

2

Pressupostos Teóricos

2.1

Teoria Cognitiva da Metáfora

O uso de metáforas nos discursos científico e filosófico foi considerado indesejável por um longo período. Mais precisamente, da Antigüidade Clássica até meados do Século XX, a metáfora é vista com frequência como uma figura de linguagem que serve apenas ao ornamento de textos e discursos. Almeida (2005) é um dos muitos estudiosos no Brasil a informarem sobre as implicações dessa abordagem teórica, cuja origem parece residir no pensamento aristotélico. Essa visão consiste em atribuir à metáfora duas funções principais: auxiliar na persuasão (visão da retórica); e criar efeitos estéticos agradáveis (visão da poética). Era comum associá-la à imaginação, em oposição à linguagem literal (das verdades científicas e filosóficas). A metáfora era, portanto, considerada como um desvio da linguagem literal; um recurso figurado de embelezamento; um fenômeno da linguagem sem valor cognitivo.

Almeida nos informa ainda que os estudos científicos e filosóficos da época tinham como meta descobrir e descrever precisamente o mundo e suas verdades objetivas. Buscava-se excluir qualquer vestígio de subjetividade, por temor de falseamento dos resultados. Conforme indicam também Arrojo e Rajagopalan (1992, 47), a grande maioria das teorias relacionadas às disciplinas dedicadas ao estudo da linguagem quase sempre apostou na possibilidade de uma oposição objetiva e descontextualizada entre o **sentido literal** e o **sentido metafórico**. O sentido “literal” – das verdades objetivas – tem sido tradicionalmente associado a uma estabilidade de significado. Logo, em tal concepção, essa estabilidade do significado da palavra ou do enunciado seria supostamente capaz de preservar a linguagem da interferência de quaisquer contextos e/ou interpretações. Em contraposição, o chamado sentido “figurado” é considerado um desvio em relação ao literal, também chamado de primordial ou imanente. No campo do sentido não literal, se permite a criatividade, a invenção, a

ruptura da norma, o inusitado e, principalmente, a interferência do contexto e do sujeito.

A partir da segunda metade do século XX, há uma ruptura radical com a idéia de que as realidades objetivas possam ser acessadas sem a mediação da linguagem e do sujeito que a investiga. A realidade passa a ser vista como um construto social, entrelaçado com as práticas discursivas. Essa nova forma de ver a linguagem, não mais como mera representação da realidade, mas como aquela que também a constrói, fez com que a dicotomia linguagem literal / linguagem metafórica fosse revista.

Lakoff e Johnson (2002 [1980], 1999³) estão entre os principais defensores da visão de metáfora relevante do ponto de vista cognitivo, longe de funcionar como mero ornamento.⁴ Além deles, muitos outros autores se destacam, especialmente Reddy (2000 [1979]), ao investigar a representação da linguagem e da comunicação na língua inglesa, através do célebre e influente artigo intitulado “A metáfora do conduto”, “The conduit metaphor”.

Para Reddy, uma das partes da metáfora do conduto, a saber, EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS SÃO RECIPIENTES DE SIGNIFICADOS,⁵ sugere que palavras e sentenças têm significado em si mesmas, numa suposta relação de independência do contexto em que são produzidas, assim como da relação com o falante. Um outro aspecto da metáfora do conduto insinua que SIGNIFICADOS SÃO OBJETOS. Essa formulação sugere que os significados teriam uma existência independente de pessoas e contextos. Essa hipótese seria talvez aceitável em casos bem específicos, em que o contexto não fosse significativo para a construção de sentido. Mas, diz o autor, há muitos casos em que o contexto tem importância destacável.

Com o propósito de ilustrar melhor essa questão da importância do contexto, Reddy cita um exemplo clássico gravado por Pamela Downing, extraído de uma conversa real:

³Não tive acesso direto a essa publicação; indico-a aqui com base na breve resenha encontrada em Vereza, 2001.

⁴Sobre a perspectiva cognitivista da metáfora, ver também Silva, 1992.

⁵Seguiremos aqui a convenção notacional inaugurada por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), segundo a qual metáforas conceituais são grafadas em letras maiúsculas em construções cuja estrutura é X é/são Y.

Por favor, sente-se no lugar do suco de maçã. (*Please sit in the apple-juice seat.*)

Ao considerar essa frase fora do contexto em que foi produzida, a mesma não faz o menor sentido, mas faz claramente sentido no contexto no qual ela foi enunciada:

Um hóspede veio tomar o café da manhã. Havia quatro lugares arrumados na mesa: três com suco de laranja e um com suco de maçã. Era óbvio qual era a cadeira do suco de maçã. E até mesmo na manhã seguinte, quando não havia mais nenhum suco de maçã, ainda era bastante claro qual cadeira era a do suco de maçã. (*apud* Lakoff e Johnson (2002, 56 [1980])).

Lakoff e Johnson não aderem à teoria imanentista presente na metáfora do conduto. Para eles o significado não está na sentença – ele depende muito de quem fala ou ouve a frase e este irá constituí-lo, em grande parte, a partir de suas posições políticas e sociais, de suas experiências culturais e de suas experiências concretas (corpóreas) no mundo. Logo, a metáfora do conduto não seria aplicável ou iluminadora nos casos em que tais dimensões são fundamentais para determinar o significado da frase.

Para Lakoff e Johnson (2002 [1980]), as metáforas estão presentes na linguagem cotidiana, indo muito além dela. Estruturam o perceber, o pensar e o agir de uma maneira tão comum, que nem chegam a ser percebidas. A partir dos estudos desses pesquisadores, a metáfora passa a ser entendida não apenas como um recurso estilístico, mas como uma forma de estruturar o pensamento e a ação. Grande parte dos nossos conceitos é metafórica, porque se define por meio de outros conceitos. Eles definem as metáforas como projeções de um **domínio-fonte** – domínio conceptual em geral mais concreto, a partir do qual se compreende outro domínio conceptual, mais abstrato, o **domínio-alvo**. Por exemplo: a nossa experiência abstrata com *idéias*, domínio-alvo, pode ser compreendida em termos de nossa experiência mais concreta com *plantas*, domínio-fonte. A linguagem refletiria essa nossa forma de pensar e agir: falamos em *imaginação fértil*, em *sementes, raízes e frutos de uma teoria*, em *amadurecer um pensamento*, em *ramos do conhecimento* etc.

Para compreendermos melhor a proposta teórica de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), convém considerar agora a tipologia de metáforas que os autores

oferecem. São elas classificadas em três categorias: **estruturais**, **orientacionais** e **ontológicas**.

As **metáforas estruturais** ocorrem quando um conceito é metaforicamente estruturado em termos de outro. Isso parece reforçar a idéia de que nossas atividades cotidianas são estruturadas a partir de conceitos de natureza metafórica, sendo estes refletidos por expressões metafóricas da linguagem cotidiana.

Lakoff e Johnson (2002, 50 [1980]) apresentam inúmeros exemplos, dos quais destacamos alguns abaixo, baseados no conceito metafórico TEMPO É DINHEIRO, em manifestações observadas na língua inglesa, com correspondência em português:

Você está me fazendo *perder* tempo. (You are *wasting* my time)

Como você *gasta* o seu tempo hoje em dia? (How do you *spend* your time these days?)

Você deve *calcular* bem o seu tempo. (You need to *budget* your time)

Esses mesmos autores afirmam que os conceitos metafóricos acima ilustrados estão estruturados culturalmente, em particular o conceito de trabalho, que se desenvolveu na cultura ocidental moderna associado ao tempo que toma, sendo quantificado com precisão. Tornou-se hábito pagar as pessoas pela hora, semana, mês ou ano.

Assim como no Brasil, na cultura inglesa, TEMPO É DINHEIRO de muitas formas. Para Lakoff e Johnson, são exemplos ilustrativos as chamadas telefônicas, taxas diárias de hotel, juros sobre empréstimos etc. Essas práticas são relativamente novas na história da humanidade e não existem em todas as culturas. Elas surgiram nas modernas sociedades industrializadas e estruturam profundamente as atividades cotidianas básicas daqueles que as integram. O indivíduo age como se o tempo fosse um bem valioso, sujeito a exaurir-se, assim como acontece com o dinheiro. Logo, esse indivíduo compreende e vivencia o tempo como algo que pode ser gasto, desperdiçado, orçado, bem ou mal investido, poupado ou liquidado (cf. Lakoff e Johnson (2002, 51 [1980])).

Há outros exemplos de metáforas estruturais bastante comuns em culturas ocidentais a que se referem os autores. DISCUSSÃO RACIONAL É GUERRA (*defender* uma tese; *atacar* um argumento, *bombardear* com perguntas); RELAÇÃO AMOROSA É VIAGEM (separaram-se e *foi cada um para o seu lado*; o casamento vai *aos trancos e barrancos*; a relação está numa fase *turbulenta* etc.); AMOR É JOGO (*dar bola*; *jogar para escanteio*; *fazer jogo duro*, etc).

As **metáforas orientacionais** não estruturam um conceito em termos de outro, mas organizam todo um sistema de conceitos em relação a um outro. Elas são chamadas de orientacionais, porque a maioria delas tem a ver com as orientações espaciais, como: *para cima*, *para baixo*, *dentro*, *fora*, *frente*, *atrás* etc.

Essas orientações metafóricas não são de caráter arbitrário. Elas estão baseadas, segundo Lakoff e Johnson (2002, 60 [1980]), em nossa experiência física e cultural. Cultural por poderem variar de uma cultura para outra. O sentido da palavra *futuro* corresponde ao que está diante de nós [para algumas culturas]; e ao que está atrás de nós para outras para algumas culturas; e está atrás de nós, para outras. O contrário se dá no caso de “passado”.

Citamos, de forma apenas ilustrativa, algumas metáforas de espacialização baseadas na oposição *para cima – para baixo*, que foram estudadas intensamente por Willia Nagy (apud Lakoff e Johnson 2002, 60). Vale ressaltar que essas explicações são sugestivas, mas não definitivas.⁶

FELIZ É PARA CIMA – TRISTE É PARA BAIXO

Eu estou me sentindo *para cima*. (I'm feeling *up*.);
 Aquilo *levantou* meu moral. (That *boosted* my spirit.);
 Meu astral *subiu*. (My spirits *rose*.);
 Eu *caí* em depressão. (I *fell* into a depression.);
 Meu ânimo *afundou* (My spirits *sank*.)

CONSCIENTE É PARA CIMA – INCONSCIENTE É PARA BAIXO

Eu já estou *de pé*. (I'm *up* already.)
 Ele se *levanta* cedo. (He *rises* early in the morning.)
 Ele *caiu* de sono. (He *fell* asleep.)
 Ele *caiu* em coma profundo. (He *sank* into a coma.)

⁶Lakoff e Johnson (2002, 69) utilizam a palavra “é” ao falar sobre metáforas como MAIS É PARA CIMA, mas o “é” deve ser visto como uma abreviação para uma série de experiências nas quais a metáfora se baseia e em termos da quais por eles são entendidas.

SAÚDE E VIDA SÃO PARA CIMA – DOENÇA E MORTE SÃO PARA BAIXO

Sua forma física chegou ao *topo*. (He's in *top* shape.)

Lázaro *levantou-se* dos mortos. (Lazarus *rose* from the dead.)

A gripe o *derrubou*. (He came *down* with the flu.)

MAIS É PARA CIMA – MENOS É PARA BAIXO

Minha renda *subiu* no ano passado. (My income *rose* last year.)

Ele é *menor* de idade. (He is *underage*.)

BOM É PARA CIMA – MAU É PARA BAIXO

Ele faz um trabalho de *alta* qualidade. (He does *high*-quality work.)

As coisas estão indo o tempo todo para *baixo*. (Things are at an all-time *low*.)

VIRTUDE É PARA CIMA – DEPRAVAÇÃO É PARA BAIXO

Ele é um homem de espírito *elevado*. (He is high-minded.)

Ela tem padrões *elevados*. (She has *high* standards)

Ela *caiu* num abismo de depravação. (She *fell into* the of depravaty)

Foi um golpe *baixo*. (That was a low-down thing to do.)

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) sugerem algumas conclusões sobre a base experiencial, a coerência e a sistematicidade dos conceitos metafóricos. A maior parte dos nossos conceitos fundamentais é organizada em termos de uma ou mais metáforas de espacialização. Cada metáfora de espacialização apresenta uma sistematicidade interna. Por exemplo, FELIZ É PARA CIMA define um sistema coerente e não um simples conjunto de casos isolados e aleatórios.

Afirmam existir uma sistematicidade externa geral ligando as várias metáforas de espacialização, o que gera coerência entre elas. Assim, BOM É PARA CIMA dá uma orientação PARA CIMA para o bem-estar geral, e essa orientação é coerente com casos especiais como FELICIDADE É PARA CIMA, SAÚDE É PARA CIMA, VIDA É PARA CIMA, CONTROLE É PARA CIMA, STATUS É PARA CIMA. As metáforas de espacialização estão enraizadas na experiência física e cultural; elas não são construídas ao acaso. Logo, a metáfora pode servir como veículo para a compreensão de um conceito apenas em função de sua base experiencial.

Lakoff e Johnson (2002, 66 [1980]) dizem existir várias bases físicas e sociais possíveis para a metáfora. Há uma coerência no âmbito do sistema geral que parece motivar em parte a escolha de uma dessas bases em detrimento de outra. Por exemplo, a felicidade é habitualmente associada, numa perspectiva física, a um sorriso e a um sentimento geral de expansividade. Isso poderia, em

princípio, fornecer uma base para a metáfora FELICIDADE É LARGA; TRISTEZA É ESTREITA. Mas a metáfora dominante também em nossa cultura é FELICIDADE É PARA CIMA, formando um sistema coerente com BOM É PARA CIMA, SAÚDE É PARA CIMA etc.

A espacialização é uma parte tão essencial do conceito, que temos dificuldade de imaginar outra metáfora alternativa que pudesse estruturá-lo. Em nossa sociedade, “status alto” também é um conceito desse tipo.

Dentro dessa linha de raciocínio, pergunta-se: o conceito de felicidade independe da metáfora FELICIDADE É PARA CIMA, ou a metáfora para cima (para baixo), aplicada à felicidade, faz parte do próprio conceito? Amparamo-nos nos citados autores para afirmar nossa convicção de que ela seja parte do conceito no âmbito de um dado sistema conceptual. Assim, a metáfora FELICIDADE É PARA CIMA situa felicidade dentro de um sistema metafórico coerente e parte do seu sentido deriva do seu papel nesse sistema.

Segundo Lakoff e Johnson (2002, 67 [1980]), os chamados conceitos intelectuais puros, como os conceitos de uma teoria científica, por exemplo, são freqüentemente – talvez sempre – baseados em metáforas de base física e/ou cultural. O adjetivo *alto* na expressão “partículas de alta energia” é baseado em MAIS É PARA CIMA. O mesmo adjetivo em “funções de alto nível”, como usado em psicologia fisiológica, é baseado em RACIONAL É PARA CIMA. O adjetivo *baixo* em “fonologia de baixo nível” (que se refere a aspectos fonéticos detalhados dos sistemas de sons das línguas) é baseado em REALIDADE TERRENA É PARA BAIXO (como em “terra-a-terra” / “com os pés no chão”). O apelo intuitivo de uma teoria científica tem a ver com o modo como suas metáforas correspondem à nossa experiência. Logo, nossa experiência física e cultural proporciona muitas bases possíveis para as metáforas de espacialização e, por essa razão, sua escolha e sua importância relativa podem variar de cultura para cultura. Logo, é difícil distinguir numa metáfora a base física da base cultural, já que a escolha de uma base física é função da coerência cultural da metáfora.

As metáforas **ontológicas** são formas de se conceber eventos, atividades, emoções, idéias etc., como entidades e substâncias. Lakoff e Johnson (2002, 76 [1980]) dizem servirem a vários propósitos e diferentes fins. Para eles, por exemplo, a metáfora ontológica INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE permite referir-nos a ela, quantificá-la, identificar um aspecto particular dela, vê-la

como uma causa, agir em relação a ela e, quem sabe, acreditarmos que nós a compreendemos. São metáforas muito gerais e muito sistemáticas, associadas a nossa tendência a “coisificar” ou “reificar” experiências abstratas; artifícios necessários para tentarmos lidar com essas experiências.

As metáforas ontológicas não são sempre explícitas ou facilmente identificáveis. Possivelmente as mais óbvias – e talvez por isso mesmo as que mais nos passam despercebidas – são aquelas nas quais os eventos, ações, abstrações, objetos físicos etc. são concebidos como pessoas. A *personificação* é uma metáfora ontológica altamente sistemática e, como veremos, muito importante para a nossa discussão. A partir dela é possível compreender uma variedade de experiências não-humanas em termos de motivações, características e atividades humanas. A personificação é tida em (2002, 88 [1980]) como uma categoria geral que cobre uma enorme gama de metáforas. Todas têm em comum o fato de serem extensões de metáforas ontológicas, permitindo dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos (por exemplo, A MORTE É UMA PESSOA se especializa em A MORTE É UM CEIFADOR).

Metáforas ontológicas permitem-nos, em suma, entender fenômenos os mais variados como coisas ou com base em nossas próprias motivações, objetivos, ações e características. Ao concebermos um conceito abstrato qualquer a partir de uma motivação concreta, facultamos a possibilidade de entendimento coerente desse conceito.

Em resumo, Lakoff e Johnson supõem que a linguagem reflete a nossa experiência física e cultural com o mundo; logo, a significação lingüística não pode ser dissociada de nossas vivências corpóreas e conhecimento de mundo. Logo, supõem não haver como conceber a existência de um nível de significação que pertença exclusivamente à linguagem. Defendem os autores que a linguagem não reflete objetivamente a realidade, mas o modo como impomos uma estrutura no mundo, interpretando-o, construindo-o. Essa forma de entender a relação entre a linguagem, pensamento e a realidade é definida como *experencialismo*, ou seja, a perspectiva segundo a qual a cognição (e a linguagem) é determinada pela nossa

própria existência corporal – “o corpo na mente” – e pela experiência cultural, individual e coletiva.

Este trabalho assume a perspectiva de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), subscrevendo um conceito de metáfora que vai muito além da linguagem literária ou retórica, lugar que a ela fora tradicionalmente reservado. Seguimos a argumentação dos autores em que os processos do pensamento são em grande parte metafóricos. Logo, o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido.

2.2

Teoria do texto, leitura e sentido

Examinamos aqui algumas abordagens teóricas sobre texto, leitura e sentido, relacionadas às atividades de interpretação e compreensão, especialmente em relação aos manuais didáticos de português.

Entre os autores explorados, destacamos inicialmente Dionísio (2005), para quem os estudos da língua portuguesa, até 1950, eram realizados exclusivamente através da leitura de textos literários, organizados na forma de antologias. Estudava-se português nos próprios manuais de gramática. O público que tinha acesso à escola falava o português padrão e já dispunha de práticas de leitura e escrita desenvolvidas em família. O ensino de regras gramaticais era ministrado sem grandes dificuldades já que os alunos dominavam o registro culto da língua. Os professores, oriundos – em sua grande maioria – das classes média e alta, com um nível elevado de letramento, reuniam condições materiais e intelectuais para prepararem suas aulas, sem sujeição a exercícios ou atividades didáticas impostas.

Ainda segundo Dionísio (2005), a partir de 1950, têm início as primeiras transformações nas condições de ensino/aprendizagem de português. Foi nessa época que se deram as pressões das classes populares reivindicando a democratização do acesso às escolas, em favor dos alunos de outras classes sociais, cuja prática de letramento diferia do modelo clássico predominante na escola da época. O atendimento às citadas pressões acarretou o aumento da população escolar. Com isso deu-se a inserção massiva de novos professores, não

mais oriundos das chamadas classes de prestígio. Possuíam formação humanística limitada e conhecimentos menos profundos da língua.

O início da utilização massiva dos livros didáticos (doravante [LDs]) data dessa época. Isso ocorre a fim de dar conta das lacunas de conhecimento desses novos professores. Esses manuais (com textos, lições de gramática e exercícios) tornam-se importantes e, em muitos casos, dispensam o professor da tarefa de prepararem as aulas de português e seus respectivos exercícios. Essa realidade autoral se concretiza em 1970.

Geraldi (1991) refere-se ao mesmo fato e acrescenta que a fabricação do material didático representava, por um lado, a facilitação do trabalho do professor, e, por outro, a diminuição de sua responsabilidade na escolha do que ensinar. Registra-se também um impacto causado na carga horária semanal, diminuição na remuneração e contratação de professores fora da sua área de formação. Tudo isso tem relação direta com o desprestígio da categoria ao longo dos anos. Quanto mais se desvaloriza a profissão de magistério, menos ela é procurada por pessoas que têm variadas práticas de leitura e escrita.

Essa realidade se constrói enquanto uma série de pesquisas sobre língua portuguesa, ensino e letramento vai sendo desenvolvida no país. Além disso, o Estado, através do Ministério da Educação, com seus programas específicos de avaliação, começa a impor aos [LDs], a partir de 1990, mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas.

Batista (2000) é um outro autor que faz sugestivas reflexões sobre o livro didático no Brasil. Ele acentua que a relação do MEC com o livro didático é anterior aos anos 1990. Desde 1938, quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), foram estabelecidas condições para produção, importação e utilização do livro didático. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), para coordenar as ações relativas à produção, edição e distribuição do livro didático. Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pela execução dos programas do livro didático. Só em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorpora o PLIDEF, e em 1985 o PLIDEF é substituído pelo PNLD, o qual

imprimiu várias mudanças na avaliação do livro didático. Apenas em 1996 é iniciado o processo de avaliação dos [LDs] nos moldes atuais.

O problema, como mostra a visão de Geraldi (2001), é que ao observarmos textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos [LDPs], podemos concluir que os mesmos são elaborados com [AICs] que tencionam requerer do leitor tão-somente a busca de uma informação. Neste ponto em particular Geraldi dá acolhida à abordagem de Marcuschi (2001), anteriormente citada. Os textos são utilizados exclusivamente como pretexto para perguntas repetidas feitas a título de interpretação. Para Geraldi, trata-se de *simulação* da leitura.

Quando falamos de leitura e sentido, sentimo-nos impulsionados a considerar as observações presentes em Grigoletto (1992), que aborda justamente a constituição do sentido em teorias da leitura. Essa autora relata que as teorias psicolinguísticas de leitura evoluíram, ao abandonarem o pressuposto de que o significado está no texto, presente nos primeiros modelos, entre os quais o estruturalista de P. B. Gough e o de análise pela síntese, de K. Goodman. Segundo a autora, outros modelos prevêm uma concepção em que o sentido se constrói através da interação entre o leitor, o texto e o autor. São denominados construtivistas, estando entre os representantes citados por ela, F. Smith, R. J. Spiro, M.J. Adams e A. Collins. Os modelos chamados construtivistas fazem uma crítica aos anteriores, no sentido de que o significado não estaria já dado no texto e, portanto, não seria estável, mas sim construído no ato de leitura, na interrelação leitor-texto-autor, a partir de um “esqueleto” ou de “pistas” que o texto provê.

Como nos diz Grigoletto, essa concepção teórica não é recebida sem restrições. Ao contrário, questiona-se a respeito da explicação das semelhanças de interpretação, ao supor não aceitar a crença no significado estável. Tais modelos parecem contraditórios, já que postulam a primazia do leitor individualizado como construtor, reconstrutor e negociador de sentido, e, por outro lado, são obrigados a pressupor um sentido literal pré-existente no texto para darem conta das semelhanças de interpretação entre diferentes leitores.

Segundo Grigoletto, para dar conta dessa questão, autores como Stanley Fish dizem que essas semelhanças são determinadas pela convencionalização de sentidos possíveis em diferentes “comunidades interpretativas”, numa restrição imposta pelas instituições. São estas que detêm o poder como reguladoras do dizer

e dos significados permitidos, de forma que os limites de cada instituição são os limites da significação.

Em sintonia com a concepção de Fish e Grigoletto, Arrojo e Rajagopalan (1992b:88) se opõem à perspectiva mais tradicional, a que J. Derrida chamaria de “logocêntrica”: rejeitam a possibilidade de significados que independam do sujeito, da história e das circunstâncias da leitura. Segundo a tradição contra a qual reagem Arrojo e Rajagopalan, o ato de ler estaria restrito a descobrir e resgatar significados estáveis, presentes no texto. A leitura poderia ser correta ou incorreta, aceitável ou inaceitável, a despeito da perspectiva de quem a julga. Para os autores, por outro lado, a impossibilidade da neutralidade e da ausência de perspectiva é marca da relação leitor-texto. O leitor jamais pode suspender tudo que o constitui como sujeito, ou seja, sua história, sua cultura, sua ideologia. Entre os muitos trabalhos relevantes nessa discussão, vejam-se, além dos já citados, Orlandi (1988), Arrojo (1992), Arrojo e Rajagopalan (1992b), Rajagopalan (1992).

Ainda buscando olhares sobre a questão da definição de leitura, consultamos os (PCNs) (terceiro e quatro ciclos) – Língua Portuguesa (1998, 69), no qual encontramos a definição do ato de ler como um processo em que o leitor realiza um trabalho *ativo* de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Os (PCNs) definem “leitor competente” como aquele que sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. Esse leitor é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos; estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros já lidos.

A busca da competência lingüística impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o de textos de complexidade real, circulantes na literatura e nos

jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o de textos originais e integrais.

É recorrente nos (PCNs) ainda, o fato de que quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem que, por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam ser tratados na escola de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Ainda que se considere a dimensão gramatical de um texto, quando este for tomado como unidade de ensino, não é plausível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos se sujeitam às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção. Faz-se necessária a priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades.

Segundo Farla (1987), os [LDPs] são mostrados de uma forma muito técnica, com termos e expressões que, constantemente, fogem ao conhecimento prévio do aluno, causando o seu desinteresse pela atividade proposta. Outro fator que acarreta a monotonia do livro didático de português, segundo essa autora, é a estrutura de apresentação: *texto, interpretação e conhecimentos lingüísticos*. O leitor se cansa rapidamente pois entra num processo mecânico de trabalho no qual já sabe de antemão o que encontrará pela frente, à medida que for avançando.

Farla (1987) considera que entre os vários pontos necessários de revisão nos [LDPs], os mais relevantes são a escolha e formas de propor sua interpretação. Para ela, os mesmos são compostos por histórias banais, com perguntas igualmente banais e, conseqüentemente, possuem respostas banais que, em vez de estimularem a produção, acabam cerceando o processo criativo do aluno. As atividades são padronizadas e esperam sempre as mesmas respostas de uma turma, sendo esta heterogênea.

Carvalho (1995) alia-se às idéias já apresentadas e também destaca a necessidade de se descobrirem meios mais atrativos de apresentar o material. Cabe ao professor a tarefa de utilizá-lo de forma mais agradável. O referido autor entende ser o aluno a base de todo processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o trabalho com os [LDPs] deve permitir que o educando traga para a classe suas

experiências de vida, adequando-as aos novos conhecimentos que lhe são ministrados, visando a garantir o seu crescimento sempre de maneira significativa.

O construtivismo, como método alternativo de ensino, concebe o livro didático apenas como um recurso complementar ou auxiliar para o conteúdo a ser trabalhado. Todavia, como os [LDs] vêm sendo usados como único recurso de ensino, eles se tornam maçantes, tanto para o aluno, quanto para o professor. A atividade de aprendizagem se torna monótona, improdutiva. Em função disso, Carvalho (1995) acentua que sem eles, o trabalho e a criatividade do professor são mais exigidos. O professor pode trabalhar o conteúdo programático através de outros meios (textos jornalísticos, literários, de música, cartuns), estabelecendo uma relação interdisciplinar com outros professores, a fim de aproveitar o conteúdo de seus programas de outra forma e em outros ângulos. O mais relevante é que o professor tenha condições de trabalhar a partir da realidade do seu aluno, em vez de perpetuar a “violência” implícita dos livros didáticos, na sua imensa maioria, voltados para o “aluno-padrão”. Muitos manuais desconsideram a cultura da periferia (a que não é da elite).

Os [LDPs] acabam sendo instrumentos funcionais para a maioria dos professores que não tem tempo suficiente para prepararem aulas criativas. Fazer um bom trabalho, desenvolver projetos de ensino, nesse contexto, é muito complicado. Trata-se de um problema estrutural do sistema educacional do país, embora a adoção desses manuais, por si só, não possa ser considerada como a única causa de aulas monótonas. Devem-se buscar novas alternativas, novos métodos, capazes de promoverem o desenvolvimento da criatividade do professor e do aluno, através de um trabalho capaz de estimular a aprendizagem.

Sob o aspecto de ensino de gramática, Bechara (2001) enfatiza que o livro didático costuma trazer noções e classificações gramaticais, sem, contudo, estabelecer um vínculo direto com as habilidades de leitura e produção de textos. Na maioria dos livros didáticos, a gramática é vista como um fim em si mesma, o que, infelizmente, reflete uma postura ainda muito comum entre os professores. O manual didático pode ser considerado como um reflexo de crenças e convicções já institucionalizadas comuns à maioria dos professores e ao sistema educacional vigente, que representam interesses de uma ideologia dominante. Para esse autor, levando-se em conta o quadro apresentado, o professor que pretender trabalhar uma gramática instrumental encontrará o obstáculo da inadequação do livro

didático, pois este se mostra com uma tendência didático-moralista, na maioria das vezes. Torna-se necessário que o professor veja o aluno não como um mero ser passivo, receptor de teorias. Ele precisa ser incentivado a produzir conhecimentos e ler o mundo que o cerca. Portanto, limitar-se às anotações do livro é pouco.

É pensamento comum entre os autores até aqui citados que a leitura precisa ser vista com prazer, respondendo as indagações e necessidades de cada um. Para se solucionar esse problema é necessário que o professor não se limite a repetir lições pré-estabelecidas. Deve elaborar um material alternativo adequado ao que se propõe. Esse material complementar ou de substituição ao livro visaria suprir as reais necessidades do aluno. Para Bechara (2001), pela precariedade de recursos com que habitualmente se tem movido o sistema educacional, é importante que o professor tenha o mínimo de autonomia e criatividade para direcionar o processo de aprendizagem em que o aluno atuará. Essa proposta alternativa de produção de material didático parece ser um caminho eficaz para substituição de livros didáticos inadequados.

Esse mesmo autor acentua a necessidade de os livros darem mais ênfase aos exercícios de interpretação de texto para que o aluno desenvolva as habilidades de leitura, como definir o tema do texto, fazer relações, inferências, por exemplo. Enfim, que a partir dos exercícios, o aluno use sua criatividade e não apenas repita as atividades propostas e copie as informações do texto.

Este trabalho é sensível às inadequações dos [LDPs] registradas por tantos dos autores citados nesta seção.

Subscreve a visão cognitiva defendida por autores como Lakoff e Johnson, no que tange às noções sobre sentido, texto e leitura. Compreende-as, além disso, sob uma ótica pragmática⁷, em consonância com as reflexões de autores como [Geraldí, Dionísio], [Arrojo, Rajagopalan e Grigoletto], para os quais se trata de realidades construídas, fundamentalmente determinadas pelos planos histórico, social e cultural.

⁷O termo “pragmática” é usado neste trabalho de forma não ortodoxa. Pretendemos dizer: “não imanentista”.