

4

Cotejando Prefácios e [AICs]

Após descrição e análise dos prefácios e das [AICs] levantados nas Coleções (1), (2), (3) e (4), esta seção tenciona apresentar de forma comparativa como esses dados se situam em relação às hipóteses que norteiam este trabalho.

Entre muitos estudiosos da área, entre os quais destacamos Dionísio (2005), Geraldi (2001), Carvalho (1995), Farla (1987), é recorrente a constatação sobre certa inadequação observada nos manuais de português. Como vimos no capítulo 2, os autores propõem que esses livros sejam mais coerentes na sua proposta pedagógica.

Para além dos estudos críticos descritos no capítulo 2, este trabalho busca realizar uma comparação geral entre os prefácios e as [AICs], a fim de verificar indicações sugestivas a reforçarem o descompasso presente nas concepções lingüísticas inscritas em cada uma dessas seções. Notamos que os autores anunciam sua adesão a uma abordagem pragmática, seja em comentários diretos, seja em algumas metáforas de que se utilizam, no entanto, as atividades de interpretação e compreensão, em considerável medida, sugerem formas bastante tradicionais de se conceber a linguagem. Observamos, aliás, que esse descompasso pode também ocorrer dentro dos próprios prefácios.

Nossa observação se restringe aos domínios descritos no Capítulo 2. Logo, interessa-nos levantar em que medida as metáforas para *texto*, *leitura* e *sentido* explicitam ou supõem modelos pragmáticos ou tradicionais que denunciam uma ou outra concepção.

Notamos, como já se antecipou, que os autores de [LDPs] sugerem nos prefácios noções explícitas de *pluralidade*, *multiplicidade de linguagens*, *variações*, etc. Essas informações comparecem nos textos desses autores, mas não se confirmam em larga escala nas atividades de interpretação.

As metáforas encontradas denunciam o tratamento dado às questões lingüísticas. Notamos nas quatro coleções que os autores tencionam situar o leitor em relação às mudanças do mundo moderno. Em especial, supõem que a competência comunicativa é um instrumental essencial para que esse leitor possa

interagir socialmente como sujeito da história. Não raras vezes, fazem menção à importância da participação ativa e reflexiva do leitor como agente transformador.

A questão da participação ativa do leitor também é recorrente nas abordagens de alguns autores citados no Capítulo 2. Os próprios (PCNs) (1998,69), por exemplo, definem o ato de ler como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de 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 decodificação, mas de uma atividade que implica estratégias de *seleção, antecipação, inferência e verificação etc.*

Bechara (2001) ratifica a noção acima exposta, ao afirmar a necessidade de os manuais de português darem mais ênfase às atividades de interpretação de texto, para que o aluno desenvolva as habilidades de leitura, como definir o tema do texto, fazer relações, inferências, analogias etc. Isto é, que ele seja estimulado a usar sua criatividade e não apenas repita as atividades propostas e copie as informações do texto.

O tipo de discurso encontrado nos prefácios pode refletir uma intenção de sintonia com as propostas preconizadas nos (PCNs) e defendidas por inúmeros especialistas. São afinal *parâmetros* em função dos quais os livros são recomendados, adotados, avaliados, etc.

Há nos prefácios analisados reiteradas referências ao aporte múltiplo e variável das palavras que habitam as práticas discursivas contemporâneas. Logo, uma concepção de linguagem multifacetada, não monologizada, há de requerer do leitor o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, conforme explícito em um dos prefácios analisados. Essa habilidade é vista como fundamental na compreensão das variadas linguagens e suas modalizações.

Diante desse mundo lingüístico volátil, em constante transformação, o leitor é movido a interpretar e compreender os enunciados fluidos e a não “transparência” das palavras. Ou seja, os autores sugerem ao leitor valer-se da compreensão das mensagens implícitas (pressupostos ou subentendidos)¹², sem a qual não conseguirá bom desempenho comunicativo. Logo, como já dito no Capítulo 3, nossa análise não se limita às metáforas de que eles se valeram

¹²Conforme FIORIN (2000, p.241-9).

advertida ou inadvertidamente, mas também ao que disseram de forma mais direta sobre o tema da compreensão e interpretação de texto.

Supomos haver exemplos ocorrentes nos prefácios, quando cotejados com as [AICs], possíveis de evidenciar a nossa abordagem. No quinto parágrafo do **prefácio da coleção 1**, sugere-se ao aluno que deve “participar ativa e criticamente da *construção* de novos conhecimentos e da transformação da realidade da qual faz parte”, numa instanciação da metáfora (9) SENTIDO É CONSTRUÇÃO. Trata-se, como vimos, de uma metáfora que se afasta da visão imanentista típica da metáfora do conduto.

Numa abordagem que ousamos considerar assimétrica, os autores dos manuais de português da Coleção 1 elaboram as [AICs] a partir de enunciados do tipo:

O que significa essa frase? Que mudanças aconteceram a partir disso?

Que critério você usou para determinar o significado delas no texto?

Quais os diferentes significados dados às palavras?

Extraia o trecho que comprova essa afirmação.

Leia as frases a seguir. Dê o significado do verbo “cheirar” em cada uma delas.

O texto confirma a idéia que se fez desse leitor ou não?

Parece que a forma diretiva de que se valeram os autores se contrapõe à concepção da volatilidade explicitada no prefácio da coleção 1, ao se valerem das metáforas ontológicas (3) SENTIDO É OBJETO e (4) TEXTO É PESSOA. Entretanto, notamos haver ao lado de metáforas mais “autoritárias” (textos que comprovam, confirmam; frases que significam *algo* específico etc.), também projeções metafóricas que indicam um certo cuidado mais afeito a abordagens pragmáticas. O uso recorrente do verbo *sugerir* em muitas das instâncias da metáfora (4) é um exemplo disso:

O que sugerem essas duas palavras na tira de Chiquinha?

*A palavra daqueles associada à palavra dia *sugere* que o leitor sabe de que tipo de dia se trata. Que tipo de dia é esse?*

*O que os dois primeiros subtítulos estão *sugerindo* em relação...
[...] Que história a fotografia aqui reproduzida *sugere* a você?*

O desenho *sugere* a você um clima romântico? Por quê?

Em todo caso, diante desse quadro, em que os domínios *significado e texto*, em reiterados enunciados, são vistos numa perspectiva em que o primeiro “é dado”, “determinado”; e o segundo “comprova”, “confirma”, parece absolutamente plausível, em alguma medida, a postura crítica que se encerra em obras análogas à de Marcuschi, cuja abordagem já anunciamos nos capítulos anteriores.

Uma outra observação pertinente se inscreve no segundo parágrafo do prefácio 1, através da metáfora orientacional (1) LEITURA É DESLOCAMENTO NO ESPAÇO. Aqui, como já anunciamos no Capítulo 3, notamos a compreensão da experiência mais abstrata da leitura em termos da experiência mais concreta do deslocamento físico pelo espaço. Esse mapeamento metafórico parece comparar o ato de ler ao ato de percorrer “inúmeros caminhos”, sendo o texto compreendido como o espaço em que se dá esse deslocamento. Essa metáfora é explicitada nos demais prefácios, quando aparece conexas às metáforas estruturais já descritas e analisadas no Capítulo 3. Ela indica uma concepção subjacente da autora, em relação a falar e pensar sobre a *leitura*.

Observamos algumas aparentes discrepâncias ocorrentes nas [AICs], quando se referem à forma de conceituar o domínio *leitura*. Merecem destaque os enunciados assim inscritos:

Que palavras dos subtítulos ou antetítulos *permitiram* que você fizesse essas relações?

O texto não *afirma* claramente, mas podemos deduzir que Flitwick é um professor. Identifique o trecho do texto que justifica essa afirmativa.

Cabe aqui observarmos, a partir dos exemplos acima, o descompasso criado na seguinte proporção: se *sentido* resulta da possibilidade de o texto “permitir” relações textuais ou “afirmar” sentidos, logo, *leitura* não é deslocamento, senão atividade passiva de fixação de um conceito previamente ditado pelo texto.

Ao cotejarmos os prefácios das coleções 2 e 3 com as respectivas [AICs], também notamos algumas discrepâncias aparentes. Parece mais relevante em primeiro lugar a metáfora estrutural (13) LEITURA É MERGULHO, que, como dissemos no capítulo 3, comparece bastante na linguagem cotidiana. Essa

metáfora está explicitada nos trechos do prefácio que dizem: “atividades que complementam o seu *mergulho no mundo das linguagens*”; “*mergulhados* num mundo de palavras e imagens”. Aqui, as autoras parecem reconhecer a multiplicidade de textos e explicitam entenderem a verdadeira cidadania a partir de uma posição ativa do leitor, em favor do aprofundamento dos fatos do mundo. Além disso, favorecem a capacidade de expressão da própria vontade e dos próprios sentimentos desse leitor.

Ao confrontarmos as [AICs] com o **prefácio da Coleção 2**, consideramos discrepante, por exemplo, o fato de os autores tratarem implicitamente o sentido como um objeto determinado e oculto (metáfora 11), à espera de revelação, ao perguntarem em uma [AIC]:

Que palavra da quarta estrofe *revela* que se trata de um adulto lembrando a infância?

Uma outra observação cabível diz respeito à metáfora estrutural (7) TEXTO É UM COLABORADOR, ocorrente no **prefácio da Coleção 3**, e, conforme já dissemos, mais associada a uma perspectiva pragmática, segundo a qual o texto não tem “autoridade” sobre o leitor. O último parágrafo do prefácio explicita essa propensão: “esperamos que este livro seja um verdadeiro *companheiro*”. Os autores parecem indicar não considerarem o texto como um fim em si mesmo. Sua função seria colaborativa, um recurso acessório ao desenvolvimento cognitivo do leitor que teria participação ativa.

Registramos uma outra ocorrência que nos parece contraposta à anterior. Logo, nela o texto não seria considerado como um colaborador no processo de significação. Antes, ele mesmo impõe o sentido. O exemplo destacado é:

Volte ao texto e verifique se essas palavras *expressam com exatidão o que o autor quis dizer*.

Nesse caso, se consideramos as palavras como aquelas que expressam o sentido com exatidão, não podemos conceber texto como um colaborador. Mais que isso, o autor seria a justa medida do sentido, o ditador do sentido, aqui tomado como objeto determinado em mais uma instância da metáfora ontológica (3) SENTIDO É OBJETO.

Na **Coleção 4** não dispusemos de prefácio. Nossa análise assentou-se sobre o confronto entre o texto “Palavra”, de José Saramago, e as [AICs] contidas nos livros. O texto de Saramago é, como já antecipamos no capítulo anterior, uma reflexão ou provocação sobre a natureza da linguagem. Parece salientar de forma bastante feliz a sua natureza plural e volátil, determinada por circunstâncias variáveis. Nesse sentido, a escolha da autora poderia preparar o leitor para esperar atividades que de alguma forma fossem sensíveis a essa perspectiva mais pragmática.

De fato, ao buscarmos estabelecer relações comparativas com as [AICs] da coleção 4, concluímos não haver, nos mapeamentos metafóricos observados, tanta discrepância como no caso dos outros manuais. Na verdade, a coleção parece se caracterizar por um cuidado especial em não incorrer nas metáforas mais afinadas com a metáfora do conduto, mesmo aquelas mais habituais. É notável a ausência de [AICs] do tipo *o que significa a expressão tal?* ou *o que o autor quis dizer com...* ou *dê o significado de* Na verdade, trata-se curiosamente da coleção que rendeu menos metáforas para análise. Observem-se alguns casos:

O texto da página anterior é um anúncio publicitário. Para que serve esse tipo de texto?

Texto: Luis Fernando Veríssimo. O santinho, 1991. A autora utilizou uma crônica cujo título é: Diamante. O diamante descreve um assunto ou conta uma história?

O texto diz que um dos ratinhos não ia “entregar os pontos” (linha 48). O que entendeu com isso?

Embora se valha da metáfora ontológica (4) TEXTO É PESSOA (descreve um assunto ou conta uma história?), a autora não o faz de forma a salientar uma intencionalidade “autoritária”, em que o texto possa ser visto como a fonte única do sentido. As atividades parecem ser formuladas de forma a dar liberdade ao leitor (o que entendeu com isso?), fazendo-o reconhecer funções pragmáticas associáveis aos textos (para que serve?), neste último caso numa instanciação da metáfora (10) O TEXTO É UM INSTRUMENTO.

Como resultado de nossa análise dos manuais da Coleção 4, reiteramos posição já anunciada no capítulo 3, quando informamos que esses manuais parecem sinalizar, como indicativo da visão da autora, posição em favor da pluralidade e da volatilidade dos textos e de seus sentidos.

O cuidado especial da autora na coleção 4 indica talvez ser possível evitar metáforas que comuniquem aos leitores subjacentemente uma perspectiva imanentista das atividades de interpretação e compreensão de textos. Reconhecemos que muitas das metáforas encontradas nas [AICs] constituem formas muito arraigadas que temos para falar sobre as questões da linguagem, em alguns casos talvez as únicas formas de que dispomos. Nesse sentido talvez não sejam de todo evitáveis. A consciência de sua presença pode, no entanto, contribuir para mitigar os seus efeitos inadequados à formação de leitores ativos, reflexivos e criativos.