



Universidade Estadual de Londrina

ISABEL CRISTINA CORDEIRO

ARGUMENTAÇÃO E LEITURA: Uma relação de complementaridade



LONDRINA
2007

ISABEL CRISTINA CORDEIRO

**ARGUMENTAÇÃO E LEITURA:
UMA RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira

LONDRINA
2007

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C794a Cordeiro, Isabel Cristina.
Argumentação e leitura : uma relação de complementaridade / Isabel Cristina Cordeiro. – Londrina, 2007.
312f. : il.

Orientador: Esther Gomes de Oliveira.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2007.
Bibliografia: f. 274-292.

ISABEL CRISTINA CORDEIRO

**ARGUMENTAÇÃO E LEITURA:
UMA RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira (Orientadora – UEL/PR)

Prof. Dr. Miguel Luiz Contani (UEL/CECA/PR)

Profa. Dra. Elódia Constantino Roman (UEPG/PR)

Profa. Dra. Regina Maria Gregório (UEL/PR)

Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck (UEL/PR)

Londrina, 07 de dezembro de 2007.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, pelo apoio inesgotável.

À minha filha, pela força inconsciente que me traz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria, por ter guiado o meu caminho.

A meus pais que, apesar das grandes dificuldades da vida, sempre me incentivaram a vencer os obstáculos por meio do estudo.

À Profa. Esther, luz da minha jornada, professora insubstituível, orientadora inigualável e amiga especial, pelas orientações eficientes e pelos gestos de companheirismo.

A todos os amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas de curso, pelas discussões instigantes e produtivas.

À Fundação Araucária, pelo apoio financeiro à pesquisa acadêmica.

*A linguagem – a fala humana –
é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores.
A linguagem é inseparável do homem e
segue-o em todos os seus atos.
A linguagem é o instrumento graças ao qual
o homem modela seu pensamento,
seus sentimentos,
suas emoções,
seus esforços,
sua vontade e seus atos,
o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado,
a base última e mais profunda da sociedade humana.
Mas é também o recurso último e indispensável do homem,
seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito
luta com a existência,
e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta
e na meditação do pensador.
Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência,
as palavras já ressoavam à nossa volta,
prontas para envolver
os primeiros germes frágeis de nosso pensamento
e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida,
desde as mais humildes ocupações da vida quotidiana
aos momentos mais sublimes e mais íntimos
dos quais a vida de todos os dias retira,
graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor.
A linguagem não é um simples acompanhante,
mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento;
para o indivíduo, ele é o tesouro da memória e
a consciência vigilante transmitida de pais para filho.
Para o bem e para o mal,
a fala é a marca da personalidade,
da terra natal e da nação,
o título de nobreza da humanidade.*

(Louis Trolle Hjelmslev, 1978)

CORDEIRO, Isabel Cristina. **Argumentação e leitura**: uma relação de complementaridade. 2007. 312f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

Neste trabalho, estudaremos os recursos persuasivos da Semântica Argumentativa e da Lingüística Textual, aliados às estratégias cognitivas da Teoria da Leitura, revelando a relação de complementaridade que se instaura nesses campos de estudo para a formação de leitores mais críticos. O usuário da língua aprende a estabelecer estratégias e a argumentar, usando, eficientemente, os recursos oferecidos pela própria língua, ou seja, as concepções inseridas no modelo cognitivista, em que os leitores interagem com o texto, fazendo uso de operações mentais para construir sentidos na leitura, aliadas à Semântica Argumentativa, que direciona o sentido do texto por meio de uma variedade de procedimentos argumentativos. O *corpus* selecionado para análise é a Carta do Leitor, gênero textual altamente argumentativo e produto de uma interação social que reflete não só o pensamento de uma comunidade, seu contexto sócio-histórico e ideológico, como também o olhar avaliativo de quem participa dessa atividade interacional. Nossa proposta relaciona alguns recursos como os operadores argumentativos, os advérbios modalizadores, os marcadores de pressuposição, a adjetivação e a intertextualidade aos aspectos cognitivos de leitura como o conhecimento prévio – imprescindível à compreensão da intertextualidade – os esquemas, as inferências, pertencentes aos implícitos da linguagem, entre outras estratégias de processamento cognitivo-textual que representam o conhecimento que os leitores possuem sobre compreensão de discursos. O objetivo maior é direcionar o leitor a identificar, de maneira mais dinâmica e produtiva, os aspectos discursivos que permeiam a leitura para, desde o primeiro contato com o texto, ser capaz de estabelecer suas metas e intencionalidades, tendo como fundamento a parceria entre argumentação e leitura. Assim, esperamos levar o leitor a uma reflexão mais crítica daquilo que lê, contemplando uma teoria sociointeracionista com ênfase nas habilidades cognitivas de cada indivíduo.

Palavras-chave: argumentação; leitura; carta do leitor.

CORDEIRO, Isabel Cristina. **Argumentation and reading: a complementary relationship.** 2007. 312f. Thesis (Doctorate in Language Studies). State University of Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

The objective of this work is to study the persuasive resources present in Argumentative Semantics and Textual Linguistics together with cognitive strategies of the Theory of Reading which reveals the complementary relationship that is present in these field of study in the formation of critical readers. The language user learns to establish strategies to argue efficiently using the resources offered by the language itself, that is, the concept within the cognitive model in which the reader integrates with the text using mental operations to construct meanings in reading, joined with the Argumentative Semantics which direct the meaning of the text through a variety of argumentative procedures. The subject selected is the analysis of the reader's letter, a highly argumentative textual genre and the product of a social interaction that reflects not only the community's thoughts, their social-historic and ideological context, but also a critical eye of those who participate in this interactive activity. Our purpose links some resources such as argumentative operators, modal adverbs, presupposition's markers, adjective, intertextuality, reading cognitive aspects of previous necessary knowledge to intertextuality comprehension schemes, inferences pertaining to the language, among other strategies of cognitive textual processing that represent the knowledge that readers have about the comprehension of discourses. The major objective is to lead the reader to identify in the most dynamic and productive way, the discursive aspects that permeate the reading from the first contact with the text, to be able to establish goals and intentions, have a partnership between argumentation and reading as a foundation. In this manner, we hope to lead the reader to a more critical reflection of the material he reads contemplating a social interactionist theory with and emphasis on the cognitive abilities of each individual.

Key words: argumentation, reading, reader's letter

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. Justificativa	12
2. Objetivos	14
3. Metodologia de trabalho.....	15
4. Constituição do <i>corpus</i>	16
5. Organização do trabalho.....	17
CAPÍTULO 1	19
1. ARGUMENTAÇÃO	20
1.1 A Retórica.....	20
1.2 A Semântica Argumentativa	32
1.3 Os recursos argumentativos.....	38
1.3.1 Os operadores argumentativos	40
1.3.2 Os advérbios modalizadores	50
1.3.3 Os marcadores de pressuposição	54
1.3.4 A adjetivação	60
1.4 A Lingüística Textual	64
1.4.1 A situacionalidade	69
1.4.2 A intertextualidade.....	72
CAPÍTULO 2	77
2. LEITURA E COGNIÇÃO.....	78
2.1 A Semântica Cognitiva	78
2.2 As concepções de leitura e o modelo cognitivista	81
2.3 As estratégias de leitura	98

CAPÍTULO 3	106
3. GÊNEROS TEXTUAIS	107
3.1 Definição de gêneros textuais	107
3.2 Sobre o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD).....	114
3.3 Texto jornalístico impresso: a Carta do Leitor	119
CAPÍTULO 4	127
4. ANÁLISE DO CORPUS	128
4.1 CARTA 1	130
4.2 CARTA 2	146
4.3 CARTA 3	164
4.4 CARTA 4	187
4.5 CARTA 5	212
4.6 CARTA 6	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS	268
A relação de complementaridade.....	269
REFERÊNCIAS	274
ANEXOS	293

INTRODUÇÃO

1. JUSTIFICATIVA

Nas pesquisas do texto/discurso, principalmente nos campos da Semântica Argumentativa e da Lingüística Textual, muito se tem discutido acerca da leitura e, enfaticamente, a respeito do papel do gênero textual no processo de leitura. Devido a isso, parece-me necessário aprofundar os estudos relativos à formação de um sujeito-leitor como agente social, histórico-cultural e crítico, a partir de procedimentos de leitura de um gênero textual específico, a Carta do Leitor.

Ler é uma habilidade cognitiva, desenvolvida socialmente ao longo de processos de interação; essa habilidade envolve o compartilhamento de conhecimentos pessoais, sociais e de mundo que possibilitam a construção da significação. Para Marcuschi (2007, p.76), a significação é trabalho social, ou seja, “o sentido é um fenômeno socialmente produzido, condicionado aos processos interativos e fora da interação não há sentido”.

A escola é a principal instituição a ensinar a leitura, habilidade com função essencial no cotidiano de cada aluno. A educação escolar é um grande desafio na atualidade. Cada vez mais os alunos buscam construir sua identidade para além dos muros escolares e, ainda, os documentos que regulamentam o ensino no Brasil, como a LDB (lei 9.394/96) e os PCNs (1998), prevêm o desenvolvimento da autonomia no meio escolar.

Uma educação voltada para a autonomia pode oferecer aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências para construir pessoas mais ativas e críticas, capazes de interagir com o mundo em constantes transformações. Afinal, “conhecer é um ato interativo e coordenado, e a noção de sujeito envolve tanto o componente individual como o social, pois ainda somos responsáveis por nossos atos”. (MARCUSCHI, 2007, p.77). Ter autonomia significa, também, saber lidar com ela e ser responsável pelas próprias ações.

Um ensino que valorize o pluralismo de idéias e seja capaz de formar um leitor apto a dialogar com os diferentes gêneros textuais motivou o meu interesse pelo tema leitura. Minha dissertação de mestrado, intitulada *Leitura crítica: uma proposta de trabalho para o ensino fundamental* (UEL, 2001), teve como principal objetivo revelar a importância da interação entre produtor-texto-leitor no exercício crítico e formativo que é o ato de ler. Além disso, apliquei as estratégias cognitivas

de leitura a diversos gêneros textuais – pertinentes a uma 5ª série -, pelo viés da Teoria Cognitiva da Leitura, que permite ao aluno-leitor a (re)construção dos sentidos, transformados na e pela linguagem, possibilitando-lhe o exercício da leitura crítica.

Ao cursar a disciplina Semântica Argumentativa, como aluna do Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem e, mais tarde, já participante do projeto de pesquisa *Aspectos gramaticais na argumentação publicitária* e docente do Curso de Letras da UEL, percebi a valiosa relação de complementaridade que se instaura entre as estratégias cognitivas de leitura e os recursos lingüístico-argumentativos tão necessários para as práticas cotidianas de leitores competentes. Assim, melhorar o desempenho em leitura passou a ser minha maior motivação.

As recentes pesquisas nacionais referentes à leitura, realizadas no Ensino Fundamental (e também no Ensino Médio), demonstram um quadro nada satisfatório. O Brasil está entre os piores leitores do mundo e nossos alunos não sabem, de fato, o que lêem. Pensando nisso, aliei o modelo sociointeracionista de leitura à abordagem crítica da Semântica Argumentativa e às intervenções da Lingüística Textual, pressupondo que essa mesclagem é imprescindível à construção dos sentidos do texto. Essa possibilidade de interação leva-me a acreditar que é possível propor e utilizar estratégias para a leitura do gênero Carta do Leitor, facilitando, assim, a prática da leitura crítica.

O gênero Carta do Leitor é altamente argumentativo e é constituído por determinados recursos lingüístico-textuais relevantes para a construção dos sentidos. Sendo a leitura uma habilidade cognitiva, o sujeito que desenvolve essa habilidade estratégica assume seu papel no contrato de leitura estabelecido entre leitor e produtor. Nesse sentido, idealizei essa tese, tomando como unidade de análise o texto – Carta do Leitor – como um todo, assumindo como ponto de partida *“que um texto/discurso constitui-se uma unidade semântico-argumentativa em que as partes que a compõem estão inter-relacionadas, e é dessa inter-relação que nasce o sentido, o qual, recursivamente, lhe confere o estatuto de unidade”* (AZEVEDO, 2006, p.15). Pude perceber, assim, a estreita aproximação entre o movimento argumentativo presente no discurso da Carta do Leitor e a possibilidade de ler as informações não-visuais (as entrelinhas), na compreensão desse discurso de caráter persuasivo.

2. OBJETIVOS

2.1. Geral

- Estudar os recursos argumentativos e as estratégias cognitivas de leitura em cartas do leitor publicadas na revista *Veja*.

2.2. Específicos

- Comprovar a dialogicidade textual por meio da interação produtor-texto-leitor na construção de sentidos.
- Enfatizar a situacionalidade e a intertextualidade como fatores intrínsecos à carta do leitor.
- Evidenciar o modo de utilização da linguagem no gênero Carta do Leitor como forma de persuasão para legitimar certos padrões de conduta ideológica.
- Demonstrar, por meio da carta do leitor, o sujeito e o contexto sócio-histórico, protagonistas dos sentidos do discurso manifesto.

3. METODOLOGIA DO TRABALHO

- Pesquisa bibliográfica dos estudos do texto/discurso desenvolvidos, e em desenvolvimento, nos campos da Semântica Argumentativa, Lingüística Textual, Teoria da Leitura e Gêneros Textuais, necessários para a análise do *corpus*.
- Levantamento dos principais estudos relativos à Argumentação, seu desenvolvimento e suas características fundamentais.
- Estudo, no campo da Argumentação, referente aos recursos lingüísticos e semânticos imprescindíveis à construção de sentidos.
- Exame da Teoria da Leitura concernente à conceituação e ao uso das estratégias cognitivas.
- Análise dos recursos argumentativos e das estratégias de leitura em Cartas do Leitor.
- Elaboração das conclusões, reiterando a relação de complementaridade entre a Semântica Argumentativa, a Lingüística Textual e a Teoria da Leitura na formação do leitor crítico.

4. CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

As inúmeras atividades humanas são mediadas pela linguagem e as formas de utilização da linguagem são, também, variadas e se manifestam na sociedade por meio de gêneros textuais, sendo a Carta do Leitor um deles. Na relação entre produtor-texto-leitor, focalizamos a interação social na mídia impressa, por meio da análise de cartas publicadas na Revista *Veja*.

O *corpus* que servirá para a análise foi cuidadosamente selecionado, considerando alguns critérios fundamentais. A princípio, selecionamos aproximadamente 30 cartas, de diferentes edições, com temas variados. Ao delimitarmos o *corpus* para 6 cartas, suficientes para cumprir os objetivos delineados, sobressaiu-se o tema relacionado ao cenário político brasileiro (3 cartas); escolhemos, também, uma carta com o tema meio-ambiente e duas a respeito da morte de Saddam Hussein.

Para este trabalho, serão utilizadas 6 cartas, selecionadas, não pelo tema, e sim conforme a relevância das ocorrências lingüísticas e cognitivas, critérios norteadores deste trabalho. As cartas apresentam os elementos e recursos necessários para a análise e, antes de tudo, foram textualmente bem elaboradas, servindo aos propósitos fundamentais da pesquisa.

A Revista *Veja* foi escolhida dada a sua grande circulação social e seu público-leitor que, efetivamente, tem sua opinião veiculada na seção *Cartas*. As cartas publicadas em *Veja* tratam, geralmente, de temas de interesse comum, possibilitando a interação social que esse gênero necessita.

A Carta do Leitor revela um contexto sócio-histórico e ideológico permeado pelas intenções do produtor que, conscientemente, instaura um jogo de manipulação que se reflete no leitor. Nesse sentido, a Carta do Leitor é um gênero de texto argumentativo e, assim, o produtor utiliza recursos lingüístico-argumentativos e cognitivos para determinar seus objetivos e intencionalidades.

A Carta do Leitor possibilita, também, o exercício da cidadania, podendo o leitor exercer seu direito de criticar, opinar, concordar e sugerir questões acerca da nossa realidade social.

5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho constitui-se das seguintes partes:

- **Introdução:** justificativa da escolha do tema, apresentação dos objetivos, metodologia utilizada, constituição do *corpus* e organização do trabalho.
- **Capítulo I: Argumentação:** da Retórica à Semântica Argumentativa – pesquisa sobre os estudos realizados acerca da Argumentação, desde os sofistas até a Semântica Argumentativa, de estudiosos como Ducrot, Vogt, Guimarães e Koch, principalmente. Delimitação dos recursos argumentativos selecionados para o trabalho e explanação de cada um: operadores argumentativos, advérbios modalizadores, marcadores de pressuposição e adjetivação. Linguística Textual: caracterização e apresentação dos fatores concernentes aos estudos do texto de pesquisas realizadas, principalmente, por Beaugrande, Dressler, Fávero e Koch. Estudo da situacionalidade e da intertextualidade, indispensáveis para a análise do gênero Carta do Leitor.
- **Capítulo II: Leitura e Cognição:** pesquisa acerca dos estudos realizados em Semântica Cognitiva até culminar na Teoria Cognitiva da Leitura de pesquisadores como Van Dijk, Marcuschi, Smith, Kleiman, entre outros. Apresentação das concepções de leitura e delimitação das estratégias de leitura: inferências, conhecimento prévio (conhecimento de mundo ou enciclopédico, conhecimento linguístico e conhecimento textual), ativação de esquemas, constituição de *frames*, criação de hipóteses, principalmente.
- **Capítulo III: Gêneros Textuais:** definição de gêneros textuais a partir das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, no Brasil e em outros países, a respeito dos textos que circulam socialmente, principalmente, de pesquisadores como Bronckart, Schneuwly, Dolz e Rojo. Explanação do gênero Carta do Leitor.

- **Capítulo IV:** Análise do corpus: análise das cartas selecionadas com a aplicação das teorias, dos recursos argumentativos e das estratégias de leitura abordados nos capítulos precedentes.
- **Considerações Finais:** explanação da relação de complementaridade entre a Semântica Argumentativa, a Lingüística Textual e a Teoria da Leitura e apresentação dos resultados.
- **Anexos:** cartas do leitor e textos-fonte que originaram as Cartas analisadas no trabalho.

CAPÍTULO 1 - ARGUMENTAÇÃO

“Retórica é a arte de persuadir pelo discurso”.

Olivier Reboul (1998: XIV)

1. ARGUMENTAÇÃO

1.1 A RETÓRICA

A palavra retórica origina-se do grego *rhetoriké*, “arte retórica”, subentendendo-se o substantivo *tékhne* (técnica da persuasão). A Retórica, como ciência do discurso, é a mais antiga disciplina relacionada à linguagem, surgindo no século V a.C.. Entendida, inicialmente, como arte da eloquência, encontrou, em Atenas, seu auge com os primeiros responsáveis pelo ensino da retórica (principalmente, Córax e Tísias) – os chamados retores. O objetivo desses profissionais era tornar os cidadãos atenienses sujeitos autônomos em seu poder de fala em praça pública. Os advogados não defendiam seus clientes na tribuna, mas tentavam prepará-los para utilizar, em seus discursos, um perfeito poder de argumentação a fim de obterem sucesso em causa própria. Historicamente, Atenas tinha um sistema político fundado na *isegoria*¹ – igualdade de fala, liberdade de expressão – e na *isonomia* – cidadãos submetidos à mesma lei humana, isto é, iguais direitos.

Plantin (1996, p. 4) afirma:

“Toutes les sciences humaines ont leurs mythes fondateurs. Ceux de l’argumentation sont certainement parmi les plus anciens, puisqu’ils remontent au V^e siècle avant J. - C. On raconte qu’à cette époque la Sicile était gouvernée par deux tyrans, qui avaient exproprié les terres pour les distribuer à leurs soldats. Lorsqu’en 467 av. J. – C. une insurrection renversa la tyrannie, les propriétaires spoliés réclamèrent leurs terres et des procès sans fin s’ensuivirent. C’est dans ces circonstances que Corax et Tisias auraient composé la première “méthode raisonné” pour parler devant le tribunal, em d’autres termes le premier traité d’argumentation”.²

¹ Termo não dicionarizado. Conceito oriundo da democracia grega; consiste no direito que todos os cidadãos tinham de manifestar sua opinião política na ágora, a praça onde se reuniam as assembléias do povo. Fonte: http://www.sualingua.com.br/11/11_isegoria.htm.

² Todas as ciências humanas têm seus mitos fundadores. Os da argumentação são, certamente, os mais antigos, já que remontam ao século V a.C. Conta-se que, nessa época, a Sicília era governada por dois tiranos que tinham expropriado as terras para distribuir a seus soldados. Quando em 467 a.C. uma insurreição destruiu a tirania, os proprietários espoliados reclamaram suas terras e processos sem fim seguiram-se. Foram nessas circunstâncias, que Córax e Tísias teriam composto o primeiro “método da razão”, em outras palavras, o primeiro tratado de argumentação. (Tradução nossa).

Assim, conscientes da importância da oratória, os sicilianos Córax e Tísias teriam criado a Retórica, iniciando o estudo da linguagem, não enquanto “língua”, mas enquanto “discurso”, isto é, resultado de um ato de enunciação concreto ou fala.

A retórica adquire uma importância singular na democracia ateniense, em que o saber falar, para persuadir e convencer, torna-se essencial nos tribunais, nas assembléias políticas, nas praças públicas... A retórica assume, desse modo, no seu período inicial, “um caráter pragmático: convencer o interlocutor da justeza da sua causa” (DUCROT e TODOROV, 1972, p.99).

Na segunda metade do século V a.C., os sofistas, filósofos portadores de um saber enciclopédico, implantaram um novo processo de ensino da retórica, agora destinado à formação de um cidadão ateniense mais crítico e capaz de exercer seu papel social por meio do poder das palavras. Assim, a relação homem-sociedade ocupou lugar de realce nas discussões filosóficas cujo objetivo maior era obter êxito, pela arte de convencer, em qualquer situação.

Para Górgias – orador grego (487 a.C. – 380 a.C.), considerado o pai dos sofistas – a linguagem é dotada de força persuasiva com uso de recursos significativos como antíteses, ritmos, paralelismos, metáforas, entre outros. Com essa visão mais ampla (estética e literária) acerca da retórica, a arte de argumentar transformou-se num grande trunfo no desenvolvimento da criticidade do cidadão, essencialmente, nos campos da política e do direito.

Segundo Reboul (1998, p.10), “Os sofistas foram com certeza os primeiros pedagogos, e o objetivo de sua educação não deixa de ser nobre: capacitar os homens ‘a governar bem suas casas e suas cidades’”.

Em consonância com a tese defendida por Barilli (1987), a retórica não se limita a transmitir noções neutras, mas tem sempre em vista um determinado comportamento concreto, resultante da persuasão exercida, já que se propõe a modificar não só as convicções, mas também as atitudes. Entretanto, Platão opõe-se aos sofistas, que atribuíam ao discurso retórico um valor exclusivamente formal, sem relação com a realidade objetiva. Platão identificou, na Retórica, apenas uma manipulação desenfreada e imoral das técnicas argumentativas com o intuito de subverter a verdade. Assim, os sofistas logo foram criticados por excluírem a noção de verdade do conteúdo e considerarem apenas a eficácia da persuasão a serviço do poder. “A finalidade dessa retórica não é encontrar o verdadeiro, mas dominar

através da palavra; ela já não está devotada ao saber, mas sim ao poder” (REBOUL, *id.*).

O exercício da função política dependia, portanto, da habilidade em raciocinar, falar e argumentar, corretamente, e era natural que houvesse uma demanda de professores que proporcionassem a necessária “educação política”. Esses professores eram os sofistas e, na visão de Platão, a retórica, uma “perigosa” aliada.

Aristóteles (383-322 a.C.), pupilo de Platão, foi o primeiro historiador e sistematizador do pensamento grego e definiu três gêneros de discurso ligados à Retórica, caracterizados de acordo com o objetivo e respectivo auditório: o judiciário (ou forense) – que diz respeito à capacidade de persuasão para acusar ou defender alguém frente a um tribunal; o deliberativo (ou político) – cujo objetivo era aconselhar ou desaconselhar alguém que iria tomar alguma atitude problemática, sanando, principalmente, problemas ligados ao povo; e o epidítico (ou cerimonial) – que objetivava louvar ou censurar alguém, publicamente.

Na visão de Reboul (*id.*, p. 47), “... o mérito de Aristóteles foi mostrar que os discursos podem ser classificados segundo o auditório e segundo a finalidade”, como revela o quadro a seguir:

Os três gêneros do discurso

	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento- tipo
Judiciário	Juízes	Passado (fatos por julgar)	Acusar Defender	Justo Injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembléia	Futuro	Aconselhar Desaconselhar	Útil Nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Público	Presente	Louvar Censurar	Nobre Vil	Amplificação

Para Aristóteles, o discurso é composto de, no mínimo, quatro elementos: exórdio, enunciação da tese, prova e epílogo. A função do exórdio é tornar o auditório receptivo à atuação do orador e fornecer uma introdução geral ao discurso, tornando claro seu propósito.

Quanto aos meios de prova utilizados, podem ser não-artísticos ou artísticos. Meios de prova não-artísticos são as provas em sentido estrito, as evidências concretas, tais como testemunhas ou documentos. Meios de prova artísticos são os argumentos inventados pelo orador, e podem ser de três tipos: aqueles derivados do caráter do próprio orador, que empresta sua credibilidade à causa (*ethos*); aqueles em que o orador procura lidar com as emoções do auditório (*pathos*); e aqueles derivados da razão (*logos*). Os argumentos lógicos apresentam-se sob duas formas: induções, ou o uso de exemplos, e deduções, chamadas em retórica de entimemas. O entimema, ou silogismo retórico, é aquele tipo de silogismo em que as premissas não se referem àquilo que é certo, mas àquilo que é provável. O epílogo tem por objetivo deixar, no auditório, uma boa impressão do orador e recapitular, brevemente, os pontos principais do discurso.

Osakabe (1999, p. 110), ao refletir acerca das idéias defendidas pela Retórica aristotélica, afirma:

“O ato de argumentar parece estar fundado em três atos distintos: um ato de ‘promover’ o ouvinte para um lugar de decisão na estrutura política; um ato de ‘envolvê-lo’ de forma tal a anular a possibilidade da crítica; e um ato de ‘engajar’ o ouvinte numa mesma posição ou mesma tarefa política”.

Com esse propósito, a Retórica dedica-se ao domínio do discurso em todos os níveis, de modo que seus efeitos sejam maximizados sobre o público. Assim, para o discurso retórico, é vital a relação entre o orador e o auditório a que se dirige, uma vez que a adesão obtida pela argumentação é sempre uma adesão de um auditório determinado. Conhecer o interlocutor, então, é essencial para o sucesso da argumentação e para influenciar o outro mediante o discurso.

A retórica divide, ainda, a preparação de um discurso em cinco fases:

1. invenção (*inventio*) – fase da busca de temas relacionados ao objeto que será exposto (quem, o que, onde, com que, por que, como, quando?);

2. disposição (*dispositio*) – momento em que o orador organiza a apresentação das suas idéias, segundo diferentes estratégias de conhecimento. É importante que haja adequação entre o objetivo do orador, seu método e o público alvo do discurso (interlocutor);

3. elocução (*elocutio*) – fase que indica a passagem adequada das idéias para as palavras correspondentes (falar com arte);

4. memorização (*memoria*) – etapa da memorização do discurso, após sua elaboração. O bom orador deve ter em mente aquilo que vai falar, pois o convencimento do outro começa a partir da segurança e do domínio que tem sobre o assunto;

5. ação (*actio*) – momento em que o orador produz (enuncia) o seu discurso, diante de um auditório presente.

De “técnica de persuasão” (*tékhné rhetoriké*), a Retórica procura transformar-se, com Aristóteles, em “ciência”, ou seja, num corpo de conhecimentos, categorias e regras que, para dominar a arte da oratória, deverão ser aplicados no discurso. Sua retórica é, sobretudo, uma retórica de prova, de raciocínio, de silogismo retórico, ou seja, define a teoria da argumentação persuasiva.

Os gêneros do discurso apresentados por Aristóteles podem ser revisitados, hoje, sob a visão da teoria dos atos de linguagem. Na verdade, conforme Mosca (1997, p.33), o discurso judiciário da velha retórica pode apresentar-se, em versão atual, “em manifestos, cartas abertas³ e notas oficiais, denunciando ou inocentando pessoas e atos. Atente-se para documentos dessa natureza, publicados nos jornais e na imprensa televisiva, para corrigir boatos, desfazer equívocos ou rebater acusações. Trata-se, por este meio, de dar uma satisfação à comunidade, preservando ou alterando uma determinada imagem de si mesmo, indivíduo ou instituição”.

³ Grifos nossos, por ser a carta do leitor (carta aberta) nosso *corpus* de análise.

Dentro da sistematização da razão no mundo ocidental, Platão e Aristóteles solidificaram um dos principais paradigmas: o idealismo platônico e o realismo aristotélico, ainda fontes inspiradoras para muitos estudiosos nos campos das várias formas de saberes.⁴

Vejamos a evolução do pensamento pedagógico, apresentada pela Revista Nova Escola, em edição especial (Grandes Pensadores, Vol. 2), de agosto de 2006:

⁴ Aristóteles é visto, na história da filosofia, como o filósofo que estabeleceu o tipo de racionalidade praticada no Ocidente. A partir da década de 30, muitos pesquisadores “redescobriram” Aristóteles. O primeiro foi Chaim Perelman que, insatisfeito com o formalismo lógico, buscou, na retórica aristotélica, a lógica do discurso não formalizável, isto é, ético, político e jurídico, que virá a ser o discurso concernente à vida dos homens. Fontes: BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo, Loyola, 1998. p. XII – XVI e NACCARATO, Miguel. “Dois modelos epistemológicos: platonismo agostiniano e aristotelismo tomista”. In: *Síntese Revista de Filosofia*. Vol. 28, n. 90. São Paulo, Loyola. jan/abril de 2001.



Para Aristóteles, a argumentação exemplar deve ter clareza e adequação dos meios de expressão ao assunto e ao momento do discurso.

Segundo Curtius (1979, p.67): “A eloquência política elevou-se à máxima dignidade e energia com Demóstenes (384-322 a.C.)...” – político e orador ateniense – “mas, depois da decadência da liberdade, a eloquência política perdeu toda a importância”.

Dessa forma, a decadência da Grécia propiciou a mudança do eixo cultural de Atenas para Roma; o cidadão grego volta-se para si mesmo, transformando a retórica em matéria curricular.

No início do século II a.C., os retóricos gregos afluíram a Roma e lá ensinaram e fundaram as primeiras escolas de Retórica. Embora os romanos não expressassem interesse de imediato pela “arte retórica”, valorizavam o grande poder que envolvia a palavra, a arte do bem falar. As retóricas grega e romana vão manter, em traços gerais, as linhas da retórica de Aristóteles. Grandes nomes, a partir de então, entram para a história da Retórica: Cícero, Quintiliano, Ovídio, Horácio, Dionísio de Alicarnasso, Plutarco e Tácito. Dentre eles, salientam-se os nomes de Cícero e Quintiliano que, juntamente com o de Aristóteles, são considerados os principais representantes da Antiga Retórica.

O orador Quintiliano (20-100) ressaltava a virtude da oratória e se tornou um dos maiores representantes da retórica clássica. Ele dividia a gramática em três partes: a ciência do bem falar, a interpretação dos poetas e a arte de escrever, constituindo, assim, o caráter literário-pragmático inerente à retórica escolar.

“Com isso, a retórica de Quintiliano manifesta a pretensão de satisfazer todas as necessidades para as quais eram consideradas competentes a filosofia e a educação geral” (CURTIUS, *id*, p. 69).

No início da Idade Média, a oratória esconde-se nos manuais escolares. Na Retórica medieval, predominou o texto poético; houve uma retomada de Homero e Virgílio como autoridades na arte retórica. Na alta Idade Média (séculos V a XI), dois nomes destacaram-se nos estudos retóricos, voltados para o gênero epistolar: São Jerônimo e Santo Agostinho.

São Jerônimo (347-420) elaborou a tradução da Bíblia para o latim, denominada Vulgata. É considerado o pioneiro da moderna ciência bíblica e um excelente filósofo. Santo Agostinho (354-430), considerado um pensador, foi mestre

de retórica e discípulo dos platônicos. Para ele, todo trabalho educacional deve estar a serviço da fé; percebeu, na Bíblia, uma retórica peculiar, repleta de obscuridades, pois considerava que as palavras da Bíblia não-relacionadas imediatamente com a moral e a fé tinham sentidos ocultos.

No século XI, a retórica é tida como epistolografia devido à necessidade da composição de cartas e documentos pelos reis e eclesiásticos, distanciando-se de sua tradição.

“A perenidade das idéias aristotélicas faz com que não se possa falar em morte da Retórica”, conforme Mosca (1997, p.18) e, no século XVIII, Portugal assistiu ao ‘renascimento’ da retórica, resultado de publicações acadêmicas interessadas pelas questões retóricas. Para Tringali (1988), grande defensor da Retórica, essa morte nunca se efetivou de fato, pois em nenhum momento da história deixou-se de fazer discursos.

No Brasil, do século XVI ao XVIII, o ensino da retórica enfatizou a preparação de sacerdotes da Companhia de Jesus, tendo sido fundada uma escola de Retórica e Poética, em 1782. As duas disciplinas continuam juntas durante o século XIX e declinam no começo do século XX.

No século XX, novas áreas somaram-se à Retórica para formar o que conhecemos hoje a respeito da disciplina. O objetivo era recuperar essa forma de conhecimento tão antiga e tão intimamente ligada à história da humanidade; “(...) hoje em dia, são a Estilística, a Análise do Discurso, a própria Lingüística que retomam, numa perspectiva diferente, os problemas que constituíam o objeto da Retórica” (DUCROT e TODOROV, 1972, p.80).

A Estilística – estudo sistemático da linguagem em seus recursos – estabeleceu novos caminhos para a velha retórica, principalmente após a publicação de obras do gênero pelo lingüista suíço Charles Bally (1865-1947) e pelo lingüista e crítico literário alemão Karl Vossler (1872-1949).

Sobre a Estilística, Guiraud (1970, p.35) frisa: “Considerável é a sua importância, pois reflete não somente uma concepção de linguagem e da literatura, mas também uma filosofia, uma cultura e um ideal intelectual”.

Bally desenvolveu, em sua Estilística, o conceito de expressividade, domínio em que se situam as tonalidades emotivas, a ênfase, o ritmo, a simetria, a eufonia, refletindo as situações nas quais se atualizam.

A Estilística descritiva de Bally privilegiou a análise das funções da linguagem, primordialmente, a função expressiva, realizando um estudo das figuras com bases mais científicas do que o realizado pela antiga retórica.

Vossler transportou para a Lingüística toda a subjetividade que emana da nova ciência da expressão. A Estilística do indivíduo, de Vossler, contribuiu para um novo campo de pesquisa, voltado para a obra literária, pois os estudos lingüísticos, na época, enfatizavam o caráter histórico-comparativo no processo da evolução das línguas.

No início do século XX, portanto, duas disciplinas desejavam ocupar o vazio deixado pela Retórica: a estilística da expressão (Bally) e a estilística do indivíduo (Vossler).

A primeira é descritiva e privilegia as relações da forma com o pensamento, o fato lingüístico considerado em si mesmo; a segunda enfatiza as relações da expressão com o indivíduo ou determinado grupo social, privilegia a expressão em consonância com o seu locutor, determinando suas causas.

Para Elia (1978, p.89): “A antiga Retórica também não se há de confundir com a Estilística, pois enquanto esta é descritiva, aquela é prescritiva (= arte de persuadir)”.

A segunda metade do século XX presencia um verdadeiro processo de revalorização da Retórica, marcada pelos estudos de diferentes campos: Análise do Discurso, Pragmática, Teoria dos Atos de Fala, Semântica Argumentativa, entre outros.

“De fato a Retórica tem sido colocada à prova pelos mesmos princípios que a nortearam internamente e que fazem com que ela refloresça sempre: aceitação da mudança, o respeito à alteridade e a consideração da língua como lugar de confronto das subjetividades” (MOSCA, 1997, p.17).

Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca postularam, na obra *Traité de l'argumentation – La nouvelle Rhétorique* (1958), uma volta à Retórica aristotélica, que tratava o discurso como uma arte reveladora do ser, isto é, como linguagem dotada de racionalidade, procurando desvendar os elementos de convencimento capazes de ganhar a adesão do interlocutor a uma tese proposta, sem fazer uso de uma argumentação constrangedora e forçosa. Os autores propõem-se a estudar “as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar

a adesão dos espíritos às teses que são apresentadas ao seu assentimento” (*op. cit.*, p.5).

O *Traité* rompeu com a concepção de razão e de raciocínio do cartesianismo, que vigorou durante três séculos no pensamento ocidental e privilegiou “a argumentação, que raciocina sem coagir, mas que também não obriga a renunciar à Razão em proveito do irracional ou do indizível” (*id.*, p. XXI).

Assim, o conceito de argumentação passa a ser um **levar a crer**, um ato persuasivo com a utilização de técnicas próprias engendradas no discurso, induzindo, de forma sutil, o argumento que vai provocar a adesão do interlocutor, pois muitos fatores contribuem para a eficácia da argumentação: a sinonímia, a citação, o provérbio, as figuras de retórica, as máximas e *slogans*, as formas gramaticais, os operadores argumentativos, os modalizadores etc.

Argumentar é “fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese. Uma teoria da argumentação, na sua concepção moderna, vem, assim, retomar e ao mesmo tempo renovar a retórica dos Gregos e Romanos, concebida como a arte de bem falar, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer, e retoma a dialética e a tópica, artes do diálogo e da controvérsia” (PERELMAN, 1987, p.234).

Percorrendo a trajetória da argumentação, a Lingüística – cujo objeto de estudo era restrito à língua (*langue*) e a um sujeito passivo – desloca sua visão para a fala (*parole*), relacionando o discurso e a língua ao homem e à sociedade. Surge, então, a Teoria da Enunciação, que teve como precursor o lingüista francês Émile Benveniste (1902-1976).

Se antes o sujeito do discurso era visto como passivo, Benveniste se propôs a desenvolver uma teoria na qual incluía a (inter)subjetividade na linguagem, evidenciando, dessa forma, a relação interativa entre os interlocutores do discurso. Para o referido autor, “a língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria, atinge o outro e se faz reconhecer por ele” (BENVENISTE, 1995, p.84).

Castro (1996, p.31) afirma:

“a intersubjetividade é o estado resultante do ato comunicativo. Ela representa a transcendência do mundo privado de cada um dos participantes no diálogo: fala-se a partir das ‘premissas do ouvinte’ e ouve-se a partir das ‘premissas do falante’. Há, pois, uma condição para o sucesso do ‘estado intersubjetivo’: é preciso tomar o papel do outro”.

Benveniste (*id.*, p.84), com uma teoria na qual inclui a intersubjetividade, afirma que “a língua é uma estrutura socializada” e estritamente pessoal. “A língua é um sistema comum a todos; o discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação”. Assim, antecipou um caminho que, pouco depois, resultaria na Lingüística da Enunciação, pois, segundo Pêcheux (1982, p.6):

“The last tendency could be called the ‘linguistics of parole’ (of ‘enunciation’, of ‘performance’, of the ‘message’, of the ‘text’, of ‘discourse’, etc); in this tendency certain preoccupations of rhetoric and poetics are reintroduced, via a critique of communication. This leads to a linguistics of style as deviation, transgression, disruption, etc., and to a game between partners. (In a particular Roman Jakobson and Emile Benveniste, Oswald Ducrot, Roland Barthes, Algirdas Julien Greimas and Julia Kristeva)”.⁵

Dessa forma, a Lingüística da Enunciação, concebendo a linguagem como produção, objetiva captar a multiplicidade dos fenômenos instaurados **na língua e a partir da língua**. Afinal, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1995, p.286).

Algumas características básicas da retórica como arte da persuasão, em sua vertente grega, reabilitam-se e a retórica moderna consubstancia-se na teoria da argumentação. Na década de 80, a argumentação ganha terreno nos estudos lingüísticos, propiciando o surgimento da Semântica Argumentativa.

⁵ A última tendência poderia ser chamada de ‘lingüística da fala’ (da ‘enunciação’, do ‘desempenho’, da ‘mensagem’, do ‘texto’, do ‘discurso’, etc.); nessa tendência, certas preocupações da retórica e da poética são reintroduzidas, por meio da crítica da comunicação. Isso leva a uma lingüística do estilo como desvio, transgressão, ruptura, etc., e a um jogo entre interlocutores. (Em particular Roman Jakobson e Émile Benveniste, Oswald Ducrot, Roland Barthes, Algirdas Julien Greimas e Julia Kristeva). (Tradução nossa).

1.2 A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

A disciplina Retórica constitui a primeira reflexão, realizada de forma sistemática, sobre a força e o poder da linguagem. Seu objeto de estudo é o discurso e, atualmente, as disciplinas que a utilizam conservam características da Retórica Clássica e contribuem para a realização do discurso pelo homem.

Ducrot (1981) defende a tese de que “a argumentatividade não constitui apenas algo acrescentado ao uso lingüístico, mas, pelo contrário, está inscrita na própria língua”. Isso quer dizer que o uso da linguagem é inerentemente argumentativo. Por outras palavras: o enunciado é argumentativo não pelo que ele diz acerca do mundo, mas pelo que ele próprio é, considerado em si mesmo.

Ducrot realiza seus estudos com base em uma abordagem teórico-estruturalista. Da Retórica de Aristóteles, ele retoma a noção de *topos*, noção que se tornou fecunda, sendo bastante utilizada, atualmente, em trabalhos de análise de textos argumentativos. Ducrot, com a Semântica Argumentativa, mantém-se no nível da frase e do enunciado, estudando os elementos que contribuem para a constituição do discurso, em especial as marcas lingüísticas da argumentação. Sua teoria passa por várias reformulações. Ducrot desenvolve sua teoria da argumentação em uma série de obras escritas nas décadas de 70 e 80, várias delas contando com a colaboração de Jean-Claude Anscombe.

A Semântica Argumentativa (ou Semântica da Enunciação) foi desenvolvida a partir das propostas de Austin (1962)⁶ e Benveniste (1966)⁷. É pelo uso efetivo da língua, como ação tipicamente humana, social e intencional que Austin tenta estabelecer critérios para definir o caráter performativo da linguagem, ou seja, o poder que a linguagem tem de praticar ações por meio dos atos de fala. A noção de linguagem enquanto forma de ação dotada de intencionalidade e a concepção de argumentação enquanto atividade subjacente a todo e qualquer uso da linguagem definem a perspectiva essencialmente dialógica da Semântica

⁶ O autor propõe uma reformulação da teoria da significação a partir da distinção entre atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Trata-se de um ponto de vista em que a questão da significação acha-se ligada não ao conhecimento do mundo, mas à ação no mundo (Teoria dos atos de fala). Esta teoria, ao conceber a linguagem como forma de ação, não analisa a sentença, a estrutura da frase, mas sim o ato de fala, o uso da linguagem em determinada situação juntamente com seus efeitos e conseqüências.

⁷ Benveniste insere a noção de intersubjetividade da linguagem, colocando a linguagem como o lugar próprio em que o homem constitui-se como sujeito.

Argumentativa que abarca o jogo de relações intersubjetivas travado entre interlocutores no uso da linguagem.

No dizer de Ducrot⁸ (1980, p.9), “le dire est inscrit dans le dit”. Isso comprova que o autor defende uma perspectiva integrada da Pragmática, conciliando as noções da pragmática com a língua. Fortemente influenciado também pelo filósofo Paul Grice⁹, Ducrot postulava que a linguagem é um instrumento para o locutor comunicar ao seu destinatário suas intenções e, conseqüentemente, o sentido. Assim, ele parte de uma definição de enunciação como atividade de linguagem exercida por aquele que fala no momento em que fala. O sujeito aqui ainda possui os traços do sujeito de Benveniste: homogêneo, centralizado, indivisível. Ducrot modifica sua pesquisa ao longo dos anos e passa a considerar a enunciação como o acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado, descentralizando o sujeito, de maneira a não investi-lo de poder absoluto sobre a linguagem.

A teoria fundamental de Ducrot pode ser sintetizada da seguinte maneira: uma frase pode comportar diversos termos ou expressões que, além do caráter informativo e comunicacional, exercem o papel de revelar o pensamento e servem para promover uma orientação argumentativa ao enunciado, a fim de conduzir o interlocutor a determinadas direções ou conclusões. Com base neste pensamento, podemos avaliar a questão do pressuposto na construção dos discursos. Os pressupostos vêm satisfazer às exigências discursivas, além daquelas que já são dadas pelo posto. O posto e o pressuposto, neste caso, são as ferramentas utilizadas pelos locutores para resgatar os referentes comuns entre os interlocutores.

Ducrot estuda os elementos que entram na constituição do discurso – morfemas e sintagmas – por meio de instruções que levam à redução da complexidade da significação e à formação de um sentido discursivo. Os enunciados efetivamente produzidos dentro de uma determinada situação discursiva trazem

⁸ E também Jean-Claude Anscombre, com quem Ducrot efetuou muito do seu trabalho sobre a teoria da argumentação. No trabalho de Ducrot, aprimorado ao longo dos anos, a subjetividade não se constitui na língua; o sujeito não é a fonte do sentido, como afirmava Benveniste, mas deixa marcas que revelam seu posicionamento enunciativo.

⁹ Grice (1982) estabelece um conjunto de regras que devem reger o ato conversacional. São as máximas conversacionais, reunidas sob o Princípio da Cooperação, em que os integrantes se engajam na conversa e contribuem de acordo com as exigências da troca conversacional. A partir deste princípio, sob as categorias de Quantidade, Qualidade, Relação e Modo, Grice formula as máximas e estabelece as implicaturas conversacionais, geradas quando há violação das regras.

marcas, contidas nesses morfemas ou sintagmas, que remetem para o processo de enunciação. Ao considerar o enunciado em razão da enunciação, a Semântica Argumentativa passa a levar em conta a relação locutor-ouvinte, concebe a linguagem como ação e considera a argumentatividade como um elemento fundamental inscrito no interior da própria língua.

Na linha de sua concepção intersubjetiva de língua, Ducrot opõe-se aos modelos que estabelecem três níveis de análise – o sintático, o semântico e o pragmático. Analisando o emprego de conjunções como **pois, pois que**, ele conclui que é preciso tratar da enunciação desde o primeiro momento em que se interpretam as conjunções e que, para tanto, a pragmática deve trabalhar diretamente sobre a estrutura sintática do enunciado: a pragmática deve, assim, ser integrada à descrição semântica.

A Semântica Argumentativa, portanto, considerada uma ramificação da Pragmática, considera as relações entre os interlocutores em uma determinada situação discursiva, direcionando o sentido do texto por meio de uma grande variedade de procedimentos argumentativos. Ducrot (1981) salienta que essas marcas pertencem à própria organização da língua; há estratégias que manipulam, argumentativamente, a significação de um enunciado.

A obra de Ducrot está centrada no estudo dos procedimentos indispensáveis que estabelecem os efeitos necessários para direcionar e orientar os enunciados. Tais mecanismos são chamados de marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação e contribuem para o entendimento do texto por meio de encadeamentos argumentativos que resultam na compreensão final do enunciado pelo destinatário.

Em estudos posteriores, Ducrot incorpora, aos mecanismos explicativos da descrição semântica, conceitos de natureza argumentativa destinados a descrever os enunciados. Estabelece, então, uma distinção entre frase e enunciado, significação e sentido, apresentando uma descrição pormenorizada desses conceitos em um artigo publicado em *Le dire et le dit* (1984), intitulado, segundo a versão brasileira desta obra, de 1987, “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”.

Neste artigo, a **frase** aparece como uma entidade gramatical abstrata, dotada de uma orientação argumentativa, que é calculável em termos de regras explícitas e permite prever o valor argumentativo contido nos enunciados, por meio

dos quais ela se realiza. Enquanto as frases possuem uma **significação**, constituída por um conjunto de regras, que devem ser semanticamente descritas, o **enunciado** possui um **sentido**, que pode ser depreendido por todo sujeito falante a partir dessas regras e da situação de discurso. O **enunciado** consiste em cada uma das realizações, em cada uma das ocorrências da frase. Dentro desse quadro, a **enunciação** aparece como o “fato que constitui a produção de um enunciado”, ou, em outras palavras, como o evento constituído pela produção de um enunciado por meio da realização da frase.

“La oración puede repetirse, dando lugar a muchos enunciados. (...) la *enunciación* es el acontecimiento histórico constituído por la aparición de un enunciado (...) La descripción semántica se aproxima al discurso dividiéndolo primero en unidades más pequeñas llamadas *enunciados*, tarea llevada a cabo por el analizador discursivo. Estas unidades serán leídas en su estructura por el *componente sintáctico* para obtener *oraciones*. Deben distinguirse aquí dos tipos de unidades semánticas: *significación* y *sentido*. Mientras que la *significación* es la unidad semántica relacionada a las oraciones, el *sentido* es la interpretación semántica de los enunciados. Como puede observarse, entre la significación y el sentido se incorporan a la descripción los elementos situacionales”. (LESCANO, 2003, p.165; 180).¹⁰

Ao mesmo tempo em que procede à elaboração dessas noções, Ducrot desenvolve também sua teoria da polifonia. O conceito de polifonia foi formulado, inicialmente, por Bakhtin, na década de 70.

“Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede ‘de’ alguém como pelo fato de que se dirige ‘para’ alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a ‘um’ em relação ao ‘outro’. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1981, p.113).

Bakhtin rompe, dessa forma, com o conceito da unicidade do sujeito que, até então, predominava na teoria literária. No entanto, diferentemente de

¹⁰ A oração pode repetir-se, dando lugar a muitos enunciados. (...) a enunciação é um acontecimento histórico constituído pelo aparecimento de um enunciado.(...) a descrição semântica aproxima-se do discurso dividindo-o, primeiro, em unidades menores chamadas enunciados, tarefa realizada pelo analista do discurso. Essas unidades serão lidas em sua estrutura pelo componente sintático para obter orações. Devem distinguir-se, aqui, dois tipos de unidades semânticas: significação e sentido. Enquanto a significação é a unidade semântica relacionada às orações, o sentido é a interpretação semântica dos enunciados. Como pode ser observado, entre a significação e o sentido incorporam-se à descrição os elementos situacionais. (Tradução nossa).

Bakhtin, que aplica o conceito de polifonia ao texto, Ducrot procura mostrar, dentro da Semântica da Enunciação, que mesmo em um enunciado isolado é possível detectar múltiplas vozes. Ao adotar o ponto de vista da existência de um sujeito caracterizado por uma multiplicidade de vozes, Ducrot modifica o conceito de enunciação, passando a incorporar a ele o conceito de imagens: essas imagens referem-se aos diferentes pontos de vista que se manifestam por meio dos enunciados produzidos.

No Brasil, as pesquisas na área da Semântica Argumentativa foram iniciadas e divulgadas por Carlos Vogt¹¹, no início da década de 80. O autor também defende a idéia de uma semântica intimamente ligada à pragmática, ou seja, a significação depende das ligações discursivas que se estabelecem no uso efetivo da linguagem; linguagem concebida como prática social, considerando os fatores que interferem no seu uso, isto é, o contexto sócio-cultural, no qual as práticas sociais e os valores culturais são determinantes.

Nessa perspectiva, a análise semântica preocupa-se, desde então, em demonstrar a natureza pragmática intrinsecamente ligada aos fenômenos de um ato de enunciação.

Koch (2002a, p. 10) defende a proposta de que o ato lingüístico fundamental é o **ato de argumentar**. Para a autora, “o ato de argumentar é visto como o **ato de persuadir**, que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando **adesão** e não criando certezas”.

Ainda segundo a autora (*id.*, p.15), “(...) a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, **ação sobre o mundo dotada de intencionalidade**, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”. Argumentar é **levar a crer**, é a arte de convencer e persuadir.

A distinção entre persuadir e convencer tem ocupado o pensamento de muitos estudiosos da linguagem e é fundamental para uma teoria da argumentação.

Para Abreu (2003, p.25), “convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando... persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro”, ou seja, de um lado, convicção e inteligência; do outro, persuasão e ação.

¹¹ Carlos Vogt introduziu as investigações nessa área com a obra *O Intervalo Semântico: contribuições para uma teoria Semântica Argumentativa*, com prefácio de Oswald Ducrot, em 1977.

São as marcas, os indícios, os sentidos periféricos não-vistos num primeiro momento por quem procura uma idéia central do texto que revelam as contradições do discurso. “O jogo ideológico está na dissimulação dos efeitos de sentido sob a forma de informação, de um sentido único, e na ilusão discursiva dos sujeitos de serem a origem de seus próprios discursos” (ORLANDI, 1987, p.32).

Assim como Ducrot (na Europa) e Vogt (no Brasil), o pesquisador brasileiro Eduardo Guimarães também está envolvido com a área da argumentação. Guimarães dedica-se ao estudo argumentativo das conjunções e propõe que a semântica argumentativa seja tratada como um fato sócio-histórico, pois, em sua obra *Texto e Argumentação: um estudo de conjunções do português* (1987), Guimarães ressalta que “... nosso conceito de história não será o da sucessão cronológica, mas a do passado ou mesmo futuro que se apresenta no presente de uma enunciação” (p.24).

Para Mello (2002, p. 451),

“... a argumentação é um instrumento eficaz para a leitura e interpretação de textos, capaz de levar o leitor a exercer, conscientemente, o seu sentido crítico e o seu juízo. (...) O discurso persuasivo destina-se a **agir** sobre os outros por meios afetivos e racionais, pois, em retórica, razão e sentimento são inseparáveis”.

Com a mesma linha de pensamento, Perelman e Olbrechts-Tyteca, em seu *Tratado da Argumentação* (1996), descrevem a argumentação como uma **ação** de um indivíduo (locutor) sobre outro indivíduo (auditório), com o objetivo de desencadear outra ação (**adesão**). A argumentatividade, para eles, é uma característica inerente a todo discurso.

Como afirma Tringali (1988, p.31): “A Retórica é uma prática significativa e comunicativa que só se efetua na relação entre dois termos interdependentes: o orador e o auditório, o emissor e o receptor da mensagem. Sem um elemento não há o outro”.

Osakabe (1999), ao analisar os estudos realizados por Perelman, comenta a importância da Retórica para os estudos da linguagem. “A Retórica não abrange somente gêneros específicos, mas também todo domínio discursivo que tenha como finalidade a adesão” (p.186).

A atividade de compreensão acontece a partir da identificação de marcas intencionais do autor, produzidas por meio de operações de linguagem presentes no discurso. A leitura é um fenômeno complexo que exige do leitor a ativação de diferentes competências. É essa atuação que permite ao homem não apenas comunicar-se, mas, essencialmente, **agir** por meio da linguagem.

Afinal, em consonância com Ducrot,

“... a linguagem é uma dialogia, ou melhor, uma ‘argumentalógica’; não falamos para trocar informações sobre o mundo, mas para convencer o outro a entrar no nosso jogo discursivo, para convencê-lo de nossa verdade” (OLIVEIRA; In: MUSSALIM & BENTES, 2001, p.28).

Para finalizar este tópico, ressaltamos que os estudos da argumentação percorreram um longo caminho que teve a duração de muitos séculos, desde as reflexões anteriores a Aristóteles até a Semântica Argumentativa no final do século XX. A relação homem-mundo está vinculada ao uso concreto da linguagem, caracterizando a atividade comunicativa como uma das principais atividades do ser humano e privilegiando a língua como um instrumento social que recorre a determinados procedimentos que são estudados pela Semântica Argumentativa.

1.3 OS RECURSOS ARGUMENTATIVOS¹²

O texto é constituído no universo do discurso, por meio de um processo dinâmico de produção, em que entram elementos da competência textual dos interlocutores, como a intertextualidade, a paráfrase, as inferências e a oposição de um texto a outros textos. Nele, há um jogo constante de intersubjetividades e confrontos.

O locutor, ao falar, dirige-se a alguém e o faz com determinadas intenções e, assim, a cena da enunciação engloba também o interlocutor, que está

¹² Os recursos lingüístico-argumentativos delimitados neste capítulo serão analisados, detalhadamente, no capítulo 4 – Análise do *Corpus*.

presente no discurso ou por ele é pressuposto, de modo que lhe é afeto um fazer interpretativo das intenções do locutor. Para que suas intenções tenham o direcionamento interpretativo desejado, o locutor deve usar uma argumentação cuja força persuasiva seja suficiente para convencer o interlocutor. A argumentação discursiva põe em jogo determinados dispositivos existentes na língua, designados recursos argumentativos.

Referindo-se à tese ducroniana, segundo a qual a *argumentatividade está inscrita na própria língua*, Koch apresenta, na obra *A inter-ação pela linguagem* (2003), um capítulo acerca dos mecanismos gramaticais que têm a propriedade de indicar a orientação argumentativa dos enunciados e a função de determinar *o modo como aquilo que se diz é dito*. Trata-se das chamadas *marcas lingüísticas da argumentação*, ou, ainda, *marcas da enunciação*, ou *modalizadores*.

Na referida obra, dada a amplitude dispensada ao tratamento da argumentação, Koch apresenta, em um primeiro momento, a função desempenhada por uma série de operadores argumentativos¹³, de marcadores de pressuposição¹⁴, de modalizadores¹⁵, de indicadores atitudinais (felizmente, com prazer), de índices de avaliação (excelente) e de domínio (geograficamente, politicamente, resumidamente), de índices de polifonia (uso de aspas, itálico e de expressões como *pelo contrário*, *continua linda*) e pelos tempos verbais. Em seguida, Koch aponta, ainda, como elementos ligados à argumentação, a intertextualidade, a ironia, o discurso indireto livre, entre outros.

Citelli (1994), a exemplo de Koch, procura localizar os recursos que viabilizam a argumentação no texto em dois níveis relacionais: o da macroestrutura (coerência) e o da microestrutura (coesão).

Para Citelli, na produção do texto argumentativo, a coerência implica a formulação de hipóteses, a escolha de teses e a seleção de argumentos que sejam capazes de conquistar a adesão de ouvintes e leitores (argumentos defensáveis).

¹³ Definidos, com base em Ducrot, como aqueles “elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (mostrar) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. Por exemplo: até, mesmo, ainda, mas etc. (KOCH, 2003, p.30).

¹⁴ Elementos lingüísticos que introduzem, nos enunciados, conteúdos semânticos adicionais: “a esses conteúdos, que ficam à margem da discussão, costuma-se chamar de pressupostos e às marcas que os introduzem, marcadores de pressuposição” (KOCH, 2003, p.46).

¹⁵ Vinculados aos principais tipos de modalidades trazidos da lógica clássica: a) necessário/possível; b) certo/incerto; c) obrigatório/facultativo, esses elementos apresentam uma lexicalização variada (formas verbais, expressões cristalizadas, advérbios, locuções adverbiais) e são “importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito” (KOCH, 2003, p.50).

No nível da microestrutura, a coesão nasce do fato de um enunciado A projetar em B determinados sentidos. Os elementos de coesão, como as conjunções, preposições, conectivos de diversos tipos, operadores argumentativos, bem como a elipse, a referência, o léxico e a substituição, ao operarem a passagem de uma unidade de sentido a outra, acabam tendo forte implicação na construção dos esquemas argumentativos.

Diante disso, fica evidente que Koch (2002a), entre outros autores, apresenta um estudo que permite definir o lugar da argumentação no fecundo terreno do conhecimento lingüístico-discursivo. A autora reconhece, fundamentada nos estudos de Ducrot, que na significação há um nível fundamental, representado pela integração de uma pragmática aos níveis semântico e sintático e, nesse nível, encontram-se inscritos na própria língua os tempos verbais, os advérbios e expressões atitudinais, as pressuposições, os operadores argumentativos, os modalizadores e a autoridade polifônica (nível da retórica integrada).

Além desse, há um outro nível, o da retórica acrescentada, constituído pelas estratégias discursivas utilizadas pelo locutor a fim de produzir determinados efeitos argumentativos. Entre elas, estão a seleção lexical, os argumentos de autoridade, a comparação, o uso da ironia e o uso do provérbio. Enfim, uma retórica aplicada.

Apresentaremos, a seguir, como funcionam, em termos de argumentação e efeitos de sentido, os operadores argumentativos, os advérbios modalizadores, os marcadores de pressuposição e a adjetivação.

1.3.1 Os operadores argumentativos

Dentre as marcas lingüísticas que possibilitam estabelecer relações de sentido no texto – pressuposições, intenções explícitas e implícitas, modalizações, entre outros -, os **operadores argumentativos** são elementos da gramática de uma língua que indicam a força argumentativa dos enunciados, ou seja, orientam o interlocutor para certos tipos de conclusões, com exclusão de outros.

Dentro da classe dos operadores, há palavras de diversas classes gramaticais, entre elas a conjunção que, além de funcionar como um conectivo,

ligando orações, assume outros papéis nas construções em que aparece, revelando aspectos significativos para a organização textual.

A gramática tradicional considera as conjunções elementos meramente relacionais, não explorando o valor persuasivo que expressam, muito menos as marcas subjetivas do locutor. São operadores argumentativos: pronomes, advérbios, preposições, conjunções e as chamadas palavras denotativas de inclusão, exclusão, realce, retificação, dentre outras.

Para Crystal (1988), “as conjunções constituem o grupo mais óbvio de conetivos”, cuja função primordial é ligar unidades lingüísticas em qualquer nível.

“Em gramática tradicional, **conjunção** designa uma classe de morfemas que serve para estabelecer a relação de ‘conjunção’ entre diferentes unidades no plano sintagmático (...)” (GREIMAS, 1976, p.75).

Para Câmara Jr. (1986, p.81), conjunções são:

“Vocábulos gramaticais que, como conectivos, estabelecem: a) uma coordenação entre duas palavras, dois membros de oração ou duas orações (conjunções coordenativas), b) uma subordinação entre duas orações, que constituem um sintagma oracional, em que uma, como determinante, fica subordinada à outra, principal, como determinado”.

Para esses autores, a conjunção serve, exclusivamente, para estabelecer relações entre as orações e as palavras, ou seja, a conjunção está vinculada às frases, aos enunciados para ligá-los uns aos outros, diferentemente das idéias de Bréal (1921), para quem:

“(...) les conjonctions qui marquent les différents membres de mon raisonnement se rapportent à la partie subjective. Elles font appel à l’entendement, elles le prennent à témoin de la vérité et de l’enchaînement des faits. Elles ne sont donc pas du même ordre que les mots qui me servent à exposer les faits eux-mêmes” (p.237).¹⁶

Bréal é considerado também, assim como Ducrot, um precursor da Semântica Argumentativa, pois o elemento subjetivo ao qual ele se refere (e as partículas às quais faz referência) tem muita semelhança com os chamados operadores argumentativos.

¹⁶ (...) as conjunções que marcam os diferentes membros de meu raciocínio referem-se à parte subjetiva. Elas evocam o entendimento, elas o tomam como testemunha da verdade e do encadeamento dos fatos. Elas não são, então, da mesma ordem que as palavras que me servem a expor os fatos por si só. (Tradução nossa).

Dubois *et al* (1978, p.139) assim definem conectivo: “1. Em gramática tradicional, nome genérico do termo que estabelece conexão: pronomes e advérbios relativos, conjunções coordenativas e subordinativas, preposições (...)”.

Os operadores argumentativos – também chamados conectores argumentativos – segundo Maingueneau (1996, p.63):

“possuem uma dupla função:

- 1) *vinculam* duas unidades semânticas;
- 2) conferem um *papel* argumentativo às unidades que relacionam”.

Os conectivos (conjunções) e os operadores argumentativos pertencem a níveis diferentes, conforme Ducrot (1984): o conectivo está em um nível lingüístico (nível elementar) e o operador argumentativo em um nível discursivo (nível complexo).

Para Oliveira (2003, p.237):

“O operador argumentativo é responsável pela argumentatividade do texto (escrito ou falado); direciona os argumentos para um determinado sentido, faz com que este sentido se realize com o objetivo de produzir um efeito no interlocutor; portanto, os operadores executam, efetuem o caminho, o direcionamento dos argumentos, agindo, de forma eficaz, no raciocínio do enunciatário”.

Podemos perceber, então, que os operadores argumentativos desempenham um papel importante na atividade de compreensão, porque são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, orientando o leitor a desvendar os sentidos pretendidos pelo enunciador.

Daí a relevância dos operadores argumentativos que se caracterizam por direcionar o interlocutor a diversos caminhos, gerando diferentes efeitos de sentido, isto é, os operadores argumentativos comandam o encadeamento dos enunciados que constituem um discurso: eles orientam-no numa certa direção ilocutória e revelam, dessa forma, uma certa “lógica da linguagem”.

Ora, “... le thème central de la théorie argumentative est que le sens d’un énoncé contient une allusion à son éventuelle continuation: il lui est essentiel d’appeler tel ou tel type de suite, de prétendre orienter le discours ultérieur dans telle ou telle direction” (DUCROT, 1980, p.10).¹⁷

Nas situações da vida real, o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, por isso devemos adequar nossas argumentações às dos outros; assim, aprendemos a usar, conscientemente, tais operadores. Por um lado, esses recursos, ao estabelecerem relações entre proposições e idéias, permitem a construção da matriz lógica e discursiva do pensamento. Por outro lado, a internalização das argumentações e contra-argumentações dá origem à capacidade de refletir e tomar decisões. Refletir requer atividade mental e, conseqüentemente, tomada de posição. Do uso argumentativo da linguagem, nasce, então, a capacidade de reflexão e julgamento.

Conforme enfatiza Maingueneau (1996, p.66), “(...) Os conectores argumentativos desdobram efeitos de sentidos originais nos contextos singulares em que se inserem”.

A Semântica Argumentativa, ao resgatar esses elementos da gramática, reconhece a natureza retórica de cada um. Os operadores argumentativos são marcas lingüísticas indispensáveis ao surgimento de efeitos, de ações e reações, de conclusões, ou seja, tais elementos colaboram para a significação plena do enunciado. Conforme Ducrot (1980), a significação de um enunciado depende da interação entre os interlocutores, de um jogo argumentativo em que se apresenta uma frase com o objetivo de determinada conclusão:

“Elle [la signification] contient surtout, selon nous, des **instructions** donées à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase, leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d’information et de l’ utiliser de telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur”. (p.12)¹⁸

Guimarães (1987) ressalta que a prática da leitura e da produção de texto revela que as conjunções são elementos de fundamental importância na

¹⁷ (...) o tema central da teoria da argumentação é que o sentido de um enunciado contém uma alusão à sua eventual continuação: é essencial chamar tal ou tal tipo de seqüência, pretender orientar o discurso ulterior em tal ou tal direção. (Tradução nossa).

¹⁸ Ele [o significado] contém sobretudo, segundo nossa concepção, instruções dadas àqueles que deverão interpretar um enunciado da frase, solicitando-lhes procurar na situação do discurso tal ou tal tipo de informação e utilizá-la de tal maneira a reconstruir o sentido visado pelo locutor. (Tradução nossa).

organização textual. Esta classe de palavras tem, nas construções em que aparece, outras funções além de ligar orações, ainda mais significativas; elas não se limitam à classificação em coordenativas e subordinativas. O autor formula uma descrição semântica das conjunções, utilizando conceitos como o de polifonia e de orientação argumentativa desenvolvidos pela Semântica da Enunciação; também apresenta uma reflexão acerca da relação entre os advérbios e as conjunções.

Koch (2002a) corrobora a tese de Ducrot, afirmando:

“É a **macrossintaxe do discurso** – ou **semântica argumentativa** – que vai recuperar esses elementos, por serem justamente eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se, pois, em marcas lingüísticas importantes da enunciação” (p.103).

Com base nos estudos de Koch (2003), a teoria da argumentação, elaborada por Ducrot, possibilita a verificação dos principais tipos de operadores, a saber:¹⁹

1. **Operadores que assinalam adição de conteúdos/idéias:** e, bem como, como também, não só... mas também, além disso, etc.; eles adicionam argumentos a favor de uma mesma conclusão. O operador aliás também introduz um argumento adicional e decisivo, resumindo todos os demais argumentos.

(1) João é o melhor candidato: **não só** tem boa formação em Economia, **mas também** tem experiência no cargo **e** não se envolve em negociatas. **Aliás**, é o único candidato que tem bons antecedentes.

2. **Operadores que assinalam o argumento mais forte no sentido de determinada conclusão:** até, até mesmo, mesmo, inclusive (sentido positivo), nem mesmo (sentido negativo); ao menos, pelo menos, no mínimo...

Ducrot, em *Provar e dizer* (1981), chama a atenção para o fato de que a função argumentativa que acontece, no nível da enunciação, deixa marcas na estrutura do enunciado:

¹⁹ Os exemplos aqui apresentados foram extraídos dos estudos de Anscombe e Ducrot (1976), Ducrot (1981), Guimarães (1987), Vogt (1989) e Koch (2003; 2004).

“(...) o valor argumentativo de uma frase não é somente uma conseqüência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção” (p.178).

Ducrot defende essa tese por meio de uma discussão sobre o papel de morfemas como as conjunções já que, mas e a locução até mesmo que, em vista de sua significação, podem ser utilizados para realizar o ato de argumentar.

(2) **Até mesmo** Pedro veio.

Nesse enunciado, além do conteúdo informativo **Pedro veio**, percebe-se a intenção de utilizar essa **vinda** para argumentar a favor de uma determinada conclusão.

3. **Operadores que assinalam conclusão**: portanto, logo, pois, em decorrência, conseqüentemente, por conseguinte, etc. São elementos que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.

Koch (2004) ressalta que “Entre as relações discursivo-argumentativas, por meio das quais se encadeiam atos de fala em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões”, salientam-se a conjunção (soma) de argumentos, a disjunção argumentativa, a explicação (justificação), a comparação, a contrajunção (oposição), a exemplificação, a generalização e a **conclusão** – “a partir de uma premissa maior geralmente implícita e de uma premissa menor explícita, extrai-se uma conclusão” (p.89-90).

(3) Já temos toda a documentação necessária. **Portanto**, podemos encaminhar o projeto imediatamente.

4. **Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas:** ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc.

(4) Ontem a seleção brasileira enfrentou a Argentina. Ganhamos? **Ou** perdemos?

Trata-se de um exemplo de relação lógico-semântica, com efeito de disjunção (X **ou** Y). Já no exemplo:

(5) Acho que você deve reivindicar o que lhe é devido. **Ou** vai continuar se omitindo?

Tem-se o efeito de uma provocação do interlocutor a uma concordância: disjunção argumentativa.

5. **Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, no sentido de determinada conclusão:** mais que, menos que, tão...como, tanto...como, tal...como.

A comparação estabelece um confronto entre elementos, objetivando alcançar uma meta.

(6) Acho que não há necessidade de convocar o Plínio. O Marcos é **tão** competente **quanto** ele.

Conforme estudos de Vogt (1989), embora seja, gramaticalmente, um comparativo de igualdade, argumentativamente o enunciado é favorável a Marcos e desfavorável a Plínio.

6. **Operadores que assinalam uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior:** porque, que, já que, pois, etc.

De acordo com Koch (2004), esses operadores denotam uma justificação ou explicação, por meio de um novo ato de fala, de um ato de fala anterior (e não apenas de seu conteúdo proposicional).

(7) Prefiro não sair, **pois** estou um pouco gripada.

(8) Vá ver o filme, **que** você vai gostar!

(9) Maria comprou o carro, **já que** vendeu a casa.

7. **Operadores que assinalam oposição:** mas, porém, contudo, no entanto, embora, ainda que, apesar de, etc. São operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. Os operadores **mas** e **embora** são os mais representativos deste grupo, sendo o **mas** considerado o operador argumentativo por excelência, segundo Ducrot.

“Do ponto de vista semântico, os operadores do grupo do MAS e os do grupo do EMBORA opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias”. (KOCH, 2003, p. 37)

(10) Paulo era mais adequado para o cargo, **mas** não foi escolhido.

Há impossibilidade de inversão dos enunciados:

(11) * **Mas** não foi escolhido, Paulo era mais adequado para o cargo.

(12) Paulo não foi o escolhido, **embora** fosse o mais adequado para o cargo.

Há possibilidade de inversão dos enunciados:

(13) **Embora** fosse o mais adequado para o cargo, Paulo não foi o escolhido.

Esses exemplos (10 a 13), retirados de Guimarães (1987), revelam, de acordo com Koch (2003; 2004), que a diferença entre os dois grupos (**mas** e **embora**) está no tipo de estratégia argumentativa utilizada pelo locutor: ao empregar uma adversativa, ele põe em ação – conforme Guimarães – a “estratégia do suspense”, protelando o argumento conclusivo (exemplo 10); ao usar uma concessiva, o locutor anuncia, antecipa que o argumento introduzido pelo **embora** vai ser anulado, “não vale”, utilizando a “estratégia de antecipação” (exemplo 13).

Nesse sentido, não existe equivalência perfeita entre mas e embora, porque embora nega um pressuposto:

(13a) **Embora** tenha curso superior, não consegue produzir um texto.

(13b) **Embora** fosse cego, marcou um gol nas Paraolimpíadas.

8. **Operadores de pressuposição:** já, ainda, agora, etc. São operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.²⁰

Nos exemplos:

(14) Paulo **ainda** mora no Rio.

(15) Paulo **já** não mora no Rio,

introduz-se o pressuposto de que **Paulo morava no Rio antes**.

Já em:

(16) Paulo **agora** mora no Rio,

o conteúdo pressuposto é que **Paulo não morava no Rio anteriormente**.

Existem, também, alguns operadores argumentativos que desempenham outros tipos de relações lógico-semânticas, como causalidade, condicionalidade, temporalidade, conformidade e, ainda, relações discursivo-argumentativas, como correção, reparação ou retificação e especificação ou exemplificação, conforme as ocorrências a seguir, retiradas de Koch (2004):

(17) Nosso candidato foi derrotado **porque** houve infidelidade partidária.
(causalidade)

(18) **Se** os resultados forem positivos, poderemos pedir prorrogação do prazo para a pesquisa. (condicionalidade)

²⁰ Tais operadores serão considerados, neste trabalho, **marcadores de pressuposição**, conforme o item (1.3.3).

- (19) **Quando** você chegar ao aeroporto, avise-me, que irei buscá-la.
(temporalidade)
- (20) Os investimentos deverão ser feitos **conforme** o programa preestabelecido.
(conformidade)
- (21) O professor não me parece muito compreensivo. **De fato (na verdade, pelo contrário)**, acho que deve ser rigorosíssimo. (correção)
- (22) Irei a sua festa de aniversário. **Isto é**, se eu for convidado.
(reparação/retificação)
- (23) Muitos de nossos alunos estão desenvolvendo pesquisas no exterior. **Por exemplo (a saber)**, Mariana está na França e Marcelo, na Alemanha.
(especificação/exemplificação)

Na Semântica Argumentativa, tais palavras pertencem à classe dos operadores argumentativos, que veiculam estratégias lingüístico-argumentativas e imprimem as marcas de intencionalidade do locutor. Segundo Vogt (1989), são marcadores de subjetividade, e seu estudo mostra os objetivos dos falantes quanto à organização do discurso e sua estruturação como texto, revelando a complexidade que caracteriza a linguagem humana.

Um discurso argumentativo não é propriamente um discurso que leva a falar de provas, ou que funciona sobre os princípios da dedução lógica. Argumentar não significa demonstrar a verdade de uma asserção, nem indicar o caráter logicamente válido de um raciocínio. Argumentar é expor as razões para esta ou aquela conclusão. Uma argumentação consiste, então, em uma relação entre um ou mais argumentos e uma conclusão, papel desempenhado, com eficiência, pelas *marcas lingüísticas da argumentação*.

1.3.2 Os advérbios modalizadores

Ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude, fazendo uso de **modalizadores**, também chamados *indicadores modais*, elementos “importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito” (KOCH, 2003, p.50). A modalização, portanto, consolida o posicionamento do enunciador, imprimindo o seu conteúdo psíquico ao enunciado e direcionando as suas intenções.

A modalização, segundo Koch (2002a; 2003), é concretizada pelos seguintes recursos:

- a) determinados verbos: 1) os auxiliares modais *poder, dever, querer, precisar, etc.*; 2) os verbos de atitude proposicional *eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc.*; 3) as formas verbais perifrásticas *dever, poder, querer, etc. + infinitivo*;
- b) determinados adjetivos: os qualificadores de modalização utilizados em orações cristalizadas, ou predicados cristalizados: *é certo, é preciso, é evidente, é provável, etc.*;
- a) orações modalizadoras: *tenho certeza de que..., não há dúvida de que..., há possibilidade de..., todos sabem que..., etc.*;
- b) advérbios modalizadores: *provavelmente, certamente, historicamente, felizmente, etc.*

Entre os principais tipos supracitados de lexicalização possíveis das modalidades, interessa-nos aqui os advérbios que, no nível discursivo-argumentativo, funcionam como modalizadores.

Neves (2000), reconhecendo a natureza heterogênea do advérbio, propõe uma revisão no estudo dessa classe de palavra, subdividindo os advérbios em:

1. **advérbios modificadores** (advérbios de modo ou qualificadores, advérbios de intensidade ou intensificadores e advérbios modalizadores);
2. **advérbios não-modificadores** (que correspondem aos advérbios de afirmação, negação, circunstanciais, de inclusão, exclusão, verificação e advérbios juntivos).

Os modalizadores incluem-se na subclasse dos modificadores, cuja classificação obedece, em parte, à categorização tradicional sobre modalidade. De acordo com o tipo de modalidade, os modalizadores expressam um juízo de valor, uma avaliação, assinalando uma adesão do falante ao que ele diz (**modalizadores epistêmicos**); manifestam um dever ou uma obrigação (**modalizadores deônticos**); delimitam o âmbito dos valores de verdade – sem garantir ou negar tais valores (**modalizadores delimitadores**); expressam sentimentos ou emoções do falante ou se baseiam nas relações intersubjetivas entre falante e ouvinte (**modalizadores afetivos**).

Para a referida autora,

“os advérbios modalizadores compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística” (*id.*; p.244).

Neste sentido, está claro que o advérbio, no nível morfológico, modifica outras classes de palavras, apresentando novos efeitos de sentido. É possível falar, então, da importância do advérbio enquanto modalizador, no nível discursivo, como articulador meta-enunciativo que se caracteriza como um elemento que “comenta”, “reitera” a própria enunciação.

Os modalizadores traduzem, de forma mais objetiva (lógica) ou mais subjetiva (afetiva), o ponto de vista do enunciador, ou seja, “com os modalizadores, o falante exprime reações emotivas, isto é, manifesta disposição de espírito em relação ao que é afirmado ou negado” (NEVES, 2000, p. 253).

Koch (2003) acrescenta, ainda, aos indicadores modais, os indicadores atitudinais, que revelam o estado psicológico do locutor nos enunciados que produz. “A atitude subjetiva do locutor em face de seu enunciado pode traduzir-se também numa avaliação ou valorização dos fatos, estados ou qualidades atribuídas a um referente” (p.53).

Em trabalho posterior, Koch (2004) classifica os modalizadores em duas categorias: *stricto sensu* e *lato sensu*. Os primeiros expressam as modalidades aléticas, epistêmicas e deônticas; e os *lato sensu* podem ser axiológicos, atitudinais ou afetivos e atenuadores.

Modalizadores aléticos “são aqueles que se referem à necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados de coisas no mundo”.(p.135). Ex: *É impossível*.

Os modalizadores epistêmicos assinalam o grau de certeza, de comprometimento do enunciador com relação aos fatos enunciados. Ex: *Evidentemente; obviamente; certamente*.

Já os modalizadores de caráter deôntico indicam o grau de permissibilidade atribuído ao conteúdo proposicional. Ex: *É indispensável; é preciso; opcionalmente*.

Os modalizadores axiológicos traduzem uma avaliação do enunciador, em determinada situação. Ex.: *curiosamente, inexplicavelmente*, etc. Os modalizadores atitudinais ou afetivos demonstram uma atitude psicológica do enunciador frente a determinados fatos. Ex.: *lamentavelmente, infelizmente*, etc. Os modalizadores atenuadores servem para preservar as faces dos interlocutores. Ex.: *talvez fosse melhor..., ao que me parece..., etc.*

Conforme já explicitado, focalizaremos os **advérbios modalizadores**, atribuindo-lhes duas classificações:

- a) **Objetivos** (ou lógicos): os epistêmicos, delimitadores e deônticos para Neves (2000) e os aléticos, epistêmicos, deônticos e axiológicos para Koch (2004);
- b) **Afetivos** (ou subjetivos): os afetivos para Neves (2000) e os atitudinais ou afetivos e os atenuadores para Koch (2004).

Vejamos o quadro comparativo de modalizadores, segundo cada autora:

MODALIZADORES

NEVES (2000)		KOCH (2004)	
OBJETIVOS	SUBJETIVOS	OBJETIVOS	SUBJETIVOS
1.Epistêmicos 2.Delimitadores 3.Deônticos	1.Afetivos	1.Aléticos 2.Epistêmicos 3.Deônticos 4.Axiológicos	1.Atitudinais 2.Atenuadores

Os modalizadores são elementos que ampliam e modificam os efeitos resultantes da sua relação com outras palavras; a modalização, lógica ou afetiva, é um recurso eficaz na trama argumentativa do texto, envolvendo o interlocutor em um jogo de idéias. É por meio dos advérbios modalizadores que o locutor, ao falar ou escrever, põe suas próprias marcas no texto, seja para revelar seu estado de espírito, seja para fazer sobressair a veracidade do que exprime, seja para caracterizar a forma ou o conteúdo da sua proposição, seja, finalmente, para enquadrar sua idéia em um determinado domínio do conhecimento.

1.3.3 Os marcadores de pressuposição

A pressuposição, inicialmente estudada por Frege, Russell e Strawson (década de 60), aparece em Ducrot (década de 70) no grupo dos implícitos da linguagem. O autor estabelece uma distinção entre dois tipos de implícito: o implícito absoluto e o implícito relativo. O absoluto refere-se às crenças e aos conhecimentos introduzidos no discurso no próprio ato de utilização da língua, independentemente das intenções de comunicação do locutor. Já no implícito relativo, encontram-se os subentendidos, as pressuposições e as alusões, caracterizados como modos de comunicação que dependem da escolha e, portanto, da intenção do falante.

Em sua trajetória teórica, Ducrot faz uma série de questionamentos a respeito da natureza e o funcionamento discursivo desses implícitos (relativos) da linguagem: distinção e relação entre pressupostos e subentendidos, situação desses elementos quanto aos níveis da frase ou do enunciado, seu estatuto enquanto atos de linguagem, etc. Salientaremos, aqui, a pressuposição, por ser o item mais relevante para situar a argumentação.

Para esclarecer o conceito de pressuposição, Ducrot (1972) apresenta o seguinte exemplo. O enunciado “*Foi Pedro quem veio*” informa, do ponto de vista semântico, que:

- (1) Alguém veio;
- (2) Apenas uma pessoa veio;
- (3) Pedro veio.

Enquanto (3) é a “posição” (afirmação), (1) e (2) representam pressuposições, independentes da verdade ou da falsidade do enunciado de partida, o que se verifica, facilmente, aplicando o teste da negação: “*Não foi Pedro quem veio*”, ou da interrogação: *Foi Pedro quem veio?* que continuam a pressupor (1) e (2).

Utilizando a terminologia de Austin, e também de acordo com Ducrot (*id.*), podemos dizer que a pressuposição faz parte de um ato ilocucionário, pois, ao realizá-lo, transformam-se imediatamente as possibilidades de fala do interlocutor.

Vejamos um outro exemplo de Ducrot. O enunciado “*Pedro deixou de fumar*” implica que:

- (1) Antes Pedro fumava;
- (2) No momento em que falo, Pedro não fuma.

Destas duas expressões, apenas (1) constitui um pressuposto, sendo (2) uma implicação (subentendido). O exemplo mostra que o pressuposto “é dito de uma forma particular: não é apresentado como aquilo que se quer dizer”. (DUCROT, 1984). Mais do que afirmado, o pressuposto aparece como “insinuado”, por isso pode ser considerado um implícito. A pressuposição apresenta, assim, duas características fundamentais e inseparáveis: o seu caráter intencional e o seu caráter implícito

Segundo Koch (2002a, p.56), “a noção de pressuposição constitui uma das noções basilares de toda a obra de Ducrot”. A partir da década de 70, a pressuposição, para o autor, passa a ser compreendida como um ato ilocutório, o ato de pressupor, com o mesmo estatuto dos outros atos ilocutórios (ordenar, afirmar, prometer, interrogar), definindo-se como um fenômeno inscrito na organização da língua, uma vez que a sintaxe e o léxico alojam todo um código das relações humanas. A diferença entre o ato de pressuposição e os demais atos reside no fato de que estes são caracterizados por um marcador (morfema, entonação, construção), que incide sobre o restante do enunciado, e a pressuposição está implicada na própria organização interna do enunciado. Ducrot acredita, ainda, que a função dos pressupostos na atividade da fala é garantir a coesão do discurso como “condição de coerência”. E acrescenta:

“Se o posto é o que afirmo, enquanto locutor, se o subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação. Em relação ao sistema de pronomes poder-se-ia dizer que o pressuposto é apresentado como pertencendo ao “nós”, enquanto o posto é reivindicado pelo “eu”, e o subentendido é repassado ao “tu” (1987, p.20).

Em continuidade aos seus estudos, Ducrot (1977) acredita que, da mesma forma que a pressuposição, a **argumentação** também é concebida como um ato ilocutório, por meio do qual o locutor pretende impor ao destinatário certas conclusões como sendo as únicas capazes de fornecer um direcionamento ao discurso.

Ao rever o estatuto da pressuposição e considerando ato ligado à frase, no componente lingüístico, da mesma forma que os demais atos ilocutórios, Ducrot reconhece que a pressuposição é um fenômeno que pode ocorrer tanto em nível do enunciado como entre as interpretações fundadas nas condições de enunciação. O pressuposto passa a ser definido, basicamente, pela lei do encadeamento: a informação pressuposta constitui o quadro onde irá desenvolver-se o discurso. Em contraposição, o subentendido é uma opção de organização discursiva para levar o interlocutor a interpretar o discurso segundo as intenções do locutor. O subentendido passa, então, a designar os efeitos de sentido que aparecem quando se indaga a respeito das razões da enunciação, procurando uma resposta para a pergunta: Por que o locutor disse o que disse?

O subentendido, enquanto resposta a uma pergunta acerca das condições de possibilidade da enunciação, ocorre apenas no momento da enunciação. Concebida dessa maneira, a oposição entre pressupostos e subentendidos reproduz a distinção existente entre os níveis semânticos da significação (frase) e do sentido (enunciado), e eles teriam origem em momentos diferentes de interpretação.

Dessa forma, a pressuposição, sendo um ato ilocutório como os outros, pode ocorrer também no nível do subentendido. Ducrot (1987), em reexame a essa questão, revisa as noções de pressuposto e subentendido. Por exemplo, em *Pedro deixou de fumar*:

- c) Subentendido 1: *Pedro tem mais força que você.*
- d) Subentendido 2: *Parar de fumar é prova de força de vontade.*

Em uma situação de repreensão, o subentendido 1 funciona como uma asserção posta, e o subentendido 2, como uma asserção pressuposta. Há, portanto, pressuposições subentendidas à mesma maneira que há pedidos subentendidos (Pode fechar a janela?). A noção de subentendido não designa um ato de fala

particular, mas remete a um “processo particular de codificação ou decodificação, no fim do qual aparecem todas as formas de atos ilocutórios, notadamente a pressuposição” (p.37).

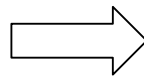
Essa redefinição de pressuposição é importante para situar a questão da **argumentação**: os pressupostos são conteúdos que são trazidos pelo enunciado, apresentam uma força argumentativa, mas não impõem uma orientação à seqüência do discurso. A pressuposição aparece como uma “tática argumentativa dos interlocutores; ela é relativa à maneira pela qual eles se provocam, e pretendem impor-se, uns aos outros, um certo modo de continuar o discurso” (*id., ib.*).

Citelli (1994) inclui, como questões relacionadas à argumentação, operações como o pressuposto, a inferência e o subentendido. O pressuposto funciona como “referência e orientação para o que será desenvolvido e formulado no posto” (p.60). As inferências, enquanto deduções feitas pelo estabelecimento de relações lógicas no plano das frases e dos segmentos interfrasais, permitem que o texto argumentativo evolua na demonstração de certas idéias. O subentendido, por sua vez, não está expresso, porém está contido, insinuado ou sugerido no texto.

Koch (2003, p. 46-9) elenca os principais elementos lingüísticos introdutores de pressupostos, a saber:

1. *Verbos que indicam mudança ou permanência de estado, como ficar, começar a, passar a, deixar de, continuar, permanecer, tornar-se, etc.*

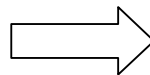
a) Pedro deixou de beber.



Pressuposto: Pedro bebia.

b) Pedro continua bebendo.

c) Pedro começou a trabalhar.



Pressuposto: Pedro não trabalhava.

d) Pedro passou a trabalhar.

2. Verbos “factivos”, isto é, que são complementados pela enunciação de um fato pressuposto: são verbos de estado psicológico, como *lamentar, lastimar, sentir, saber, etc.*

e) Lamento
Lastimo
Sinto } que Maria tenha sido demitida.

f) Não sabia que Maria tinha sido demitida.

Lamenta-se, lastima-se, desconhece-se o fato de Maria ter sido demitida – que é, portanto, pressuposto.

3. Certos conectores circunstanciais, especialmente quando a oração por eles introduzida vem anteposta: *desde que, antes que, depois que, visto que, etc.*

g) Desde que *Luís ficou noivo*, não cumprimenta mais as amigas.
 (Pressuposto: Luís ficou noivo).

h) Antes que *Napoleão mandasse invadir Portugal*, a corte de D. João transferiu-se para o Brasil.
 (Pressuposto: Napoleão mandou invadir Portugal. Trata-se, também, de informação que carece de conhecimento partilhado entre os interlocutores/conhecimento de mundo).

É relevante considerar que esses casos de pressuposição selecionados são linguisticamente marcados; os que não apresentam marca lingüística podem ser classificados, por vezes, como subentendidos ou, também, como inferências. Assim, em:

i) Jorge comprou um *Rolls Royce* zero km.

Temos implícitos (entre outros):

- 1) Jorge tem um carro.
- 2) Jorge possuía uma quantia em dinheiro suficiente (dele mesmo ou emprestada) para pagar o carro.
- 3) Jorge é rico.
- 4) Jorge é melhor partido que Afonso.

Em 1 e 2, há pressuposição marcada linguisticamente no enunciado: *comprou e Rolls Royce*; já 3 e 4 são subentendidos, ou inferências, que dependem do contexto e do interlocutor.

Conforme exposto no item 1.3.1, os operadores de pressuposição (já, ainda, agora, o adjetivo novo, etc.) têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos. Nos exemplos:

(a) Paulo **ainda** mora no Rio.

(b) Paulo **já** não mora no Rio,

introduz-se o pressuposto de que **Paulo morava no Rio antes**.

Já em:

(c) Paulo **agora** mora no Rio,

o conteúdo pressuposto é que **Paulo não morava no Rio anteriormente**.

No anúncio publicitário a seguir, o uso do adjetivo **novo** revela que os implícitos são importantes na construção de sentido dos textos:

Novo Nugget Impermeabilizador para Camurça e Nubuck.

(Nugget – Revista Claudia – abr / 01)

A palavra **novo** não funciona, aqui, simplesmente como um adjetivo, mas sim como marcador de pressuposição, à medida que seu uso faz **supor** a existência anterior de um outro *Nugget* – talvez não tão eficiente quanto o anunciado nesta propaganda. Assim, os implícitos do enunciado são proposições que, apesar de estarem ausentes, são essenciais ao encadeamento do discurso.

1.3.4 A adjetivação

“ (...)”
*Mas o bom, mesmo, são os adjetivos,
 Os puros adjetivos isentos de qualquer objeto.
 Verde. Macio. Áspero. Rente. Escuro. Luminoso.
 Sonoro. Lento. Eu sonho
 Com uma linguagem composta unicamente de adjetivos
 Como decerto é a linguagem das plantas e dos animais.(...)”
 Mário Quintana (1980, p.94)*

O adjetivo, tradicionalmente, indica qualidade, caráter, modo de ser ou estar do substantivo. Para Neves (2000), os adjetivos são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria denominada por um substantivo, de dois modos funcionais: qualificando e subcategorizando.

A referida autora apresenta as subclasses dos adjetivos que podem ser:

- c) **qualificadores** – qualificam o substantivo, o que pode implicar em subjetividade;
- d) **classificadores** – trazem em si uma indicação objetiva acerca do substantivo.

Dentro dos padrões gramaticais da língua portuguesa, a ordem substantivo + adjetivo destina-se a informar, privilegiando a objetividade. Há certos adjetivos que, dependendo da posição (anteposto ou posposto ao substantivo), modificam o sentido do enunciado, exprimindo uma caracterização objetiva (posposto) ou uma caracterização subjetiva (anteposto). Alguns adjetivos, em determinadas ocorrências, podem ser qualificadores e classificadores, simultaneamente.

Neves (*id.*,p.206) observa que “um mesmo adjetivo comporta-se diferentemente conforme a natureza do substantivo qualificado e a colocação relativa dos constituintes do sintagma nominal”. Lapa (1991) acrescenta que a posição do adjetivo é um fator importante de estilo.

Alguns exemplos são:

1)

POBRE

- **Posposto:** homem **pobre** = “sem recursos financeiros” → descritivo (objetivo)
- **Anteposto:** **pobre** homem = “infeliz” → apreciativo (subjetivo)

2)

GRANDE

- **Posposto:** carro **grande** = “de grande porte, tamanho” → descritivo (objetivo)
- **Anteposto:** **grande** carro = “bom, moderno” → apreciativo (subjetivo)

3)

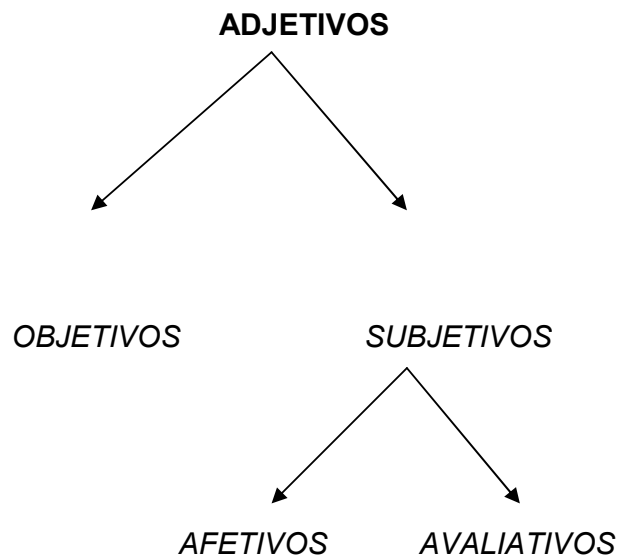
VELHO

- **Posposto:** amigo **velho** = “com certa idade” → descritivo (objetivo)
- **Anteposto:** **velho** amigo = “de longa data” → apreciativo (subjetivo)

Outros adjetivos citados por Neves são: rico, bom, caro, novo, forte, entre outros.

Para Lapa (*id.*, p.105), “quando o adjetivo está logo depois do substantivo, tende a conservar o valor próprio, objetivo, intelectual; quando está antes, tende a embrandecer-se, adquirindo matização afetiva”.

Já a proposta de Kerbrat-Orecchioni (1980) não pretende fazer uma análise do sistema semântico dos adjetivos, mas sim, mostrar a conveniência em se distinguir as diversas categorias de adjetivos subjetivos. O esquema a seguir traduz parte da classificação da própria autora:



A adjetivação objetiva (lógica) descreve as cores, indica a noção de macho ou fêmea, enfim, caracteriza, descritivamente, um elemento (substantivo). Podemos considerar que a subjetividade afetiva é uma avaliação feita pelo indivíduo de acordo com um determinado ponto de vista, é um julgamento de valor. Por meio da subjetividade afetiva, fazemos uso de mecanismos lingüísticos que produzem efeitos de sentido no interlocutor.

Os adjetivos, de modo especial, colaboram muito para a subjetividade da linguagem. Dotados de grande expressividade, estão intimamente relacionados com a intenção de quem produziu o texto. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (id.), “Les adjectifs évaluatifs reflètent certaines particularités de la compétence culturelle et idéologique du sujet parlant.”²¹ (p.94) .

Podemos concluir que o emprego dos adjetivos subjetivos depende da natureza individual do sujeito da enunciação, pois enunciam uma propriedade do objeto que eles determinam e uma reação emocional do sujeito falante em face desse objeto.

O valor afetivo pode ser inerente ao adjetivo ou, ao contrário, solidário com um significante prosódico, tipográfico ou sintático particular; é assim que a anteposição de um adjetivo encarrega-se muitas vezes da afetividade: “caro amigo”, “grande poeta”, “rico alimento”.

²¹ Os adjetivos avaliativos refletem certas particularidades da competência cultural e ideológica do sujeito falante. (Tradução nossa).

Afinal,

“Na hierarquia das palavras, é o adjetivo que comunica cor, nuance e tonalidade à expressão; é a partícula de poder diferenciativo. Não é sem razão que se diz que se poderia usá-lo como medida para avaliar a capacidade literária. Sua dosagem precisa – qualitativa e quantitativa -, a peculiar relação subjetiva entre as coisas e os valores que se lhes atribuem seriam uma excelente pedra de toque para determinar a qualidade de um estilo. Sem adjetivos o substantivo perde em clareza e individualidade, torna-se amorfo, despido, incolor”. (GUERRA DA CAL, 1969, p.112)

O adjetivo, portanto, representa uma classe morfológica dotada de potencialidades semântico-estilísticas, uma vez que uma caracterização (adjetivação) bem trabalhada deriva da subjetividade do sujeito da enunciação. O processo de adjetivação também se relaciona com a seleção lexical, já que o adjetivo é uma “marca” lingüística reveladora da afetividade do enunciador.

Há palavras que carregam em si toda a responsabilidade do sentido do enunciado, e há instrumentos gramaticais encarregados de estabelecer a ligação entre as idéias. Segundo Lapa (1991), as palavras reais (também chamadas de lexemas) são o substantivo, o adjetivo, o verbo e, por vezes, o advérbio, o numeral e o pronome, conforme o papel que desempenham no discurso.

A seleção lexical, portanto, é o valor estilístico do emprego de alternativas lexicais em um texto; a escolha das palavras pode manifestar posicionamento, sentimento, emoção, pois, por trás da seleção lexical, há a intencionalidade do produtor e o uso de adjetivos é uma das formas de manifestar suas intenções.

Nesse trabalho, a adjetivação será definida em duas classificações: **adjetivação objetiva** (lógica ou descritiva) e **adjetivação subjetiva** (afetiva ou opinativa).

1.4 A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

A Lingüística Textual é um ramo dos estudos de texto/discurso que surgiu em oposição à Lingüística Estrutural, procura ir além dos limites da frase e introduzir o sujeito e a situação da comunicação em seus estudos acerca da leitura e da produção textual. Surgida na década de 1960, na Europa, onde ganhou projeção a partir dos anos 70, a Lingüística Textual – termo empregado pela primeira vez pelo lingüista alemão Harald Weinrich – teve, inicialmente, por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou seqüências de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase.

Vários teóricos da Lingüística Textual vêm tentando definir texto e conhecer, de forma mais eficiente, a relação que acontece entre autor-falante e leitor-ouvinte envolvidos no processo de interação que se estabelece a partir do texto.

Em *Introducción a la lingüística del texto*, Beaugrande e Dressler assim se posicionam:

Las palabras y oraciones que aparecen literalmente en un texto son indicaciones interesantes que ha de tener muy en cuenta el analista, pero no reproducen la totalidad de lo que se está comunicando, por lo que si en nuestro análisis nos limitásemos a ellas nunca podríamos ofrecer una descripción completa de cómo funciona un texto. Y precisamente el problema más apremiante que ha de resolverse es cómo FUNCIONAN los textos en la INTERACCION COMUNICATIVA”.²² (1997, p.35)

Foi a partir das considerações anteriores que os estudiosos iniciaram a elaboração de uma teoria textual, que discutisse a constituição, o funcionamento, a produção dos textos em uso nas situações reais de interação verbal.

Como afirma Galembeck (2006):

²² As palavras e orações que aparecem literalmente em um texto são indicações interessantes que devem ser levadas em consideração pelo analista, mas não reproduzem a totalidade do que se está comunicando, porque se, em nossa análise, nos limitássemos a elas nunca poderíamos oferecer uma descrição completa de como funciona um texto. E, precisamente, o problema primordial a ser resolvido é como funcionam os textos na interação comunicativa. (Tradução nossa).

“Essa nova etapa no desenvolvimento da Lingüística de Texto decorre de uma nova concepção de língua (não mais um sistema virtual autônomo, um conjunto de possibilidades, mas um sistema real, usado em determinados contextos comunicativos) e um novo conceito de texto (não mais encarado como um produto pronto e acabado, mas um processo, uma unidade em construção)”.

O 1º período é o da ‘análise transfrástica’: acreditava-se que as propriedades definidoras de um texto estariam expressas, principalmente, na forma de organização do material lingüístico. Sendo assim, existiriam textos (seqüências lingüísticas coerentes em si) e não textos (seqüências lingüísticas incoerentes em si). Contempla-se, nessa definição, o aspecto material e formal do texto: sua extensão e seus constituintes e não há, ainda, distinção nítida entre fenômenos ligados à coesão e à coerência textual.

Na década de 70, muitos estudiosos encontram-se bastante ligados ou à gramática estrutural ou, principalmente, à gramática gerativa, o que explica o seu interesse na construção de “gramáticas de texto”. A partir da descrição de fenômenos lingüísticos inexplicáveis pelas gramáticas de frase – já que um texto não é simplesmente uma seqüência de frases isoladas, mas uma unidade básica de manifestação da linguagem – tais gramáticas têm por objetivo apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua.

Para Fávero e Koch (2002, p.14):

“A gramática textual surgiu com a finalidade de refletir sobre fenômenos lingüísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado. O que a legitima é, pois, a descontinuidade existente entre enunciado e texto, já que há entre ambos uma diferença de ordem qualitativa (e não meramente quantitativa). Sendo o texto muito mais que uma simples seqüência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual – que se distingue da competência frasal ou lingüística em sentido estrito”.

Esse período da análise transfrástica pode ser questionado ao serem estudados os fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1997): “Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de TEXTUALIDAD”²³ (*op.cit.*): a coerência e a coesão (centrados no texto), e a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a

²³ Um texto é um acontecimento comunicativo que cumpre sete normas de textualidade. (Tradução nossa).

intertextualidade (centrados no usuário), fatores hoje também questionados pelos estudiosos do texto. Atualmente, para Koch (2004) por exemplo, os fatores estão centrados, concomitantemente, no texto e no usuário.

Segundo Koch e Travaglia (1993, p.51), “a coerência não é nem característica do texto, nem dos usuários do mesmo, mas está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação”. Assim, não existe texto incoerente em si, mas o texto pode ser incoerente em determinada situação comunicativa.

A **coesão** é explicitamente marcada por palavras e frases, que devem estar semanticamente relacionadas para favorecer uma organização discursiva ao texto, enquanto a **coerência** não possui marcas explícitas, mas refere-se à percepção de sentidos que o indivíduo instaura em determinados textos. A coerência também depende de fatores cognitivos, socioculturais, interpessoais e pragmáticos que levam o leitor a uma compreensão textual mais completa.

A **intencionalidade** e a **aceitabilidade** são critérios que caminham juntos para a compreensão plena de um texto. O primeiro refere-se às intenções do locutor e o segundo às atitudes do destinatário. Koch e Travaglia (1993) consideram cada um desses termos com dois sentidos: um restrito e um amplo. Em sentido restrito, referem-se ao locutor e ao destinatário, respectivamente; em sentido amplo, dizem respeito aos modos como os locutores usam os textos para manifestar suas intenções comunicativas e à disposição dos destinatários em compartilhar do ato comunicativo, respectivamente. Na intencionalidade, o produtor do texto quer obter determinados efeitos do seu interlocutor, enquanto a aceitabilidade refere-se ao “princípio de cooperação” e aceitação desse jogo comunicativo.

A **informatividade** desempenha importante papel na construção de um texto, facilitando ou dificultando o processo da coerência. Um texto será menos informativo se as informações já são esperadas ou conhecidas pelo receptor. “La informatividad sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa”.²⁴ (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1997, p.43). Cabe salientar que o **conhecimento partilhado** com algum grau de similaridade, entre remetente e destinatário, facilita a compreensão do texto.

²⁴ A informatividade serve para avaliar até que ponto as seqüências de um texto são previsíveis ou inesperadas, se transmitem informações conhecidas (dadas) ou novas. (Tradução nossa).

A **situacionalidade** e a **intertextualidade**, fatores intrínsecos à carta do leitor, não são estáticos no corpo do texto, mas residem na relação concreta de comunicação entre os interlocutores, mediada pelo texto. Ressalta-se, assim, a importância de se considerar os participantes do discurso e suas intenções comunicativas, apontando para a necessidade de se deslocar do *enunciado* para a *enunciação*. Beaugrande e Dressler adotam, entre outros pressupostos, os da semântica procedimental, realçando o conhecimento construído por meio da interação, condicionado sócio-culturalmente, que é armazenado na memória, sob a forma de modelos cognitivos globais (*frames*, esquemas, *scripts*, planos). Para os autores, “En un enfoque **procedimental** sin embargo, se describen todos los niveles lingüísticos en relación con su uso comunicativo”.²⁵ (*op. cit.*, p.69)

Na década de 80, a argumentação aparece em vários trabalhos relacionados ao estudo e entendimento do texto. Nesses trabalhos, como salienta Koch (1985, p. 160), “a argumentação tem um papel excessivamente ‘reductor’, sempre escalonada como um fator componente, ao lado de outros, da tecitura textual”. É assim em Beaugrande e Dressler (1981), em que a argumentação apresenta-se sob o rótulo de intencionalidade, um dos sete fatores apontados como padrões de textualidade. Para os referidos autores, a textualidade traz a noção de completude para o texto.

Marcuschi (1983), Fávero e Koch (1985) acrescentam mais um fator de textualidade – a **contextualização** – que engloba os seguintes elementos contextualizadores: assinatura, origem do texto, referência bibliográfica, localização e data (dêiticos espacial e temporal, respectivamente), elementos gráficos; também compõem a contextualização os elementos perspectivais, como título e autor que têm a função de motivar o leitor para uma possível leitura.

Situação semelhante é encontrada em Marcuschi (1983) que propõe quatro categorias funcionais: os fatores de contextualização, de conexão seqüencial (coesão), de conexão conceitual-cognitiva (coerência) e de conexão de ações (pragmática). Inclui a intencionalidade entre os fatores de conexão de ações (pragmática) e a argumentação entre os fatores de conexão conceitual-cognitiva, caracterizando-a como um aspecto da coerência dos textos.

²⁵ É um enfoque procedimental, entretanto descrevem-se todos os níveis lingüísticos em relação com seu uso comunicativo. (Tradução nossa).

Marcuschi, assim como Beaugrande e Dressler, reconhece, no processamento do texto (construção e compreensão), a existência de dois níveis: o da razão e o da experiência. Por esse motivo, ele classifica os fatores de conexão conceitual-cognitiva em dois grandes grupos: o grupo das relações lógicas, incluindo as relações causais, as pressuposições, as implicações, a argumentação e os sentidos, e o grupo dos modelos cognitivos globais, incluindo os conceitos, *frames* (modelos cognitivos globais que estabelecem quais são os elementos que integram a constituição de conceitos primários como Natal, aniversário, casamento, etc.), *esquemas*, *scripts* (planos estabilizados), planos e as macroestruturas.

Ressalta-se, também, a evolução do conceito de contexto. Para a análise transfrástica, o contexto era apenas o co-texto (segmentos textuais precedentes e subseqüentes, a um dado enunciado). Já para a Gramática de Texto, contexto é a situação de enunciação, conceito que foi ampliado para abranger, na Lingüística Textual, o entorno sócio-cultural e histórico comum aos membros de uma sociedade e armazenado, individualmente, em forma de modelos cognitivos. *Atualmente, o contexto é representado pelo espaço comum que os sujeitos constroem na própria interação* (GALEMBECK, 2006).

Segundo Koch (2004), a Lingüística Textual percorreu um longo caminho, ampliando a cada passo o seu espectro de preocupações. De uma simples análise transfrástica, acompanhada de tentativas de elaboração de gramáticas de texto, passou a ter como foco não apenas o texto em si, mas também todo o contexto – no sentido amplo do termo (não apenas o co-texto ou o contexto imediato, mas, principalmente, o contexto sócio-cognitivo e cultural) – e a interferência deste na constituição, no funcionamento e, de modo especial, no processamento estratégico-interacional dos textos, vistos como a forma básica de interação por meio da linguagem.

Os mecanismos utilizados pela Lingüística Textual levam a uma compreensão maior do texto, exatamente por ela se preocupar com as relações que estabelece entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, ou seja, as palavras, por si só, não possuem um significado real, mas estão intrinsecamente ligadas a um todo significativo; há necessidade de um contexto para imprimir a elas uma significação mais adequada.

A **situacionalidade** é um fator importante para a constituição da textualidade, já que a coesão, a coerência, a informatividade e as atitudes dos

interlocutores resultam do modo como os usuários interpretam as relações entre o texto e sua situação de ocorrência: o sentido e o uso do texto são determinados pela **situação**. No caso da **Carta do Leitor**, por exemplo, espera-se que sua publicação ocorra no período em que o assunto estiver na mídia. Do contrário, se o assunto já foi esquecido, não há mais motivo para publicá-la.

1.4.1 A situacionalidade

A **situacionalidade** refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação de comunicação corrente ou passível de ser reconstituída.

Conforme Beaugrande e Dressler (1997, p.45): “La situacionalidad se refiere a los factores que hacen que un texto sea RELEVANTE en la SITUACIÓN en la que aparece”.²⁶

Por exemplo²⁷, em uma placa de trânsito escrita:

**DEVAGAR,
ESCOLA**

a interpretação é bastante óbvia. A facilidade com que os falantes a compreendem deve-se à **situação** expressa no texto. A placa poderia apresentar uma versão diferenciada:

OS MOTORISTAS DEVEM CONDUZIR O VEÍCULO LENTAMENTE, PORQUE HÁ UMA ESCOLA NAS IMEDIAÇÕES E AS CRIANÇAS PODEM ATRAVESSAR A RUA SEM OLHAR. OS VEÍCULOS PODEM PARAR COM MAIOR FACILIDADE SE CIRCULAREM DEVAGAR.

²⁶ A situacionalidade refere-se aos fatores que fazem com que um texto seja relevante na situação na qual aparece. (Tradução nossa).

²⁷ Tomamos por referência o exemplo citado por BEAUGRANDE e DRESSLER, no livro *Introducción a la lingüística del texto*. Ed. Ariel S.A., Barcelona, 1997. p.44-6.

Embora a 2ª versão da placa proporcione maior quantidade de informações e elimine qualquer dúvida comunicativa, é óbvio afirmar que a 1ª versão cumpre, de forma mais apropriada, o propósito comunicativo, tendo em vista a situação em que o receptor do texto se encontra: no trânsito, com capacidade de atenção e tempo limitados. A “economia” do produtor de texto, na 1ª versão da placa, cumpre adequadamente a interação comunicativa proposta.

A situacionalidade, portanto, refere-se aos fatores que dão relevância a um texto numa dada situação comunicativa. O texto vincula-se às circunstâncias em que interagimos com ele e sua configuração aponta a utilidade e a pertinência dos nossos objetivos.

Costa Val (1991), ao estudar os fatores de textualidade, afirma que “a situacionalidade diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa”. (p.12). Para a referida autora, o contexto pode, de fato, definir o sentido do discurso e orientar tanto a produção quanto a recepção.

“Em determinadas circunstâncias, um texto menos coeso e aparentemente menos claro pode funcionar melhor, ser mais adequado do que outro de configuração mais completa. Servem de exemplo as inscrições lacônicas das placas de trânsito, mais apropriadas à situação específica em que são usadas do que um longo texto explicativo ou persuasivo que os motoristas sequer tivessem tempo de ler”. (*id.*, p.13)

Nos estudos de Costa Val (1991), a situacionalidade é analisada conjuntamente com os fatores de coesão e coerência, pois a conjunção dos três fatores “resulta numa série de conseqüências para a prática comunicativa”. Para viabilizar o “jogo comunicativo”, deve existir uma cumplicidade entre produtor e receptor do texto – contrato de cooperação -, considerando-se o contexto imediato e os conhecimentos preexistentes ao ato comunicativo – conhecimento prévio.

Segundo Koch e Travaglia (1993, p.69), “a situacionalidade, outro fator responsável pela coerência, pode ser vista atuando em duas direções: a) da situação para o texto; b) do texto para a situação”.

a) da situação para o texto

A situação comunicativa – contexto imediato de interação (sentido estrito) ou contexto político-cultural (sentido amplo) – tem interferência direta na maneira como o texto é construído.

“O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem um dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão”. (*id.*, p.70)

b) do texto para a situação

“O mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real”. (*ib.*) O produtor de texto recria o mundo de acordo com suas próprias perspectivas e pontos de vista (crenças, interesses, convicções, objetivos, etc.) e o interlocutor, por sua vez, interpreta o texto de acordo com sua própria ótica e convicção. Assim, um texto é coerente, em dada situação, quando há adequação do texto à situação comunicativa. Ao tratar da evolução dos conceitos de coesão e coerência, Koch (2004, p.47) assegura que, dentro de uma abordagem sociocognitiva e interacionista, “a coerência vai passar a ser vista como uma construção ‘situada’ dos interlocutores”.

Como dizem Beaugrande e Dressler,

“los textos se relacionan con las acciones discursivas y se aplican de forma efectiva en la dirección de las situaciones comunicativas. (...) la relación establecida entre un texto y una situación no se agota en las evidencias disponibles en la realidad que envuelve a los interlocutores”.²⁸ (1997, p.248).

²⁸ Os textos relacionam-se com as ações discursivas e se aplicam, de forma efetiva, na direção das situações comunicativas. (...) a relação estabelecida entre um texto e uma situação não se esgota nas evidências disponíveis na realidade que envolve os interlocutores. (Tradução nossa).

1.4.2 A intertextualidade

De modo simplificado, e em sentido amplo, quando um texto retoma o conteúdo de outro(s), ocorre uma **intertextualidade**, ou seja, eles “dialogam” entre si. Um aspecto relevante no modo de interagir com um texto é o *conhecimento partilhado* entre autor (texto) e leitor. Para realizar uma leitura eficiente, o leitor precisa compartilhar das informações que o autor emprega e aliar a própria visão de mundo à realidade transmitida pelo texto. A cada leitura realizada, mais conhecimento prévio o leitor armazena, favorecendo a construção de sentidos dos textos.

Como diz Koch (2004, p. 145), essa “(inevitável) presença do outro naquilo que dizemos ou escrevemos”, ou seja, a intertextualidade, é um recurso argumentativo que pode estar explícito ou implícito, mas que, certamente, requer a ativação do texto-fonte na mente do leitor no intuito de orientar a compreensão daquilo que se lê, considerando o conhecimento prévio que cada usuário da língua possui.

O fenômeno da intertextualidade, com a nomenclatura “dialogismo”, foi primeiramente teorizado por Mikhail Bakhtin e, posteriormente, pela semioticista Júlia Kristeva como INTERTEXTUALIDADE. Bakhtin caracteriza o romance moderno como dialógico, isto é, como um gênero de texto em que as diversas vozes da sociedade estão presentes e se entrecruzam. Assim, a intertextualidade, ou intertexto, bastante utilizada, atualmente, nos meios de comunicação, sempre esteve presente na Literatura e foi sistematizada na Teoria da Literatura. *Intertextualidade* é uma expressão do léxico atual utilizada para designar o fenômeno da relação dialógica entre textos.

Em Bakhtin (1988), encontra-se o conceito de relações dialógicas que se manifestam no espaço da enunciação. “Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso”. Para ele, a língua harmoniza-se em conjuntos, pois não é um sistema abstrato de normas, mas sim uma manifestação plurilíngüe concreta sobre o mundo.

Para Kristeva, o processo de leitura realiza-se como ato de colher, de tomar, de reconhecer traços. Ler passa a ser uma participação agressiva, ativa, de apropriação. A escritura, então, torna-se a produção. Um livro remete a outros livros,

aos quais, em um procedimento de somatória, permite uma nova forma de ser, ao elaborar sua própria significação:

“A linguagem poética aparece como um diálogo de textos: toda seqüência se faz em relação a uma outra proveniente de um outro *corpus*, de maneira que toda seqüência está duplamente orientada: para o ato de reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato de intimação (a transformação dessa escritura)”. (KRISTEVA, 1978, p. 120)

A autora apresenta o campo da linguagem como espaço que se orienta em três direções: o sujeito da escritura, o destinatário e os textos externos (os outros textos em relação ao texto objeto da escritura). Embora estabeleça essas três dimensões, Kristeva aproxima, no mesmo sentido horizontal da elaboração textual, o sujeito da escritura e seu destinatário; o eixo vertical é o espaço onde a palavra realiza seu encontro com outros textos, e nele o texto orienta-se em direção ao *corpus* literário, no qual acontece o cruzamento das palavras. Retomando Bakhtin, Kristeva afirma que, para se tornarem dialógicas, as palavras precisam encontrar outra esfera de existência: precisam tornar-se discurso. Assim, o dialogismo bakhtiniano designa a escritura, ao mesmo tempo, como subjetividade e comunicatividade ou, melhor dizendo, como intertextualidade; face a esse dialogismo, a noção de “pessoa-sujeito da escritura” começa a desaparecer, para ceder lugar a uma outra, a da “ambivalência da escritura” (*id.*, p.88).

A intertextualidade confirmada na literatura pelos temas retomados, eternizando e dando nova feição aos mitos e às emoções humanas, comprova que os textos completam-se e se interrelacionam. Assim, Kristeva, ao conceituar intertextualidade, afirma que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de textos”. (2005, p.68)

Koch (2004) dá ao termo um sentido amplo e um restrito. Postula a existência de uma intertextualidade (ou polifonia) em sentido amplo, “constitutiva de todo e qualquer discurso” e de uma intertextualidade *stricto sensu*, “atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto”. (p.145)

Para a referida autora, a intertextualidade é um poderoso recurso de argumentação: a intertextualidade explícita comporta um grau mais elevado de argumentatividade e a implícita, um grau menor, pois o intertexto pode se tornar ou

não um argumento decisivo para convencer, persuadir, atrair o leitor. Portanto, a intertextualidade não é uma simples adição de textos, mas um trabalho de assimilação e de transformação de outros textos, com vista a determinados objetivos.

Frasson (1992, p.92) menciona, ainda,

“o fato de que, nos textos jornalísticos, publicitários, nos discursos políticos, observa-se, com freqüência, o emprego desse recurso para mencionar outras vozes, encaminhando-as no sentido da intencionalidade, como mecanismo de persuasão, mostrando novas perspectivas, novos pontos de vista, afirmando ou negando, acolhendo ou refutando as outras vozes”.

É o que acontece no discurso refletido na Carta do Leitor. É evidente, portanto, que a intertextualidade está ligada ao conhecimento de mundo que deve ser compartilhado, ou seja, comum ao produtor e ao receptor de textos. A intertextualidade pressupõe um universo cultural muito amplo e complexo, pois implica a identificação, o reconhecimento de remissões a obras ou a textos/trechos mais ou menos conhecidos, além de exigir do interlocutor a capacidade de interpretar e compreender a função daquela citação ou alusão em questão.

Koch e Travaglia (2002) mencionam os seguintes tipos de intertextualidade:

- *a que se liga ao conteúdo*: por exemplo, matérias jornalísticas que se reportam a notícias veiculadas anteriormente na imprensa falada e/ou escrita; textos literários ou não-literários que se referem a temas ou assuntos contidos em outros textos etc. Podem ser explícitas (citações entre aspas, com ou sem indicação da fonte) ou implícitas (paráfrases, paródias etc.);
- *a que se associa ao caráter formal*: pode ou não estar vinculada ao gênero textual como os textos que “imitam” a linguagem bíblica, jurídica, linguagem de relatório etc. ou que procuram imitar o estilo de um autor;

- *a que remete a tipos textuais (ou fatores tipológicos)* ligados a modelos cognitivos globais, às estruturas e superestruturas ou a aspectos formais de caráter lingüístico próprios de cada tipo de discurso e/ou a cada gênero textual.

Por superestrutura entendem-se, entre outras, estruturas **argumentativas** (Tese anterior – premissas – argumentos – contra-argumentos – síntese – conclusão – nova tese); estruturas narrativas (situação – complicação – ação ou avaliação – resolução – moral ou estado final) etc. (FÁVERO, 2006, p.72).

Em estudos recentes, Koch, Bentes e Cavalcante (2007) fazem nova classificação da intertextualidade *stricto sensu* e relacionam as características de cada uma: intertextualidade temática, intertextualidade estilística, intertextualidade explícita e intertextualidade implícita. Além desses tipos, tratam também da intertextualidade intergenérica, da intertextualidade tipológica e, ainda, apresentam as estratégias de manipulação na intertextualidade *lato sensu*.

Na classificação apresentada, salientamos a intertextualidade estilística que ocupa o lugar da intertextualidade associada ao caráter formal, uma vez que, segundo as referidas autoras, descarta-se “a possibilidade de existência de uma intertextualidade apenas da forma, como por vezes se costuma postular, já que defendemos a posição de que toda forma necessariamente emoldura, *enforma* determinado conteúdo, de determinada maneira”. (p.19).

Parece importante, então, que o leitor não encare a intertextualidade apenas como a “identificação” da fonte e, sim, que procure vê-la como um enriquecimento da leitura e da produção de textos e, sobretudo, que tente mostrar a função da sua presença na construção de sentidos dos textos. Considerada, por alguns autores, como uma das condições para a existência de um texto, a intertextualidade caracteriza-se por relacionar um texto concreto à memória textual coletiva, à memória de um grupo ou de um indivíduo específico.

Trata-se da possibilidade de os textos serem criados a partir de outros textos. As obras de caráter científico remetem, explicitamente, a autores reconhecidos, garantindo, assim, a veracidade das afirmações. Nossas conversas são entrelaçadas de referências a inúmeras considerações armazenadas em nossas mentes. O jornal está repleto de referências já, supostamente, conhecidas pelo leitor. A leitura de um romance, de um conto, de uma novela, enfim, de qualquer

obra literária, aponta-nos para outras obras, muitas vezes de forma implícita. A nossa compreensão de textos muito dependerá da nossa experiência de vida, das nossas leituras; determinadas obras só se revelam por meio do conhecimento de outras (conhecimento prévio).

A noção de intertextualidade, da presença contínua de outros textos em determinado texto, leva-nos a refletir a respeito da individualidade e da coletividade em termos de criação, uma vez que todo texto nasce de uma criação coletiva: a voz do produtor do texto mescla-se ao coro de outras vozes que já trataram do mesmo assunto e com o qual está em acordo ou desacordo.

Um texto remete a outro para defender as idéias nele contidas ou para contestar tais idéias. Assim, para se definir diante de determinado assunto, o produtor do texto leva em consideração as idéias de outros “autores” e com eles dialoga no seu texto, como acontece, efetivamente, na Carta do Leitor. Ainda ressaltando a importância da intertextualidade, remetemos às considerações de Vigner (1988):

“Afirma-se aqui a importância do fenômeno da intertextualidade como fator essencial à legibilidade do texto literário e, a nosso ver, de todos os outros textos. O texto não é mais considerado só nas suas relações com um referente extratextual, mas primeiro na relação estabelecida com outros textos”.

Nesse sentido, portanto, quanto mais amplo for o repertório do leitor, o seu acervo de conhecimentos, maior será a sua competência para perceber como os textos “dialogam uns com os outros”, por meio de referências, alusões e citações.

CAPÍTULO 2 - LEITURA E COGNIÇÃO

“A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”.

(CAGLIARI, 1993: 148)

2. LEITURA E COGNIÇÃO

2.1 A SEMÂNTICA COGNITIVA

Estudiosos da linguagem, como Oliveira (1999 e 2001), afirmam que, historicamente, são três as linhas mestras de fazer Semântica: a Semântica Formal, a Semântica da Enunciação e a Semântica Cognitiva. O termo *semântica* foi utilizado pela primeira vez, em fins do século XIX, por Michel Bréal (1883), para propor a ‘ciência das significações’, isto é, o estudo do sentido.

Na década de 70, a oposição teórica ocorrida entre Forma e Função foi decisiva para que o funcionalismo ganhasse terreno nos estudos da linguagem. Para a Semântica Formal, o “significado é um termo complexo que se compõe de duas partes, o sentido e a referência” (OLIVEIRA, 2001, p.18). Assim, pode-se dizer que o significado é descrito a partir do postulado de que as sentenças ou enunciados estruturam-se logicamente. Tais relações lógicas ou formais, herdadas de Aristóteles, garantem a significação somente pelas relações que estabelecem entre os termos, independentemente de aspectos contextuais, pragmáticos ou de conteúdo existentes nas sentenças. Trata-se de um modelo que se respalda apenas no aspecto informativo, externo à linguagem. O fundamento da Semântica Formal é o postulado do paralelismo do plano de expressão e do plano de conteúdo. Desse modo, analisa as unidades lexicais manifestadas (morfemas), decompondo-as em unidades menores (semas), utilizando-se do modelo fonológico de descrição. Tal teoria estava, assim, fadada ao fracasso.

Já a Semântica da Enunciação ou Semântica Argumentativa, apresentada no primeiro capítulo, insere um novo modelo ao propor que a linguagem constitui o mundo, por isso o conceito de verdade e, conseqüentemente, a significação inerente à linguagem; não é possível ficar externo a ela. A enunciação (enunciador, enunciado, enunciatário e contexto) é o ponto de partida dos estudos da Semântica da Enunciação, comprovando, portanto, que estamos sempre inseridos na linguagem.

Sendo a linguagem e a sociedade indissociáveis entre si, cabe à Semântica Formal o estudo dos aspectos objetivos da relação direta dos significados

com o mundo e à Semântica Cognitiva o estudo dos aspectos subjetivos, de acordo com as representações que fazemos, individualmente, sobre o mundo. Ressalta-se, novamente, a influência do lingüista francês Émile Benveniste, ao apresentar a perspectiva da intersubjetividade na linguagem, apontando a relação interativa entre os interlocutores do discurso.

A Semântica Cognitiva surge, então, como um modelo de análise do significado de cunho funcional, uma vez que “a forma deriva da significação, porque é a partir da construção de significados que aprendemos, inclusive a lógica e a linguagem. Daí a Semântica Cognitiva se inscrever no quadro do funcionalismo” (OLIVEIRA, 2001, p.34).

A Semântica Cognitiva tem como marco fundacional a publicação, em 1980, de *Metaphors we live by*²⁹, de George Lakoff e Mark Johnson. Esses autores defendem a tese de que mente e corpo não são totalmente independentes, já que o início de toda atividade cognitiva seria a experiência humana de saber lidar com o mundo externo. Lakoff rompe com a tradição gerativista, uma vez que admite que as categorias sintáticas possuem uma base semântica, e defende uma gramática cognitiva, em que a linguagem é parte da cognição geral, tendo como funções primárias a comunicação e a veiculação de significados. Assim, o modelo cognitivista, de caráter essencialmente funcional, não admite a idéia da autonomia da linguagem (Marcuschi, 2002).

A cognição, portanto, se processa de forma vinculada à linguagem e à nossa maneira de experimentar o mundo. Para Lakoff e Johnson, as metáforas são fundamentais, porque direcionam nossa percepção de mundo, inclusive na relação com nosso próprio corpo. Os referidos autores realizaram uma ampla análise de enunciados da linguagem cotidiana e descobriram que “a nossa linguagem revela um imenso sistema conceptual metafórico, que rege também nosso pensamento e nossa ação (...) são metáforas que vivenciamos cotidianamente” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.19).

Na verdade, o que se torna primordial no modelo da Semântica Cognitiva é o fato de que “o significado está no corpo que vive, que se move, que está em várias relações com o meio e não na correspondência entre palavras e coisas” (OLIVEIRA, 2001, p. 43).

²⁹ Utilizaremos o livro traduzido pelo Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), sob a tradução de Vera Maluf: **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo, EDUC, 2002.

Pode-se dizer, então, que uma análise funcional do discurso examina as funções que os textos e suas estruturas têm em relação a seus contextos. Como afirma Van Dijk (1992, p.194), “Em lingüística e teoria cognitiva não devemos lidar com referentes ‘reais’ do mundo, mas com suas contrapartes cognitivas, ou seja, como ações ou episódios são representados pelos usuários da língua”.

Dessa forma, o interesse pela memória semântica direcionou os estudos a um modelo cognitivo de compreensão do discurso. Tal teoria cognitiva, conforme Van Dijk (*id.*, p. 74),

“oferecerá *insights* não apenas sobre os processos e estruturas envolvidos na produção real, compreensão, armazenamento, reprodução e outros tipos de processamento de sentenças e discursos, como também sobre as formas de planejamento, execução e compreensão dos atos de fala”.

A mente humana é uma atividade complexa que envolve processos cerebrais, os quais representam o mundo físico e social por meio de signos, e originam-se mediante a internalização de ações e relações externas com as coisas e pessoas. Afinal, a gênese do fenômeno psíquico pode ser encontrada no processo interacional da vida, tal como afirma Bakhtin (1988), ao analisar a consciência humana: “O psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior (...); o organismo e o mundo encontram-se no signo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior”.

Em conclusão, a atividade mental é uma parte do processo da vida real, em que as ações mentais constituem uma unidade dialética de interações e influências recíprocas. Nesse jogo do discurso, cabe ao usuário da língua aprender a estabelecer estratégias e manipular as “formações imaginárias” propostas por Pêcheux (1997) e, assim, adequar suas argumentações às dos outros, aprendendo também a usar, conscientemente, os recursos oferecidos pela própria língua.

2.2. AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E O MODELO COGNITIVISTA

Os estudos de Jolibert (1994), Smith (1989; 1999), Orlandi (2001), Kleiman (1989; 1993; 1996), Fávero e Koch (1985; 2002), Koch (2002a; 2003), Guimarães (1987), Van Dijk (1992), Marcuschi (1984; 1996; 2002), entre outros, alteraram, significativamente, as pesquisas referentes à linguagem e, conseqüentemente, ao ensino de língua materna em nosso país. Ao analisar a situação de ensino-aprendizagem em escolas brasileiras, esses teóricos propõem uma nova abordagem para que este processo parta do aluno, tendo como objetivo torná-lo um usuário crítico nas várias atividades de expressão, particularmente, na leitura e na escrita.

Como preceitua Geraldi (1991), essa transformação visa a considerar o texto como ponto de partida e, ao mesmo tempo, como ponto de chegada, entendendo-o como uma unidade completa de sentido. Porém o texto, ainda hoje, tem servido, muitas vezes, como pretexto para análise gramatical. A mudança deve ocorrer em todos os níveis de ensino e com todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, saber língua portuguesa não é apenas saber sua estrutura ou o modo de analisá-la; ter conhecimento sobre a língua significa saber movimentar-se dentro dela.

Pensando nisso, o governo, ao divulgar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), objetivou uma mudança no ensino tanto na sua estrutura quanto nas disciplinas: a ênfase agora se concentra nos conhecimentos interdisciplinares, nos quais a leitura e a capacidade crítica têm papel fundamental. Nesse sentido, os PCNs (*id.*, p. 40) incentivam a “possibilidade de o aluno poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas”. Quando a escola e o ensino falham, acabam formando autômatos, ao invés de pessoas capazes de se movimentar dentro do sistema lingüístico no qual estão vivendo.

Desse modo, os temas sociais presentes em sala de aula “abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania – por meio da análise de formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento das questões sociais etc” (*id.*, p. 41). É a manipulação correta da língua que nos permite o exercício amplo da cidadania.

Assim, em um estudo que trata da relação entre argumentação e leitura e possibilita diferentes linhas de trabalho, optamos pelas concepções inseridas no modelo cognitivista, em que os leitores precisam interagir com o texto para construir sentidos na leitura, e pela Semântica Argumentativa, no intuito de possibilitar ao leitor a captação dos meandros argumentativos presentes nos textos.

Segundo Koch (2004), a virada cognitivista ocorreu na década de 80, quando os estudos do texto passaram a ser acompanhados de processos de ordem cognitiva.

“Com a tónica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso” (p. 21).

Marcuschi (2002) corrobora as idéias da referida autora, afirmando que se trata de uma virada importante, uma espécie de *cognitive turn*, que após a guinada pragmática, em meados do século XX, fazia-se necessária.

Caberia, então, colocar em cena, nos bancos escolares, as técnicas/recursos argumentativos para fornecer ferramentas para o aluno argumentar com mais segurança e, sobretudo, com mais criatividade e criticidade. Em outros termos, possibilitaria ao aluno obter maior êxito no ato de ler e, conseqüentemente, entender “a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los”, além de aprender “a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático” (PCNs, 1998, p. 40). Assim, estaríamos colaborando, certamente, para a formação de um cidadão capaz diante dos textos que recebe para seu uso na vida diária.

É preciso, portanto, pensar na formação dos professores na área da Semântica Argumentativa, da Leitura e também no (des)conhecimento deles nestes assuntos e nos próprios alunos (que têm um papel fundamental a desempenhar nesse processo), bem como nos materiais impressos de língua portuguesa disponíveis no mercado editorial .

Os livros didáticos, por exemplo, apresentam farto material para a promoção da discussão de temas sociais, mas, no que diz respeito aos exercícios de compreensão textual, poucos apresentam noções como pressupostos, inferências,

implícitos, predição, entre outros, e raramente sugerem atividades que levem à criticidade e à reflexão. Na escola, o aluno deverá aprender como recorrer a diferentes materiais impressos para atender a diferentes necessidades. Neves (2002, p.231) assevera que “é papel da escola prover aos alunos a formação necessária à ocupação de posições minimamente situadas na escala social”.

Os PCNs, no que se refere ao encaminhamento metodológico para o ensino de leitura, condenam as práticas tradicionalmente desenvolvidas nas escolas, tal como a utilização do texto como pretexto para a resolução de questões gramaticais. Eles prevêm que, pelo domínio da leitura, o aluno seja capaz de construir-se a partir do texto lido, concordando ou discordando, mas sempre dialogando com o que está lendo. A leitura é um ato social, é uma forma de agir no mundo por meio da linguagem. Sendo uma prática social, é a leitura que vai permitir ao leitor a interação com os outros, porque “através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN, 1988).

Nessa perspectiva, a leitura caracteriza-se pela possibilidade de interagir com o universo conceitual do outro, fato em que o domínio mecânico da leitura representa apenas um dos aspectos necessários para que se estabeleça a interação autor-leitor. O modelo cognitivista rejeita a leitura tida apenas como decodificadora; propõe modelos interacionais nos quais o autor e o leitor devem construir juntos o sentido do texto.

Muitos professores, e mesmo estudiosos da linguagem, afirmam serem conhecedores das propostas apresentadas nos PCNs, mas ignoram a visão interacionista e propõem aos alunos-leitores atividades completamente descontextualizadas. Há professores que insistem em atividades com perguntas do tipo: Quem é o autor? Qual é o título do texto? Quando ocorreu tal fato?, perguntas que não levam os alunos à reflexão e sim a atividades que buscam informações objetivas e superficiais, pois questionam apenas os aspectos formais do texto.

No âmbito da escola, Kleiman (1996) afirma que a prática pedagógica está fundamentada em duas diferentes concepções de leitura: a leitura-decodificação e a leitura-avaliação.

Na perspectiva decodificadora de leitura, o leitor percorre o texto, buscando a resposta nas informações ali contidas. É uma prática mecânica que

dispensa qualquer raciocínio do leitor. O ato de ler se limita a uma decodificação do sistema lingüístico, da letra para a palavra, sentença e significado.

A leitura como avaliação contribui mais para inibir o aluno-leitor que para formá-lo. A leitura em voz alta é uma atividade dispensável, pois exige do aluno mais que seu cérebro pode suportar, uma vez que ele precisa cuidar da pronúncia, da pontuação, alcançar um sentido e ainda adaptar seu dialeto ao dialeto padrão, caso precise. Com isso, não tem como, além de proceder à leitura, perceber o significado daquilo que lê. O significado global do texto fica em segundo plano. Avaliar nessas condições é impossível!

Para que o leitor conheça como funciona a teoria da compreensão de textos, alguns aspectos são relevantes, e um dos mais importantes é a noção de língua que se adota. A língua é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso.

Segundo Ducrot (1989, p.38):

“A língua, vista como um conjunto de frases semanticamente descritas, determina, parcialmente pelo menos, as argumentações e valores argumentativos apresentados no discurso. Esta é a tese fundamental da teoria da argumentação da língua”.

Outra questão relevante é saber que, em termos de interpretação, as condições de produção devem ser consideradas. O texto não é uma unidade autônoma; não só é situado pelo contexto, como também cria contextos. Dentro de uma abordagem cognitiva, o trabalho de Van Dijk (1992) procura mostrar que contextos são ‘construtos mentais’ (baseados socialmente), ou modelos de memória. “Antes que os usuários da língua sejam capazes de relacionar as informações recebidas com o conhecimento lingüístico mais geral e outros conhecimentos arquivados na memória, eles devem analisar o contexto em relação ao qual um determinado ato de fala é realizado” (p. 80). Para o autor, contextos necessitam de uma definição cognitiva para explicar como estruturas sociais podem influenciar estruturas discursivas, por intermédio da mente dos sujeitos sociais.

O processo cognitivo de leitura mostra que há uma relação direta entre leitor e texto enquanto objeto, entre a linguagem escrita e a compreensão, entre memória, inferência e pensamento. A compreensão acontece quando o leitor

consegue decodificar os sinais gráficos e usar o conhecimento armazenado na memória, sendo capaz de interagir com o autor e elaborar textos a partir de outros.

Podemos dizer, então, que a atividade de compreensão de texto é sempre uma atividade de co-autoria, pois os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto/emissor e parcialmente completados pelo leitor. No modelo psicolinguístico, a relação é leitor/texto, pois, ao ler, o leitor procura, em sua mente, imagens, visões, lembranças, a fim de interpretar e compreender o que está lendo.

O texto não é algo pronto, fechado e acabado; ele é um processo. Esse processo completa-se com a interação do leitor junto ao texto. Ao leitor cabe o papel de buscar as pistas fornecidas pelo autor no texto, utilizando todo o conhecimento prévio que tem armazenado na memória. Deve ler as entrelinhas (as informações não-visuais) para chegar à compreensão do texto, e também deve estar atento às marcas lingüísticas, aos mecanismos responsáveis pela argumentação como os operadores argumentativos, os marcadores de pressuposição, os modalizadores, a linguagem figurada, a seleção lexical, a repetição, a topicalização etc., assim como aos recursos gráficos: tipo e tamanho de letra, uso de itálico, negrito, travessões, aspas, reticências.

Van Dijk e Kintsch (1983, *apud* KOCH, 2004, p.26) e Van Dijk (1992) registram, como principais estratégias de processamento cognitivo-textual, as estratégias proposicionais, as de coerência local, as macroestratégias e as estratégias esquemáticas ou superestruturais, além das estilísticas, retóricas, não-verbais, conversacionais e interacionais. Na acepção desses autores, as estratégias são parte do nosso conhecimento global, elas representam o conhecimento procedimental que possuímos sobre compreensão de discurso, e o seu uso depende de cada situação dos interlocutores, dos seus objetivos, da quantidade de conhecimento bem como das opiniões, crenças, atitudes, enfim, do conhecimento de mundo (enciclopédico).

Ao utilizar o processo cognitivo, o leitor estará realmente fazendo uma atividade de produção de sentidos – será um leitor maduro realizando uma atividade criativa, com base no conhecimento prévio que tem. A reflexão crítica de textos requer o uso intenso de estratégias cognitivas e interacionais, uma vez que facilitam a compreensão sobre o processamento do texto, enriquecem e organizam as idéias. Numa leitura interativa, o leitor resignifica a linguagem, construindo suas próprias idéias, opiniões, argumentos que podem ser diferentes daqueles do autor.

E para transformar o sujeito em um leitor maduro e autônomo, é essencial que todos os gêneros textuais figurem na escola, garantindo, assim, que o aluno-leitor seja submetido a textos jornalísticos, publicitários, poéticos, narrativos, informativos, prescritivos etc. Devemos partir do princípio de que a compreensão depende das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura de um texto. A leitura pode ser uma das grandes responsáveis pela conscientização do homem sobre seu papel no mundo em que vive, pode fazer vir à tona o papel de agente sócio-histórico que o homem possui.

Nesse sentido, muitos trabalhos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos na área de leitura por estudiosos preocupados com a atitude da escola perante tal processo. São psicólogos, lingüistas, pedagogos, sociólogos, entre outros, interessados em despertar o gosto pela leitura e descrever os aspectos cognitivos que envolvem o ato de ler. Nas últimas décadas, as pesquisas e publicações acerca da leitura cresceram vertiginosamente no Brasil.

No que concerne à escola, no momento atual, tais pesquisas fundamentam sua prática pedagógica no sócio-interacionismo, baseadas, principalmente, nos princípios teóricos de Piaget (construtivismo) e de Vygotsky (interacionismo).

Fala-se muito, então, em construtivismo, interacionismo e sócio-interacionismo.

“O Construtivismo exige que o professor seja, antes de tudo, alguém que saiba aprender, que esteja aberto para a construção de conhecimentos novos, que saiba pesquisar, explorar, analisar, interpretar, fazer regras, formalizar fatos em hipóteses e amarrar tudo em sistemas para enquadrar isso tudo numa teoria forte, robusta, completa, universal e sem contradições”. (CAGLIARI, 1993, p.6)

Para Piaget e Inhelder (1989) e Vygotsky (1985), a ênfase deve estar na ação do aluno sobre os conteúdos a serem aprendidos. Esses pesquisadores acreditam que o conhecimento é algo a ser continuamente construído (construtivismo), com uma ação pedagógica que privilegie o trabalho em grupo e a interação social (sócio-interacionismo).

Segundo Naspolini (1996), o sócio-interacionismo é a teoria que concebe o conhecimento como um processo construído pelo indivíduo, em interação com o meio, ao longo de toda a sua vida.

Koch (2004) afirma que, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas também a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. A reconstrução do mundo transforma os objetos do mundo em objetos do discurso.

No sócio-interacionismo, o papel do professor é o de mediador, aquele que interage com os alunos por meio da linguagem, num processo dialógico. Tal atitude pedagógica exige que o professor seja o possibilitador das interações entre os alunos e os objetos de conhecimento. A atividade de leitura deve ser vista como um acontecimento que ocorre sob circunstâncias específicas, num contexto sócio-cultural também específico e como uma parte da vida do indivíduo e do grupo ao qual o leitor pertence. Com base nos estudos de Braggio (1992), a atividade com a leitura deve ser vista dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, pois não somente o que o leitor traz para relacionar sua experiência de vida e de linguagem, mas também as circunstâncias socialmente moldadas e o propósito da leitura geram a contextualização para o ato de compreensão.

A educação é um processo de longo prazo, por isso o projeto pedagógico das escolas está sempre em construção. Isso requer um novo modo de ver e de fazer a escola e propor que o educador redefina a sua prática, atuando numa perspectiva integrada e interdisciplinar.

Os PCNs (1998) são categóricos ao afirmar que, no que se refere ao fracasso escolar, o eixo da discussão tem sido a questão da leitura e da escrita.

A leitura deve ser vista como um instrumento de participação, mudança e renovação sócio-cultural e cabe à escola permitir o acesso da criança ao mundo da leitura, já que a formação do leitor está essencialmente condicionada à escolarização, pois "(...) um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos" (PCNs, 1998, p.5).

Ademais, a leitura pode servir como um instrumento que liberta o homem da alienação e abre sua mente para enxergar as ideologias que estão por trás das coisas que o cercam, ou seja, uma educação libertadora abre a cabeça dos indivíduos para a decisão, para a responsabilidade social e política e, ainda, coloca o homem em diálogo constante com o outro, já dizia Freire (1984).

Souza (2001) acredita que o livro didático (LD) apresenta um discurso próprio, específico, que mascara a realidade e a própria noção de conhecimento, por isso qualquer uso que ele faça de outro texto será sempre para preencher certos espaços (daí o modelo) ou arcabouços, que também são argumentativos, na sua própria formação discursiva, portanto ideológica.

Ocorre, na prática, que o ensino de leitura limita-se a exercícios de vocabulário e compreensão, portanto, o aluno não lê, mas faz exercícios de leitura com base em textos selecionados geralmente pelos livros didáticos (LD). As práticas de leitura escolar apresentam, freqüentemente, sentidos prontos para o texto, o que faz do LD um regulador da produção de sentido.

Sobre isso, Fregonezi (1993, p. 190) afirma:

“(...) as atividades escolares de leitura, realizadas em nossas escolas, tendo como base os materiais de leitura encontrados no mercado editorial, não conduzem os alunos a se tornarem bons leitores, isto é, essas atividades não exercitam no aluno suas estratégias de leitura”.

As atividades de leitura e compreensão desenvolvidas nas escolas podem ser respondidas automaticamente pelos alunos, sem possibilitar-lhes a chance de gerarem um sentido para o texto. São atividades que não levam os alunos a uma reflexão crítica do que leram. Isso faz com que eles não possam constituir-se como membros de um grupo de sujeitos ativos, mas apenas como ouvintes e leitores passivos.

Como afirma Silva (1991, p. 100): “(...) o professor ou o próprio livro didático possui a chave da interpretação e ao aluno não é dada a chance de propor outras interpretações possíveis ao documento escrito”.

Quando explora textos diversificados, o professor adquire uma prática que proporciona o desenvolvimento da expressividade, da leitura e da reflexão acerca do mundo, tornando seu aluno um leitor capaz de ler e compreender

diferentes gêneros textuais. E é papel do professor e da escola preparar o aluno para ser um leitor-funcional, maduro e preparado para a vida.

Como diz Lajolo (1993b): “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”.

Esse leitor-funcional só pode formar-se por meio de uma prática constante de leitura, organizada em torno da multiplicidade de textos que circulam socialmente. Bons profissionais, bons professores, bibliotecas em condições favoráveis e escolas preparadas pedagogicamente são alguns dos principais itens para que ocorram mudanças no ensino.

No Brasil, sem desconsiderar motivos culturais e sociais mais abrangentes que dificultam a leitura, é preocupante a consciência pouco clara dos leitores. As pessoas não lêem por falta de tempo; ou lêem somente aquilo que tem ligação direta com sua profissão. É constante a afirmação feita pelos adultos de que o cansaço impede a leitura; jogos, brincadeiras e músicas são mais agradáveis aos nossos alunos que a biblioteca.

Muitos professores enfatizam a leitura quantitativa, preocupam-se em demasia com o número de obras ou de páginas lidas por seus alunos, empobrecendo assim, cada vez mais, o gosto pela leitura.

Como afirmam os PCNs (1998, p. 53), em relação à biblioteca: “Mais do que a quantidade, (...) o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos”.

Também a diversidade de leitores deve ser considerada. Como já se referia Heinrich Wolgast (*apud* BAMBERGER, 1991, p. 36), em 1896, em relação à importância dos tipos de leitor:

“A diversidade dos tipos de leitor entre os jovens deve ser levada em conta na biblioteca da escola. Cumpre proporcionar felicidade à criança à sua própria maneira, dentro dos limites do bom gosto. O direito que tem a criança ao material de leitura que se ajusta aos seus gostos e à sua natureza deve ser mais do que nunca enfatizado numa era em que tudo nos empurra para a cultura de massa”.

O professor deve ter em mente que leitura é interação, interação que acontece por meio da construção de sentidos do texto entre autor e leitor juntamente. A leitura não pode ter um caráter individual, não-direcionado e

ineficiente como tem sido praticado nas escolas. A partir do estudo a respeito da competência comunicativa, o processo de leitura já não se caracteriza somente como pretexto para ensinar a estrutura da língua, pois o texto foi reconhecido como portador de mensagens sócio-histórico-culturais que emergem por meio da interação.

Sendo assim, faz-se necessário que o leitor reveja o conceito de leitura e a aplicabilidade de estratégias cognitivas para se conscientizar sobre o funcionamento do ato de ler.

A leitura não pode ser concebida única e exclusivamente como um processo de decodificação. Embora haja decodificação, não é o suficiente para que a leitura se concretize.

Segundo Scott (1982),

“a leitura não é a habilidade de decodificar palavras, mas sim de se extrair o significado, o implícito e explícito do texto escrito. É um processo seletivo e, ao mesmo tempo, um jogo de adivinhação psicolinguístico que envolve uma interação entre pensamento e linguagem”.

O texto faz a mediação para a comunicação ou interação entre dois contextos: o do autor e o do leitor. É neste sentido que autor e leitor interagem, atribuindo significados ao texto.

Como afirma Koch (2002a, p. 160):

“A atividade de interpretação do texto deve sempre fundar-se na suposição de que o produtor tem determinadas intenções e de que uma compreensão adequada exige, justamente, a captação dessas intenções por parte de quem lê: é preciso compreender-se o **querer dizer** como um **querer fazer**.”

Para Orlandi (2001), o texto é o ponto de união no qual se desenvolve o processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor; contém uma relação de contradição caracterizada pelo esforço comum por se colocar no lugar do outro, o que torna apenas parcial o domínio de cada um dos interlocutores. Por isso, quando visto em sua totalidade, podemos considerar o texto como algo inacabado, porque depende da situação do contexto, da intertextualidade, dos interlocutores etc.

Dessa forma, a leitura é um processo cognitivo que depende da participação do leitor, o qual atua dotado de sua própria “bagagem” cultural, participando também da construção do significado. Mondada (2002, p.12) postula que “la cognition n’est pas un dispositif abstrait, individuel, intérieur, décontextualisé, voire universel, mais qu’elle est une dimension située, incarnée, aux prises avec les détails du déroulement de l’action sociale(...)”.³⁰

Nessa interação com o texto, em busca das intenções do autor, o leitor torna-se participante da interação comunicativa. E essa interação comunicativa ocorre porque:

“A leitura não se configura como um processo passivo (...). Por exigir descoberta e re-criação, a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito-leitor (...), então o leitor, além de partilhar e re-criar referenciais de mundo, transforma-se num produtor de acontecimentos, em função do aguçamento da compreensão e de sua consciência crítica” (SILVA, 1991, p.25).

Segundo Smith (1989), “a leitura não é uma atividade meramente visual (...) é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto”.

O leitor utiliza, na leitura, o que ele já sabe, o conhecimento prévio ou informação não-visual adquirida ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento que o leitor compreende um texto.

E porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento, que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Podemos considerar que a leitura é o resultado da interação entre as informações contidas no texto (informações visuais - IV) e o conhecimento prévio do leitor (informações não-visuais - InV), que, segundo SMITH (1999), pode ser representada conforme a “fórmula” a seguir:

$$\text{LER} = \text{IV} + \text{InV}$$

³⁰ A cognição não é um dispositivo abstrato, individual, interior, descontextualizado, até mesmo universal, mas uma dimensão situada, encarnada nos detalhes do desenvolvimento da ação social (...) (Tradução nossa).

Ainda segundo Smith (1999, p. 38), “Não vemos tudo o que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É necessário algum tempo para que o cérebro decida sobre o que os olhos estão olhando. A leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação não-visual – do que da informação visual que está diante deles”.

O processo de leitura é considerado ativo porque inclui predição, elaboração de hipóteses, previsões a respeito do texto e o leitor observa os recursos visuais, gráficos e sonoros (título, ilustração, gráfico, silhueta, tipo de letra etc) e levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las. Como afirma Leffa (1996, p.14): “A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor”.

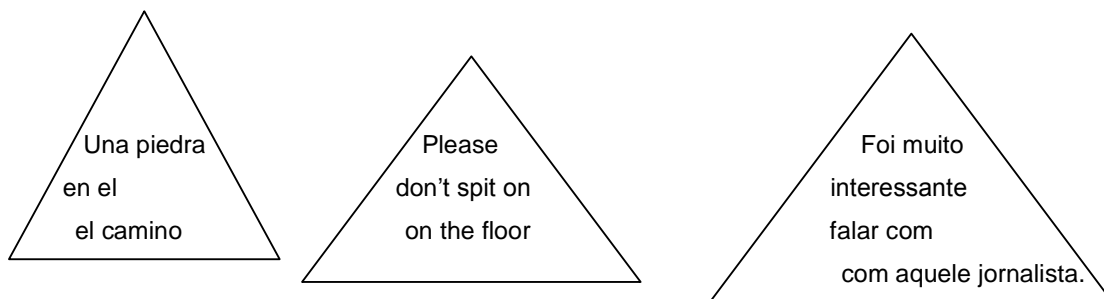
Outro fator relevante para o nosso conhecimento é que os olhos do leitor não vão linearmente de palavra em palavra; o texto não é processado da esquerda para a direita e de cima para baixo, como sugere o processo ascendente.

Ao contrário, como cita Leffa (*id.*, *ib.*),

“o que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses. Os olhos não vêem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações pedidas pelo cérebro. A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles.”

Scott (1982) propõe o seguinte teste:

Leia a frase nos triângulos abaixo, em velocidade normal:



Você notou algo de errado? Percebeu a repetição voluntária do artigo (*e/*) e das preposições (*on; com*)? A maioria das pessoas não nota, justamente porque elas estão lendo naturalmente.

Para Kleiman (1989, p.27),

“(...) leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar”.

Diante disso, fica evidente o fato de que ler é um processo ativo. Na verdade, nossa mente filtra as informações que recebe, interpretando-as, eliminando-as, selecionando-as, para assim, construir um sentido para o texto.

É por meio da leitura que o homem entra em contato com as novas descobertas, aprende a se comportar socialmente e, pelas informações obtidas, passa a ser mais crítico e participativo na sociedade. Dessa forma, “a pessoa que sabe ler e executa essa prática social em diferentes momentos de sua vida tem a possibilidade de desmascarar os ocultamentos feitos e impostos pela classe dominante, posicionar-se frente a eles e lutar contra eles” (SILVA, 1983, p.49).

Deve-se considerar, principalmente, o objetivo que o leitor tem em mente, o porquê da leitura, pois os tipos de leitura variam de acordo com a estratégia e o objetivo utilizados pelo leitor. “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento do assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe da linguagem etc”. (PCNs, 1998:51).

Para Goodman (1991), o propósito que leva o leitor a buscar a leitura (leitura de ambiente, para estudo do texto, profissional, para informação, para lazer, ritualística...), ou seja, o objetivo da leitura, é condição básica para que a compreensão ocorra. Afinal, nenhuma leitura ocorre fora de uma situação; ninguém lê um texto sem propósito, mesmo que seja apenas o de se distrair. Se a leitura apresentar um propósito pré-estabelecido, o contexto auxiliará o leitor a situar-se melhor frente ao texto e, assim, compreendê-lo.

A leitura do ambiente é a de impressos ambientais – placas, sinais, logotipos - por opção ou necessidade; a profissional é a leitura dos mais variados

gêneros de texto – relatórios, memorandos, manuais de instrução - e varia muito de uma profissão para outra. A leitura para informação implica no propósito de se saber algo para uso imediato – lista telefônica, dicionário entre outros; a de lazer é a que o leitor realiza por prazer e escolha própria; a ritualística é aquela em que o próprio ritual tem prioridade sobre a compreensão.

O leitor, dessa forma, precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Pode-se ler, também, para aplicar, ou seja, ler com a intenção de decidir se a mensagem serve para si ou se vai ser útil para seu propósito. A leitura crítica envolve o espírito crítico do leitor, pois ele tem de decidir se o texto tem sentido, se é aplicável aos seus propósitos.

Goodman (*id.*) considera, ainda, que a leitura realizada por estudantes assemelha-se à leitura profissional, pois faz parte do seu trabalho, diferindo apenas no aspecto funcional. Na maioria dos casos, ela não brota de uma necessidade e não está relacionada com a função pessoal da linguagem; o estudante lê sem ter um objetivo pessoal a ser atingido, fazendo da leitura um ato ritualístico.

É muito importante que o leitor determine, antes de ler algo, qual é o seu objetivo para, em seguida, ativar os conhecimentos armazenados na memória.

Como afirma Kleiman (1989, p. 28), “a leitura é uma atividade cognitiva, tem caráter multifacetado, multidimensional sendo um processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução”.

Além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, no decorrer da década de 90, passaram a ter relevância singular as questões de ordem cognitivo-discursiva como inferenciação, referenciação, formas de acessamento do conhecimento prévio, entre outros mais.

Koch e Marcuschi (1998) defendem que a textualização do mundo, por meio da linguagem, consiste em um processo de (re)construção do próprio real.

“O sujeito, na interação, opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização do seu projeto de dizer” (KOCH, 2002c, p. 31).

Isso significa que a realidade é construída, sociocognitivamente, pela forma como interagimos com o mundo físico, social e cultural. A referenciação consiste, segundo estudos de Koch (*id.*), na construção e reconstrução de objetos-de-discurso, desempenhando uma série de funções cognitivo-discursivas relevantes para a construção textual do sentido.

Para Kleiman (1989.), a leitura é um processo interativo, pois resulta da interação de diversos níveis de conhecimento – o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Para compreender um texto, o leitor utiliza o conhecimento prévio que é constituído por todo o conhecimento reunido ao longo de sua vida.

O conhecimento lingüístico constitui-se pelas informações que o falante domina: o código, as regras e os conceitos. O desconhecimento de conceitos, de nomes concretos pode ocasionar falhas na compreensão. Durante o processamento do texto, as palavras são agrupadas em unidades significativas. O cérebro percebe as palavras e as agrupa, visando à construção do significado. O leitor, quando encontra problemas em um determinado nível de processamento, ativa outros tipos de conhecimento que podem ajudá-lo a chegar à compreensão, num processo interativo, no qual ocorre o engajamento da memória e do conhecimento.

O conhecimento de mundo corresponde aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida de cada leitor, é esse conhecimento que permite ao leitor construir esquemas e inferir sobre o que se encontra implícito no texto, ou mesmo antecipar acontecimentos, já que as experiências e os saberes acumulados acham-se armazenados na memória de longo prazo.

Vários teóricos afirmam a importância do conhecimento de mundo para os indivíduos. Freire (1984, p. 11) já dizia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”; Smith (1989) afirma que todo leitor possui uma teoria a respeito do funcionamento do mundo. “Se podemos extrair sentido do mundo, isso ocorre devido à interpretação de nossas interações com o mundo, à luz de nossa teoria”. (p.15).

O conhecimento textual é o conjunto de noções sobre o texto que integra o conhecimento prévio e desempenha importante papel na compreensão. É o conhecimento textual que permite ao leitor reconhecer a estrutura, as características e os componentes dos diferentes gêneros textuais.

O leitor maduro infere, com base no conhecimento prévio, motivado pelos itens lexicais ou pelo esquema, que é um tipo inconsciente de conhecimento estruturado. Assim sendo, o leitor, que é portador de esquemas, aciona os conhecimentos prévios e confronta-os com as informações do texto, construindo sentido para aquilo que leu.

Muitas teorias, dentre elas a concepção estruturalista, a leitura sem mediação sonora, o modelo das múltiplas hipóteses, o modelo reconstrutor e outras citadas por Kato (1985), tentam explicar de que forma um leitor apreende informações de um texto, embora, basicamente, todas elas possam ser classificadas em três grupos: o modelo de processamento ascendente (*bottom-up*), o modelo descendente (*top-down*) e o modelo interacionista de leitura (*interactive*).

No modelo de leitura ascendente, o leitor aborda o texto por meio de pequenas unidades (letras, palavras, frases, sentenças etc.) e esse procedimento de aproximação do texto passa a ser automático. Dessa maneira, os leitores praticam a leitura de forma inconsciente e decodificar passa a ser uma prática fundamental. Além disso, a leitura se processa numa única direção: da micro para a macroestrutura.

No modelo descendente, o leitor faz adequações do texto aos seus conhecimentos sintáticos, lingüísticos e históricos, depois volta ao texto para confirmar suas expectativas de leitura ou verificar se aparece uma informação nova. Concebe, assim, a leitura como verificação de informações e, ainda, processa a leitura na direção da macro para a microestrutura.

Já o modelo interativo consiste no processo de leitura em que a construção do significado do texto realiza-se pela interação entre leitor e texto. A leitura praticada, dessa maneira, seria a leitura como interação; nesse modelo, o leitor acessa esquemas que ele possui em sua mente. Além disso, usa também inferências que só são possíveis se ele entender as normas sócio-culturais expressas no texto e as relações que o texto expressa. Aqui, a leitura é um ato perceptual e cognitivo, a compreensão do texto vem a partir de informações gerais que se têm guardadas na memória. As informações são as colaboradoras para o amplo entendimento daquilo que se lê. O fluxo de informação vai do leitor para o texto e vice-versa, simultaneamente.

Em Brággio (1992), encontra-se um outro modelo: o transacional ou sociopsicolingüístico, no qual a leitura pode ser concebida como transformação. Nesse modelo, o leitor e o texto não apenas interagem, como ocorre no modelo interativo, mas se transformam. A autora, entretanto, redimensiona o modelo sociopsicolingüístico de leitura, porque, para ela, as concepções de homem, sociedade, linguagem e sua aquisição adquirem uma representação ímpar, se as

percebemos como intrinsecamente relacionadas. Assim, pode-se depreender, desse modelo, a leitura como transformação crítica.

Leffa (1996) apresenta três definições de leitura. Primeiramente, faz uma definição restrita em que “ler é extrair significado do texto” (p.12). A leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra e o significado é extraído à medida que as palavras vão sendo processadas. Ler é um processo ascendente (do texto para o leitor) e o leitor é comandado pelas informações que entram pelos olhos. O texto é o pólo mais importante da leitura e o leitor subordina-se a ele. Há limitações, nessa definição, porque o conteúdo do texto se reproduz no leitor. Não há extração de significados, mas uma cópia. O conteúdo do texto reflete como espelho, e o leitor apenas o absorve.

Em seguida, a definição de leitura é vista como “uma atribuição de significado ao texto” (p.14). Neste caso, a origem do significado não está no texto, mas no leitor. A leitura é um processo descendente (do leitor para o texto) em que o leitor preenche lacunas, levanta hipóteses e faz sua compreensão no momento em que realiza a leitura. A compreensão não é um produto final, acabado. O modelo descendente é aquele em que o leitor leva para o texto todo o conhecimento prévio de que dispõe. Dessa forma, o leitor, quando está em processo de leitura, busca, diretamente, o significado por meio de estratégias de predição e de inferência, sendo capaz de ler nas entrelinhas do texto.

Por fim, “ler é interagir com o texto” (p.17). O papel do leitor, do texto e a interação entre eles devem ser considerados no ato de ler. No modelo interacionista de leitura, ler implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto.

A teoria interacionista descreve a leitura como um processo em que o leitor utiliza ambos os processamentos – ascendente e descendente – no ato da leitura.

O processo cognitivo de leitura pode ser melhor compreendido quando se tem um conhecimento mais abrangente das estratégias de leitura e dos mecanismos argumentativos, o que possibilita uma participação mais crítica do leitor.

2.3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A leitura pode ser vista tanto como ato social quanto ato cognitivo. Como ato social, Silva (1998) defende que a leitura é um elemento fundamental dentro do processo de ensino e é, também, um dos mais poderosos instrumentos para a compreensão e a mudança da realidade social. O autor concebe a educação como um meio para a liberdade e a transformação da realidade do educando.

Kleiman (1996) vê a leitura como um processo cognitivo e procura delinear seu processamento. Trata especificamente dos aspectos ligados à relação entre o sujeito-leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento.

A leitura começa na percepção do objeto pelos olhos por meio de um movimento não linear. Grande parte da mensagem daquilo que lemos é inferida ou adivinhada, levando a crer que a leitura é um “jogo de adivinhações”, como afirma Goodman (1991).

Os textos, em geral, incorporam novos sentidos com o tempo, assim como os leitores que passam a ver o que não viam, ou a ler o que não liam, porque são sujeitos em constante mutação, como alerta Coracini (2002a). Os leitores usam estratégias de leitura que vão sendo desenvolvidas, incorporadas, descartadas ou reintegradas, em um constante processo de aprendizagem, como se refere Kleiman (1989).

Independentemente do objetivo de leitura e do tipo de tarefa, os leitores utilizam estratégias de leitura, operações utilizadas para abordar o texto, as quais podem ser cognitivas - operações inconscientes - e metacognitivas - passíveis de controle consciente, pois partem do senso comum.

São as estratégias que particularizam a construção do sentido da leitura, uma vez que ler exige a ativação de diferentes competências e esquemas apropriados. Trata-se do conhecimento de cada leitor, trabalhando de forma ativa e determinando como o texto será compreendido.

Segundo Kato (1985), as estratégias cognitivas relacionam-se às operações inconscientes relativas à interpretação da estrutura morfossintática e semântica da frase, tais como: interpretação sintática da frase no nível intersentencial e dos sintagmas co-referenciais. E, como complemento, Kleiman (1996, p.50) diz que as estratégias cognitivas, no seu conjunto, servem para

“construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos seqüenciais no texto”. Daí a importância de se criarem situações para aplicá-las na compreensão de leitura. Entre as estratégias cognitivas, salientam-se: predizer o tema pelo título do texto, de imagens ou gráficos; *skimming* ou leitura rápida para obter a idéia geral sobre o texto; *scanning* ou leitura pormenorizada para obter uma informação concreta; deduzir o significado de palavras desconhecidas dentro do contexto; usar dicionário durante a resolução de atividades; buscar referências de pronomes, conectivos, formas verbais, sufixos e prefixos, entre outras.

A inferência é uma estratégia cognitiva muito eficiente e utilizada na leitura. Segundo Koch e Travaglia (1993, p.70), inferência é “aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto”. É resultante da ativação dos esquemas do leitor e permite que este infira, com base no conhecimento prévio, a respeito do desconhecido. A inferência permite ao leitor “construir novas proposições a partir de outras já dadas” (MARCUSCHI, 1984, p.25).

Por ser uma operação cognitiva, o processo de inferência pode variar muito de indivíduo para indivíduo, já que depende do nível de conhecimento que o leitor tem armazenado na memória (conhecimento prévio). Koch (2000) observa, ainda, que inferir diz respeito a um processo que permite gerar informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto, por meio do uso de pistas disponíveis ao leitor, fundamentadas no conhecimento partilhado entre autor e leitor.

Ademais, “the ability to make inferences is very important in reading. You often need to infer the topic or main idea of a text, the author’s opinion, or other information”.³¹ (MIKULECKY e JEFFRIES, 1996, p.150).

O conhecimento prévio tem sido estudado como teoria de esquemas. Segundo Corte (1991, p.9), “*todo nosso conhecimento de mundo está armazenado em unidades abstratas, que são chamadas de esquemas. Os esquemas são, portanto, uma estrutura de dados para representar todos os conceitos genéricos armazenados na memória*”. Essas representações mentais, armazenadas na memória, provêm de abstrações realizadas a partir das experiências vividas em cada campo do conhecimento e são responsáveis pela memória de longo prazo. Assim, como afirmam os especialistas em memória artificial, temos, em nossa mente, um

³¹ A habilidade de inferir é muito importante na leitura. Você freqüentemente precisa inferir o tópico ou a idéia central de um texto, a opinião do autor, ou outra informação. (Tradução nossa).

arquivo, organizado e coerente, com conceitos de diferentes áreas do saber, responsável por “guardar” (ou armazenar) nossos conhecimentos, ideologias, opiniões, preconceitos, crenças, etc., sempre aberto a novas informações e suscetível a mudanças.

Em seu trabalho, Marcuschi (1984) apresenta várias teorias a respeito da relação entre a memória e a compreensão textual. Alguns acreditam que os conhecimentos armazenam-se em unidades fixas chamadas *frames*.³² Estes seriam responsáveis por certas recuperações automáticas de vazios, no texto, como no diálogo abaixo:

A: O telefone está tocando!

B: Diga que eu não estou!

Todos nós, automaticamente, inferimos outro enunciado entre as falas de A e B. Com isto, garantimos a coerência do texto, tendo:

A: O telefone está tocando!

B: **Atenda você e, se for para mim**, diga que eu não estou.

Van Dijk (1992) conceitua *frame* como um conhecimento estereotípico, socialmente partilhado e armazenado na memória semântica. Por exemplo, ao ouvir/ler o *frame* Natal, imediatamente vários elementos são ativados em nossa mente: árvore de natal, ceia, missa do galo, presentes, neve..., em decorrência do conhecimento que temos armazenado na memória.

Fávero (2006), ao rever a proposta cognitivista, afirma que o *frame*, dependendo da situação, é uma estrutura que “pode ser adaptada para se adequar à realidade, mudando-se, quando necessário, alguns pormenores”. (p.66).

Assim, ao comentar o *frame* Natal, a referida autora acredita que um professor, por exemplo, poderá ativar outros elementos como: encerramento das aulas, correção de provas, entrega de notas etc. (situação X), enquanto um diretor de empresa ativará gratificação aos funcionários, brindes, encerramento do

³² Em seus estudos, Marcuschi (1984) cita Minsky (1975) como defensor dessa tese. Minsky representa o campo da Inteligência Artificial.

exercício, balanço etc. (situação Y). Isso comprova que os *frames* são produzidos “ativamente pelos participantes da interação e têm um reflexo direto sobre a própria contextualização”. (*id.*, p.76)

Para outros autores, os conhecimentos são redes conceituais, por eles denominados de *scripts*³³, que representariam seqüências especializadas de acontecimentos, eventos ou estados, sem se prenderem a itens lexicais. Assim, em um texto como:

- Pegou fogo no prédio. Chamaram o --x--.

Não é difícil para o leitor preencher --x-- como sendo bombeiro, em virtude da dependência conceitual existente, e não devido aos conhecimentos lexicais como tal.

Outra teoria muito conhecida, também citada por Marcuschi (*id.*), é a dos *esquemas*.³⁴ Os esquemas são unidades de nível mais alto que os anteriores; organizam seqüências de eventos, como histórias ou narrativas em que são ativadas categorias como personagens, ações, soluções, conclusões etc. Neste caso, o leitor é capaz de resumir textos, ordená-los, memorizá-los e reproduzi-los.

Cada esquema é composto de uma hierarquia de sub-esquemas, encaixados dentro do próprio esquema. Assim, no topo desta hierarquia, teríamos uma representação bastante geral, capaz de englobar as características essenciais de todos os outros sub-esquemas.

Fávero (2006, p.75) observa que “os limites entre os modelos cognitivos globais apresentados pelos diferentes autores não são muito nítidos e a terminologia diferente nem sempre significa teorias diferentes”. A autora cita, como exemplo, a distinção entre *frames* e *scripts*, *frames* e esquemas, esquemas e cenários. Assim, Fávero (*id.*) define o *frame* como a noção mais abrangente, isto é, passa a “considerá-lo o modelo cognitivo mais global e o que possui capacidade de abarcar os demais”.

Seja qual for a teoria adotada, o certo é que a memória é dinâmica e o leitor é capaz de rever seus esquemas, refazer suas hipóteses e alcançar um resultado mais produtivo de inferências. Segundo os defensores dessa teoria, os

³³ Em seus estudos Marcuschi (1984) cita Abelson/ Schank (1977) como defensores dessa tese.

³⁴ Marcuschi (1984) cita Van Dijk (1980) como estudioso desse assunto.

esquemas acionam sub-esquemas, numa rede de inter-relações, responsáveis, diretamente, pelo desenvolvimento lógico do texto, ou seja, os esquemas têm por função assegurar a coerência do texto, permitindo a realização de inferências necessárias ao resgate das informações implícitas de um texto. Esse dinamismo contribui para a criação do contexto, igualmente dinâmico, valendo-se dos conhecimentos armazenados que o leitor possui e do caráter interativo da linguagem.

Outra estratégia cognitiva utilizada na leitura é a previsão. É constituída pela habilidade do leitor em prever e antecipar o que ainda está por vir. Baseia-se tanto nas informações explícitas como nas inferidas, de modo que o leitor, no decorrer do processo, dificilmente tem consciência se determinado conteúdo estava explícito ou se foi inferido.

Essa capacidade de prever é condição necessária para a leitura, uma vez que:

“A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam ao leitor prever quando lê, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que está sendo lido. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambigüidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes” (SMITH, 1989, p.34).

Como as hipóteses e as previsões podem não ser confirmadas durante a leitura, faz-se necessário que o leitor desenvolva a automonitoração quando está lendo, isto é, que desenvolva uma estratégia metacognitiva – no nível consciente - para saber o quê e para quê está lendo. Afinal, durante a leitura, as operações cognitivas interagem o tempo todo, reformulam-se continuamente, apesar de algumas estratégias dependerem da realização prévia de outras. É assim, por exemplo, que a noção de contexto exerce influência sobre as demais operações, uma vez que o próprio contexto se transforma, se enriquece com o desenrolar da atividade de leitura. O processo de monitoria é metacognitivo porque há controle consciente sobre as próprias ações cognitivas.

Quando um texto não faz sentido, o leitor desenvolve estratégias de correção para reconstruí-lo e recuperar o sentido. As estratégias de correção podem ser de dois tipos: uma reavalia a informação já processada, faz inferências,

predições e interpretações alternativas, enquanto a outra é caracterizada pela volta ao texto em busca de mais informações.

Em síntese:

“Não é possível ler sem engajar-se numa transação com um texto e sem buscar extrair sentido dele (...) os leitores precisam desenvolver uma noção de texto apropriada para cada um, a fim de usar inferências e predições efetivamente” (GOODMAN, 1991, p.43).

Essas operações correspondem ao percurso de um leitor considerado maduro, crítico, ou seja, dizem respeito ao processamento de um texto para garantir sua compreensão. São estratégias que envolvem ações tanto automáticas como conscientes e monitoradas, tendo em vista as necessidades do leitor para construir uma representação mental coerente do texto.

Assim, essa proposta de trabalho, aliando leitura e argumentação, procura conscientizar os leitores de que ler é muito mais que simplesmente extrair significado do texto. O leitor deve assimilar que “toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significados feita pelo leitor a partir de indícios diversos” (JOLIBERT, 1994, p.149).

Portanto, a leitura não é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra, mas sim um processo de interação entre leitor e texto. Leitura implica uma interação entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. A compreensão de um texto somente é possível se o leitor possuir previamente conhecimentos dos quais possa partilhar com o autor para processar as informações contidas no texto. É a ativação do conhecimento prévio que permite ao leitor transformar um esquema fragmentado, na memória, em um texto ou enunciado completo e coerente.

Como afirma Leffa (1996, p.22), “leitor e texto são como duas engrenagens, correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos”.

Portanto, se o leitor falhar na compreensão leitora, já que este pode desconhecer o processo interativo, eis algumas etapas para uma leitura eficiente, propostas por Contente (1995):

- 1- **Ativar conhecimentos:** deve fazer-se sempre uma preparação para a leitura antes da abordagem do texto;

- 2- **reconhecer índices:** deve proceder-se à chamada de atenção para os índices que tornam o texto legível (origem do texto, autor, gênero textual, título, paragrafação, tipo de letra, citações, ilustrações e outros), de maneira que o leitor se familiarize com o texto e, ao mesmo tempo, antecipe o seu sentido e função;
- 3- **ler com um objetivo:** fazer uma leitura de pesquisa facilita a compreensão parcial ou total do texto;
- 4- **reagir ao texto:** deve-se favorecer uma interação entre as informações retiradas do texto e os conhecimentos adquiridos anteriormente pelo leitor.

As operações mentais que o cérebro é capaz de realizar são diversas, como vimos, mas para fundamentar este trabalho é relevante reafirmar que, na compreensão de um texto, o leitor constrói, em sua memória, uma representação mental do conteúdo textual (memória semântica). Como o texto não contém todas as informações, de forma explícita, o leitor necessita preencher as lacunas textuais, acionando o conhecimento prévio, por meio de inferências que estabeleçam relações entre os conhecimentos armazenados na memória de longo prazo (InV) e os enunciados presentes no texto (IV). Nesse sentido, a compreensão de um texto constrói-se na interação entre as informações contidas neste texto, os conhecimentos do leitor e o contexto de leitura. Portanto, inferir é uma operação fundamental.

Com base nos fundamentos teóricos apresentados, as implicações a partir dessas situações são múltiplas, umas tendo a ver com os textos, outras com os leitores. A falha pode estar nos textos quando eles não apresentam um número adequado de pistas para que o leitor possa ativar os esquemas necessários, de forma a completar as informações não explícitas. Pode haver falha também, nos textos incoerentes e incompletos em si mesmos, e que, para se tornarem ocorrências comunicativas, dependem da contribuição de informações disponíveis na mente do leitor. Nesse caso, o conhecimento prévio de que o leitor dispõe é essencial à compreensão do texto.

Três causas básicas podem ser apontadas como responsáveis pela falta de compreensão, segundo estudos de Bransford *et al* (1979):

- primeiramente, a compreensão não se realizará se o leitor não possuir esquemas relativos ao conteúdo do texto;
- em segundo lugar, pode deixar de haver compreensão quando o leitor possui esquemas pertinentes, mas, por alguma razão, não os ativa;
- finalmente, pode haver falha de compreensão, quando o leitor, por alguma razão, forma uma representação mental do texto diferente daquela que o autor teve a intenção de transmitir. Nesse caso, o leitor terá “interpretado mal” o texto, já que não ocorreu a interação leitor-autor-texto.

Com isso, não queremos dizer que ao leitor cabe o papel de aceitar o que o texto diz, mas sim, o de contestar, refletir e criticar aquilo que lê, com base em suas experiências vividas.

Dessa forma, a proposta de leitura apresentada tem a função de levar o leitor a uma reflexão crítica daquilo que lê, contemplando uma teoria sociointeracionista com ênfase nas habilidades cognitivas de cada indivíduo.

CAPÍTULO 3- GÊNEROS TEXTUAIS

“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”.

(Bakhtin, 1997, p.279)

3. GÊNEROS TEXTUAIS

3.1 DEFINIÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

As teorias da linguagem, de modo geral, não enfatizam o papel individual do sujeito na produção da linguagem. As teorias formalistas, geralmente, vão tratá-lo como inexistente, ideal ou assujeitado. Em todos os casos, a individualidade do sujeito-falante acaba sendo excluída.

Nesse universo, uma postura teórica que se diferencia é a de Bakhtin (1981; 1988) porque coloca o sujeito como elemento participativo e atuante do processo comunicativo. A sua visão histórico-materialista determina ao sujeito uma posição de constante interação com a sociedade e com a linguagem, a qual é vista como um produto social.

Como a linguagem é um produto da sociedade e o sujeito é parte atuante do meio social, então ele passa a ser, também, um fator de interação. É relevante a ênfase que Bakhtin procurou dar à linguagem como atividade social, pois é a partir daí que surge a teoria de que o processo de significação é resultado de uma ação social, o que implica em dizer que os signos são mutáveis, já que a sua existência estaria relacionada com um “fazer” na sociedade que não é constante ou imutável, mas sim um processo contínuo do qual todas as pessoas participam ativamente.

O interesse maior de Bakhtin reside nas relações dialógicas existentes entre os discursos, relações que são extralingüísticas; a grande questão colocada por ele diz respeito, justamente, à noção de discurso. O discurso é concebido, segundo o autor, como a manifestação de uma interação entre seres humanos, seres dotados de individualidades e intenções, que, dificilmente, podem ser abstraídos do contexto real. Ou seja, a língua é um bem social, compartilhado por todos aqueles que fazem parte de uma sociedade, o que faz com que a linguagem seja pluridiscursiva, fruto de “contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc.” (BAKHTIN, 1988, p.98). Isso

implica afirmar que o discurso não pode ser estudado apenas em si mesmo, ignorando-se os fatores externos que o determinam como produto dialógico da sociedade e não como objeto monológico e independente que, em última análise, seria um discurso vazio, morto.

O discurso deve ser visto como um diálogo produzido em relação a um interlocutor, presente ou não, afinal, “o discurso vivo está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela” (*id.* p.89).

Nesse sentido, Bakhtin propõe um sujeito ativo, capaz de utilizar a linguagem para a formação de sua consciência crítica e também de usá-la para interferir no processo social da linguagem, pela sua atividade interacional constante junto à sociedade. Nessa perspectiva, a atenção passou do texto para o sujeito em interação social e para as condições de produção do discurso.

Marcuschi (2001) concebe a linguagem enquanto processo de natureza sociocognitiva, uma atividade inerente a toda e qualquer interação. Nesta concepção, o sentido emerge na instância dialógica e, portanto, não existe um sentido fixo, mas sentidos possíveis, negociados pelos interlocutores.

Considerando que os usuários da língua organizam suas interações por meio dos gêneros textuais, todo e qualquer projeto discursivo – o querer dizer – ancora-se na escolha de um gênero, disponível no intertexto sociocultural e assimilado de forma natural pelos falantes, objetivando o estabelecimento de uma ação por parte dos sujeitos sociais.

Bakhtin (1997, p.302) afirma:

“os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintática). (...) Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Dessa forma, é na ação enunciativa, manifestada dialogicamente, na organização e uso de um determinado gênero, que o falante ativa possíveis sentidos em função de um determinado contexto. Marcuschi (*id.*) considera que os tipos textuais (ou seqüências tipológicas) são formas abstratas e definidas por uma teoria determinada. Portanto, não se configuram enquanto textos empíricos, pois são

constructos teóricos determinados por aspectos lexicais, sintáticos, por relações lógicas e tempo verbal, firmados, assim, em uma natureza lingüística, constituindo-se enquanto seqüências típicas que podem fazer parte da organização estrutural de um gênero.

O gênero, por sua vez, define-se a partir de suas propriedades sociocomunicativas materializadas textualmente. Enquanto realidade lingüística concreta, à medida que organiza a interação, o gênero permite aos usuários da língua reconhecer e legitimar o domínio discursivo em que se encontram.

Um gênero atualiza-se em função de sua orientação sociocomunicativa, pois, como preconiza Koch (2002b), a competência sociocomunicativa permite aos falantes/ouvintes reconhecerem as especificidades de cada gênero e sua função no contexto interativo imediato, assim como o tipo de seqüência textual predominante em cada um deles.

Nesse sentido, a partir da proposta de Bakhtin e de outros analistas da linguagem, os estudos sobre gêneros discursivos têm conquistado um grande espaço e têm contribuído para a análise de diferentes textos (orais e escritos), incluindo novos métodos e procedimentos de trabalho que complementam as propostas dos PCNs (1998), os quais sugerem os gêneros como objeto de ensino e os textos como unidades de análise.

Desse modo, pode-se perceber a utilização da língua como um processo com múltiplas e heterogêneas maneiras de realização. Para a compreensão do ponto de partida proposto por Bakhtin é fundamental conceituar gênero do discurso. Para o autor, o ser humano, em quaisquer de suas atividades, vai servir-se da língua e, a partir do interesse, intencionalidade e finalidade específicos de cada atividade, o fazer enunciativo realizar-se-á de maneiras diversas. A estas diferentes formas de manifestação dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso, já que "... cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Vale comentar que essa "relativa estabilidade", que é inerente a um dado gênero, chama a atenção e deve ser compreendida como algo passível de alteração, aprimoramento ou expansão. Em se tratando de linguagem, que é atividade verbal, modificações podem ocorrer em função de desenvolvimento social, de influência cultural, ou de outros tantos fatores com que a língua tem relação direta, até mesmo com o próprio caráter histórico. Ciente do caráter inesgotável das

atividades humanas e de seu constante processo de crescimento e evolução, fica impossível definir, quantitativamente, os gêneros, que se diferenciam e se ampliam, continuamente. É o uso que determina a possibilidade de transformação.

Um aspecto relevante dos gêneros, que alude de forma direta à questão do uso, é o fato de que devemos considerar o gênero como um meio social de produção e recepção do discurso. Para classificar determinado enunciado como pertencente a dado gênero, é necessário que verifiquemos suas condições de produção, circulação e recepção. E, ainda, é de extrema relevância observar que o gênero, como fenômeno social que é, só existe em determinada situação comunicativa e sócio-histórica. Caso modifiquemos tais condições, é possível que um mesmo enunciado passe a pertencer a outro gênero.

Bakhtin, com sua proposta dos gêneros do discurso, colaborou com a teoria dos enunciados como fenômenos sociais, resultantes da atividade humana, caracterizados por uma estrutura básica, suscetível a determinadas modificações. Um gênero do discurso é parte de um repertório de formas disponíveis no movimento de linguagem e comunicação de uma sociedade. Desse modo, só existe relacionado à sociedade que o utiliza. Então, é fundamental perceber o gênero como um produto social e, como tal, heterogêneo, variado e mutável.

Os PCNs (1998) partem do pressuposto de que a língua realiza-se no uso das práticas sociais, no espaço em que as pessoas (em diferentes momentos, lugares e contextos) apropriam-se dos seus conhecimentos por meio da ação com e sobre os conhecimentos, tal como estão postos no mundo, em situação real de uso. Assim é que o homem utiliza a língua, tanto oral quanto escrita, dentro de uma concreta e determinada situação comunicativa, com condições e finalidades específicas, produz discurso que significa “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (PCNs, 1998, p.7).

Ao desejarmos dizer algo para alguém, fazemo-lo dentro de um determinado gênero disponível na cultura, caracterizado por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Isso quer dizer que qualquer usuário da língua, ao interagir verbalmente com outro, organizará o seu discurso, levando em conta o que quer dizer (conteúdo), com a seleção operada nos recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais), o modo de dizer (estilo) e com a

estrutura que quer dar ao seu texto. Falar ou escrever, portanto, exige a articulação desses três aspectos constituídos num todo que é o gênero adotado pelo usuário.

Koch e Elias (2006, p.107), fundamentadas nessa perspectiva bakhtiniana, chamam a atenção para o fato de que “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolivelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição”.

Em poucas palavras, o conteúdo temático é o assunto de que vai tratar o enunciado em questão, a mensagem transmitida. Já o plano de composição alude à estrutura formal propriamente dita. Por fim, o estilo leva em consideração questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, entre outros. Esses três aspectos são válidos apenas se considerarem todo um contexto, ou seja, os enunciados pertencem à determinada “esfera da atividade humana”, são devidamente localizados em um tempo e espaço (condição sócio-histórica) e dependem de um conjunto de participantes e suas vontades enunciativas ou intenções.

Podemos concluir que as três características que definem um gênero – plano composicional, estilo e conteúdo temático – “fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Isso quer dizer que o falante de uma língua seleciona o gênero discursivo, bem como a organização seqüencial (narrativa, explicativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, dialogal), historicamente determinado e que melhor atenda às suas intenções comunicativas dentro das possibilidades do uso social daquele gênero, nas reais condições em que acontece a produção daquele texto. O falante opera uma seleção dos recursos disponíveis na língua para determinadas condições e finalidades e dá formas diversas aos textos, dependendo de suas condições de produção.

Vários são os enfoques e autores que, ao longo dos anos, dedicam-se ao estudo dos gêneros. Primeiro, a questão do gênero foi objeto de estudo da Poética e da Retórica. Em um segundo momento, da Filosofia e, mais tarde, da Lingüística. A partir dos anos 90, a Lingüística Aplicada e o Ensino de Línguas passaram a se dedicar às Teorias de Gênero, considerando as indicações pedagógicas e os referenciais teóricos propostos pelos PCNs.

Sob o ponto de vista da Lingüística Textual, na década de 70, surgem os primeiros trabalhos com enfoque nos aspectos lingüísticos do texto, do discurso e da semântica argumentativa. Já nos anos 90, nos estudos relacionados à tipologia textual, a linguagem e o texto são estudados sob uma perspectiva sociointeracional; os estudos foram revistos e ampliados, levando a discussões referentes a gêneros textuais e seqüências textuais.

De modo geral, podemos dizer que os estudos do texto/discurso oferecem noções como as de tipologia textual, seqüências textuais e gêneros textuais que não se excluem, mas compartilham particularidades com outras noções, por exemplo, a de modelos cognitivos globais de Van Dijk (1992) – que enfatiza a interação comunicativa e o contexto sociocognitivo - e a própria Lingüística Textual – com estudos valiosos de coesão e coerência, entre outros fatores e recursos, importantes para a apreensão dos sentidos na macroestrutura textual.

Atualmente, nas pesquisas de Gêneros Textuais, salientam-se os trabalhos com abordagem sócio-interacional de Scheneuwly e Dolz (1996), Bronckart (2003) e, no Brasil, Brandão (2000), Marcuschi (2002), Bezerra; Dionísio e Machado (2002), Rojo (2005), entre outros.

Scheneuwly e Dolz (1996) apresentam a seguinte explicação para gênero:

“A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir lingüisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis. [...] Mas fundamentalmente trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros”. (p.171).

Para os referidos autores, ao se comunicar, o falante deve considerar a situação de comunicação, ou seja, não é possível falar e escrever da mesma forma em situações diferentes. Os textos orais e/ou escritos que produzimos são diferentes uns dos outros porque são produzidos em contextos variados. Mesmo com essa diversidade de gêneros, podemos verificar regularidades, uma vez que em situações semelhantes produzimos textos com características também semelhantes, que são os chamados gêneros textuais.

Na opinião de Marcuschi (2002), os gêneros textuais são realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas; são considerados fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, e contribuem para a organização das atividades do nosso cotidiano. Para o autor, os gêneros não são instrumentos que engessam a ação criativa, mas eventos textuais maleáveis e dinâmicos. Por serem dialógicos, os gêneros ajudam a construir os interlocutores envolvidos na situação comunicativa, funcionando como instrumento de ordenação da nossa vida social.

Bronckart (2003), com idéias semelhantes as de Benveniste, revela a situação material de produção: pessoa, lugar e tempo. Para ele, a significação implica aspectos centrados na enunciação, no contexto e nas condições de produção dos enunciados. Fundamentado nos estudos de Bakhtin, Bronckart propõe analisar a linguagem como prática social, considerando seus aspectos sociais, interacionais e convencionais. Para isso, estabelece uma teoria que tem como objetivo articular a análise das capacidades psicológicas universais (competências sócio-cognitivas) com a diversidade e heterogeneidade constitutivas das manifestações da linguagem.

Para desenvolver essa teoria, elabora os conceitos centrais de ações de linguagem, representação, decisão discursiva e tipos de discurso. Para o autor, na arquitetura interna dos textos, revelam-se três elementos fundamentais: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Delimitados esses aspectos importantes, passamos a descrever, de modo geral, algumas características basilares – segundo o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) – que constituem os **mecanismos de textualização**.

3.2. SOBRE O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO (ISD)

As proposições teóricas do ISD³⁵ não só derivam de uma psicologia da linguagem, e de princípios herdados dos trabalhos de Vygotsky (1985 – interacionismo social), mas também recorrem à sociologia de Habermas (1987 – mundos representados) e à filosofia de Bakhtin (1981; 1997 – interação verbal e gêneros do discurso), assim como à teoria de Wittgenstein (1975 – jogos de linguagem) e à análise das formações sociais, elaboradas por Foucault (1969), entre outros.

Segundo Cristóvão e Nascimento (2005, p.35):

“No interacionismo sócio-discursivo (ISD) tal como é proposto por Bronckart parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades”.

As **capacidades de linguagem** dizem respeito às *capacidades de ação* (escolha de um modo de apresentação: argumentar, narrar, expor...), às *capacidades discursivas* (adoção de uma forma de seqüencialidade: narração, descrição, argumentação...) e às *capacidades lingüístico-discursivas* (opção por implicar ou não os parâmetros da situação no texto). Essas decisões vão configurar os tipos de discurso, os quais se constituem em um gênero.

Para desvendar a trama da organização e da arquitetura interna dos textos, Bronckart (2003) apresenta um aparelho conceitual denominado “folhado textual”, composto por três níveis superpostos e, em parte, interativos, a saber:

- a) a infra-estrutura geral do texto
- b) os mecanismos de textualização
- c) os mecanismos enunciativos

Os mecanismos de textualização contribuem para a progressão do conteúdo temático e constituem um dos níveis de análise do ISD. Os elementos constitutivos da textualização explicitam ou marcam relações de continuidade, de

³⁵ Essas proposições teóricas são apresentadas em BRONCKART (2003, p. 21-25).

ruptura ou de contraste, contribuindo para o estabelecimento da coerência temática do texto.

Tais mecanismos encontram-se “fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto” (Bronckart, 2003, p.122).

São três os conjuntos de operações de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

A) CONEXÃO

Para Bronckart (2003, p. 263), “os mecanismos de conexão contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades, chamadas organizadores textuais”.

A conexão (seqüencial) marca a progressão do tema por meio desses organizadores textuais aplicáveis tanto ao plano geral quanto entre tipos de discurso, entre fases de uma seqüência, e entre frases sintáticas. As marcas de conexão – organizadores textuais – pertencem a categorias gramaticais diferentes (advérbios, conjunções, preposições...) e se organizam em sintagmas também diferentes (adverbiais, nominais...); explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. Esses mecanismos exercem função de ligação (justaposição/coordenação) e/ou de encaixamento (subordinação).

Os quatro tipos de discurso – delimitados por Bronckart – são compostos de múltiplas unidades, diferenciadas claramente pelo valor semântico: alguns organizadores têm valor **temporal** (depois, antes que...), outros têm valor **lógico** (porque, ao contrário) e outros têm valor **espacial** (mais longe, desse lado...).

Segundo o ISD, os organizadores com valor temporal aparecem nos discursos da ordem do narrar; os organizadores lógicos são mais freqüentes nos discursos da ordem do expor; os organizadores espaciais são característicos das seqüências descritivas, embora essa relação de correspondência seja apenas parcial e de ordem estatística. Na verdade, os organizadores (espaciais, temporais, lógicos) podem aparecer em diferentes tipos de discursos e seqüências.

Os estudos do texto/discurso são realizados em diferentes campos: Teoria de Gêneros Textuais, Lingüística Textual, Semântica Argumentativa, Análise do Discurso, etc. Embora com nomenclatura diferenciada, não se excluem pelo fato de apresentarem noções similares, por exemplo, o conceito de **conexão** de Bronckart equivale ao de **coesão seqüencial** da Lingüística Textual.

B) COESÃO NOMINAL

Os mecanismos de coesão marcam relações de dependência ou descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas de frase. Responsáveis pela introdução de temas e/ou argumentos novos, e por assegurar sua retomada ou substituição, no desenvolvimento textual, os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre elementos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais. Essas relações são feitas por **sintagmas nominais** ou **pronomes** – constituindo as cadeias anafóricas.

Há duas funções de coesão nominal:

- a) *função de introdução*: marca a inserção de uma unidade de significação nova (unidade-fonte) que dá origem a uma cadeia anafórica;
- b) *função de retomada*: consiste em reformular, retomar essa unidade-fonte no decorrer do texto (por meio de anáfora).

De acordo com Bronckart (2003, p. 270), a marcação da coesão nominal é feita por duas categorias de anáforas:

- i. anáforas pronominais: categoria composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos;
- ii. anáforas nominais: categoria composta por diversos tipos de sintagmas nominais.

Segundo o ISD, nos tipos de discurso da ordem do NARRAR, há maior frequência de anáforas pronominais de 3ª pessoa; nas seqüências descritivas, maior frequência de anáforas nominais com determinante possessivo. Nos tipos de discurso da ordem do EXPOR, **os discursos interativos** apresentam pronomes de 1ª, 2ª e 3ª pessoas, com acúmulo de valores *dêitico* e *anafórico*. Nos discursos teóricos, é comum a retomada por meio de anáforas nominais associadas a relações complexas de co-referência. Dito isso, podemos relacionar a **coesão nominal** de Bronckart à noção de **coesão referencial** da Lingüística Textual.

C) COESÃO VERBAL

Os mecanismos de coesão verbal estabelecem retomadas entre séries de predicados ou sintagmas verbais, tais unidades lexicais contribuem para a evolução do conteúdo temático, produzindo um efeito de progressão. “Os mecanismos de coesão verbal contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, id., p. 273).

A coesão verbal é marcada pela escolha adequada, e obrigatória, dos tempos verbais. Bronckart (id.) refere-se a alguns estudos teóricos que analisam os valores verbais, segundo três classes gerais de significados (tempo, modo e aspecto). Entretanto, critica o fato de estes estudos serem realizados com base em frases extraídas de seu contexto. Por isso, Bronckart propõe uma análise do valor verbal inserido no discurso, ou seja, no seu funcionamento efetivo em textos.

Nas abordagens-padrão, admite-se que os valores dos verbos devem ser analisados em termos de relações entre o momento da fala e o momento do processo expresso pelo verbo. Bronckart (id, p. 276) descarta essa abordagem binária e fisicalista e propõe que “qualquer análise das relações temporais deve considerar, não dois, mas três parâmetros: ao momento da produção e ao momento do processo, deve-se acrescentar o que Reichenbach (1947) chama de momento psicológico de referência”.³⁶

³⁶ REICHENBACH, H. (1947) *Remarques philosophiques*. Berkeley: University of California Press. (apud Bronckart, 2003). Esse terceiro parâmetro, um pouco mais complexo, diz respeito à referência temporal psicológica.

O mundo discursivo da narração é disjuncto do mundo ordinário e também autônomo; é ancorado pela presença de uma origem espaço-temporal, a partir da qual os processos são organizados na sucessão dos fatos. O segmento da narração apresenta dois tempos de base: o pretérito perfeito e o imperfeito.

O mundo discursivo do relato interativo é disjuncto do mundo ordinário do ato de produção, mas implicado, isto é, ancorado em uma origem dêitica. É composto por dois tempos dominantes: o pretérito perfeito e o imperfeito, associado, às vezes, por formas do mais-que-perfeito, do futuro simples e do futuro do pretérito.

O mundo do discurso teórico (pertencente à ordem do expor) tem caráter conjunto ao mundo ordinário do agente-produtor, com ausência de origem espaço-temporal, e é também autônomo em relação aos parâmetros do ato de produção. Há dominância das formas do presente, ausência de formas do futuro e presença de pretérito perfeito e presente com valor genérico.

O mundo do **discurso interativo** é conjunto ao mundo ordinário do agente-produtor e implicado aos parâmetros do ato de produção. Há dominância do presente e do pretérito perfeito, acrescentado uma forma de futuro composto; esses tempos exprimem, respectivamente, a simultaneidade, a anterioridade e a posterioridade. Há elevada densidade verbal nesse tipo de discurso.

Outro aspecto relevante diz respeito às formações discursivas presentes no texto. O fazer enunciativo recompõe o *éthos* (imagem) do enunciador, fator vital para a compreensão dos sentidos do texto. O sujeito, segundo Authier-Revuz (1990), “é interpelado pelo inconsciente, marcado sócio-historicamente pelas ideologias do momento”.

O estudo do funcionamento dos discursos, proposto pelo LSD, constitui uma das vias de abordagem possíveis de uma concepção de significação que integra o uso e os fatores lingüísticos. A proposta de Bronckart, inspirada em Bakhtin, “é analisar a linguagem como prática social levando em conta seus aspectos sociais, intencionais, convencionais e ativos”. (BRANDÃO, 2000, p. 25).

Os seres humanos constituem-se e funcionam em grupos, suas capacidades e competências desenvolvem-se num quadro de interações diversas, ou seja, a diversidade e a heterogeneidade são fundamentais nas manifestações da

linguagem. As condutas humanas “constituem conjuntos organizados de ações que orientam os sujeitos, agentes vivos no mundo dos fatos e dos objetos”. (*id.*, p. 26).

Desse modo, a comunicação realiza-se sob a forma de ações de linguagens diversas, levando em consideração o contexto sócio-histórico, a situação de produção. Segundo Brandão (*id.*), “as ações de linguagem se concretizam discursivamente dentro de um gênero de discurso como um processo de decisão”.

Todo discurso é essencialmente polifônico. Os gêneros estão impregnados da palavra do outro. “Em cada palavra há vozes, que podem ser longínquas, anônimas (dos matizes lexicais, dos estilos) e vozes próximas”. (GARCEZ, 1998, p. 65).

É importante ressaltar que o texto (*cf.* Bakhtin, 1997) é produto da interação social, em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais; o enunciado está ligado a uma situação material concreta, assim como ao contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade lingüística dada. Cabe ao interlocutor (leitor) atravessar a espessura das linhas e ler não apenas as vozes polifônicas dos enunciados, mas também as dos gêneros discursivos.

3.3. TEXTO JORNALÍSTICO IMPRESSO: A CARTA DO LEITOR

Jornalismo são todos os meios pelos quais informações chegam a um público heterogêneo. Nessa relação entre público-leitor e texto, focalizamos a questão da interação social na mídia impressa, por meio da análise de textos publicados na Revista Veja. A partir desse veículo impresso, analisamos como ele é lido e recebido pelo leitor que, efetivamente, publica sua opinião na seção “**Cartas**”.

Partimos do pressuposto bakhtiniano de que as inúmeras culturas e sociedades têm suas atividades mediadas pela linguagem, e os modos de utilização da linguagem são variados na proporção que o são as atividades humanas. Tais atividades moldam a linguagem em enunciados “relativamente estáveis”, os quais constituem os gêneros textuais, encontrados de forma materializada na sociedade, sendo a carta um deles, como o são o artigo, a reportagem, a entrevista etc.

“A carta do leitor é um texto que circula no contexto jornalístico em seção fixa de revistas e jornais, denominada de cartas, cartas à redação, carta do leitor, painel do leitor, reservada à correspondência dos leitores”. (BEZERRA, 2002, p.210).

Nesse sentido, cabe ao leitor adquirir a competência leitora para melhor compreender o conjunto de informações a que tem acesso, realizando uma leitura retrospectiva e ativando a sua memória discursiva, por meio do saber acumulado.

O discurso jornalístico é um meio de fazer circular determinadas “ideologias”, com o manejo de recursos que a linguagem oferece, com o objetivo de persuadir o leitor. Um leitor preparado para a leitura será capaz não só de ler as entrelinhas, como também terá oportunidade de se posicionar com relação ao texto, ao veículo e, também, poderá ter um texto publicado na seção Cartas.

Sabemos que a ideologia e a linguagem estão intimamente ligadas. O discurso assume, então, papel de instrumento de dissimulação devido aos recursos que disponibiliza: argumentação, sedução, impessoalização, discriminação, etc., impulsionando o relacionamento entre o sujeito, a linguagem e a ideologia.

Segundo Brait (1991, p. 90):

“(...) ao leitor, mesmo o de jornal, não cabe alternativa a não ser assumir a condição do outro a quem estratégias e movimentos textuais visam e, assumindo essa condição, reconhecer, tanto quanto possível, que para haver significação há necessariamente construção, o que implica mostrar determinadas coisas e esconder outras”.

Por texto, entende-se um processo contínuo de escolha semântica que resulta em um produto de seu contexto e que nele encontra seu funcionamento. Nesse sentido, há um retorno efetivo do leitor, evidenciado na seção Carta do Leitor, conforme veremos na análise do *corpus*. Assim, o contexto de produção em que o texto – carta do leitor – efetiva-se está revelado na própria Carta, em virtude do texto-fonte (notícia, reportagem, entrevista, ponto de vista, entre outros) que originou a referida Carta. A partir dessa relação estreita entre texto e contexto, o usuário da língua constrói seu texto, faz previsões, lê com expectativas do que virá a seguir; o texto é, portanto, um evento interativo.

Maingueneau (2001) aponta que a interação (interatividade) “é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe

sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciado e com relação à qual constrói seu discurso” (p.54).

Nessa perspectiva, a análise textual deve considerar os traços lingüísticos que permitem reconhecer a intencionalidade do enunciador, os efeitos de sentidos construídos por esse enunciador, ou pelo locutor por ele instituído, e a persuasão ou manipulação que o enunciador busca exercer sobre o enunciatário (leitor).

Em relação ao gênero, Travaglia (2002) afirma que esse desempenha uma função social determinada e que tal noção está vinculada a uma finalidade. Para tanto, cita a correspondência (ou textos epistolares) que tem por fim “permitir a troca de informações por um veículo específico”. (p.3)

Na seção *Cartas*, o leitor pode dirigir-se por meio de várias formas de correspondência: via *fax*, *e-mail* ou correio tradicional. As cartas devem trazer o endereço, o número da cédula de identidade e o telefone do autor (conforme recomendações da Revista Veja). A editoração da revista informa, ainda, que as cartas enviadas podem ser editadas em razão do seu tamanho ou para facilitar a compreensão.

A Carta do Leitor é produto de uma interação social que reflete, muitas vezes, não só o pensamento de uma comunidade, seu contexto sócio-histórico e ideológico, como também o “olhar” avaliativo de quem participa dessa atividade interacional (BRAIT, 1993). Além disso, a carta do leitor caracteriza-se pela ausência de contato imediato entre destinador e destinatário, atendendo a várias intenções comunicativas.

É possível afirmar, em consonância com Orlandi (2001), que não existe um discurso original: “todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo)”.

É o que ocorre com o discurso produzido na Carta do Leitor. No processo de desenvolvimento do discurso, há um jogo de manipulação que parte do enunciador e se reflete no enunciatário (leitor), porque o texto é um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão à sua disposição para veicular seu discurso.

Na Carta, podemos dizer que o produtor do texto elabora passo a passo suas escolhas lingüísticas, visando a interagir, de modo eficiente, com seu leitor. Dentre essas escolhas, salientam-se:

- a) uso de perguntas retóricas;
- b) expressões coloquiais e/ou gírias;
- c) inserções com comentários metadiscursivos;
- d) inserções com advertências ao produtor do texto (a matéria-prima) que originou a Carta;
- e) uso de operadores argumentativos;
- f) uso de termos ou expressões formais;
- g) uso de termos estrangeiros;
- h) uso de modalizadores e marcadores de pressuposição;
- i) marcas do processo de (re)formulação textual;
- j) paráfrase;
- k) intertextualidade;
- l) sintaxe própria da linguagem culta e escrita, entre outros.

Essas escolhas feitas pelo enunciador, além de envolverem o leitor e refletirem o seu pensamento, também revelam os efeitos semânticos pretendidos com aquele discurso. “Ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo” (BAKHTIN, 1997). O autor escolhe as palavras, assim como escolhe o gênero textual adequado ao que tenciona expressar, construindo para tal fim um enunciado em função de um destinatário – é o que faz o autor da carta do leitor.

É nesse sentido que a abordagem interacional pode auxiliar na construção de um leitor mais crítico e participativo. São esses aspectos textuais e contextuais que devem ser explorados, juntamente com as estratégias de leitura e operações mentais, em prol da formação de um leitor/produtor capaz de gerar significação para aquilo que lê.

As cartas publicadas em *Veja* tratam, geralmente, de temas de interesse comum, publicados em edições anteriores em forma de notícia, artigo, editorial, reportagem, entrevista, entre outros. A carta permite variados propósitos comunicativos: emitir opinião, reclamar, elogiar, criticar, solicitar etc. Na orientação de Bezerra (2002), trata-se de um “gênero do domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura” (p.210).

A concepção anteriormente versada possibilita dizer:

“as construções lingüísticas embutem as experiências vivenciadas pelos indivíduos em suas comunidades socioculturais. As formas como os indivíduos expressam ou representam essas experiências na língua permitem que analisemos os processos mais profundos, que as precedem na mente” (CHIAVEGATTO, 2001, p. 232).

A autora em questão atribui a esse fenômeno o nome de “*processo cognitivo de mesclagem de vozes*” e tem o objetivo de revelar como os sentidos da experiência sociocognitiva são perceptíveis na linguagem. Para tanto, ela considera que os leitores/produtores de cartas (re)elaboram seus textos por meio de informações partilhadas e importadas de um texto-fonte cujo autor e conteúdo também já possuíam comprometimento com outras vozes. Assim, a voz do jornalista, na notícia, por exemplo, embute vozes de outros sujeitos – das personagens da notícia ou das opiniões que são noticiadas -, manifestando um ponto de vista impregnado de ideologias e visões de outros sujeitos, produzindo um efeito polifônico que se configura como um recurso de dissimulação da subjetividade do jornalista e/ou da ideologia da revista ou do jornal no qual se expressa. Afinal, um texto é voz que dialoga com outros textos, mas também funciona como eco das vozes de seu tempo, da história de um grupo social, de seus valores, crenças, preconceitos, medos e esperanças.

Da mesma forma, os leitores processam inferências, no domínio cognitivo, e ativam experiências anteriores à leitura, integrando a outra voz (do jornalista) à própria voz num processo contínuo de mesclagem de vozes e visões, caracterizando, assim, a multiplicidade de vozes com que o discurso (carta do leitor) é construído. Além disso, o produtor da carta passa primeiro por um funil e por certas interferências no texto realizadas pela editoração do veículo, *que se reserva o direito de selecionar cartas e publicar trechos*. Embora não possamos avaliar em que grau a carta original é alterada, talvez seja possível falar em co-autoria entre autor e editor. Se isso não bastasse, omitir trechos fatalmente significa alterar o sentido ou amputá-lo.

Nessa perspectiva, também é evidente que são publicadas as cartas cujos assuntos interessam ao veículo. Dito isso, parece-nos óbvia a presença da ideologia do veículo como forma de manipulação do discurso alheio e, nesse gênero

de texto, conseqüentemente, há assujeitamento do sujeito-autor da carta. A carta do leitor coloca em prática, então, a “alternância de locutores” proposta por Bakhtin e revela que a ideologia da Carta é marcada pela posição do leitor e, também, da Revista.

Nesse sentido, detectar a posição enunciativa do autor da carta, verificar a variedade lingüística, o modo de discurso utilizado, a situacionalidade, a seleção lexical, a intencionalidade, entre outros aspectos, possibilita uma análise mais profunda dos recursos cognitivos e argumentativos presentes nesse gênero textual e, por conseguinte, desenvolve a competência de leitura e de produção de textos dos alunos-leitores.

Ao examinar os recursos presentes na carta do leitor, é possível identificar traços característicos desse gênero textual, conforme apresentamos a seguir:

A) CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, RECEPÇÃO E CIRCULAÇÃO

- **Autor:** a carta é escrita por um(a) leitor(a) de jornal ou revista. Determinados veículos de comunicação exigem do autor informações como o nome, a idade, o endereço e o número da cédula de identidade, que podem ou não ser divulgados conforme interesses do jornal ou da revista.
- **Motivo da produção:** o autor pode ter diferentes motivos para produzir a carta, como solicitar orientações ou conselhos, elogiar ou criticar uma matéria jornalística, agradecer a alguém por um benefício recebido, reclamar de um serviço público prestado, denunciar uma situação de injustiça social, divulgar uma experiência pessoal ou um projeto coletivo...
- **Leitor preferencial:** a carta é dirigida, primeiramente, para o editor de veículo, que decidirá se ela vai ser publicada ou não, conforme interesses do próprio veículo de comunicação. Os meios mais utilizados

para envio da carta são a correspondência pelos Correios, o fax e o *e-mail*.

- **Suporte/veículo de circulação:** em geral, a carta é publicada em jornal impresso ou revista de abrangência regional ou nacional.

B) TEMA ABORDADO

- A carta pode tratar de qualquer tema, de interesse pessoal ou comunitário, dependendo do motivo da produção e do perfil da seção do jornal ou da revista para a qual é enviada.

C) ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

- Há variadas formas possíveis de organização textual da carta, mas a forma escolhida deve levar em conta sobretudo o propósito da produção e o perfil da seção do jornal ou da revista para a qual é enviada. Três formas são bastante usuais: pergunta direta, relato de experiência pessoal e organização em título, introdução, desenvolvimento e conclusão.

D) ASPECTOS DE ESTILO E LINGUAGEM

- **Estilo:** a carta pode ser construída em estilo mais informal, descontraído, ou estilo mais formal, cerimonioso, devendo ser observados o grau de intimidade entre o autor e o leitor preferencial (editor) e o perfil do público ao qual o jornal ou a revista se dirige.
- **Pessoa do discurso:** o autor pode usar a 1ª ou 3ª pessoa, conforme o efeito de sentido de maior subjetividade ou objetividade que pretende provocar com relação ao conteúdo tratado na carta.

- **Concisão na linguagem:** a carta deve apresentar concisão, isto é, o autor deve expor apenas o conteúdo essencial. Jornais e revistas reservam-se o direito de editar a carta (resumir, parafrasear, alterar ou cortar informações).
- **Operadores argumentativos:** na carta, o uso de operadores argumentativos estabelece relações de sentido entre elementos do texto, orientando a argumentação desenvolvida pelo autor.

Como sabemos, são vários os motivos e assuntos que levam as pessoas a escrever para os meios de comunicação. Uns elogiam as matérias publicadas, outros procuram conselhos para problemas comunitários, alguns o fazem porque, expressando suas opiniões, sentem que podem mudar a realidade ou querem mostrar que não são leitores passivos e “engolidores” de informações, mas leitores críticos dos fatos que os cercam. De uma forma ou de outra, todos estão exercendo um papel importante na sociedade, que é a troca de informações, de idéias, de experiências de vida e visões de mundo. A carta do leitor é uma real possibilidade de exercício da cidadania, capaz de interferir na nossa realidade, no nosso dia-a-dia, ou mesmo em assuntos de interesse social mais amplo. Afinal, a opinião do leitor que interage com o veículo, exercendo seu direito de criticar, opinar, concordar e sugerir sobre a atuação de seu informativo preferido, é atividade fundamental nesse processo interativo.

Como conclui Almeida (2003):

“(...) a mensagem não pode mais simplesmente ter no veículo o agente ativo e no receptor o ator passivo. O usuário não é um receptáculo passivo, ele interpreta a mensagem segundo sua experiência, seu meio, suas necessidades e seus desejos. Não é uma vítima da mídia, mas um usuário. A mídia se constitui num dos sistemas nervosos do corpo social. Sob tal argumento, deve se expor ao conhecimento de seu principal sustentáculo, qual seja, o leitor”.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DO CORPUS

“O discurso não é, pois, a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida”.

(FIORIN, 1988, p.35).

4. ANÁLISE DO CORPUS³⁷

Considerando que um dos objetivos do presente trabalho é verificar, a partir da análise de Cartas do Leitor, o modo de funcionamento da argumentação aliada à eficácia da ativação de estratégias cognitivas para obter uma leitura mais crítica, faz-se necessário estabelecer algumas delimitações teórico-metodológicas.

Em primeiro lugar, tomaremos o texto como objeto empírico de análise, ou seja, como uma unidade composta, na sua materialidade lingüística, de início, meio e fim. Em segundo lugar, buscaremos, a partir da análise do funcionamento dos mecanismos discursivos da argumentação e das estratégias de leitura, o sentido argumentativo do texto, sendo que, para tanto, partiremos do pressuposto de que o texto, enquanto objeto de natureza concreta, material, serve como suporte para a manifestação de um outro objeto, de natureza abstrata, que é o discurso. Por fim, a partir da concepção de que o discurso mantém um diálogo com outro ou outros discursos, numa atitude de acordo ou desacordo, consideramos que esse dialogismo traz à tona, na Carta do Leitor, as reais intenções do enunciador que se revelam por meio da intertextualidade, da própria situacionalidade, do uso de recursos lingüístico-argumentativos e de operações de leitura.

Quanto às peculiaridades de cada texto, consideramos pertinentes, para a análise das Cartas, determinados aspectos que podem ser explorados no percurso de produção de sentidos do texto, como:³⁸

- Situacionalidade/Contextualização;
- Intertextualidade implícita ou explícita (dialogismo discursivo);
- Recursos lingüístico-argumentativos (operadores argumentativos, advérbios modalizadores, adjetivação, marcadores de pressuposição,);
- Estratégias de leitura (conhecimento prévio, inferências, *frames*, etc.).

³⁷ Os textos que originaram as Cartas do Leitor selecionadas para análise (reportagem, notícia, editorial, entrevista, etc.) encontram-se em anexo para conhecimento prévio do assunto em questão. Dada a limitação do *corpus*, gênero Carta do Leitor, esses textos não serão analisados no trabalho.

³⁸ Observamos que nas Cartas 2 e 4, o tópico **Estratégias de Leitura** encontra-se no item **E**. Nas demais Cartas (1,3,5 e 6), encontra-se no item **D**, devido aos marcadores de pressuposição aparecerem apenas nas cartas 2 e 4.

A opção por trabalhar com textos da mídia impressa – Carta do Leitor – justifica-se pelo caráter argumentativo que esse gênero possui, assim como por apresentar temas atuais e, por vezes, polêmicos e também pelo veículo (Revista Veja) ser de grande circulação na sociedade.

Os textos a serem analisados são os seguintes:

Cartas	Textos-fonte
<p>1. Saddam Hussein</p> <p>David Axelband – Rio de Janeiro, RJ Veja, 10 de janeiro de 2007.</p>	<p>“Encontro marcado com a força”.</p> <p>Veja, 30 de dezembro de 2006. p.44</p>
<p>2. Saddam Hussein</p> <p>Márcio Assad – Lapa, PR Veja, 10 de janeiro de 2007.</p>	<p>“Encontro marcado com a força”.</p> <p>Veja, 30 de dezembro de 2006. p.44</p>
<p>3. Aquecimento global</p> <p>Wagner Lisso – Valinhos, SP Veja, 10 de janeiro de 2007.</p>	<p>“7 megassoluções para um megaproblema”.</p> <p>Veja, 30 de dezembro de 2006. p.138-149</p>
<p>4. Duda Mendonça</p> <p>Marcos Pennha – Ilhéus, BA Veja, 25 de janeiro de 2006.</p>	<p>“Marketing bandido”.</p> <p>Veja, 18 de janeiro de 2006. p.44-56</p>
<p>5. Duda Mendonça</p> <p>Arnaldo Luiz Corrêa Por <i>e-mail</i> – Veja, 25 de janeiro de 2006.</p>	<p>“Marketing bandido”.</p> <p>Veja, 18 de janeiro de 2006. p. 44-56</p>
<p>6. Márcio Thomaz Bastos</p> <p>Gustavo Henrique de Brito A. Freire – Recife, PE Veja, 30 de agosto de 2006.</p>	<p>“Só prender é pouco”.</p> <p>Páginas Amarelas Entrevista: Márcio Thomaz Bastos Veja, 23 de agosto de 2006. p.11-15</p>

4. 1 CARTA 1 – SADDAM HUSSEIN (Veja, 10 de janeiro de 2007)

Reverenciemos e respeitemos os parentes e amigos dos milhares de curdos assassinados com gás mostarda, ou os cidadãos de bem metralhados, enforcados ou trucidados pelo monstro que felizmente se foi. Esquecer a forma como Saddam morreu é mais sensato do que discutir neste momento direitos humanos de tiranos que nunca deveriam ter nascido. (“Encontro marcado com a força”, 30 de dezembro).

David Axelband
Rio de Janeiro, RJ.



De acordo com os aspectos anteriormente elencados, iniciaremos a análise pela **Situacionalidade**, revelando a importância do contexto sócio-histórico e das condições de produção deste discurso, ora transformado no gênero Carta do Leitor, para a sua construção de sentidos.

Koch e Travaglia (1993) afirmam que a situacionalidade é um fator também responsável pela coerência, uma vez que o contexto sócio-político-cultural interfere, diretamente, no modo de construção de um texto. Acreditam, ainda, que os dados situacionais influenciam não só na produção do texto, como também na sua compreensão. Dessa maneira, crêem que um texto é coerente quando há adequação deste com a situação comunicativa.

Costa Val (1991) corrobora as afirmações acima, e afirma que o contexto pode definir, de fato, o sentido de um discurso e orientar tanto sua produção como sua recepção. Para tanto, deve existir uma cumplicidade entre produtor e leitor (conhecimento partilhado ou contrato de cooperação), considerando-se os conhecimentos preexistentes ao ato comunicativo – conhecimento prévio. Assim, a Carta do Leitor em questão resulta do modo como o produtor interpreta as relações entre o texto e sua situação de ocorrência; o sentido e o uso do texto são determinados pela situação.

O “título” da Carta – fator perspectivo de contextualização – é o primeiro responsável pela ativação de conhecimento de mundo que temos armazenado na memória, possibilitando, inclusive, a criação de hipóteses sobre o conteúdo do texto. O título da Carta, na verdade, é dado pela Revista e apenas faz uma referência ao tema em questão. Esse resgate de conhecimento prévio – vida e morte de Saddam Hussein – instiga não só o produtor do texto, mas também o leitor a se posicionar a favor ou contra seu enforcamento. O texto-fonte “Encontro marcado com a força” (Veja, 30/12/2006) apresenta os dados que norteiam a construção desta Carta, revelando que o discurso do produtor é favorável ao enforcamento de Saddam.

Conforme já exposto, a Carta do Leitor é produto de uma interação social que reflete o pensamento de uma comunidade, seu contexto sócio-histórico e ideológico e, também, o olhar avaliativo de quem participa dessa atividade interacional. No processo de construção da Carta, o produtor, inicialmente, resgata o texto-fonte, sua matéria-prima, “propondo” ao leitor um retorno efetivo ao seu contexto de produção. Assim, por meio de um diálogo com o texto-fonte instaura-se um jogo de manipulação que parte do enunciador/produtor e se reflete no enunciatário/leitor.

Como afirmam Koch e Travaglia (2002) e Koch (2004), para o processamento cognitivo (produção e recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos, ou seja, à **Intertextualidade**. Nesse caso, o texto-fonte está inserido na Carta, ativando um texto anteriormente produzido que faz parte da memória social dos interlocutores. Essa intertextualidade *stricto sensu* – atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto – ocorre de forma explícita, já que há referência da fonte do intertexto na própria Carta. Dessa forma, o produtor da Carta defende suas idéias, considerando as idéias dos outros textos/autores e com eles dialoga no seu texto.

Nos textos em geral, principalmente naqueles classificados como textos argumentativos, em que o autor defende opinião sobre um assunto, é comum o uso de palavras e expressões que servem para relacionar partes do texto e mostrar o posicionamento do autor diante do assunto que está sendo discutido.

De acordo com o exposto no item 1.3 – Os recursos argumentativos -, é possível verificar, na construção de sentidos da Carta, as seguintes ocorrências lingüístico-argumentativas:

Há contextos em que o operador **E** substitui outros conectores, adquirindo diferentes valores semânticos (oposição, conclusão, conseqüência, simultaneidade etc.); dado seu valor polissêmico, nesse caso, trata-se de conjunção de simultaneidade, que permite a seguinte construção:

4. Reverenciemos os parentes e amigos dos milhares de curdos(...) **E** respeitemos os parentes e amigos dos milhares de curdos(...)

Podemos perceber que as duas proposições conduzem à mesma conclusão: o respeito aos familiares e amigos das vítimas de Saddam Hussein.

Na linha 3, os argumentos introduzidos pelo operador **OU** justificam o propósito do produtor em “reverenciar” e “respeitar” os parentes e amigos dos curdos assassinados. Além de marcar alternância de argumentos, o **OU**, nesse caso, também é inclusivo, considerando que todas as atrocidades citadas foram cometidas por Saddam Hussein.

Reverenciemos e respeitemos os parentes e amigos dos milhares de curdos assassinados com gás mostarda, ou os cidadãos de bem metralhados, enforcados ou trucidados pelo monstro que felizmente se foi.

(Arg. 1) (...) milhares de curdos assassinados com gás mostarda pelo monstro...

OU

(Arg. 2) (...) os cidadãos de bem metralhados, enforcados pelo monstro...

OU

(Arg. 3) (...) trucidados pelo monstro...

O produtor adiciona enunciados, argumentativamente, como se estivesse enumerando os fatos em uma escala de importância, embora linear e, ao mesmo tempo, revela uma alternância das possíveis atrocidades cometidas por “tiranos”, daí a possibilidade de se verificar a relação de inclusão e alternância dos argumentos.



Nesse caso, o operador **OU** liga argumentos orientados para a mesma conclusão: MORTE. Como afirma Guimarães (1987, p.99), o operador OU pode articular argumentos que vão na mesma direção, “se não funcionar um argumento funciona o outro, dá à argumentação um caráter mais forte, quase irrefutável”.

Pauliukonis, no artigo *Comparação e Argumentação: duas noções complementares* (in SANTOS, 1996), descreve como a estrutura correlativa da comparação converte-se em um eficiente recurso pragmático-argumentativo no momento de interação lingüística. Para a autora, “a comparação pode ser caracterizada como um eficiente operador argumentativo na construção do ato discursivo”. (p.40).

O enunciado a seguir ressalta a importância da estruturação comparativa na construção do argumento proferido:

Esquecer a forma como Saddam morreu é **mais** sensato **do que** discutir neste momento direitos humanos de tiranos que nunca deveriam ter nascido.

Segundo a referida autora, trata-se de um tipo de comparação argumentativa (mais... do que): “O uso do comparativo de superioridade transforma a estrutura comparativa em operador argumentativo, cujo fim último é orientar o ouvinte para uma conclusão favorável ao ponto de vista do emissor”. (*id.*, p.48)

Assim, podemos dizer que a correlação dos elementos da estrutura comparativa traduz uma intenção argumentativa do produtor do texto, que se apóia na dependência sintático-semântica dos dois conectivos (mais... do que), revelando uma subjetividade traduzida no ato de fala da comparação.



Ademais, há outros recursos relevantes para a construção de sentidos desse enunciado, como o uso do intensificador **MAIS**, reforçado pelo dêitico temporal com valor de intensificador **NUNCA**, acrescido do adjetivo sensato – uma seleção lexical pertinente – em que o produtor orienta o leitor para uma conclusão favorável ao seu ponto de vista (como se o leitor concordasse que é, de fato, mais fácil esquecer como Saddam morreu do que discutir direitos humanos de quem, supostamente, não merece). Esses outros recursos serão analisados mais à frente.

B) ADVÉRBIOS MODALIZADORES

Como já foi dito no item 1.3.3, interessam-nos os advérbios que, no nível discursivo-argumentativo, funcionam como modalizadores, definidos sob duas classificações: objetivos (ou lógicos) e afetivos (ou subjetivos).

Segundo Thielemann (1999), alguns advérbios são criadores de coerências argumentativas:

“Além do mais, um papel notável dos advérbios consiste em assegurar a coerência argumentativa do texto. Ao lado das conjunções, não é raro que sejam também os advérbios que servem a encadear *macroproposições*, organizados em cadeias argumentativas, reforçando, invalidando e combinando os *modos assertivos* dos enunciados particulares (...) convidando, intimando ou mesmo forçando o interlocutor a aceitar a argumentação apresentada”. (p.80)

Vejamos o modalizador presente na linha 5:

Reverenciemos e respeitemos os parentes e amigos dos milhares de curdos assassinados com gás mostarda, ou os cidadãos de bem metralhados, enforcados ou trucidados pelo monstro que **felizmente** se foi.

O uso do modalizador afetivo **felizmente** marca a subjetividade, expressa a presença do produtor no enunciado, revela sua opinião e direciona o leitor para determinados sentidos e conclusões (felizmente = de modo feliz; com felicidade; com satisfação...) e, ainda, apresenta um caráter avaliativo. Koch (2003) denomina “indicador de atitude ou estado psicológico” com que o locutor representa-se diante dos enunciados que produz.

C) ADJETIVAÇÃO

No item 1.3.4 – *A adjetivação* – delimitamos duas classificações para o recurso da adjetivação: **subjativa** (afetiva/avaliativa) e **objetiva** (descritiva), podendo estar o adjetivo anteposto ou posposto ao termo que qualifica e caracteriza.

Todas as formas de linguagem estão revestidas de afetividade, que se revela, principalmente, por meio do léxico escolhido. Essa subjetividade pode ser detectada de acordo com a posição do adjetivo na frase.

Na linha 4, temos:

Reverenciemos e respeitemos os parentes e amigos dos milhares de curdos assassinados com gás mostarda, ou os cidadãos **de bem** metralhados, enforcados ou trucidados pelo monstro que felizmente se foi.

A locução adjetiva **de bem**, posposta ao substantivo *cidadãos*, traz ao enunciado uma caracterização concreta; assim, constitui uma adjetivação subjativa posposta.

Uma análise mais pormenorizada pode revelar, também, que essa adjetivação (**de bem**) deixa implícito o fato de que se “os cidadãos fossem do mal”, talvez a morte, com tortura, fosse mais sensata.

A escolha do adjetivo **sensato**, na linha 7, conforme dito anteriormente, é pertinente à significação pretendida pelo produtor.³⁹

[Do lat. *sensatu*] Adj.
 1. Que tem bom senso; judicioso.
 2. Prudente, providente, cauteloso.
 3. Discreto, reservado, circunspecto.

Esquecer a forma como Saddam morreu é mais **sensato** do que discutir neste momento direitos humanos de tiranos que nunca deveriam ter nascido.

³⁹ Os verbetes apresentados na análise foram consultados no *Novo Dicionário Aurélio – Século XXI*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Ed. Nova Fronteira. 1999. Versão eletrônica.

O adjetivo forma, juntamente com a expressão *mais... do que*, um comparativo de superioridade, favorecendo o ponto de vista do enunciador: esquecer o enforcamento de Saddam é **ter bom senso**.

Sabemos que o leitor utiliza as marcas textuais que o texto oferece, ativando o que está armazenado na memória – conhecimento prévio -, fazendo deduções, inferências e, assim, realiza uma leitura eficiente. Identificar e perceber o sentido pretendido de cada recurso argumentativo e cognitivo, só tende a contribuir com a formação de um leitor cada vez mais crítico. Vejamos, agora, alguns aspectos cognitivos que auxiliam na produção de sentidos da Carta.

D) ESTRATÉGIAS de LEITURA

1. Título do texto

Conforme exposto, o título de um texto pode fornecer informações relevantes ao leitor, porque torna acessível a ativação do conhecimento prévio do assunto tratado. Para Marcuschi (1996, p.79), “o título de um texto é sempre a primeira entrada cognitiva no texto. A partir dele fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas”.

Desse modo, o texto passa a ter mais significado devido à procura, na memória, de informações importantes à compreensão. Pelo título, o leitor passa a criar hipóteses que podem ser pertinentes ou não ao assunto. Essa estratégia de antecipação de informações é pertinente à Carta em análise – Saddam Hussein -, tendo em vista que se trata do tema central do texto. Ainda sobre o título, algumas informações prévias são relevantes:

- a) que fato foi noticiado sobre o assunto na mídia?
- b) qual é o texto-fonte que deu origem a esse discurso?
- c) qual é a biografia de Saddam? Como foi Saddam “em vida”?
- d) qual é o meu posicionamento, como leitor, acerca de Saddam Hussein?

Ainda segundo Marcuschi (*id.*), “trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos antes mesmo de lê-los”.

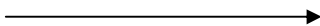
Em relação ao título do texto-fonte (“Encontro marcado com a força”), cabe ressaltar a possibilidade de relacioná-lo (intertextualmente) ao romance de Fernando Sabino *Encontro marcado*.

2. Os modelos cognitivos globais: os frames

Fávero (2006) apresenta os modelos cognitivos globais (*frames*, esquemas, planos, *scripts* e cenários) como “blocos de conhecimentos intensamente utilizados no processo de comunicação e representam de forma organizada nosso conhecimento prévio armazenado na memória”. (p.65)

Na Carta, temos os seguintes elementos:

assassinados
metralhados
enforcados
trucidados



Os *frames* contêm o conhecimento comum sobre um conceito primário, por vezes situações estereotipadas, como Carnaval, Futebol, Sala de Aula etc. Ainda de acordo com Fávero (*id.*), “os *frames* estabelecem que elementos, em princípio, fazem parte de um todo, mas não estabelecem entre eles uma ordem ou seqüência (lógica ou temporal).”

Esses elementos que fazem parte de um *frame* dependem, também, da capacidade cognitiva de cada leitor. Assim, em **assassinados**, **metralhados**, **enforcados** e **trucidados** cada um desses elementos é um conceito, mas **juntos** constituem um *frame* sobre TORTURA ou MORTE, sem estabelecer entre eles uma

seqüência (lógica ou temporal), porém formando uma rede de relações. Esses elementos também pertencem ao mesmo campo lexical.

Carvalho (1989), ao tratar dos campos de significação, apresenta as duas noções ligadas aos campos semânticos: o campo semântico da palavra e o campo semântico da noção.

“O campo semântico da *palavra* engloba todos os sentidos e conotações da palavra e se situa do lado do receptor; o campo semântico da *noção* engloba todos os termos a ela ligados e se situa do ponto de vista do emissor, pois deverá escolher palavras ligadas à noção a que quer se referir.” (p.31).

Nesse sentido, a seleção lexical, pertinente e cuidadosa, traduz, em sua plenitude, as reais intenções do produtor da Carta: revelar sua opinião favorável à morte do “monstro” ou “tirano” Saddam Hussein. É por meio dessa escolha de palavras que o produtor manipula conscientemente seu discurso para revelar seu universo ideológico.

A sinonímia também é um princípio de construção textual do sentido, já que é contextualizadora. Para Koch (2004), é um mecanismo de coesão lexical, com função de reiteração, “que se realiza por meio de repetição de um referente textual pelo uso dos mesmos itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e expressões nominais”(…). (p.36)

A sinonímia – de ordem lexical – é responsável pela coesão referencial e, também, pode ser analisada como anáfora associativa, quando empregada com essa função de reiterar referentes textuais:

Reverenciemos e **respeitemos** os parentes e amigos dos milhares de curdos assassinados com gás mostarda, ou os cidadãos de bem metralhados, enforcados ou trucidados pelo **monstro** que felizmente se foi. Esquecer a forma como Saddam morreu é mais sensato do que discutir neste momento direitos humanos de **tiranos** que nunca deveriam ter nascido.

REVERENCIAR

v.t.d.

1. Tratar com reverência; venerar, honrar, adorar.
 2. Fazer reverência; saudar ou cumprimentar respeitosamente;
 3. Obedecer a, acatar, **respeitar**.
- (...)

RESPEITAR

v.t.d.

1. Tratar com **reverência** ou acatamento; venerar; honrar.
 2. Ter medo de; temer, recear.
- (...)
6. Fazer justiça a; dar apreço a; reconhecer. (...)

MONSTRO

s. m.

(...)

6. Fig. Pessoa **cruel**, desnaturada ou horrenda.

TIRANO

[Do grego *twrannos*, “*senhor absoluto*”; “*usurpador do poder*”, pelo lat. *tyrannu*.]

s.m.

1. Na Grécia antiga, indivíduo que usurpava o poder.
 2. Governante injusto, **cruel** ou opressor, que abusa de sua autoridade.
- (...)
4. Indivíduo **cruel**, impiedoso, tirânico.

Podemos verificar que esses casos de sinonímia reiteram outros referentes textuais e contribuem para a expressão das opiniões do produtor: reverenciar e respeitar parentes e amigos dos curdos assassinados; monstro e tirano, referindo-se a Saddam. Podemos, ainda, incluir monstro e tiranos no *frame* da TORTURA/MORTE, uma vez que fazem parte do mesmo campo lexical, com o objetivo de caracterizar uma pessoa.

Outros recursos argumentativos

a) Linguagem da Carta

Quanto à linguagem, o produtor da Carta, David Axelband, emprega palavras e expressões que denotam sua indignação com Saddam Hussein e, ao mesmo tempo, sua satisfação pelo enforcamento dele, marcando a subjetividade e traduzindo suas intenções. A carta, construída em linguagem formal, foi escrita em 1ª pessoa do plural, com envolvimento direto do produtor com o texto, apresentando um tom de crítica e, também, de “alívio” pelo ocorrido com Saddam Hussein.

b) Intensificadores

São elementos que intensificam o conteúdo expresso nos argumentos apresentados. Neves (2000, p.236) afirma que, no caso de advérbios modificadores, eles “afetam o significado do elemento sobre o qual incidem, fazendo uma **predicação** sobre as propriedades desses elementos, isto é, modificando-os”.

Esquecer a forma como Saddam morreu é mais *sensato* do
que discutir neste momento direitos humanos de tiranos que

nunca *deveriam* ter nascido.

O advérbio **MAIS** intensifica o conteúdo proposto pelo adjetivo *sensato*, conforme já dito. Também o advérbio **NUNCA** – dêitico temporal – carrega consigo uma nuance de negação e, ao mesmo tempo, funciona como intensificador.

Ainda segundo Neves (*id.*), “o **NÃO** é, por excelência, o elemento usado para **negar**, já que esse é o seu valor exclusivo, enquanto **NUNCA** e **JAMAIS** mesclam idéia **aspectual** e **temporal** ao valor negativo”. (p.287)

Assim, o enunciado:

(a) **NUNCA** deveriam ter nascido.

equivale a:

(b) **NÃO** deveriam ter nascido **em tempo algum**.

Por sua vez, o enunciado:

(c) **NÃO** deveriam ter nascido.

é, simplesmente, a negação de

(d) Deveriam ter nascido.

Dessa forma, o uso do advérbio **nunca** reforça, intensifica o argumento apresentado e revela uma noção temporal.

c) Dêitico temporal

“A enunciação é o lugar de instauração do sujeito e este é o ponto de referência das relações espaço-temporais”. (FIORIN, 1996, p.42). Portanto, espaço e tempo estão na dependência do **eu** que neles se enuncia.

Os indicadores de data – elementos contextualizadores – instauram o **agora** da enunciação (dêitico temporal), marcando o tempo histórico do acontecimento “morte de Saddam”: 30/12/2006 – reportagem (texto-fonte) e 10/01/2007 – Carta do leitor.

Na Carta, encontramos o dêitico temporal **neste momento** (linha 8) que desloca o leitor para o tempo histórico do evento, data em que se registrou o fato narrado:

Esquecer a forma como Saddam morreu é mais sensato do que discutir **neste momento** direitos humanos de tiranos que **nunca** deveriam ter nascido.

Nesse enunciado, destaca-se, também o dêitico temporal **nunca**, já comentado.

d) Figuras de linguagem: o eufemismo

As figuras de linguagem – sejam de *palavras*, de *sintaxe* ou de *pensamento* – são empregadas pelo enunciador com o objetivo de persuadir o enunciatário a crer naquilo que ele diz. As figuras são veículos imprescindíveis na manifestação da subjetividade do enunciador e dão à palavra uma certa exclusividade que só terá sentido se existir dentro de um contexto.

O **eufemismo** é uma figura de linguagem empregada para atenuar o sentido de determinadas palavras consideradas rudes, chocantes ou desagradáveis. Embora pareça paradoxal o fato de o produtor querer amenizar uma palavra, tendo

em vista a seleção lexical da Carta e seu posicionamento perante a morte de Saddam, é possível identificar o seguinte eufemismo, na linha 6:

Reverenciemos e respeitemos os parentes e amigos dos milhares de curdos assassinados com gás mostarda, ou os cidadãos de bem metralhados, enforcados ou trucidados pelo monstro que felizmente **se foi**.

SE FOI = MORREU

Os eufemismos, de modo geral, omitem os sentidos depreciativos com a intenção de não chocar o destinatário, sendo o conhecimento do referente indispensável para que se compreenda o sentido que se deve atribuir ao enunciado.

A análise realizada evidencia que a leitura não é um processo linear desenvolvido palavra por palavra, mas sim um processo de interação entre produtor – texto – leitor, porque são vários os processos mobilizados na compreensão do texto. Leitura implica interação entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo produtor no texto. Além disso, uma leitura perspicaz e crítica possibilita a formação de um aluno-leitor apto a ler, efetivamente, os textos que encontra no dia-a-dia.

4. 2 CARTA 2 – SADDAM HUSSEIN (Veja, 10 de janeiro de 2007)

Formalmente Saddam Hussein Abd al-Majid al-Tikriti, presidente do Iraque deposto por uma invasão para lá de questionável, foi condenado à morte em 5 de novembro por um tribunal iraquiano pelo massacre de 148 xiitas na aldeia de Dujail, em 1982, o que foi considerado crime contra a humanidade. E os outros? Inúmeros crimes contra a humanidade são perpetrados dia após dia em todo o globo terrestre e os facínoras que os comandam ficam absolutamente impunes. Será que, se o Iraque produzisse banana, abobrinha ou coco em vez de petróleo, Saddam teria subido ao patíbulo?

Márcio Assad
Lapa, PR



A Carta 2 foi escrita considerando o mesmo contexto sócio-histórico da Carta 1: a morte de Saddam Hussein. A **situacionalidade** revela uma precisão de datas – dêiticos temporais -, inclusive com o número exato de xiitas (148) massacrados por Saddam. Novamente se resgata, para a compreensão da Carta, o conhecimento prévio sobre “vida e morte” de Saddam, instigando o leitor a se posicionar a favor ou contra o que é dito pelo produtor do texto.

O tom confessional dessa Carta encaixa-se com o que Bakhtin (1997) denomina de gênero e estilo íntimo, que se baseia na proximidade interior do falante (autor da carta) com o destinatário (editor da revista/leitor): o discurso é “impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva”. (p.304). Nesse sentido, as cartas de tom confessional constituem uma forma de interação em que o enunciador espera encontrar no leitor uma recepção simpática, de compreensão e receptividade.

É nesse sentido que o produtor da Carta defende suas idéias e opiniões, tendo como referência a situacionalidade, manipulando o interlocutor e, também, direcionando suas conclusões. Afinal, a linguagem é uma forma de interação social e nela as práticas ideológicas se efetivam. Assim como na Carta 1, o texto-fonte “Encontro marcado com a força” (Veja, 30/12/2006) originou esse discurso (Carta do Leitor), ativando um conhecimento anteriormente armazenado na memória do destinatário.

A **intertextualidade** é implícita porque há, no texto, intertexto alheio sem menção da fonte, “com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de colocá-lo em questão, para ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário”. (KOCH, 2004, p.146). Embora não haja menção da fonte, percebemos que os dados apresentados no texto-fonte serviram de matéria-prima para a construção de sentidos dessa Carta; nesse diálogo de textos, em que acontece o jogo de manipulação entre os interlocutores, “é que o produtor o texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido (...)”. (*id. ib.*)

O produtor da Carta argumenta, a partir do texto-fonte, orientando o interlocutor para um outro sentido, diferente daquele construído na Carta 1: ele questiona uma invasão – “para lá de questionável” – e a morte de Saddam, revelando, por meio de perguntas retóricas, que “outros crimes contra a humanidade” são cometidos, mas ficam impunes. Ademais, o tom confessional expresso na Carta mescla-se, num jogo polifônico, com o discurso do senso comum, formando a chamada opinião pública: “tanto uma pessoa humilde e iletrada quanto um executivo de alto nível, com curso universitário completo, costumam dizer que os políticos são, em geral, corruptos (...)”. (ABREU, 2003, p.30)

Nesse sentido, essas idéias vão se cristalizando na sociedade, tornando-as justificativas para muitos fatos, para que algumas pessoas possam conduzir suas práticas justificando-as naquilo que é consenso, uma vez que o senso comum está intimamente ligado com a questão ideológica e pode condicionar certos comportamentos.

Considerando o seguinte discurso do senso comum: “o rico nunca paga pelos crimes que comete, somente o pobre paga”, o propósito do produtor da Carta é questionar por que Saddam foi condenado por um crime que tantos outros

“facínoras” também cometem e ficam impunes. O enunciador não cita, em momento algum, os EUA, mas deixa implícito, por meio da última pergunta retórica, o fato de que o petróleo foi o responsável pela morte de Saddam, ou seja, podemos traçar uma analogia de que o grande interessado pelo petróleo do Iraque foi, também, o responsável pela morte de Saddam. Essa analogia leva-nos de volta ao senso comum “rico nunca paga pelos crimes que comete”, ou, usando ainda o recurso da polifonia, “Quanto maior for a nau, maior a tormenta”, ou ainda, “a corda sempre arrebenta do lado mais fraco”.

Dentre os recursos argumentativos presentes no nível lingüístico, constitutivos do sentido, os operadores argumentativos revelam a argumentatividade inerente a determinados enunciados e os direcionam a certas conclusões de acordo com as condições de uso.

A) OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Na linha 9, temos uma pergunta introduzida pelo operador **E**:

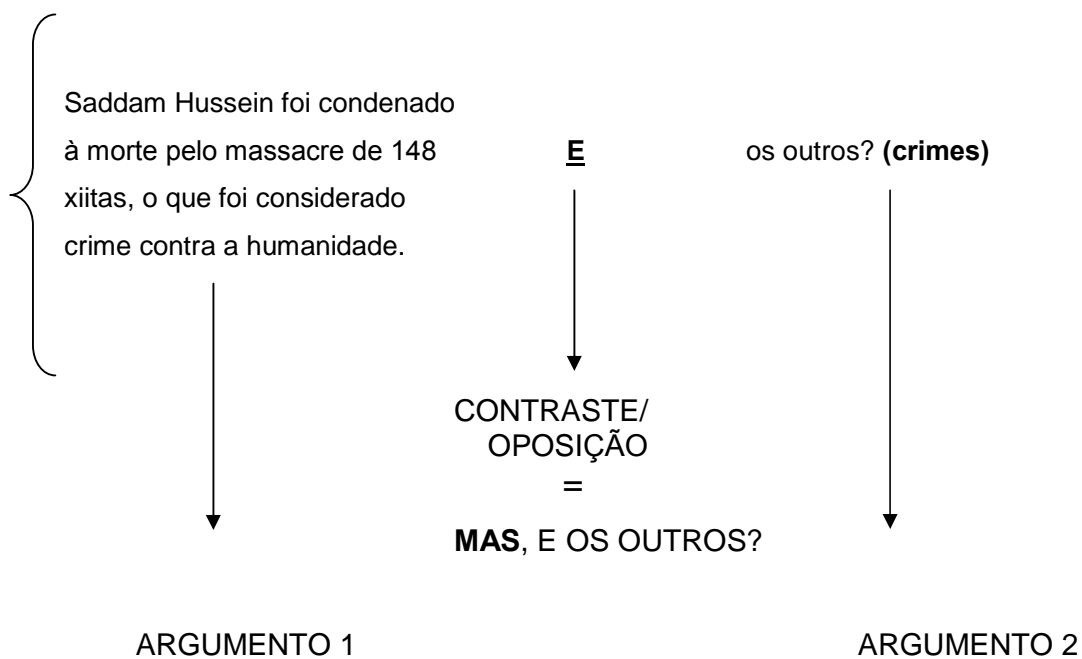
E os outros?

A conjunção **E**, além de indicar a tradicional relação de adição, produz também diferenciados efeitos de sentido, com já dissemos. Nessa Carta, o operador **E** adquire um valor particular mencionado por Cunha e Cintra (1985):

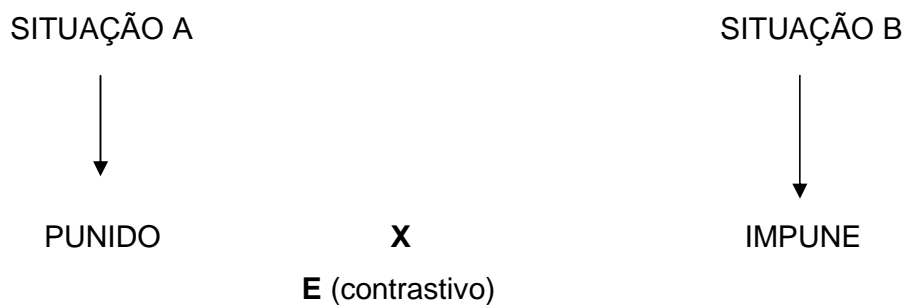
- iniciar frases de alta intensidade afetiva, com o valor próximo de interjeições.

Temos uma frase interrogativa em que o **E** não está adicionando argumentos, mas revelando a intensidade afetiva e o envolvimento do produtor ao questionar sobre os “outros” que cometeram crimes contra a humanidade. A palavra “crimes” está elíptica, mas pode ser subentendida pelo leitor: **E** os outros (crimes)? Trata-se de pergunta retórica com uma carga enfática de subjetividade. Esse assunto será tratado mais à frente.

Também é possível visualizar uma relação de contraste/disjunção entre os enunciados. Vejamos:



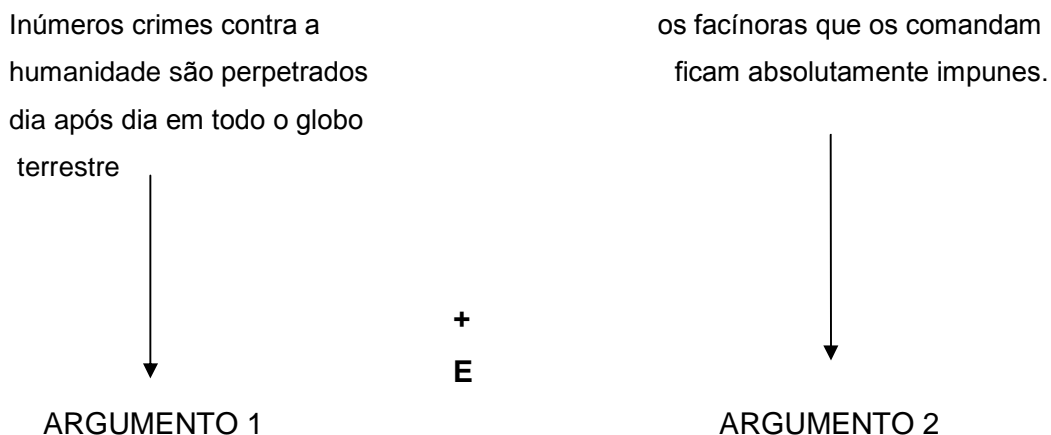
Ou seja, “um” crime é condenado, MAS “outros” não. O enunciado que o **E** inicia contraria o enunciado anterior, absorvendo o sentido do operador MAS:



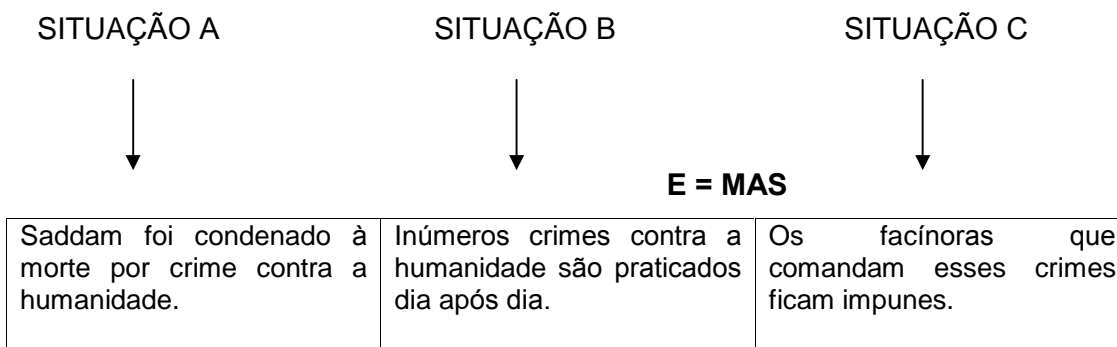
Já na linha 12, o operador **E** recebe outra carga semântica:

Inúmeros crimes contra a humanidade são perpetrados dia após dia em todo o globo terrestre **e** os facínoras que os comandam ficam absolutamente impunes.

Podemos dizer que o **E** soma os argumentos apresentados pelo enunciador, adicionando idéias que direcionam o leitor a uma mesma conclusão:



Quer dizer, o enunciador tem a intenção de apresentar ao enunciatório que o Argumento 1 somado ao Argumento 2 justifica o enunciado anterior em forma de pergunta: E os outros (crimes)? Entretanto, os argumentos 1 e 2 orientam-se para direções e conclusões contrárias:



O leitor relaciona as três situações (A, B e C) apresentadas e se direciona para conclusões opostas:

- (1) Saddam foi condenado pelo crime X.
- (2) Muitos cometem o crime X.
- (3) Nem todos são condenados pelo crime X.

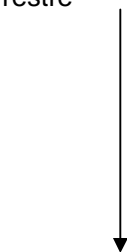
ou seja,

- (4) Muitos cometem o crime X, **MAS** ficam impunes.

Nesse enunciado, o operador **E** também apresenta uma nuance de simultaneidade temporal:

Inúmeros crimes contra a
humanidade são perpetrados
dia após dia em todo o globo
terrestre

os facínoras que os comandam
ficam absolutamente impunes.



ARGUMENTO 1

**E = ENQUANTO
AO MESMO TEMPO**



ARGUMENTO 2

Vejamos os seguintes enunciados:

- (1) Maria lava a roupa **E** Joana cuida da casa.
- (2) Pedro lavava o carro **E** João jogava a água.

Ambos os enunciados permitem as seguintes inferências:

- (1.1) Maria lava a roupa ENQUANTO Joana cuida da casa. (simultaneidade)
 (1.2) Pedro lavava o carro ENQUANTO João jogava a água. (simultaneidade)

Podemos concluir que, na abordagem argumentativa, o operador **E**, assim como outros operadores, realiza um trabalho próprio de significação específica para um determinado texto, entendendo-se, aqui, um trabalho cognitivo mobilizado para traduzir, satisfatoriamente, as intenções argumentativas de um enunciado. O **E** é polissêmico, podendo significar conclusão, conseqüência, tempo simultâneo, tempo posterior, contraste, reforço argumentativo e restrição, conforme o contexto de uso.

Na linha 14, salienta-se o operador **SE**, elemento lingüístico que desempenha uma relação lógico-semântica de *condicionalidade*. Vogt (1989) afirma que os operadores argumentativos são marcadores de subjetividade que revelam os objetivos dos falantes quanto à organização do discurso e sua estruturação como texto, mostrando, assim, a complexidade da linguagem humana.

Será que, se o Iraque produzisse banana,
 abobrinha ou coco em vez de petróleo,
 Saddam teria subido ao patíbulo?

Para Neves (2000, p.829), **construções condicionais** são, em princípio, **enunciados** da forma:

SE	ORAÇÃO CONDICIONAL	ORAÇÃO PRINCIPAL
-----------	---------------------------	-------------------------

ou

ORAÇÃO PRINCIPAL	SE	ORAÇÃO CONDICIONAL
-------------------------	-----------	---------------------------

Na Carta, acontece uma mescla das duas formas, porque a Oração Condicional está entrecortando a Oração Principal:

Será que	SE o Iraque produzisse banana, abobrinha ou coco em vez de petróleo,	(<i>Será que</i>) Saddam teria subido ao patíbulo?
+	+	
<i>Oração Principal</i>	Oração Condicional	<i>Oração Principal</i>

Segundo Koch (2002a, p.175), “o SE introduz um ato de suposição contrafactual, em que se pressupõe sempre a falsidade do fato introduzido por suposição”. Isso quer dizer que Saddam NÃO teria “subido ao patíbulo” SE o Iraque produzisse “futilidades” (banana, abobrinha, coco), isto é, produtos sem importância no comércio mundial.

Neves (*id.*) ainda acrescenta que as orações condicionais antepostas são as mais freqüentes e constituem um tópico discursivo:

“as **orações condicionais** formam uma espécie de **moldura de referência** em relação à qual a **oração principal** é factual, ou apropriada. Além disso, freqüentemente nessas **orações** está uma informação que não é dita como novidade”. (p.833)

Ou seja:

- a) Produzir “petróleo” acarreta em X;
- b) Produzir banana, abobrinha ou coco acarreta em Y.

Assim:

1. **SE** produzir petróleo → FORÇA/MORTE
2. **SE** produzir banana, abobrinha ou coco → NÃO-FORÇA/VIDA

Nenhuma novidade é acrescentada, de fato, à oração condicional, mas o enunciador reforça o sentido pretendido pela oração principal, com uma pergunta retórica: Será que Saddam teria subido ao patíbulo? Assim, o produtor revela suas reais intenções ao questionar a morte de Saddam e direciona o leitor, conseqüentemente, no processo de construção de sentidos do texto.

B) ADVÉRBIOS MODALIZADORES

Os modalizadores, conforme exposto no item 1.3.3, são elementos que ampliam e modificam os efeitos resultantes da sua relação com outras palavras, envolvendo o interlocutor em um jogo de idéias.

O advérbio, do ponto de vista morfológico, modifica o verbo, o adjetivo, outro advérbio ou mesmo um enunciado inteiro; no nível discursivo-argumentativo, os advérbios funcionam como modalizadores.

Na linha 1, encontramos um modalizador:

Formalmente Saddam Hussein Abd al-Majid al-Tikriti, presidente do Iraque deposto por uma invasão para lá de questionável, foi condenado à morte em 5 de novembro por um tribunal iraquiano pelo massacre de 148 xiitas na aldeia de Dujail, em 1982, o que foi considerado crime contra a humanidade.

Nesse caso, o advérbio **formalmente** é um modalizador objetivo (lógico) e sua força argumentativa modifica o enunciado inteiro. Trata-se de um modalizador epistêmico - que avalia o valor de verdade do que é dito no enunciado -, segundo Neves (2000), ou modalizador axiológico – que traduz uma avaliação do enunciador, em determinada situação -, segundo Koch (2004).

Já na linha 14, o modalizador **absolutamente** transmite para o adjetivo *impunes* uma carga emotiva intensificada. Vejamos:

Inúmeros crimes contra a humanidade são perpetrados dia após dia em todo o globo terrestre e os facínoras que os comandam ficam **absolutamente** impunes.

Além de ser um modalizador afetivo (subjetivo), imprime uma nuance de *intensificador* quando inserido ao lado do adjetivo *impunes*, como se o objetivo do enunciador fosse realçar o “absurdo” da falta de impunidade aos facínoras que comandam crimes contra a humanidade.

Percebemos, portanto, que os advérbios modalizadores são eficientes para estabelecer a força persuasiva nos discursos em geral. Eles ressaltam as potencialidades semânticas assumidas nos textos e revelam os sentidos pretendidos pelo produtor.

C) **ADJETIVAÇÃO**

A adjetivação também é um valioso recurso lingüístico que ajuda a evidenciar os fenômenos psicológicos e afetivos da linguagem, enfatizando a originalidade e a argumentatividade do enunciador.

Nessa Carta, destacam-se os adjetivos **questionável**, **perpetrados** e **impunes**:

Formalmente Saddam Hussein Abd al-Majid al-Tikriti, presidente do Iraque deposto por uma invasão para lá de **questionável**, foi condenado à morte em 5 de novembro por um tribunal iraquiano pelo massacre de 148 xiitas na aldeia de Dujail, em 1982, o que foi considerado crime contra a humanidade. E os outros? Inúmeros crimes contra a humanidade são **perpetrados** dia após dia em todo o globo terrestre e os facínoras que os comandam ficam absolutamente **impunes**.

A escolha desses adjetivos subjetivos traduz a força persuasiva do enunciador e revela sua opinião sobre o assunto:

- (1) invasão **questionável** 1. Fazer ou levantar questão acerca de; discutir; disputar; controverter. (...)
- (2) crimes **perpetrados** [Do lat. *perpetrare*, 'fazer inteiramente', 'levar a cabo'.]

1. Cometido; praticado (ato condenável);
2. Realizado.
- (3) facínoras **impunes** [Do lat. imp. *impune*]
Adj.
1. Que escapa ou escapou à punição; que não é ou não foi castigado; impunido.

Ademais, essa seleção lexical estende-se aos substantivos, principalmente, **massacre**, **facínoras** e **patíbulo**, sendo a palavra facínora também, em determinados contextos, um adjetivo.

1. Massacre [Do fr. *massacre*]
S.m.
1. Morticínio cruel; matança carnificina. (...)
2. Facínoras [Do lat. *facinora*, neutro pl. de *facinus*, *oris* 'ato criminoso', 'ação pérfida'.]
S.m.
1 Homem perverso e criminoso.
Adj.
2. Que cometeu grande(s) crime(s); perverso, cruel, desalmado.
3. Patíbulo [Do lat. *patibulu*]
S.m.
1. Estrado ou lugar onde os condenados sofrem a pena capital (forca, guilhotina, decapitação);
2. V. forca (1).

É possível adequar essa seleção lexical a um mesmo **campo lexical** e/ou *frame*. O importante é que o leitor perceba que o uso desses adjetivos e substantivos revela o posicionamento do produtor: questionar o motivo da morte de Saddam, tendo em vista que “os fins não justificam os meios”.

D) MARCADORES DE PRESSUPOSIÇÃO

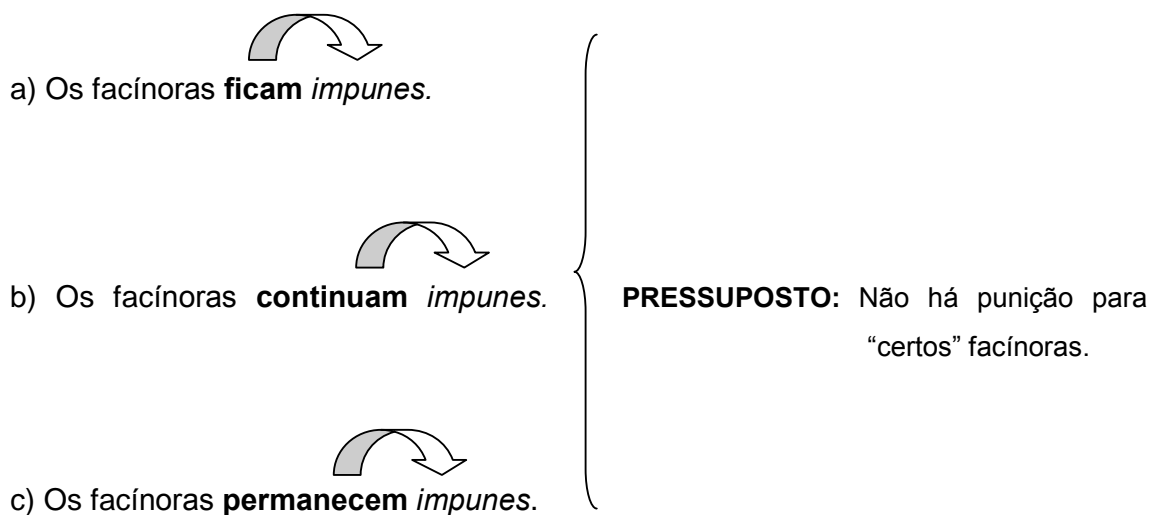
Uma questão importante que devemos considerar na leitura de textos é o “como” o discurso é dito e não, simplesmente, “o que” está dito. Nesse sentido, a análise dos implícitos propicia uma ampla percepção e compreensão da leitura realizada. As palavras podem mudar de sentido e marcar diferentes posições, dependendo de **quem** as emprega e em que **situação** elas são empregadas.

Existem algumas marcas lingüísticas que servem de pistas para a interpretação dos pressupostos e subentendidos:

Inúmeros crimes contra a humanidade são perpetrados dia após dia em todo o globo terrestre e os facínoras que os comandam **ficam** absolutamente impunes.

O texto apresenta um pressuposto básico (premissa maior): “Saddam morreu porque o Iraque produz petróleo”, impondo ao leitor uma orientação à seqüência do discurso. O verbo **ficar** (ficam) é um elemento lingüístico introdutor de pressuposto.

Segundo Koch (2003, p.46), são marcadores de pressuposição os “verbos que indicam mudança ou permanência de estado, como ficar, começar a, passar a, deixar de, continuar, permanecer, tornar-se, etc.”



Nesse caso, o marcador **ficam** pressupõe uma permanência de estado: nada se modifica para alguns que comandam crimes contra a humanidade. Dessa maneira, os implícitos do enunciado são proposições que, apesar de estarem ausentes, são essenciais ao encadeamento do discurso.

E) ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Conforme dito, o leitor deve resgatar o conhecimento prévio que tem a respeito do assunto tratado, tomando o título como ponto de partida. A Carta apresenta informações para justificar a morte de Saddam e, ao mesmo tempo, para validar os questionamentos do produtor.

1. Conhecimento lingüístico e constituição de *frame*

O conhecimento lingüístico é constituído pelas informações que o interlocutor domina a respeito do código, das regras e dos conceitos. Durante o processamento do texto, as palavras são agrupadas em unidades significativas, visando à construção do significado.

Vanoye (1979) denomina *campo lexical* o campo semântico da noção apresentado por Carvalho (1989). Para ele,

“Campo lexical é o conjunto de palavras empregadas para designar, qualificar, caracterizar, significar uma noção, uma atividade, uma técnica, uma pessoa. A partir de um texto ou de um conjunto de textos, faz-se o levantamento de todas as palavras ligadas a uma noção(...). Pelo reagrupamento das palavras (opostas, sinônimas, associadas, etc.), obtém-se uma definição bastante precisa da noção dentro do texto considerado”.(p.34)

Nesse sentido, ter conhecimento dos conceitos empregados em cada escolha lexical, e em cada contexto de uso, possibilita a constituição do *frame* MORTE:

{

 Invasão

 Condenado (à morte)

 Tribunal

 Massacre

 Crime (contra a humanidade)

 Crimes (perpetrados)

 Facínoras

 Impunes

 Patíbulo

Esses elementos, portanto, pertencem ao mesmo **campo lexical** no contexto em que estão inseridos. É possível perceber o inter-relacionamento de campos lexicais no texto:

- a) campo da “morte”;
- b) campo da “alimentação”;

Será que, se o Iraque produzisse **banana**, **abobrinha** ou **coco** em vez de petróleo, Saddam teria subido ao patíbulo?

Esse uso (b), produzido em linguagem mais informal, revela um **discurso irônico**, tendo em vista que se trata de produtos sem valor agregado (banana, abobrinha e coco).

Há, então, um conflito entre o que se disse e o que se quis dizer, ou seja, diz-se uma coisa para que se entenda outra. A esse fenômeno lingüístico – que é um recurso retórico – dá-se o nome de **ironia**. O uso da **ironia** indica uma atitude enunciativa reveladora das intenções do enunciador. Assim sendo, “se a ironia ridiculariza um alvo, por outro lado ela procura, por sua engenhosidade e pelo risco de não se efetuar, o rir da cumplicidade, da convivência”. (BRAIT, 1996, p.54).

Outros recursos argumentativos

a) Linguagem da carta

Quanto à linguagem, o produtor da Carta, Márcio Assad, escolhe palavras e termos que revelam um posicionamento contrário ao produtor da Carta 1. O enunciador da Carta 2 questiona a *invasão*, a *impunidade de certos facínoras* e a própria *morte de Saddam Hussein*, expressando não uma indignação com sua morte, mas com a situação de impunidade que impera em todo o *globo terrestre*.

A Carta, construída com linguagem formal e informal, foi escrita em 3ª pessoa porque nela Márcio Assad relata fatos ocorridos com outras pessoas – “foi considerado”, “são perpetrados”, “comandam”, “ficam”, “produzisse”, “teria subido”. O enunciador julga os fatos, em tom opinativo, envolvendo-se diretamente com a realidade e fazendo críticas a fatos ocorridos na sociedade. Podemos observar, então, o processo de interação entre o enunciador, a Revista e outros leitores, que dialogam por meio da Carta, com finalidade de criticar uma matéria publicada em número anterior (“Encontro marcado com a força”, 30/12/2006), comprovando que a Carta do Leitor é produto de interação social, reflete o contexto sócio-histórico e o olhar avaliativo de quem participa dessa atividade interacional.

b) Dêitico temporal

Os elementos contextualizadores da Carta denotam precisão de datas – dêiticos temporais:

Formalmente Saddam Hussein Abd al-Majid al-Tikriti, presidente do Iraque deposto por uma invasão para lá de questionável, foi condenado à morte em **5 de novembro** por um tribunal iraquiano pelo massacre de 148 xiitas na aldeia de Dujail, **em 1982**, o que foi considerado crime contra a humanidade.

- (a) **5 DE NOVEMBRO DE 2006** —————> Condenação de Saddam Hussein.
 (b) **1982** —————> ano do massacre de 148 xiitas.

Os dêiticos temporais deslocam o leitor para um tempo cronológico anterior ao da leitura da Carta:

- a) **1982** = “Motivo” da condenação de Saddam – massacre de 148 xiitas.
- b) **05/11/2006** = Condenação
- c) **30/12/2006** = Enforcamento
- d) **30/12/2006** = Texto-fonte – “Encontro marcado com a força”
- e) **10/01/2007** = Carta do Leitor

Cabe citar, ainda, os dêiticos espaciais “*aldeia de Dujail*” e “*Iraque*”, importantes referentes espaciais para a construção de sentidos do texto.

c) Eufemismo

Com a intenção de amenizar o sentido desagradável de uma palavra mais adequada ao contexto, o produtor empregou o seguinte **eufemismo**, com linguagem coloquial:

Formalmente Saddam Hussein Abd al-Majid al-Tikriti, presidente do Iraque deposto por uma invasão **para lá de questionável**, foi condenado à morte (...)

(invasão) **para lá de questionável** = {
 (invasão)
 controversa
 que pode ser questionada
 mentirosa
 arranjada
 arrumada
 falsa ...

c) Pergunta retórica

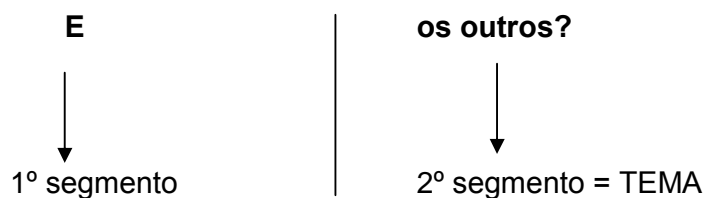
A pergunta retórica dispensa a obrigatoriedade de resposta, pois contém em si a resposta ou deverá ser respondida pelo próprio locutor. Plebe (1992, p.63) assim define uma pergunta retórica:

“Mas fazer uma pergunta para a qual já se sabe que não há possibilidade de opção entre responder afirmativa ou negativamente, já que a própria formulação do problema prefigura uma das suas respostas (ou exclui ambas), é o artifício que recebe o nome de *pergunta retórica*”.

Na Carta, temos duas ocorrências:

1ª) (linha 9) **E os outros?**

O operador E inicia a pergunta com uma carga intensa de afetividade, traduzindo uma crítica do produtor, em forma interrogativa com entonação exclamativa. É importante salientar o valor de envolvimento das perguntas retóricas. Nesse caso, em consonância com Neves (2000): “O E inicia, pois, uma interrogativa geral que vem acrescentar a sugestão de um tema. O segundo segmento se restringe ao termo que representa o novo **tema** sugerido”. (p.747)



2ª) (linha 14) **Será que**, se o Iraque produzisse banana, abobrinha ou coco em vez de petróleo, **Saddam teria subido ao patíbulo?**

Nessa ocorrência, a pergunta retórica é reforçada pela oração condicional intercalada, expressando, além da condição e do verbo no futuro (Será), que o enunciado, e também o leitor e o contexto, já contêm a resposta à pergunta formulada. Ademais, as perguntas retóricas são tendenciosas, porque esperam obter respostas pré-determinadas e, assim, elas servem para impor idéias prévias ao destinatário.

Podemos observar, no processo de construção das duas Cartas a respeito de Saddam Hussein, que a manipulação é exercida, no decorrer deste processo, por meio de recursos lingüístico-argumentativos e de estratégias cognitivas de produção e recepção do discurso. O produtor de cada texto induz o leitor a determinadas conclusões, em detrimento de outras, estabelecendo um “jogo interativo de linguagem”. Nesse “jogo de manipulação”, os sentidos são construídos conforme a “bagagem” de cada indivíduo, isto é, para uma reflexão e compreensão crítica daquilo que lê, o leitor deve ativar as habilidades cognitivas que possui e aliá-las ao contexto de produção e às intenções do enunciador. Após a leitura, nem o texto, nem o leitor serão os mesmos, porque há intenções, crenças e interesses que se transformam, acomodam-se e são assimilados, estrategicamente, em função da formação que o leitor quer dar a si como sujeito social, histórico e cultural.

4.3 CARTA 3 – AQUECIMENTO GLOBAL (Veja, 10 de janeiro de 2007)

Se os gastos de um ano da Nasa, da agência espacial européia, da japonesa e de outras fossem aplicados na preservação do planeta, o efeito estufa com certeza não seria a ameaça que é hoje. Não que a pesquisa espacial não seja importante e interessante, na verdade muito mais interessante do que importante, mas é uma questão de prioridade. Os melhores cérebros e uma astronômica cifra são aplicados em incertezas, enquanto nossa única certeza desmorona.

Wagner Lisso
Valinhos, SP



A construção de sentidos de um texto deve levar em consideração o modo de organização e funcionamento do discurso, as modalidades que uma palavra assume – uma mesma palavra pode funcionar objetivamente ou subjetivamente, segundo as intenções do produtor – e, ainda, as estratégias de interlocução social e histórica dos sujeitos envolvidos no ato de comunicação.

Dentre as principais estratégias para efetivar a interação entre texto e leitor, o título da Carta - Aquecimento Global - é o primeiro a influenciar o leitor com a utilização de termos que resgatam não só o assunto tratado como também o contexto de produção da Carta.

Vivemos um momento em que a preservação de nosso planeta, bem como sua rica biodiversidade, é um dos maiores desafios da espécie humana. Assim, a **situacionalidade** revela-se no fato de que a não-conscientização da Humanidade acerca do “megaproblema ambiental” pode agravar o efeito estufa e ameaçar a harmonia do planeta.

Nesse sentido, a construção da Carta 3 emite um julgamento a respeito do Aquecimento Global. O produtor (Wagner Lisso) sugere soluções com suas estratégias discursivas e participa da construção da imagem que o leitor produz sobre a preservação do planeta e o efeito estufa. Essa interação (produtor-leitor) contribui para edificar os sentidos e criar um contrato de comunicação entre os interlocutores. Dessa forma, a linguagem utilizada pressupõe a existência de um

gênero (Carta do Leitor) com um contrato de fala que estabeleça a autenticidade e a seriedade do texto e de um público-alvo a quem esse discurso seja destinado, estabelecendo, assim, as estratégias interacionais.

Koch e Travaglia (2002) são da opinião de que a **situacionalidade** é condição da coerência: "... textos ditos incoerentes eram perfeitamente coerentes, e faziam sentido, desde que os imaginássemos numa situação X, com determinadas características". (p.76)

Percebemos, então, que o contexto é dinâmico e o leitor (re)constrói os traços relevantes desse contexto para alcançar sentidos na leitura. Dessa forma, o produtor da Carta reconstrói o contexto apresentado no texto-fonte "7 megassoluções para um megaproblema" (Veja, 30/12/2006), acrescentando ao texto seu conhecimento sobre a atual situação ambiental do planeta.

O conhecimento prévio é importante para o processo de compreensão do texto, por isso produtor e leitor devem ter conhecimentos com grau de similaridade, ou seja, é o conhecimento partilhado que determina a carga informacional do texto: o dado e o novo. O produtor da Carta 3 apresenta informações (dado) retiradas do texto-fonte e, também, sugere soluções (novo), partilhando com o interlocutor suas crenças e opiniões.

A **intertextualidade** implícita promove, no leitor, certa curiosidade em conhecer os 7 projetos radicais para salvar o planeta, isto é, as "7 megassoluções para o megaproblema ambiental", e o entendimento da Carta depende do intertexto, assim como o intertexto é fator de coerência nesse discurso. As 7 megassoluções propostas no texto-fonte (p. 138-49) são:

- Trocar o carvão pelo átomo.
- Enterrar os gases tóxicos.
- Colocar refletores de calor em órbita.
- Pôr um guarda-sol no espaço.
- Espalhar enxofre na atmosfera.
- Multiplicar o fitoplâncton.
- Colocar mais água nas nuvens.

A Carta do Leitor é um exemplo de que o produtor pressupõe a participação do leitor na construção dos sentidos, considerando que os conhecimentos anteriores de cada um não são iguais, mas interagem dinamicamente, conforme explicam Koch e Elias (2006).

A argumentação, conforme exposto, possui um repertório de elementos lingüísticos utilizados pelo enunciador com a finalidade de persuadir o seu interlocutor, dentre eles, os operadores argumentativos.

A) OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Considerando a argumentatividade da linguagem, podemos afirmar que não existe discurso neutro e que as condições argumentativas dependem do enunciatário, pois subjacente a todo discurso está o fato de se pretender uma compreensão por parte do interlocutor e é em torno dele que se utilizam diversos procedimentos argumentativos.

“A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas é persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado.(...) A linguagem é sempre comunicação (e, portanto, persuasão), mas ela o é na medida em que é produção de sentido”. (FIORIN, 1989, p.52).

Na linha 1, o produtor inicia o discurso com o operador argumentativo **SE**, estabelecendo uma relação lógico-semântica de **condicionalidade**:

Se os gastos de um ano da Nasa, da agência espacial européia, da japonesa e de outras fossem aplicados na preservação do planeta, o efeito estufa com certeza não seria a ameaça que é hoje.

Para tanto, utiliza-se da seguinte construção:

SE	ORAÇÃO CONDICIONAL	ORAÇÃO PRINCIPAL
----	--------------------	------------------

Assim, temos:

Se os gastos de um ano da Nasa, da agência espacial européia, da japonesa e de outras fossem aplicados na preservação do planeta,	o efeito estufa com certeza não seria a ameaça que é hoje.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

O produtor inicia a Carta com uma oração condicional (hipotética/incerta/eventual/possível), que contém a informação principal, direcionando o leitor a questionar “os gastos com a pesquisa espacial”:

SE NÃO investir um ano em pesquisa espacial. —> Arg. 1



O efeito estufa **NÃO** será ameaça. —> Arg. 2

Isso significa que:

SE investir em pesquisa espacial. —> O efeito estufa **será** uma ameaça.

As orações condicionais, conforme dito anteriormente, reforçam os sentidos pretendidos pela Oração Principal. Ademais, a noção de condicionalidade gerada pelo operador **SE** (hipótese) cria uma relação paradoxal frente ao modalizador **com certeza** (certamente), presente na Oração Principal:

(...) o efeito estufa **com certeza**
não seria a ameaça que é hoje.

Assim:

- a) Gastar com pesquisa espacial acarreta em **X**.
- b) Gastar com a preservação do planeta acarreta em **Y**.

Ou seja:

- c) **SE** investir um ano em pesquisa espacial = AMEAÇA AMBIENTAL
- d) **SE** investir um ano na preservação do planeta = NÃO-AMEAÇA AMBIENTAL

Ou ainda:


- e) **SE** investir um ano em pesquisa espacial. → COM CERTEZA ameaça ambiental.

Mas:

- f) SE investir na preservação do planeta. → COM CERTEZA não-ameaça ambiental.

Vejamos as principais acepções dos termos **conjunção** e **condicional**:

<u>Conjunção</u>	<u>Condicional</u>
<p>[Do lat. <i>conjunctione</i>] (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjunção condicional <p><u>E. ling.</u></p> <p>1. conjunção subordinativa que inicia uma oração subordinada em que se expressa uma hipótese ou condição necessária para que se realize ou não a ação principal: se, caso, contanto que, salvo se, dado que, etc. (...)</p>	<p>[Do lat. <i>condicionale</i>]</p> <p>Adj.</p> <p>1. Dependente de condição. (...)</p> <p>4. <u>E. ling.</u> Que indica ser a verdade de uma proposição dependente da verdade de outra. s.f. (...)</p> <p>9. <u>E. ling.</u> Conjunção condicional.</p>



Segundo a acepção 4, a **verdade** da Oração Condicional depende da **verdade** da Oração Principal, ou seja:

VERDADE 1



Se os gastos de um ano da Nasa, da agência espacial européia, da japonesa e de outras fossem aplicados na preservação do planeta,

VERDADE 2



o efeito estufa com certeza não seria a ameaça que é hoje.

Esse jogo argumentativo leva o leitor a questionar SE, de fato, um ano de investimento seria suficiente para uma não-ameaça ambiental, revelando a interação que se instaura na leitura da Carta do Leitor. Aliás, seria conveniente que uma oitava megassolução fosse sugerida ao mundo: EDUCAÇÃO.

Os operadores argumentativos que indicam comparação estabelecem entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade, com vistas a uma dada conclusão.

Na linha 7, o uso do comparativo de superioridade **mais...do que** orienta o leitor para uma conclusão favorável ao ponto de vista do produtor:

Não que a pesquisa espacial não seja importante e interessante, na verdade muito mais interessante do que importante, mas é uma questão de prioridade.

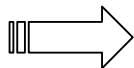
Koch (2002a) ressalta que os operadores argumentativos, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa, pois as relações que estabelecem podem ser pragmáticas, argumentativas, retóricas ou ideológicas. Para a referida autora, são relações do tipo discursivo “responsáveis

Na linha 8, temos o operador de oposição **MAS**:

Não que a pesquisa espacial não seja importante e interessante, na verdade muito mais interessante do que importante, **mas** é uma questão de prioridade.

Segundo Koch (2002a, p.229), o **MAS** “opõe dois atos ilocucionários: concordância (explícito) X discordância (subentendido)”.

Não que a pesquisa espacial não seja importante e interessante, na verdade muito mais interessante do que importante,

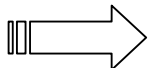


Arg. 1 (concordância)

X

MAS (discordância)

é uma questão de prioridade.



Arg. 2

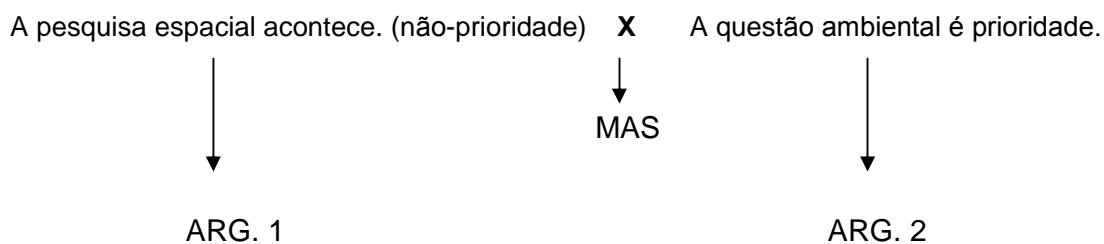
O leitor infere que, mesmo interessante e importante, a pesquisa espacial não é prioridade e sim a pesquisa ambiental. O operador MAS contrapõe argumentos enunciados de perspectivas diferentes, orienta o leitor para conclusões opostas, contrárias, devendo prevalecer a orientação do enunciado introduzido por ele.

Assim, temos:

- | | | |
|----------------------|---|-------------------|
| a) PESQUISA ESPACIAL | X | QUESTÃO AMBIENTAL |
| b) INTERESSANTE | X | IMPORTANTE |
| c) NÃO-PRIORIDADE | X | PRIORIDADE |

MAS

Ou seja:



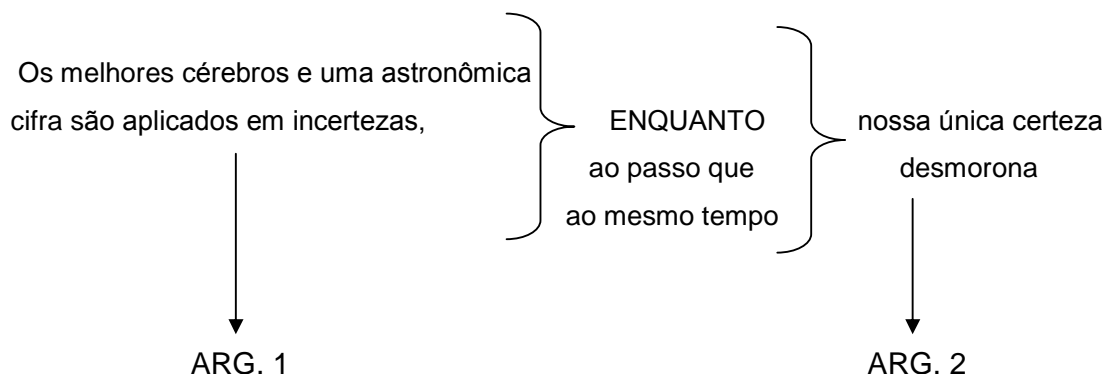
O produtor da Carta utiliza o operador MAS para questionar a prioridade das pesquisas (espacial X ambiental) e introduz um argumento que leva o interlocutor a concluir que investir na pesquisa ambiental é, de fato, uma prioridade. Afinal, “o texto é uma unidade. E sua unidade é um efeito ideológico da posição do autor” (GUIMARÃES, 1987, p.14).

Na linha 10, encontramos o operador **enquanto**, expressando simultaneidade temporal:

Os melhores cérebros e uma astronômica cifra são aplicados em incertezas, **enquanto** nossa única certeza desmorona.

(conj.) 1. No tempo em que. 2. Ao passo que. (...)

Para Koch (2002a), o operador enquanto é “marcador de confronto” e, nesse contexto, significa ao passo que, marcando a noção de simultaneidade.



Portanto, há um confronto entre;

INCERTEZA (pesquisa espacial) X CERTEZA (nosso Planeta)

Como salienta Guimarães (*id.*, p.195), “a orientação argumentativa é o modo de organização do texto”, ou seja, o modo de construção da progressão textual de forma que, no texto, o discurso representa as intenções do locutor.

B) ADVÉRBIOS MODALIZADORES

Considerando-se, como foi dito inicialmente no item 1.3.2, os modalizadores como atos ilocucionários, dotados de valor argumentativo, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz, Koch (2002a) classifica o modalizador **com certeza (= certamente)** como epistêmico. Para ela, “no eixo epistêmico, revela-se a atitude de conhecimento do locutor, sua manifestação de crença em relação ao conteúdo veiculado”. (p.84).

Vejamos o modalizador na linha 4:

Se os gastos de um ano da Nasa, da agência espacial européia, da japonesa e de outras fossem aplicados na preservação do planeta, o efeito estufa **com certeza** não seria a ameaça que é hoje.

O uso do modalizador objetivo **com certeza** (certamente) manifesta a condição de verdade imposta ao enunciado na perspectiva do produtor (o efeito estufa não ser uma ameaça) e revela o grau de certeza do locutor em relação aos fatos enunciados.

Neves (2000) salienta que os advérbios modalizadores epistêmicos asseveram, marcam uma adesão do falante ao que ele diz, “indicam uma crença, uma opinião, uma expectativa sobre a asserção” e avaliam “o valor de verdade do que é dito no enunciado”. (p.245).

É o que ocorre, também, na linha 7, com o modalizador objetivo **na verdade** (verdadeiramente)

Não que a pesquisa espacial não seja importante e interessante, **na verdade** muito mais interessante do que importante, mas é uma questão de prioridade.

Neves classifica o modalizador **na verdade** como “modalizador epistêmico asseverativo afirmativo” (de factualidade – é certo que) e conclui: “O conteúdo do que se afirma ou do que se nega é apresentado pelo falante como um fato, como fora de dúvida, o que é reforçado pelo advérbio”. (*id.*, *ib.*).

Dentre as diferentes acepções, ligadas ao saber do falante, que os advérbios podem ter, a autora analisa esse modalizador com a seguinte acepção:

- Verdade dos fatos: verdadeiramente (na verdade), realmente, na realidade.

Por meio do modalizador, o produtor expressa sua opinião a respeito da pesquisa espacial: “verdadeiramente mais interessante do que importante”, buscando a adesão do interlocutor para o conteúdo do enunciado seguinte: a questão da prioridade na preservação do planeta.

C) ADJETIVAÇÃO

Monteiro (1991), ao comentar os valores do adjetivo, afirma que ele forma com o substantivo uma unidade indissolúvel, “é semanticamente definido como a palavra que exprime noções qualitativas dos seres. (...) É uma das classes que mais indicam o lado afetivo da comunicação”. (p.62).

Embora manifeste uma atitude valorativa, existem adjetivos mais objetivos - com carga menos intensa de afetividade – como a oração adjetiva presente na linha 5:

Se os gastos de um ano da Nasa, da agência espacial européia, da japonesa e de outras fossem aplicados na preservação do planeta, o efeito estufa com certeza não seria a ameaça **que é hoje**.

Vejamos os enunciados:

- 1) O efeito estufa é uma ameaça **atual**.
- 2) **Se** aplicassem recursos na preservação do planeta, o efeito estufa não seria a ameaça **que é hoje**.

Os enunciados 1 e 2 pressupõem:

- 3) O efeito estufa é uma ameaça **atual** e não **antiga**.
- 4) Investir na preservação do planeta é prioridade; logo, a pesquisa espacial não é prioridade.

Nas orientações de Neves (id.), com os adjetivos colocados após os substantivos, “a qualificação diria respeito mais evidentemente a propriedades intensionais entendidas como objetivamente indicadas, configurando-se um uso mais descritivo”. (p.204).

Os adjetivos qualificadores presentes nas linhas 6 e 7 revelam que a mudança de ordem dos próprios adjetivos – mais objetivos ou mais subjetivos – gera diferenças nos resultados semânticos. Vejamos:

Não que a pesquisa espacial não seja **importante** e **interessante**, na verdade muito mais **interessante** do que **importante**, mas é uma questão de prioridade.

Importante

[Do lat. *importante*; part. Pres. de *importare*.]

Adj.

1. Que tem importância, mérito; meritório, essencial.

2. Que merece consideração, apreço.

3. Que importa, necessário, **interessante**.

(...)

Interessante

[De *interessar* + -nte.]

1. Que interessa; **importante**

2. Que prende a atenção, a curiosidade, ou cativa o espírito.

3. Atraente, simpático.

4. Estranho, curioso.

(...)

No 1º caso, a adjetivação posposta **importante** e **interessante** expressa a opinião do produtor com uma carga menos intensa de afetividade. Já no 2º caso, (muito mais) **interessante** (do que) **importante**, a carga emotiva é mais intensa, há um comprometimento maior do produtor com o que ele diz e, ainda, a presença do intensificador **muito** (mais) e do operador de comparação de superioridade (**mais...do que**) reforçam a opinião do produtor da Carta. Nesse sentido, a escolha lexical e o jogo com os adjetivos interferem nos sentidos pretendidos pelo enunciador, pois esse jogo de palavras tem início na própria aceção dos termos, conforme apresentado no sentido denotativo de cada um (importante = interessante; interessante = importante), caracterizando um fato semântico com palavras pertencentes ao mesmo campo lexical: a **sinonímia**.

Nesse contexto, ser importante é ser *essencial, necessário*; ser interessante é ser *curioso, atraente, é prender a atenção* e, para o produtor da Carta, a pesquisa espacial cativa e chama a atenção por ser curiosa, mas não essencial e meritória. Lyons (1982) afirma que “os lexemas podem ser descritivamente sinônimos, mas ter significado expressivo e social diferente”. (p.145).


Isso significa que, apesar de se chegar a uma mesma aceção básica (importante = interessante), a colocação dos dois não resulta em construções de valor idêntico, do ponto de vista comunicativo, porque “o importante é a identidade referencial, pois a sinonímia não é um problema puramente léxico, mas textual”. (FÁVERO, 2006, p.24). E diria, mais ainda, *contextual*.

Das linhas 9 a 11, encontramos três adjetivos antepostos que marcam a interveniência de uma avaliação subjetiva do falante na qualificação efetuada:

Os **melhores** cérebros e uma **astronômica** cifra são aplicados em incertezas, enquanto nossa **única** certeza desmorona.

a) MELHORES  cérebros

b) ASTRONÔMICA  cifra

c) ÚNICA  certeza

Os exemplos citados corroboram a seguinte assertiva de Neves (2000, p.203): “Em geral, a anteposição do adjetivo cria ou reforça o caráter avaliativo – mais subjetivo – da qualificação”. Em:

MELHORES cérebros

Melhor

[Do lat. *meliore*]

Adj.

1. Comp. de super. de bom; “mais bom” (não é normal o uso de mais bom) (...)

ASTRONÔMICA cifra

Astronômico

[Do gr. *astronomikós*, pelo lat. *astronomicu*].

Adj.

1. Relativo à astronomia.
2. Fig. Muito elevado; altíssimo.

ÚNICA certeza

Único

[Do lat. *unicu*].

Adj.

1. Que é só um.
2. De cuja espécie não existe outro.
3. Exclusivo, excepcional.
4. A que nada é comparável.
5. Superior a todos os demais. (...)

Temos três casos de adjetivação subjetiva de caráter intensificador. São adjetivos que já trazem, em sua significação, a noção intensificadora (melhores, astronômica, única), produzindo um efeito de maior envolvimento do produtor no ato da qualificação.

É relevante comentar os adjetivos pátrios **européia** e **japonesa** (linha 2), chamados por Neves (*id.*) de adjetivos classificadores que, em função de adjunto adnominal, aparecem normalmente pospostos. Esses adjetivos pátrios revelam, também, um conhecimento de mundo do produtor que deve ser partilhado com o leitor para a compreensão da finalidade do enunciador ter citado Nasa (**americana**), agência espacial **européia** e **japonesa**, ratificando um saber enciclopédico por parte do produtor: EUA, Europa e Japão investem MAIS em pesquisa espacial do que em preservação do planeta.

D) ESTRATÉGIAS de LEITURA

Fávero (2006) salienta que, para chegar à compreensão do texto como um todo coerente, é necessário que sejam trabalhadas não só as relações coesivas, mas, principalmente, as de conexão conceitual-cognitiva. “É preciso que o leitor/alocutário desenvolva habilidades que lhe permitam detectar as marcas que levarão às intenções do texto”. (p.77).

Desse modo, em consonância com Koch e Travaglia (1993), nosso conhecimento de mundo (enciclopédico) desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência.

1. Conhecimento de mundo e coerência

O título – Aquecimento Global – propicia ao leitor um avanço em relação ao conteúdo do texto, ativando todo saber acumulado que ele armazena a respeito do tema. Além disso, cada indivíduo armazena conhecimentos na memória a partir das experiências pessoais, o que impossibilita que as pessoas partilhem

exatamente as mesmas informações, no entanto, favorece que produtor e receptor partilhem uma boa parcela de conhecimentos comuns.

Na Carta, as informações apresentadas fazem parte do contexto situacional em que o produtor (Wagner Lisso) sugere e solicita “prioridade na preservação do planeta”. Também há informações que são de conhecimento geral, como os investimentos na pesquisa espacial – com larga exposição na mídia -, o efeito estufa e a ameaça do planeta. Outras informações remetem ao conhecimento partilhado entre produtor e leitor: EUA, Europa e Japão investem ‘x’ em pesquisa espacial e ‘y’ na preservação do planeta. O enunciado torna-se coerente quando o leitor, compartilhando das informações dadas, alcança a “nova” informação: Deve-se investir ‘x’ (e não ‘y’) na preservação do planeta para dirimir o efeito estufa, e, dessa forma, não deixar ruir “nossa única certeza”.

O conhecimento de mundo – ativado e, principalmente, partilhado entre os interlocutores – favorece o cálculo do sentido e, portanto, o estabelecimento da coerência textual.

2. Conhecimento lingüístico e seleção lexical

Koch e Travaglia (2002) chamam a atenção para a relação do lingüístico com o conceitual-cognitivo (conhecimento de mundo) e com o pragmático, reforçando “ainda mais a importância das marcas lingüísticas como pistas para o cálculo do sentido e, portanto, da coerência do texto”. (p.54).

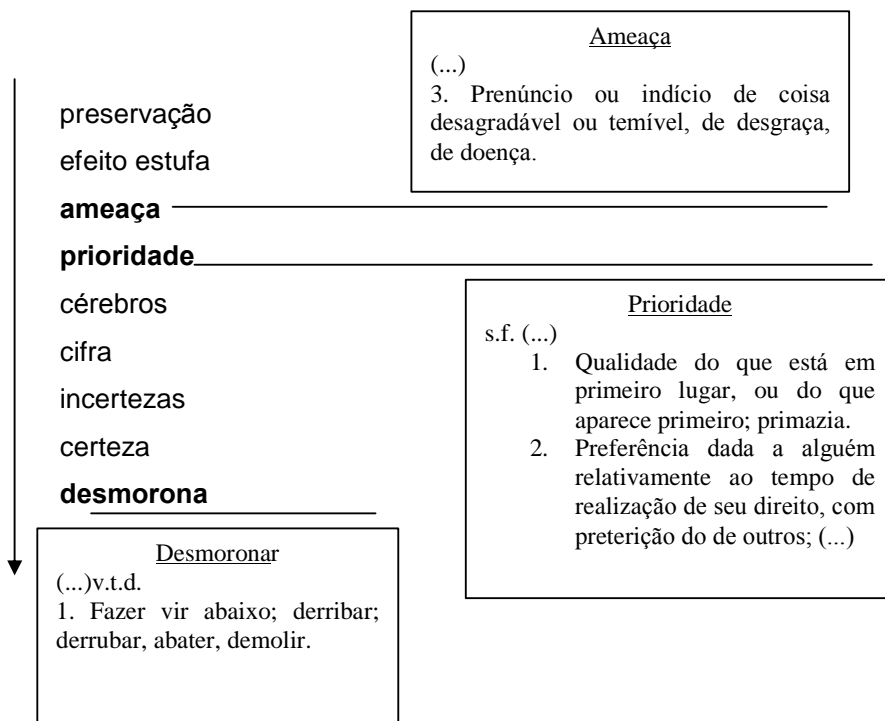
Os referidos autores avaliam que traços lingüísticos do enunciado, assim como a escolha do léxico, são importantes elementos para estabelecer a coesão pragmática. Assim, o material lingüístico (o léxico) contido no texto representa a contextualização que essas formas lingüísticas permitem. O conhecimento lingüístico, em todos os níveis (fonético/fonológico, morfológico/lexical, sintático e semântico), é uma estratégia sociocognitiva que orienta o leitor na atividade de leitura e produção de sentido.

Conforme Koch e Elias (2006), o conhecimento lingüístico “abrange o conhecimento gramatical e lexical”. (p.40). Com esse tipo de conhecimento, o leitor pode compreender, entre outros recursos, “a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”. (*id.*). Um exemplo é o jogo de palavras *importante*

X *interessante*, cuja mudança de posição *interessante* X *importante* expressa uma cuidadosa escolha lexical do produtor. Com base em suas acepções denotativas, o produtor da Carta – detentor desse conhecimento lingüístico – efetuou uma alteração na posição dos adjetivos, avaliando, subjetivamente, a pesquisa espacial.

Para Koch (2000), a seleção lexical é de extrema importância para a construção dos sentidos. “O uso de fórmulas de gírias ou jargões profissionais, de determinado tipo de adjetivação, de termos diminutivos ou pejorativos fornece ao interlocutor pistas valiosas para a interpretação do texto e a captação dos propósitos com que é produzido”. (p.44)

É sabido que a seleção lexical traduz as reais intenções do enunciador, revelando suas opiniões e crenças acerca do tema tratado. A escolha lexical, nessa Carta, estende-se também a alguns substantivos e a um verbo (podendo até formar o *frame* meio-ambiente).



Os substantivos **ameaça** e **prioridade** e o verbo **desmorona** exemplificam a importância da seleção lexical na construção de sentidos de um texto. Aliás, as palavras elencadas resumem o significado global do texto:

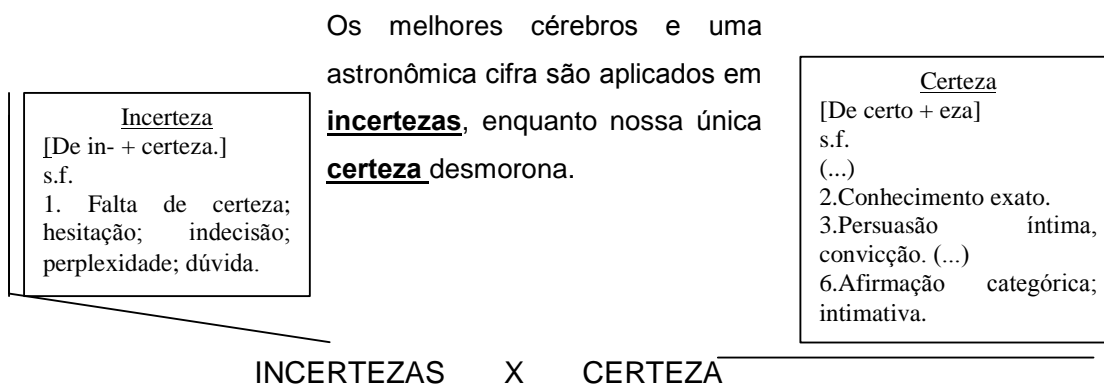
* A preservação do planeta e o efeito estufa, que é uma ameaça, são prioridades atuais. Cérebros e cifra não devem ser usados com incertezas, mas com a única certeza que temos, antes que o planeta desmorone.

O jogo de palavras incertezas X certeza (antonímia) colabora, por certo, para a efetivação dos sentidos da Carta.

Outros recursos argumentativos

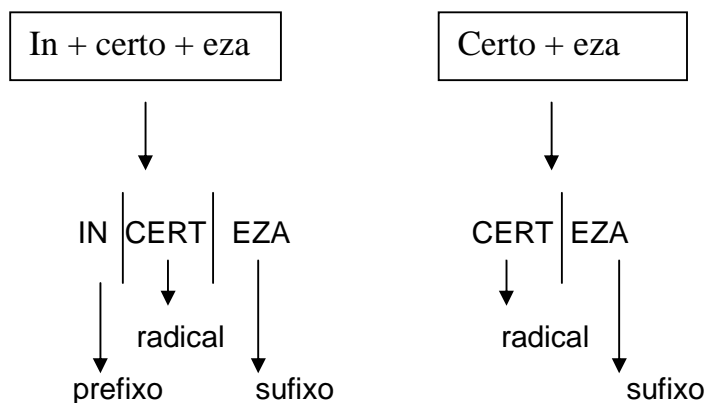
a) Antonímia

Além da possível sinonímia entre os termos *interessante* e *importante*, já comentada, outro mecanismo de coesão lexical responsável pela reiteração de referentes textuais é a **antonímia**.



Lyons (1982), ao discutir a questão da antonímia, trata da incompatibilidade de sentido, dizendo que “o ponto teoricamente importante da antonímia é que a incompatibilidade, e mais especialmente a oposição, entre os sentidos, é uma das relações estruturais básicas nos vocabulários de todas as línguas”. (p.149).

Assim:



A oposição entre essas palavras tem início na própria estrutura mórfica dos termos (nível morfológico), sendo ampliada para o nível semântico, construção dos sentidos pretendidos pelo produtor:

Pesquisa espacial = INCERTEZA

X

Nosso planeta = CERTEZA

O jogo antonímico é um forte recurso persuasivo para ganhar a adesão do leitor, principalmente, considerando o efeito do prefixo **IN-** = “negação”, “privação”, portanto, **INCERTEZAS** = privação de certeza. Esse jogo estende-se, e ganha força, a outro recurso utilizado na Carta: a **negação**.

b) Negação

Nas linhas 4 a 6, o advérbio de negação **NÃO** aparece três vezes:

Se os gastos de um ano da Nasa, da agência espacial europeia, da japonesa e de outras fossem aplicados na preservação do planeta, o efeito estufa com certeza **não** seria a ameaça que é hoje. **Não** que a pesquisa espacial **não** seja importante e interessante, na verdade muito mais interessante do que importante, mas é uma questão de prioridade.

Segundo Neves (2000, p.238), os advérbios de negação “operam sobre o valor de verdade da **oração**”; são advérbios que “não afetam o significado do elemento sobre o qual incidem”. A **negação** é um recurso argumentativo, é um processo formador de sentido, “agindo como instrumento de **interação** dotado de intencionalidade”. (*id.*, p.285).

A negação atua no nível sintático-semântico (no interior do enunciado) e, também, no nível pragmático:

- a) ... NÃO seria a ameaça que é hoje.
- b) ... NÃO que a pesquisa espacial...
- c) ... NÃO seja importante e interessante.

Ademais, a reiteração, a repetição do advérbio NÃO (mesmo item lexical) constitui-se em um eficiente recurso de coesão referencial, com a finalidade de direcionar o leitor aos propósitos pretendidos pelo produtor.

c) Intensificadores

Conforme exposto, o advérbio **MUITO** intensifica o comparativo de superioridade **mais...do que**:

Não que a pesquisa espacial não seja importante e interessante, na verdade **muito mais** interessante do que importante, mas é uma questão de prioridade.

Além disso, quando anteposto a outro advérbio intensificador (mais), **MUITO** reitera o valor atribuído ao adjetivo *interessante* e minimiza o adjetivo *importante*.

Os adjetivos intensificadores (melhores, astronômica, única), já comentados anteriormente, intensificam e indicam qualificações mais subjetivamente atribuídas aos respectivos substantivos: cérebros, cifra, certeza.

O processo de intensificação é um recurso persuasivo que enfatiza a carga significativa de uma palavra, de uma expressão ou de um texto, evidenciando seu caráter afetivo-argumentativo.

Podemos observar, no processo de construção da Carta 3, que os recursos lingüístico-argumentativos e cognitivos exercem um poder de persuasão intenso no leitor. O jogo de palavras e de idéias, mesclado aos processos de negação e de intensificação, estabelecem, de fato, uma interação entre produtor-texto-leitor. Assim, a Carta cumpre seu principal papel: a interação social por meio da linguagem.

4.4 CARTA 4 – DUDA MENDONÇA (Veja, 25 de janeiro de 2006)

A bem da verdade, o tal do Duda Mendonça tem uma aparência de capuchinho. Talvez por causa da sua habilidade para o *marketing* pessoal. Agora, desmascarado, todo mundo viu que se trata de nababo com recursos do erário. Duda fez, Duda faz. Duda continuará fazendo, ilicitamente. Pelo menos enquanto imperar a impunidade em nosso Brasil tropical.

Marcos Pennha
Ilhéus, BA



O contexto de produção da Carta 4 efetiva-se na própria Carta, em virtude do texto-fonte que a originou, ressaltando o caráter interativo entre texto, contexto e usuário da língua. Sendo a Carta do Leitor um gênero de domínio público, o produtor interage com o leitor, revelando seu maior propósito: criticar e denunciar o cenário político nacional, especialmente, o publicitário Duda Mendonça.

Nessa perspectiva, os leitores processam inferências, no domínio cognitivo, e ativam experiências anteriores à leitura, integrando a voz do produtor (Marcos Pennha) à própria voz, num processo contínuo de mesclagem de vozes e visões, caracterizando, assim, a multiplicidade de vozes constitutiva da Carta do Leitor e a “alternância de locutores” proposta por Bakhtin.

A **situacionalidade** – fator também responsável pela coerência – revela as circunstâncias em que o texto foi construído e a relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. Nesse sentido, o leitor deve processar uma leitura retrospectiva, evocando um saber anterior, já dito e vivido, sobre o assunto: Duda Mendonça, marqueteiro do PT, foi preso em flagrante numa rinha de galos (local do qual é sócio). O homem responsável por quase trinta vitórias nas urnas revelou ao país mais um de seus talentos: o de gerenciar caixa dois – em conchavo com Marcos Valério – a partir de contas secretas no exterior. O título “Duda Mendonça” resgata informações armazenadas sobre o assunto que efetivam o contexto de produção da Carta.

A **situacionalidade** é fator decisivo de manipulação do leitor, o que possibilita ao produtor a defesa de suas idéias e o direcionamento favorável do leitor às suas conclusões, considerando que o povo brasileiro está cansado de tanta *roubalheira* dos cofres públicos (senso comum).

O texto-fonte “*Marketing* bandido: a grande lavanderia de Duda Mendonça” (Veja, 18/01/2006) traz, já no título, a ironia expressa na palavra ‘lavanderia’, remetendo o leitor para o sentido figurado “local para lavagem de dinheiro”. A **intertextualidade** implícita tem o propósito de ridicularizar e criticar o publicitário Duda Mendonça, orientar, argumentativamente, o leitor e indicar a atitude enunciativa reveladora das intenções do enunciador.

Nesse sentido, detectar a posição enunciativa do produtor e verificar os recursos argumentativos e cognitivos presentes no texto possibilitam ao leitor desenvolver a competência de leitura e produção de textos.

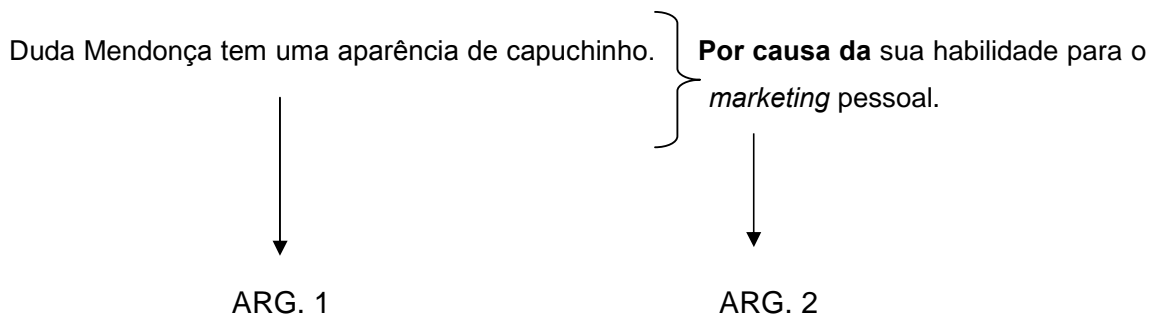
A) OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Ducrot (1987), ao analisar alguns operadores argumentativos, adverte que a descrição semântica de uma palavra “deve ser considerada como uma função matemática que produz valores diferentes (neste caso, os efeitos de sentido) de acordo com os argumentos (neste caso, os contextos) que se lhes são associados”. (p.48). Isso corrobora a importância que existe entre contexto e os efeitos de sentido pretendidos pelo produtor de um texto.

Na linha 3, o operador **por causa da** expressa uma relação lógico-semântica de causalidade, que encerra, necessariamente, dois argumentos - a causa e a conseqüência:

A bem da verdade, o tal do Duda Mendonça tem uma aparência de capuchinho. Talvez **por causa da** sua habilidade para o *marketing* pessoal.

POR CAUSA DE = devido a , pela.



Assim:

- A) CAUSA = habilidade para o *marketing* pessoal
- B) CONSEQÜÊNCIA = aparência de capuchinho

Embora não seja uma relação transparente, esse operador, com a intervenção do modalizador talvez, relativiza a causa e deixa implícito o fato de que Duda Mendonça, sendo hábil no *marketing* pessoal, “veste-se de santo”, “de despojado de riqueza”, “com voto de pobreza”, mascara-se com *capuz*, como um capuchinho, mas, na verdade, trata-se de um “verdadeiro santo do pau oco”, cuja máscara caiu (desmascarado).

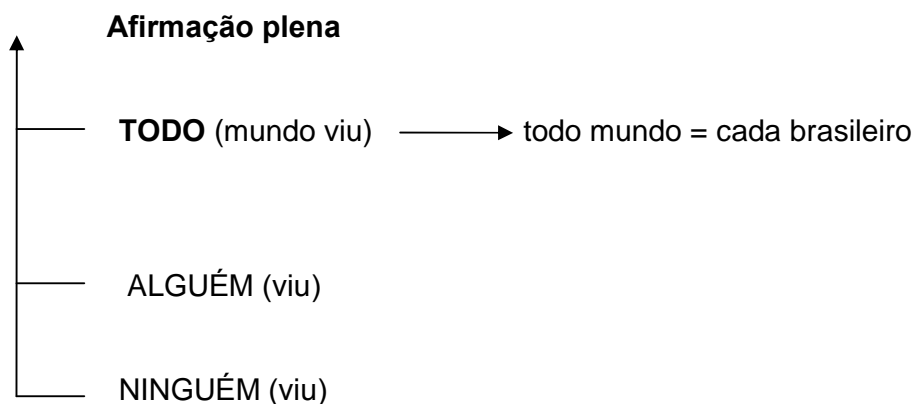
Na linha 4, temos um operador argumentativo que orienta o leitor no sentido da afirmação plena dos fatos:

Agora, desmascarado, **todo** mundo viu que se trata de nababo com recursos do erário.

De acordo com Koch (2002a, p.106):

“quando se tem escalas orientadas no sentido da afirmação plena (universal afirmativa: tudo, todos) ou da negação plena (universal negativa: nada, nenhum), os quantificadores selecionam determinados operadores capazes de dar seqüência ao discurso”.

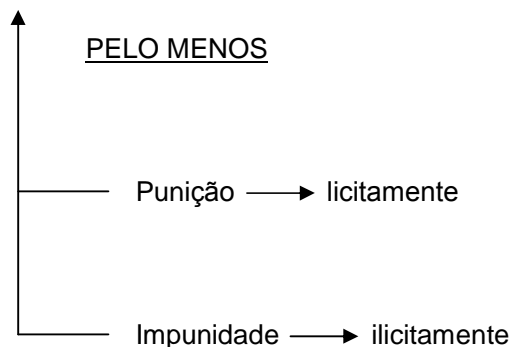
Nesse contexto, o pronome adjetivo TODO reveste-se de um valor argumentativo capaz de guiar o interlocutor a um determinado tipo de conclusão:



Os recursos lingüísticos são fundamentais na produção de um texto. Por isso, o usuário deve conscientizar-se do valor argumentativo dessas marcas lingüísticas para ampliar o conhecimento sobre textos e poder usar, com eficácia, no próprio discurso.

Na linha 7, salienta-se o operador **pelo menos**, elemento que “marca o argumento situado na zona inferior de uma escala orientada para certa conclusão, ou seja, o mínimo que se pode dizer para que o enunciado se oriente para a conclusão desejada”. (KOCH, 2002a, p.211).

Duda fez, Duda faz. Duda continuará
fazendo, ilicitamente. **Pelo menos**
enquanto imperar a impunidade em
nosso Brasil tropical.



O efeito de sentido pretendido por esse operador é expressar que atos ilícitos continuarão a existir, a não ser que a lei brasileira comece a punir os responsáveis por esses crimes. Portanto, marca uma condição favorável, mas mínima:

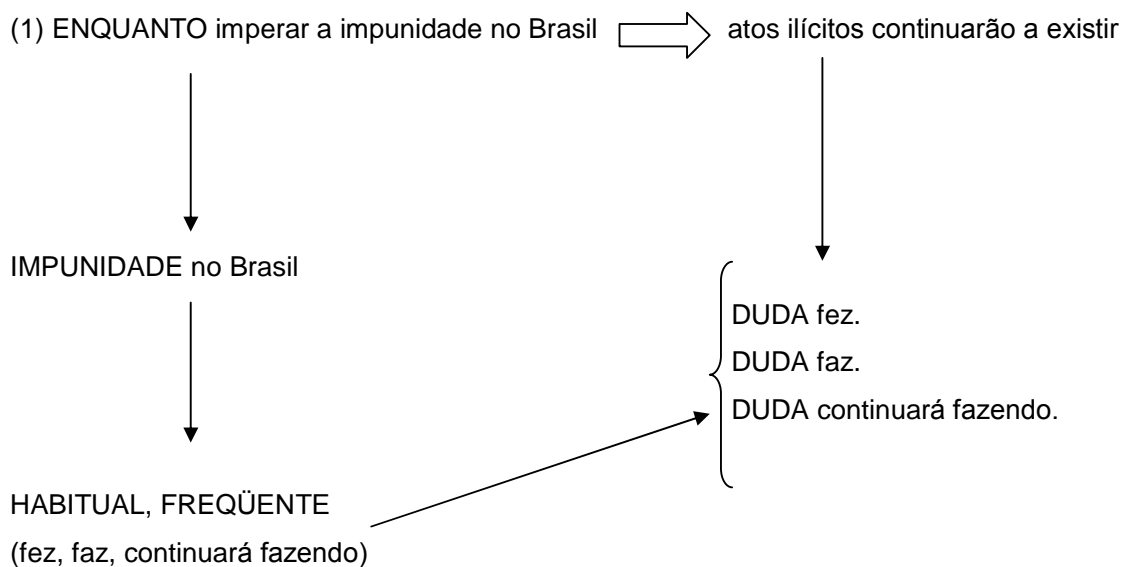
AGIR ILICITAMENTE → **PELO MENOS** → ENQUANTO IMPERA A IMPUNIDADE

Esse enunciado apresenta, também, uma conjunção temporal:

Pelo menos **enquanto** imperar a impunidade em nosso Brasil tropical.

Enquanto = “durante o tempo em que”.

Conforme Neves (2000, p.796), “a simultaneidade pode, de uma maneira mais específica, representar **freqüência** de ocorrência, ou **habitualidade**.”



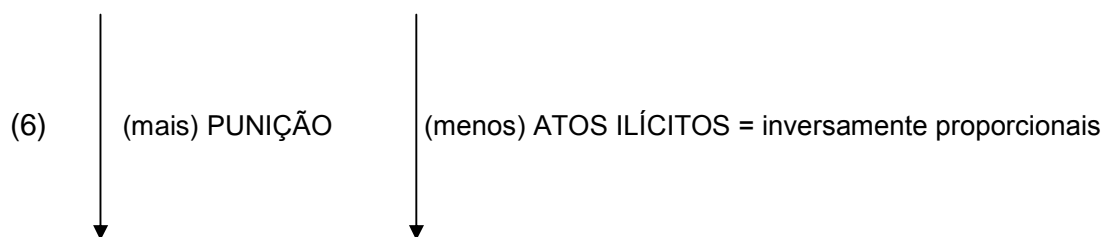
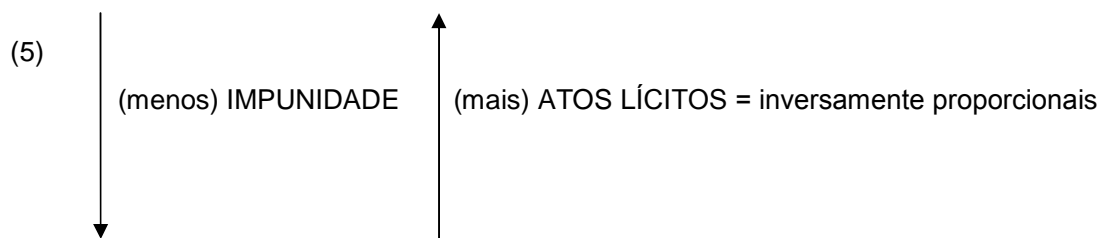
A referida autora salienta que “a **simultaneidade** que envolve **duração** frequentemente implica proporcionalidade”. (*id. ib.*)

(2) ENQUANTO imperar a impunidade, os atos ilícitos aumentarão (continuarão).

(3) ↑ (mais) IMPUNIDADE ↑ (mais) ATOS ILÍCITOS = diretamente proporcionais

(4) ↑ (mais) PUNIÇÃO ↑ (mais) ATOS LÍCITOS = diretamente proporcionais

Ou:



Ou seja:

(7) QUANDO o Brasil punir os corruptos, os atos ilícitos diminuirão.

Vimos, pois, que a partir do plano de expressão, do dito, encontramos as possíveis intenções do enunciador, considerando o contexto de produção e os recursos semântico-argumentativos por ele utilizados. A partir disso, adotamos uma atitude responsiva, partilhando das idéias do produtor e participando (com nossa voz) da produção do discurso da Carta.

B) ADVÉRBIOS MODALIZADORES

Os advérbios traduzem, de forma objetiva ou subjetiva, o ponto de vista do enunciador. O texto tem início com um modalizador objetivo:

A bem da verdade, o tal do
Duda Mendonça tem uma
aparência de capuchinho.

(a) **A bem da verdade** = verdadeiramente.

Trata-se de uma expressão formada com o advérbio de intensidade BEM, expressando a intensa veracidade (convicção) do enunciador, ou seja, o modalizador constitui uma estratégia para marcar a atitude do produtor em relação ao que ele próprio diz.

Para Gasparini-Bastos (2000), os advérbios modalizadores epistêmicos que indicam certeza (chamados também asseverativos) mostram que o produtor considera verdadeiro o conteúdo proposicional e expressa uma alta adesão a esse conteúdo

(b) A bem da verdade = **verdadeiramente**

Neves (2000) classifica esse modalizador de epistêmico asseverativo afirmativo: o conteúdo afirmado é apresentado pelo produtor como um fato (verdadeiro), reforçado pelo modalizador.

(c) A bem da verdade
Verdadeiramente
De fato
É certo que
Sei que



o tal do Duda Mendonça tem uma
aparência de capuchinho.

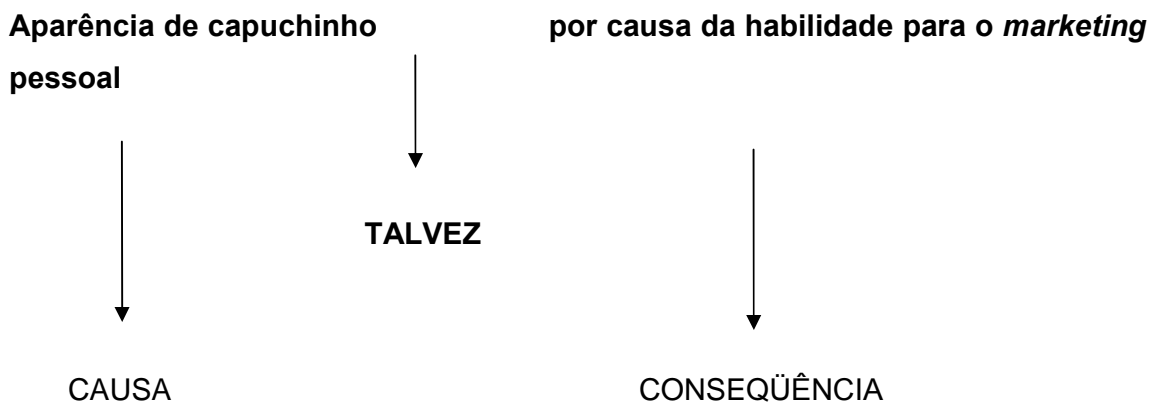
Na linha 2, o modalizador TALVEZ ameniza a asserção do enunciado anterior:

A bem da verdade, o tal do Duda Mendonça tem uma aparência de capuchinho. Talvez por causa da sua habilidade para o *marketing* pessoal.

TALVEZ = indica dúvida, possibilidade.

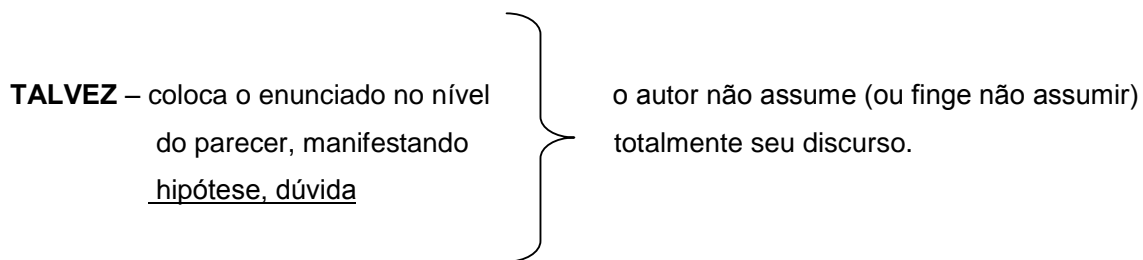
Neves (*id.*) classifica-o de modalizador asseverativo relativo (de eventualidade = acho que, é possível que) e complementa:

“O conteúdo do que se diz é apresentado como uma eventualidade, como algo que o falante crê ser possível, ou impossível, provável, ou improvável. Ele não se compromete com a verdade do que é dito, e, com isso, revela baixo grau de adesão ao enunciado, criando um efeito de atenuação”. (p.247).



O uso do TALVEZ coloca em dúvida a causa da aparência de capuchinho de Duda Mendonça, e não o fato de ele ser corrupto.

Koch (2002a, p.187) assim avalia o modalizador TALVEZ:



- (a) TALVEZ por causa da sua habilidade para o *marketing* pessoal, Duda Mendonça tem aparência de capuchinho.
- (b) **Possivelmente**, por causa da sua...
- (c) **Pode ser que** por causa da sua...

A referida autora conclui:

“Talvez, como indicador ilocucionário, modaliza os enunciados que introduz, atenuando a força do ato de asserção. (...) Isto ocorre pelo fato de “Talvez” mostrar, representar uma asserção, atribuída a um enunciador diferente do locutor”. (p.193).

Vejamos o modalizador presente na linha 7:

Duda fez, Duda faz. Duda
continuará fazendo, **ilicitamente**.

O uso do modalizador afetivo **ilicitamente** evidencia a presença do produtor no enunciado, indica a subjetividade e sinaliza uma opinião que direciona o leitor para determinadas conclusões:

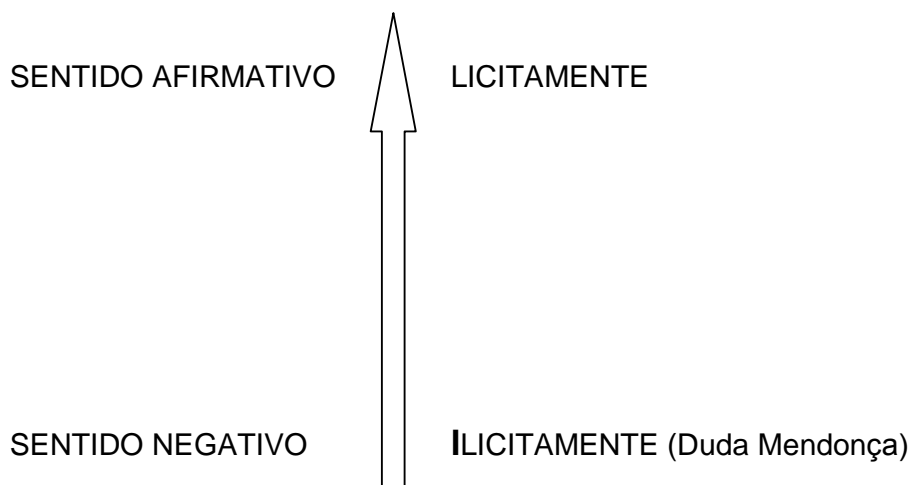
ILICITAMENTE = de modo não lícito; contrário à moral e/ou ao direito; proibido pela lei.

No nível morfológico, a manifestação da negação, por meio de um prefixo, mostra a pertinência entre a escolha lexical e o conteúdo apresentado no enunciado:



Nas considerações de Neves (2000), a autora amplia os estudos acerca dos níveis de manifestação da negação, no nível morfológico, assim comentando:

“Elementos de valor negativo ainda não gramaticalizados como **prefixos** podem ser usados em posição prefixal. O elemento de negação **NÃO**, por exemplo, pode ter um uso quase prefixal, como em **NÃO-CONTRADIÇÃO, NÃO-INTERVENÇÃO, NÃO-FUMANTE**. (...) O mesmo ocorre com a preposição indicativa de privação **SEM: SEM-TERRA, SEM-NÚMERO**”. (p.305)



A negação prefixal tem o efeito de transformar a interpretação do leitor porque atua não só no nível morfossintático como também no semântico-pragmático. Assim, os operadores de negação - como os prefixos **I-**, **IN-**, **IM-** - afetam o conjunto de conteúdos enunciados, exercem um efeito formador de sentido e promovem uma interação entre os interlocutores na qual ambos passam a compartilhar as mesmas idéias: Duda Mendonça **agiu, age e continuará agindo ILICITAMENTE**.

C) ADJETIVAÇÃO

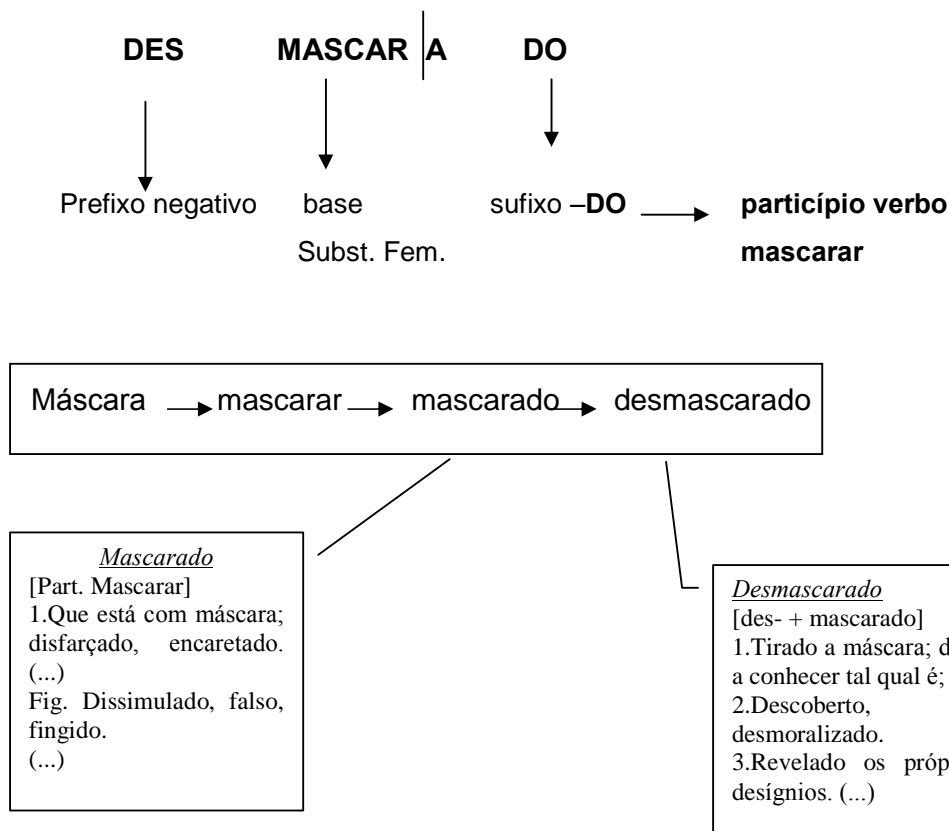
O uso do adjetivo subjetivo **desmascarado** (linha 4), na função de predicativo, é pertinente e adequado ao sujeito Duda Mendonça:

Agora, **desmascarado**, todo mundo viu que se trata de nababo com recursos do erário.

As gramáticas e os dicionários apontam como **adjetivo** o particípio passado do verbo, por isso trata-se de uma forma nominal. Câmara Jr. (1983) acredita que o particípio escapa, de certa forma,

“do ponto de vista mórfico, da natureza verbal. É no fundo um adjetivo com as marcas nominais do feminino e de número plural em /s/. Ou em outros termos: é um nome adjetivo, que semanticamente expressa, em vez da qualidade de um ser, um processo que nele se passa. O estudo morfológico do sistema verbal português pode deixá-lo de lado, porque morfologicamente ele pertence aos adjetivos, embora tenha valor verbal no âmbito semântico e sintático’. (p.102).

Vejamos uma análise mórfica mais detalhada da palavra:



Ou seja: Duda Mendonça, dissimulado e fingindo um despojamento capuchinho, foi **desmascarado**, teve seus atos ilícitos revelados, ficando **desmoralizado** perante todo o Brasil.

Vejamos ainda:

HOMEM DESMASCARADO – HOMENS DESMASCARADOS
MULHER DESMASCARADA – MULHERES DESMASCARADAS

Biderman (2001, p.254) afirma que “a adjetivação do verbo na forma participial é tão completa que esse assume as marcas mórficas típicas da classe nominal (gênero e número)”, como se vê, nitidamente, nos exemplos acima.

Salientamos, ainda, que o prefixo DES-, morfema de sentido negativo, equivale à preposição SEM (desmascarado = sem máscara; desonesto = sem honestidade; desumano = sem humanidade). Nesse caso, dada a contextualização, no nível pragmático, passa a ter um sentido favorável ao povo brasileiro que viu Duda Mendonça ser **desnudado** de suas **pseudo-vestes** de capuchinho.

Ainda nesse enunciado, a locução adjetiva **do erário** (= tesouro público) posposta ao substantivo recursos descreve, objetivamente, o tom de denúncia proposto na Carta.

Agora, desmascarado, todo mundo viu que se trata de nababo com recursos **do**

erário.

Recursos do erário = recursos públicos
do Tesouro Nacional

<p><u>Erário</u> [Do lat. <i>aerariu</i>] s.m. (...) Econ. Recursos financeiros do poder público; fazenda pública; fisco; tesouro público.</p>

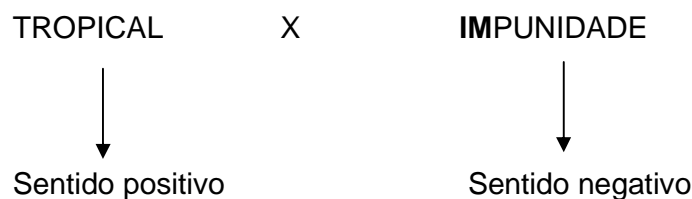
A escolha dessa adjetivação, adequada ao tom de denúncia, revela o conhecimento lingüístico do produtor da Carta, seleção lexical verificável, também, em outros termos que serão apresentados mais à frente. A ordem substantivo + adjetivo, conforme já dito, privilegia a objetividade, o caráter descritivo do elemento comentado. Isso ocorre, também, na linha 9:

Pelo menos enquanto imperar a impunidade em nosso Brasil **tropical.**

<p><u>Tropical</u> [De trópico + -al] Adj. 1. Relativo aos trópicos ou às regiões da zona tórrida. 2. Situado entre os trópicos. 3. Referente ao clima daquelas regiões. 4. Fig. Abrasador, ardente.</p>

Por meio do dêitico pessoal (nosso), produtor e leitor incluem-se no enunciado, ativando a imagem que ambos têm do Brasil **tropical**. A adjetivação descritiva (objetiva) remete o leitor-brasileiro a essa imagem construída de Brasil: país **tropical**, quente, caloroso; país da festa, da alegria, do sol; país “abençoado por Deus”, etc. O sentido figurado – ardente, abrasador – salienta-se na imagem que construímos acerca do termo *tropical*.

É possível perceber, também, a **ironia** no uso do adjetivo tropical, favorecendo o jogo de palavras que se instaura nesse enunciado:



O sentido positivo revelado no adjetivo **tropical** desfaz-se frente ao termo **impunidade**, cujo prefixo IM- carrega, inerentemente, um sentido negativo. Como exposto, anteriormente, Neves (2000) apresenta não só os prefixos (alomorfes) I-, IM-, IN-, como negação, mas também DES- e A- (irreal, **impunidade**, **incapaz**; **despreparo**; **amoral**).

Essa figura de linguagem – a ironia – emprega termos que não retratam a veracidade dos fatos e o jogo de palavras *tropical X impunidade*, *tropical X ilicitamente*, representa o oposto do que realmente sugere a adjetivação **tropical**: Brasil tropical = país do “TUDO DE BOM”.

“Essa duplicidade, esse jogo de presença/ausência que configura o processo irônico, passa pelo cruzamento de discursos compartilhados entre enunciador e enunciatário”. (BRAIT, 1996, p.60)

D) MARCADORES DE PRESSUPOSIÇÃO

Na linha 4, o advérbio **AGORA** introduz no enunciado um conteúdo pressuposto:

Agora, desmascarado, todo mundo viu que se trata de nababo com recursos do erário.

AGORA, desmascarado } PRESSUPOSTO: Duda estava *mascarado antes e ninguém viu*.

O advérbio AGORA – dêitico temporal – orienta o leitor e indica, para Neves (*id.*), circunstância “que é referida ao momento da enunciação, numa escala de proximidade temporal”. (p.258).

Assim, além de introduzir conteúdos pressupostos, os marcadores de pressuposição têm papel de marcadores temporais, intensificados pela oposição antes/depois.



A informação pressuposta é a de que Duda Mendonça, ANTES de ser DESMASCARADO:

1. era hábil no *marketing* pessoal;
 2. cometia atos ilícitos com recursos públicos;
 3. usava pseudo-vestes de “santo”.
- PASSADO

AGORA, desmascarado, desmoralizado, deverá ser punido = PRESENTE

E, **DEPOIS** do momento da enunciação da Carta, Duda CONTINUARÁ DESMASCARADO = FUTURO

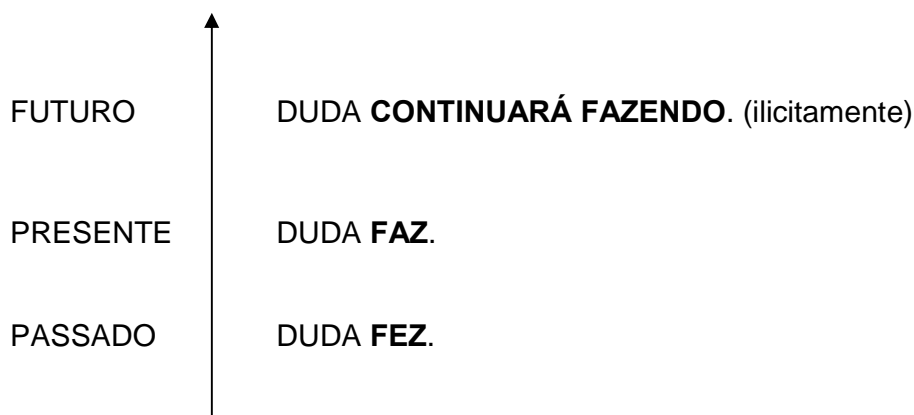
Neves (id.) salienta, ainda, que os advérbios como AGORA,

“não exprimem momento ou período fisicamente delimitado; apresentam variação de abrangência que pode reduzir-se a um mínimo (pontual), mas pode abranger um período maior ou menor, não só do presente, mas também do passado ou do futuro, desde que toque o momento da enunciação ou se aproxime dele”. (p.259).

Na linha 7, o uso do verbo **continuar** pressupõe que Duda Mendonça cometia atos ilícitos antes de ser desmascarado e ainda irá cometê-los, mesmo depois de ser descoberto:

Duda fez, Duda faz. Duda **continuará**
fazendo, ilicitamente.

Conforme Koch (2003), o conteúdo pressuposto pelos marcadores é algo partilhado pelo locutor e seu interlocutor, efetivando o caráter interativo da linguagem. Nesse caso, o conteúdo pressuposto revela-se nos dois enunciados anteriores:



O verbo continuar ratifica, portanto, a permanência de estado de Duda Mendonça e o gerúndio **fazendo** intensifica a idéia de continuidade e da ação: *cometer atos ilícitos.*

E) ESTRATÉGIAS DE LEITURA

1. Inferência e conhecimento prévio

Para Koch e Travaglia (1993), inferência é aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto. Pensando nisso, o leitor infere, com base em seu conhecimento prévio, a respeito da informação proposta no primeiro enunciado:

A bem da verdade, o tal do Duda Mendonça tem uma **aparência de capuchinho.**

Capuchinho
[Do it. *capuccino*].
s.m.
1. Capuz pequeno.
2. Religioso pertencente a uma divisão da ordem franciscana. (...)
3. fig. Homem que vive austeramente. (...)

Para estabelecer uma relação entre esses dois elementos do texto – Duda Mendonça e capuchinho -, o leitor deve ativar uma série de operações mentais que lhe permitam “construir novas proposições a partir de outras já dadas”. (MARCUSCHI, 1984, p.25). Ter aparência de capuchinho e cometer crimes contra o erário é contraditório; o produtor tenta resolver essa contradição por meio do marcador de pressuposição AGORA e da adjetivação DESMASCARADO; por isso, o leitor deve preencher as lacunas e construir os sentidos pretendidos pelo produtor: Duda Mendonça, marqueteiro, tem habilidade para se disfarçar de “santo”, de homem do bem para ludibriar o povo brasileiro.

Podemos perceber, então, como a leitura é um ato perceptual e cognitivo; a compreensão do texto vem a partir de informações gerais que se têm guardadas na memória. O conhecimento prévio é colaborador para o amplo entendimento daquilo que se lê.

2. Conhecimento lingüístico e Seleção lexical

O conhecimento lingüístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Koch (2006) assegura que, com base nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: “a organização do material lingüístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou seqüenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”. (p.40).

O leitor deve ter em mente que a seleção lexical revela não só o conhecimento lingüístico como também o posicionamento do produtor:

capuchinho
marketing pessoal
 nababo
 erário
 imperar

A escolha dessas palavras traduz a força persuasiva do produtor e expõe seu ponto de vista sobre o assunto:

- (1) Duda Mendonça tem aparência de **capuchinho**. (= religioso pertencente à ordem franciscana.)
- (2) Como marqueteiro, tem habilidade para o **marketing** pessoal. (= conjunto de estratégias e ações que visam a aumentar a aceitação e fortalecer a imagem de pessoa, idéia, empresa, produto, serviço, etc., pelo público em geral, ou por determinado segmento desse público.)
- (3) Todos sabem que se trata de **nababo**. (= pessoa muito rica, que vive cercada de luxo; milionário.)
- (4) Duda é nababo com recursos **do erário**. (= do tesouro público, nacional)
- (5) Duda cometerá mais atos ilícitos enquanto **imperar** a impunidade no Brasil. (= reinar, prevalecer, predominar.).

Por meio da escolha de palavras, o autor da Carta manipula o discurso e revela seu universo ideológico bem como os efeitos de sentido que deseja transmitir.

Outros recursos argumentativos

A) Estrangeirismo X expressão coloquial

O uso de estrangeirismo (*marketing*) salienta o conhecimento lingüístico do enunciador e expressa, adequadamente, uma característica própria do marqueteiro Duda Mendonça: fortalecer a imagem de uma pessoa perante o público em geral (*marketing* pessoal). A respeito do conhecimento da língua inglesa, Koch (2006) avalia que o entendimento será mais completo se o leitor “levar em conta que o uso do inglês e não de uma outra língua é indicadora do prestígio e abrangência da língua inglesa no cenário mundial”. (p.42).

Em contrapartida, o produtor utiliza uma linguagem bastante informal na linha 1:

A bem da verdade, **o tal do** Duda Mendonça tem uma aparência de capuchinho. Talvez por causa da sua habilidade para o *marketing* pessoal.

O enunciador, ao selecionar certas palavras e ao se apropriar do termo estrangeiro *marketing*, demonstra um determinado conhecimento lingüístico-semântico. Já a expressão coloquial **o tal do** indica a capacidade que o enunciador tem de interferir no próprio enunciado, marcando uma subjetividade que revela um tom pejorativo, depreciativo.

(1) **O tal do** Duda Mendonça...

<p><u>Tal</u> Pron. (...) Bras. Gír. Pessoa que tem ou julga ter valor excepcional.</p>

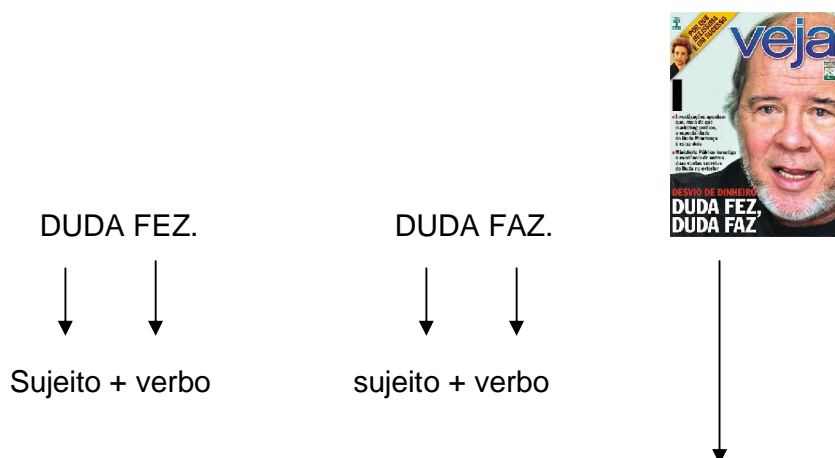
(2) Duda Mendonça “**acha-se o tal**”. = expressão popular = julga-se importante.

Além disso, a expressão o tal do denuncia, claramente, a nuance de desprezo e repúdio usada para citar Duda Mendonça.

b) Paralelismo sintático e repetição

Na linha 6, encontramos o seguinte **paralelismo sintático**:

Duda fez, Duda faz. Duda continuará
fazendo, ilicitamente.



Além de fazer uma remissão à capa da Revista do texto-fonte (intertextualidade implícita), a construção paralela constituída de sujeito + verbo é um processo estrutural que, por sua feição repetitiva, imprime ao texto valores altamente persuasivos.

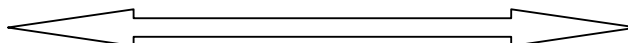
Esse exemplo está de acordo com o princípio do paralelismo sintático, segundo o qual elementos da frase coordenados entre si devem apresentar estrutura gramatical semelhante. O paralelismo facilita a leitura do enunciado, proporciona clareza à expressão e, ainda, reforça a opinião do produtor pela repetição estrutural e conceitual. Fávero (2006) explica que “ocorre paralelismo quando as estruturas são reutilizadas, mas com diferentes conteúdos”. (p.27).

Outro recurso retórico, além do paralelismo, é o da **coesão lexical**: a palavra DUDA, que já aparece no título, repete-se por diversas vezes no texto:

A bem da verdade, o tal do **Duda** Mendonça tem uma aparência de capuchinho. Talvez por causa da sua habilidade para o *marketing* pessoal. Agora, desmascarado, todo mundo viu que se trata de nababo com recursos do erário. **Duda fez, Duda faz. Duda** continuará fazendo, ilicitamente.

A repetição da mesma palavra no início de dois ou mais enunciados chama-se **anáfora** (do grego *ana* = repetição + *phorá* = que conduz, que leva). É uma figura sintática facilmente detectável devido à maneira específica de manifestação, que concentra em um vocábulo ou em um grupo de palavras uma carga semântica considerável que servirá para inferir, dependendo do contexto em que se encontra, o ponto de vista do enunciador. Fávero (*id.*) denomina **reiteração** (do latim *reiterare* = repetir) “a repetição de expressões no texto (os elementos repetidos têm a mesma referência)”. (p.23)

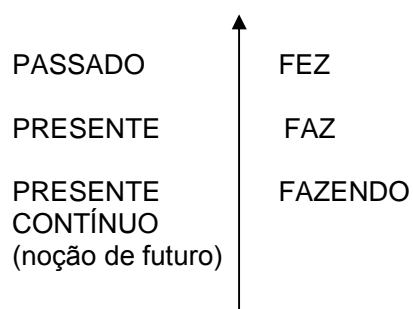
'DUDA fez. **DUDA** faz. **DUDA** continuará fazendo.



Com o mesmo pensamento, Koch (2004) atribui a esses elementos de ordem lexical, responsáveis pela coesão referencial, a função de reiterar referentes textuais por meio da repetição do mesmo item lexical (coesão lexical por reiteração).

Situação semelhante encontramos na repetição do verbo **fazer**, nos mesmos enunciados:

Duda **fez**, Duda **faz**. Duda continuará **fazendo**, ilicitamente.



Além de marcar a temporalidade da ação (atos ilícitos no passado, presente e futuro) e criticar a impunidade no Brasil (continuará fazendo), a repetição verbal está intimamente ligada ao momento da enunciação, com o objetivo de realizar um fazer persuasivo e revelar a intencionalidade do enunciador:

Duda fez. = antes

Duda faz. = agora

Duda continuará fazendo (fará) = depois

Esse processo de repetição chama-se **epístrofe**, quando há reiteração de palavra no final de dois ou mais enunciados. Os recursos argumentativos utilizados pelo enunciador servem para induzir o leitor a reconhecer e a acreditar na veracidade do enunciado, manifestando a subjetividade, a ideologia e as intenções, por meio do discurso.

Travaglia (2006), em estudo do aspecto verbal, assim se refere às perífrases que têm o verbo **continuar** como auxiliar:

“As perífrases que têm continuar e prosseguir como auxiliares marcam os aspectos começado ou não-acabado e durativo para a situação expressa pelo verbo principal, quer ela seja vista como situação narrada, quer seja vista como situação referencial, com qualquer flexão verbal. Como aspecto durativo + evento = iteratividade; quando temos estas condições, em vez do durativo temos o iterativo”. (p.195).

E exemplifica: continuar + gerúndio: Os ônibus **continuarão partindo** às 6 horas. (imperfectivo, começado, iterativo). Compreendemos, portanto, que a forma nominal gerúndio apresenta um aspecto durativo; no entanto, as perífrases verbais formadas com o verbo auxiliar *continuar* + *gerúndio* do verbo principal refletem um aspecto iterativo, com sentido de repetição da ação apresentada. Nesse caso, pretende-se reiterar a idéia de Duda Mendonça cometer atos ilícitos: continuará, repetidamente.

Ou seja:

Aspectos	Cursivo/não-acabado	Acabado/ perfectivo	Iterativo
	Faz	Fez	Continuará fazendo

O uso dessas formas verbais (fez, faz, continuará fazendo) e a noção de aspecto (acabado, cursivo, iterativo) tornam o texto explicitamente opinativo, crítico, argumentativo.

4.5 CARTA 5 – DUDA MENDONÇA (Veja, 25 de janeiro de 2006.)

O nome da conta do senhor Duda, que alimenta as falcatruas do PT, não poderia ser mais apropriado. Düsseldorf deve ser claramente uma singela homenagem ao famoso vampiro. Afinal, chupar o sangue dos brasileiros tem sido a principal atividade do governo mais incompetente e corrupto da história republicana brasileira, que 53 milhões (eu incluído) ajudaram a eleger. O vampiro de Düsseldorf morreu na guilhotina em 1931. O povo brasileiro vai guilhotinar essa súcia em 2006. Assim esperamos.

Arnaldo Luiz Corrêa
Por e-mail.



A Carta 5 foi escrita considerando o mesmo contexto sócio-histórico da Carta 4: criticar Duda Mendonça por seus atos ilícitos. Além disso, o produtor da Carta (Arnaldo Luiz Corrêa) sugere ao povo brasileiro que “guilhotine” a “corja” do PT nas eleições de 2006.

A **situacionalidade** mostra que somente partilhando as informações trazidas pelo produtor, o leitor será capaz de estabelecer a coerência textual. A coerência resulta de um esforço mútuo entre os interlocutores na intenção de construir sentidos no momento da interação verbal. Assim, quem produz um texto tem uma intenção comunicativa e considera os fatores da situação.

Ler, criticamente, uma Carta do Leitor exige que o receptor partilhe os sentidos estabelecidos pelo produtor. Nessa Carta, espera-se que o leitor reconheça a **intertextualidade** implícita – recurso argumentativo e cognitivo de grande destaque no texto – a respeito do filme “O vampiro de Düsseldorf”. Além da intertextualidade com o texto-fonte (Veja, 18/01/2006), a relação intertextual entre Duda Mendonça, a conta Düsseldorf e o famoso vampiro revela que a coerência da Carta é estabelecida pelas inferências que o leitor deve processar, isto é, o conhecimento de mundo dos interlocutores deve ser compatível. A intertextualidade, nesse caso, é fator decisivo para a construção do contexto da Carta.

Intertextualidade e conhecimento prévio

Para estabelecer as relações necessárias à compreensão do texto, o leitor deve resgatar as informações prévias referentes à intertextualidade implícita:⁴⁰

- 1) Há um clássico filme alemão, de 1931, dirigido por Fritz Lang, que recebeu o nome de “O Vampiro de Düsseldorf”.
- 2) Trata-se da história de um maníaco sexual assassino de meninas na cidade alemã de Düsseldorf que, ao ser identificado, torna-se alvo de uma caçada promovida tanto por autoridades quanto por criminosos incomodados com o aparato policial que seus crimes mobilizam.
- 3) Os vampiros agem como morcegos. Muitos deles precisam de sangue para sobreviver; vivem perambulando soturnamente, mantendo-se, preferencialmente, fora do alcance dos olhares ou do conhecimento de outrem, até que sejam desvelados.
- 4) O publicitário Duda Mendonça era titular de uma conta secreta no *Bank Boston* das Ilhas Bahamas, a conta Düsseldorf, nome de uma empresa de fachada que Duda Mendonça abriu para receber R\$10,5 milhões do empresário Marcos Valério, como pagamento pelas campanhas políticas que fez para o PT em 2002, incluindo a do presidente Lula.

5) VAMPIRO

s.m.

1. Entidade lendária que, segundo superstição popular, sai das sepulturas, à noite, para sugar o sangue dos vivos.

2. **Fig. Aquele que enriquece à custa alheia e/ou por meios ilícitos.**

3. **Aquele que explora os pobres em benefício próprio. (...)**

⁴⁰ Fontes de pesquisa: Veja *on-line*: www.veja.abril.com.br; Folha *Online*: www.folha.com.br; Oportal.Org: www.portalitaguai.com.br. Disponível em: 27/08/2007.

Dito isso, a coerência manifesta-se por meio das seguintes relações:

- 1) Düsseldorf é o nome da conta de Duda Mendonça e da cidade alemã do filme.
- 2) Aparentemente, os “vampiros” que circulam pelos corredores da Polícia Federal e do Supremo Tribunal Federal contam versões diversificadas da mesma história.
- 3) Cada “vampiro” e cada história têm a sua verdade. Verdades que se transformam em mentiras, desmentem versões anteriores e transformam-se, novamente, em verdades ou mentiras (como as diferentes versões de filmes de vampiros).
- 4) Tal como o filme “O Vampiro de Düsseldorf”, Duda Mendonça – o “vampiro” dos paraísos fiscais – acabou perseguido, também, por todos os lados: pelos próprios comparsas, pelas autoridades e pelo povo brasileiro.
- 5) Duda Mendonça conseguiu enriquecer por meios ilícitos, à custa alheia, “sugando” o sangue, o suor e o trabalho do povo brasileiro para “alimentar as falcatruas do PT” (um vampiro alimentando outros).
- 6) Alguns críticos de cinema dizem que o filme de Fritz Lang teria antecipado, de forma profética, a decomposição da sociedade germânica na Alemanha hitlerista. Resta-nos saber o que os “vampiros brasileiros” das Bahamas estão sinalizando para o Brasil: a malversação do dinheiro público, que deixa de ser empregado em projetos sociais do governo e passa a enriquecer algumas dezenas de empresários e políticos, que deveriam estar trabalhando em benefício da sociedade, revela a decomposição da “súcia petista” (ou não)?

Todas essas relações apresentadas corroboram a afirmação de Costa Val (1991, p.15): “Inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto”.

Os recursos lingüísticos, o conhecimento de mundo, a situacionalidade, a intertextualidade e outros fatores utilizados colaboram na construção de um texto coerente com o gênero Carta do Leitor, texto conciso, manipulador, carregado de intenções que devem ser inferidas pelo leitor. Assim, a compreensão textual deixa de ser apenas captação de uma representação mental (decodificação) e passa a ser uma atividade interativa, que produz sentidos ao mobilizar vários saberes (enciclopédicos) e ao se reconstruir no interior do evento comunicativo que é o texto.

Vejamos, agora, os recursos argumentativos presentes no nível lingüístico.

A) OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Na linha 13, temos o operador **ASSIM**:

O povo brasileiro vai guilhotinar essa súcia em 2006. **Assim** esperamos.

Neves (2000) chama a atenção para o fato de que o “advérbio **ASSIM**, que indica modo, tem uma natureza pronominal, funcionando como referenciador textual”. (p.242).

Portanto, temos:



(1) O povo brasileiro vai guilhotinar essa súcia em 2006. **ASSIM** esperamos.

ASSIM = desse modo que acaba de ser indicado —> Anáfora

O advérbio **assim** (= dessa forma) pode ser analisado, conforme Koch (2002a), como um encadeamento de tipo conclusivo, sugerindo uma extensão da

noção de autoridade polifônica. Trata-se de um elemento que introduz uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.

(2) O povo brasileiro vai guilhotinar essa súcia em 2006. $\left. \begin{array}{l} \text{Assim} \\ \text{Dessa forma} \\ \text{Desse modo} \end{array} \right\}$ esperamos.

É possível vislumbrar, também, uma outra interpretação para o operador **assim**, criando a imagem de um diálogo entre o “enunciador” e o “autor” da Carta:

- (3) **A.** Tomara que o povo brasileiro guilhotine essa súcia em 2006!
B. Assim esperamos. = assim seja = amém.

Ademais, o dêitico pessoal representado na 1ª pessoa do plural (esperamos), reforçado pelo dêitico “**eu** incluído” (linha 9), sugere a consciência crítica do produtor da Carta (que se coloca no texto), manifestando, subjetivamente, sua posição político-ideológica: “eu ajudei a eleger esse governo e quero guilhotinar – com vocês, leitores – essa súcia”. O uso da 1ª pessoa do plural (esperamos) expressa a manipulação consciente do produtor frente ao leitor e, mais ainda, revela o caráter interativo entre os interlocutores do gênero Carta do Leitor.

B) ADVÉRBIOS MODALIZADORES

Na linha 4, o modalizador **claramente** marca, de forma lógica, a informação contida no enunciado:

Düsseldorf deve ser **claramente**
uma singela homenagem ao
famoso vampiro.

CLARAMENTE = com clareza, sem dúvida, evidentemente, obviamente, logicamente.

O emprego do modalizador **claramente** não garante que o conteúdo informado seja verdadeiro, ou não-verdadeiro, ou possível etc. Esse advérbio “indica, com certeza, que o falante quer marcar seu enunciado como digno de crédito, quanto a tais variáveis”. (NEVES, 2000, p.249).

Das relações implícitas que o leitor constrói pela presença do intertexto, é possível chegar à seguinte conclusão:

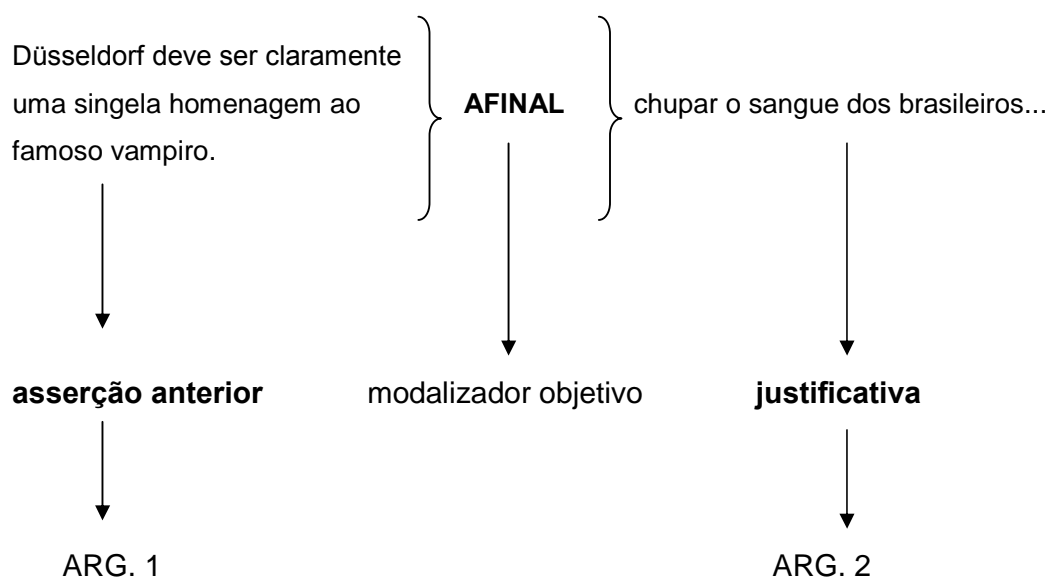
Düsseldorf	$\left\{ \begin{array}{l} \text{evidentemente} \\ \text{obviamente} \\ \text{sem dúvida} \end{array} \right.$	$\left\{ \begin{array}{l} \text{é um nome apropriado para uma conta bancária} \\ \text{de quem suga o sangue do povo e, também,} \\ \text{uma homenagem lógica ao famoso vampiro.} \end{array} \right.$
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O enunciador, dessa forma, vai ganhando a adesão do leitor por meio de recursos lingüístico-argumentativos capazes de orientá-lo às conclusões esperadas pelo produtor.

Na linha 5, encontramos outro modalizador:

Afinal, chupar o sangue dos brasileiros tem sido a principal atividade do governo mais incompetente e corrupto da história republicana brasileira, que 53 milhões (eu incluído) ajudaram a eleger.

Koch classifica o modalizador **afinal** como advérbio atitudinal (= por fim, em conclusão, finalmente) e salienta que ele “introduz uma justificativa com relação ao conteúdo da asserção anterior e encaminha a conclusão do locutor”. (2002a, p.192).



O leitor sente-se “guiado” pelo modalizador e passa a partilhar as idéias veiculadas pelo produtor, principalmente, considerando que a expressão (o governo) “chupa o sangue dos brasileiros” é senso comum.

C) ADJETIVAÇÃO

Conforme Monteiro (1991, p.63), “adjetivar é uma arte”, além de ser um recurso expressivo de irradiação pessoal, revelador do conhecimento e da sensibilidade do escritor.

No primeiro enunciado, a oração adjetiva caracteriza o referente “Duda”. Vejamos:

O nome da conta do senhor Duda, **que alimenta as falcatruas do PT**, não poderia ser mais apropriado.

Comentamos, anteriormente, que os pronomes relativos iniciam orações subordinadas adjetivas de dois tipos: restritivas e explicativas.

Neves (2000) afirma que as orações adjetivas explicativas sempre são construídas com antecedentes, e acrescenta: “a oração **adjetiva explicativa** acrescenta uma informação acerca do antecedente a que se refere, não fazendo nenhuma delimitação” (p.376). A oração explicativa evidencia, portanto, um traço intrínseco do antecedente. Assim, temos:

ORAÇÃO PRINCIPAL	ORAÇÃO SUBORDINADA ADJETIVA EXPLICATIVA	ORAÇÃO PRINCIPAL
O nome da conta do senhor Duda ,	que alimenta as falcatruas do PT ,	não poderia ser mais apropriado.



- (1) O nome da conta do senhor **Duda**, que alimenta as falcatruas do PT, não poderia ser mais apropriado.



- (2) O nome da conta do senhor **Duda**, alimentador das falcatruas do PT, não poderia ser mais apropriado.

Percebemos que a **oração adjetiva** – agora transformada em apenas um termo da oração – explica o termo antecedente (Duda) e, ao mesmo tempo, atribui-lhe uma característica, funcionando, inclusive, como aposto explicativo.

O pronome relativo **que** não apenas relaciona as duas orações, mas também substitui, no interior da subordinada adjetiva, o termo **Duda**. Vejamos:

- (3) O nome da conta do senhor Duda, **que alimenta as falcatruas do PT**, não poderia ser mais apropriado.
- (4) O nome da conta do senhor Duda não poderia ser mais apropriado. **Duda alimenta as falcatruas do PT.**

Trata-se de uma partícula que substitui um nome e, ao mesmo tempo, relaciona orações. Nesse caso, a oração subordinada adjetiva contém uma explicação, realçando o termo antecedente, que já se encontra anteriormente definido, caracterizando uma adjetivação subjetiva (opinativa).

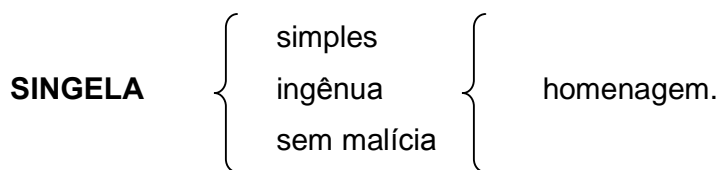
A escolha dos adjetivos expressa a opinião do produtor da Carta e manipula o leitor a aceitar (ou não) suas intenções comunicativas.

Nessa Carta, destacam-se, ainda, os adjetivos subjetivos **singela**, **famoso**, **incompetente** e **corrupto**:

O nome da conta do senhor Duda, que alimenta as falcatruas do PT, não poderia ser mais apropriado. Düsseldorf deve ser claramente uma **singela** homenagem ao **famoso** vampiro. Afinal, chupar o sangue dos brasileiros tem sido a principal atividade do governo mais **incompetente** e **corrupto** da história republicana brasileira, que 53 milhões (eu incluído) ajudaram a eleger.

	<u>Singela</u>
	Adj.
	1.Simples (...)
	<u>Simples</u>
	(...)
	8.Modesto, singelo.
(1) SINGELA (homenagem)	9.Sem malícia; ingênuo, tolo, crédulo, simplório, singelo.

O adjetivo anteposto ao substantivo marca o caráter subjetivo do enunciado e, ao mesmo tempo, expressa **ironia**. A ironia é considerada um recurso muito eficiente, quando a intenção do locutor é criticar atitudes, pensamentos, idéias, etc. No discurso irônico, sempre há um alvo a ser **desqualificado**.



O senhor Duda fez uma **singela** homenagem...

↓
alvo

Brait (1996) assim se posiciona :

“tanto de uma perspectiva lingüística, que concebe a ironia como uma construção de linguagem, quanto filosófica, que a vê como uma atitude, como marca de personalidade, como postura estético-filosófica, o elemento que está no centro dos dois caminhos é o processo de enunciação”. (p.34)

Nesse caso, o enunciador critica a atitude do senhor Duda Mendonça (o alvo), ironizando o nome de sua conta bancária – Düsseldorf.

(2) **FAMOSO** (vampiro)

Famoso

Adj.

1. Que tem fama; notável; egrégio, célebre, famigerado.

2. Fora do comum; invulgar, extraordinário.

Merece destaque, nessa adjetivação subjetiva, a relação implícita entre os termos Düsseldorf e vampiro. Ao usar o adjetivo **famoso** (notável, célebre), o produtor intenciona resgatar, automaticamente, um conhecimento anterior que o interlocutor deve possuir para inferir a relação intertextual e, conseqüentemente, construir sentidos na leitura.

Ao dizer “**famoso** vampiro”, o locutor acredita que todos têm conhecimento do assunto, pois aquilo que é notório, que tem fama (pessoas, obras, cidades...) supõe-se ser de conhecimento geral da sociedade. Devido a isso, o produtor não explicita que se trata de um filme; apenas constrói as inter-relações possíveis para garantir a coerência textual.

(3) (governo mais) **INCOMPETENTE** e **CORRUPTO**

Incompetente

Adj.

1. Que não é competente; inábil.

2. Sem idoneidade.

(...)

Corrupto

Adj.

1. Que sofreu corrupção;
podre, estragado, infectado.

2. Devasso, depravado.

(...)

Essa adjetivação binária para o governo atual (do PT) revela o tom de indignação do produtor perante a “*res publica*” (organização política com vista a servir à “coisa pública”, ao interesse comum), que faz do povo o principal prejudicado pelas corrupções dos governantes. O enunciador revela, em seu discurso, a mudança de posição política ao ratificar que o governo, que ele ajudou a eleger, é **inábil**, **devasso**, **corrompido** e **subornável**. Assim, ele procura ganhar a adesão do interlocutor para a idéia que sugere nos enunciados seguintes: “guilhotinar essa quadrilha nas urnas de 2006”. A adjetivação é reforçada, ainda, pelo intensificador mais.

Os adjetivos **apropriado**, **republicana** e **brasileira**, pospostos aos substantivos aos quais se referem, descrevem, de forma mais objetiva, o ponto de vista do produtor:

O nome da conta do senhor Duda, que alimenta as falcatruas do PT, não poderia ser mais **apropriado**. Düsseldorf deve ser claramente uma singela homenagem ao famoso vampiro. Afinal, chupar o sangue dos brasileiros tem sido a principal atividade do governo mais incompetente e corrupto da história **republicana brasileira**, que 53 milhões (eu incluído) ajudaram a eleger.

(4) (nome da conta) **APROPRIADO**

Apropriado
[Part. de apropriar]
Adj.
1. Azado, oportuno, próprio.
2. Conveniente, adequado, útil.

(5) (história) **REPUBLICANA BRASILEIRA**

Brasileiro
Adj.
Do, pertencente ou relativo ao Brasil.

Republicano
[De república + -ano]
Adj.
1. Referente à república.
2. Que é partidário da república.
3. Pertencente a um partido republicano, ou que o apóia, e/ou nele vota.

República
[Do lat. *republica* < lat. *res publica*, “coisa pública”]
s.f.
1. Organização política de um Estado com vista a servir à coisa pública, ao interesse comum.
(...)

A seleção dos adjetivos descreve o estado de espírito do locutor que percebe como foi conveniente e adequado o nome da conta Düsseldorf, tendo em vista que o dinheiro empregado em “Caixas 2” verte do ‘sangue’ e suor do povo brasileiro (que se vê impotente diante de tanta corrupção). Além disso, essa idéia é reforçada pelo intensificador **mais** (**mais** apropriado).

Ao citar a história republicana brasileira, o locutor partilha uma imagem panorâmica com o leitor que busca ativar na mente quais foram os presidentes eleitos **pelo povo** no Brasil⁴¹. Em 507 anos de história, com aproximadamente 40 governantes, fazendo um recorte histórico na chamada Nova República, podemos citar sete presidentes eleitos pelo voto direto:

1º Eurico Gaspar Dutra

2º Getúlio Vargas

3º Juscelino Kubistchek

4º Jânio Quadros

– período de regime militar –

5º Fernando Collor de Melo

6º Fernando Henrique Cardoso (duas vezes)

7º Luiz Inácio Lula da Silva (duas vezes).

Ainda governaram, mais recentemente, José Sarney, vice de Tancredo Neves, que não foi eleito pelo povo, e Itamar Franco, vice que assumiu a Casa por conta do *impeachment* do presidente Collor.

Dessa forma, com uma visão histórica, o leitor pode concordar, ou não, se esse governo é o mais “incompetente e corrupto” da história republicana brasileira. Afinal, “adjetivar é uma arte” e arte nem todos sabem interpretar.

⁴¹ Fontes de pesquisa: ACESSA SP – Portal do Governo do Estado de São Paulo: www.acessasp.sp.gov.br; Jornal do Senado: www.senado.gov.br. Disponível em: 21/09/2007.

D) ESTRATÉGIAS DE LEITURA

1. Intertextualidade

Nas concepções de Koch (2006),

“identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância”. (p.78)

A **intertextualidade** é um dos grandes temas da Lingüística Textual, considerando que todo dizer remete sempre a outros dizeres, isto é, todo texto é eco de várias vozes. Nessa Carta, além do conhecimento prévio do texto-fonte, o leitor deve construir novos sentidos em virtude da nova situação de comunicação. Somente assim a leitura fará sentido.

Fávero (1993) ressalva:

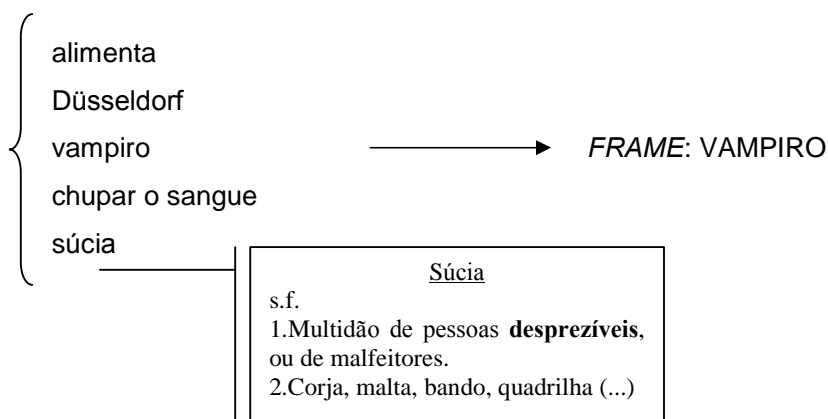
“o sentido de uma palavra não é só resultante dos usos em contextos já produzidos, nem apenas a consequência da situação concreta que se está examinando. Por isso é necessário trabalhar o conceito de intertextualidade com o aluno, mostrando que um vocábulo usado em determinado texto pode corroborar, acrescentar ou instaurar um novo sentido ao significante já utilizado em outros textos”. (p.159)

Além da intertextualidade, grande responsável pela coerência da Carta, outras estratégias lingüístico-cognitivas merecem realce.

2. Seleção lexical e constituição de *frame*

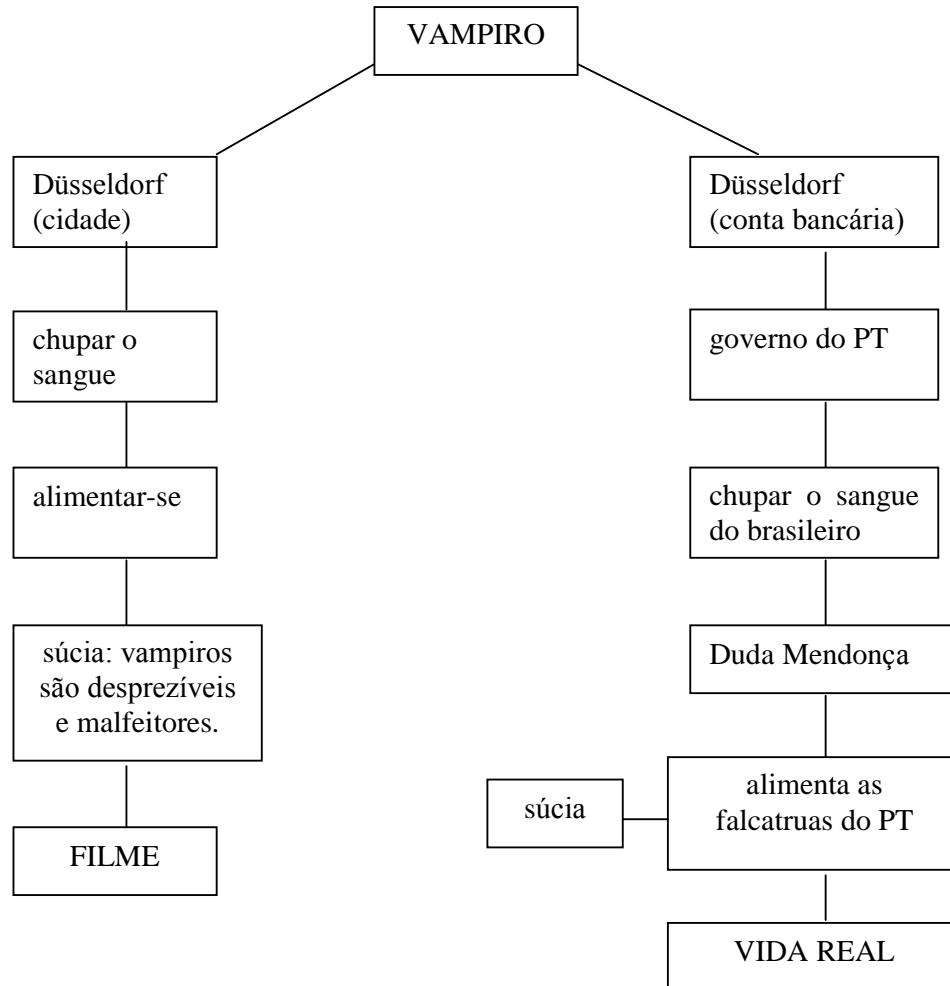
Recorremos a uma série de estratégias no trabalho de construção de sentidos. Do leitor, “espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”. (SOLÉ, 1998, p.21).

Nessa Carta, o contexto e a seleção do léxico permitem ao leitor preencher as lacunas do texto, por meio de inferências, viabilizando a constituição do *frame* “VAMPIRO”:



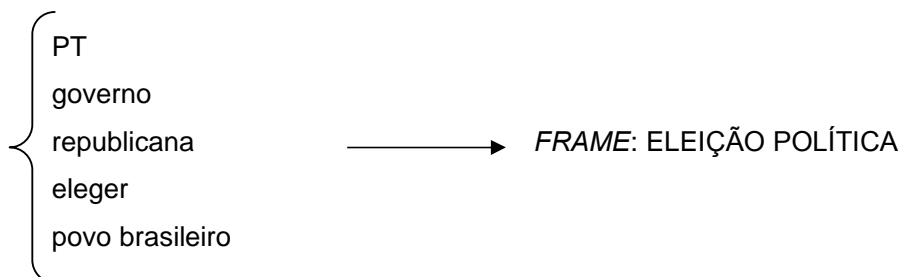
Os *frames* resultam de experiências do dia-a-dia comuns aos membros de determinado grupo social. Fávero (2006), conforme explicitado anteriormente, considera o *frame* o modelo cognitivo global por excelência. A autora, ao repensar a noção de *frame*, ensina que ele “*deve ser visto não só como uma noção que se utiliza de esquemas cognitivos fixos, mas também como uma noção interativa em que a interpretação contextual é negociada pelos falantes, refletindo-se direta ou indiretamente em suas trocas conversacionais, perdendo, assim, seu caráter de fixidez e adquirindo maior dinamismo*”. (p.76).

Assim, podemos esquematizar esse *frame* (Vampiro) de forma a visualizar os dois sentidos pretendidos pelo produtor, propondo um inter-relacionamento dos campos lexicais:

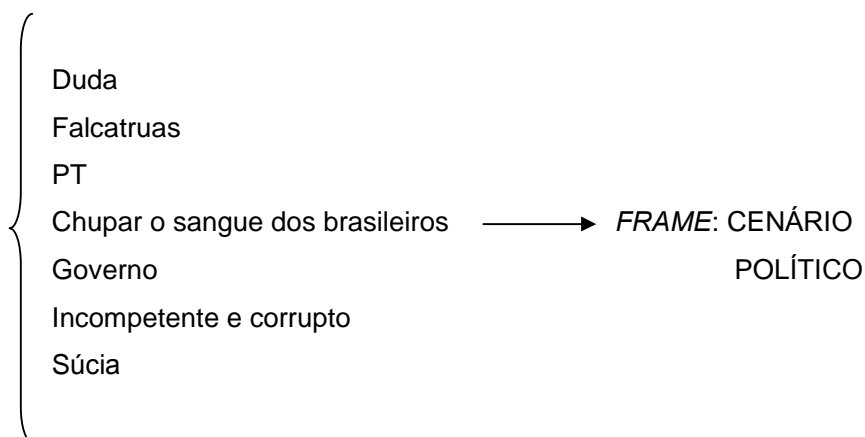


Koch (2006) denomina os conjuntos de conhecimentos socioculturalmente adquiridos e partilhados de *frames* ou “modelos de situação”. Para ela, “os modelos são constitutivos do **contexto**”. (p.56). Por isso, são determinados espaço-temporalmente e se generalizam aos membros de um grupo social.

Em consonância com as afirmações de Koch, é possível estabelecer o *frame* ELEIÇÃO POLÍTICA:



Ou, ainda, com base nas experiências vivenciadas pelo povo brasileiro, **atualmente**, a constituição de um outro *frame*, comprovando que a constituição de um *frame* depende “dos participantes da interação” e “tem um reflexo direto sobre a própria contextualização”, como afirma Fávero (2006, p.76):



A atualização dessas expressões (VAMPIRO/ELEIÇÃO/CENÁRIO POLÍTICO) estimula, na mente do leitor, elementos que, juntos, constituem *frames*, mesmo sem estabelecer entre eles uma seqüência lógica ou temporal, como adverte Fávero (2006).

3. Elementos contextualizadores

a) Elemento gráfico: os parênteses

Fávero e Koch (1985) chamam de **contextualizadores** os elementos que ajudam a ancorar o texto na situação comunicativa: assinatura, local, data e elementos gráficos.

Contente (1995) acredita que uma leitura eficiente passa por uma etapa em que o leitor deve reconhecer índices: gênero textual, título, autor, paragrafação, tipo de letra, entre outros recursos gráficos, como o uso de parênteses, para se familiarizar com o texto e, ao mesmo tempo, antecipar sentidos.

Os parênteses usados na Carta são elementos contextualizadores de grande importância na veiculação do ponto de vista (político-ideológico) do enunciador:

Afinal, chupar o sangue dos brasileiros tem sido a principal atividade do governo mais incompetente e corrupto da história republicana brasileira, que 53 milhões **(eu incluído)** ajudaram a eleger.

Os parênteses são usados nos textos para inserir informação acessória: pode ser uma explicação ou uma circunstância mencionada fora de contexto, uma reflexão ou um comentário a respeito do que se afirma, ou separar frases intercaladas. Com a inserção dos parênteses, há uma ruptura no enunciado para que o produtor expresse ou explique seu arrependimento, sua revolta em ter votado, também, nesse governo.

Aliás, o dêitico pessoal (**eu**) personifica o produtor no evento comunicativo, formando um efeito de sentido à parte; o leitor caminha na leitura, percebe a crítica ao governo e, de repente, rompe-se o enunciado para a inserção de um *mea culpa*, revelador da reflexão e do novo posicionamento político do enunciador (que vai “guilhotinar essa súcia”). Portanto, os parênteses indicam uma intenção do produtor, uma emoção transmitida ao texto e seu valor, geralmente, está na autoria, isto é, na voz do próprio autor.

b) Dêiticos temporais

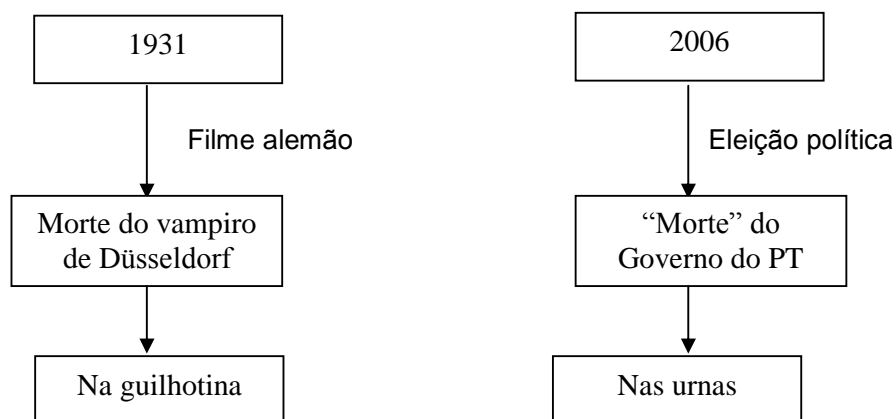
Sabemos, então, que local e data são elementos contextualizadores:

O vampiro de **Düsseldorf** morreu na guilhotina em **1931**. O povo brasileiro vai guilhotinar essa súcia em **2006**.
Assim esperamos

O dêitico espacial **Düsseldorf** – citado duas vezes – tem duplo sentido: um denotativo, a cidade alemã, outro figurado, nome da conta bancária de Duda Mendonça.

O sentido figurado movimentava-se duplamente: em um primeiro momento, caracteriza uma infração à norma já existente e, posteriormente, coloca-se como uma redução desta mesma regra, transformando-se em referência, conforme Brandão (1989). Portanto, Düsseldorf adquire mais de um sentido e o leitor (re)constrói a significação que lhe convém, conforme o contexto.

Os dêiticos temporais deslocam o leitor para dois momentos históricos diferentes, porém implicitamente relacionados, e revelam o desejo do produtor em ver, em 2006, algo semelhante ao que ocorreu em 1931:



Os dêiticos temporais caracterizam-se por introduzir um novo momento na organização discursiva, com mudança de tópico e de orientação argumentativa.

Outros recursos argumentativos

a) Intensificadores


Os advérbios intensificadores reforçam o valor de verdade do termo que intensificam, são enfatizadores. O advérbio **mais** tem duas ocorrências no texto:


(linha 3)  **MAIS** apropriado


(linha 7)  **MAIS** incompetente e corrupto

Em ambos os casos, o advérbio **MAIS** intensifica as qualidades atribuídas ao nome da conta de Duda Mendonça e ao governo, respectivamente.

Biderman (2001) acredita que o advérbio atua como um intensificador do processo, podendo ter “conotações enfatizadoras”, como também “conotações amplificadoras”. E exemplifica (p.285):

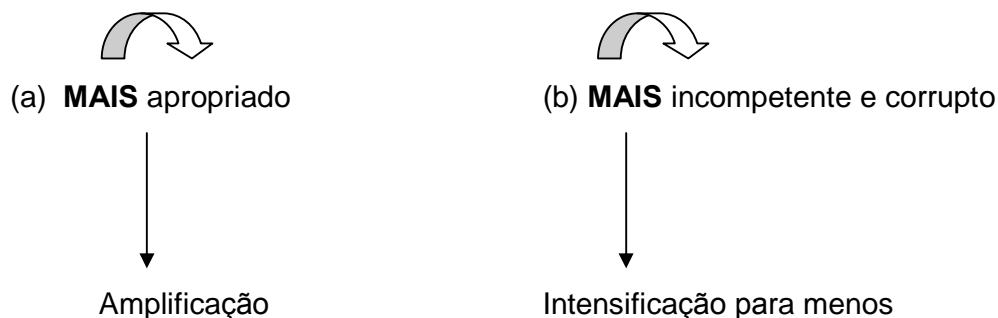
 1º) Ele vai indo depressa **demais**. = amplificação

 2º) Ele vai indo devagar **demais**. = intensificação para menos

 3º) O sujeito era **bastante** burro para não entender isto. = intensificação para menos

 4º) Você está **totalmente** certo! = amplificação

Isto é, de acordo com as afirmações da referida autora:



O **MAIS** intensifica o conteúdo expresso nas adjetivações, revela o juízo de valor do enunciador e, ainda, coloca o leitor em interação com o texto.

b) Coesão lexical: a repetição

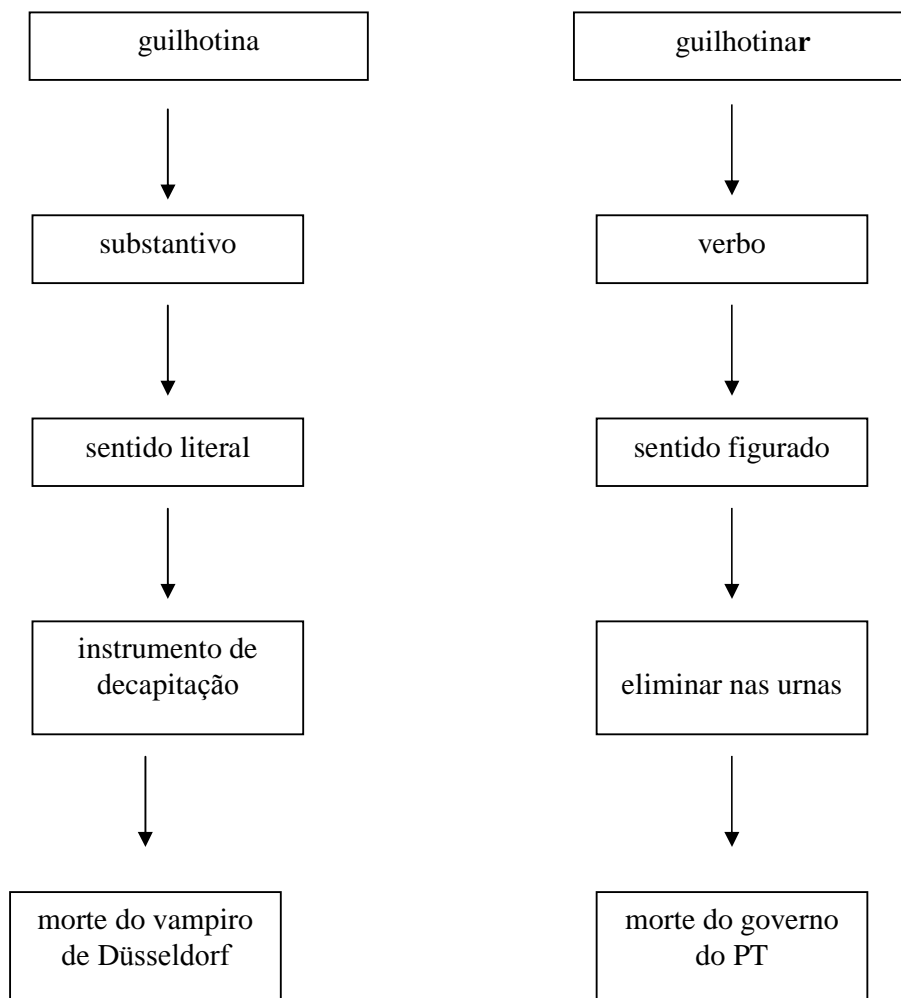
A reiteração de um mesmo item lexical assinala que a informação progride – progressão textual -, levando adiante o discurso. Koch (1989) adverte que, na recorrência de termos, “não existe uma identidade total de sentido entre os elementos recorrentes, ou seja, cada um deles traz consigo novas instruções de sentido que são acrescentadas às do termo anterior”. (p.51).

Vejamos:

(linha 10) O vampiro de Düsseldorf morreu na **guilhotina** em 1931.

(linha 12) O povo brasileiro vai **guilhotinar** essa súcia em 2006.

Assim, temos:



Os elementos expressivos de uma língua constituem um recurso criativo e interessante, empregado por um falante que é consciente da importância de seu interlocutor, sem o qual não seriam possíveis a comunicação e a persuasão.

4.6 CARTA 6 – MÁRCIO THOMAZ BASTOS (Veja, 30 de agosto de 2006).

Tenho o maior respeito pelo senhor ministro da Justiça, que, sem dúvida, é um dos melhores juristas do país, mas dizer que o governo Lula é, disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção chega a ser abusar da paciência do cidadão. Ora, e não foi o próprio Lula quem declarou, em entrevista na França, que caixa dois era prática normal na política e todo mundo a adotava? E não foi por causa do tal do mensalão que caiu em desgraça o monolítico ministro José Dirceu? E não foi o não menos plenipotenciário ministro da Fazenda Antônio Palocci quem mandou devassar a vida bancária do caseiro que conhecia seu outro lado? E não foi o PT que sempre disse à nação que era diferente de todos os outros partidos e depois não era? E Waldomiro Diniz saiu de onde, afinal, senão da ante-sala do Palácio do Planalto? Como diria o saudoso Bussunda: “Ih, ó o cara, fala sério aí...”.

Gustavo Henrique de Brito Alves Freire
Recife, PE



É sabido que o contexto define e orienta o sentido de um discurso. A **situacionalidade** refletida na Carta 6 demanda necessidade de conhecimento prévio acerca das informações apresentadas⁴²:

- 1) O ex-ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, foi acusado de ajudar o homem de confiança de Lula, José Dirceu, no caso do mensalão do PT e, também, o ex-ministro da Fazenda, Antônio Palocci, no caso que envolveu o caseiro. Dizem que Márcio Thomaz Bastos, famoso criminalista, teria advogado em defesa dos petistas, confundindo a figura do advogado, orientando os suspeitos, com a de ministro da Justiça, que deveria investigá-los.
- 2) José Dirceu foi o primeiro a pedir demissão do cargo do alto escalão governamental, após as denúncias de pagamento de “mesada” (o mensalão)

⁴² Informações pesquisadas em: FolhaOnline: www.folha.com.br e Jornal do Senado: www.senado.gov.br. Disponível em 25/09/2007.

por parte do PT a parlamentares, em troca de apoio. [JUNHO de 2005]. O ex-deputado Roberto Jefferson, autor das primeiras denúncias sobre o esquema do mensalão, foi o primeiro deputado cassado depois do início da crise política. Roberto Jefferson foi o responsável pelo início da derrocada de José Dirceu. Depois de revelar a existência do mensalão, Roberto Jefferson focou as acusações no então ministro José Dirceu. José Dirceu, após deixar a Casa Civil, voltou para o antigo cargo de deputado (PT-SP), mas teve seu mandato também cassado pelo Plenário da Câmara dos Deputados por 293 votos a favor e 192 contra, impossibilitando-o de se candidatar a qualquer cargo eletivo até 2015.

- 3) O ex-ministro da Fazenda, Antônio Palocci, ordenou ao presidente da Caixa, Jorge Mattoso, a violação do sigilo bancário do caseiro Francenildo Costa e pressionou o colega Márcio Thomaz Bastos a pedir que a Polícia Federal acobertasse sua conduta, ameaçando revelar a presença de um auxiliar direto (Daniel Goldberg) do ministro da Justiça (o próprio colega Márcio Thomaz Bastos) em sua casa, na noite em que Jorge Mattoso entregou-lhe o extrato bancário do caseiro. Lula teria dito a Palocci que, diante das circunstâncias, ele deveria deixar o governo. Assim, Palocci pediu demissão e Guido Mantega assumiu o cargo. [MARÇO de 2006].
- 4) Waldomiro Diniz foi assessor direto do ex-ministro da Casa Civil, José Dirceu. Foi também presidente da Loteria do Estado do Rio de Janeiro (Loterj) entre 2001 e 2002. Investigado pela CPI dos Bingos, defendia interesses de empresários do ramo de jogos junto ao governo federal, principalmente o grupo comandado por Alejandro Ortiz, que teria ligação com a máfia italiana. Waldomiro Diniz apareceu em gravação de vídeo pedindo propina e “contribuições” a Carlos Cachoeira à campanha de 2002 de alguns candidatos a governos de estado do PT. A disputa entre a família Ortiz e Carlos Cachoeira pelo comando do mercado de bingos e de máquinas eletrônicas de jogos estaria na raiz do escândalo que, divulgado em 2004, motivou a criação da CPI dos Bingos. Waldomiro Diniz foi acusado de falsidade ideológica, formação de quadrilha e enriquecimento ilícito.

Com base nas informações apresentadas, corroboramos as afirmações de Koch (1985, p. 42) para quem “é necessário que haja, por parte do receptor, um repertório ou memória cultural para decodificar os textos superpostos”. De posse desse repertório, o leitor estabelece as relações implícitas necessárias para o processamento textual.

A **intertextualidade** implícita com o texto-fonte “Entrevista com Márcio Thomaz Bastos” (Veja, 23 de agosto de 2006), e com todas as informações que devem ser ativadas na mente do leitor, confirma a idéia de que o discurso manifesta-se, sempre, sobre um discurso prévio; aliás, “são inúmeros os textos que só fazem sentido com relação a outros textos, que constituem o seu contexto”. (*id.*, p.40). A Carta 6 é um bom exemplo disso.

Intertextualidade e Polifonia

A intertextualidade explícita apresenta um grau elevado de argumentatividade, como as citações e as referências que constituem um recurso à autoridade. A constituição da Carta 6 salienta o fenômeno da intertextualidade explícita, visto que há explicitação do autor do texto-fonte: Bussunda. A Carta termina com uma citação direta do ex-integrante do grupo Casseta&Planeta (Bussunda), fazendo-se eco à voz de outro enunciador com o intuito de ridicularizar as respostas do ministro Márcio Thomaz Bastos à entrevista concedida à Veja (texto-fonte):

Como diria o saudoso Bussunda: “**Ih, ó o cara, fala sério aí...**”.

= Sericamente; verdadeiramente

Sério
[Do lat. *seriu.*]
(...)
4. Positivo, real;
verdadeiro; sincero.
(...)

O leitor incorpora as diferentes vozes presentes no texto e interpreta que o produtor da Carta pretende orientá-lo a concluir que as respostas de Márcio Thomaz Bastos à entrevista foram “não-sérias”, “de brincadeira”, “falsas”, podendo o leitor relacionar o enunciador Bussunda e o cenário político atual a um discurso mais jocoso do que irônico.

Várias vozes estão inseridas no interior da Carta:

- a) PRODUTOR da Carta: Gustavo Henrique de Brito Alves Freire
- b) EDITOR da seção Cartas da Revista Veja
- c) MINISTRO Márcio Thomaz Bastos: texto-fonte
- d) LULA: em entrevista na França
- e) GOVERNO do PT: disse à nação que era diferente dos outros partidos
- f) BUSSUNDA: citação
- g) Outras vozes....(leitor e memória social)

Dessa maneira, a **polifonia** configura-se como:

“o coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente – o que permite afirmar que a produção do sentido é inteiramente condicionada pela alteridade”. (KOCH, 1985, p.43).

Observando isso, podemos dizer que o produtor da Carta organiza sua própria argumentação, utilizando-se de outras vozes e do próprio dizer, direcionando, argumentativamente, seu interlocutor. Nesse sentido, o enunciador toma “emprestada” a voz de Bussunda: “Ih, ó o cara, fala sério aí...”.

Para Guimarães (1985), as aspas são um limite segmental do discurso citado, mas não limita o fim do que diz Bussunda e o começo do que diz o produtor Gustavo. Ou seja, “as aspas são um limite segmental, mas não limita o recorte enunciativo”. (p.83).

Como vimos, o locutor procura persuadir o leitor a aderir ao seu discurso, correlacionando certas marcas textuais, semântico-argumentativas, ao contexto de produção do texto. Algumas dessas marcas serão apresentadas a seguir.

Neves (2000) atribui a esse uso do MAS um valor semântico de contraposição: “a oração que o MAS inicia não elimina o elemento anterior; admite-o explícita ou implicitamente, mas a ele se contrapõe”. (p.757).

O produtor pretende contrapor os argumentos, sem descartar sua opinião a respeito do ministro. Assim, os argumentos enunciados orientam o leitor para conclusões contrárias:

Respeito o ministro (um dos melhores juristas do país)	MAS	Ele está equivocado quanto ao governo Lula.
-----------------------------------------------------------	------------	---------------------------------------------

O **mas** “evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados e, a partir daí, coloca o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade conforme as condições contextuais”. (*id.*, p.756)

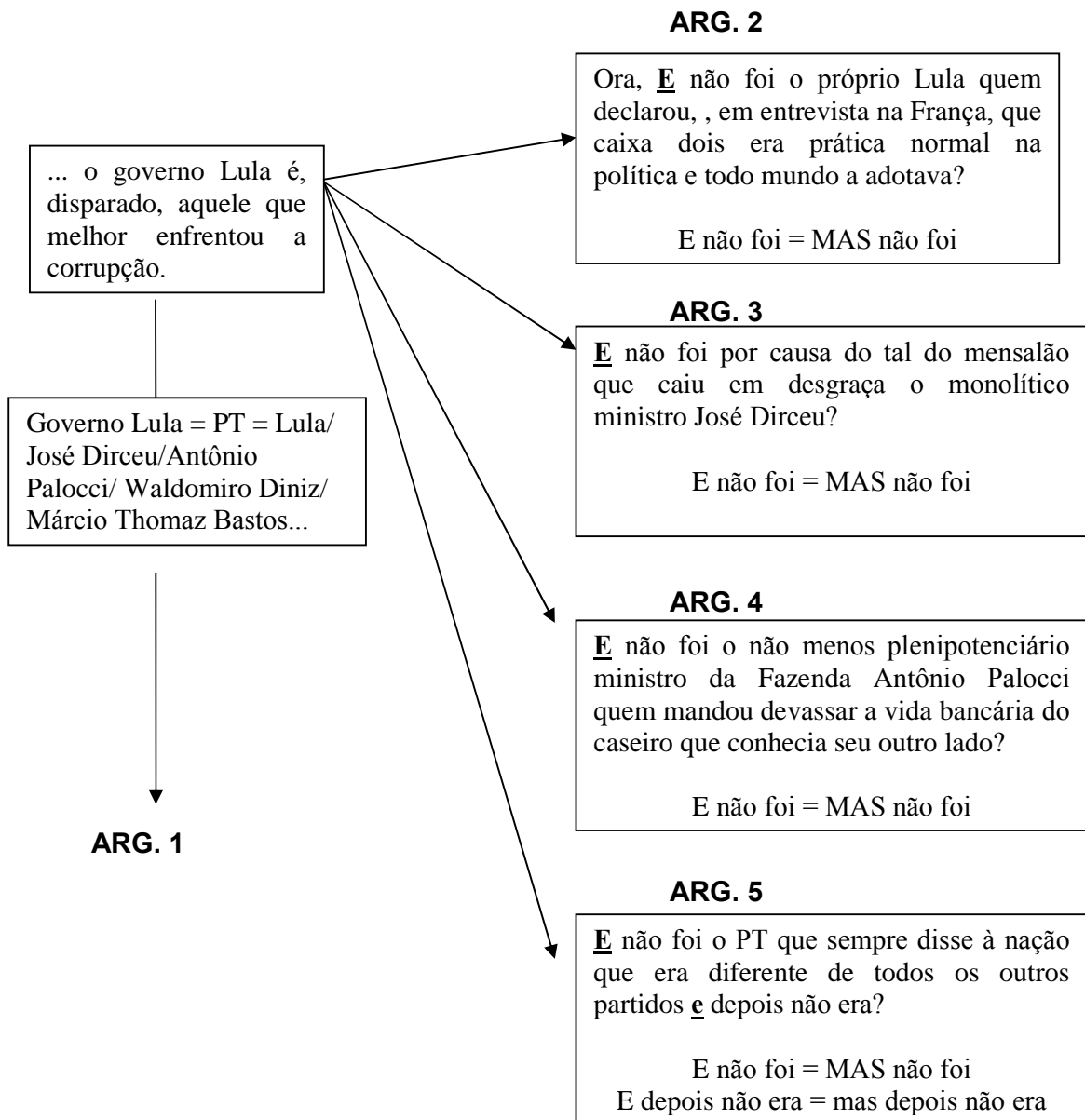
E o leitor, norteando-se pelas condições contextuais, compartilha a idéia veiculada no segundo segmento: “dizer que o governo Lula é, disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção chega a ser abusar da paciência do cidadão”.

Já comentamos que o operador **E** adquire diferentes matizes semânticas, dependendo do contexto em que está inserido. Na Carta 6, o **E** assume os valores semânticos de **adversidade** (E = MAS), **conclusão** (E = portanto) e **adição** (E = E). Vejamos:

Ora, **e** não foi o próprio Lula quem declarou, em entrevista na França, que caixa dois era prática normal na política **e** todo mundo a adotava? **E** não foi por causa do tal do mensalão que caiu em desgraça o monolítico ministro José Dirceu? **E** não foi o não menos plenipotenciário ministro da Fazenda Antônio Palocci quem mandou devassar a vida bancária do caseiro que conhecia seu outro lado? **E** não foi o PT que sempre disse à nação que era diferente de todos os outros partidos **e** depois não era? **E** Waldomiro Diniz saiu de onde, afinal, senão da ante-sala do Palácio do Planalto?

A) “E” ADVERSATIVO (= mas)

A repetição da estrutura **E NÃO FOI**, iniciando perguntas retóricas, orienta o leitor para conclusões opostas ao argumento apresentado em enunciado anterior:



As asserções são, portanto, “antiorientadas”, marcando uma relação adversativa:

O PT enfrentou a corrupção. **X** Os membros do PT são corruptos.

MAS

O PT era diferente dos outros partidos. Não é diferente dos outros partidos.

Na verdade, o efeito de sentido provocado pelo emprego do **E** (em vez de **MAS**) é a apresentação de novos argumentos antiorientados com a aparência de gradação, de acréscimo, de soma de atitudes contrárias àquela expressa no primeiro argumento (enfrentou corrupção), orientando o interlocutor a conclusões contrárias a esse primeiro enunciado.

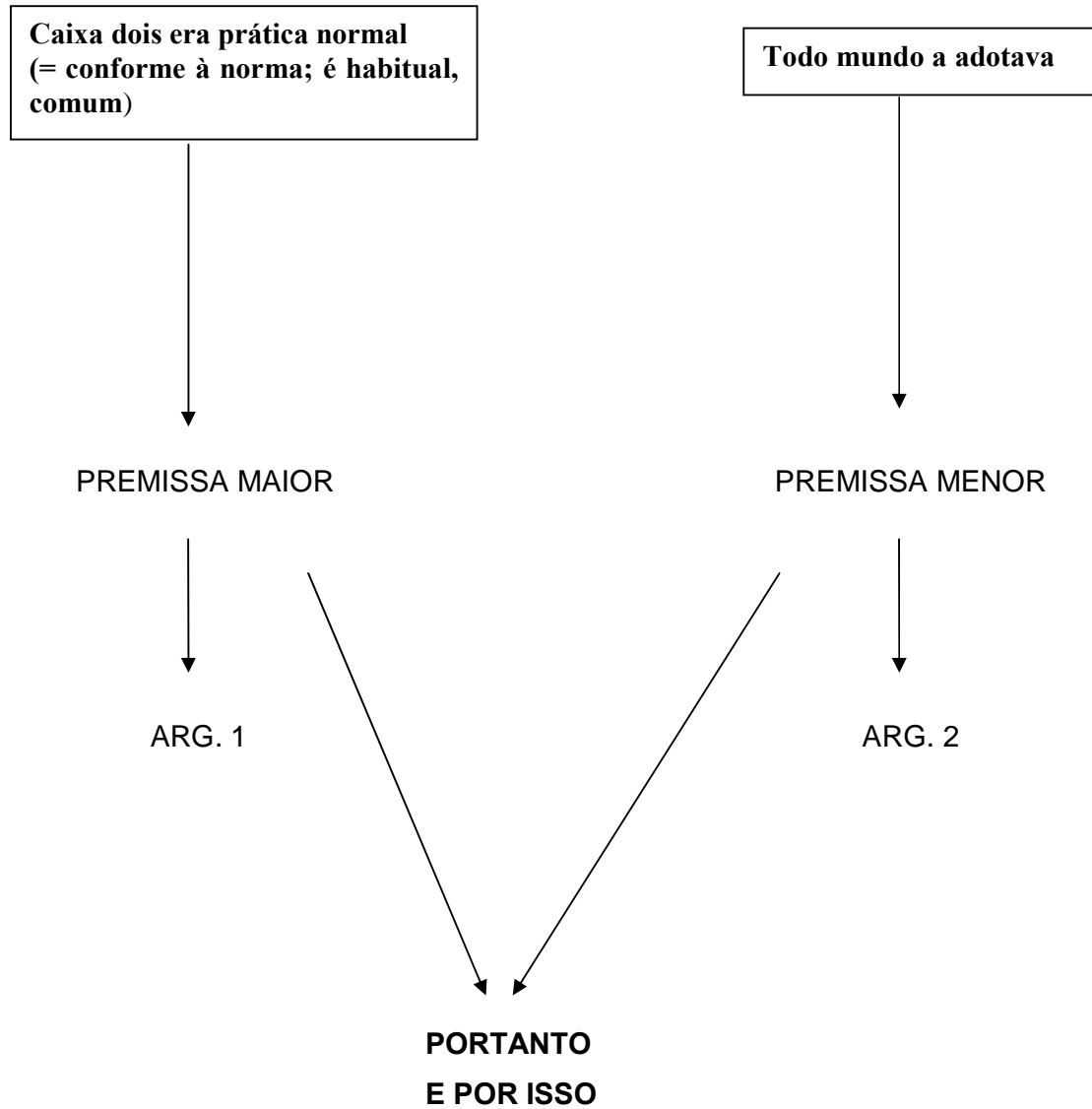
B) “**E**” **CONCLUSIVO** (= portanto)

Segundo Oliveira (1996), “o E conclusivo é substituível por **PORTANTO** e é possível subentender-se, depois dele, o sintagma preposicional **POR ISSO** e equivalentes”. (p.70)

Ora, e não foi o próprio Lula quem declarou, em entrevista na França, que caixa dois era prática normal na política e todo mundo a adotava?

(...) caixa dois era prática normal na política { **E**
PORTANTO
E, POR ISSO,
conseqüentemente } todo mundo a adotava?

Em consonância com Koch (2004), parte-se de uma premissa maior (implícita) e de uma premissa menor (explícita) e extrai-se a conclusão:

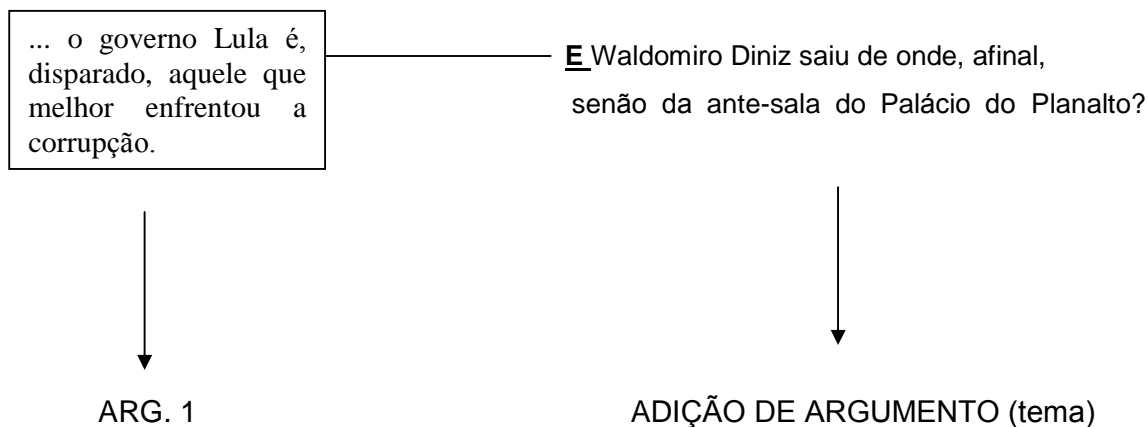


C) “E” ADITIVO

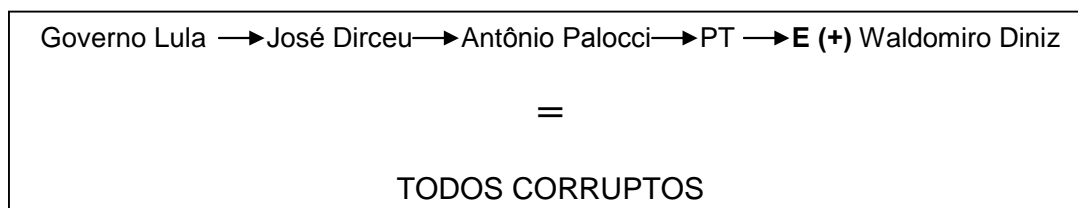
Neves (2000), em estudo do valor semântico do **E**, afirma que esse operador tem empregos que só ocorrem em início de enunciado, marcando um novo ato de fala. Para ela, o **E** pode adicionar temas (argumentos), sem uma seqüência temporal, configurando uma alternância temática.

E Waldomiro Diniz saiu de onde, afinal,
senão da ante-sala do Palácio do
Planalto?

Nesse caso, a interrogativa sugere o acréscimo de uma nova informação. “O tema pode ser extraposto pela própria ordenação: ele é colocado antes da palavra interrogativa”. (*id.*, p.747).



O **E** inicia uma interrogativa que acrescenta um novo argumento ao texto, orienta o leitor em um mesmo sentido da argumentação proposta e, ainda, reitera a direção argumentativa.



O pronome indefinido **TODO** é variável, flexiona-se em gênero e/ou número, indicando totalidade de elementos de um grupo:

Ora, e não foi o próprio Lula quem declarou, em entrevista na França, que caixa dois era prática normal na política e todo mundo a adotava? (...) E não foi o PT que sempre disse à nação que era diferente de todos os outros partidos e depois não era?

<p>todo mundo = os políticos na totalidade</p>

<p>todos os outros partidos = os demais partidos na totalidade</p>

Neves (*id.*) explica que o pronome TODO vem, ou não, acompanhado de artigo, significando “o total de”, se implicar um conjunto de coisas (coletivos), como “na expressão TODO mundo/TODO o mundo, em referência a todas as pessoas do mundo, ou de um grupo, ou, ainda, a um grande número de pessoas”. (p.547).

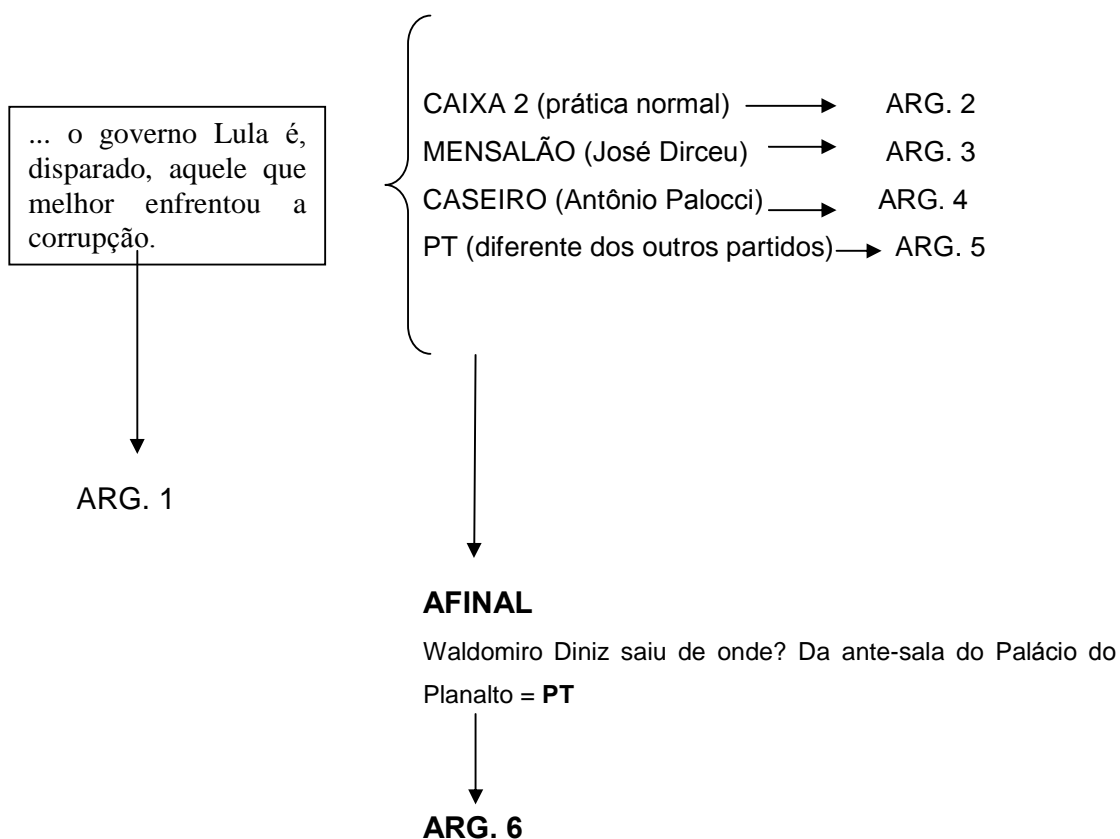
O mesmo ocorre em “**todos** os outros partidos”, em referência aos membros pertencentes a cada partido político. O operador TODO indica a totalidade dos fatos e encaminha o leitor às seguintes conclusões:

- 1) Os políticos adotam a prática de Caixa 2. (= TODOS)
- 2) Os partidos políticos são iguais. (= TODOS)
- 3) Os políticos são iguais. (= TODOS).

Na linha 17, encontramos dois operadores argumentativos importantes para a conclusão esperada pelo enunciador:

E Waldomiro Diniz saiu de onde, **afinal**, **senão** da ante-sala do Palácio do Planalto? Como diria o saudoso Bussunda: “Ih, ó o cara, fala sério aí...”

Conforme exposto, o operador **afinal** introduz uma justificativa do que foi dito anteriormente e encaminha o leitor para a conclusão do enunciado; é um operador argumentativo de conclusão.



Neves (2000) classifica o operador **SENÃO** como a união da conjunção condicional **se** com o advérbio de negação **não**, formando preposição, conjunção ou advérbio. Esse operador (= aliás) acrescenta o **argumento decisivo** ao texto:

<p>SENÃO 1. Aliás; de outro modo. 2. Mas sim; porém. (...)</p>

a) E Waldomiro Diniz saiu de onde, afinal, **SENÃO** da ante-sala do Palácio do Planalto?

=

b) **ALIÁS**, Waldomiro Diniz saiu da ante-sala do Palácio do Planalto.

Trata-se de recurso argumentativo, com o objetivo de levar o interlocutor a assumir o mesmo ponto de vista do enunciador:

c) O PT não é diferente dos outros partidos nem enfrentou a corrupção, uma vez que seus partidários são **todos** corruptos, ou seja, saíram da mesma ante-sala.

No último enunciado, a conjunção **COMO** expressa uma relação conformativa:

<p><u>Como</u> Conj. 1. Da mesma forma que; conforme. (...)</p>

Como diria o saudoso Bussunda: “Ih, ó o cara, fala sério aí...”

CONFORME }
 COMO } diria o saudoso **Bussunda**: “lh, ó o cara, fala sério aí...”

É um operador que estabelece uma relação lógico-semântica de conformidade, principalmente por direcionar o leitor à autoria do intertexto, fazendo uma referência explícita à intertextualidade.

B) ADVÉRBIOS MODALIZADORES

É sabido que os advérbios podem ter diferentes acepções, sempre ligadas ao saber do falante. O modalizador **SEM DÚVIDA** revela uma certeza ou crença do falante:

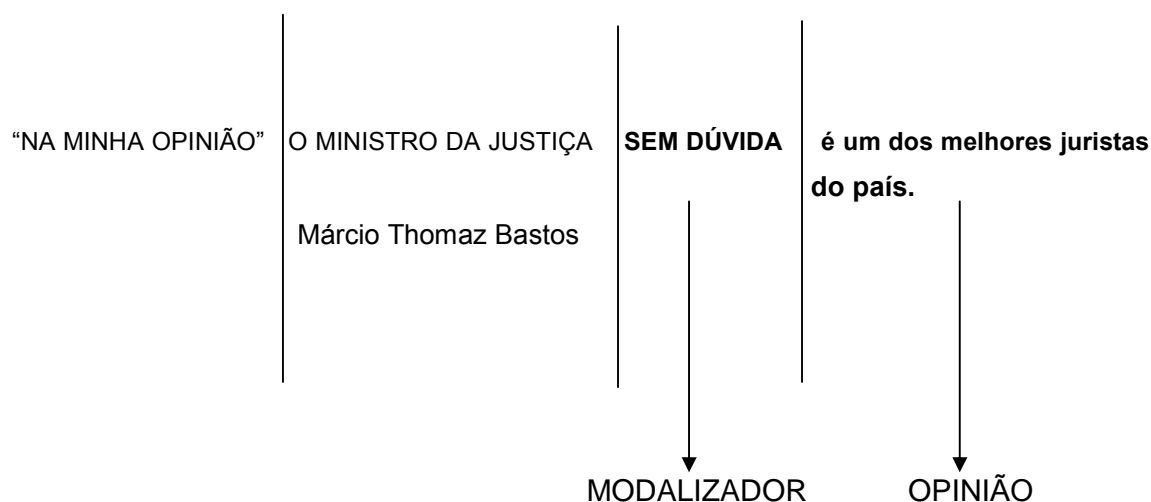
Tenho o maior respeito pelo senhor ministro da Justiça, que, **sem dúvida**, é um dos melhores juristas do país, mas dizer que o governo Lula é, disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção chega a ser abusar da paciência do cidadão.

SEM DÚVIDA = INDUBITAVELMENTE

Koch (2002a) classifica esse modalizador como advérbio atitudinal, já que ele introduz um julgamento do locutor. E acrescenta:

“Embora pudesse ser considerado um marcador ilocucionário (eu afirmo com certeza que...), isto é, como simples reforço do ato de asserção, tem-se a impressão de que o locutor manifesta um sentimento, uma convicção quanto ao julgamento que vai fazer (...)”. (p.192)

Nesse caso, o produtor manifesta seu ponto de vista com convicção:



Na seqüência, temos um particípio passado adverbializado:

Tenho o maior respeito pelo senhor ministro da Justiça, que, sem dúvida, é um dos melhores juristas do país, mas dizer que o governo Lula é, disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção chega a ser abusar da paciência do cidadão.

= **disparadamente**

O particípio passado do verbo **disparar** (disparado) comumente ocupa a posição de adjetivo. Nesse caso, no entanto, trata-se de modalizador objetivo relacionado à ação de “enfrentar a corrupção”, de forma disparada (= desabalada). O uso da palavra entre vírgulas também expressa uma circunstância adverbial:

- (1) O governo Lula é, **disparadamente**, aquele que...
- (2) O governo Lula é aquele que, **disparadamente**, melhor....
- (3) **Disparadamente**, o governo Lula é aquele....
- (4) O governo Lula é aquele que melhor enfrentou, **disparadamente**, a corrupção...

Essas mudanças de posição do advérbio revelam que o modalizador traduz uma avaliação dos fatos, consolida o posicionamento do enunciador e modifica a ação expressa pelo verbo (enfrentar disparadamente a corrupção).

Neves (2000, p.266), em estudo dos traços semânticos e aspectuais dos advérbios de tempo, comenta que “há advérbios que se referem a um momento ou período determinado da enunciação ou de outro ponto do enunciado (fóricos)”, como *ontem*, *hoje*, *amanhã*. No entanto, “há advérbios que não se referem a um momento determinado da enunciação ou de outro ponto do enunciado (não-fóricos)”, como o modalizador **SEMPRE**.

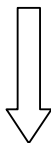
E não foi o PT que **sempre** disse à nação que era diferente de todos os outros partidos e depois não era?

Sempre = em todo o tempo; sem cessar.

O modalizador **SEMPRE** deixa implícita a noção temporal ONTEM e HOJE, marcando a intenção do produtor em questionar o PT: “disse que era diferente (em todos os momentos) e depois não era”.

Ainda segundo a referida autora, “todos os advérbios de frequência são não-fóricos; tais elementos exprimem aspecto (categoria não-dêitica) vinculada a tempo”. (p.270).

O PT **SEMPRE** DISSE À NAÇÃO QUE ERA DIFERENTE...



EM TODO O TEMPO = noção de **tempo**

CONTÍNUAS VEZES = **aspecto** iterativo

O modalizador **SEMPRE** refere-se aos tempos passado e presente, com aspecto iterativo (repetição da ação).

C) ADJETIVAÇÃO

Biderman (1993) afirma que a definição do adjetivo faz-se por meio de uma relação, porque o adjetivo tem uma natureza combinatória, sendo palavra dependente que se refere à qualidade de um objeto ou ser. Para ela:

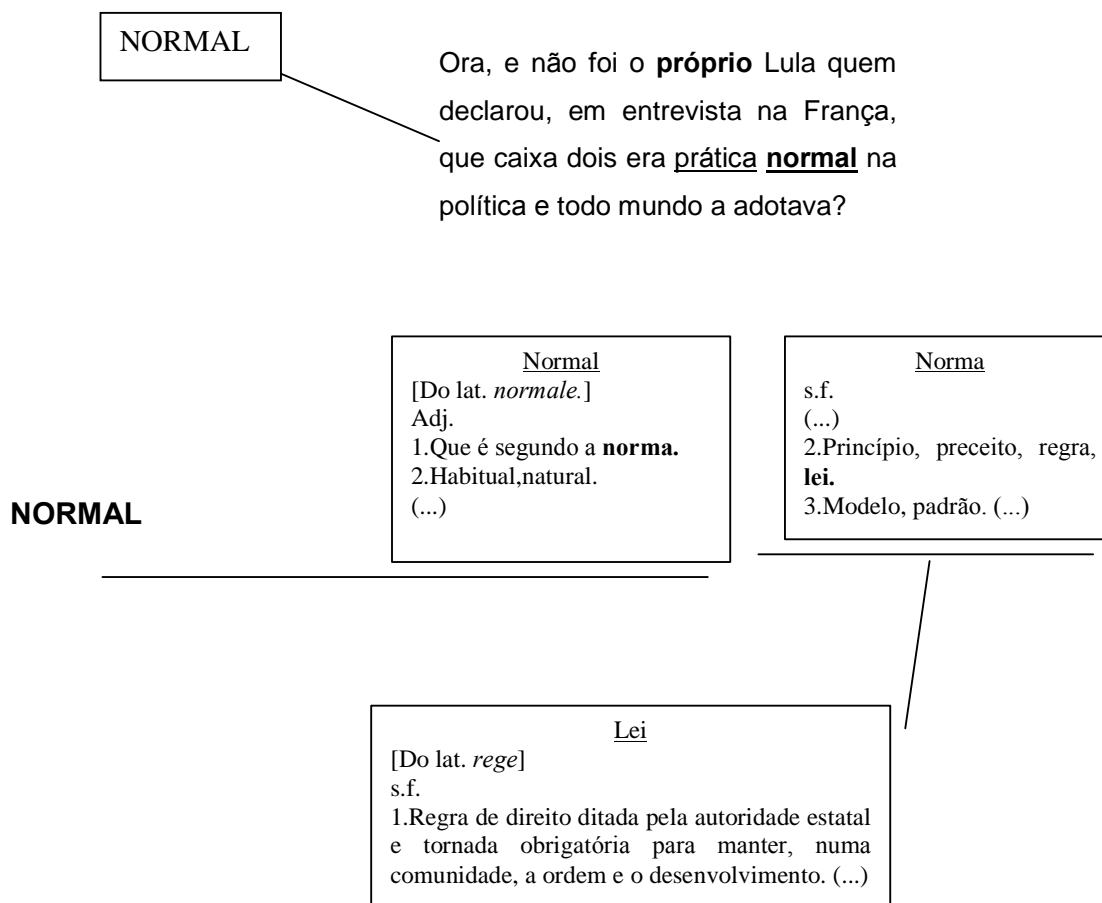
“O adjetivo é uma categoria que exprime basicamente uma avaliação, um julgamento, uma apreciação do sujeito sobre o objeto ou ser, que é sujeito do enunciado. Ou então explicita uma qualidade típica do objeto ou ser referido. Em qualquer um dos casos, seu uso lingüístico implica numa experiência, num processo de experimentação por parte do sujeito falante (locutor)”. (p.42)

A escolha dos adjetivos demonstra uma cuidadosa seleção do produtor da Carta para persuadir o leitor a aceitar seus julgamentos e, assim, direcioná-lo a conclusões favoráveis ao seu ponto de vista. São vários os adjetivos utilizados:

Linha 1	maior
l. 3	melhores
l. 3	do país
l. 6	do cidadão
l. 7	próprio
l. 8	normal
l. 11	monolítico
l. 12	plenipotenciário
l. 14	bancária
l. 17	diferente
l. 20	saudoso

Basílio (1989) diz que é difícil definir o adjetivo pelo critério semântico puro, dada a sua vocação sintática: “o adjetivo não pode ser definido por si só, sem a pressuposição do substantivo, já que sua razão de ser é a especificação do substantivo”. (p.50).

Dentre os adjetivos retirados do texto, merecem destaque os que contribuem, de fato, para a construção dos sentidos pretendidos pelo locutor, cumprindo a função semântica de especificar os substantivos. São eles: **normal**, **monolítico**, **plenipotenciário**.



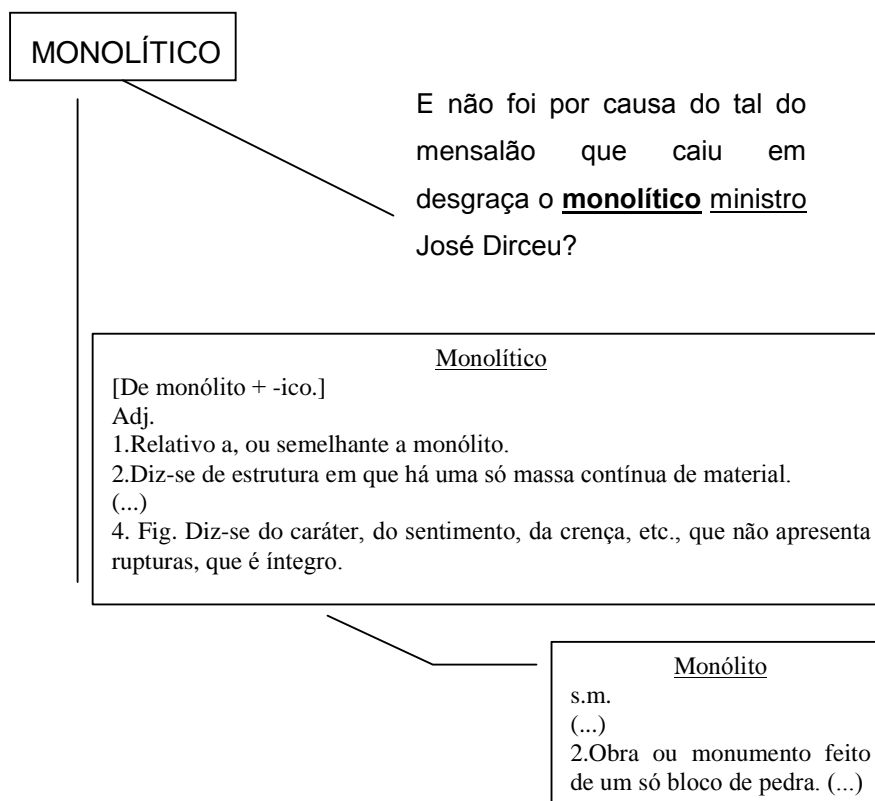
Ou seja:

(1) O **governo Lula** é , disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção.

X

(2) O **próprio Lula** disse que Caixa 2 era uma prática **NORMAL**. (= natural, habitual)

As informações contidas na Carta nasceram da entrevista do então ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, suscitando os questionamentos do produtor. O uso do intensificador **melhor** expressa o tom irônico do enunciador ao prosseguir seu discurso: “aquele que melhor enfrentou a corrupção disse (ele **próprio**) que Caixa 2 era prática normal”.



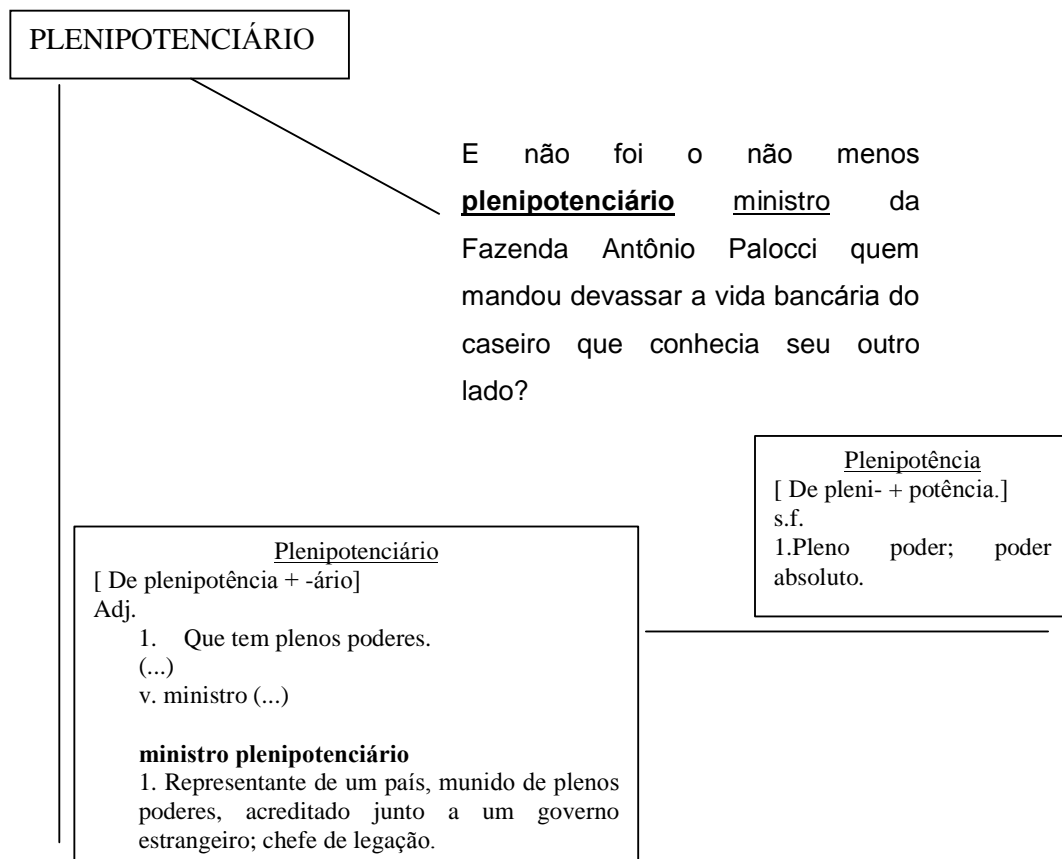
A escolha desse adjetivo é pertinente à figura de José Dirceu. Era o homem de confiança de Lula – ministro da Casa Civil -, supostamente, homem de caráter íntegro, com vida pública sem rupturas, incorruptível; formava com Lula e o PT uma estrutura única, contínua, um verdadeiro **monólito**.

(a) O **governo Lula** é, disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção.

X

Por causa do tal do mensalão, o **monolítico** José Dirceu (do PT) caiu em desgraça.

A relação estabelecida revela um paradoxo entre as informações do ministro Márcio Thomaz Bastos (entrevista) e os argumentos do produtor da Carta, que se baseiam nos fatos reais da política brasileira.



Isto é:

(a) O **governo Lula** é, disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção.

X

(b) O **plenipotenciário** ministro Antônio Palocci (do PT) quebrou o sigilo bancário do caseiro que conhecia seu outro lado.

Esses adjetivos subjetivos, além de revelarem o caráter adversativo presente nas informações veiculadas, comprovam, também, que o posicionamento “questionador” do produtor da Carta é adequado, tendo em vista que os próprios partidários do PT são corruptos. A seleção lexical justifica a atitude do locutor no enunciado final, ao citar, jocosamente, o intertexto: “Ih, ó o cara, fala sério aí...”.

D) ESTRATÉGIAS DE LEITURA

1. Intertextualidade e Conhecimento partilhado

Do ponto de vista pragmático, a Carta 6 tem grande alcance comunicativo com forte impacto em nossa realidade política. As informações nela contidas não estão desatualizadas e a boa organização do texto facilita sua compreensão. O texto utiliza diversos recursos argumentativos que contribuem para a coesão textual, além de estar coerente com o contexto situacional.

A aceitabilidade depende da intencionalidade, fator relacionado à atitude do produtor que busca apresentar um texto coerente e coesivo. Assim, o princípio da informatividade mostra até que ponto uma informação é nova ou não no texto. Pensando nisso, facilita a compreensão do texto o **conhecimento** partilhado, com algum grau de similaridade, do produtor e do leitor.

Nesse sentido, a **intertextualidade** (implícita ou explícita) e as diferentes vozes que permeiam o texto são decisivas para a inteligibilidade da Carta, sendo a intertextualidade, assim como a situacionalidade, os grandes responsáveis pela coerência do texto. O autor da Carta, conscientemente, intenta fazer o leitor perceber as conexões semânticas do texto por ele produzido com outros textos anteriormente produzidos.

Na Carta, o texto-fonte (entrevista) detém o comando do sentido e o produtor realiza um trabalho de transformação e assimilação de vários textos vinculados ao nosso contexto sócio-histórico e político. Acrescente-se, ainda, que, por meio de inferências e pressuposições, o produtor estabelece um diálogo com os adeptos de seu ponto de vista: “aqueles que não crêem (nem gostam) do governo Lula (PT).”

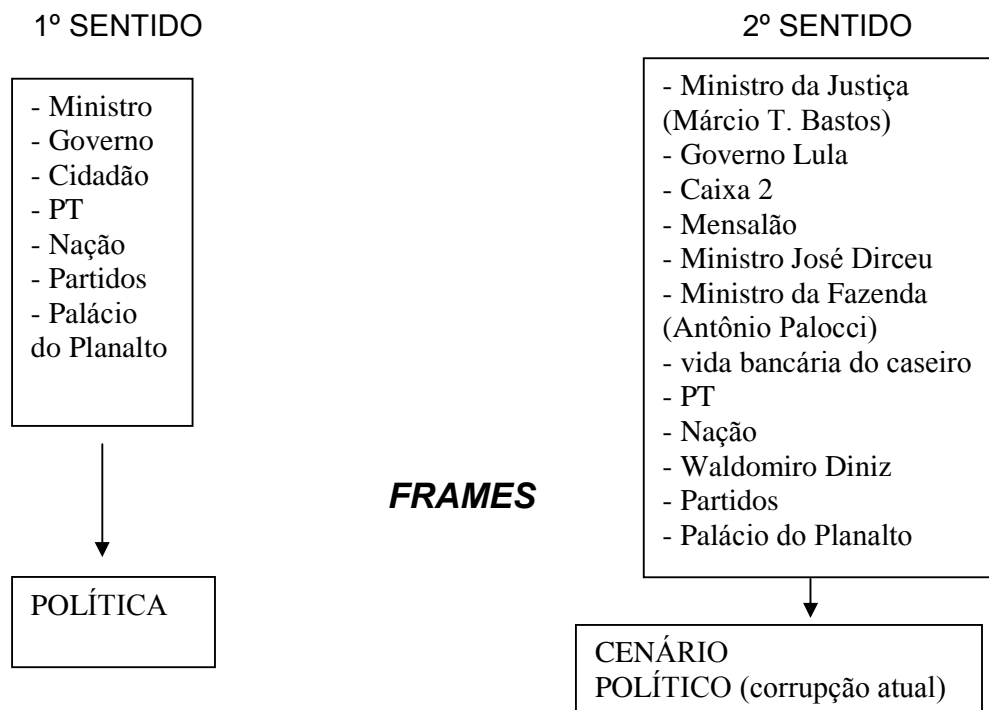
Nessa busca de cumplicidade, o leitor identifica-se com o produtor e juntos estabelecem as dicotomias entre CORRUPÇÃO X NÃO-CORRUPÇÃO; VERDADE X MENTIRA; IGUAL X DIFERENTE. Dessa maneira, o produtor manipula o interlocutor e ganha a sua adesão.

2. Seleção lexical e constituição de *frame*

O produtor, no momento da textualização, deve recorrer à criatividade para linearizar seu discurso, segundo um propósito e uma dada seleção discursiva. Faz-se necessário, nesse momento, o desempenho da competência lexical: o produtor deve selecionar os itens lexicais para designar a referência tematizada, com o objetivo de produzir e discutir seu texto.

Carvalho (1989) salienta que “o sistema lexical é a soma de experiências da sociedade e da sua cultura”. (p.30). Então, se o acervo lexical de uma língua reflete as experiências do povo que a fala, do mesmo modo a Carta do Leitor reflete a experiência de quem a escreve. A Carta, de caráter opinativo, corresponde a uma atitude que manifesta adesão a um julgamento, sendo definida pela convicção.

Nessa Carta, o produtor formaliza textualmente sua opinião e busca, estrategicamente, a adesão do leitor por meio da seleção do léxico, no sentido de dar ênfase a um determinado recorte sêmico, constituindo um duplo sentido ao *frame* POLÍTICA. Vejamos:



A escolha dos adjetivos **monolítico** (José Dirceu) e **plenipotenciário** (Antônio Palocci) reflete um produtor consciente de que seu texto irá atingir um público-alvo capaz de preencher as lacunas textuais por meio de inferências e do conhecimento prévio armazenado de textos anteriores – inclusive da própria Revista Veja -, assim como um leitor participante do contexto sócio-histórico.

Cabe salientar, ainda, a escolha de dois verbos: **enfrentar** e **devassar**.

Tenho o maior respeito pelo senhor ministro da Justiça, que, sem dúvida, é um dos melhores juristas do país, mas dizer que o governo Lula é, disparado, aquele que melhor **enfrentou** a corrupção chega a ser abusar da paciência do cidadão.

Enfrentar
[De em- + frente = -ar.]
v.t.d.
1. Pôr ou estar defronte de; defrontar, confrontar.
2. Atacar de frente.
3. Encarar, arrostar, afrontar.
4. Lutar com, em competição esportiva. (...)

Esse verbo possibilita ao leitor uma reflexão da atitude do governo Lula frente à corrupção. **Enfrentar** significa “estar defronte de”, “frente a frente” e NÃO combater. Aliás, é possível subentender que o governo Lula **encarou** a corrupção de seus partidários da MELHOR forma possível ou, ainda, que o governo LUTA COM (e não CONTRA) a corrupção.

E não foi o não menos plenipotenciário ministro da Fazenda Antônio Palocci quem mandou **devassar** a vida bancária do caseiro que conhecia seu outro lado?

Devassar

[De devasso + -ar]

v.t.d.

1. Invadir e pôr a descoberto (o que estava defeso ou vedado). (...)

3. Penetrar na essência de; descobrir (...)

9. Fazer-se conhecer; publicar-se; divulgar-se. (...)

O uso do adjetivo **plenipotenciário** é muito eficiente para a construção de sentidos desse enunciado. Detentor de **plenos poderes**, o ONIPOTENTE Antônio Palocci MANDOU DEVASSAR (leia-se: “quebrar o sigilo bancário”) a vida do caseiro que conhecia seus atos ilícitos.

Por isso, os sentidos construídos, no que se refere ao léxico e às relações inter e intralexicais, na construção de enunciados pela manifestação de palavras, permitem-nos afirmar que a Carta do Leitor é um lugar de manipulação consciente, em que o produtor organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que têm à sua disposição para veicular suas reais intenções discursivas.

Outros recursos argumentativos


a) Marcador discursivo

Os estudiosos da Análise da Conversação são unânimes ao apontar o caráter mais espontâneo da língua falada, considerando seu dinamismo inerente e respeitando as circunstâncias envolvidas no momento da enunciação. Os textos falados apresentam certos elementos que têm a função de conduzir e organizar o texto, bem como fornecer pistas importantes para os interlocutores.

Esses marcadores discursivos (ou conversacionais), segundo Marcuschi (1989, p.282), “operam, simultaneamente, como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores de força ilocutória, sendo, pois, multifuncionais”.

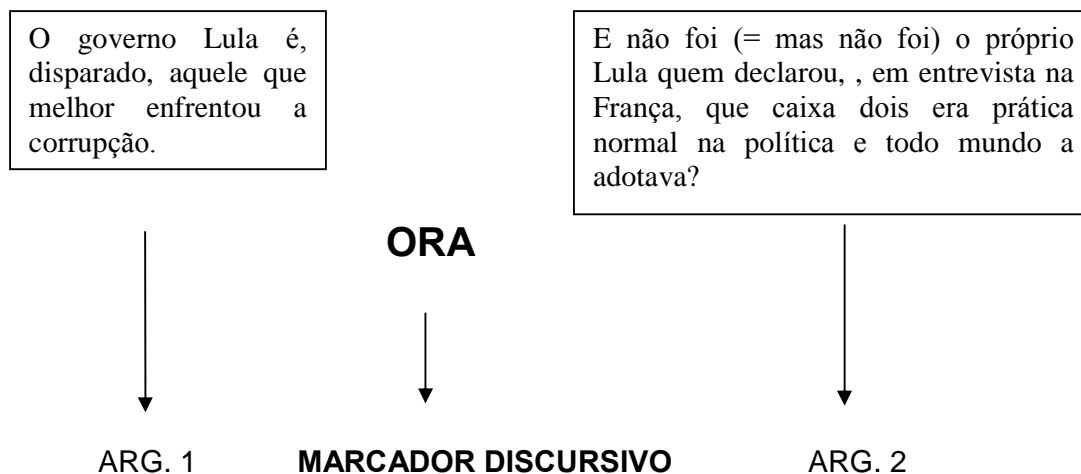
No texto, encontramos a seguinte transposição da fala para a escrita:

Ora, e não foi o próprio Lula quem declarou, em entrevista na França, que caixa dois era prática normal na política e todo mundo a adotava?



Trata-se de um **marcador discursivo**, cumprindo duas funções principais:

- a) envolver o leitor/ouvinte;
- b) apresentar um argumento contrário.



O **marcador discursivo** desencadeia um processo relevante para o envolvimento interacional, marca opinião e promove a articulação entre os vários argumentos enunciados. A colocação de um recurso lingüístico da língua falada em um texto escrito promove maior interação entre os interlocutores e fortalece a opinião do produtor.

Nesse sentido, confirma Maingueneau (2001, p.98):

“Com efeito, o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um tom que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciado (e não, evidentemente, do corpo do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito”.

Assim, o leitor torna-se cúmplice do produtor e ambos partilham o dito. Essa participação efetiva do leitor evidencia-se, concretamente, no *continuum* da seção *Cartas*.

b) Linguagem coloquial

O marcador discursivo **ORA** caracteriza a linguagem falada, enquanto a expressão **por causa do tal** representa uma linguagem mais informal e depreciativa:

E não foi **por causa do tal** do mensalão que caiu em desgraça o monolítico ministro José Dirceu?

O uso da linguagem coloquial traz um certo tom de desprezo ao enunciado, reforçando a pergunta retórica: E não foi **por causa do tal** mensalão...? Resposta: SIM.

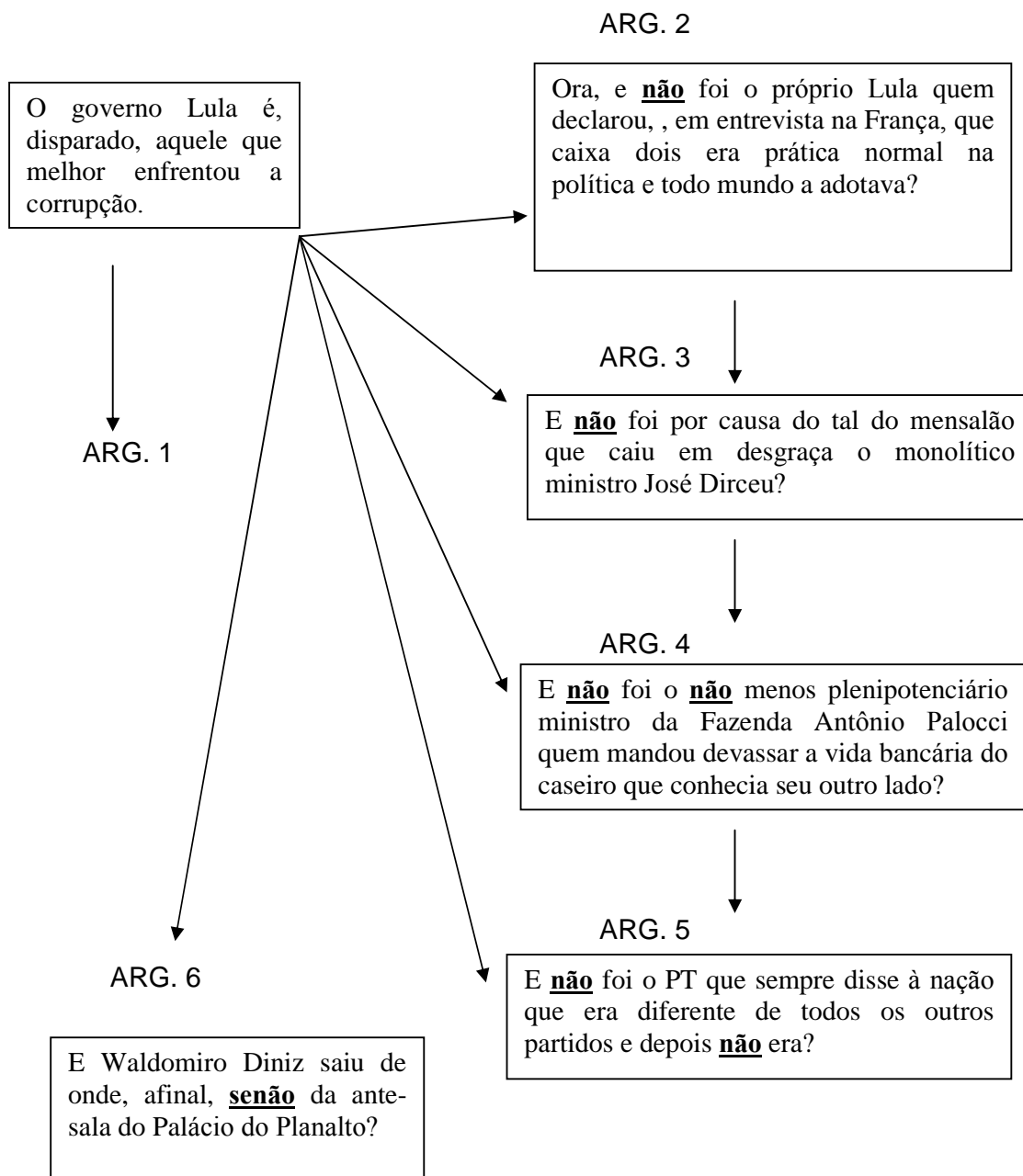
Embora a expressão **por causa do tal** revele uma linguagem mais coloquial, a Carta foi construída, basicamente, com linguagem formal, com pertinente seleção lexical e eficiente uso de recursos lingüístico-cognitivos.

c) Negação e Interrogação

Neves (2000) explica que, do ponto de vista comunicativo,

“pode-se dizer que os **enunciados negativos** não são empregados primariamente para expressar informação nova, mas sim para assentar uma manifestação acerca de informações já expressas, ou supostas na interação lingüística”. (p.330).

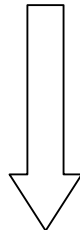
Assim, a negação é usada, também, para polemizar um enunciado afirmativo:



Todos os argumentos apresentados NEGAM, polemizam, contrariam o argumento 1, provando que o governo Lula “não é, disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção”.

Ainda conforme Neves (*id.*, p.310), “há enunciados interrogativos nos quais se pode perceber que o locutor já tem uma idéia a propósito da resposta e espera do interlocutor uma resposta conforme essa expectativa”. São interrogações que abrigam um elemento negativo, como as seguintes:

- (1) Ora, e não foi o próprio Lula quem declarou, em entrevista na França, que caixa dois era prática normal na política e todo mundo a adotava?
- (2) E não foi por causa do tal do mensalão que caiu em desgraça o monolítico ministro José Dirceu?
- (3) E não foi o não menos plenipotenciário ministro da Fazenda Antônio Palocci quem mandou devassar a vida bancária do caseiro que conhecia seu outro lado?
- (4) E não foi o PT que sempre disse à nação que era diferente de todos os outros partidos e depois não era?
- (5) E Waldomiro Diniz saiu de onde, afinal, senão da ante-sala do Palácio do Planalto?



RESPOSTA: SIM

Todos são enunciados interrogativos negativos com expectativa de resposta positiva/afirmativa. Na verdade, são perguntas retóricas que já contêm em si a resposta. A interrogação, primordialmente, é um ato de intercâmbio dialogal: um locutor interroga e, ao fazê-lo, deseja obter uma resposta de seu interlocutor. Já a pergunta retórica não inclui obrigatoriedade de resposta, entretanto deve ocorrer dentro de um contexto, indispensável à sua concretização.

d) Perguntas retóricas e figura de linguagem

Vickers (2002) chama a atenção para o fato de que as perguntas retóricas também podem ser utilizadas como uma figura de repetição. Como exemplo desse tipo de ocorrência, temos:

- (1) Ora, **e não foi** o próprio Lula ... a adotava?
- (2) **E não foi** por causa do tal do mensalão ... José Dirceu?
- (3) **E não foi** o não menos plenipotenciário... outro lado?
- (4) **E não foi** o PT que sempre disse... não era?

A repetição no início de enunciados chama-se **anáfora**, recurso lingüístico que põe em relevo o que se intenciona dizer: E = MAS não foi..., ou seja, mediante o recurso da **repetição**, o produtor faz indicações necessárias para que o leitor direcione suas conclusões.

Esse recurso ganha força por estar inserido em perguntas retóricas e, ainda, ter sentido adversativo (E = MAS); no funcionamento sintático-semântico, as perguntas retóricas apresentam a chamada “inversão de polaridade” entre a estrutura de superfície e o conteúdo proposicional que contêm. Quando se enunciam de forma negativa podem esperar uma resposta afirmativa, e vice-versa. Portanto, a manipulação é exercida no decorrer deste processo, por meio dessas estratégias, com o intuito de ganhar a adesão do leitor e induzi-lo a concluir favoravelmente aos argumentos do produtor.

e) Intensificadores

Há dois exemplos na Carta: **MELHOR** e **MENOS**.

Tenho o maior respeito pelo senhor ministro da Justiça, que, sem dúvida, é um dos melhores juristas do país, mas dizer que o governo Lula é, disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção chega a ser abusar da paciência do cidadão.

MELHOR

Trata-se de **comparativo de superioridade**, atuando como intensificador.

(a) O governo Lula é, disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção.

=

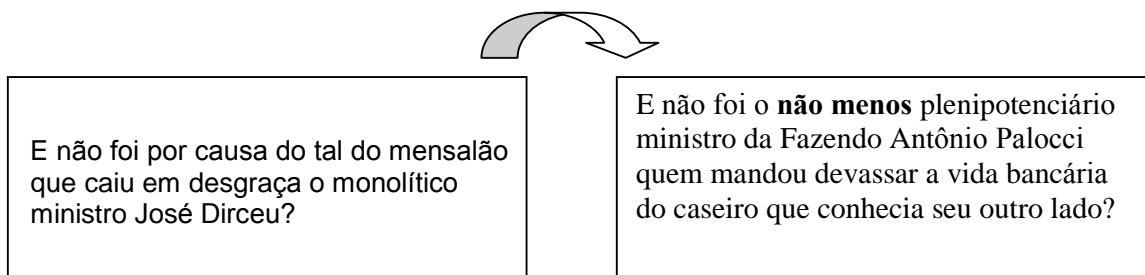
(b) O governo Lula é **MELHOR QUE OS OUTROS GOVERNOS** (para enfrentar a corrupção).

O produtor critica a suposta superioridade do governo Lula, opondo argumentos desfavoráveis a esse enunciado, construindo a Carta, a partir daí, com perguntas retóricas (E não foi...?).

E não foi o não menos plenipotenciário ministro da Fazenda Antônio Palocci quem mandou devassar a vida bancária do caseiro que conhecia seu outro lado?

MENOS

Intensifica o conteúdo proposto pelo adjetivo plenipotenciário, com o apoio da negação (não menos), atuando como **comparativo de igualdade**:



CUNHA (1975) ensina: “Forma-se o comparativo de inferioridade antepondo-se o advérbio MENOS e pospondo-se a conjunção que ou do que ao adjetivo: Paulo é menos idoso que Álvaro”. (p.177)

No caso da Carta, o uso do MENOS antes do adjetivo *plenipotenciário* não forma comparativo de inferioridade, mas sim de **igualdade**, dado o uso da expressão **o não menos**.

... o **não menos plenipotenciário** Antônio Palocci



= Antônio Palocci é **TÃO** plenipotenciário **QUANTO** José Dirceu.

O comparativo de igualdade coloca no mesmo nível José Dirceu e Antônio Palocci: homens de confiança do governo Lula, onipotentes, um monolítico outro tão plenipotenciário quanto, e corruptos que tiveram de deixar os ministérios por conta dos atos ilícitos e devassos que cometeram. O produtor, ao “igualar” os dois ex-ministros, procura deixar explícita a relação paritária dos representantes do governo Lula: “Lula e seus pares são todos iguais”.

Para finalizar, salientamos a relação de complementaridade que se instaura entre os recursos argumentativos, propostos pela Semântica Argumentativa, e as estratégias de leitura, apresentadas pela Teoria Cognitiva da Leitura, com o objetivo de formar, de fato, um leitor competente, capaz de alcançar a plenitude de sentidos dos textos com os quais deverá interagir socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação de complementaridade

Marcuschi, na apresentação da 7ª edição de *Argumentação e Linguagem* (KOCH, 2002a, p. 13), salienta:

“Embora o livro se inscreva e defina explícita e reiteradamente no contexto da semântica argumentativa ou macrossintaxe do discurso, traz contribuições importantes em pelo menos duas perspectivas.

Primeiramente no **ensino de língua** (...)

Em segundo lugar, serve como contribuição para uma teoria da **compreensão de textos** (orais ou escritos) e até mesmo para uma teoria da leitura, do ponto de vista da interpretação que não fique na epiderme do dito ou supostamente literal. Ao explicitar os mecanismos do funcionamento das intenções no discurso, fornece recursos para exploração textual e montagem de exercícios.”

Os mecanismos argumentativos explorados na análise evidenciam as intenções do enunciador e propiciam a construção de sentidos por parte do leitor, confirmando as palavras de Marcuschi de que a Semântica Argumentativa contribui para uma teoria da leitura e compreensão de textos. A análise dos aspectos textuais, lingüísticos e cognitivos utilizados pelos produtores das Cartas torna possível estabelecer uma relação direta da leitura com os processos argumentativos, uma vez que estes fazem parte da gama de aspectos que envolvem as marcas textuais de subjetividade; são recursos semânticos, morfossintáticos e exercem papel fundamental na articulação do texto. Se uma das metas é tornar o aluno-leitor apto a identificar aspectos discursivos no texto, determinando seus objetivos e intencionalidades para desenvolver sua competência leitora, aqui se instaura, definitivamente, a parceria entre a argumentação e a leitura.

Pensando em termos de ensino-aprendizagem da leitura, o grande desafio da escola é ensinar o aluno a LER textos. LER no sentido de DESVELAR o mundo, esclarecendo a afirmação de Paulo Freire (1984): aprende-se a ler para ler o mundo. Ler é interpretar, é compreender e a escola pode (e deve) instrumentalizar o aluno com a competência para realizar essa atividade.

O produtor de texto está sempre em um estado de tensão para decidir o que deve aparecer explicitamente em seu discurso e o que não precisa aparecer.

E, mesmo que não estejam explícitas determinadas informações, o leitor – exercitando o pensar – faz uso de seus conhecimentos, opera as devidas inferências, completando, assim, os vazios e construindo a significação.

Fregonezi (1999a) acredita que o primeiro passo para a prática pedagógica, na área de Leitura, deve ser a instrumentalização do professor. Para isso, deve-se, inicialmente, discutir o funcionamento da linguagem humana, seu caráter dialógico, argumentativo, interativo e lacunar. A caracterização da linguagem como lacunar é o princípio para “desmistificar” a leitura como decodificação.

O passo seguinte é o desenvolvimento de estratégias de leitura, operações cognitivas que possibilitam a interação AUTOR → TEXTO → LEITOR.

Nesse contexto, “os professores são profissionais que saberão fazer as escolhas que lhes convêm desde que tenham acesso à informação teórica que lhes está faltando hoje em dia”. (FOUCAMBERT, 1994, p.10).

Os estudos lingüísticos transformam-se, continuamente, e essas mudanças definiram o caráter social da leitura vinculado ao ensino e à educação. A instituição escolar fez com que a atividade de ler adquirisse uma inevitável feição pedagógica e que se tornasse impossível separar leitura de escola. Assim como as teorias lingüísticas desenvolvem-se em um *continuum*, também os professores e alunos assimilam os novos paradigmas e processos de ensino-aprendizagem, gradativamente.

Percebemos, hoje, que todos conhecem a importância da leitura na vida de uma pessoa. Sobre isso, Gregolin (1999, p.65) acrescenta:

“Se todo texto pressupõe o contrato entre os sentidos construídos e um leitor capaz de reconhecê-los, é preciso instrumentalizar o olhar do aluno a fim de que ele possa interpretar essa heterogeneidade e ler os diferentes planos da dialogia textual. Se ele não for colocado diante desse desafio, sua leitura será sempre superficial, denotativa, e a atividade de interpretação será, para esse indivíduo, um instrumento social de exclusão”.

Para a referida autora, a escola deve objetivar a formação de um “LEITOR PLURAL”, capaz de ler o presente, resgatar o passado e projetar o futuro, por meio da complexidade de textos que circulam nas diferentes esferas sociais.

A escola é o lugar privilegiado de formação de leitores e deve impulsionar o desenvolvimento do “leitor plural”, incorporando, às práticas

pedagógicas, textos argumentativos da mídia impressa, como a Carta do Leitor, reconhecendo neles uma forma de interação com a sociedade. A leitura desvela realidades situadas em tempo e espaço diversos, gera descobertas lingüísticas, propõe novos valores sociais e éticos.

Nesse sentido, os PCNs (1998, p.57) orientam que uma prática constante de leitura, na escola,

“deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto”.

O professor deve criar condições favoráveis para o aluno-leitor APRENDER a LER. Com atitude semelhante, é possível modificar o quadro real da sala de aula, constituído, muitas vezes, por alunos pouco interessados e por professores que ainda não mantêm uma relação adequada com o texto e com a leitura.

Nessa perspectiva, Koch (1999) enfatiza que a competência leitora engloba a aquisição de recursos lingüísticos, semânticos, cognitivos e discursivos que tendem a desenvolver a competência comunicativa e textual, habilitando o leitor a atuar de maneira competente e crítica na sociedade a que pertence.

Gregório (2003), ao discutir algumas questões de ensino, enfatiza que a forma como o professor encara a linguagem “produz inegáveis reflexos na maneira como deve ser visto o ensino”. (p.155).

A referida autora comenta, também, que “os alunos não dialogam com seus pais, não há leitura de jornais, revistas ou livros, restando somente a televisão com sua programação novelística em alta”. (p.161). Podemos acrescentar, ainda, o computador, a *internet*, os jogos virtuais, enfim, elementos que nem sempre estimulam um aprendizado eficiente e intelectual. Essas afirmações corroboram o papel fundamental que a escola desempenha na vida das pessoas.

Pensando nisso, pretendemos, com esse estudo, proporcionar ao profissional que trabalha com a leitura (e com o texto) reflexões a respeito do ato de ler, acerca da compreensão leitora, que possam contribuir para a construção de uma

pedagogia de leitura que valorize a teoria e a prática e, ainda, revele que o domínio de estratégias de leitura e a compreensão dos recursos lingüístico-argumentativos são imprescindíveis para o aprendizado.

Os estudos, atualmente, colocam o leitor como o principal elemento do processo interativo que é o ato de ler, ratificando as palavras de Eco (1983): “O texto está, pois, entremeado de espaços em branco, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”. (p.57).

Seguindo a linha de raciocínio exposta desde o início de nosso trabalho e retomando as idéias explicitadas na parte teórica e na análise, vimos que em todo ato de linguagem existe uma interação entre produtor-texto-leitor, por meio da qual o leitor constrói a significação.

As Cartas selecionadas apresentam marcas do autor no texto, revelam as intencionalidades do produtor, trazem o posicionamento ideológico do enunciador, possibilitando que o leitor preencha os vazios textuais e, conseqüentemente, “ajude o texto a funcionar”.

Os produtores das cartas tentam aproximar-se de seu leitor, envolvendo-os com recursos lingüístico-cognitivos por meio de uma linguagem precisa e direta. Em alguns momentos, introduzem elementos, aparentemente destoantes, como marcas de oralidade, perguntas retóricas, expressões coloquiais, eufemismos que, na verdade, trazem vivacidade ao texto e convidam o leitor a aproximar-se um pouco mais.

Podemos comprovar, então, que o produtor da carta elabora, passo a passo, suas escolhas lingüísticas, visando a interagir de modo mais eficaz com o leitor, que desempenha um papel social e discursivo muito significativo na construção textual. Salientamos, também, a riqueza do material da mídia impressa enquanto objeto de leitura na escola e como um caminho possível para a formação de leitores.

Afinal, é fato que uma concepção sociinteracionista de linguagem, que considera a dialogia e suas possíveis manifestações, vem abrindo novos caminhos para um ensino de leitura que contemple uma abordagem mais significativa do texto e que, realmente, contribua para a formação de um leitor competente.

Fiorin (1997) acredita que “a forma mais eficaz de ensinar língua materna é aquela que torna o falante consciente dos diferentes mecanismos lingüísticos e dos efeitos de sentido que eles produzem”. (p.25).

As asserções acima reiteram o compromisso do leitor em adquirir condições de fazer interagir os recursos argumentativos e as estratégias cognitivas de leitura no ato de recepção e compreensão de textos. A análise do *corpus*, sem dúvida, evidencia que os sentidos globais de um texto são construídos quando o leitor interage com os implícitos e os explícitos textuais, recorre ao conhecimento prévio que possui acerca da língua, pesquisa informações que desconhece e ativa uma série de estratégias cognitivas que se encontram armazenadas em sua mente.

A partir daí, forma-se o **leitor crítico e plural**.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete; RODRIGUES, Ângela (Orgs.). *Gramática do português falado*. Vol. VIII – Novos estudos descritivos. Campinas, Editora da UNICAMP, 2002.

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 6ª ed. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

_____. & VILARDO, M. T. T. A repetição como recurso argumentativo no discurso político. *Estudos Lingüísticos*. XXVII GEL, São José do Rio Preto, 1998.

ALMEIDA, Fernando A. Enunciação, *éthos* e gênero de discurso na análise da interação. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 71-84.

AMOSSY, RUTH (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, 2005.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. L'argumentation dans la langue. *Langages*, n. 42, 1976. p.5-27.

ARISTÓTELES. *Rhétorique*. Trad. Médéric Dufour. Paris, Les Belles Lettres, 1967.

_____. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo, Abril Cultural, Os Pensadores, vol II, 1984.

_____. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1998.

ASSAD, Márcio. Saddam Hussein. In: *Veja*. ed. 1990, ano 40, n. 1. São Paulo, Editora Abril, 10/jan./2007. p. 26. (Seção Cartas).

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene Cruz e João W. Geraldí. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas (SP), 19: 25-42. jul./dez. 1990.

AXELBAND, David. Saddam Hussein. In: *Veja*. ed. 1990, ano 40, n. 1. São Paulo, Editora Abril, 10/jan./2007. p. 26. (Seção Cartas).

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

_____. (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, Vozes, 2000.

AZEVEDO, Tânia Maris de. *Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso*. Caxias do Sul, EDUCS, 2006.

AZEVEDO, Melissa C. Herrero de; OLIVEIRA, Esther Gomes de. Mecanismos intensificadores no discurso publicitário. In: *Entretextos* – Revista de pós-graduação em Estudos da Linguagem – vol. 5, UEL, Londrina, 2005. p. 9-20.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 1981.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini e outros. São Paulo, Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Ática, 1991.

BARILLI, Renato. *Retórica*. Editorial Presença. Lisboa, 1987.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso*. São Paulo, Atual, 1988.

_____; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo, EDUSP, 1994.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1989.

BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1974.

_____. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo, Brasiliense, 1988.

BASTOS, Lúcia. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BASTOS, Márcio Thomaz. Só prender é pouco. Entrevistador Otávio Cabral. In: *Veja*. ed.1970, ano 39, n. 33, São Paulo, 23/agosto/2006. p.11-15. (Texto-fonte 6).

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introducción a la lingüística del texto*. Trad. espanhola. 1ª ed., Barcelona, Editorial Ariel S.A., 1997.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4ª ed., Campinas, Pontes, 1995.

BERRENDONER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M. Acords<<associatifs>>. *Cahiers de praxématique*. (Praxiling, Montpellier III). *Référence, inférence: l'anaphore associative*. n. 24, 1995. p.21-42.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. A definição lexicográfica. In: *Cadernos do Instituto de Letras*. n. 10, Porto Alegre, UFRGS, julho/1993. p. 23-43.

BONFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo, Ática, 1988.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos lingüísticos*. 13ª ed. Campinas, Pontes, 2003.

BRÁGGIO, Sílvia. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

BRAIT, Beth. Texto jornalístico: modos de leitura. *Estudos Lingüísticos*. XXXIX Anais de Seminários do GEL. Franca, UNIFRAN, 1991. p.85-92.

_____. O processo interacional. In: PRETTI, Dino (Org.). *Análise de texto orais*. São Paulo, Humanitas, FFLCH/USP; Projetos Paralelos, vol. 1, 1993. p. 189-213.

_____. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1996.

_____.(Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). Texto, gêneros do discurso e ensino. In: *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. A intertextualidade na constituição do discurso. *Anais do XX Seminário do Gel*. Franca, 1991.

BRANDÃO, Roberto. *As figuras de linguagem*. São Paulo, Ática, 1989.

BRANSFORD, John D. *et al. Human cognition: learning, understanding and remembering*. Belmont, Wadsworth Publishing Company, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): ensino fundamental de 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRÉAL, Michel. *Essai de Sémantique: science des significations*. 5ª ed., Paris, Hachette, 1921.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 2ª ed. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo, EDUC, 2003.

CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à Lingüística*. Porto Alegre, Globo, 1982.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo, Scipione, 1993.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Contribuição à Estilística portuguesa*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1978.

- _____. *Estrutura da língua portuguesa*. 13ª ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1983.
- _____. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. 15ª ed. Petrópolis, Vozes, 1986.
- CARVALHO, Nelly. *Empréstimos lingüísticos*. São Paulo, Ática, 1989.
- CASTILHO, Ataliba de (Org.). *Gramática do português falado*. vol. I - A ordem. 2ª ed., Campinas, Editora da UNICAMP/FAPESP, 1991.
- _____. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo, Contexto, 1998.
- CASTRO, Maria G. Uma abordagem da interação leitor-texto no ensino-aprendizagem da leitura. *XI Anais de Seminários do GEL*. UNESP, 1985. p.51-59.
- CASTRO, Maria Fausta P. *Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem*. 2ª ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 1996.
- CASTRO, Rui; DIONÍSIO, Maria. A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no trabalho interpretativo. In: FELTES, Heloísa (Org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo, Annablume; Porto Alegre, Nova Prova; Caxias do Sul, EDUCS, 2003.
- CERVONI, Jean. *A enunciação*. Trad. L. Garcia dos Santos. Rev. Valter Kehdi. São Paulo, Ática, 1989.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo, Contexto, 2004.
- CHIAPPINI, Lígia (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo, Cortez, 1997.
- CHIAVEGATTO, Valeria C. Construções e funções no discurso jornalístico: o processo cognitivo de mesclagem de vozes. In: AZEREDO, José C. (Org.). *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 2001. p.230-46.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo, Ática, 1985.
- _____. *O texto argumentativo*. São Paulo, Scipione, 1994.
- CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. São Paulo, Cortez, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e linguagem*. São Paulo, Quíron, 1986.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- CONTENTE, Madalena. *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa, Editorial Presença, 1995.

CORACINI, Maria José. Aspecto criativo da leitura. *VIII Anais de Seminários do GEL*. Assis, 1984. p.40-9.

_____. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2ª ed. Campinas, Pontes, 2002a. p.13-20.

_____. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2ª ed. Campinas, Pontes, 2002b. p.13-20.

CORDEIRO, Isabel Cristina. *Leitura crítica: uma proposta de trabalho para o ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina/PR, fev. 2001.

_____. A presença de marcadores conversacionais na fala de adolescentes. In: *Entretextos*. Revista de pós-graduação em Estudos da Linguagem. vol. 5, UEL, Londrina, jan./dez. 2005. p.59-78.

CORRÊA, Arnaldo Luiz. Duda Mendonça. In: *Veja*. São Paulo, Editora Abril, 25/jan./2006. p. 30. (Seção Cartas).

CORTE, Ângela C. *Uma análise do uso de estratégias de inferência lexical em leitores proficientes de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos. *Língua portuguesa em debate*. Petrópolis, Vozes, 2000.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória (PR), Kaygangue, 2005. p. 35-59.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. 5ª ed. Belo Horizonte, Ed. Bernardo Álvares S.A., 1975.

_____; CINTRA, Luís Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura européia e Idade Média latina*. Trad. Teodoro Cabral e Paulo Rónai. 2ª ed. Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1979.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de lingüística*. Trad. Frederico Pessoa de Barros e outros. Coord. Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1993.

DUCROT, Oswald. *Estruturalismo e lingüística*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix, 2^a. ed. 1971.

_____. De Saussure à la philosophie du langage. In: SEARLE, J. *Les actes de langage*: essai de Philosophie du langage. Paris, Hermann, 1972.

_____. Illocutoire et performatif. *Linguistique et Sémiologie*, n. 4, 1977. p.17-53.

_____. *Les échelles argumentatives*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. *Provar e dizer*: linguagem e lógica. Trad. Maria Aparecida Barbosa, Maria de Fátima Gonçalves Moreira e Cidmar Teodoro Pais. São Paulo, Global Universitária, 1981.

_____. *Enunciação*. Enciclopédia Einaudi. vol. 2. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

_____. *O dizer e o dito*. Revisão da trad. Eduardo Guimarães. Campinas, Pontes, 1987.

_____. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas, Pontes, 1989. p.13-38.

_____. *Dire et ne pas dire*: principes de sémantique linguistique. 3^a ed. revisada. Paris, Herman, 1991.

_____. ; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. Trad. Alice Kyoko Miysahiro e outros. 2^a ed. São Paulo, Editora Perspectiva, 1972.

ECO, Umberto. Leitura do texto literário. *Lector in fábula*. Lisboa, Presença, 1983.

ELIA, Sílvio. *Orientações da lingüística moderna*. 2^a ed. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S/A, 1978.

FARIA, M. *O jornal na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1989.

FÁVERO, Teresinha Oliveira. Lexicologia em sala de aula. *Cadernos do Instituto de Letras*. n. 10, Porto Alegre, UFRGS, julho/1993. p. 153-167.

FÁVERO, Leonor Lopes. Intencionalidade e aceitabilidade. *Cadernos PUC 22*. São Paulo, EDUSC, 1986.

_____. *Coesão e coerência textuais*. 11^a ed. São Paulo, Ática, 2006.

_____. ; KOCH, Ingedore G. Villaça. Critérios de textualidade. *Veredas*. 104, São Paulo, PUC/EDUC, 1985. p.17– 34.

_____. ; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística textual*: introdução. 6^a ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. ; PASCHOAL, Mara. (Orgs.). *Lingüística textual*: texto e leitura. São Paulo, EDUC/PUC, 1985.

FELTES, Heloísa P.M. (Org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo, Annablume; Porto Alegre, Nova Prova; Caxias do Sul, Educs, 2003.

_____. Modularidade e composicionalidade nas semânticas cognitivas. *Anais do VIII Seminário do CELLIP*. Umuarama/PR, 1995. p.249-286.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio- Século XXI*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

FIANDRA, Regina Elena. *Processo de persuasão do discurso: uma contribuição para o estudo dos operadores argumentativos*. Tese de doutorado, São Paulo, USP, 1996.

FIORIN, José Luiz. As figuras de pensamento: estratégia do enunciador para persuadir o enunciatário. *Alfa 32*. São Paulo, 1988.

_____. A lógica da neutralidade: um caso de aspectualização do ator. *Anais de Seminários do GEL – Estudos Lingüísticos XVIII*, Lorena, 1989.

_____. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo, Contexto, 1994.

_____. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo, Ática, 1996 .

_____. Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação. *Gragoatá*. n. 2. Niterói, 1997. p. 7-27.

_____. *Linguagem e ideologia*. São Paulo, Ática, 2001.

_____. (Org.) *Introdução à Lingüística*. vol. 1 (Objetos teóricos). São Paulo, Contexto, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Trad. L. F. Baeta Neves. Petrópolis, Vozes, 1971. (título original: *L' archéologie du savoir*, 1969).

_____. *A ordem do discurso*. 7ª ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Loyola, 2001.

FRASSON, Regina Mafalda Denardin. A intertextualidade como recurso de argumentação. *Revista Letras IV*, vol. 4, Universidade Federal de Santa Maria, 1992. p. 85– 96.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Atividades de leitura na escola. *Semina*. Londrina, v.14, nº 3, set.1993. p.190-3.

_____. (Org.). *Leitura & ensino*. Londrina, EDUEL, 1999a.

_____. *Elementos de ensino de língua portuguesa*. São Paulo, Arte & Ciência, 1999b.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez, 1984.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Gustavo Henrique de Brito Alves. Márcio Thomaz Bastos. *Veja*. São Paulo, Editora Abril, 30/agosto/2006. p. 35. (Seção Cartas).

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. *Como facilitar a leitura*. São Paulo, Contexto, 1996.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Processos argumentativos como recursos de interação em aulas. *Signum*. vol. 5, Londrina, EDUEL, 2002.

_____. *A Lingüística Textual e seus mais recentes avanços*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 17/12/2006.

_____; KAILER, Dircel Aparecida. Mecanismos de textualidade em textos argumentativos. *Entretextos – Revista da pós-graduação em Estudos da Linguagem*. UEL, Londrina, AlthaPrint, v. 03, jan/dez. 2002.

GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas, Pontes, 1988.

GARCEZ, Lucília. A escrita e o outro. In: *Os modos de participação na construção do texto*. Brasília, Editora da UnB, 1998.

GASPARINI-BASTOS, Sandra. Algumas considerações sobre os advérbios modalizadores epistêmicos que indicam certeza. *Estudos Lingüísticos XXIX*. vol. 29, São Paulo, 2000. p.561-66.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo, Ática, 1997.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura: um modelo psicolingüístico transacional. *Letras de Hoje*. n. 26, dez. 1991. p. 09-41.

GRAÇA, Paulino. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte, Editora Lê, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Lendo a figuratividade da mídia na escola: formando o leitor plural. In: FREGONEZI, D. (Org.). *Leitura & ensino*. Londrina, EDUEL, 1999. p. 53-67.

GREGÓRIO, Regina Maria. Dialogismo e ensino. In: SANTANA NETO, João Antônio; MACÊDO, Joselice; ROCHA, Maria José (Orgs.). *Discursos em análise*. Salvador, Universidade Católica de Salvador. Instituto de Letras, 2003. p.154-63.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural*. 2ª ed. Trad. de Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1976.

_____. *Dicionário de Semiótica*. Trad. de Alceu Dias Lima e outros. São Paulo, Cultrix, 1989.

GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org.). *Fundamentos metodológicos da Lingüística*. Trad. João Wanderley Geraldí. vol. IV, Campinas, UNICAMP, 1982.

GUERRA DA CAL, Ernesto. *Língua e estilo de Eça de Queiroz*. Trad. Estella Glatt. Rio de Janeiro, Editora da Universidade de São Paulo/Edições Tempo Brasileiro, 1969.

GUIMARÃES, Eduardo. Polifonia e tipologia textual. In: FÁVERO, Leonor L.; PASCHOAL, Mara. (Orgs.). *Lingüística Textual: texto e leitura*. São Paulo, EDUC/PUC, 1985.

_____. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português*. Campinas, Pontes, 1987.

_____. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas, Pontes, 1989.

_____. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, Pontes, 1995.

_____. *Semântica do acontecimento*. Campinas, Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Doroti M. Considerações sobre o emprego do léxico na construção da opinião jornalística. *Anais do 6º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa*. São Paulo, IP/PUC, 1998.

GUIRAUD, Pierre. *A Estilística*. Trad. de Miguel Maillat. São Paulo, MestreJou, 1970.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. t. I et II; Paris, Fayard, 1987.

HARTUIQUE, Deise. Crônica jornalística: um gênero ambíguo de texto. In: PAULIUKONIS, Maria A.; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003. p. 144-50.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. A estrutura dos advérbios: uma visão sincrônica. In: AZEREDO, José Carlos de. *Língua portuguesa em debate*. Petrópolis, Vozes, 1998.

HJELMSLEV, Louis Trolle. *Os pensadores – Saussure, Jakobson, Hjelmslev, Chomsky*. Trad. Carlos Vogt et al. 2ª ed. Abril Cultural, São Paulo, 1978.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo, Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado*. vol. II – Níveis de análise lingüística. Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.

_____. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. 3ª ed., São Paulo, Contexto, 2002..

_____; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo, Ática, 1999.

INTERNACIONAL. Encontro marcado com a força. In: *Veja*. ed. 1989, ano 39, n. 52, São Paulo, Ed. Abril, 30/12/2006. p.44. (Texto-fonte 1 e 2).

JOLIBERT, Josette *et al.* *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Medicas, 1994.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

_____. *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática, 1990.

_____. (Org.). *Gramática do português falado*. vol. V – Convergências. Campinas, Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996.

KAUFMAN, Ana; RODRIGUES, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'Énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin, 1980.

_____. *L'énonciation*. Paris, Armand Colin, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, Pontes, 1989.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes, 1993.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, Pontes, 1996.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Mesa-redonda: Lingüística Textual. *Anais de Seminários do GEL*. Bauru, 1985. p.153-161.

_____. A intertextualidade como fator de textualidade. In: FÁVERO, Leonor; PASCHOAL, Mara (Orgs.). *Lingüística Textual: texto e leitura*. São Paulo, PUC/EDUC, 1985.

_____. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto, 1989.

_____. Contribuições da Lingüística Textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: a análise de textos. In: FREGONEZI, Durvali Emílio. (Org.). *Leitura & ensino*. Londrina, EDUEL, 1999. p.91-101.

_____. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo, Contexto, 2000.

_____. Lingüística Textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, Pontes, 2001.

_____. *Argumentação e linguagem*. 7ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002a.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez, 2002b.

_____. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas*. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, jan./jun. 2002c. p.29-42.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 8ª. ed. São Paulo, Contexto, 2003.

_____. *Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

_____; BARROS, Kazue (Orgs.). *Tópicos em Lingüística de Texto e Análise da Conversação*. Natal, EDUFRN, 1997.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo, Cortez, 2007.

_____; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo, Contexto, 2006.

_____; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.* , 14 (n. especial), 1998. p.169-190.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 5ª ed., São Paulo, Contexto, 1993.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência* . 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Trad. brasileira de Maria Margarida Barahona. Lisboa, Edições 70, 1969.

_____. *Semeiotike: recherches pour une sémanalyse*. Paris, Coleção Points-Essai, Éditions du Seuil, 1978.

_____. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994,

_____. *Introdução à Semanálise*. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2005,

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993a.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, Ática, 1993b.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. de Vera Maluf. Campinas, Mercado de Letras; São Paulo, EDUC, 2002.

LAPA, Manoel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre, Sagra Luzzato, 1996.

LESCANO, Alfredo M. Enunciación y argumentación. In: MACÊDO, Joselice; ROCHA, Maria José Campos; SANTANA NETO, João Antônio (Orgs.). *Discursos em análise*. Salvador, Universidade Católica do Salvador . Instituto de Letras, 2003. p.164-89.

LISSO, Wagner. Aquecimento global. In: *Veja*. ed. 1990, ano 40, n. 1. São Paulo, Editora Abril, 10/jan./2007. p. 20. (Seção Cartas).

LOPES, Edward. *Fundamentos da Lingüística contemporânea*. São Paulo, Cultrix, 2002.

LYONS, John. *Introdução à Lingüística teórica*. Trad. brasileira de Rosa Virgínia Mattos e Silva; Hélio Pimentel. Revisão Nicolau Salum. São Paulo, Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

_____. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Trad. brasileira Marilda Winkler Averbug e Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky. Rev. Solange Maria L. Gallo e Maria da Glória de Deus de Moraes. Campinas, Pontes/ Ed. UNICAMP, 1989.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de M. Cecília de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. *Gênese do discurso*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo, Criar Edições, 2004.

MALHEIROS, Iraci de Jesus. *Aspectos estilísticos na colocação do adjetivo*. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Lingüística do texto: o que é e como se faz*. Recife, UFPE, 1983.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *Encontro Interdisciplinar de Leitura I*, Londrina, 1984.

_____. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba (Org.). *Português falado culto no Brasil*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1989.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996.

_____. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários FL/UFG, Goiânia, n. 11, nov. 1996. p.38-71.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. Atos de referenciação na interação face a face. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, 41, julho/dez. 2001. p.37-54.

_____. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *Veredas*. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, jan./jun. 2002. p.43-62.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002. p.19-36.

_____. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à Semântica*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística*. São Paulo, T.A. Queiroz/EDUSP, 1989.

MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 3ª ed. São Paulo, Contexto, 1993.

MELLO, Eunice. O discurso jornalístico: uma leitura retórica. *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa*. São Paulo, IP/PUC, 2002.

MESERANI, Samir. *O Intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo, Cortez, 1998.

MEURER, José Luiz. Schema theory and reading comprehension. In: *Ilha do Desterro*. n. 13, Florianópolis, 1985. p.31-46.

_____. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino (Orgs.). *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de língua estrangeira*. Florianópolis, UFSC, 1988. p.258-69.

MIKULECKY & JEFFRIES. Making inferences. In: *More reading power*. Addison Wesley Publishing Company, 1996.

MINSKY, M. A framework for representing knowledge. In: P. H. Winston. (Coord.). *The psychology of computer vision*. New York, Mc Grow-Hill, 1975. p.211-277.

MOITA LOPES, Luiz P. Um modelo interacional de leitura. In: _____. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras, 1996. p.137-146.

MONDADA, Lorenza. Cognition et parole-em-interaction. *Veredas*. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, jan./jun. 2002. p.09-27.

MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística*. São Paulo, Ática, 1991.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Presença de adjetivos em editoriais. *XIV Anais de Seminários do GEL*. Campinas, UNICAMP, 1987.

_____. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: ____ (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo, Humanitas Editora/FFLCH/USP, 1997.

MUSSALIM, Fernanda. Processos discursivos: uma relação dialética. Uma análise na publicidade. *Estudos Lingüísticos*. XXIII Anais de Seminários do GEL. Vol. II, São Paulo, 1994.

_____; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. vol 1. São Paulo, Cortez, 2001.

_____; _____. (Orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. vol. 2. São Paulo, Cortez, 2001. p.17-46.

_____; _____. (Orgs.) *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. vol. 3. São Paulo, Cortez, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. O discurso da sala de aula: ressonâncias dialógicas nos movimentos enunciativos. *Semina*. Londrina, v. 21, n. 3, set. 2000. p.81-7.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática do português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo, FTD, 1996.

NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires (Orgs.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo, Contexto, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

_____. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo, Editora UNESP, 2002.

NUNES, Terezinha (Org.). *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo, Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Maria P. Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2ª ed. Campo Grande, Ed. UFMS, 2001.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. *Elementos enunciativos textuais: análise de um conto de Judith Grossmann*. Dissertação de mestrado, PUC/SP, 1991.

_____. *Operadores argumentativos e marcadores discursivos na língua falada*. Tese de doutorado, USP, 1999.

_____. Aspectos diferenciais dos operadores argumentativos e dos marcadores discursivos. In: SANTANA NETO, João Antônio; MACEDO, Joselice; ROCHA, Maria José Campos (Orgs.). *Discursos em análise*. Salvador, Universidade Católica de Salvador, 2003. p.231-43.

OLIVEIRA, Roberta Pires. Uma história de delimitações teóricas: trinta anos de Semântica no Brasil. *D.E.L.T.A.* vol. 15, n. especial, São Paulo, 1999. p.291-321.

_____. Semântica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. vol. 2. São Paulo, Cortez, 2001. p.17-46.

OLIVEIRA, Helênio F. Conectores da conjunção. In: SANTOS, Leonor Werneck dos.(Org.). *Discurso, coesão, argumentação*. Rio de Janeiro, Oficina do Autor, 1996. p. 66-79.

OLTRAMARI, Alexandre; DUAILIBI, Júlia; CABRAL, Otávio. *Marketing* bandido. In: *Veja*. ed. 1939, ano 39, n. 2, São Paulo, Ed. Abril, 18/jan./2006. p. 44-56. (Texto-fonte 4 e 5).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

_____. As histórias das leituras. *VIII Anais de Seminários do GEL*. Assis, 1984.

_____. *Discurso e leitura*. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 5ª ed., 2003.

OSAKABE, Hakira. *Argumentação e discurso político*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1999.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Comparação e argumentação: duas noções complementares. In: SANTOS, Leonor Werneck dos. (Org.). *Discurso, coesão, argumentação*. Rio de Janeiro, Oficina do Autor, 1996.

PAULINO, Graça *et al.* (Org.). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte, Formato Editorial, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. (1969) In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* 3ª ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-107.

_____. *Langage, semantics and ideology*. Trad. Harbans Nagpal. London, Macmillan Press, 1982.

PENNHA, Marcos. Duda Mendonça. In: *Veja*. São Paulo, Editora Abril, 25/jan./2006. p. 30. (Seção Cartas).

PERELMAN, Chaim. Argumentação. In: *Enciclopédia Einaudi*. vol. 11, Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987.

_____; OLBRECHTS – TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. (1ª ed. belga, 1958). Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

PETRONI, Maria Rosa. Leitura, retórica e construção do sentido. *Anais do 7º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa*. São Paulo, IP/PUC, 2000. p.65-72.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S.A., 1989.

PLANTIN, Christian. *L'argumentation*. Paris, Seuil, 1996

PLEBE, Armando. *Manual de retórica*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba, Criar Edições, 2002.

QUINTANA, Mário. De gramática e de linguagem. In: *Prosa & verso*. 2ª ed., Porto Alegre, Globo, 1980. p.94.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 1ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

REICHENBACH, H. *Symbolic Logic*. Berkeley: University of California Press, 1947.

RICHTER, Marcos G. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria, Ed. da UFSM, 2000.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC (Campinas); Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

ROMAN, Elódia Constantino. *A reconstrução do sentido a partir de nomes próprios em textos de teor opinativo*.

Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem>.

Acesso em: 10/09/2007.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá, EDUEM, 2000.

SANTANA NETO, João Antônio. *Processos argumentativos: estudo retórico de textos didáticos medievais*. Salvador, Quarteto, 2005.

SANTOS, Leonor Werneck dos. (Org.). *Discurso, coesão, argumentação*. Rio de Janeiro, Oficina do Autor, 1996.

SCHANK, R. C.; ABELSON, R. P. Scripts, plans and knowledge. In: P.N. Johnson-Laird; P.C. Wason (Eds.), 1997. p.421-432.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: REUTER, Y. (Org.). *Les interactions lecture-écriture*. Trad. Roxane Rojo. Paris, Peter Lang, 1994.

_____; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Trad. Roxane Rojo. *Enjeux*, 31-49, Genebra, 1996.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Inter-relações entre a componente semântica e a memória episódica. *Veredas*. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, jan./jun. 2002. p.105-112.

SCOTT, Michael. Reading comprehension in English for academic purpose. In: *Working paper*. n. 7, PUC/SP, 1982.

_____. Lendo nas entrelinhas. In: *Cadernos PUC*. n. 16, São Paulo, 1983. p.101-24.

SILVA, Elisabeth Ramos da. *O ponto de partida da argumentação: o desenvolvimento do senso crítico*. Cabral Editora Universitária, Taubaté, 2000.

SILVA, Dinorá Fraga da. *Pensar e argumentar: a linguagem do adolescente*. São Paulo, Cortez; São Leopoldo, UNISINOS, 1998.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo, Cortez, 1984.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. 3ª ed. Campinas, Papyrus, 1991.

_____. *A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas*. São Paulo, Ática, 1995.

_____. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

SILVA, A. C. et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena N.; MICHELETTI, G. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo, Cortez, 1997. p.31-93.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989

_____. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Gilton. A argumentatividade na linguagem: uma análise do discurso jornalístico no livro didático. In: GREGOLIN, Maria do Rosário *et al.* (Orgs.). *Análise do discurso: entornos do sentido*. Araraquara, UNESP, FCL; Laboratório Editorial. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2001.

SOUZA, Okky de; CAMARGO, Leoleli. Aquecimento global: 7 megassoluções para um megaproblema. In: *Veja*. ed. 1989, ano 39, n. 52, São Paulo, Editora Abril, 30/12/2006. p.138-149. (Texto-fonte 3).

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, Papirus, 1995.

TEIXEIRA, Cláudia S. A dissertação argumentativa no contexto escolar. *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa*. São Paulo, IP/PUC, 2002. p.125-29.

THIELEMANN, Werner. Valores semânticos e textuais dos advérbios em português. *Revista do GELNE*. ano 1, n. 2, Recife, 1999. p.76-81.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros de texto definidos por atos de fala. In: ZANDWAIS, Ana. *Relações entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre, Sagra Luzzato, 2002.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão verbal*. 4ª ed., Uberlândia, EDUFU, 2006.

TRINGALI, Dante. *Introdução à retórica: a retórica como crítica literária*. São Paulo, Duas Cidades, 1988.

VALENTE, André. *A linguagem nossa de cada dia*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 1999.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. Organização e apresentação de Ingedore G. Villaça Koch, São Paulo, Contexto, 1992.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem*. Trad. e adap. Clarisse M. Sabóia *et al.* São Paulo, Martins Fontes, 1979.

VICKERS, Brian. *In defence of Rhetoric*. Oxford, Clarendon Paperbacks, 2002.

VIGNAUX, G. *L'argumentation*. Essai d'une logique discursive. Paris, Droz, 1976.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo. (Orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas, Pontes, 1988.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina, 2001.

VOGT, Carlos. *O intervalo semântico: contribuições para uma teoria semântica argumentativa*. São Paulo, Ática, 1977.

_____. *Linguagem, pragmática e ideologia*. 2ª ed., São Paulo, Hucitec/Funcamp, 1989.

VYGOTSKY, Levi S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jéferson Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

WITTGENSTEIN, L. *Remarques philosophiques*. Paris, Gallimard, 1975.

ZILBERMAN, Regina. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

_____; SILVA, Ezequiel Teodoro da. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3ª ed., São Paulo, Ática, 1995.

ANEXOS

CARTAS 1 e 2 - Saddam Hussein



VEJA, 10 de janeiro de 2007.

TEXTO-FONTE – Encontro marcado com a força



VEJA, 30 de dezembro de 2006.

CARTA 1

VEJA, 10 de janeiro de 2007.

Reverenciemos e respeitemos os parentes e amigos dos milhares de curdos assassinados com gás mostarda, ou os cidadãos de bem metralhados, enforcados ou trucidados pelo monstro que felizmente se foi. Esquecer a forma como Saddam morreu é mais sensato do que discutir neste momento direitos humanos de tiranos que nunca deveriam ter nascido. (“Encontro marcado com a força”, 30 de dezembro).

David Axelband
Rio de Janeiro, RJ.

CARTA 2

VEJA, 10 de janeiro de 2007.

Formalmente Saddam Hussein Abd al-Majid al-Tikriti, presidente do Iraque deposto por uma invasão para lá de questionável, foi condenado à morte em 5 de novembro por um tribunal iraquiano pelo massacre de 148 xiitas na aldeia de Dujail, em 1982, o que foi considerado crime contra a humanidade. E os outros? Inúmeros crimes contra a humanidade são perpetrados dia após dia em todo o globo terrestre e os facínoras que os comandam ficam absolutamente impunes. Será que, se o Iraque produzisse banana, abobrinha ou coco em vez de petróleo, Saddam teria subido ao patíbulo?

Márcio Assad
Lapa, PR

INTERNACIONAL

ENCONTRO MARCADO COM A FORÇA

A té o fim da semana, faltava só um carimbo para Saddam Hussein subir o cadafalso e, com uma corda no pescoço, pender da forca até a morte. Por decisão de última instância, na terça-feira passada, as autoridades penitenciárias teriam um prazo máximo de trinta dias para executar a sentença de morte, uma vez recebida a autorização final da Presidência da República do Iraque — a idéia era apressar os trâmites. O crime que lhe valeu a forca foi o massacre retaliatório de 148 xiitas na cidade de Dujail, em 1982. Embora horrenda, essa carnificina é quase uma gota d'água no oceano de barbaridades cometidas pelo tirano — não só a perseguição implacável dos inimigos internos (e dos amigos suspeitos também, pois essa é a regra dos déspotas), como as duas guerras que ele desfechou, contra o Irã e contra o Kuwait, que redundaram numa conta total de mais de 1 milhão de mortos e na desgraça do próprio Iraque. Diante desses horrores, quem vai chorar por Saddam? Primeiro, a parcela do mundo civilizado que não aceita a pena de morte em nenhuma circunstância. Segundo, aqueles que se preocupam sinceramente com o destino do Iraque e não acreditam que o enforcamento de Saddam vá contribuir para melhorar a situação caótica do país. O

grande drama hoje do Iraque é o conflito étnico-religioso cada vez mais grave, que coloca curdos e xiitas — os vencedores pós-invasão americana — contra os sunitas. Durante o reinado de Saddam, os primeiros foram impietosamente perseguidos, o que não significa que os outros tenham vivido num mar de rosas. Ainda assim, são os sunitas, cerca de 20% da população iraquiana, que estão na posição de perdedores — tanto que, ironicamente, a única garantia

que têm no momento contra massacres em massa é a presença das forças de ocupação dos Estados Unidos. Em favor da pena capital, poder-se-ia argumentar com o fator Nuremberg: o fim de um regime autoritário de natureza hedionda, mas com raízes em pelo menos parte da população, precisa ser sacramentado com o sangue de seus representantes máximos, como aconteceu com o julgamento de parte da cúpula nazista depois da II Guerra Mundial. Ocorre que o Iraque de ho-

je não é a Alemanha do pós-guerra, e a relevância simbólica de Saddam praticamente desapareceu fora dos limites de sua região tribal. Além disso, a resistência às forças americanas é travada majoritariamente por radicais de inspiração religiosa que jamais tiveram a menor simpatia pelo ditador. “Saddam ainda é um símbolo, mas não é tão importante como há três anos. Os sunitas se acostumaram com o fato de ele estar fora do poder e atuam de forma independente”, disse a VEJA o americano Richard Stoll, professor de ciência política da Universidade Rice, em Houston. O que o Iraque mais precisa hoje é de conciliação, hipótese que parece uma miragem diante do crescendo de ódio sectário e para a qual a execução do tirano em nada contribuirá. Um apelo surrealista pela harmonia foi feito pelo próprio Saddam, depois da sentença final, conclamando os iraquianos a dar um “exemplo de amor, clemência e coexistência fraterna”. Só mesmo a perspectiva da forca para concentrar a atenção do déspota caído naquilo que ele nunca promoveu. ■



Saddam: depois da confirmação da pena máxima, apelo em nome do “amor e da convivência fraterna”

CARTA 3 – Aquecimento Global



Veja, 10 de janeiro de 2007.

TEXTO-FONTE – 7 megassoluções para um megaproblema



VEJA, 30 de dezembro de 2006.

CARTA 3

Veja, 10 de janeiro de 2007.

Se os gastos de um ano da Nasa, da agência espacial européia, da japonesa e de outras fossem aplicados na preservação do planeta, o efeito estufa com certeza não seria a ameaça que é hoje. Não que a pesquisa espacial não seja importante e interessante, na verdade muito mais interessante do que importante, mas é uma questão de prioridade. Os melhores cérebros e uma astronômica cifra são aplicados em incertezas, enquanto nossa única certeza desmorona.

Wagner Lisso
Valinhos, SP

MEGASSOLU

M

- 1** Trocar o carvão pelo átomo
- 2** Enterrar os gases tóxicos
- 3** Colocar refletores de calor em órbita
- 4** Pôr um guarda-sol no espaço
- 5** Espalhar enxofre na atmosfera
- 6** Multiplicar o fitoplâncton
- 7** Colocar mais água nas nuvens

Devido ao calor, a cobertura gelada do Ártico perdeu uma área equivalente a dois estados de Alagoas em 2006.

Se o degelo continuar, como se prevê, o urso-polar pode desaparecer de seu habitat

Aquecimento global

ÇÕES PARA UM EGAPROBLEMA

Nestas doze páginas, VEJA mostra sete projetos radicais para salvar o planeta e, nos quadros que acompanham as fotos, as principais consequências das mudanças climáticas

Okky de Souza e Leoleli Camargo

O aquecimento global é estudado há 25 anos — mas pode-se dizer que 2006 foi o ano em que a humanidade tomou consciência de que a crise ambiental é real e seus efeitos, imediatos. Novas pesquisas científicas dissiparam a mínima dúvida de que o aumento repentino da temperatura planetária se deve à ação humana, com escassa contribuição de qualquer outra influência da natureza. Até os ecocéticos aceitam agora a idéia assustadora de que o tempo disponível para evitar a catástrofe global está perigosamente curto. Não há mesmo como ignorar o problema. Como uma praga apocalíptica, as mudanças climáticas já afetam o cotidiano de bilhões de pessoas de forma impossível de ser ignorada. Uma prévia do relatório anual

da Organização Meteorológica Mundial, órgão da ONU que avalia o clima na Terra, divulgada em dezembro, mostra que 2006 foi marcado por uma série de recordes sombrios no terreno das alterações climáticas e das catástrofes naturais.

Pela primeira vez desde que começaram as medições, no século XIX, o termômetro chegou aos 40 graus em diversas regiões temperadas da Europa e dos Estados Unidos. A Somália foi castigada pelas enchentes mais devastadoras do último meio século. A calota gelada do Ártico ficou 60 400 quilômetros quadrados menor — ou seja, uma área equivalente a duas vezes o estado de Alagoas virou água e ajudou a elevar o nível dos oceanos. Na China, segundo o relatório, a pior temporada de ciclones em uma década resultou em 1 000 mortes e 10 bilhões de dólares em prejuízos. Na Aus-

trália, o décimo ano seguido de seca impiedosa agravou o processo de desertificação do solo e desencadeou incêndios florestais com virulência nunca vista. Sabe-se que o relatório final da Organização Meteorológica Mundial, a ser divulgado em fevereiro, prevê o desaparecimento total do gelo no Ártico durante os meses de verão já a partir de 2040. Isso pode significar a extinção do urso-polar em seu habitat.

Todos esses transtornos são decorrência do aumento de apenas 1 grau na temperatura média do planeta nos últimos 100 anos. Estudos estimam que, mantido o ritmo atual, a temperatura média da Terra subirá entre 2 e 4,5 graus até 2050. O debate científico não é mais sobre em que momento dos próximos cinquenta anos o aquecimento global se abaterá sobre nosso pobre planeta, mas sobre como escapar da arapuca

AGE GRUPO KEYSTONE

que nós próprios armamos para as futuras gerações. É universalmente aceito que, para evitar a piora da situação, seria preciso parar de bombear na atmosfera dióxido de carbono, metano e óxido nitroso. Esses gases, resultantes da atividade humana, formam uma espécie de cobertor em torno do planeta, impedindo que a radiação solar, refletida pela superfície em forma de calor, retorne ao espaço. É o chamado efeito estufa, e a ele cabe a responsabilidade maior pelo aumento da temperatura global.

Diante desse quadro sombrio, ganha impulso entre cientistas e políticos a idéia de que ações pontuais, por mais bem-intencionadas, podem não ser suficientes para estancar o aquecimento gradual da Terra. Por sua magnitude, problemas globais exigem soluções também globais. Ou seja, intervir nos processos que causam o aquecimento do planeta é uma tarefa demasiadamente complexa para ser resolvida com o esforço individual das nações. Ainda mais quando se sabe que nenhum país conseguirá diminuir drasticamente as emissões de dióxido de carbono (CO₂), o principal vilão do efeito estufa. Isso significaria frear o ritmo de suas indústrias e usinas termelétricas, acarretando enormes prejuízos à economia. Os cientistas que defendem as soluções globais para o aquecimento da Terra avaliam que só com idéias que envolvem um esforço mundial se poderá reduzir o problema.

Vários megaprojetos para amenizar o efeito estufa saíram de universidades e centros de pesquisa nos últimos anos. VEJA selecionou as sete soluções de maior viabilidade técnica e que tiveram melhor repercussão na comunidade acadêmica. São abordagens radicais, mas podem ser a única saída para uma situação de emergência. Cinco delas são fruto de uma corrente científica relativamente recente chamada geoengenharia. Os adeptos miram num cenário em que sejam necessárias medidas urgentes para diminuir a temperatura da Terra rapidamente e interromper, ou evitar, seqüências de catástrofes. A geoengenharia parte de um princípio simples: para deter o efeito estufa, é preciso fazer com que menos raios solares cheguem à Terra. Assim, compensa-se o calor extra provocado pela "tampa" de CO₂ e outros gases tóxicos lançados na atmosfera pela ação humana.

Os cientistas alinhados com a geoengenharia admitem que seus projetos para "esfriar" a Terra parecem fantasiosos e radicais por suas dimensões, mas foram todos concebidos para ser exequíveis. Em caso de emergência climática, a aplicação de um ou mais desses projetos pode ser a única forma de salvar a humanidade e o planeta que a abriga. "Se dobrarmos a quantidade de CO₂ em relação à da era pré-industrial e não tivermos o problema sob controle, talvez seja preciso lançar mão dessas soluções. É necessário ter essa carta na manga para o caso de uma crise planetária", disse a VEJA John Shepherd, diretor do Centro Tyndall, da Inglaterra, instituto que pesquisa mudanças climáticas.

A seguir, as sete soluções radicais para o efeito estufa.

7 PLANOS PARA

GRAU DE VIABILIDADE

Considerando o desenvolvimento de tecnologia e os desafios de implementação, segundo os cientistas que estudam os projetos

BAIXA VIABILIDADE



MÉDIA VIABILIDADE



ALTA VIABILIDADE



PROJETO 1 Trocar o carvão pelo átomo

A proposta é substituir **300 usinas termelétricas** atualmente planejadas no mundo por **usinas nucleares**

Para gerar energia elétrica para uma cidade de **8 milhões de habitantes**, uma termelétrica produz, por ano, **3,5 milhões de toneladas de dióxido de carbono**, o principal gás do efeito estufa. Uma usina nuclear produz a mesma quantidade de energia sem contribuir para o efeito estufa. Em compensação, descarta **263 toneladas de lixo radioativo por ano**. Ainda não se descobriu uma forma totalmente segura de descartar lixo radioativo. Diante da crise do aquecimento global, cada vez mais cientistas acham melhor optar pelo lixo nuclear e pesquisar suas formas de processar seus resíduos



RESULTADO FINAL

Numa cidade de **5 milhões de habitantes**, substituir energia de termelétricas por energia nuclear representaria uma diminuição de **22%** nas emissões de CO₂. O lixo radioativo, por sua vez, não afeta o clima do planeta

Grau de viabilidade



Custo

480 bilhões de dólares

Em quanto tempo ficaria pronto

50 anos

SALVAR O PLANETA

Eles são ambiciosos, caros, mirabolantes, cinematográficos – alguns nunca foram testados, mas... eles podem ser a saída para salvar o planeta da destruição

PROJETO 2 Enterrar os gases tóxicos

A proposta é armazenar sob o solo todo o dióxido de carbono (CO₂) – o gás que gera o efeito estufa – produzido por indústrias e usinas termelétricas. Numa metrópole como Nova York, isso significaria deixar de lançar na atmosfera **32 milhões de toneladas de CO₂**, ou 36% das emissões anuais na cidade. O aterramento de CO₂ já está em fase de testes nos Estados Unidos e na Noruega



RESULTADO FINAL

A capacidade da crosta terrestre de armazenar CO₂ é de **10 trilhões de toneladas**, o equivalente a **400 anos** de emissões nos níveis atuais

Grau de viabilidade



Custo

Entre **900 bilhões e 1,8 trilhão de dólares**

Em quanto tempo ficaria pronto

Já em fase de testes

ARMAZENAR CO₂ SOB O SOLO, LONGE DO EFEITO ESTUFA

Por esse projeto, atualmente em fase de testes na Noruega e nos Estados Unidos, a fumaça produzida por indústrias e usinas termelétricas é filtrada por um equipamento que separa o CO₂ dos outros gases. A seguir, o dióxido de carbono é comprimido e levado em tanques, ou por um sistema de canalização, até um local de armazenamento. Finalmente, o gás é injetado no solo, a 2 quilômetros de profundidade, ou depositado em antigos poços de petróleo ou de gás natural já esgotados. Na próxima década, outros vinte campos de seqüestro de CO₂ — nome técnico do processo — entrarão em funcionamento em caráter experimental no mundo. Recentemente, um grupo de pesquisadores da Universidade Harvard propôs o armazenamento de CO₂ em sedimentos abaixo da superfície do oceano, a aproximadamente 3 000 metros da superfície. Segundo eles, a combinação de baixa temperatura com alta pressão transformaria o dióxido de carbono em um líquido mais denso do que a água do mar, o que afastaria o risco de o gás voltar à superfície. Calcula-se que a capacidade da crosta da Terra de armazenar CO₂ seja de aproximadamente 10 trilhões de toneladas, o equivalente a 400 anos de emissões nos níveis atuais.

UM PAINEL DE LENTES REFLEXIVAS NO ESPAÇO

Patrocinado pelo Institute for Advanced Concepts, um braço da Nasa, a agência espacial americana, o astrônomo americano Roger Angel, da Universidade do Arizona, desenvolveu o projeto de colocar no espaço trilhões de pequenos discos espelhados para desviar 2% dos raios solares que hoje alcançam a Terra. Os discos, com 60 centímetros de diâmetro e equipados com três pequenos painéis solares, formariam uma gigantesca nuvem de 100 000 quilômetros de extensão no ponto conhecido pelos astrônomos como L1, a 1,6 milhão de quilômetros da Terra. Eles seriam levados ao espaço por 20 milhões de pequenas espaçonaves lançadas de pontos altos do planeta — provavelmente os Andes —, movidas por energia eletromagnética em vez de combustível. Cada espaçonave transportaria 1 milhão de discos por viagem e a nuvem estaria completa em dez anos. Os custos para os cofres do planeta seriam de 3 trilhões de dólares. "Parece muito dinheiro", disse Roger Angel a VEJA. "Mas isso significa 0,5% do PIB do mundo durante 25 anos."

COLOCAR EM ÓRBITA UM GIGANTESCO GUARDA-SOL

Antes de o astrônomo Roger Angel desenvolver sua idéia das lentes reflexivas descrita acima, os físicos americanos Lowell Wood e Edward Teller, do Lawrence Livermore National Laboratory, na Califórnia, propuseram um projeto semelhan-

te. Por esse projeto, atualmente em fase de testes na Noruega e nos Estados Unidos, a fumaça produzida por indústrias e usinas termelétricas é filtrada por um equipamento que separa o CO₂ dos outros gases. A seguir, o dióxido de carbono é comprimido e levado em tanques, ou por um sistema de canalização, até um local de armazenamento. Finalmente, o gás é injetado no solo, a 2 quilômetros de profundidade, ou depositado em antigos poços de petróleo ou de gás natural já esgotados. Na próxima década, outros vinte campos de seqüestro de CO₂ — nome técnico do processo — entrarão em funcionamento em caráter experimental no mundo. Recentemente, um grupo de pesquisadores da Universidade Harvard propôs o armazenamento de CO₂ em sedimentos abaixo da superfície do oceano, a aproximadamente 3 000 metros da superfície. Segundo eles, a combinação de baixa temperatura com alta pressão transformaria o dióxido de carbono em um líquido mais denso do que a água do mar, o que afastaria o risco de o gás voltar à superfície. Calcula-se que a capacidade da crosta da Terra de armazenar CO₂ seja de aproximadamente 10 trilhões de toneladas, o equivalente a 400 anos de emissões nos níveis atuais.

PROJETO 3 Colocar refletores de calor em órbita

Patrocinado em parte pela Nasa, a agência espacial americana, o astrônomo Roger Angel concebeu o projeto de colocar no espaço trilhões de pequenos discos espelhados de **60 centímetros de diâmetro** cada um para desviar parte dos raios solares que atingem a Terra.

Os discos, equipados com painéis solares, seriam transportados por **20 milhões de pequenas espaçonaves**. As naves seriam lançadas de pontos elevados da Terra e levariam **1 milhão de discos** em cada viagem. No espaço, os discos formariam uma nuvem de **100 000 quilômetros de extensão** e permaneceriam em órbita no ponto conhecido pelos astrônomos como L1, em que a gravidade do Sol e a da Terra se encontram equilibradas.

RESULTADO FINAL

A nuvem de discos reduziria em **2%** a quantidade de raios solares que incidem sobre a Terra. Isso deteria o avanço do efeito estufa mesmo que a quantidade de CO₂ produzida no planeta dobre nas próximas décadas.

Grau de viabilidade	
Custo	3 trilhões de dólares
Em quanto tempo ficaria pronto	25 anos



PROJETO 4 Pôr um guarda-sol no espaço

Físicos americanos do Lawrence Livermore National Laboratory propõem colocar em órbita um gigantesco escudo redondo para bloquear parte dos raios solares que chegam à Terra

O escudo teria de ser montado no espaço, talvez no laboratório que a Nasa planeja instalar na Lua em 2020. Sua órbita poderia ser modificada de tempo em tempo para bloquear os raios solares em pontos escolhidos do planeta

RESULTADO FINAL

O escudo conseguiria desviar de 1% a 3% dos raios solares que atingem a Terra, eliminando o efeito estufa por várias décadas. Segundo os idealizadores do projeto, a diminuição da incidência de raios solares ainda geraria para o planeta uma economia de 1 trilhão de dólares por ano. Essa economia seria consequência do aumento da produtividade na agricultura e da redução do número de casos de câncer de pele causado por raios ultravioleta

Grau de viabilidade	
Custo	5,5 trilhões de dólares
Em quanto tempo ficaria pronto	30 anos

100 000 quilômetros

PROJETO 5 Espalhar enxofre na atmosfera

O meteorologista holandês Paul Crutzen, vencedor do Prêmio Nobel em 1995 por demonstrar como a camada de ozônio vinha sendo destruída pela ação humana, defende a idéia de bloquear parte dos raios solares que chegam à Terra espalhando dióxido de enxofre (SO₂) na atmosfera

O SO₂, em forma de gás, seria levado por balões até uma altitude de 25 quilômetros do solo terrestre. Na sequência, o gás se oxidaria, gerando ácido sulfúrico, que se agruparia em partículas. Estas desceriam até a altitude de 11 quilômetros e se espalhariam pelas nuvens com a ajuda do vento. As partículas refletiriam parte da luz solar de volta para o espaço



RESULTADO FINAL

A temperatura média da Terra pode cair meio grau. Como o efeito estufa tornou o planeta 1 grau mais quente no último século, teoricamente suas consequências – como secas, enchentes e furacões – se fariam sentir em menor escala

Grau de viabilidade	
Custo	Entre 25 bilhões e 50 bilhões de dólares
Em quanto tempo ficaria pronto	20 anos

te para diminuir a incidência de raios solares na Terra. O conceito desenvolvido pela dupla é uma espécie de gigantesco guarda-sol que ficaria no espaço e conseguiria bloquear algo entre 1% e 3% da luz solar. Teller, morto em 2003, foi, para quem não se lembra, um dos cientistas que desenvolveram a bomba atômica, nos anos 40, e é considerado o pai da bomba de hidrogênio. Ele acreditava ser muito difícil conseguir que a humanidade cooperasse para o bem comum, sacrificando a produtividade das indústrias ou o bem-estar individual para diminuir o aquecimento global. Por isso, dizia, soluções como a do escudo espacial talvez fossem necessárias. Segundo Wood e Teller, a diminuição de 1% a 3% na incidência de raios solares ainda geraria para o planeta uma economia de 1 trilhão de dólares por ano, apenas com o aumento da produtividade na agricultura e com a redução do número de casos de câncer de pele causados por raios ultravioleta. O custo para manter o escudo no espaço é calculado em 1 bilhão de dólares anuais.

NUVENS DE ENXOFRE NA ATMOSFERA

O projeto de resfriamento da Terra proposto pelo meteorologista holandês Paul J. Crutzen, do Instituto Max Planck, na Alemanha, é espalhar dióxido de enxofre (SO₂), em forma de gás, a uma altitude de 25 quilômetros do solo terrestre. A substância seria levada por balões. Lá, o SO₂ se oxidaria, gerando ácido sulfúrico (também em forma de gás), que logo se agruparia em partículas. Essas partículas descenderiam para a troposfera (a 11 quilômetros de altitude) e se espalhariam pelas nuvens com a ajuda do vento. As partículas refletiriam uma fração da luz solar de volta para o espaço, reduzindo a temperatura na Terra. Crutzen, ganhador do Prêmio Nobel por demonstrar como alguns compostos químicos afetam a camada de ozônio da atmosfera, baseia a idéia nos efeitos das erupções vulcânicas. Em 1991, a erupção do Monte Pinatubo, nas Filipinas, espalhou pela estratosfera 20 milhões de toneladas de SO₂. No ano seguinte, os cientistas constataram que a temperatura média na superfície da Terra se reduziu em 0,5 grau e atribuíram o fenômeno à erupção. Em contrapartida, verificaram-se danos significativos para a camada de ozônio após o vulcão entrar em atividade. Crutzen acredita que é necessário pesquisar se esses danos foram causados pelo enxofre ou por outras substâncias expelidas pelo vulcão. No segundo caso, seu projeto de combate ao efeito estufa estaria validado. "Se a temperatura da Terra aumentar mais de 0,2 grau por década, as gerações futuras talvez precisem colocar em prática projetos ambiciosos de combate ao aquecimento global", disse Paul Crutzen a VEJA.

PROJETO 6 Multiplicar o fitoplâncton

A estratégia idealizada pelo centro americano de pesquisas marinhas Moss Landing Marine – e já testada com sucesso em pequena escala – é adicionar **ferro aos oceanos** para "fertilizá-los" e estimular o crescimento do **fitoplâncton**, conjunto de algas microscópicas que vivem na água. Essas algas absorvem parte do CO₂ – o gás causador do efeito estufa – da atmosfera

Centenas de embarcações espalhariam ferro, em forma **granulada**, por vastas áreas dos oceanos. O **fitoplâncton**, assim como as plantas, usa a luz solar, o CO₂ e a água para processar a fotossíntese e se desenvolver. Ao morrer, afunda até o solo do oceano, levando junto parte desse CO₂, que permanece submerso por séculos

RESULTADO FINAL

Nos testes realizados pelo centro Moss Landing Marine, em 2002, o ferro foi espalhado em duas áreas de **15 quilômetros de extensão** próximo ao Pólo Sul e depois se dispersou com as correntes marítimas. Estudos posteriores mostraram que o **fitoplâncton** resultante da experiência proliferou por milhares de quilômetros e consumiu **30 000 toneladas de CO₂** – o equivalente à emissão de **6 000 automóveis em um ano**. Para realizar o procedimento em escala global, bastaria espalhar o ferro por mais pontos nos oceanos

Grau de viabilidade



Custo

Entre **10 bilhões e 100 bilhões de dólares***

Em quanto tempo ficaria pronto

3 anos

* Dependendo da área a ser fertilizada





Pulverização de água salgada nas nuvens do tipo estrato-cúmulo

B

Comunicação com satélites para localizar as nuvens

C

Embarcações com equipamento para pulverização

A

PROJETO 7 Colocar mais água nas nuvens

O projeto do National Center for Atmospheric Research, dos Estados Unidos, em parceria com a Universidade de Edimburgo, na Escócia, consiste em pulverizar as nuvens sobre o oceano com gotículas de água salgada para aumentar sua capacidade de refletir os raios solares. Dessa forma, menos calor do sol alcançaria a Terra, atenuando o efeito estufa

Cerca de **500 embarcações** **A** se encarregariam da pulverização contínua das **gotas de água salgada em nuvens do tipo estrato-cúmulo** **B**, que cobrem quase um terço da superfície dos oceanos. Para localizar as nuvens mais adequadas, as embarcações contariam com a ajuda de **satélites** **C**. O sistema de pulverização ainda não está definido, mas provavelmente seria semelhante ao dos nebulizadores usados em medicamentos

RESULTADO FINAL

A capacidade das nuvens de refletir a luz do sol de volta para o espaço seria aumentada em **1,5%**. Isso provocaria um resfriamento na Terra suficiente para anular o efeito estufa mesmo que as emissões de CO₂ continuem crescendo nas próximas décadas

Grau de viabilidade



Custo

1 bilhão de dólares

Em quanto tempo ficaria pronto

4 anos

PULVERIZAR AS NUVENS COM ÁGUA SALGADA

A idéia do físico John Latham, do National Center for Atmospheric Research, dos Estados Unidos, é aumentar o albedo — a fração de luz que um corpo é capaz de refletir — em um tipo de nuvem chamada estrato-cúmulo que cobre quase um terço da superfície dos oceanos. Ainda na década de 70, os cientistas descobriram que uma nuvem formada por um elevado número de pequenas gotas de água reflete mais luz solar do que outra formada por gotas grandes. Para aumentar o albedo das nuvens estrato-cúmulo, Latham propõe pulverizar no ar, próximo à superfície dos oceanos, minúsculas gotas de água salgada retirada do próprio mar. Misturadas às nuvens, essas gotículas multiplicariam a capacidade das nuvens de refletir e devolver ao espaço parte dos raios solares que as atingem. O aumento do albedo poderia ser facilmente medido com a ajuda de satélites. A pulverização da água salgada no ar seria feita por pequenas embarcações. O sistema de pulverização das gotas ainda não foi definido. Latham avalia o uso de uma tecnologia semelhante à dos nebulizadores utilizados em medicamentos para asma. Calcula-se que seriam necessárias 500 embarcações — ao custo de 2 milhões de dólares cada uma — para realizar o trabalho, que precisaria ser contínuo.

ADICIONAR FERRO AOS OCEANOS PARA ESTIMULAR OS MICROORGANISMOS

Fitoplâncton é o conjunto de algas de tamanho microscópico que vivem dispersas nas águas dos oceanos. Assim como as plantas, elas também realizam a fotossíntese, usando a luz solar, o CO₂ e a água para sobreviver. Quando morre, o fitoplâncton afunda até o solo oceânico e ali permanece por séculos, com parte do CO₂ que captou. Estudos científicos sugerem que, nas últimas quatro eras glaciais, os oceanos no Hemisfério Sul continham fitoplâncton em abundância. Isso se deu, provavelmente, porque antes das eras glaciais os oceanos teriam recebido enormes quantidades de poeira rica em ferro, vinda de desertos em expansão. Para simular condições semelhantes às das eras glaciais, em 2002 um grupo de pesquisadores americanos liderados pelo cientista Kenneth Coale, do Moss Landing Marine Laboratories (USA), espalhou grandes quantidades de ferro em duas áreas próximas ao Pólo Sul. Como resultado, a concentração de fitoplâncton nesses locais aumentou muito. Embora as duas áreas fertilizadas tivessem apenas 15 quilômetros de extensão, o fitoplâncton se espalhou por milhares de quilômetros e se tornou visível até por satélite. Depois disso, os estudos constataram que cada uma das duas proliferações de fitoplâncton consumiu 30 000 toneladas de CO₂ — o equivalente à emissão de 6 000 automóveis em um ano. A fertilização dos oceanos vem sendo testada em pequena escala desde a década de 80. Em todos os testes, parte do ferro adicionado à água se dispersou com as correntes marítimas e a proliferação do fitoplâncton foi temporária. Por enquanto, os cientistas afirmam não haver garantia de que, no futuro, o CO₂ retido no solo marinho não seria liberado de volta à atmosfera. Tampouco se conhece o impacto ambiental que a adição de ferro aos oceanos teria a longo prazo.

A fúria dobrada dos furacões

Os furacões do Golfo do México são hoje 50% mais fortes e duradouros que há trinta anos. Na década de 70, ocorriam cinco furacões anualmente na região. A média subiu para oito. Na foto, vítimas do furacão Katrina, nos Estados Unidos

SE O AQUECIMENTO GLOBAL NÃO FOR CONTIDO...

...a força dos furacões aumentará em 5% para cada grau a mais na temperatura das águas



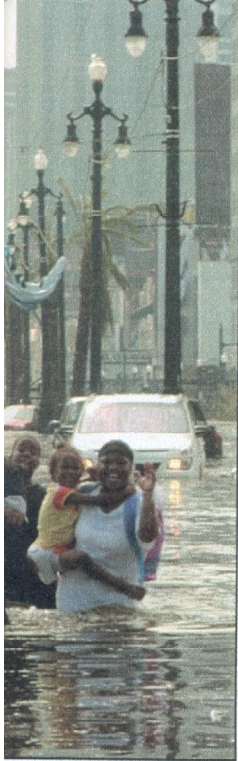
Menos chuvas e mais secas

O aquecimento das águas do Oceano Atlântico alterou o padrão de circulação dos ventos, deslocando massas de ar seco para algumas regiões, entre elas a amazônica. A mudança impede a formação de nuvens, causando escassez de chuva. Ao lado, o leito seco do Lago Curuai, no Pará, em 2005

SE O AQUECIMENTO GLOBAL NÃO FOR CONTIDO...

...a área atingida por secas persistentes aumentará cinco vezes até 2050, incluindo o Brasil





RICK LOMAS/GETTY IMAGES

Os oceanos estão mais ácidos

O excesso de CO₂ na atmosfera faz com que os oceanos absorvam mais desse gás, o que aumenta a acidez da água. A mudança já arruinou 60% dos bancos de corais do planeta. A direita na foto, a mancha da deterioração em um coral da Flórida

SE O AQUECIMENTO GLOBAL NÃO FOR CONTIDO...

...os oceanos se tornarão vinte vezes mais ácidos até o fim do século. Isso matará os corais, com efeitos devastadores para a biodiversidade marinha



EM LUGAR DAS TERMELÉTRICAS, NOVAS USINAS NUCLEARES

A queima de combustíveis fósseis (carvão, petróleo e gás natural) em termelétricas, para gerar energia, é a atividade humana que mais produz dióxido de carbono — 22% do total lançado na atmosfera. A energia nuclear, que já foi estigmatizada como suja e perigosa, hoje foi reabilitada e até os ambientalistas a vêem com melhores olhos. Um dos mais famosos deles, o inglês James Lovelock, da Universidade Oxford, defende a idéia de que a energia nuclear se torne a base da matriz energética mundial no futuro. Na China, nada menos que trinta reatores nucleares se encontram em construção. Em 2007, os Estados Unidos vão erguer sua primeira usina nuclear desde 1979. O problema da energia nuclear continua sendo o que fazer com o lixo atômico produzido pelas usinas. Esse material pode permanecer radioativo por centenas de milhares de anos. Costuma ser selado em recipientes de metal ou concreto e enterrado, mas esse recurso é considerado apenas provisório. “Estamos literalmente enterrando o problema, na esperança de que as novas gerações desenvolvam a tecnologia necessária para processar lixo nuclear”, disse a VEJA o engenheiro americano Alan McDonald, da Agência Internacional de Energia Atômica. O custo previsto para a construção de 300 usinas nucleares: 480 bilhões de dólares.

As soluções globais foram projetadas para, teoricamente, entrar em cena caso se chegue ao que os cientistas chamam de *tipping point* — o momento em que se torna impossível reverter a dinâmica interna da natureza alterada pela ação humana. Infelizmente, talvez se tenha de recorrer às megamedidas de emergência antes de atingir esse ponto-limite — para salvar não o planeta, mas a economia das nações. O inglês Nicholas Stern, ex-economista-chefe do Banco Mundial e autor de um estudo recente encomendado pelo governo de seu país, avalia que, se o aquecimento global continuar na atual marcha, dentro de algumas décadas o PIB mundial terá encolhido entre 5% e 20% em decorrência de secas, inundações e furacões cada vez mais freqüentes.

O físico Robert Socolow e o ecologista Stephen Pacala, ambos pesquisadores da Universidade de Princeton, publicaram recentemente um estudo sobre o enorme desafio que representa combinar o crescimento das economias com a queda nas emissões de CO₂ pelas indústrias e termelétricas. A dupla também prevê um cenário catastrófico caso as emissões prossigam no ritmo atual, mas o projeta para 2050. Eles fazem a seguinte conta. Nas últimas três décadas, o PIB mundial cresceu, em média, ao ritmo de 3% ao ano e as emissões de CO₂, ao ritmo anual de 1%. Para evitar que o aquecimento global cause estragos na economia dos países, seria necessário que as emissões diminuíssem no mesmo ritmo do crescimento do PIB mundial, 3% ao ano. Hoje, esse índice parece uma miragem. ■

Com reportagem de Rafael Corrêa e Rosana Zakabi



FOTOS: REUTERS

Sem chuvas, mais fogo nas florestas

O volume de chuvas na Península Ibérica caiu 20% nos últimos 100 anos. Com isso aumentou a ocorrência de incêndios florestais em Portugal e na Espanha (na foto). Nos Estados Unidos, o número de incêndios florestais quadruplicou em relação à década de 80

SE O AQUECIMENTO GLOBAL NÃO FOR CONTIDO...

...a redução do volume de chuvas pode chegar a 40% na Península Ibérica até o fim do século

...o número de incêndios florestais nos Estados Unidos dobrará nos próximos 70 anos

SIPA PRESS



O fim das neves eternas

A neve no topo das montanhas reduziu-se à menor quantidade nos últimos 5 000 anos. O Monte Kilimanjaro, ponto culminante da África, que sempre foi coberto de neve o ano inteiro (foto à esquerda), nos últimos anos passou a perder a cobertura gelada no verão (foto à direita)

SE O AQUECIMENTO GLOBAL NÃO FOR CONTIDO...

...as neves do Kilimanjaro podem sumir completamente em dez anos

...dois terços das geleiras do Himalaia podem desaparecer em meio século



CARTAS 4 e 5 – Duda Mendonça



VEJA, 25 de janeiro de 2006.

TEXTO-FONTE – *Marketing bandido*



VEJA, 18 de janeiro de 2006.

CARTA 4

VEJA, 25 de janeiro de 2006.

A bem da verdade, o tal do Duda Mendonça tem uma aparência de capuchinho. Talvez por causa da sua habilidade para o *marketing* pessoal. Agora, desmascarado, todo mundo viu que se trata de nababo com recursos do erário. Duda fez, Duda faz. Duda continuará fazendo, ilicitamente. Pelo menos enquanto imperar a impunidade em nosso Brasil tropical.

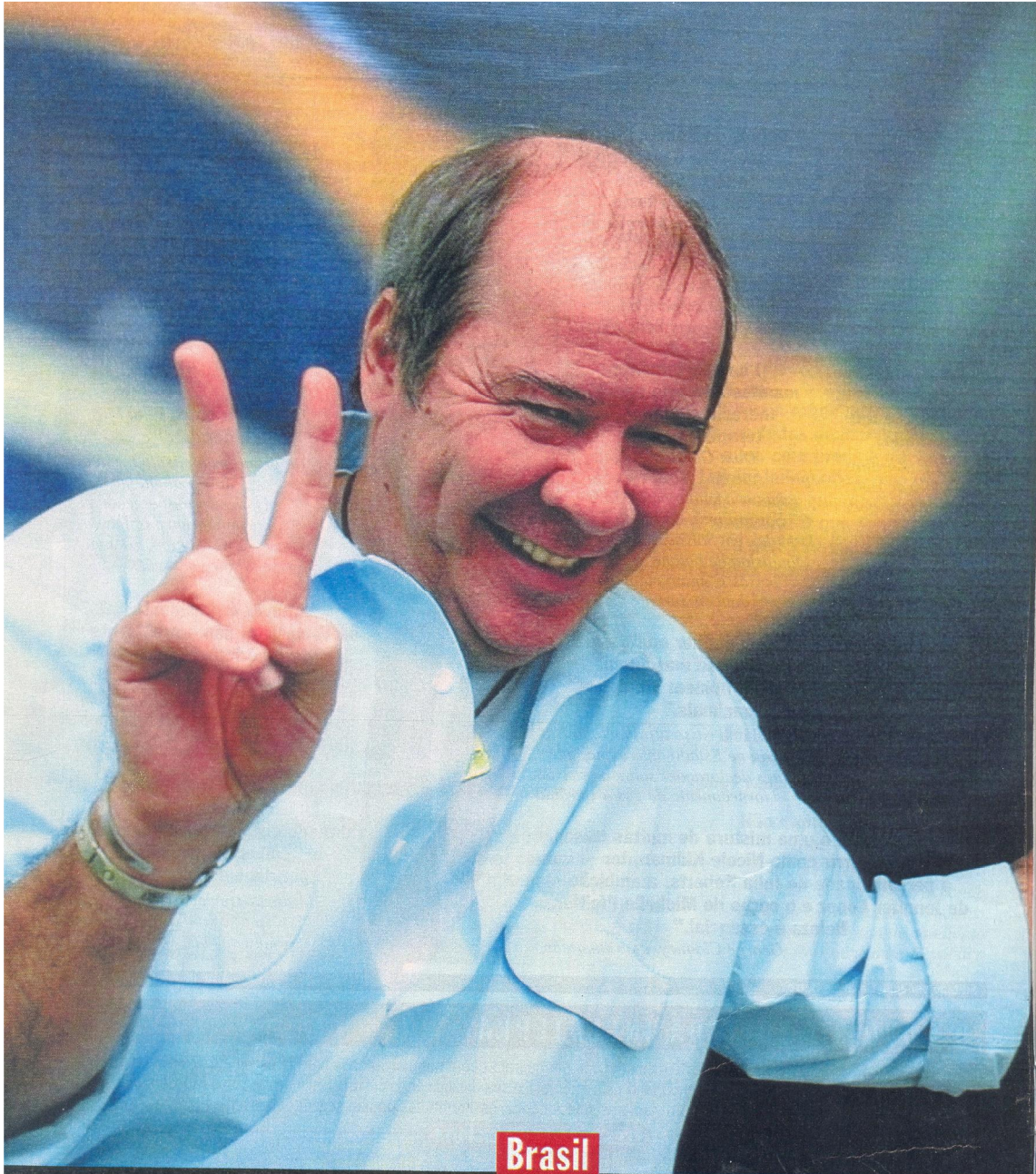
Marcos Pennha
Ilhéus, BA

CARTA 5

VEJA, 25 de janeiro de 2006.

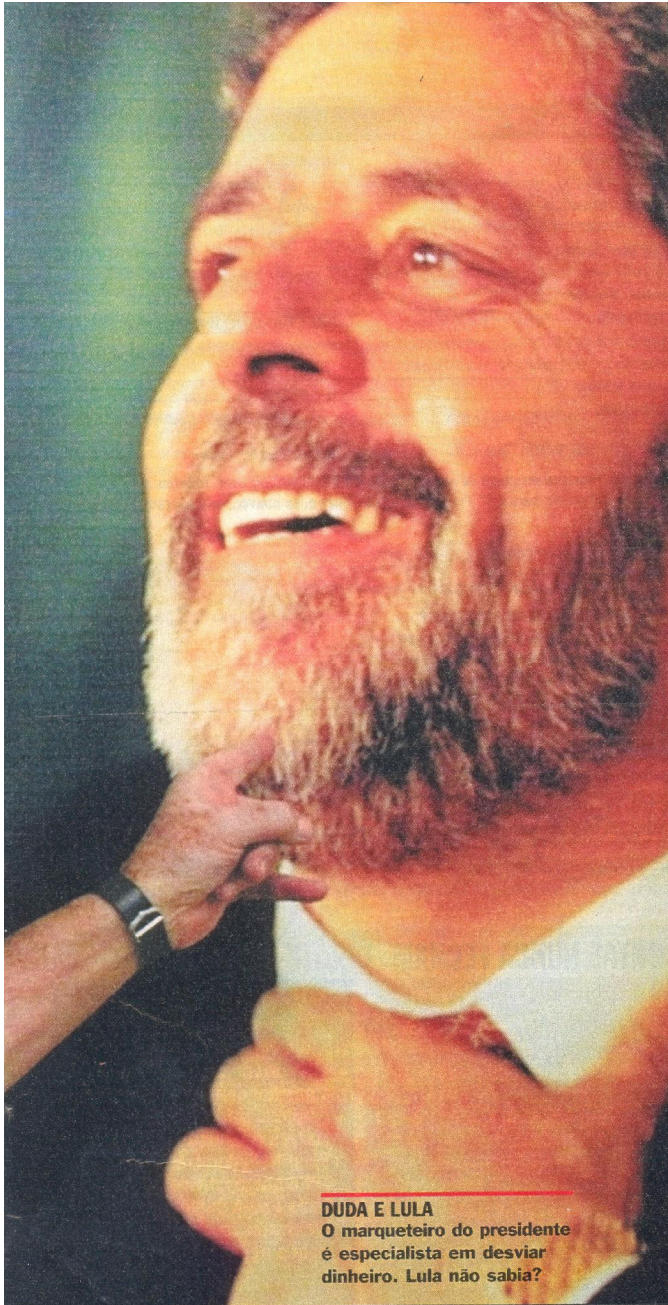
O nome da conta do senhor Duda, que alimenta as falcatruas do PT, não poderia ser mais apropriado. Düsseldorf deve ser claramente uma singela homenagem ao famoso vampiro. Afinal, chupar o sangue dos brasileiros tem sido a principal atividade do governo mais incompetente e corrupto da história republicana brasileira, que 53 milhões (eu incluído) ajudaram a eleger. O vampiro de Düsseldorf morreu na guilhotina em 1931. O povo brasileiro vai guilhotinar essa súcia em 2006. Assim esperamos.

Arnaldo Luiz Corrêa
Por *e-mail*.



Brasil

MARKETING



DUDA E LULA
O marqueteiro do presidente
é especialista em desviar
dinheiro. Lula não sabia?

MANOEL DE BRITTO/AG

O publicitário Duda Mendonça ficou conhecido como um gênio da propaganda política. Suas campanhas ajudaram a eleger 28 candidatos, num espectro ideológico que passa por Paulo Maluf, Fernando Collor e, seu maior triunfo, o presidente Lula. O publicitário Duda Mendonça também é um empresário bem-sucedido. É dono de uma fortuna pessoal declarada de 13 milhões de reais e suas agências são responsáveis pelas campanhas de algumas das maiores empresas privadas do país, embora sua vocação principal seja mesmo o marketing político. Duda Mendonça, até pouco tempo atrás, era um referencial da combinação entre a genialidade e o empreendedorismo.

Alexandre Oltramari, Julia Duailibi
e Otávio Cabral

BANDIDO

Essa imagem está desmoronando. Há cinco meses, o publicitário surpreendeu ao confessar que recebeu parte do pagamento pelos serviços da campanha de Lula através de depósitos clandestinos em uma conta secreta no exterior. Mas disse que só topou a maracutaia porque não havia outra maneira de receber o dinheiro. Na semana passada, VEJA revelou que as autoridades americanas descobriram e bloquearam uma outra conta secreta e milionária que o publicitário mantinha nos Estados Unidos. Duda, dessa vez, não quis se explicar. À medida que avançam as investigações sobre os negócios do mais famoso publicitário do país, fica evidente que o empresário Duda Mendonça não é aquele que apareceu na CPI, chorou e tentou convencer os parlamentares de que foi vítima de um sistema eleitoral corrupto. O verdadeiro Duda Mendonça é personagem forjado nesse mundo. Ele está envolvido com superfaturamento de contratos com órgãos públicos, remessas ilegais de dinheiro para o exterior, contas secretas em paraísos fiscais, sonegação de impostos e crime eleitoral. Pode-se creditar à sua genialidade a invenção de uma nova categoria da propaganda — o marketing bandido. É nessa modalidade que ele é um grande especialista.

A CPI que investiga a corrupção no governo vai enviar nesta semana aos Estados Unidos um grupo de parlamentares com a missão de obter os extratos bancá-

O CONTRATO DE GAVETA,...

O documento revela o preço real da campanha para governador, orçada por Duda em 5 milhões de reais, sendo 3,3 milhões apenas para custear o primeiro turno das eleições



DEZEMBRO DE 1997

Custos

O valor da presente proposta de serviços é de R\$ 3.300.000,00 (três milhões e trezentos mil reais), para o 1º Turno. Para o 2º Turno, se houver, será cobrado 50% deste valor.

Condições de Pagamento:

R\$ 3.000.000, (três milhões de reais) no seguinte prazo:

R\$ 300.000, em 18.02.98
 R\$ 150.000, em 15.03.98
 R\$ 150.000, em 15.04.98
 R\$ 300.000, em 15.05.98
 R\$ 450.000, em 15.06.98
 R\$ 450.000, em 15.07.98
 R\$ 400.000, em 15.08.98
 R\$ 400.000, em 15.09.98
 R\$ 400.000, em 30.09.98

R\$ 300.000, (trezentos mil reais)

À vista, em caso de vitória no primeiro ou no segundo turno.

NO MUNDO DE DUDA, AS CONTAS NUNCA FECHAM

- Em 2002, o PT declarou à Justiça Eleitoral ter gasto, ao todo, 21 milhões de reais na campanha presidencial
- Duda Mendonça disse à CPI dos Correios que só o contrato firmado entre o PT e sua empresa era de 25 milhões de reais
- O valor declarado pelo partido à Justiça, como pagamento a Duda, foi de apenas 13,5 milhões de reais
- Restava uma dívida de 11,5 milhões de reais
- Mas a CPI já rastreou 15,7 milhões de reais pagos pelo PT ao publicitário, via caixa dois
- Sobre a diferença de 4,2 milhões de reais, o marqueteiro alega ter feito um novo contrato com o PT
- Por esse contrato, Duda receberia 7 milhões de reais ao longo de 2003, ano em que não houve eleições
- Faltariam 2,8 milhões de reais a ser pagos ao marqueteiro
- Duda, porém, disse em depoimento à Polícia Federal que "não se recorda se, no fim do ano de 2003, todos os débitos foram quitados"

CONCLUSÃO

Duda diz uma coisa e o PT, outra. Não se trata de mera confusão. Tanto o partido quanto o publicitário apresentaram declarações falsas à Justiça Eleitoral e à Receita Federal. A suspeita da CPI é que as dívidas do PT com Duda foram pagas por meio de contratos do governo federal com a agência do publicitário



...A COBRANÇA E...

Para enganar a Justiça Eleitoral, Zilmar Fernandes, sócia de Duda, sugere que se faça um contrato formal entre 500 000 e 700 000 reais

São Paulo, 29 de Junho de 1998.

Segue minuta com sugestão de contrato para ser realizado entre a A2CM e o Partido/Coligação.

Devemos providenciar este contrato a partir de 05/07, portanto o mais rapidamente possível, para evitar problemas legais.

Nossa sugestão para o valor do contrato é entre R\$ 500 e R\$ 700 mil.

Aguardamos seu retorno o mais breve possível.



VALTEIR CAMPANATO/CAMBÍ

...O CONTRATO OFICIAL

Seguindo a orientação de Duda, o cliente assina um contrato oficial, registrado em cartório, se comprometendo a pagar 500 000 reais pelo marketing político, exatamente o sugerido por Zilmar

CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

2. A2CM Limitada, com sede à Av. Engenheiro Luís Carlos Berrini, 550, 12º andar, Brooklin Novo, São Paulo - SP, inscrita no CGC 96 298 336/0001-51, neste ato representada por seus Sócios-Gerentes, Zilmar Fernandes da Silveira e José Eduardo Cavalcanti de Mendonça.

REMUNERAÇÕES E FORMA DE PAGAMENTO

SÉTIMA: Em contrapartida aos serviços contratados, o CONTRATANTE pagará à CONTRATADA, a importância global de R\$ 500.000,00. (quinhentos mil reais) nas seguintes condições:

- a) Em 15/08, R\$ 250.000,00, equivalentes a 50% do valor total,
- b) Em 30/09, R\$ 250.000,00, equivalentes aos 50% restantes.



rios da nova conta do publicitário, descoberta no fim do ano passado em Miami. Os deputados e senadores decidiram agir à revelia das autoridades, em tese, encarregadas de tomar as providências imediatas. Só na semana passada, dois meses depois que as autoridades americanas flagraram a filha de Duda, Eduarda, tentando zerar a conta, é que o Ministério Público Federal pediu o bloqueio definitivo. Estranhamente, ninguém sabia de nada. A Polícia Federal disse que não foi informada. O ministro da Justiça, Márcio Tho-

mas Bastos, afirma ter sabido do caso após a publicação da reportagem de VEJA. A coordenadora geral do Departamento de Recuperação de Ativos e Cooperação Jurídica Internacional, Wanine Lima, que havia declarado, na última semana, ter tomado todas as providências cabíveis, ao que tudo indica esqueceu até de avisar o próprio chefe, o ministro Thomaz Bastos. Diante desse festival de leniência com Duda, os parlamentares decidiram agir por conta própria. "O governo está blindando o Duda. É um absurdo a gente

UM MISTÉRIO PUBLICITÁRIO

- Segundo a CPI dos Correios, entre 2000 e 2005 a Duda Mendonça & Associados recebeu 646 milhões de reais
- A justificativa apresentada à CPI pelo publicitário para tamanha movimentação financeira é que 85% desse valor — 549 milhões de reais — se refere a "repasses para fornecedores de serviços"
- Ficariam com a agência somente 97 milhões de reais
- A CPI dos Correios descobriu que apenas 377 milhões de reais foram repassados e vários beneficiários não foram identificados
- Sobraram 269 milhões de reais para a agência

CONCLUSÃO

Ou Duda deixou de pagar 172 milhões de reais a seus fornecedores ou a versão do publicitário é fajuta. Como boa parte do faturamento da agência vem de contratos com o governo federal — de 2003, início da administração Lula, até 2005 os cofres públicos repassaram 277 milhões de reais —, a CPI suspeita que a empresa repassou parte do dinheiro para o caixa dois do PT



DUDA E LULA, TUDO A VER

O patrimônio declarado do publicitário dobrou no governo do PT... (em milhões de reais)



CONCLUSÃO

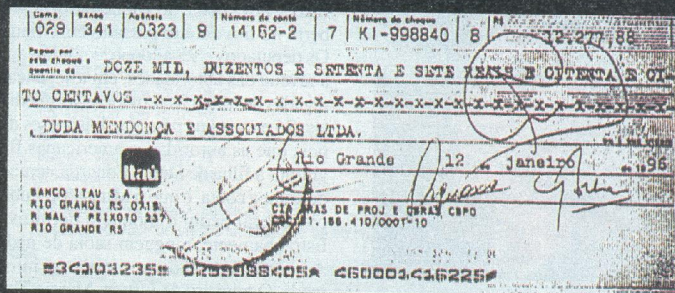
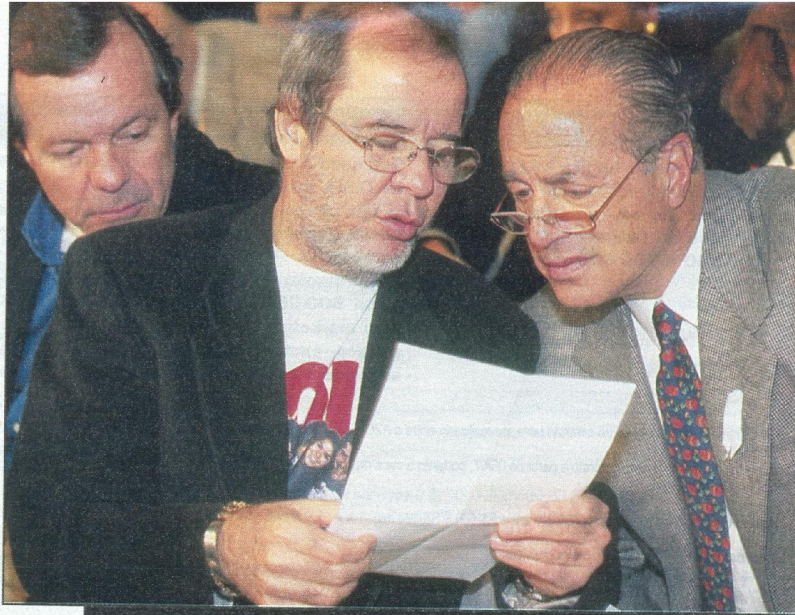
Com o PT no poder, as contas de Duda podem até não bater, mas só fazem crescer

...e seus rendimentos quintuplicaram (em milhões de reais)



ficar sabendo de uma coisa dessas pela imprensa”, diz o deputado Eduardo Paes, um dos mais ativos integrantes da CPI, que estuda convocar o publicitário para um novo depoimento à comissão.

O publicitário Duda se notabilizou pela simplicidade com que conduziu algumas campanhas bem-sucedidas. Foi dele o slogan “Foi Maluf que fez”. Cobrando milhões, ele repetiu o bordão em várias outras campanhas país a fora, trocando apenas o nome do político. Seu sucesso, porém, não está ligado apenas a essa monumental criatividade. O publicitário oferece pacotes de marketing eleitoral do tamanho exato da necessidade do cliente, principalmente com relação às formas de pagamento. Um político, ex-usuário dos serviços de Duda, contou a VEJA que o publicitário é bastante heterodoxo quando o tema é dinheiro. Sem meias palavras, depois de uma ampla exposição sobre as chances do candidato, ele vai direto ao assunto: “O pagamento pode ser em dólares, reais, cheque de terceiros, através de empreiteiras, depósitos no exterior. Vocês é que dizem”. Como ele já sabe que tudo será por contabilidade clandestina, sugere até o valor oficial a ser declarado à Justiça na hora da prestação de contas. Esse político foi candidato a governador em 1998, sua campanha custou 5 milhões de reais em marketing, mas, oficialmente, ele gastou apenas 500 000, 10% desse valor. O restante foi pago a Duda no caixa dois — em reais, dólares, cheques pré-datados, por empreiteiras e em contas no exterior, conforme a sugestão do marqueteiro. A parte em dinheiro era entregue nas mãos de Duda em seu escritório, no Brooklin Novo, em São Paulo. Os depósitos no exterior foram feitos por um doleiro em uma conta bancária em Miami, indicada por Duda para receber o dinheiro. E a maior parte da dívida foi quitada por um grupo de quatro grandes empreiteiras. Como os valores eram altos e as empreiteiras não queriam nem doar pelo caixa um nem pelo caixa dois, Duda apresentou a solução. Assinou um contrato com cada uma delas e forneceu notas fiscais que foram contabilizadas como serviços prestados por uma de suas empresas — a A2CM Limitada, cujas atividades foram encerradas no fim de 2003. Os



CRIADOR E CRIATURA

O Ministério Público apura transações entre uma empreiteira que superfaturou uma obra em São Paulo, o publicitário Duda Mendonça e o ex-prefeito Paulo Maluf. Acima, a cópia de um cheque da empreiteira para Duda, no valor de 12 277 reais, por serviços que a empresa não explica. A suspeita é que a empreiteira pagou no caixa dois uma parte do que Maluf devia a Duda

serviços às empreiteiras, é claro, não foram prestados, o candidato venceu a eleição e Duda embolsou uma fortuna longe dos olhos do Fisco. Só em impostos, deixou de recolher 650 000 reais.

VEJA teve acesso aos documentos que provam essa armação para enganar a Justiça Eleitoral. Por eles, vê-se com nitidez a ação do marqueteiro na preparação do plano para burlar a lei. Em carta enviada ao cliente, em 29 de junho de 1998, a sócia de Duda, Zilmar Fernandes, cobra agilidade na assinatura do contrato formal “para evitar problemas legais” e sugere até o custo oficial da propaganda de campanha, “entre 500 e

700 000 reais”. Um contrato de gaveta já havia sido assinado seis meses antes e estabelecia o valor global da propaganda em 5 milhões, sendo que 3,3 milhões seriam quitados durante o primeiro turno. Seguindo a orientação da sócia de Duda, o contrato oficial foi assinado em agosto e fixou o valor da campanha em 500 000 reais. O pacote eleitoral do publicitário previa também uma espécie de cláusula de sucesso. Em caso de vitória, as empresas de Duda cuidariam das principais contas publicitárias do governo. Duda argumentava que isso, na hora da reeleição, realimentaria a campanha, já que uma parte do dinheiro ficaria reservada para

esse fim. Em outras palavras, os contratos seriam superfaturados e a diferença abasteceria o caixa de campanha do governador. Uma tecnologia inovadora de sustentabilidade das campanhas.

A relação de Duda com o mundo clandestino do financiamento de campanhas políticas é antiga. Nos anos 90, o publicitário tornou-se o marqueteiro preferido de Paulo Maluf. No momento, o ex-prefeito de São Paulo é figura central em uma investigação do Ministério Público que apura desvio de dinheiro, abertura de contas no exterior e superfaturamento em grandes obras realizadas em sua última gestão, no período de 1993 a 1996. A investigação, que já dura três anos, acabou encontrando indícios de intensa movimentação financeira — não contabilizada, é claro — entre Duda e Maluf. Em setembro do ano passado, em depoimento ao Ministério Público, o doleiro Vivaldo Alves, o Birigüi, disse que enviou, a pedido de Maluf, 5,9 milhões de dólares a uma conta de Duda no Citibank, em Nova York. A suspeita dos promotores é que o dinheiro foi pagamento de uma dívida de campanha. O Ministério Público também encontrou outros indícios de que o trabalho do publicitário para Maluf era pago por meio de caixa dois. O mais novo deles é um cheque, de 1996, com que a empresa CBPO, um dos braços da construtora Norberto Odebrecht, paga nominalmente à Duda Mendonça & Associados o valor de 12 277,88 reais. Na época, Duda era o marqueteiro de Paulo Maluf.

A CBPO foi a responsável pela construção do Túnel Ayrton Senna, uma das principais obras da administração Maluf. O túnel ficou conhecido por ter custado mais caro que o do Canal da Mancha, que liga a França à Inglaterra. Segundo as investigações do Ministério Público, só essa obra teria sido superfaturada em 650 milhões de dólares. Por causa das fraudes, em 19 de outubro de 2004 a juíza Renata Coelho Okida, da 4ª Vara da Fazenda Pública, bloqueou os bens de Maluf e de outros 36 réus, inclusive a CBPO, até o valor de 5 bilhões de reais. Na tarde de quinta-feira, a assessoria de imprensa da construtora disse a VEJA que o cheque — datado de 12 de janeiro — se referia ao pagamento de um anúncio feito, no mesmo mês, pela Duda Mendonça & Associados.

AS OUTRAS CONTAS

O Ministério Público Federal investiga a existência de mais duas contas do publicitário Duda Mendonça no exterior. Dessa vez, em paraísos fiscais do Caribe. A primeira estaria na agência do Guaranty Trust Bank Limited em Nassau, capital das Bahamas. A segunda, no JPMorgan Chase das Ilhas Cayman. Em 2004, o saldo da primeira teria atingido 1,5 milhão de dólares. O da segunda, 4,7 milhões de euros. Essas informações — e os respectivos números das duas contas — não vieram do Brasil. Foram levantadas na Argentina, onde Duda comandou sete campanhas eleitorais e acumulou inimigos.

Ainda não há provas de que essas duas contas realmente existam. No entanto, dois indícios sugerem que o patrimônio de Duda no exterior só começou a ser desvendado. Quando informou ao Ministério Público brasileiro que há indícios de outras contas de Duda fora do Brasil, o promotor de Nova York, Adam Kaufmann, mencionou também as ilhas das Bahamas, e não apenas o estado da Flórida. Além disso, o próprio advogado de Duda, Tales Castelo Branco, admitiu que novas contas do publicitário podem aparecer. VEJA forneceu a ele os números das duas em posse do Ministério Público. Sua resposta: "Se há outras contas de Duda no exterior, elas decorrem de procedimentos administrativos dos bancos. Podem ter sido abertas para facilitar a circulação do dinheiro, mas sem que meu cliente soubesse". A multiplicidade de contas secretas tem uma razão de ser. Não é só no Brasil que Duda causou furor com serviços que mesclam publicidade e desvio de dinheiro. Ele fez sete campanhas eleitorais na Argentina, todas de candidatos peronistas ligados ao ex-presidente Carlos Menem. Também recebeu um bom bocado para inflar a popularidade do governador da província de Córdoba, José Manuel de la Sota, e do próprio presidente Menem, em 1999. Alguns desses serviços, investigados por promotores argentinos, causavam espécie não só por seus valores mirabolantes como também pela, digamos, falta de criatividade de Duda. Num deles, o gênio baiano simplesmente reaproveitou o slogan "Foi Maluf que fez", usado na campanha do ex-prefeito paulistano em 1998. Mandou ver um "Menem lo hizo", e estamos conversados.



O TANGO DO CAIXA DOIS Duhalde em campanha: Duda fez sete eleições na Argentina

Em 1999, Duda comandou a fracassada campanha eleitoral do então candidato peronista à Presidência Eduardo Duhalde — que viria a ocupar a Casa Rosada em 2002, em meio à conturbada crise política que se seguiu à desvalorização do peso. Muito mistério ainda cerca o valor pago a Duda pelo grupo de Duhalde. À época, dirigentes peronistas mencionaram a cifra de 15 milhões de dólares. Mas Duda só declarou 2 milhões de dólares. Os argentinos mentiram ou a diferença de 13 milhões de dólares foi depositada em algum lugar misterioso — paraísos fiscais, talvez?

Marcio Aith

Ou seja: em pouco mais de dez dias, Duda fechou contrato com a CBPO, produziu um anúncio e recebeu o cheque pelo pagamento do serviço. Isso é que é publicitário eficiente. Duas horas mais tarde, a assessoria entrou novamente em contato, para informar que o período entre a realização do anúncio e o pagamento em cheque foi de "cerca de um mês e meio". A construtora, porém, disse que não poderia fornecer detalhes do trabalho, como e onde o anúncio foi veiculado, nem explicar se os 12 000 reais significavam o pagamento integral ao publicitário.

Sem pudores para receber dinheiro de onde ou de quem quer que seja em suas campanhas, Duda passou a ser tratado como mago eleitoral. O publicitário já era um homem rico na época em que começou a trabalhar para o PT. Em 2002, quando fez a campanha de Lula e de outros quatro candidatos petistas, sua fortuna pessoal era de 6,8 milhões de reais. Com o novo governo, seu patrimônio declarado deu um salto espantoso. Dono de quatro empresas, quatro fazendas, quatro terrenos, obras de arte, jóias, três carros (um deles blindado), uma lancha, 8 119 cabeças de gado, dezessete jumentos, um trator e 5 milhões de reais aplicados no banco, seu patrimônio pessoal dobrou, atingindo 13 milhões de reais no fim de 2004. Mágica? Não. A empresa de Duda ganhou três contas importantes e milionárias no governo — Petrobras, Ministério da Saúde e Presidência da República. Para a Duda Mendonça & Associados, a principal empresa do publicitário, o governo petista foi muito bom. Seu faturamento aumentou de 4,7 milhões de reais em 2002 para 43,3 milhões em 2004 — um crescimento de 820%, que multiplicou os lucros do marqueteiro e, por consequência, seu patrimônio pessoal. Deve-se ressaltar que nessa fortuna não estão incluídos os milhões que Duda recebeu no exterior, o que permite concluir que seu patrimônio é infinitamente maior.

Nos últimos três anos, Duda conquistou a simpatia e a amizade dos dirigentes

petistas e do próprio presidente Lula. Sua influência no governo era tão grande que chegava a incomodar alguns e causava inveja a outros. Foi dele a idéia do Fome Zero, que acabou se tornando um caso clássico da influência do marketing no governo. Primeiro foi criado um bordão. Depois, o programa. Como ninguém se encarregou de pensar no conteúdo, o Fome Zero morreu de inanição. Nomes de outros programas de destaque do governo, como Brasil Alfabetizado, Brasil Sorridente e Bolsa Família, também foram idealizados pelo marqueteiro. Duda virou uma espécie de conselheiro do presidente, com quem se reunia uma vez por mês para dar palpites que iam desde temas para discurso até sugestões para atuar diante de crises. Sua casa de praia, na Península de Marauá, na Bahia, era um local tradicional de descanso para estrelas petistas, como Antonio Palocci, Luiz Gushiken e José Dirceu. Os principais discursos e todas as falas em rede de rádio e TV do presidente eram supervisionados por Duda, que também o convenceu a criar seu próprio programa de rádio, o *Café com o Presidente*. Duda tinha linha direta com Lula e estava a seu lado nos momentos de crise. Mas isso é coisa do passado — e provavelmente Lula, se perguntado, dirá que não sabia de nada dos esquemas de seu antigo amigo. É o que ele sempre diz, não?

Hoje, os petistas tentam manter uma distância asséptica de Duda Mendonça.



DUDA MENDONÇA/AG

O TESOUREIRO DO MARQUETEIRO

Duda confessou que recebeu, a mando de Delúbio Soares, 10,5 milhões de reais na conta da Düsseldorf, empresa com sede nas Bahamas. Falta confessar ainda muito mais

São fortes os indícios de que o pacote eleitoral criminoso desenvolvido pelo mago-marqueteiro foi usado na campanha do presidente Lula, em 2002. O próprio Duda confessou que recebeu 10,5 milhões de reais numa conta clandestina no exterior. As investigações da CPI demonstram que o publicitário Marcos Va-

lério, que pagou a Duda seguindo ordens do ex-tesoureiro Delúbio Soares, recebeu uma montanha de dinheiro de algumas empresas por supostos serviços até hoje não comprovados. Esse dinheiro, além de pagar ao marqueteiro de Lula, foi usado para bancar despesas dos deputados envolvidos no chamado mensalão. Também é substancioso o indício de que Duda foi agraciado com as três contas milionárias no governo federal, de acordo com a cláusula de sucesso que ele propunha a seus clientes. A conta da Presidência da República, segundo o Tribunal de Contas da União, foi superfaturada em até 200% — também seguindo a mesma lógica narrada pelo publicitário. A quebra do sigilo bancário das empresas de Duda revelou um enorme e estranho ingresso de dinheiro, superior a 700 milhões de reais nos últimos cinco anos, com muitos pagamentos sem identificação. Já se sabe que uma das contas de Duda no exterior, a Düsseldorf, recebeu recursos de diversas fontes e, depois, o dinheiro migrou para paraísos fiscais, como Suíça e Bahamas. Se esse dinheiro retornou para os petistas, como se suspeita, a alquimia do mago estaria completada. O nome disso é lavagem de dinheiro. Duda lavaria, portanto, mais branco. Eis aí um bom slogan para ele. ■

Com reportagem de Juliana Linhares, Marcelo Carneiro e Victor Martins

CARTA 6 — Márcio Thomaz Bastos



VEJA, 30 de agosto de 2006.

TEXTO-FONTE – Só prender é pouco (Entrevista)



VEJA, 23 de agosto de 2006.

CARTA 6

VEJA, 30 de agosto de 2006.

Tenho o maior respeito pelo senhor ministro da Justiça, que, sem dúvida, é um dos melhores juristas do país, mas dizer que o governo Lula é, disparado, aquele que melhor enfrentou a corrupção chega a ser abusar da paciência do cidadão. Ora, e não foi o próprio Lula quem declarou, em entrevista na França, que caixa dois era prática normal na política e todo mundo a adotava? E não foi por causa do tal do mensalão que caiu em desgraça o monolítico ministro José Dirceu? E não foi o não menos plenipotenciário ministro da Fazenda Antônio Palocci quem mandou devassar a vida bancária do caseiro que conhecia seu outro lado? E não foi o PT que sempre disse à nação que era diferente de todos os outros partidos e depois não era? E Waldomiro Diniz saiu de onde, afinal, senão da ante-sala do Palácio do Planalto? Como diria o saudoso Bussunda: “Ih, ó o cara, fala sério aí...”.

Gustavo Henrique de Brito Alves Freire
Recife, PE

Só prender é pouco

O ministro diz que lotar as prisões e impedir fugas é só o começo. Os bandidos precisam estar sempre vigiados

Otávio Cabral

O criminalista Márcio Thomaz Bastos, o ministro da Justiça que mais tempo ficou no cargo desde a volta do país à democracia, adora ser ministro da Justiça. “Nem sei como consegui viver tanto sem sê-lo”, brinca. Mantém o gosto mesmo depois que o crime organizado passou a aterrorizar São Paulo e aumentaram as cobranças sobre o papel do governo federal. Com bom humor inalterado e sem levantar o tom de voz, o ministro defende sua gestão, insiste em que o envio de tropas do Exército à cidade é uma boa saída e, sem dar nome aos bois, responsabiliza a administração tucana pelo caos na segurança pública. O erro principal, diz ele, está em apenas prender e evitar fugas, como se isso bastasse. “O Estado também precisa controlar o que acontece dentro das prisões.” Thomaz Bastos orgulha-se da eficiência que conseguiu dar ao que parece ser a vitrine de sua gestão, a Polícia Federal. “Meu sonho é transformar a Polícia Federal em um FBI. Acho que estamos nesse caminho.”

Veja — O que está acontecendo em São Paulo?

Bastos — Tenho procurado ser o mais impessoal possível nesse debate, para não contaminá-lo com os interesses eleitorais, mas não há dúvida de que o problema em São Paulo resulta de um colapso na gestão penitenciária, da falta de investigação penitenciária. Não se pode pensar apenas em lotar as prisões, des preocupando-se do que acontece lá dentro. Estamos pagando o preço do equívoco de imaginar que, se o sujeito está pre-



“Tenho escolta 24 horas por dia. Isso causa tanta complicação que não tenho nem disposição de ir ao cinema”

so e não foge, então está tudo bem. Não está. O Estado também precisa controlar o que acontece dentro das prisões. Não é simples, mas é possível. No Pará e no Ceará, por exemplo, existem bons modelos de gestão penitenciária.

Veja — O que São Paulo pode fazer já?

Bastos — Agora, não tem solução mágica, não tem milagre, não tem tiro de canhão. A única saída é integrar as forças de segurança, investir em inteligência e correição. É preciso reverter a situação em que se encontram os quatro segmentos da segurança pública. A Fepem é caso notório de precariedade, o sistema carcerário está muito mal, as

polícias precisam de uma reformulação e a Justiça paulista, que ainda está entre as melhores do país, encontra-se em crise, quase parando por sobrecarga.

Veja — O governo federal não tem culpa alguma?

Bastos — Não sei. Eu mesmo teria de fazer uma autocrítica. Talvez tenha faltado um pouco de dinheiro, mas, sinceramente, esse não é o aspecto mais relevante. O governo federal não investiu pouco em segurança. Se examinarmos somente o Fundo Nacional de Segurança Pública, investimos mais ou menos a mesma coisa que o governo anterior. Mas, se examinarmos o cenário global,

incluindo a Polícia Federal, investimos muito mais. Suponho que ninguém desconheça a importância da Polícia Federal. Em algumas operações, a polícia pegou toneladas de cocaína e maconha que iam para São Paulo. Talvez tenhamos demorado um pouco para construir os presídios federais. Mas, até nisso, tenho de levar em conta que a lei existe desde 1984 e ninguém tinha feito. Foram cinco presidentes e dezenove ministros da Justiça que não tiraram esses presídios do papel. E não porque não quisessem, mas porque é difícil mesmo. Já inauguramos o presídio de Catanduvas, no Paraná. O de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, será inaugurado nas próximas semanas. O de Mossoró, no Rio Grande do Norte, e o de Porto Velho, em Rondônia, talvez saiam ainda neste ano. Mas no único presídio que já está pronto, o de Catanduvas, temos um preso apenas.

Veja — *Quantos presos o governo paulista pediu para transferir para Catanduvas?*

Bastos — Até agora, nenhum.

Veja — *Como?*

Bastos — Nenhum. Não recebemos nenhum pedido.

Veja — *Por que o governo federal insiste na oferta de enviar tropas do Exército para São Paulo, quando se sabe que elas não poderão fazer praticamente nada? Isso não é jogo eleitoral?*

Bastos — É um equívoco imaginar que as tropas do Exército não farão nada. Elas foram muito úteis no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Espírito Santo em situações semelhantes. Por que não seriam em São Paulo? Podemos mandar até 10 000 homens. Entre eles, há 4 000 especialmente treinados para guerrilha urbana. Não é recruta, é especialista. Os bandidos do PCC temeriam o Exército, que funcionaria como força de dissuasão. Não há nenhum jogo eleitoral nisso. Aliás, se o Exército desembarcasse em São Paulo e tudo desse errado, seria um desgaste para o governo. No entanto, isso não nos preocupa, e estamos certos de que a presença do Exército poderia, sim, ser muito útil para São Paulo.

Veja — *O senhor está dizendo que o governo de São Paulo é que faz jogo eleitoral ao recusar o Exército?*

Bastos — Estou dizendo apenas que as tropas do Exército estão à disposição de São Paulo e manifestando minha certeza de que elas podem ser muito úteis.

Veja — *O que é o PCC?*

Bastos — Na verdade, sabemos sobre o

“É um equívoco imaginar que as tropas do Exército não farão nada. Os bandidos do PCC temeriam o Exército, que funcionaria como força de dissuasão. Não há jogo eleitoral nisso. Aliás, se tudo desse errado, seria um desgaste para o governo federal”

PCC menos do que gostaríamos. Qualitativa e quantitativamente. Os estudos teóricos ainda são muito incipientes, mas planejo fazer um acordo entre União e governo paulista para estudar o PCC a fundo. A falta de informação torna o PCC um mistério, uma lenda. A desinformação aliada ao período eleitoral dá margem até a leviandades, como a insinuação de que o PT tem ligações com o PCC. Essa quadrilha quer dinheiro do tráfico de drogas, de assalto, de roubo de carga. Não há nenhuma informação de vinculação política, que eu saiba, e, se houvesse, eu saberia.

Veja — *A crise aguda na segurança pública significa que vivemos uma crise institucional?*

Bastos — Há muito tempo tenho a idéia de que o Brasil não vive uma crise normativa, mas uma crise institucional. No iluminismo, Montesquieu dizia que não se constrói uma sociedade baseada na virtude dos homens, mas na solidez das instituições. É verdade. Não se combatem a corrupção e o crime sem instituições

fortes e efetivas. Um amigo meu tem uma tradução livre do pensamento de Montesquieu. Diz que a pessoa não se detém por ser honesta, mas por ter medo. Sempre achei isso. Mas, apesar da crise, temos tido avanços notáveis.

Veja — *Quais?*

Bastos — Há instituições que melhoraram muito. O Banco Central trabalha com independência, a Receita Federal opera num padrão de impessoalidade, o Poder Judiciário começou a ser reformado. A criação do Conselho Nacional de Justiça, que mal começou sua tarefa, já apresentou grandes progressos no combate ao nepotismo, na definição de um teto salarial, coisas assim. O afastamento do presidente do Tribunal de Justiça de Rondônia é um exemplo. Para falar da minha área, diria que a Polícia Federal também avançou tremendamente.

Veja — *Como foi o trabalho para colocar a Polícia Federal no estágio atual?*

Bastos — Parti da premissa de que as instituições são feitas de homens e, por isso, procurei escolher um bom diretor-geral. Com ele, passamos a executar esse projeto de corregedoria rigorosa e planejamento estratégico. Está dando certo. Nos últimos três anos, a Polícia Federal executou 280 operações especiais e, como fruto do planejamento, sem dar um único tiro. Passamos a usar instrumentos modernos de investigação, como o monitoramento telefônico, a prisão temporária como meio de obtenção de provas, a busca e apreensão e o treinamento de um grupo especial. Esse grupo tem 1 500 homens, com grande know-how e grande mobilidade. Outro dia, numa conversa com o novo embaixador dos Estados Unidos em Brasília, disse a ele que meu sonho era transformar a Polícia Federal em um FBI. Acho que estamos nesse caminho.

Veja — *Qual a garantia de que, sob qualquer novo governo, a Polícia Federal seguirá nesse caminho?*

Bastos — Acredito que, se a polícia continuar operando com essa independência, com esse orgulho que seus homens demonstram, por mais uns quatro, seis anos, não terá mais retrocesso. Ficará definitivamente constituída como uma instituição de Estado. E aí, mesmo que algum governante queira usá-la no

jogo político, não conseguirá. É o que está acontecendo com o Ministério Público, que vem sendo ocupado, neste governo, por um procurador-geral que é da preferência da classe.

Veja — *A Justiça brasileira é muito corrupta?*

Bastos — O Judiciário sofre com a falta de adequação aos tempos modernos, às boas normas de gestão. Precisa abandonar rotinas envelhecidas, investir em informática. Precisa mudar de mentalidade, superar a tradição patrimonialista. Já o problema da corrupção é generalizado, antigo, enraizado. Sei de casos em que o dinheiro influenciou determinadamente em decisões judiciais, mas...

Veja — *Que casos?*

Bastos — Não posso nem vou nomeá-los, porque estão sob investigação, mas não acho que a Justiça brasileira seja mais corrupta do que outros organismos nacionais.

Veja — *Qual foi seu pior momento no governo?*

Bastos — Quando fui acusado de ter tentado ajudar o Palocci no episódio do caseiro. Achei que era injusto, que tinha conteúdo político. Aquilo me machucou. Mas nunca pensei em sair do ministério, nem no auge dessa crise.

Veja — *No caso do caseiro e também no caso do mensalão do PT, o senhor concorda com a análise de que confundiu a figura do advogado de defesa, orientando os suspeitos, com a de ministro da Justiça, que deveria investigá-los?*

Bastos — Nunca advoguei, nunca orientei, nunca fui assediado, instado a inventar ou coordenar a defesa de quem quer que fosse. Tenho uma fama até imerecida de grande advogado. No governo, é claro que o presidente me consulta sobre temas jurídicos, pois não iria fazê-lo com ministros. Nunca usei minha expertise profissional para ajudar o governo. Pelo contrário. Sempre dei ordens para que a Polícia Federal investigasse quem quer que fosse, sem perseguir inimigos e sem proteger amigos. Já ouvi, nas imediações do PT, que sob meu comando a Polícia Federal é tucana. E, entre os tucanos, que é petista. Já ouvi de tudo. Já me acusaram de montar a defesa do governo no caso do mensa-

lão, criando a tese do caixa dois, mas também já me acusaram de ter dito que caixa dois era coisa de bandido...

Veja — *A VEJA, secundada por parte da imprensa, fez revelações que o colocaram no epicentro daqueles escândalos...*

“Há muito tempo tenho a idéia de que o Brasil não vive uma crise normativa, mas uma crise institucional. No iluminismo, Montesquieu dizia que não se constrói uma sociedade baseada na virtude dos homens, mas na solidez das instituições. Mas, apesar da crise, temos tido avanços notáveis”

Bastos — Sou como aquele juiz americano que disse que a imprensa existe para ser livre, e não para ser justa.

Veja — *O senhor faria tudo de novo?*

Bastos — Rigorosamente, tudo de novo. O deputado Rodrigo Maia (*líder do PFL na Câmara*) pediu que a Comissão de Ética Pública analisasse minha conduta no caso do caseiro. Por unanimidade, a comissão decidiu que não infringi nenhum artigo do Código de Conduta da Alta Administração Federal.

Veja — *O governo Lula conseguirá exorcizar a percepção de que tolerou e até se beneficiou da corrupção?*

Bastos — Este governo está combatendo a corrupção e a sociedade está tendo essa percepção. A cada dia encontro mais gente que se convenceu de que estamos combatendo a corrupção com eficiência. É um governo que investiga as denúncias e apresenta resultados. Agora, não é só combate à corrupção. Uma das razões que me deixam muito satisfeito é ter chegado ao final do mandato

de Lula com um país um pouco menos desigual, com distribuição de renda. Se Lula tivesse chegado ao fim desses quatro anos sem distribuir renda, não teria sentido.

Veja — *Com tudo o que está acontecendo, com eleição presidencial e PCC em São Paulo, sua segurança foi reforçada?*

Bastos — Sim. Em São Paulo, eu andava com três seguranças em um carro. Agora, são seis seguranças em dois carros. Em Brasília, também aumentou. Tinha dois seguranças, hoje ando com três. Tenho escolta 24 horas por dia, mas a dispensei quando chego ao hotel onde moro em Brasília. É tanta complicação que não tenho nem disposição de ir ao cinema.

Veja — *O senhor nunca foi ao cinema em Brasília?*

Bastos — Não vou ao cinema, ao teatro, a show. Tenho uma vida pobre em Brasília. Vou para o trabalho de manhã, volto para o hotel por volta das 9 da noite, janto, escrevo no meu diário, leio e durmo. Adoro meu trabalho no ministério, mas minha vida pessoal em Brasília é pobre. Minha mulher não está aqui, minha filha não está aqui, a maioria dos meus amigos não está aqui. Se fosse em São Paulo, estaria saindo à noite, faria ginástica no clube ao ar livre, em vez de usar essa academia improvisada no meu quarto de hotel. Se eu tivesse feito outra opção no começo, arrumado uma casa, um lugar mais confortável, talvez estivesse mais bem adaptado. Em janeiro passo o cargo ao sucessor e volto para São Paulo.

Veja — *Se Lula for reeleito, o senhor não ficaria mais quatro anos no cargo?*

Bastos — Meu plano era ficar quatro anos em Brasília, e vou cumpri-lo.

Veja — *O senhor vai se aposentar?*

Bastos — De jeito nenhum. Com 71 anos, já tenho direito ao ócio com dignidade, mas não quero ócio. Quero voltar a trabalhar como advogado. Preciso ir com cuidado. Ajudei a indicar seis dos onze ministros do Supremo Tribunal Federal. Não quero que pareça que estou usando uma eventual influência que possa ter. Não quero passar por lobista. Tenho de ser sério e também parecer sério. ■