

A LEITURA COMO DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Waldivia Maria de Jesus*

RESUMO: A reflexão sobre leitura centra-se em estratégias de ensino com foco na desconstrução de imagens estereotipadas construídas social e culturalmente. Este artigo, de relato de pesquisa, estrutura-se em três etapas: quadro teórico, relato e argumentação. Engloba atividades de leitura desenvolvidas com uma classe de 22 alunos, do final do Ciclo II, da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola Municipal situada em Santo Amaro, Zona Sul da cidade de São Paulo. O *corpus* deste estudo constitui-se por dois textos veiculados na mídia impressa, e fundamenta-se nas teorias de Protótipos e Estereótipos. (Taylor, 1989), (Hamilton & Trolier, 1996), (Sherman, 1996) e na Análise Crítica do Discurso (Van Dijk, 1997)

Palavras-chave: leitura, cognição social, desconstrução de estereótipos

ABSTRACT: The reflection on readings is built on teaching strategies, focuses the disconstruction of stereotyped images constructed socially and culturally. This article research report structure itself into three stages: theoretical framework, reporting and argumentation. It is englobe reading activities developed with a class of 22 students of the end the cycle II and adults education, of a Municipal school located in Santo Amaro south zone of the city of São Paulo. The studies corpus is constituted by two texts vehiculated in the printed media, and is based on the Prototypes and Stereotypes theories. (Taylor, 1998), (Hamilton & Trolier, 1996), (Sherman, 1996) and Critical Analysis of the Speech (Van Dijk, 1997)

Key Words: reading, social cognition, disconstruction of stereotypes

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar estratégias de ensino de leitura, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, com o apoio das Teorias de Protótipos e Estereótipos. Estas atividades visam a desenvolver capacidades inferenciais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, do final do Ciclo II, para que eles ultrapassem o nível da decodificação e alcancem o nível da apreensão de implícitos, por meio do estabelecimento de relações semânticas entre o conteúdo lingüístico seqüenciado e os fatos enunciativos que envolvem o processo de produção de textos que circulam nos meios de comunicação de massa.

O interesse pelo tema surgiu da experiência em sala de aula, na Educação Básica, que revelou a necessidade de buscarmos estratégias de ensino que estimulem o pensamento

* Doutoranda em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

e a criatividade dos alunos para que desenvolvam capacidades inferenciais, por meio do relacionamento entre os elementos lingüísticos e os fatos sociais e, assim, dinamizarem o pensamento, com a finalidade facilitar a apreensão de sentidos que subjazem aos textos.

Nas atividades de leitura desenvolvidas, em sala de aula, constatamos que os alunos apresentam um grau elevado de dificuldade de fazer inferências. Este fato, talvez, seja resultado do baixo grau de incentivo dado ao pensamento, que decorre de vários fatores, dentre os quais destacamos dois: o longo período de ditadura por que passou a nação brasileira, no qual era negado aos cidadãos o direito de pensar e expressar seus pensamentos; o segundo fator decorre de nossa formação, como professores de língua materna, que foi baseada, ainda, no modelo lingüístico chomskiano, centrado no componente sintático, na seqüenciação lingüística e no sentido interfrástico.

Essa formação que limita, de certa forma, a capacidade de reflexão sobre as ações pedagógicas retarda a iniciativa de se buscar alternativas de ensino que tenham como finalidade desenvolver as capacidades reflexiva e criativa dos educandos. Por isso, estamos, ainda, aprendendo maneiras de ensinar que diferem daquelas pelas quais fomos ensinados e, assim, contribuir para que nossos alunos desenvolvam tais capacidades.

A evolução da sociedade brasileira, marcada pelas constantes inovações tecnológicas, exige que se formem mentes flexíveis e dinâmicas, que sejam capazes de acompanhar essa evolução, por isso é necessário redimensionar o olhar sobre o ensino da leitura, que deve privilegiar as dimensões sócio-históricas e culturais, que transversalizam a linguagem e são constitutivas da memória individual e social dos usuários da língua, resultando em conhecimentos que servem de base para a interpretação de novos símbolos que surgem em função dessas constantes inovações.

Assim sendo, o ensino de leitura deve estar sintonizado com as circunstâncias de tempo e lugar em que os sujeitos estão situados; e o fato de eles estarem situados em uma sociedade em que as informações se atualizam a cada momento, surge a exigência de formá-los, no sentido de transformá-los em sujeitos críticos e reflexivos. Desse modo, eles desenvolveriam habilidades para processar as informações veiculadas nos meios de comunicação de massa e selecionar aquelas informações passíveis de serem transformadas

em conhecimentos próprios e, assim, ampliar suas chances de agir na sociedade de forma criativa e produtiva.

1. A leitura numa perspectiva crítica

A investigação sobre o ensino de leitura, numa perspectiva crítica, apóia-se na *Análise Crítica do Discurso* de (Van Dijk, 1997) que, em seu livro *Racismo y análisis crítico de los médios*, aborda questões de racismo veiculadas nos meios de comunicação de massa, e reflete sobre as propriedades do discurso e suas formas de representação direta do poder social ou institucional. Sob essa visão, os atores sociais, ao fazerem uso de uma ação verbal a eles restrita, forçam outros a usarem as propriedades do discurso tal como lhes convier e, assim, mantêm o controle do pensamento daqueles que têm menos poder.

Acreditamos que a associação desse aporte teórico às teorias de Protótipos e Estereótipos possa fornecer subsídios para o ensino de leitura numa perspectiva crítica. Essas teorias são comumente utilizadas por psicólogos sociais para investigar o conteúdo dos estereótipos e suas contribuições para a formação de conceitos e preconceitos. A partir da década de 80, as noções de prototipicidade e estereotipia vêm se aproximando da abordagem cognitivista, contribuindo, dessa forma, para o ensino de leitura.

A noção de estereótipo resulta da definição de protótipo. Nesse sentido, (Taylor, 1989) define protótipo como representação mental, individual e flexível que adquire estabilidade por meio da lexicalização ou designação do objeto representado. Uma vez designado, o objeto passa da situação de representação mental individual, para idéias compartilhadas social e culturalmente, transformando-se em estereótipos e, dependendo de seu conteúdo, esses podem servir para reforçar e difundir idéias preconceituosas, que alienam o pensamento dos percebedores podendo dificultar sua convivência com as diferenças.

Na visão de (Hamilton & Troiler, 1986), os estereótipos consistem em estruturas cognitivas que contêm conhecimentos relativos às crenças e às expectativas do percebedor. Trata-se, por assim dizer, de conhecimentos armazenados na memória social, que resultam de experiências vividas, podendo ser ativados por meio de sua interação com as coisas do mundo exterior. Nesse sentido, os estereótipos tendem a influenciar os processos de interpretação e realização de inferências.

Assim sendo, o estereótipo constitui parte integrante da cognição social que (Van Dijk, 1997) define como sistema de estratégias e estruturas mentais partilhadas pelos membros de um grupo, ou seja, os atores sociais envolvidos na produção, na compreensão ou na representação de “objetos sociais”, tais como situações, interações, grupos ou instituições. Trata-se, por assim dizer, de estruturas complexas de conhecimento que representam as experiências que se vivenciam numa sociedade.

A desconstrução de estereótipos, neste contexto, refere-se à análise crítica de referentes textuais ou “objetos-de-discurso” com vistas a focalizá-los sob vários ângulos, com a finalidade de recategorizá-los e apresentá-los sob uma nova visão. Isso evitaria processos de raciocínios ilógicos desencadeadores de preconceitos como, por exemplo, a idéia de que a elite brasileira é culpada por todos os males da nação, e a idéia de que negro correndo pode ser ladrão, conforme o conteúdo dos textos que constituem o *corpus* deste trabalho.

A definição de objetos-de-discurso pode variar conforme o ponto de vista de alguns autores. (Koch, 2004) os define como sendo referentes altamente dinâmicos, que vão sendo construídos durante a interação verbal e/ou produção textual e, ao serem introduzidos na memória discursiva, são transformados e recategorizados no curso da progressão textual. Em se tratando de leitura, o leitor entra no circuito da comunicação como co-produtor a quem é atribuída a tarefa de construir sentidos para preencher as lacunas a ele atribuídas, o que significa inferir os sentidos que subjazem à seqüenciação lingüística.

2. Capacidades inferências: desconstrução de estereótipos

O desenvolvimento de capacidades inferenciais se opõe à rigidez mental. Esta última pode resultar em obstáculos para que os usuários da língua desenvolvam essas capacidades em curto prazo, porém, pode contribuir para que eles conservem uma visão estereotipada do mundo, se entendermos estereótipos sob a visão (Amossy, 2005), que os designa como um esquema coletivo cristalizado que reflete diretamente na maneira como as pessoas concebem um estado de coisas. Esse modo de ver o mundo tende a se consolidar como um processo de estereotipagem, ou seja, operação mental que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente.

Isto posto, sugerimos que o ensino de leitura seja se realize numa perspectiva crítica, como forma de desconstruir estereótipos negativos e, em contrapartida, favorecer a ativação dos estereótipos positivos. Os primeiros são aqueles que podem contribuir para a armazenagem de conteúdos geradores de preconceitos, na memória social dos indivíduos; e os segundos são aqueles que contribuiriam para a desconstrução de imagens estereotipadas, a flexibilização do pensamento e o desenvolvimento de capacidades inferenciais. Esse dinamismo do pensamento pode conduzir os sujeitos à reflexão sobre os objetos sociais preexistentes, como sendo objetos passíveis de serem recategorizados, conforme as circunstâncias de tempo, lugar e pessoas, posto que a sociedade evolui constantemente.

A linguagem na dinâmica de uso é flexível, por isso exige mentes com igual flexibilização para trabalhar com a linguagem de modo eficiente. Nesse sentido (Orlandi, 2006) designa a língua como um fato social em processo que sofre a intervenção da memória, o que torna relativa a estabilidade das funções sociais e das normas comportamentais. Em outras palavras, isto significa que a linguagem não pode ser um mero reflexo de valor social que corresponde, apenas, às situações estereotipadas da vida comum. Assim sendo, o uso da palavra deve estar vinculado ao pensamento em movimento, de maneira a associar a palavra às coisas, ou seja, o co-texto ao contexto.

Essa dinâmica do pensamento vincula-se à proposta de leitura como desconstrução de estereótipos, que neste contexto, significa a desconstrução de chavões e clichês que provocam a rigidez mental e dificultam a flexibilização do pensamento e a abertura de um leque de possibilidades de leitura do mundo. Nesse sentido, a leitura se processaria entre os pólos da desconstrução e da ativação de estereótipos, posto que na visão de (Sherman, 1996), os estereótipos podem interferir no processamento das informações sociais, facilitando a interpretação dos comportamentos, a elaboração de inferências, assim como a seleção de informações.

3. Leitura: dimensões sociais do discurso

Os esquemas cognitivos, no entanto, devem estar sintonizados com as dimensões sociais do discurso, que evoluem conforme as dinâmicas das relações sociais. Nessa perspectiva, (Van Dijk, 2002) sustenta que essa sintonia torna esses esquemas atualizáveis,

posto que eles devem dar conta não só do discurso como também de seu processo de compreensão, que são funcionais dentro de um contexto social.

Assim sendo, a compreensão de textos englobaria vários fatores, dentre os quais, a representação da base textual na memória, a ativação, a atualização e outros usos relativos ao modelo situacional na memória episódica, que (Van Dijk, 2002) define como representação cognitiva dos acontecimentos: as pessoas, as ações e a situação sobre as quais o texto se baseia. Esses fatores tornam necessária a formação de leitores que sejam capazes não só de decodificar os elementos lingüísticos, como também de apreender essa gama de sentidos que abrange as dimensões da linguagem, do mundo e dos fatos sociais.

A proposta de leitura como desconstrução de estereótipos abrange essas dimensões e contribui para que o educando desenvolva a capacidade crítica, à medida que ele estabelece relação entre essas dimensões, seus conhecimentos de mundo e o conteúdo dos textos que lhe chegam às mãos. A capacidade de estabelecer relações facilita ao aluno desenvolver habilidades que funcionem como uma maneira de desalienação do pensamento e do conteúdo lingüístico, uma vez que esse deixa de ser apreendido de forma mecânica.

Essas idéias encontram respaldo no ponto de vista de (Orlandi, 2006), que defende as atividades com a linguagem como um princípio de desalienação lingüística, que se caracteriza como realização que visa a desenvolver a capacidade crítica. Em outras palavras, isto significa possibilitar ao sujeito intervir, de forma consciente e responsável, na reelaboração dos códigos lingüísticos, com vistas a reestruturar a realidade sócio-histórica em que ele está inserido.

Em termos de leitura, consiste em ensinar ao aluno avaliar o que ele compreendeu sobre o texto lido, assim como ensiná-lo a refletir sobre os significados que ele construiu, pois, se tais significados não estiverem em sintonia com a proposta do texto em questão, ele deve reorientar seu raciocínio a fim de buscar essa sintonia. Isto significa ensiná-lo a verificar se suas inferências são autorizadas pelo texto e pelo contexto de produção, posto que o processo inferencial subordina-se às convenções sociais e culturais.

Para atingir esse nível de aprofundamento, no processo de leitura, (Solé, 1998) sugere: a) discutir os objetivos da leitura com os alunos; b) trabalhar com materiais de dificuldade moderada, mas que apresentem desafios; c) ativar os conhecimentos

armazenados na memória social; d) ensinar a inferir os sentidos implícitos conforme as circunstâncias de produção do texto em questão; e) construir hipótese e buscar a confirmação.

É nessa perspectiva que propomos atividades de leitura que atendam aos objetivos em questão. Para essa finalidade, elegemos textos veiculados na mídia impressa, respectivamente da Revista Veja e da Folha de São Paulo. E para participar dessas atividades, elegemos uma classe de 22 alunos da Educação de Jovens e Adultos, do final do Ciclo II, de uma Escola Municipal situada em Santo Amaro, Zona Sul da cidade de São Paulo. Justificamos a escolha de textos veiculados nos meios de comunicação de massa, porque esses textos tendem a influenciar as opiniões com maior facilidade, posto que sua carga semântica relaciona-se intimamente com os fatos sociais que fazem parte do cotidiano de cada cidadão.

O objetivo dessas atividades consiste em instigar a reflexão dos alunos para que eles observem o modo como os formadores de opinião orientam argumentativamente os textos. Se o fazem de modo a manter controle do pensamento de seus leitores, por meio do reforço de imagens estereotipadas, ou se o fazem no sentido de desconstruir essas imagens, apontando para a reconstrução e a criação de uma nova realidade, conforme mostram os textos que seguem.

Para cumprir os objetivos dessa proposta, adotamos o procedimento técnico-didático, a partir da seleção dos textos e da elaboração das atividades, com base nos aportes teóricos escolhidos. A quantidade do conteúdo e os objetivos que pretendíamos alcançar determinaram o tempo de duração das atividades; 06 aulas, com duração de 45 minutos e, por serem dobrados resultaram em três aulas com duração de 90 minutos cada. Iniciamos as atividades escrevendo apenas o título dos textos na lousa, um por vez. E para inserir os alunos no processo de leitura dirigimos a eles as seguintes perguntas: “O título sugere que tipo de texto?” “A que gênero pertencem esses textos?” “Quais os possíveis meios de veiculação desses textos?” “O que pode ter motivado a escrituração desses textos?” Essas e outras perguntas e suas respostas, em um primeiro momento, ocorreram no plano da oralidade, com a interação entre todos os alunos; em um segundo momento, as repostas ocorreram no plano da escrita, individualmente.

4. Análise do processo de leitura

[1] *Negro correndo? É ladrão...*

Revista Veja, 26 de janeiro de 2005 p. 76 – André Petry

Dois irmãos negros William e Cristian Flores, de 17 e 24 anos se encaminhavam ao local onde fariam o vestibular para engenharia mecânica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. A uns dois quarteirões do prédio, faltando poucos minutos para o fechamento dos portões, os dois resolveram correr para evitar um atraso. No meio do caminho, foram detidos por três policiais com viatura e uma arma em punho. Os irmãos, é claro, perderam a prova do vestibular. Cristian, o mais velho, conta que, como já era tarde, havia “dois ou três” outros jovens correndo em direção ao portão – com a significativa diferença de que eram todos brancos. Enquanto os negros forem, como são, tratados feito carne de segunda em açougue de terceira, o Brasil jamais deixará de ser um poço de desigualdade e injustiça social (...)

[2] *Excelência, defina “elite”.*

Folha de São Paulo, 03 de setembro de 2007, p. A3 – Marcelo O. Dantas

Quando alguém me pergunta qual é o principal problema do Brasil atual, não hesito em responder: a falta de precisão vocabular. Vivemos sob o império dos sofismas, em que toda ilegalidade tem direito a um eufemismo, todo impostor, livre acesso à honradez, toda bravata, o *status* de argumento. Toda vez que um de nossos dirigentes precisa livrar-se de acusações, desqualificar opositores ou simplesmente neutralizar qualquer crítica, a palavra “elite” surge como um pecado feito verbo. Ela encarna tudo o que há de ruim e malvado, o dolo em essência, o egoísmo mais nocivo, a traição sempre à espreita. Como pode então que os dirigentes continuem a ver nas vaias de alguns ou nas críticas da imprensa a mão conspiratória da elite? Dá vontade de dizer: “Excelência, defina elite!” (...)

Essa fase introdutória corresponde ao momento garantido aos alunos para a ativação de conhecimentos prévios e construção de hipóteses, que serão verificadas na segunda fase, quando os alunos terão acesso ao texto na íntegra. Para orientar a compreensão formulamos as seguintes perguntas: qual seria a orientação argumentativa dada ao texto? A quem o texto se dirige? Por que o texto se dirige a esse público? Propomos aos alunos que as respostas fossem individuais, porém, para facilitar a análise dos dados coletados agrupamos as respostas segundo o grau de semelhança existente entre elas e, dessa maneira, constituímos dois grupos.

Sobre o título *Negro correndo? É ladrão...*, os alunos foram solicitados a responder qual seria a orientação argumentativa dada ao texto. Dentre os 22 interpretantes, 05 não souberam responder, e 17 responderam que tal orientação tenderia para a denúncia ao preconceito racial e para a desconstrução da imagem estereotipada do negro. E justificaram suas respostas em função da pontuação do enunciado: o ponto de interrogação e as reticências, por desempenharem, praticamente, a mesma função, neste contexto: inserir os leitores no intercurso da comunicação para que eles reflitam sobre o fato que mereceu a escritura de um artigo de opinião, em uma Revista conceituada como a *Veja*. Partindo desse pressuposto, os interpretantes levantaram a seguinte hipótese: se o autor convida os leitores à reflexão é provável que haja, por trás desse convite, a intenção de questionar uma realidade, a fim de modificá-la.

Na seqüência, solicitamos aos alunos que associassem esses indícios textuais ao contexto sócio-econômico e político e observassem se tal raciocínio faria sentido. Dentre os fatos sociais e políticos que eles julgaram relevantes, destacaram as discussões sobre políticas de ações afirmativas que visam à inclusão dos negros no mundo do conhecimento e do trabalho. Como, por exemplo, citaram o projeto de Lei do Executivo que prevê a reserva de 50% de vagas, nas universidades públicas, para as minorias étnicas, especialmente, para os negros.

Por acreditarmos que a leitura consiste em um processo de ida e volta, sugerimos que os interpretantes retomassem a pontuação do enunciado “Negro correndo? É ladrão...” e verificassem se os raciocínios construídos em torno dele condizem com a proposta do texto e com o contexto de produção. Ao procederem dessa forma, continuaram mantendo a idéia de que o ponto de interrogação assim como as reticências sugerem a reflexão sobre a imagem do negro construída social e culturalmente, ao longo da história, para que os leitores concluíssem, com base nos fatos sociais, que a situação do negro, na sociedade brasileira, tem mudado, no sentido de facilitar o acesso aos bens culturais e aos bens de consumo. Concordamos com o exposto, e reiteramos que tanto no primeiro caso quanto no segundo, o enunciador intenciona inserir os leitores no intercurso da comunicação por meio de uma pergunta e uma resposta sem conclusão, para que eles recuperem o referente no curso da progressão textual.

Na seqüência, os interpretantes foram solicitados a responder sobre o público a quem o texto “Negro correndo? É ladrão...” se dirige, e por que ele se dirige a esse público; 06 dos entrevistados responderam que o texto se dirige aos grupos racistas do país, com o objetivo de modificar sua atitude preconceituosa. E 16 dos interpretantes disseram que o texto se dirige às autoridades responsáveis pela segurança pública, com o objetivo de alertá-las para o fato de que a sociedade evoluiu de tal forma que criou, inclusive, leis que instituem a igualdade racial. Assim sendo, a polícia deveria policiar negros e brancos e garantir a segurança de todos.

Reorientamos esse raciocínio, mostrando para os alunos que, embora suas inferências estivessem dentro das convenções sociais e culturais brasileiras, elas se desviaram relativamente do fato que impulsionara o enunciador a escrever o artigo, pois, o fato que mereceu nota não foi, apenas, a abordagem policial e a detenção de dois negros quaisquer, e sim de dois rapazes negros pertencentes à classe média que, em consequência da abordagem policial, perderam a prova do vestibular.

O enunciador evidencia tal fato na ênfase dada aos detalhes: *eles corriam como outros jovens brancos, no caminho rumo à universidade, para fazer a prova do vestibular, para Engenharia Mecânica e, em função da abordagem policial, é claro, perderam a prova do vestibular*. Esses dados revelam que o texto se dirige a um público seletivo: a classe média, que tem maior acesso aos meios de comunicação impressa, como a Revista Veja.

5. Verificação e comprovação de hipóteses

A leitura do texto na íntegra foi orientada por apenas uma pergunta: quais as assunções declaradas e não declaradas no texto? Sobre as assunções declaradas, dos 22 educandos, 06 não souberam responder e 14 admitiram ser a tese do enunciador. “*Enquanto os negros forem, como são, tratados feito carne de segunda em açougue de terceira, o Brasil jamais deixará de ser um poço de desigualdade e injustiça social*. Com essa pergunta tivemos a intenção de levar os alunos à reflexão e à imaginação para que relacionassem o conteúdo lingüístico com o contexto social, a fim de que apreendessem os sentidos resultantes dessa relação.

Sobre as assunções não declaradas, dos 22 interpretantes, 10 admitiram ser a denúncia ao preconceito contra os negros que integram às classes de maior prestígio sócio-econômico; e 12 admitiram ser e o atraso mental de grupos sociais que discriminam as pessoas por serem negras, independente de seu nível sócio-econômico ou cultural. Por meio dessas assunções, os leitores confirmaram a hipótese de que o enunciador orientaria argumentativamente o texto de maneira a desconstruir a imagem estereotipada do negro, considerando-se as transformações sócio-econômicas e políticas por que tem passado a sociedade brasileira, favorecendo a ascensão social dos negros.

Após esse exercício, perguntamos aos alunos qual a imagem mental que eles têm de dois negros correndo. Dos 22 entrevistados, 10 mantiveram a imagem estereotipada dos negros e admitiram representá-los mentalmente como dois negros fugindo da polícia, por terem praticado algum delito; 12 disseram representá-los como dois negros correndo para pegar o ônibus, a fim de não chegarem atrasados ao trabalho. Na primeira resposta, os interpretantes mantiveram a imagem estereotipada dos negros. Enquanto na segunda resposta, a imagem estereotipada dos negros foi desconstruída, posto que os negros, nesta situação, estão representando todo cidadão da classe trabalhadora, independente de sua etnia.

Nesse processo de leitura, os alunos utilizam os vários níveis de conhecimento que interagem entre si e facilitam o processo interpretativo. Como, por exemplo, os conhecimentos lingüísticos que, associados aos conhecimentos de mundo, contribuem para a assimilação das assunções declaradas e não declaradas na superfície textual. Passaremos, a seguir, à análise do processo de leitura do segundo texto.

6. Processo de leitura do texto: *Excelência, defina “elite”*

As perguntas que orientam a interpretação deste texto são as mesmas que orientaram a interpretação do texto anterior: qual a orientação argumentativa dada ao texto? A que público o texto se dirige? Por que o texto é dirigido esse público? Quais as assunções declaradas e não declaradas no texto? Iniciamos a atividade perguntando aos interpretantes qual seria a orientação argumentativa dada ao texto *Excelência, defina “elite”*.

Dentre os 22 interpretantes, 12 disseram que a orientação argumentativa tenderia para desconstrução da imagem estereotipada da elite; e 10 afirmaram que tal orientação tenderia para o questionamento quanto ao emprego do termo “elite”. O primeiro grupo justificou suas respostas em função do modo verbal no imperativo; enquanto o segundo grupo justificou suas respostas em função das aspas, que sugere dúvida sobre o emprego do termo “elite”. Nesse sentido, interferimos apenas para enfatizar que a combinação desses elementos tem a mesma finalidade: direcionar um questionamento.

Nessa seqüência, os interpretantes foram solicitados a responder a que público o texto se dirige. Dos 22 alunos, 12 afirmaram que esse se dirige a alguma autoridade que não se sente parte da elite; e 10 responderam que o texto se dirige à classe política, especificamente, ao presidente. O primeiro grupo justificou suas respostas em função do pronome de tratamento “excelência” que é atribuído a alguém que está em uma posição elevada na escala hierárquica do poder. O segundo grupo atribuiu suas respostas ao uso da expressão “um de nossos dirigentes”.

Perguntados sobre o motivo por que o texto se dirige a esse público, 12 dos interpretantes responderam que seria para chamar a atenção de alguma autoridade que se refere à elite com expressões que a desqualificam; e 10 responderam que o texto se dirige à classe política, especificamente, ao presidente. Ambos os grupos justificaram suas respostas em função do enunciado que intitula o texto: *Excelência, defina “elite”!*

Consideramos mais assertiva a resposta do grupo dos 10, pois, ao fazer uso do vocativo, o enunciador convida um suposto enunciatário a participar do intercurso da comunicação a fim de que explique o sentido do termo “elite” no seu emprego próprio. Neste caso, o enunciador não identifica o enunciatário a quem se dirige, mas fornece pistas para que o leitor apreenda sua imagem, por meio da relação entre os indícios textuais e o contexto social.

A apreensão dessa imagem torna-se possível por meio de novos questionamentos, tais como: qual é o grupo social que faz uso do termo elite, com freqüência, no contexto social brasileiro? A resposta a essa pergunta faz emergir da memória social dos interpretantes a idéia de que o termo “elite” é usado, com freqüência, por operários, em

movimentos reivindicatórios, e por sindicalistas que se identificam como defensores dessa classe, que a julgam submetida ao domínio da elite.

Esses questionamentos remetem os interpretantes a um contexto sócio-histórico que facilita a ativação de seus conhecimentos prévios, possibilitando-os apreender a imagem de um homem: ex-operário, ex-sindicalista, que hoje ocupa um lugar na mais alta hierarquia do poder e que, atualmente, emprega o termo “elite” não mais para se referir a ela como sendo a classe opressora do operariado, mas como a classe que pode desestabilizar o governo, pondo em risco as políticas sócio-econômicas que visam ao bem-estar das classes menos favorecidas.

7. Os sentidos mostrados e os sentidos inferidos

Neste contexto, o termo “elite” não está sendo usado em seu sentido próprio, pois, se estivesse, incluiria nessa classe, a excelência evocada pelo enunciador, posto que ao enunciado: *Excelência defina “elite”* subjaz a idéia de que a “excelência” em questão modula sua imagem por meio do discurso, fazendo circular no meio público uma imagem remodelada de político que se apresenta como estereótipo de líder do povo, hostil aos valores capitalistas sustentados por uma dita “elite”, que representa as forças reacionárias contrárias às transformações sociais.

Sobre o exposto, chamamos à atenção dos interpretantes para o fato de que o deslocamento de uma palavra de um contexto para outro, ainda que expressada pelo mesmo enunciador, tende a assumir um novo sentido, em função do lugar de onde ele enuncia e da posição que ele ocupa na escala social.

Após essas reflexões, os alunos tiveram acesso ao texto, na íntegra, a fim de que verificassem se as assunções declaradas e não declaradas estariam de acordo com os raciocínios construídos em torno do título. Assim, ao serem perguntados sobre as assunções declaradas, todos, exceto 02 interpretantes, concordaram ser a tese do enunciador. *“Toda vez que um de nossos dirigentes precisa livrar-se de acusações, desqualificar opositores ou simplesmente neutralizar qualquer crítica a palavra ‘elite’ surge como pecado feito verbo”*.

Nessa tese não há marcas de subjetividade do enunciador, mas embora isto aconteça, ele apresenta indícios textuais que revelam sua posição, tais como: “a palavra elite surge como pecado feito verbo”. Para evitar proferir o nome de alguém que faz uso dessa palavra. Mas quem é esse alguém? Alguém pertencente ao grupo de dirigentes do País. Para quê? Para desqualificar opositores, a fim de livrar-se de acusações.

Esses indícios textuais mostram que o enunciador orienta argumentativamente o texto de forma a remodelar a imagem da elite, assim como modificar o ponto de vista de grupos sociais que a concebem de modo negativo. Dessa forma, o enunciador projeta sua imagem no discurso de forma a passar para os leitores uma imagem positiva da elite e de si mesmo.

Essa posição vai sendo revelada no curso da progressão textual, conforme o enunciado “*Como pode então que os dirigentes continuem a ver nas vaias de alguns ou nas críticas da imprensa a mão conspiratória da elite?*” Neste caso, o enunciador se apóia nos argumentos que compartilha com os membros de seu grupo social, assumindo suas representações com a intenção de remodelar a imagem deles e de si mesmo, a fim de passar para o público, a face positiva da elite.

Sobre as assunções não declaradas, apenas 16 dos interpretantes afirmaram ser as idéias: *o presidente foi criticado, ele foi vaiado, ele se declara povo, ele culpa a “elite” (aqueles que tecem críticas ao seu governo)*. E 06 admitiram ser a intenção do enunciador de vincular a imagem do presidente à elite. O primeiro grupo justificou suas respostas, trazendo para o contexto de sala de aula, fatos da realidade social, dentre os quais se destacou a abertura dos Jogos Olímpicos, no Rio de Janeiro, na qual o presidente não discursou para evitar maiores constrangimentos, em função das vaias iniciadas por um grupo de cidadãos descontentes com seu governo. Enquanto o segundo grupo justificou suas respostas em função do enunciado *Quando um de nossos dirigentes precisa livrar-se de alguma acusação a palavra elite surge como pecado feito verbo*.

Na seqüência, perguntamos para os 22 interpretantes qual a imagem mental que eles têm da elite, 12 deles mantiveram a imagem estereotipada da elite, associando-a à classe dos políticos e, por meio dessa associação, eles a designaram como sendo: *corrupta, egoísta, manipuladora, enganadora*. Essa visão está de acordo com o conceito de

estereótipos de (Leyens, Yzerbat e Schadron, 1994) que os definem como crenças partilhadas sobre os atributos pessoais, incluindo traços de personalidade e de comportamentos de diferenciados grupos.

Esse resultado mostra que o enunciador obtivera um sucesso relativo ao vincular a imagem do presidente à elite, classe social, a que ele culpa por tentativas de desestabilizar seu governo. O sucesso desse evento comunicativo torna-se relativo pelo fato de o enunciador não só vincular a imagem do presidente à elite, mas também contribuir para a conservação da imagem estereotipada dessa classe social, conforme mostram os dados.

Dentre os 22 interpretantes, apenas 10 modificaram sua representação mental da elite, colocando-a em dois grupos: o grupo positivo e o grupo negativo. No primeiro grupo, eles colocaram os empresários que têm responsabilidade social, os pesquisadores e os cientistas, por contribuírem para o desenvolvimento do País; no segundo grupo, eles colocaram os políticos corruptos e os maus empresários, considerados como aqueles que poluem o meio-ambiente e adulteram produtos para aumentar seus lucros, sem se preocupar com a saúde dos consumidores.

Essa abordagem privilegia a análise crítica de textos, tomando como base o contexto social de produção. Ressaltamos, no entanto, que essa abordagem não descarta o ponto de vista estrutural centrado nas escolhas gramaticais e nos mecanismos de estruturação sintática dos enunciados, uma vez que o processo interpretativo engloba as dimensões do co-texto e do contexto. O diferencial consiste em que as categorias gramaticais, nestas circunstâncias, são observadas dentro do processo de interação verbal, sob a ótica das intenções do produtor, que elege umas categorias gramaticais em vez de outras, conforme o efeito de sentido que pretende construir.

Nesta situação de aprendizagem, os educandos foram desafiados a fazer inferências elaborativas e avaliativas, que são aquelas orientadas por perguntas “quem”, “o que”, “porque”. Nesse sentido, (Trevisan, 1992) reconhece que as perguntas são essenciais para levar o leitor a entender o conteúdo do texto, por desempenharem um papel importante na ativação dos conhecimentos e na promoção da interação desses com os novos conhecimentos. Este processo tende a favorecer a ampliação das informações e a

desconstrução de imagens estereotipadas que veiculam idéias ilógicas, podendo contribuir para a manutenção e o reforço de preconceitos.

8. As inferências como operações cognitivas

Ao definir inferências como operações cognitivas, que permitem ao leitor construir novas proposições, a partir de outras já dadas, (Marcuschi, 1983) chama a atenção para o fato de que as proposições dadas e as inferidas devem manter relação de identificação, para não incorrerem na incoerência. Nessa atividade de leitura, o critério inferencial não ocorre de forma aleatória, mas parte da relação entre os conhecimentos prévios dos interpretantes e das pistas lingüísticas presentes em ambos os textos em análise.

Os dados desta investigação revelam que a proposta de leitura como desconstrução de estereótipos representa, ainda, um desafio, posto que a realidade é fabricada por uma rede de estereótipos culturais que condicionam a percepção de mundo, dos seres, das coisas e das situações. Nessa direção, (Koch, 2004) completa que os estereótipos são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento se regula por meio de uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem.

Ressaltamos, no entanto, que o desafio não deve ser entendido como impossibilidade, mas como um incentivo para avançar nas investigações sobre o tema, posto que a leitura, nessa perspectiva, estimula as faculdades reflexiva e crítica do leitor, podendo modificar sua visão sobre a realidade. Porém, esse processo deve consistir em um exercício contínuo, para surtir o efeito esperado: desfavorecer a criação de situações que contribuem para a armazenagem de imagens estereotipadas na memória individual e social, sobre situações, indivíduos ou grupos de indivíduos.

Os resultados frutíferos podem ser alcançados em longo prazo, visto que as imagens estereotipadas parecem arraigadas na estrutura cognitiva dos interpretantes que, mesmo observando a orientação argumentativa dos textos, que tendia para a desconstrução de imagens estereotipadas, eles mantiveram a tendência de conservá-las, conforme mostram os números: Dos 22 interpretantes, 12 conservaram a imagem estereotipada da elite; e 10 conservam essa mesma imagem dos negros. Essa tendência, talvez, decorra de uma

hegemonia discursiva que veicula raciocínios ilógicos, contribuindo para a conservação de idéias pré-concebidas e já cristalizadas.

9. Considerações finais

No percurso deste trabalho, observamos que a interação entre texto/leitor intermediada pelo educador mostrou-se eficiente para o ensino de leitura, numa perspectiva crítica, uma vez que colocou o educando no centro da situação de aprendizagem como sujeito ativo e reflexivo, portanto, capaz de construir e reconstruir sentidos, bem como apreender as intenções implícitas veiculadas nos textos analisados.

A capacidade de fazer inferências mostrou-se relevante neste processo de leitura, pelo fato de os alunos perceberem que “o discurso não se limita à ação verbal, mas envolve significados relativos às intenções que os atores sociais têm ao proferir um discurso, que em algumas circunstâncias, visam a controlar a ação comunicativa e o pensamento de seus interlocutores.” (Van Dijk, 1997)

Este contexto de ensino/aprendizagem exigiu que os educandos refletissem sobre suas crenças, seus valores e seus julgamentos e, conseqüentemente, sobre as imagens por meio das quais eles representam o mundo, as situações e os indivíduos. As atividades de leitura, nessa perspectiva, se realizaram com sucesso porque nossos alunos tiveram predisposição para participar delas de modo intensivo, assumindo uma postura reflexiva sobre as “redes” ideológicas que subjazem aos textos e influenciam, direta ou indiretamente, os processos de leitura.

No entanto, ressaltamos que as atividades de leitura, nessa perspectiva, devem ser contínuas, uma vez que todo conhecimento, conforme (Taylor, 1989), consiste em uma forma de modelos cognitivos generalizados (frames, scrips) que resultam em um conhecimento estereotipado. Isto, talvez, explique o fato de 12 do total de 22 interpretantes conservarem uma representação mental estereotipada da elite, e 10 conservarem essa mesma representação mental dos negros, mesmo após ampla reflexão sobre esses temas.

Em resumo, concluímos que a participação ativa dos alunos torna-se essencial para despertar seu crítico e, como resultado, ampliar sua capacidade de inferir os sentidos implícitos nos textos que circulam nos meios de comunicação de massa. Essa investigação

revelou que a leitura, numa perspectiva crítica, tende a desfavorecer a armazenagem de imagens estereotipadas na memória individual e social dos interpretantes, contribuindo da mesma maneira, para a construção de um ambiente favorável à mudança de valores e, como consequência, para a diminuição de idéias e atitudes que contribuem para manter e reforçar preconceitos.

10. Referências bibliográficas

- AMOSSY, R. (org.) *A imagem de si no discurso: a constituição do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 03 set. 2007. Opinião.
- HAMILTON, D. & TROLIER, T. K. Stereotypes and stereotyping: an overview of cognitive approach. In P. Devine, D. Hamilton & T. M. Ostron (org.). *Social cognition: impact on social psychology*. San Diego: Academic Press, 1996. p. 291 – 391.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEYENS, J. P. YZERBAT, V. & SCHADRON, G. *Steryotipes and social cognition*. London: Sage, 1994.
- MARCUSCHI, L. A. *Lingüística do texto: que é e como faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- ORLANDI, P. E. *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*, 4ª ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.
- SHERMAN, J. Development and mental representation of estereotypes. *Journal of Personality and social psychology*, 1996. p. 1126 –1141.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schiling, 6ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TAYLOR, S. E. *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*. Oxford: Claredon Press, 1989.
- TREVISAN, E. *Leitura: coerência e conhecimento prévio – uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1992.
- VAN DJIK. *Racismo Y análisis crítico de los medios*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- _____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2002.
- VEJA. São Paulo, edição 1.905, ano 37, Nº 33, 26 jan. 2005.