



O APAGAMENTO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NA DIDATIZAÇÃO DO DISCURSO JORNALÍSTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

María Esperanza Izuel¹

O discurso jornalístico possui determinadas características e formas de funcionamento que lhe conferem um lugar destacado nos processos de reprodução/transformação de sentidos, de tal modo que a cristalização de alguns sentidos são promovidos — contribuindo na criação de uma determinada memória discursiva —, enquanto outros são esquecidos ou apagados. Segundo Pêcheux ([1975], 1995), o mecanismo mediante o qual os sentidos são fixados é ideológico, dado que são as formações ideológicas as que fornecem a cada indivíduo, interpelado em sujeito, sua “realidade”, através da identificação que ele estabelece com determinados sistemas de evidências. Esse processo implica o apagamento do carácter histórico dos sentidos, o que faz com que, para o sujeito, eles se apresentem como naturais, evidentes, completos.

Na tentativa de entender o funcionamento discursivo da ideologia, imbrincado com o discurso jornalístico, surge a pergunta pelas implicações do deslocamento desse discurso para o discurso escolar. Portanto, neste trabalho indagamos, a partir da perspectiva da Análise do Discurso francesa (AD), de que forma os livros didáticos (LD) de Língua Espanhola utilizados no Ensino Médio no Brasil abordam o trabalho de leitura de textos jornalísticos publicados em meios de países hispânicos, qual é a proposta de atividades que se faz a partir desses discursos e quais as consequências desse processo de didatização.

Entendemos que quando o discurso jornalístico circula no âmbito escolar, passa a carregar os traços específicos do discurso pedagógico, caracterizado por Orlandi (1996) como um discurso de tipo autoritário. O trabalho de leitura desses textos, que funcionam na interseção do discurso jornalístico e do pedagógico, traz consequências no processo de produção de sentidos.

Para nossa análise, selecionamos uma sequência didática publicada na Coleção *Enlaces* (OSMAN, et al., 2013), ganhadora do Programa Nacional do Livro Didático 2015 para a área de espanhol, na qual procuramos observar as relações que se estabelecem entre o texto e sua exterioridade.

Na perspectiva discursiva, a língua é compreendida na sua relação com o histórico, o social e ideológico. Nesse sentido, os textos não são pensados como objetos fechados, mas a partir de uma incompletude constitutiva. Quer dizer, a AD reinsere a exterioridade ao texto, o que abre à possibilidade de produzir diferentes gestos de interpretação e multiplicidade de leituras. Nesse sentido, defendemos que a formação leitora na prática de ensino-aprendizagem de línguas deveria estar orientada para a leitura polissêmica (ORLANDI, 2003), a partir da relação do texto com suas

¹ Mestre em Letras (UFPE) e doutoranda em Letras, área de concentração Linguística (UFPE). O presente trabalho constitui um recorte da dissertação de mestrado da autora, intitulado “O discurso jornalístico no ensino de Espanhol: o trabalho de leitura no livro didático”.



condições de produção e concebendo um sujeito que, a partir de sua identificação com determinadas formações discursivas e afetado pela ideologia e pelo inconsciente, produz gestos de interpretação e é capaz de compreender, como aponta Pêcheux ([1983], 1990, p. 44), “a presença de não-ditos no interior do que é dito”.

A sequência didática sob análise aborda uma notícia adaptada do jornal argentino *La Nación* sobre um evento realizado por uma ONG que denuncia o trabalho escravo na indústria da moda. Como atividade de pré-leitura se propõe ler o título (“Rotas cadenas”), inferir qual é o tema da notícia e procurar o significado da palavra “cadena” no dicionário. Embora seja necessária uma primeira reflexão sobre as distintas acepções do termo “cadena”, se o LD pretende dar espaço para que o aluno faça inferências e elabore suas próprias hipóteses sobre o que será lido, é fundamental não enxergar as palavras isoladamente, mas também refletir sobre as possibilidades significativas que essas palavras trazem quando são colocadas em relação com outras, porque essa relação pode mudar ou acrescentar outros sentidos que não são inerentes às palavras em si mesmas. No título que estamos analisando, por exemplo, a ordem das palavras não é aleatória. Note-se que há uma inversão da ordem normalmente utilizada no espanhol e, neste caso, o adjetivo antecede o substantivo. O fato de colocar “rotas cadenas” e não “cadenas rotas” tem o propósito de ativar uma memória discursiva no leitor. Lembremos que o texto original, claramente, não foi escrito projetando como leitor um estudante brasileiro de espanhol, mas um perfil de leitor acorde ao público alvo que consome o jornal. O enunciado “rotas cadenas”, com as palavras nessa ordem, remete às estrofes do hino nacional argentino. Assim, o título, para um leitor argentino, poderia estar associado, não somente à liberdade, mas também a valores nacionalistas, pois o enunciado leva, pelo funcionamento da memória discursiva, a pensar, de forma quase indefectível, em um dos símbolos dominantes da identidade nacional. Consideramos que seria interessante que o LD oferecesse estas informações para o professor e para o aluno, por um lado, para contribuir à reconstrução de uma memória de um dos povos de língua espanhola que o livro aborda e, por outro, para ajudá-los a refletir sobre os múltiplos sentidos que podem surgir a partir do uso dos elementos linguísticos, com o fim de que compreendam que, no discurso jornalístico, assim como em qualquer outro discurso, as eleições linguísticas não são aleatórias nem neutras, mas estão sustentadas pela orientação ideológica do jornal, pela projeção imaginária do seu leitor, pela memória discursiva que eles compartilham e pelo contexto sócio-histórico no qual se insere.

Seguindo com a sequência, o LD propõe as seguintes atividades:

a. La palabra *consigna* aparece en el primer párrafo de la noticia. En este caso la podemos entender como el lema de la campaña de No Chains. ¿Qué frase usan para la consigna?

[Resposta]: Un mundo sin esclavos.

b. Las dos cooperativas que crearon la marca No Chains son de países muy lejanos entre sí. ¿Cuáles son y de dónde son?

[Resposta]: Mundo Alameda es argentina y Dignity Returns, tailandesa.

c. En periodismo, los **ladillos** son los títulos secundarios que se colocan entre bloques de texto para organizar la información. ¿Cuál es el ladillo de la noticia? Enciérralo en un círculo.



[Resposta]: Respuesta en el texto de la página anterior.

d. El ladillo hace referencia a un objetivo común que tenían las dos cooperativas antes de juntarse. ¿Cuál era ese objetivo? Transcríbelo.

e. El párrafo 6 niega un objetivo que normalmente está por detrás de las otras marcas. ¿Cuál es ese objetivo?

[Resposta]: Ganar dinero con la comercialización de las ropas.

f. ¿Qué pretende provocar No Chains en los trabajadores y consumidores?

[Resposta]: La conciencia de la necesidad de eliminar el trabajo esclavo.

[OSMAN, et al., 2013, p. 101, grifos dos autores]

Note-se que a maioria das perguntas não somente apontam a que o aluno encontre no texto a informação solicitada, mas também o próprio enunciado indica em que lugar, especificamente, achará a resposta (“primeiro parágrafo”, no “ladillo”, “no parágrafo 6”, etc.). Por sua vez, as respostas fornecidas pelo LD para o professor transcrevem de forma quase literal a informação disponível na superfície textual. A pergunta c), embora fuja um pouco da questão do conteúdo para mostrar um aspecto relacionado com a forma de estruturar uma notícia, aponta também a que o aluno encontre na superfície textual um elemento determinado.

Não pretendemos com esta análise negar a importância de realizar, em uma primeira aproximação ao texto, algumas perguntas de índole literal, pois elas podem ser produtivas para comprovar a compreensão linguística dos alunos, especialmente se tratando de uma língua estrangeira. O problema reside, no nosso ponto de vista, em que o trabalho com o texto jornalístico acabe por aí, o que reforça a ilusão de que a leitura é uma mera decodificação e que, portanto, só há uma leitura “correta” para o texto.

A sequência se completa com duas propostas que surgem do conteúdo temático da notícia, o qual serve como enlace para uma reflexão dos alunos sobre o assunto abordado:

g. En parejas, comenten: ¿conocen alguna forma de explotación de mano de obra en tu ciudad, estado o país? ¿Cuál? ¿Las marcas que ustedes usan recurren a formas de trabajo esclavo? Luego compartan las informaciones con los demás compañeros de la clase.

[Comentário para o professor]: Respuesta personal.

h. En el laboratorio de informática de la escuela, entra en un buscador de internet, escribe “trabajo esclavo + moda + el nombre de alguna marca” y “*trabalho escravo + moda* + el nombre de alguna marca”. Trata de saber si todavía sigue habiendo formas de trabajo esclavo en la industria textil o en otros sectores; de dónde son las empresas; dónde están; quiénes son los que explotan y los explotados (edad, nacionalidad, sexo). Luego lleva la información a clase y compártela con el grupo.

[OSMAN, et al., 2013, p. 101, grifos dos autores]

A primeira questão tem o objetivo de que o aluno relacione o tema do trabalho escravo com sua própria realidade e contexto. Embora essa reflexão seja muito pertinente, acreditamos que ela poderia ser feita a partir do estabelecimento de uma ligação com a leitura proposta, e não apenas com o conhecimento de mundo dos alunos. A segunda questão também é interessante porque contribui à formação cidadã do estudante, na medida em que o leva a questionar o que está por trás do mercado da moda e, através da pesquisa sobre quais são as marcas que utilizam trabalho escravo



na sua produção, gerar um senso de responsabilidade como consumidores desses produtos. Porém, acreditamos que é possível, como no primeiro caso, produzir essa reflexão em relação com a leitura realizada. No final das contas, se o aluno tem que pesquisar quais são as marcas que utilizam trabalho escravo é porque a própria notícia está omitindo essa informação e esse não é um dado secundário. Pelo contrário, é um aspecto que deve ser apontado se o que se pretende é formar leitores críticos, uma vez que os sentidos dos textos não surgem apenas do que está na superfície, mas eles se alimentam também das ausências, do que se apaga, dos não-ditos. Portanto, visando produzir uma leitura crítica do texto, seria importante chamar a atenção sobre o fato de que, em uma notícia em que se expressa a ação concreta de uma ONG que se propõe denunciar o trabalho escravo, não se mencionem os nomes das marcas envolvidas que foram difundidas em um evento público e aberto é, no mínimo, contraditório. Essa omissão não pode ser explicada apenas a partir da leitura da notícia como um elemento fechado, mas exige entender o jornal não como um mero agente de informação, mas como um ator que opera numa rede complexa de relações de forças. Assim, a omissão poderia ser explicada, por exemplo, pelo fato de que muitas das marcas denunciadas são patrocinadoras do jornal.

Cabe assinalar, ainda, que a notícia reproduzida no livro didático se encontra adaptada. O texto original inclui vários elementos — por exemplo, depoimentos dos participantes, imagens, elementos paratextuais — que, no seu conjunto, podem produzir uma leitura bastante diferente da que possibilita sua versão reduzida. O aluno se encontra, então, com um texto recortado, interdito e sem contexto, mas apresentado sob a ilusão da completude. Não somente não há referências específicas sobre o contexto sócio-histórico mais amplo da notícia, mas também não tem acesso sequer ao marco completo do texto dentro do próprio jornal (curiosamente, a notícia está inserida na seção “Moda e Beleza”).

A partir de nossa aproximação à AD, entendemos que a leitura crítica envolve a capacidade de compreender um texto na sua relação com o interdiscurso e não como um elemento fechado. Além disso, esse tipo de leitura implica, também, entender que um texto está aberto a múltiplos sentidos e, portanto, diante dele o leitor crítico não apenas decodifica, mas também produz gestos de interpretação.

Nas propostas didáticas analisadas, observamos que não há um apelo para que o aluno pense o texto como um espaço atravessado pela exterioridade e pela memória. A relação que se propõe com o texto fica reduzida a uma leitura literal, ao que ele sabe sobre o assunto tratado e a dar sua opinião pessoal sobre o tema, muitas vezes direcionada pelo LD. Limita-se, assim, a possibilidade de que o aluno produza novos sentidos, mesmo porque o próprio livro didático fecha os sentidos que podem ser interpretados, tanto para o professor quanto para os estudantes, deixando quase nenhum espaço à polissemia. No final das contas, sempre parece haver um sentido “correto” que o “bom-leitor” tem que atingir. Isso porque o que está funcionando no LD é uma concepção de texto como elemento fechado e completo, onde os sentidos possíveis estão todos contidos nele.



Em resumo, a partir de nossa análise advertimos que, no processo de didatização dos textos jornalísticos — caracterizado, entre outras coisas, pela supressão de vários trechos e pela ausência de referências contextuais das notícias —, apagam-se suas condições de produção e desvinculam-se esses textos da memória que lhes atravessa, produzindo um apagamento de sua historicidade. Assim, os textos jornalísticos no livro didático, desprovidos da sua exterioridade, acabam sendo abordados como simples amostras da língua estrangeira, o que se reflete em propostas de atividades orientadas a produzir leituras literais, a localizar informações no texto, sem indagar sobre os sentidos que essa materialidade discursiva produz e interditando a possibilidade de que os alunos se inscrevam como sujeitos na língua do outro.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. (org.). *A leitura e os leitores*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

OSMAN, S. et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños, 1º ano: ensino médio*. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013.

PÊCHEUX, M. (1983) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. (1975) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.