

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

María Esperanza Izuel

O DISCURSO JORNALÍSTICO NO ENSINO DE ESPANHOL: o trabalho de leitura
no livro didático

Recife
2017

MARÍA ESPERANZA IZUEL

O DISCURSO JORNALÍSTICO NO ENSINO DE ESPANHOL: o trabalho de leitura
no livro didático

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Linguística, sobre a
orientação da Prof^a. Dr^a. Fabiele
Stockmans De Nardi

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

I99d	Izuel, María Esperanza O discurso jornalístico no ensino de Espanhol: o trabalho de leitura no livro didático / María Esperanza Izuel. – Recife, 2017. 208 f.: il., fig. Orientadora: Fabiele Stockmans De Nardi. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017. Inclui referências e anexo. 1. Discurso jornalístico. 2. Ensino-aprendizagem de língua espanhola. 3. Leitura. 4. Livro didático. I. De Nardi, Fabiele Stockmans (Orientador). II. Título. 410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2017-104)
------	---

MARÍA ESPERANZA IZUEL

O discurso jornalístico no ensino de Espanhol: O trabalho de leitura no livro didático

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA em 20/2/2017.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans DE Nardi
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Evandra Grigoletto
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. María Teresa Celada
LETRAS MODERNAS - USP

Recife – PE
2017

AGRADECIMENTOS

A minha mãe (*in memoriam*), por me fazer sentir sua presença a cada passo da minha vida.

A meu pai, meu melhor exemplo de trabalho, esforço e honestidade. Obrigada pelo amor e pelo apoio constante.

A minha orientadora, Fabiele Stockmanns De Nardi, por me receber, desde o primeiro dia, com um sorriso e os braços abertos. Por ser exemplo de responsabilidade, competência e generosidade. Por me ajudar a me adentrar nos desafiadores caminhos da Análise do Discurso. Muito obrigada pelas orientações, as reflexões, as conversas e por ser uma dessas professoras que, na vida acadêmica e pessoal, fazem a diferença.

A Maite Celada, pela leitura dedicada e carinhosa do meu trabalho e por suas inestimáveis contribuições na etapa de qualificação e defesa.

A Evandra Grigoletto, pelas relevantes observações realizadas na minha defesa e por suas valiosas aulas, imprescindíveis no meu percurso teórico na Análise do Discurso.

Aos professores da Pós-graduação, especialmente a Beth Marcuschi, Doris de Arruda Carneiro da Cunha e José Alberto Miranda Poza, por terem contribuído com seus ensinamentos na minha formação acadêmica

A todos os funcionários e estagiários que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Um agradecimento especial a Diva, pela paciência para resolver todas minhas dúvidas e por me ajudar com presteza durante todo o meu mestrado.

À CNPQ, pelo apoio concedido, fundamental para a realização desta pesquisa.

A Juan Pablo Martín Rodríguez, por seus conselhos e orientações, por me instigar a fazer o mestrado e por me brindar seu apoio desde o primeiro dia. E, claro, por me apresentar Fabi!

A Tânia Diogo, por me abrir generosamente as portas da sua sala de aula e se transformar em uma grande inspiração na minha prática como professora de espanhol.

Aos meus colegas da pós-graduação, pelo carinho e a solidariedade com que me receberam, fazendo-me sentir em casa. Especialmente a André, Camila, Lucirley, Rita, Shenia e Thiago. Um agradecimento especial para Flávia que, além de tudo isso, foi fundamental para conseguir o material de análise utilizado nesta dissertação.

A Carla, minha colega, compatriota e amiga, por dividir comigo, não apenas o percurso acadêmico, mas também a aventura de morar em terras brasileiras.

Aos colegas que compartilham o encantamento pela AD, obrigada pelo apoio e a torcida e por construir a cada dia esta nova “relação de nunca acabar”.

Aos meus amigos da vida, suporte fundamental a todo momento. A Maruja, Cholo, Juancito e Cumbia, pela saudável distração do riso, tão necessária nos momentos de cansaço. A minhas amigas, Carito, Lu (Tacuara), Ale, la Luchi, Vicky, Clari, Marina, Brenda e Marulera, por me acompanhar e me prestigiar com sua amizade faz tantos anos. A Tere, por ter se transformado em um pilar fundamental na minha vida e por ser a primeira em se aventurar a me visitar aqui no Brasil. A Marce, minha super amiga de Yavi, obrigada pelas conversas, as músicas e as gargalhadas. Obrigada, amigos argentinos, por fazer com que a distância desapareça.

A minha grande e querida família, por celebrar cada conquista e me acompanhar sempre.

A minha família brasileira: Bibi, Telga, Dinda, Rafael, Bel, Ugo e Duda, por me fazer sentir em casa, pelo acolhimento e pela torcida constante.

A Bruno, meu parceiro incondicional, por me apoiar em tudo o que eu faço, por me demonstrar seu amor não apenas com palavras, mas também em cada gesto do cotidiano, seja um jantar, uma música no ukulele ou a revisão da minha escrita em português, dentre tantas outras coisas.

A todos os que, de uma forma ou outra, me ajudaram a chegar até aqui, muito obrigada!

O sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

José Saramago, **Todos os nomes**

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar de que forma os livros didáticos de Espanhol Língua Estrangeira, utilizados nas escolas brasileiras de Ensino Médio, se apropriam de materiais jornalísticos publicados em meios de países de língua espanhola e qual é a proposta de leitura que se faz a partir desses discursos. Entendemos que a influência da mídia em geral e do jornalismo em particular é muito significativa na formação da opinião dos cidadãos, o que torna fundamental o trabalho da escola na formação de *leitores críticos*. Ao mesmo tempo que exerce esse poder, o discurso jornalístico tem a capacidade de estabelecer categorias de compreensão da realidade, tecer seus fios na construção da trama de uma memória histórica e social e reproduzir determinados sentidos, apresentando-os como evidentes. Para a Análise do Discurso francesa, linha teórica adotada neste trabalho, é o funcionamento discursivo da ideologia o responsável pela criação dos sentidos que circulam socialmente e que se apresentam para o indivíduo — interpelado em sujeito pela ideologia — como naturais e sempre *já-lá*. A consequência que esse funcionamento traz é o apagamento da historicidade, das lutas de poder e das tensões que existem nas relações sociais. Um dos efeitos de evidência que o discurso jornalístico produz é aquele pelo qual esse discurso se apresenta como se produzisse um olhar objetivo e neutro sobre a realidade. Interessa-nos observar, então, a influência que esse imaginário de objetividade tem sobre as propostas de leitura de textos jornalísticos nos livros didáticos de Espanhol e como são trabalhadas, no particular espaço de interseção entre o discurso jornalístico e o discurso pedagógico, essas materialidades discursivas em relação às noções de língua, ideologia, memória e condições de produção. Finalmente, e a partir do observado, apresentamos uma proposta didática de leitura de textos jornalísticos, não para que seja utilizada como um modelo de aplicação, mas no intuito de contribuir à reflexão sobre os aportes que a análise do discurso pode oferecer para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos de Espanhol e para a criação de condições de leitura que lhes permitam se inscrever como sujeitos-leitores na língua do outro.

Palavras-chave: Discurso jornalístico. Ensino-aprendizagem de língua espanhola. Leitura. Livro didático.

RESUMEN

Este trabajo se propone analizar de qué forma los libros didácticos de Español Lengua Extranjera, utilizados en las escuelas brasileñas de Enseñanza Media, se apropian de materiales periodísticos publicados en medios de países de lengua española y cuál es la propuesta de lectura que se realiza a partir de esos discursos. Entendemos que la influencia de los medios de comunicación en general y del periodismo en particular es muy significativa en la formación de opinión de los ciudadanos, lo que torna fundamental el trabajo de la escuela en la formación de *lectores críticos*. Al mismo tiempo en que ejerce ese poder, el discurso periodístico tiene la capacidad de establecer categorías de comprensión de la realidad, tejer sus hilos en la construcción de la trama de una memoria histórica y social y reproducir determinados sentidos, presentándolos como evidentes. Para el Análisis del Discurso francés, línea teórica adoptada en este trabajo, es el funcionamiento discursivo de la ideología el responsable por la creación de los sentidos que circulan socialmente y que se presentan al individuo -interpelado en sujeto por la ideología- como naturales y siempre *ya-ahí*. La consecuencia que ese funcionamiento trae es la supresión de la historicidad, de las luchas de poder y de las tensiones que existen en las relaciones sociales. Uno de los efectos de evidencia que el discurso periodístico produce es aquel por el cual ese discurso se presenta como si tuviese una mirada objetiva e neutra sobre la realidad. Nos interesa observar, entonces, la influencia que ese imaginario de objetividad ejerce sobre las propuestas de lectura de textos periodísticos en los libros didácticos de Español y cómo son trabajadas, en el particular espacio de intersección entre el discurso periodístico y el discurso pedagógico, esas materialidades discursivas en relación con las nociones de lengua, ideología, memoria y condiciones de producción. Finalmente, y a partir de lo observado, presentamos una propuesta didáctica de lectura de textos periodísticos, no para que sea utilizada como un modelo de aplicación, sino con el objetivo de contribuir a la reflexión sobre los aportes que el Análisis del Discurso puede realizar para el desarrollo de la capacidad de lectura de los alumnos de Español y para la creación de condiciones de lectura que les permitan inscribirse como sujetos-lectores en la lengua del otro.

Palabras-clave: Discurso periodístico. Enseñanza-aprendizaje de lengua española. Libro didáctico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: LD1(2), p. 178.....	39
Figura 2: LD1 — Distribuição por livro.....	100
Figura 3: LD1 — Distribuição por seção.....	100
Figura 4: LD2 — Distribuição por livro.....	104
Figura 5: LD2 — Distribuição por seção.....	105
Figura 6: Textos jornalísticos nas coleções.....	105
Figura 7: LD2(2), p. 124.....	112
Figura 8: LD2(2), p. 125.....	113
Figura 9: LD1(2), p. 28.....	118
Figura 10: LD1(2), p. 31.....	119
Figura 11: LD1(3), p. 125.....	122
Figura 12: LD2(2), p. 17.....	127
Figura 13: LD2(2), p. 18.....	132
Figura 14: LD1(1), p. 50.....	139
Figura 15: LD1(1), p. 51.....	140
Figura 16: LD1(1), p. 51.....	143
Figura 17: LD1(1), p. 84.....	143
Figura 18: LD2(2), p. 109.....	147
Figura 19: LD1(1), p. 100.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD: Análise do discurso de linha francesa

AIE: Aparelhos Ideológicos de Estado

ELE: Espanhol língua estrangeira

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FD: Formação discursiva

FI: Formação ideológica

GD: Guia Didático

LD: Livro didático

LD1: Coleção *Enlaces*

LD1(1): Coleção *Enlaces* — Volume 1

LD1(2): Coleção *Enlaces* — Volume 2

LD1(3): Coleção *Enlaces* — Volume 3

LD2: Coleção *Cercanía Joven*

LD2(1): Coleção *Cercanía Joven* — Volume 1

LD2(2): Coleção *Cercanía Joven* — Volume 2

LD2(3): Coleção *Cercanía Joven* — Volume 3

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional

OCEM: Orientações Curriculares de Ensino Médio

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
O SUJEITO DO DISCURSO NO ENCONTRO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	17
1.1. O SUJEITO DO DISCURSO.....	17
1.2. O SUJEITO NA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	20
1.3. O SUJEITO-LEITOR A PARTIR DE UMA TEORIA NÃO SUBJETIVA DA SUBJETIVIDADE.....	26
1.4. MEMÓRIA DISCURSIVA E SEU PAPEL NA (RE)PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	33
2 O DISCURSO JORNALÍSTICO E SEU FUNCIONAMENTO.....	43
2.1. O PODER DA MÍDIA E A (RE)PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	43
2.2. LÍNGUA E IDEOLOGIA NA ANÁLISE DO DISCURSO.....	48
2.3. EVIDÊNCIAS DO SENTIDO NO DISCURSO JORNALÍSTICO.....	56
2.4. IMAGINÁRIO SOBRE A IMPRENSA E O IMAGINÁRIO SOBRE O LEITOR.....	60
3 A LEITURA NA INTERSEÇÃO DO DISCURSO JORNALÍSTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO.....	65
3.1. O DISCURSO PEDAGÓGICO E SEUS DESAFIOS: AS BRECHAS ENTRE O AUTORITÁRIO E O POLÊMICO.....	65
3.2. A DESAMBIGUIZAÇÃO DO MUNDO: UM PONTO DE CONVERGÊNCIA ENTRE O DISCURSO JORNALÍSTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO.....	73
3.3. A DIDATIZAÇÃO DO DISCURSO JORNALÍSTICO: O QUE SIGNIFICA FORMAR LEITORES CRÍTICOS?.....	77
3.4. EM BUSCA DA POLISSEMIA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA.....	81
4 AS PROPOSTAS DE LEITURA DOS DISCURSOS JORNALÍSTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ELE.....	89

4.1. UMA ENTRADA NO CORPUS: OS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	90
4.1.1. Coleção <i>Enlaces</i>	98
4.1.2. Coleção <i>Cercanía Joven</i>	101
4.2. O EFEITO DE EVIDÊNCIA DA OBJETIVIDADE DA MÍDIA.....	109
4.3. HOMOGENEIZAÇÃO NO TRATAMENTO DAS FONTES DE INFORMAÇÃO.....	117
4.4. MEMÓRIA DISCURSIVA E SEDIMENTAÇÃO DE SENTIDOS.....	120
4.5. OS DIFERENTES TIPOS DE LEITURA NAS PROPOSTAS DIDÁTICAS.....	136
5 PROPOSTA DIDÁTICA.....	151
5.1. O TEXTO JORNALÍSTICO NO LIVRO DIDÁTICO E SEUS DESAFIOS: POR OUTRAS FORMAS DE LER.....	151
5.2. PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA UMA LEITURA CRÍTICA DO DISCURSO JORNALÍSTICO NA AULA DE ELE.....	153
5.2.1. Proposta 1.....	154
5.2.2. Proposta 2.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
ANEXO.....	194

1 INTRODUÇÃO

A motivação deste trabalho surge do entendimento de que a influência da mídia em geral e do discurso jornalístico em particular, na nossa sociedade, é muito significativa na formação da opinião dos cidadãos, o que torna fundamental a abordagem deste tipo de textos na escola. Propomos, nesse sentido, analisar de que forma os livros didáticos de Espanhol Língua Estrangeira, utilizados nas escolas brasileiras de Ensino Médio, se apropriam de materiais jornalísticos publicados em meios de países de língua espanhola e qual é a proposta de leitura que se faz a partir desses discursos.

Partimos do pressuposto de que o poder do discurso jornalístico radica na sua capacidade de estabelecer regimes de verdades e categorias de compreensão da “realidade”, cujos efeitos de sentido se apresentam para os sujeitos como naturais e sempre *já-lá*. Cria-se, assim, um sistema de evidências com as quais os sujeitos são chamados a se identificar.

Entendemos, também, 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.

Por um lado, podemos dizer que isso ocorre porque a escola e a imprensa compartilham estratégias que determinam uma relação hierárquica entre quem tem o poder de dizer e quem não o tem, segundo a qual o controle do sentido do texto estaria nas mãos do seu autor. Nessa dinâmica, a função do bom-leitor seria descobrir o sentido “correto” do texto, o que pressupõe, ao mesmo tempo, que só há um sentido único e literal para esse texto e que o autor é o “dono” desse sentido. Diante dessa evidência, a análise de discurso de linha francesa, teoria que adotamos neste trabalho, defende que os sentidos não são “criados” pelos sujeitos nem são inerentes às palavras ou às coisas que elas designam. Isso porque a língua não é concebida como um sistema fechado e transparente, mas como o lugar onde confluem aspectos linguísticos, sociais e ideológicos, e onde se produzem sentidos a partir de sua relação com sujeitos — também atravessados pela ideologia e inscritos em processos históricos.

Por outro lado, dizemos que a leitura de textos jornalísticos na escola traz consequências no processo de produção de sentidos pela forma em que são trabalhados esses textos, o que determinará se o que se cobra do aluno é uma leitura parafrástica ou polissêmica (ORLANDI, 2003), ou seja, se o que se solicita é a reprodução do sentido literal do texto ou se se abre a possibilidade de criar novos sentidos, fazendo com que o aluno se constitua como sujeito de sua leitura.

O discurso jornalístico tem algumas características específicas e uma forma de funcionamento particular, as quais lhe conferem um lugar destacado nos processos de reprodução/transformação de sentidos, na medida em que os sentidos que (re)produzem estão ligados aos regimes de verdade que os setores hegemônicos defendem. Dessa forma, alguns sentidos são cristalizados — 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. Assim, a mídia em geral e o jornalismo, em particular, contribuem para criar sistemas de evidências que são funcionais à reprodução das estruturas sociais de poder.

Cabe destacar que a Análise do Discurso se constitui como uma teoria não subjetiva da subjetividade, pois defende que o sujeito não é livre para produzir os sentidos que ele quer, uma vez que eles não são individuais, isto é, não dependem de um sujeito empírico. Eles são históricos e ideológicos e respondem a determinadas formações discursivas com as quais o sujeito pode se identificar ou não. Porém, é pelo funcionamento da ideologia que o sujeito tem a ilusão não apenas de ter o controle sobre os sentidos do seu discurso, mas também de dominar sua língua. Interessa-nos pensar, a partir daí, o embate que se produz quando esse sujeito, que acredita na possibilidade de domínio da língua, encontra-se na posição de sujeito aprendiz de uma língua estrangeira que não conhece e com a qual possivelmente não tem filiações de memória. Essas questões são abordadas no primeiro capítulo, no qual trabalharemos a noção de sujeito do discurso para, a

partir dela, pensar as implicações que essa concepção traz para o sujeito na língua estrangeira e para o sujeito-leitor.

No segundo capítulo, dedicamo-nos a caracterizar o funcionamento do discurso jornalístico, buscando analisar, especificamente, duas evidências que o envolvem. Por um lado, a evidência da objetividade, que se refere à ilusão de uma imprensa neutra e parcial, que se apresenta como um mero veículo de informação objetiva que mostra a “realidade” tal qual ela é, evidência que está ligada à crença na transparência da linguagem. Por outro lado, a evidência da informação, que produz um efeito de associação entre a informação que a imprensa produz e o conhecimento dos fatos da “realidade”. Em nossa análise, procuraremos observar como esse imaginário sobre o jornalismo é reproduzido nos livros didáticos de espanhol e as implicações que isso traz no processo de leitura em língua estrangeira, à luz das noções de língua e ideologia.

Já no terceiro capítulo discutiremos as características do discurso pedagógico, procurando estabelecer pontos de contato com o discurso jornalístico. Isso nos permitirá discutir as consequências que traz, no processo de formação de aprendizes de língua espanhola, a didatização de textos jornalísticos. Por outro lado, dado que nosso foco de interesse é o trabalho com a leitura, discorreremos sobre a noção de *leitor crítico*, partindo do olhar que os diferentes documentos normativos do Ministério da Educação têm sobre esse conceito, com o intuito de refletir acerca das contribuições que a Análise do Discurso (AD) pode fazer no trabalho de formação de leitores críticos na escola. Para isso, aprofundaremos a questão do que implica a leitura nessa perspectiva teórica, considerando especialmente as diferenças entre leitura parafrástica e leitura polissêmica; a tensão entre leitura interpretativa e leitura literal; a noção de condições de produção da leitura; e o lugar do equívoco e a ambiguidade no processo de leitura de uma língua estrangeira.

No capítulo quatro, debruçaremos-nos sobre o nosso corpus para analisar, à luz das reflexões desenvolvidas nos primeiros capítulos, a abordagem da leitura de textos jornalísticos nos livros didáticos de Espanhol utilizados no Ensino Médio no Brasil.

A partir das observações realizadas na análise do corpus, propomos um último capítulo que inclui duas propostas didáticas, baseadas nos postulados teóricos da Análise do Discurso. Com isso pretendemos aportar elementos para uma

discussão sobre outras possíveis formas de abordar a leitura de textos jornalísticos na aula de espanhol, a partir de propostas que fomentem um olhar crítico diante desse tipo de discursos. Quer dizer, propomos enxergar os jornais não como fontes neutras de informação, mas como atores que desempenham um importante papel na (re)produção de sentidos, em contextos específicos e a partir de determinadas relações de poder. Nesse sentido, acreditamos que é viável utilizar na escola textos da imprensa não como simples amostras da língua, mas como discursos que estão inseridos em contextos sociais e históricos e cujos sentidos se filiam às redes de memória dos povos de língua espanhola.

O SUJEITO DO DISCURSO NO ENCONTRO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.1. O SUJEITO DO DISCURSO

Começaremos esta discussão partindo de um elemento que, acreditamos, é fundamental em toda reflexão que envolva à língua: o sujeito. Para pensar no processo de leitura em geral e em uma língua estrangeira em particular, é fundamental, primeiramente, abordar a concepção de sujeito, pois ela desempenha um papel central no processo de produção de significações e é o que leva a AD a se constituir como uma teoria não subjetiva da subjetividade.

Na perspectiva da teoria discursiva, o sujeito não tem liberdade para produzir os sentidos que ele pretende porque eles não são individuais, mas históricos e ideológicos. Também não é completamente livre para dizer o que quer porque está assujeitado às coerções da formação discursiva (FD) e da formação ideológica (FI) na qual está inserido, já que “é no interior de uma FD que se realiza o “assujeitamento” do sujeito (ideológico) do discurso” (COURTINE, 2009, p. 73). Assim, estas duas noções são centrais para entender o funcionamento da produção e circulação de sentidos, portanto, consideramos que vale a pena incluir aqui uma breve reflexão sobre o que elas implicam.

Pêcheux define a formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, [1975], 1995, p. 147). Este conceito nos interessa particularmente porque a interpelação dos indivíduos em sujeito se dá por meio das formações discursivas “que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (idem). Essas formações ideológicas, por sua vez, são definidas do seguinte modo:

Falar-se-á de *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir, como uma força confrontada a outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social num dado momento: cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras (HAROCHE et al., 1971, p. 102 apud COURTINE, 2009, pp. 71-72)

A relação que essas formações ideológicas estabelecem com as formações discursivas implica que as FD se constituam como elementos interligados das FI (COURTINE, 2009).

Conforme Pêcheux, a identificação do sujeito do discurso com uma determinada FD se dá através da estrutura discursiva da forma-sujeito, que regula o que pode e deve entrar nessa FD. Mas essa FD não é um espaço fechado e homogêneo. Suas fronteiras são instáveis, elásticas, porosas e isso é o que permite a entrada de outros saberes que vêm de outros lugares, sob a forma de pré-construídos e de discursos transversos. Isso significa que as FDs não são lugares estabilizados, mas sempre em constante movimento e abertas a possíveis confrontos e processos de reconfiguração (ORLANDI, 2003).

Esta noção de FD como um espaço constitutivamente heterogêneo nos permite entender a articulação entre os lugares sociais, os lugares discursivos e as diferentes posições que o sujeito pode assumir no discurso, dado que ele é afetado pelas FD que, por sua vez, estão intrincadas com as formações ideológicas que lhes correspondem. Isso porque, como aponta Grigoletto (2005), o lugar social que o sujeito ocupa — lugar que é controlado pelas relações de poder institucional, as quais são sustentadas por determinadas formações ideológicas — “vai determinar a sua inscrição num determinado lugar discursivo, sob o qual podem se desdobrar diferentes posições-sujeito no discurso, as quais são ocupadas graças aos movimentos de identificação que esse sujeito produziu como outro(s) discurso(s)” (op. cit., p. 128-129)

O traço que caracteriza o sujeito do discurso é que ele não é consciente de sua sujeição. Isso porque, segundo Pêcheux ([1975], 1995), o sujeito é afetado por dois esquecimentos: o que ele chama de esquecimento n° 2, aquele pelo qual o sujeito seleciona um enunciado e não outro no interior da formação discursiva que o domina, tendo a ilusão de ter o controle do sentido do que diz e de que seu discurso é um reflexo transparente da realidade; e o esquecimento n° 1, que apela para a natureza inconsciente e ideológica do discurso, pois é por sua causa que o sujeito tem a ilusão de ser fonte exclusiva do sentido de seu discurso, esquecendo-se de que não pode, por definição, colocar-se no exterior da formação discursiva que o domina.

Estas ideias remetem claramente ao sujeito do inconsciente da Psicanálise, isto é, um sujeito dividido entre consciente e inconsciente, mas estruturado a partir da linguagem. Esta noção resulta útil para a AD, pois condiz com uma teoria da subjetividade que não tem origem no indivíduo. Se o sujeito do discurso para Pêcheux vai ser, a partir das contribuições de Lacan, o sujeito do inconsciente, também vai ser, a partir das contribuições de Althusser, o sujeito da ideologia, tal como explicaremos no segundo capítulo¹. Dessa forma, Pêcheux coloca em tensão a ideologia, o inconsciente e o discurso buscando pontos de convergência entre a psicanálise, a linguística e o materialismo histórico. Esse último lhe permite pensar a ideologia a partir de sua existência material, o que o leva a tentar compreender como a ideologia se materializa no discurso e como o sujeito é atravessado por ela, uma vez que, como afirma Orlandi (2007, p. 17), para Pêcheux “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Para uma melhor caracterização do sujeito ideológico, vale a pena mencionar a ambiguidade que Althusser encontra em relação ao termo *sujeito*. Por um lado, ele observa que, na acepção corrente da palavra, *sujeito* refere-se a uma subjetividade livre segundo a qual o indivíduo é autor e responsável por seus atos. Já a segunda acepção remete a um ser desprovido de liberdade, submetido a uma autoridade superior, assujeitado. Dessa forma, Althusser chega à conclusão de que

O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele “realize por si mesmo” os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição. (ALTHUSSER, [1970], 1995, p. 104, grifos do autor)

Daqui surge a tese proposta por Althusser de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Apropriando-se desse olhar, Pêcheux vai acrescentar que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos do seu discurso, uma vez que é por meio da interpelação ideológica que o sujeito se identifica “livremente” com as formações discursivas que o dominam. Esse funcionamento ideológico faz com que, no sistema capitalista, as relações sociais de produção sejam reproduzidas “de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas

¹ Ver ponto 2.2.

classes sociais antagonistas do modo de produção”. (PÊCHEUX & FUCHS, [1975], 1997, p. 166, grifos dos autores)

Para Althusser, a categoria de sujeito tal como ele a entende — isto é, como produto da interpelação ideológica — é uma “evidência” primeira, o *efeito ideológico elementar*, na medida em que se apresenta como algo natural, inevitável, óbvio:

Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos — e até aí não há problema — é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é aliás o efeito característico da ideologia — impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer* e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! É exatamente isso! É verdade!.” (ALTHUSSER, [1970], 1995, p. 94, grifo do autor)

É a partir dessa evidência primeira que se dá através do processo de interpelação ideológica que Pêcheux vai se preocupar com os mecanismos discursivos que geram a “evidência” do sentido² (ZIZEK, 1999), ou seja, que trabalham para produzir a sedimentação de determinados sentidos.

1.2. O SUJEITO NA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os esquecimentos que, conforme Pêcheux, o sujeito — interpelado pela ideologia — sofre, podem se resumir na ilusão de transparência e do controle do sentido. Como podemos pensar, então, o processo que o sujeito atravessa quando se debruça à aprendizagem de uma língua estrangeira? O que acontece quando o sujeito, que tem a ilusão de expressar no seu dizer tudo o que quer e tudo o que pensa, enfrenta-se com uma língua que não “domina”?

Em primeiro lugar, cabe apontar que, na perspectiva teórica da AD, o domínio sobre a própria língua³ é considerado um efeito discursivo. O sujeito acha que conhece sua própria língua e que simplesmente a toma para dizer o que ele quer. Ou seja, produz-se um efeito de exterioridade frente à língua. Conforme Celada (2002), esse efeito de exterioridade se exacerba no processo de aquisição de uma língua estrangeira em contextos formais de aprendizagem. Dessa forma, e especialmente se consideramos as metodologias de ensino que tratam a língua a partir de uma visão estritamente instrumental, cria-se a ilusão de que conhecendo e

² A questão das evidências do sentido será ampliada no ponto 2.3.

³ A noção de língua na AD será abordada no ponto 2.2.

“dominando” as regras e o vocabulário da língua alvo o aluno se transformará em falante fluente dessa língua.

Na sua tese, Celada (2002) faz um estudo que vem à tona para nossa reflexão. Por um lado, propõe-se analisar o pré-construído segundo o qual durante muito tempo o brasileiro teve a percepção de que o espanhol, por ser uma língua próxima, era uma língua fácil e, portanto, não era necessário estudá-la. Esse olhar sobre a língua espanhola gerou, segundo a autora, uma “ilusão de competência espontânea” que acabou provocando um obstáculo epistemológico e influenciou negativamente no campo do ensino do espanhol. Por outro lado, analisa como esse pré-construído entra em conflito com a experiência dos brasileiros quando são colocados em uma situação formal de aprendizagem. Aí se produz um embate “no qual a onipotência de um sujeito tenta suturar a ferida narcísica causada pelo fato de ficar descentrado diante do funcionamento de uma língua com relação a um interdiscurso em que o significante o designa como estrangeiro” (CELADA, 2002, p. 167). Esse processo de aprendizagem submete o sujeito à língua estrangeira e à memória discursiva dessa língua, o que leva a autora a afirmar que “se trata de um sujeito da língua que à língua está sujeito” (idem, p. 170). É por isso que Celada entende que o aprendizado de uma língua estrangeira é um processo de subjetivação. O sujeito, que já se encontra inscrito nas redes de memória e nas filiações de sentido de sua própria língua, expõe-se a outras e diferentes filiações de sentidos na língua estrangeira, sentidos que lhe resultam estranhos, alheios, e com os quais pode se identificar ou não, sentir-se reconhecido ou não. Assim, poderá estabelecer com essa língua relações de rejeição, de resistência, de atração, de fascinação, etc. Nesse sentido, acreditamos que o sujeito não sai ileso do encontro com a língua do outro e, portanto, a forma como ressignifica sua subjetividade nessa língua trará consequências no seu processo de aprendizagem.

Na mesma direção, Revuz traz considerações interessantes sobre a relação que existe entre a língua materna e a língua estrangeira. Por um lado, considera que a aprendizagem de uma língua estrangeira só é possível porque o sujeito já teve acesso à linguagem a partir da sua própria língua. Esse primeiro contato com a linguagem é insubstituível, é incomparável com a relação que o sujeito pode estabelecer com uma língua estrangeira, por mais familiar que esta seja para ele. Por outro lado, afirma que o “confronto entre primeira e segunda língua nunca é

anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua” (REVUZ, 1998, p. 215). O sujeito, quando chega o momento de aprender uma segunda língua, já traz consigo uma história com a sua própria que vai interferir no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a autora põe em evidência o componente afetivo que existe na relação entre o sujeito e a língua e que vai ser determinante na maneira como se levará a cabo o encontro com a língua estrangeira. Isso porque a língua não é um mero código ou um simples instrumento de comunicação, mas está ligada a um sistema de valores associado às palavras, às formas de designar as coisas, que estrutura a identidade do sujeito e a relação que ele mantém consigo mesmo e com os outros.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira coloca o sujeito “em uma situação de não saber absoluto” (REVUZ, 1998, p. 221), uma vez que lhe exige um enfrentar-se com a experiência de não conseguir se fazer entender. Mas, ao mesmo tempo que ele se depara com a impossibilidade de traduzir termo a termo as palavras que utilizaria na língua materna, a língua estrangeira pode se apresentar como um espaço de liberdade na medida em que a distância entre ambas faz com que as filiações de sentidos em redes de memória na língua do outro sejam tão frágeis que impeçam estabelecer um sistema de valores associado à língua estrangeira, fazendo com que o peso das palavras seja mais leve. Isso é evidente, como aponta Revuz (1998), na utilização que o aprendiz faz de expressões grosseiras ou obscenas, expressões que *se sabem*, mas não *se sentem*. Dessa forma,

Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. (REVUZ, 1998, p. 224)

Independentemente da forma em que cada sujeito se relacione com a língua estrangeira — vínculo que nunca será igual em cada sujeito nem se dará do mesmo modo com línguas diferentes —, se acreditamos que a língua é muito mais do que apenas um código que permite codificar e decodificar palavras, se concordamos que, no processo de aprendizagem de uma segunda língua, intervêm componentes não apenas cognitivos, mas também afetivos, temos que visar, então, uma aprendizagem de línguas que possibilite aos alunos se inscrever na língua do outro e estabelecer filiações nas redes de memória dessa língua. Utilizando o conceito

que Serrani-Infante (1998) propõe, esse encontro deve ser pensado no contexto de um processo mais amplo de *tomada da palavra*, que não é entendido aqui como a utilização que um indivíduo faz da língua como instrumento, mas

[...] como a inscrição em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso, pois, neste enfoque, é na linguagem que o homem é homem e se defronta com o problema de seu ser. (SERRANI-INFANTE, 1998, p.248)

Não se pode ignorar, entretanto, que atingir a possibilidade de se inscrever numa língua estrangeira não é uma tarefa fácil nem que pode ser garantida necessariamente em um curso de idiomas. Muitas das metodologias de ensino de línguas estrangeiras têm fomentado uma aproximação à língua alvo a partir de modelos reprodutivistas, de repetição de estruturas e de listagens de palavras, enfim, de uma concepção da língua como um objeto homogêneo, fechado, transparente, que por força de estudo e repetição poderia ser incorporado e dominado. Portanto, se a língua é um espaço fechado, o sujeito não pode entrar nela, não pode estabelecer laços de identificação, apenas pode reproduzi-la. Esses modelos contribuem a perpetuar uma visão do ensino de línguas como um processo no qual não existem conflitos entre a língua materna e a língua estrangeira e constroem um imaginário do que seria um “bom aluno”, um “bom leitor”, enfim, um “bom aprendiz de língua estrangeira” (CORACINI, 2003).

Considerando a concepção de língua que defendemos aqui, entendemos que ela não é um simples conjunto de regras, mas que é atravessada pela história, pelo inconsciente, pela ideologia. É um espaço dinâmico, aberto, vivo, sujeito a falhas. Nesse sentido, concordamos com De Nardi (2009, p. 188) quando diz que a inscrição do sujeito na língua do outro “só é possível se nos deslocamos do espaço da homogeneidade, concebendo língua e cultura como sistemas essencialmente falhos, ou seja, que são capazes de acolher o sujeito porque há neles lugares de identificação”.

Por outro lado, ainda conforme De Nardi (2009), o sujeito aprendiz encontra-se em uma posição de oscilação entre sua língua materna e a língua estrangeira, entre o familiar e o estranho, que dá lugar a espaços de incerteza onde o sujeito não tem o controle, não apenas da materialidade linguística, mas também dos sentidos que se inscrevem na memória da língua estrangeira. Ou seja, o sujeito enfrenta a angústia da impossibilidade do dizer da mesma forma que o faria em sua língua

materna⁴, a impossibilidade de traduzir e produzir os mesmos significados. Celada e Payer (2011, p. 80) utilizam a metáfora de “*sujeito errante* afetado pelo *entremeio das línguas*”, para ilustrar o movimento desse sujeito aprendiz.

Na incapacidade de apreensão da língua — que é constitutiva de toda língua, mas exacerbada na língua estrangeira — mobiliza-se a noção de *real*, tal como foi trabalhada por Pêcheux e Gadet ([1981], 2004). Esse conceito que, na psicanálise, refere-se ao inconsciente do sujeito, àquilo que não pode ser simbolizado, é tomado pela AD para pensar naquilo que, na língua, é o impossível de dizer, o lugar do equívoco constitutivo da língua. Assumir essa noção implica pensar não mais a língua como um objeto transparente, mas opaco, inapreensível, sujeito a falhas e atravessado pela historicidade. Um objeto que excede o controle do sujeito.

Frente à angústia pela falta de controle da língua, aspecto que se intensifica no encontro com a língua estrangeira, parece-se erguer o predomínio de uma concepção instrumental da língua pensada para um sujeito pragmático. Conforme Pêcheux, “o sujeito pragmático — isto é, cada um de nós, os ‘simples particulares’ face às diversas urgências de sua vida — tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica” (PÊCHEUX, [1969], 1997, p. 33). A necessidade de um “mundo semanticamente normal” (idem) é satisfeita pelo Estado e suas instituições que se encarregam de organizar a vida social e a multiplicidade de coisas-a-saber para dar respostas tranquilizadoras que apaziguem o medo dos sujeitos face aquilo que escapa do controle. Dentre essas instituições, interessa-nos especialmente para o nosso trabalho a mídia e a Escola, pois entendemos, a partir das reflexões de Pêcheux, que ambas funcionam como “administradoras” da diversidade de coisas-a-saber e que esse mecanismo unificador não pode ser pensado independentemente de uma determinada visão sobre a língua. Assim como a ciência positivista, que procurava conhecer a realidade de forma exata e organizada, determinadas concepções de língua trabalham com essa ilusão de homogeneidade. Trata-se de concepções tranquilizadoras porque acreditam em uma

⁴ O que fica afetado, aqui, é o que Pêcheux ([1975], 1995) chama de esquecimento número 2, ou seja, a ilusão de que o sujeito é o dono do seu dizer e de que o que diz é um reflexo linear entre o pensamento e a realidade. Nesse sentido, Celada (2002, p. 40) aponta que essa ilusão produz um “efeito de exterioridade” em relação com a língua materna e que, no caso da língua estrangeira, “tal efeito de exterioridade exagera-se, pois, capturado por uma posição de saber, que é o saber da materna, o sujeito fica ‘descentrado’ diante do funcionamento da materialidade da outra língua. Nesse processo, a ilusão de ‘transparência pensamento-linguagem-mundo’ [...] é imediatamente afetada, visto que, por efeito do funcionamento dessa materialidade — que determina que a estrutura do pensamento não é passível de ser transportada diretamente de uma língua para outra —, o livre trânsito por essa tríade é interrompido”.

língua que pode ser atingível, dominada, e pode, portanto, acalmar as angústias do sujeito pragmático que precisa de um “mundo semanticamente normal”.

Não nos parece estranho, então, que a maioria das abordagens do ensino de línguas estrangeiras trabalhem a partir de processos de instrumentalização da língua meta. Como sugere Celada (2008), na sociedade contemporânea observa-se uma tendência a justificar a necessidade de aprender línguas estrangeiras pelo viés do perfil veicular, ou seja, como resposta às necessidades de um sujeito pragmático que, para atender as exigências do mercado, deve aprender rapidamente a falar uma língua, deve “ser bilíngue”. Basta ver a grande quantidade de propagandas de cursos de idiomas que prometem o domínio da língua em menos de dois anos, sob a tácita ameaça de ficar fora do mercado profissional.

O que temos, então, frente à angústia de um sujeito errante que vaga no entremeio das línguas, que se vê obrigado a aceitar o real constitutivo da língua, é uma resposta instrumental tranquilizadora que se resume à promessa de domínio da língua estrangeira e que se adapta muito bem a esse sujeito pragmático que precisa de um mundo semanticamente estabilizado. É por isso que, como afirma Celada (2008), esse tipo de metodologias alimentam a ideia de que é possível dominar a língua, muito mais que solicitar que o sujeito se filie às redes da memória discursiva da língua do outro.

Abordar a língua como mero instrumento de comunicação fecha para o sujeito a possibilidade de se inserir nessa outra língua, de produzir relações de identificação com ela e com sua cultura, de *tomar a palavra*. Dessa forma, perde-se a riqueza de se aproximar da materialidade discursiva da língua estrangeira, isto é, na sua relação com suas redes de memória, com seus sujeitos e com sua história. Corre-se o risco de acentuar a distância dela e perde-se a oportunidade de que a língua do outro se constitua em um espaço de acolhimento para o sujeito:

O espaço de acolhimento do sujeito na língua do outro é, portanto, o espaço do discurso, em que, sem prescindir do estudo formal dessa língua estrangeira, o sujeito possa reconhecê-la como materialidade de discursos, ou seja, uma língua que tem memória, que tem sujeitos e da qual, portanto, ele pode ser sujeito ao se inscrever nessas redes de significação. (DE NARDI, 2009, p. 191)

Em resumo, se o sujeito aprendiz aceita o risco do equívoco, dos possíveis confrontos, do não domínio da língua estrangeira, longe de perder o controle sobre

ela, abrirá um espaço para a identificação com essa língua e, portanto, expandirá as possibilidades de produzir significações nela e de resignificar-se.

1.3. O SUJEITO-LEITOR A PARTIR DE UMA TEORIA NÃO SUBJETIVA DA SUBJETIVIDADE

Depois de abordar a questão de como a análise de discurso enxerga o sujeito e as implicações que essa concepção de sujeito traz para pensar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, cabe agora articular essas discussões com o trabalho de leitura de textos jornalísticos na aula de espanhol, o qual se inscreve no contexto mais amplo do discurso pedagógico.

Esse discurso projeta uma determinada imagem⁵, um certo perfil de leitor que os alunos deveriam atingir. Essa imagem é definida por Orlandi (2003) como a do bom-leitor, que não necessariamente coincide com a do sujeito-leitor, entendido não como um sujeito empírico, mas como um sujeito discursivo que, interpelado pela ideologia, se inscreve em determinadas formações discursivas.

Por outro lado, dada a tendência do discurso pedagógico a universalizar os conceitos e a *inculcá-los* a todos os alunos como se fossem iguais, sem atender suas diferentes determinações sócio históricas, produz-se um embate “entre a heterogeneidade do leitor e a universalização de sua imagem” (ORLANDI, 2003, p. 15). Essa imagem do bom-leitor, no discurso pedagógico, caracteriza-se pela capacidade do indivíduo de ler e “descobrir” o sentido do texto, de colocar seus próprios conhecimentos em relação com o texto e, a partir daí, compreender o que o autor quis dizer. Ou seja, o sentido do texto, nessa perspectiva, fica circunscrito a seu conteúdo, que envolve o que o texto significa, o que autor quis dizer e a influência do contexto apenas na sua aceção restrita.

Isso acontece, também, porque a noção de *texto* no discurso pedagógico, que reproduz o senso comum por filosofia espontânea⁶, refere-se a um objeto empírico

⁵ Em relação com esse funcionamento, no segundo capítulo trabalharemos sobre a imagem que os meios de comunicação fazem dos seus leitores a través da noção de *projeções imaginárias*.

⁶ Pêcheux retoma este conceito de Althusser, quem, no seu texto “Philosophie et philosophie spontanée des savants”, afirma que se entende por filosofia espontânea “não o conjunto de ideias que os sábios têm sobre o mundo (isto é, sua “concepção de mundo”), mas apenas as ideias que eles têm na cabeça (conscientes ou não) relativas à sua prática científica e à ciência” (ALTHUSSER, 1974, p. 99-100, apud PÊCHEUX, [1975], 1995, p. 82). Para Pêcheux, a Filosofia da Linguagem é a “filosofia espontânea” da ciência linguística. Essa filosofia pretende que, “a partir do sujeito concreto individual ‘em situação’ (ligado a seus preceitos e suas noções), se efetue um apagamento progressivo da situação por uma via que leva diretamente ao sujeito universal, situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos” ([1975], 1995, p. 127). Segundo Celada

acabado, completo, com começo, meio e fim, um espaço de informações com um sentido próprio. Já na perspectiva da AD, o texto é algo mais do que isso. Em primeiro lugar, ele funciona como um conceito teórico e metodológico, isto é, como uma unidade de análise do discurso, da qual o analista se vale para colocar em relação com a formação discursiva e a formação ideológica que o regula. Portanto, pode-se tratar de um texto inteiro ou de fragmentos, porque, mesmo se tratando de uma materialidade linguística acabada, “a AD lhe devolve sua incompletude, ou seja, reinstala suas condições de produção” (ORLANDI, 1996, 181). Essa incompletude não é vista como um defeito, mas como um elemento constitutivo do texto, da língua e dos sujeitos, que funciona como “o indício da abertura do simbólico, do movimento do sentido e do sujeito, da falha, do possível” (ORLANDI, 2012b, p. 113).

Por outro lado, na perspectiva discursiva, todo texto tem uma constituição heterogênea, pois ele é atravessado por diferentes formações discursivas e afetado por diferentes posições do sujeito (ORLANDI, 2012b). Porém, ele se apresenta imaginariamente como uma unidade homogênea, produto da elaboração de um autor que funcionaria como fonte dos sentidos expostos no texto.

A AD vai olhar, não apenas para o conteúdo do texto, para as informações que estão na superfície, mas também para o que está fora dele, para o contexto de enunciação, o contexto sócio histórico, a relação entre os interlocutores, as filiações de sentido nas redes de memória discursiva, etc. Nesse sentido, o texto, enquanto unidade significativa do discurso, como objeto simbólico, vai ser sempre incompleto e vai estar sempre aberto à multiplicidade de sentidos e a diferentes possibilidades de leitura porque a incompletude é constitutiva da linguagem, assim como é constitutiva do sentido e dos sujeitos. Portanto, para a AD, o que vai interessar não é “o sentido do texto, mas como o texto produz sentidos” (ORLANDI, 2003, p. 10).

Em consonância com essa posição não conteudista, para a AD, a imagem do bom-leitor é inadmissível, pois se contradiz com os princípios básicos da teoria. Cabe lembrar que, para a AD, o sujeito não é a fonte do sentido; os sentidos são determinados historicamente e se conformam a partir de sua inscrição em redes de memória; a linguagem não é transparente. Por tudo isso, a leitura não pode ser entendida como a mera decodificação de palavras. Essa imagem, na escola,

(2002), isso leva a um procedimento de generalização que implica uma passagem de uma formulação do tipo “eu digo que/eu vejo isto” a um “tu me disseste que.../você me disse que...” e, na sequência, a uma afirmação de que para todo sujeito “é verdade que...”. Em outras palavras, a filosofia espontânea é entendido aqui como algo que não se somete a teorização.

pressupõe uma noção de sujeito centrado e consciente, não apenas do seu dizer, na medida em que se presume uma intencionalidade do autor, mas também de sua capacidade de interpretar, como se houvesse uma única leitura “correta”. Por outro lado, pressupõe-se também que o texto é uma fonte de significados e que o bom-leitor é aquele que consegue encontrá-los.

Portanto, essa imagem se dá muito bem com o discurso pedagógico, uma vez que, por seu caráter autoritário, o que se espera do aluno é que seja capaz de reproduzir “o sentido do texto”, que é o sentido que o professor ou o livro determinam⁷. Entretanto, “diante dessas injunções, o leitor resiste” (ORLANDI, 2003, p. 23). Sua rebelião consiste em produzir deslocamentos na sua interpretação, encontrar interstícios pelos quais escapar dos sentidos superficiais previstos para ele e efetuar leituras menos óbvias. Enfim, evidenciar que há outros sentidos possíveis, já que, como a AD defende, não é possível falar de o sentido de um texto, porque ele não existe “em si mesmo”, mas na formação discursiva na qual se insere e na qual o sujeito do discurso ocupa diferentes posições, inscrito em determinadas formações ideológicas.

Em palavras de Pêcheux:

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes — todos igualmente “evidentes” — conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque — vamos repetir — uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, [1975], 1995, p. 161)

A ideia de um texto (ou, em termos de Pêcheux, uma palavra, uma expressão ou uma proposição) sem um sentido próprio nos dá uma pista sobre a forma como a AD vai enxergar o processo de leitura. Nesse processo, o modo de perceber o sujeito também se torna fundamental, porque, tal como aponta Indursky (2003), se entendemos que o sujeito do discurso é um sujeito histórico e não o indivíduo real, empírico, não podemos pensar a leitura, suas múltiplas interpretações e deslocamentos de sentidos, como uma questão de subjetividade pessoal. O que há, então, é um sujeito-leitor que, a partir da identificação com uma formação discursiva dada, realiza uma prática de leitura e se institui assim como *efeito-sujeito*. É por isso

⁷ O assunto do discurso pedagógico será abordado mais amplamente no capítulo III.

que a autora inscreve sua reflexão na *teoria não-subjetiva da subjetividade* para produzir um deslocamento para uma *teoria não-subjetiva da leitura*. Dizemos que se trata de uma teoria não-subjetiva da subjetividade porque, de acordo com Pêcheux ([1975], 1995), a percepção do sujeito como dono de seu dizer é uma ilusão que se produz como consequência do funcionamento ideológico, uma evidência mascarada sob a transparência da linguagem.

Para Cazarin (2011), na leitura, são mobilizadas, no mínimo, duas posições-sujeito: a de sujeito-autor e a de sujeito-leitor, ambas afetadas pelas condições de produção, pelo inconsciente e pela ideologia. O sujeito-leitor pode ou não se identificar com o sujeito-autor porque este projeta sentidos pelo seu imaginário, que não necessariamente são mantidos por aquele. A prática de leitura implica, então, que o sujeito-leitor, ocupando um lugar determinado e inscrito em certa formação discursiva, se identifique ou contra-identifique com o sujeito-autor, dando lugar a diferentes movimentos de leitura e produzindo diferentes efeitos de sentido que, ademais, entram em relação com sua memória de leitura. Portanto, é impossível pensar, como o discurso pedagógico faz, que, diante de um texto, o aluno-leitor tem que interpretar o sentido dado pelo autor, aliás, que todos os alunos-leitores têm que interpretar a mesma coisa. Porém, na prática, o que se oferece é uma leitura já pronta, preestabelecida, cujas filiações de sentido não estão na mão do aluno. Observa-se assim como o funcionamento discursivo, neste caso no que diz respeito à leitura, produz um ponto de encontro entre o discurso pedagógico e o discurso jornalístico. Nesse sentido, Mariani (1998, p. 94) aponta que “o discurso jornalístico envolve o sujeito-leitor em um processo interpretativo já pronto, pois, ao relacionar um acontecimento a outros, está, de fato, filiando aqueles sentidos a sentidos já existentes”. Ou seja, o poder de filiação de sentidos na memória histórica pertence ao jornal e não ao leitor⁸.

Assim, os textos jornalísticos, que já vem com seus sentidos sedimentados e “prontos” para serem consumidos, ao serem didatizados e incluídos no livro didático, solidificam-se ainda mais, mesmo porque, no caso de textos em língua estrangeira, produzidos em outra cultura, a distância entre o contexto real de produção e circulação e o contexto de leitura é imensa, o que dificulta o processo de interpretação, a reconstrução da memória discursiva e a criação de sentidos novos.

⁸ No segundo capítulo elaboramos uma discussão mais aprofundada sobre as características do discurso jornalístico.

Temos que lembrar que o aluno não é uma tábula rasa e a leitura não se realiza “a partir de um vazio de saberes; a sua base de efetuação é um campo de significação reconhecível, em que o novo texto se introduz para significar” (PAYER, 2003, p. 143-144). Com isso, queremos dizer que, diante de um texto, não é possível pensar em uma leitura única e objetiva, pois cada leitor realizará uma filiação de sentidos a partir de suas próprias referências, dependendo das formações discursivas em que se inscreva. Como diz Indursky (2003, p. 191), “da pluralidade de formações discursivas existentes em nossa formação social resulta uma variedade de sujeitos sociais, daí decorrendo a diversidade de leitura possíveis”. Portanto, e dada a imbricação entre o sujeito e a produção de sentidos, um mesmo texto pode mobilizar múltiplas leituras porque ativa diferentes “subjetividades não-subjetivas”.

Porém, o funcionamento discursivo da ideologia faz com que se produza a evidência de um sentido único, que responde, na verdade, à sedimentação de uma memória discursiva⁹ que funciona como condição da leitura. Para a AD, a memória é um dos elementos que constituem as condições de produção dos discursos, no sentido amplo da expressão. Por isso, voltando para nosso objeto de estudo, quando vemos que um discurso jornalístico é trabalhado apenas na sua superfície textual, sem atender nenhum dos aspectos relacionados com suas condições de produção, o que acontece é que se apaga também a memória discursiva, se negligencia a história.

Pêcheux ([1969], 1997, p. 74) define o *processo de produção* como o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso dado, em “circunstâncias” dadas; e chama de *condições de produção* às “circunstâncias” desse discurso. Essas condições de produção são as que tornam possível a formulação e a compreensão dos discursos porque são constitutivas do sentido. Como aponta Courtine (2009), essas “circunstâncias” não devem ser entendidas simplesmente como a situação concreta de comunicação em que os sujeitos interagem, pois elas implicam vários elementos complexos como as posições ideológicas dos protagonistas, o objeto do discurso, o processo sócio histórico no qual os enunciados são produzidos, as “formações imaginárias” que designam o lugar que os interlocutores se atribuem entre si, a memória discursiva, etc. Tudo isso faz com

⁹ A noção de memória discursiva será abordada no tópico 1.4.

que as palavras, a sintaxe, as proposições, enfim, os elementos que estão na superfície linguística, mudem de sentido “segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, [1975], 1995, p. 160).

Para Orlandi, na noção de condições de produção temos que incluir também as condições de recepção, como categoria constitutiva da primeira, uma vez que as condições de produção abrangem não apenas a emissão, mas também a recepção dos discursos, pois tanto o emissor como o receptor intervêm na instância de interlocução: “Na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto” (ORLANDI, 1996, p. 180). Essa reflexão é interessante para pensar no caso particular de nosso objeto de estudo, no qual o texto original, publicado em um determinado jornal em determinado contexto, não é o mesmo que aquele texto incluso no livro didático, embora a superfície linguística seja a mesma.

Essa transposição dos textos para o livro didático coloca em causa a questão da autoria. Embora não seja o objetivo de nosso trabalho tratar exaustivamente este aspecto, é importante destacar algumas de suas particularidades, considerando, especialmente, que a materialidade específica com a qual estamos trabalhando se constitui a partir de diferentes discursividades e é produto de diversos processos de tensões e negociações. Souza Pinheiro Passos (1996), por exemplo, chama a atenção sobre a questão da autonomia dos autores dos livros didáticos, pois entende que a atividade da escrita e configuração desse tipo de livros articula uma relação entre os autores propriamente ditos e as editoras, enquanto agentes de controle e mesmo de censura, que coloca em causa “a força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico de estado” (idem, p. 57). Nesse sentido, as editoras têm o poder de validar ou não o trabalho do sujeito-autor a partir das políticas editoriais que assume em função das demandas do mercado. Esses aspectos devem ser considerados pois constituem o contexto institucional em que o livro é produzido.

Não devemos perder de vista, entretanto, que assim como o leitor não é, para a AD, o indivíduo “real”, também o sujeito-autor não é o indivíduo empírico que produz uma obra, mas o sujeito que se coloca imaginariamente na origem do dizer produzindo efeitos de unidade e fecho nas produções textuais (FERREIRA, 2013). Ou seja, o texto pode não ter um autor específico, mas sempre se imputa uma autoria a ele.

No processo de didatização do texto jornalístico, mediante o qual o livro didático toma para si discursos que circulam em outras formações discursivas, observa-se um gesto de autoria, já que “esta implica um posicionar-se frente/junto a outros dizeres, projetando novos sentidos e se responsabilizando por eles” (ABREU, 2013, p. 126). Assim, o autor do livro didático se apropria de determinados textos e assume a função-autor, função que, segundo Grigoletto (2005, p. 108), “organiza a heterogeneidade, criando o efeito de responsabilidade, coerência e unidade no texto”. Isso é, ainda de acordo com a autora, o ponto de partida para a constituição do efeito-autor, “que se dá justamente pelo efeito de unidade, pelo efeito de realidade do sujeito produtor do discurso” (op. cit.).

Dentro dessa perspectiva, “o autor é a instância em que haveria um maior ‘apagamento’ do sujeito, já que é da representação do sujeito como autor que mais se cobra a ilusão de ser origem e fonte de seu discurso” (GRIGOLETTO, 2014, p. 6). Já não importa quem é o autor empírico do texto, mas o fato de que o sujeito-autor se apropria dele por sua pertinência produzindo deslocamentos nas FDs. Para Mittmann (2014), é o movimento de atribuição de sentidos de uma formação discursiva para outra o que nos leva à questão da autoria. A autora, ao analisar o funcionamento da autoria na construção e no movimento de arquivo a partir da obra de Eva e Franco Mattes¹⁰, reflete sobre o movimento de ressignificação que se produz quando alguns documentos que circulam numa determinada formação discursiva passam, por um gesto de reapropriação e ressignificação, a formar parte de outra (no caso da obra analisada pela autora, este movimento se dá a partir da FD jornalística para a FD artística). Este movimento de ressignificação pode ocorrer tanto como um deslocamento de uma FD para outra quanto como um deslizamento entre posições-sujeito no âmbito de uma mesma FD.

A noção de autoria, portanto, implica uma reapropriação de sentidos o que, no caso do livro didático, implica, em geral, o apagamento das condições de produção que deram lugar ao texto e, portanto, também de sua memória. Isso, claro, traz consequências relevantes na prática de leitura na sala de aula. A seguir, aprofundaremos sobre essa noção de memória, dada a relevância que esse conceito traz nos processos de produção de sentidos e no trabalho com leitura.

¹⁰ Refere-se à obra de Eva e Franco Mattes, que em 1998 criaram a personagem de Darko Maver, um suposto escultor iugoslavo que produzia esculturas representando vítimas de assassinato em prédios abandonados e quartos de hotel. Na verdade, este artista nunca existiu, mas foi uma invenção dos artistas, que tomavam fotos de notícias que circulavam na internet para apresentá-las como obras esculturais de Maver.

1.4. MEMÓRIA DISCURSIVA E SEU PAPEL NA (RE)PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A noção de memória discursiva, desenvolvida pela AD, nos ajuda a compreender melhor o funcionamento dos discursos na medida em que, como foi adiantado, faz parte das condições de produção deles e seu funcionamento promove a sedimentação ou o deslocamento dos sentidos.

Pêcheux adverte que a memória em AD não deve ser entendida no sentido psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, social, inscrita em práticas. Segundo o autor, a memória seria aquilo que, “face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita” (PÊCHEUX, [1983], 1999, p. 52). Todo discurso, pelo fato de estar inserido em um processo discursivo, é determinado pelos pré-construídos, definidos por Pêcheux ([1975], 1995) como elementos produzidos em outros discursos anteriores e independentemente do enunciado. Segundo o autor, o pré-construído remete “àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do “sujeito universal” e que se apresenta sob a forma das evidências. Isso implica que “o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber” (INDURSKY, 2011, p. 70).

Cabe destacar que a noção de “implícitos” que Pêcheux traz à tona é tomada de Achard (1999, p. 13), quem considera que eles não residem em nenhuma parte de forma estável e sedimentada, ou como discurso autônomo, mas “que trabalham sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado”. Assim, eles se encontram na tensão entre o histórico e o linguístico, na “regularização”, materializados no discurso sob a forma de citações, repetições, remissões, paráfrases, etc. Conforme Courtine (1999, p. 20), “é assim que os objetos do discurso, dos quais a enunciação se apodera para coloca-los sob a responsabilidade do sujeito enunciator, adquirem sua estabilidade referencial no domínio de memória como espaço de recorrências das formulações”. Essas recorrências são as que acabam regularizando os sentidos, cristalizando-os e organizando-os “em *redes discursivas de formulações* que garantem o regime de repetibilidade destes saberes,

sustentando, dessa forma, as *redes de memória* que sustentam o memorável” (INDURSKY, 2011, p. 71, grifos da autora).

Segundo Pêcheux, o efeito de opacidade que marca o momento em que os “implícitos” não são reconstruíveis é o que obriga a AD a se distanciar das evidências das proposições e buscar quais são os efeitos que se produzem quando se propõe trabalhar com recortes, com montagens. Quer dizer, o analista pode interrogar os efeitos ideológicos que essas montagens produzem. Lembrando-se do provérbio chinês que diz “Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo”, Pêcheux se pergunta: “Com efeito, por que não? Por que a análise de discurso não dirigiria seu olhar sobre os gestos de designação antes que sobre os *designata*, sobre os procedimentos de montagem e as construções antes que sobre as significações?” (PÊCHEUX, [1983], 1999, p. 54, grifos do autor). Seguindo o exemplo do provérbio chinês, podemos pensar na metáfora de um mágico que, enquanto assinala para sua mão direita para que alguém do público olhe e sople sobre ela, está ocultando a moeda na sua mão esquerda. O que o mágico quer é que a pessoa olhe para onde ele indica e não para a mão que esconde. Mas o analista, ao contrário, tentará olhar para isso que se oculta, para o que é silenciado, na tentativa de desconstruir o truque.

Ainda sobre a noção de “implícitos”, vale remarcar que eles são sócio-históricos e estão afetados pelo esquecimento. O que já foi dito em outro lugar é apagado da memória e, assim, o sujeito, interpelado como tal pela ideologia, apropria-se disso inconscientemente para produzir sentidos com “suas” palavras. Porém, a memória, ao ser afetada pela história e pela ideologia, encontra-se sempre em um jogo de forças entre o que é esquecido e o que é lembrado, atualizado. Portanto, não pode ser concebida como um espaço fechado, com bordas planas, como um reservatório de conteúdos históricos. Pelo contrário, “é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, [1983], 1999, p. 56). Assim, a existência de discursos fundadores e a sedimentação dos sentidos dominantes não implicam necessariamente que eles não possam ser modificados, pois aqueles sentidos que no decorrer da história ficaram esquecidos podem voltar, podem penetrar pelas fissuras da memória sedimentada. Além disso, como sustenta Indursky (2011, p. 76),

as *redes discursivas de formulação* “vão recebendo novas formulações que, ao mesmo tempo em que vão se reunindo às já existentes, vão atualizando as redes de memórias” produzindo a movimentação/alteração dos sentidos.

Nessa perspectiva, Orlandi (1999, p. 65) compara a memória com a língua quando afirma que “assim como a língua é sujeita a falhas, a memória também é constituída pelo esquecimento”. A memória que se apresenta como evidente e como completa nos lembra da língua, que também funciona sob a ilusão da transparência e da completude. Porém, assim como se defende, na perspectiva discursiva, a ideia de que isso é um efeito ideológico e que nem a língua nem a memória são blocos fechados, também se sustenta a percepção de uma língua e uma memória incompletas onde é possível a criação de outros sentidos, pois como afirma Mariani (1998, p. 42), “se a memória [e nós acrescentamos, a língua] fosse assim tão radicalmente plena, completa e homogênea, estaríamos condenados a repetir de modo infundável sentidos imutáveis”.

Na sua interpretação da noção discursiva de memória, Mariani relaciona este conceito com as lutas pelo poder simbólico, pois entende que a memória é o resultado de “uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos, sendo que, como resultado do processo, ocorre a predominância de uma de tais interpretações e um (às vezes aparente) esquecimento das demais” (MARIANI, 1998, p. 34). Dessa forma, o que fica sedimentado como um sentido natural e verdadeiro não é mais que *um* dos possíveis sentidos que circularam em um determinado momento histórico e que, como consequência das relações de poder, conseguiu se cristalizar e se erguer como o único sentido possível. Assim, produz-se a homogeneização de uma memória que passa a ser a memória oficial de uma sociedade.

Por outro lado, Mariani (1998) aponta que as instituições também estão atravessadas por sua própria memória discursiva, que sedimenta sentidos em relação ao que pode ser esperável delas, ou seja, torna-as reconhecíveis, evidentes, no sentido que “todo mundo sabe” o que é uma escola, uma família, um jornal, etc. A própria história de cada uma dessas instituições, os discursos que delas e sobre elas emanam, fazem com que exista uma memória institucional que condiciona a produção de seus discursos. No que respeita ao jornalismo, esse funcionamento também está presente e suas práticas encontram-se legitimadas pela memória que

o sustenta. Além disso, a memória de cada jornal em particular também funciona como condição de produção, pois a forma de noticiar e apresentar seus conteúdos não pode se desmembrar da sua própria memória institucional.

Estas reflexões sobre a memória, a partir da perspectiva da AD, e a forma como essa noção se entrelaça com o funcionamento das instituições, são interessantes para pensar no nosso objeto de estudo, isto é, o livro didático de espanhol, pois trata-se de um objeto que, por sua pertença à formação discursiva escolar, reproduz os sentidos cristalizados historicamente e os apresenta como conteúdos que *evidentemente* todo aluno tem que aprender. No caso do livro didático de língua espanhola, em particular, e conforme Souza Junior (2013, p. 120), a textualização dos textos no LD pode “não somente apagar uma memória histórica que é constitutiva de todo processo enunciativo, mas, também, legitimar e alçar como única interpretação possível uma memória oficial”¹¹. Nesse sentido, concordamos com o autor quando afirma que o livro didático deve ser tomado não como artefato, “mas como objeto histórico que direciona dizeres e sentidos determinados sócio-historicamente, e silencia outros” (op. cit. p.109).

Cabe observar também que o LD de língua estrangeira constitui uma montagem de textos de diferentes origens que procura acercar o aluno de uma(s) cultura(s)¹² diferente(s) da sua. Nesse caso, o processo de homogeneização parece ser ainda mais forte, pois se apaga o fato de que os textos utilizados foram produzidos sob condições de produção específicas, provêm de fontes diferentes, países diferentes com histórias diferentes e, portanto, com diferentes memórias discursivas, com todas as implicações que essas especificidades provocam na produção de sentidos. Nesse sentido, Marisa Grigoletto (1999b) aponta que o LD, ao transformar o texto em um texto didático, apaga o contexto no qual foi produzido, o que dá como resultado a desistoricização do texto, além da impossibilidade de estabelecer qualquer relação com a vida do aluno.

Segundo Souza Junior (2013, p. 118), o que o LD apresenta é, por um lado, “o fragmento funcionando como um todo, evidência de unidade que apaga os vestígios de sua produção”, e, por outro, uma narrativa única sobre os países de

¹¹ O autor se refere particularmente aos textos literários, mas é possível deslocar sua apreciação para outros tipos de textos, por exemplos, os que se enquadram no discurso jornalístico.

¹² Acreditamos que é reducionista falar em “cultura hispânica”, pois nos leva a pensar que é realmente uma única cultura. Embora os países de língua espanhola tenham vários elementos comuns, a heterogeneidade linguística, social e cultural é muito grande, especialmente se consideramos que são 21 países com espanhol como língua oficial, cada um deles com suas particularidades e diferenças internas.

língua espanhola que responde aos processos de sedimentação da memória discursiva desses países. É possível pensar, nesse sentido, que o que funciona nessa sedimentação é a reprodução dos discursos fundadores, entendidos eles como espaços de identidade histórica. Segundo Orlandi (1993c, p. 13, apud MARIANI, 1998, p. 41), esses discursos constituem uma “memória temporalizada, que se apresenta como institucional, legítima”. Por causa do seu caráter institucional, esses tipos de discursos são repetidos nos livros escolares, nos livros de história, nos documentos oficiais, etc.

Assim, acreditamos que um dos desafios do trabalho de leitura em língua estrangeira é que o professor seja consciente de que os textos que utiliza na aula não são simples amostras da língua, mas discursos que estão inseridos necessariamente em processos históricos, em contextos sociais e discursivos determinados, que foram produzidos sob certas condições de produção e que estão sustentados por memórias específicas.

Cabe lembrar que, quando falamos de memória, estamos nos referindo à “existência de um corpo sócio histórico de traços discursivos que constituem o espaço de memória” (PÊCHEUX, [1982], 2011, p.145). A partir desse espaço de memória que regulariza os sentidos, os leitores se debruçam sobre o texto, mas eles podem não compartilhar esse mesmo espaço. Possivelmente, esse seja o caso do aluno de uma língua estrangeira. Nesse sentido, Celada aponta que o conceito de interdiscurso, entendido como espaço de uma memória e de um saber sobre a língua, “é fundamental na prática de ensino da língua estrangeira, pois ele abrigaria a alteridade e a cultura, que, com frequência, definimos de forma tão imprecisa” (CELADA, 1999, p. 309), pois, como já foi mencionado, para a autora, a ilusão de transparência da língua, presente na língua materna, encontra-se afetada no aprendizado de uma língua estrangeira. Dessa forma, se o contato do aluno com a língua estrangeira se reduz a fragmentos adaptados, abordados de forma deshistoricizada e apagando as tramas de memória que neles se inscrevem, cria-se nele a ilusão de que o sentido que o texto mobiliza só pode ser um e que o processo de leitura consiste em simplesmente conseguir pegar esse sentido que está na superfície textual. Cria-se assim a evidência de que pode “dominar” a língua, como se ela pudesse ser isolada da sua história, como se esta não estivesse já presente na materialidade da língua.

No processo de leitura do aprendiz de uma língua estrangeira, ele se encontra, em um primeiro momento, com a barreira linguística que constitui, no nosso ponto de vista, o obstáculo mais fácil de eludir, pois, com ajuda de um dicionário ou do professor, poderá conhecer o significado literal, por exemplo, de uma palavra. Mas isso não é suficiente para que o texto seja legível, pois a compreensão não se dá com a mera decodificação. Nesse sentido, concordamos com a concepção de legibilidade proposta por Orlandi (1996), segundo a qual, essa noção vai além da palavra escrita, da gramática, da sintaxe, da coesão e da coerência textual. O estudante, especialmente em um nível avançado, pode “dominar” esses aspectos muito bem e, não obstante, o texto pode não fazer sentido para ele. Pensemos por exemplo em uma charge, gênero que, por sua riqueza, está cada vez mais presente nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares, precisamente porque demandam um alto nível de interpretação por parte do aluno. Para compreender uma charge, não é suficiente entender as palavras que nela aparecem, porque se trata de um gênero que mexe de forma complexa com as relações de sentidos e com a atualidade, dado que, em geral, aborda assuntos que estão presentes na agenda pública em um determinado momento histórico e em certo contexto sociocultural. Através do uso da linguagem verbal e não verbal, a ironia, a sátira, os trocadilhos, o humor etc., a charge mobiliza significados que só podem ser compreendidos quando se filiam a outros elementos interdiscursivos, porque esses significados vão além do que está ali, na superfície. Eles se alimentam também do não-dito, do subentendido, e estes dificilmente poderão ser restituídos se trabalhamos a leitura de forma apenas conteudista, deixando de fora os processos de interação que a leitura envolve. É por isso que Orlandi (1996, p. 185) afirma que “sem o contexto e a relação definida do leitor com a situação, [...] não há o distanciamento necessário para a leitura, e o leitor perde o acesso ao sentido. É isso que se dá quando o leitor lê palavra por palavra”.

Para ilustrar esta questão, apresentamos um exemplo de uma charge incluída em um dos livros didáticos que integram nosso corpus, em uma seção especificamente destinada a preparar os alunos para as provas do ENEM. Nela, observa-se a imagem de dois homens de óculos escuros e bigode, sentados em duas grandes poltronas. Não se indica explicitamente quem são essas pessoas.

Sobre o contexto da publicação, a única informação é o link do site do jornal, cujo domínio é “.com.ar”, o que permite inferir que se trata de um jornal argentino:

QUESTÃO 03



A tira cômica retrata o fechamento das universidades em países da América, como Paraguai e Chile durante as ditaduras militares. A crítica ao fechamento dessas instituições se deve principalmente a elas:

- (A) representarem uma ameaça armada para as diretrizes desses regimes de governo.
- (B) servirem como exemplo de manifestação do poder acumulado pelos governos no período.
- (C) estarem ligadas a grupos que alimentavam ideologicamente o regime militar dos países.
- (D) incitarem os jovens a terem uma participação ativa dentro das estruturas do regime.
- (E) serem um espaço de circulação de ideias controversas sobre as ações do governo.

Figura 1 — LD1(2), p. 178

Nessa charge, mobilizam-se muitos sentidos que não são recuperados nem no enunciado para o aluno, nem no comentário que o livro didático coloca para o professor. De fato, a resposta que se espera do aluno pouco tem a ver com as significações que o texto produz:

Gabarito comentado Questão 03

Letra E. As universidades sempre representaram um espaço para a discussão de ideias em favor da democracia e contra os regimes ditatoriais. O aluno deverá estabelecer conexões, incluindo seus conhecimentos do regime militar brasileiro, para chegar à resposta.

[LD1(2), p. 178]

Por um lado, o enunciado da questão já se apresenta interpretado pelos autores do livro: a tira cômica critica o fechamento das universidades na América Latina durante as ditaduras militares. O aluno tem que responder a que se deve essa crítica, mas não baseado nas estratégias ou nos sentidos que a charge mobiliza, mas no seu próprio conhecimento de mundo. Portanto, o que se propõe

não é um trabalho de leitura do texto, na medida em que a resposta não tem a ver com essa materialidade linguística nem com as relações de sentido que ela estabelece com a história, mas com as filiações que o aluno pode fazer com a história da ditadura no Brasil. Embora seja desejável ajudar o aluno a estabelecer relações entre os povos de língua espanhola e seu próprio contexto, nesta proposta isso não se faz a partir do contato com textos produzidos nesses países. De fato, a mesma questão poderia ser proposta sem necessidade de incluir uma charge nela, pois o objetivo da tarefa não é trabalhar a compreensão do texto.

Por outro lado, como já dissemos, a complexidade deste tipo de gênero faz com que os sentidos mobilizados dificilmente sejam acessíveis para os leitores que não compartilham o contexto de produção do texto e, dessa forma, desperdiça-se a riqueza da charge. No exemplo analisado, muitos dos sentidos que a tira mobiliza não são facilmente acessíveis para leitores não argentinos, uma vez que os elementos que ali aparecem estão ligados à redes de memória que lhes escapam. Em princípio, parte da compreensão da charge exige saber que a pessoa que está sendo entrevistada no desenho é Videla, o principal genocida da última ditadura militar argentina. Por outro lado, quando ele diz “en aquella época”, está se referindo, sem dizer-lo, à década de 70, momento histórico em que muitos países latino-americanos estiveram sob um regime ditatorial, daí a referência a outros ditadores latino-americanos como Pinochet e Stroessner. No texto, aborda-se a questão do fechamento de universidades públicas durante esse momento histórico, entre elas, a Universidad Nacional de Luján, da Argentina. No remate da charge, o entrevistador comenta “ah... el famoso torneo de clausura”, que é o nome que se dá a uma das duas competições anuais do futebol local argentino. Dessa forma, produz-se um trocadilho a partir do termo “clausura”, através do qual se estabelece uma relação entre a clausura, enquanto ato de fechar as universidades, e a clausura enquanto nome de um torneio de futebol. Essa relação pode-se filiar à memória do particular vínculo que a ditadura argentina estabeleceu com o futebol, especialmente na organização da Copa do ano 1978, e que funcionou, do ponto de vista da política interior, como uma estratégia para fomentar a suposta unidade do povo e disfarçar assim os graves conflitos que o país estava vivendo. E, do ponto de vista da política exterior, para mostrar ao mundo que, na Argentina, tudo estava funcionando em

harmonia e ocultar as graves violações aos direitos humanos que se estavam cometendo.

Todos estes implícitos que são mobilizados na charge podem não ser compreendidos por um leitor brasileiro, mesmo que ele conheça muito bem o espanhol enquanto código linguístico. Isso porque este texto, assim como qualquer outro, não está fechado sobre ele mesmo, mas aberto a uma exterioridade histórica e inserido em uma memória do dizer que vai além da materialidade linguística.

Nesse sentido, Orlandi (1996) marca uma questão que é especialmente significativa no processo de leitura em uma segunda língua, pois existe uma tendência a traduzir literalmente as palavras e a focar a leitura no nível da informação. Mas isso não garante que o texto se torne legível para o aluno, já que a língua é atravessada pela historicidade e as palavras estão carregadas de múltiplos sentidos, porque são resultado de processos de produção determinados e estão inscritos em redes de memória. Se partimos de uma concepção de língua que não se reduza à mera forma, mas que considere os processos de interlocução entre sujeitos socio-historicamente situados, as condições de produção desses textos cobram uma relevância maior ainda, uma vez que os contextos de produção das materialidades discursivas que se utilizam para colocar o aluno em contato com a língua alvo são muito distantes, mesmo para o professor, portanto, as redes de memória tornam-se difíceis de reconstruir.

Assim, o aluno, mesmo tendo “decodificado” uma palavra, atribuirá determinados sentidos que têm a ver com as redes de memória do seu contexto sócio histórico e com as formações discursivas com as quais ele se identifica, que não são necessariamente as mesmas que as do sujeito-autor.

Os implícitos, os estereótipos, os não-ditos, mudam de uma cultura¹³ para outra. Portanto, para que um aluno, enquanto sujeito-leitor, interprete — e não apenas leia — um texto em uma língua estrangeira, deverá se inscrever em redes de memória que lhe são alheias, construir sua subjetividade na língua do outro. É

¹³ É importante assinalar que, a partir do olhar discursivo que assumimos neste trabalho, entendemos que a cultura, assim como a história, é constitutiva da língua e não pode ser vista como um elemento complementar. Nesse sentido, De Nardi destaca que tanto a ideologia quanto a cultura funcionam naturalizando sentidos e criando efeitos de evidência. No campo de ensino de línguas estrangeiras, discutir a noção de cultura com a qual se trabalha é fundamental porque “há sempre o risco de nos perdemos no caminho da imitação, do estereótipo, da idealização do espaço do outro ou, o extremo oposto, na indiferença em relação à sua cultura.” (DE NARDI, 2007, p. 67). Isso implica que, por um lado, o estereótipo pode produzir um fechamento de sentidos que impede a identificação do sujeito com o outro e, por outro lado, que esse estereótipo pode criar a ilusão de domínio da língua e da cultura do outro.

claro que essa não é uma tarefa simples. Por isso, tentaremos observar, na análise do corpus, quais são as contribuições que o livro didático faz para promover no professor e no aluno a reconstrução da memória discursiva dos países de língua espanhola, entendendo sempre que ela é móvel, heterogênea e passível de deslocamentos.

Mas, antes de passar para as análises dos materiais didáticos, faremos, em primeiro lugar, uma caracterização do funcionamento do discurso jornalístico para, em um segundo momento, tecer algumas reflexões sobre as particulares relações que se estabelecem entre o discurso jornalístico e o discurso pedagógico — em cujo marco se insere o livro didático —, e as implicações que esse encontro traz no trabalho de leitura em língua estrangeira no âmbito do ensino.

2 O DISCURSO JORNALÍSTICO E SEU FUNCIONAMENTO

2.1. O PODER DA MÍDIA E A (RE)PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Para caracterizar o discurso jornalístico e seu funcionamento, consideramos pertinente iniciar esta discussão produzindo uma primeira reflexão sobre a mídia em geral. Partimos do pressuposto de que a mídia foi ganhando, progressivamente, ao longo dos anos, um crescente protagonismo e, junto com ele, foi se constituindo como um ator fundamental nas relações sociais de poder. Isso se manifesta claramente na denominação da mídia como *quarto poder*, expressão que parece colocar os meios de comunicação no mesmo patamar que os três poderes do Estado Democrático: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. A mídia seria assim, a nosso ver, o quarto pilar que se acrescenta a essa tríade para manter o Estado estabilizado. Porém, não podemos entender o poder como uma instância exercida apenas pelo aparelho estatal sobre a sociedade, de forma linear e unívoca. O filósofo Michel Foucault nos alerta sobre o perigo de reduzir os mecanismos de poder à repressão estatal e coloca a necessidade de repensar a noção de poder a partir da análise dos múltiplos mecanismos mediante os quais ele funciona. Uma das considerações que é importante levar em conta é a de não circunscrever o poder a um único dono:

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, [1977], 2001, p. 45)

Se entendemos que a noção de poder envolve uma complexidade que vai além do domínio do Estado como organizador e controlador das formações sociais, temos que assumir que a influência do poder também vai além do aparelho repressivo do Estado. Segundo Althusser ([1970], 1995), o funcionamento isolado deste aparelho não garante a reprodução das relações de produção e, portanto, vale-se de outras instituições, públicas ou privadas, que contribuem nessa reprodução, não através da violência, mas por meio dos aparelhos ideológicos do Estado. Embora Foucault não aborde a questão da ideologia, pode se estabelecer um diálogo entre ambos os autores no que diz respeito à ideia de que não é unicamente através da repressão que o poder hegemônico age sobre os sujeitos,

mas também através de mecanismos mais sutis e igual ou até mais eficazes. Isso porque se o poder funcionasse apenas através da proibição — a coerção e a censura —, geraria uma resistência que acabaria desestabilizando-o, tornando-o fraco. Nesse sentido, Foucault propõe pensar os mecanismos de poder como aquilo que funciona no nível mais elementar do cotidiano através de diversos e variados dispositivos. Nessa perspectiva, o poder não é um objeto que “se tem”, uma mercadoria que pode ser aplicada, entregue, trocada ou vendida, mas uma relação de forças complexa e em continuo movimento que se manifesta de forma criativa, adaptando suas formas de dominação às diferentes conjunturas históricas: “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, [1977], 2001, p. 103).

O fato de não ser possível caracterizar o poder como um todo homogêneo que um indivíduo ou uma classe exerce sobre os outros faz com que a resistência a ele seja mais difícil, uma vez que não é tão simples localizar o poder porque ele não está em lugar nenhum. Ele circula, “se exerce em rede” (FOUCAULT, [1977], 2001, p. 103). Esse funcionamento, que interessa em particular à discussão que propomos neste trabalho, permite ao poder a criação de regimes de verdade, produzidos e reproduzidos através de seus diversos mecanismos, os quais são assumidos pelos sujeitos como se fossem seus, sem perceber que eles lhe são impostos. Assim, o poder atua nos discursos sociais, produzindo efeitos de sentido que respondem a esses regimes de verdades, os quais marcam as trilhas pelas quais os sujeitos irão caminhar, seguindo a trajetória do *seu* desejo. É por isso que Foucault defende que a eficácia do poder não radica no exercício da repressão ou da coerção, mas nos efeitos positivos que ele produz a nível do desejo. Quando ele pensa, por exemplo, nos efeitos de poder sobre o corpo, faz uma crítica aos chamados “para-marxistas”, por terem dado uma exagerada relevância à noção de repressão. O autor considera que, por um lado, é reducionista pensar que os mecanismos de poder funcionam apenas através da repressão e, por outro, que esse pensamento é insuficiente e perigoso, já que evade a complexa relação entre desejo, poder e interesse. Foucault coloca como exemplo o funcionamento do poder durante o predomínio dos fascismos, destacando que, nesse período, as massas desejavam que alguns exercessem o poder sem perceber que esse poder seria exercido contra seus próprios interesses. Nesse sentido, o autor deixa entrever que a forma como o poder

funciona está entrelaçada com a dissimulada instauração de desejos na sociedade, que são funcionais à reprodução desse poder.

Um dos grandes agentes de poder em nossas sociedades é, certamente, a mídia, em virtude da sua enorme capacidade de produzir e reproduzir, de forma massiva e sob diferentes formatos (propagandas, novelas, notícias, documentários, etc.) os sentidos que se relacionam aos regimes de verdades dominantes. Nessa linha, Bethânia Mariani (1998, p. 44) afirma que a mídia funciona como “um elemento fundamental na representação e re-produção dos ‘consensos de significação’ resultantes das hegemonias políticas”. Esses consensos fornecem aos sujeitos elementos para interpretar a “realidade” que os circunda, só que a eficácia do poder se exerce produzindo um efeito de naturalidade dos sentidos que dissimula o caráter histórico e as tensões que existem na luta pelo poder simbólico e pela institucionalização de determinados sentidos em detrimento de outros. Nessa perspectiva, não podemos falar simplesmente de “realidade” (daí a necessidade do uso das aspas), pois embora ela se apresente como um elemento homogêneo, transparente e óbvio (“todo mundo sabe o que é a realidade”), Pêcheux ([1975], 1995, p. 164) nos mostra que ela resulta do “sempre-já-aí” da interpelação ideológica, que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’). Nesse sentido, Mariani (1998, p. 27) acrescenta que “o que chamamos de ‘realidade’ é resultado da construção/rememorialização cotidiana de concepções de mundo que não se inauguram nos sujeitos, mas que se concretizam em suas práticas sem que haja percepção crítica deste processo”.

Se estamos pensando na importância do papel da mídia como agente de poder que contribui a sedimentar os sentidos hegemônicos, não podemos desconhecer a ligação que esse poder simbólico tem com o poder econômico midiático concentrado¹⁴. Os meios de comunicação, que, na sua grande maioria, pertencem à esfera privada, são propriedade de grupos ou indivíduos que defendem determinados interesses e, nesse sentido, não podemos entender seu poder se não o colocamos na trama de interesses pelo poder econômico e pelo poder político.

¹⁴ Embora Foucault tente escapar do esquema economicista do poder, isto é, do modelo que entende o poder político como um desprendimento do poder econômico, quando falamos do poder da mídia esse esquema se torna relevante, já que, na medida em que estamos falando de empresas, a propriedade dos meios de produção (no nosso caso, de canais de televisão, rádios, jornais, etc.) outorga necessariamente um poder político, o poder de dizer.

Na atualidade, observamos que o mapa midiático mundial se encontra dividido em apenas dez ou doze conglomerados (CHAUI, 2006). Segundo Caio Costa (2005, p. 1), “nos primeiros anos deste século XXI, a indústria da comunicação consolidou mudanças radicais em sua estrutura. Num processo nunca visto de fusões e aquisições, companhias globais ganharam posições de domínio na mídia”. Esses movimentos incluíram, claro, a grande protagonista de nosso século: a Internet. Em um contexto de globalização dominado pelas regras do capitalismo, não é estranho o sucesso desse processo de concentração midiática. O resultado é que hoje uns poucos conglomerados econômicos têm o domínio da informação e do entretenimento que bilhões de pessoas consomem todo dia em todo o mundo.

Essa concentração do poder econômico e midiático se reflete em um trabalho de despolitização sobre os conteúdos em geral e sobre a informação em particular, a qual é recortada e apresentada em função dos interesses políticos e econômicos dos donos da mídia. Um dos efeitos que isso traz é a produção e reprodução de conteúdos que, no marco do modelo capitalista, são trabalhados como bens de consumo.

No seu livro *Simulacro e poder: uma análise da mídia*, Marilena Chaui (2006) discute sobre o poder dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e enfatiza o fato de que, no Brasil, os consumos midiáticos estão apontados cada vez mais para o caráter íntimo das personagens e objetos que circulam na televisão e no rádio. A autora exemplifica isso destacando a existência de programas que simulam uma cena doméstica, como um jantar ou um almoço, em muitos casos na própria casa do entrevistado, que abre as portas do seu lar para mostrar ao vivo sua intimidade familiar. Dessa forma, qualquer assunto, seja futebol, política, religião, culinária, moda, economia, sem distinção, torna-se um espetáculo no que o que interessa não é a discussão sobre o tema em questão, mas as preferências pessoais dos envolvidos, sua vida cotidiana e familiar, etc. Se produz, assim, na perspectiva da autora, uma banalização de todos os assuntos, os quais se tornam, ao mesmo tempo, homogêneos. Quer dizer, tanto faz falar de um filme ou da conjuntura política se, no final das contas, o entrevistado fala do que gosta de comer no café da manhã. A proliferação de programas desse tipo responde à lógica do mercado e o que essa homogeneização gera é a indistinção entre os diferentes tipos de conteúdo porque, na verdade, não importa qual seja o conteúdo, ele deve ser

vendido como espetáculo: desde as novelas da tarde até as sessões parlamentárias, desde o futebol até as guerras em Oriente Médio. Assim, tudo funciona em direção à homogeneização e à despolitização dos conteúdos. No desenvolvimento de nossa discussão tentaremos pensar o que acontece quando esses conteúdos que circulam na mídia, já banalizados, já “mastigados”, passam para a sala de aula.

No que diz respeito ao jornalismo, um dos pilares essenciais da mídia, observamos que a espetacularização dos conteúdos também está presente, assim como a tendência à simplificação no tratamento da informação. Partindo da premissa de que os sentidos não podem ser cindidos da historicidade e entendendo, juntamente com Mariani (1998), que o jornalismo exerce um papel muito importante na produção e circulação de consensos de sentidos, cabe perguntar-se de que forma o discurso jornalístico opera para contribuir ao exercício do poder midiático.

Nos sentidos mais regulares que circulam na sociedade, o papel do jornalismo é informar os fatos relevantes que acontecem na “realidade”. Feitas as ressalvas necessárias sobre esse termo, surge a pergunta inevitável: o que é relevante e para quem é relevante? Não é possível responder essas perguntas sem refletir sobre a questão do poder. O jornalismo faz, necessariamente, um recorte da “realidade”, e apresenta esse recorte do modo como melhor o entende, respondendo a determinados interesses e produzindo certos sentidos em detrimento de outros. Segundo Mariani,

Noticiar, no discurso jornalístico, é tornar os acontecimentos visíveis de modo a impedir a circulação de sentidos indesejáveis, ou seja, determinar um sentido, cujo modo de produção pode ser variável conforme cada jornal, mas que estará sempre submetido às injunções das relações de poder vigentes e predominantes. (MARIANI, 1998, p. 82)

Se aceitamos essa definição do processo de produção das notícias, não podemos mais assumir que o jornalismo é imparcial nem pensar que é um meio transparente que simplesmente cumpre a função de informar, porque, na verdade, o que ele mostra é sua interpretação da realidade e da história e o faz através da tentativa de reprodução de determinados sentidos e de fechamento dos outros sentidos possíveis. Cabe apontar, entretanto, que esse desejo de controle nem sempre é realizado, pois os sentidos, no final das contas, não lhe pertencem e sempre há espaços para que outros sentidos novos apareçam.

Nos próximos capítulos, voltaremos à questão da (re)produção de sentidos, para pensar como é abordada a leitura dos textos jornalísticos, especialmente no

que diz respeito da parcialidade/imparcialidade da mídia, quando eles são transpostos para o discurso pedagógico pelo viés dos livros didáticos.

2.2. LÍNGUA E IDEOLOGIA NA ANÁLISE DO DISCURSO

O consenso de sentidos produzido pela mídia em geral e o jornalismo em particular contribui na criação de um sistema de evidências com as quais os sujeitos são chamados a se identificar. Na perspectiva da análise do discurso de linha francesa, isso é um efeito do funcionamento da ideologia, noção fundamental dessa teoria que procuraremos abordar nesta seção.

Para desenvolver a noção discursiva de ideologia devemos, em primeiro lugar, fazer algumas considerações em relação à concepção de língua que a AD defende, pois, nessa perspectiva, a ideologia atravessa a língua, de tal forma que há um imbricamento entre elas, ou seja, ambas se cruzam em seu funcionamento.

A AD tem contribuído bastante à ciência linguística provocando várias mudanças conceituais, especialmente no que diz respeito à noção de língua. Michel Pêcheux, principal expoente dessa linha teórica, leva-nos a pensar a língua na sua dimensão social e histórica e não como sistema abstrato, fechado e descontextualizado, como propunha a linguística até aproximadamente a década de 60. Assim, recusa-se a trabalhar com uma concepção da língua que a reduza a um simples instrumento de comunicação ou apenas à transmissão de significações e regras previamente definidas, independentes das práticas sociais e despojadas de sua dimensão política. Isto não significa, como aclara Paul Henry ([1969], 1997, p. 25), que, para a AD, a língua não sirva para comunicar, mas que “este aspecto é somente a parte emersa do iceberg”. Em outras palavras, a AD reconhece as estruturas e regularidades da língua, mas nem por isso aceita sua transparência, o que apagaria sua relação com o histórico, o social e o ideológico (DE NARDI, 2007).

A AD também se afasta das visões conteudistas que reduzem o sentido ao conteúdo dos textos pois, como assinala Pêcheux ([1969] 1997, p. 79), “*É impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção” (grifos do autor). Assim, o que se propõe não é “visar o que o texto quer dizer (posição tradicional da análise

de conteúdo face a um texto) mas *como* um texto funciona” (ORLANDI, 2012b, p. 20). Nesse sentido, devolve ao texto sua opacidade porque entende que ela é própria da língua. Portanto, língua e texto são para a AD opacos, incompletos, heterogêneos. É baseando-nos nessas concepções que abordaremos a questão da leitura neste trabalho.

Sem dúvida, numa tradição linguística que estava focada no que nela havia de regular, nos elementos estáveis e “controláveis”, o modelo concebido era o de um sistema abstrato e fechado que permitisse estudar a língua como objeto científico. Nele, qualquer fuga aos padrões, qualquer falha do sistema, era entendida como um problema que devia ser resolvido. Diante desses modelos que imperavam na época, o que Pêcheux ([1981], 2004) observa é que a língua que a linguística tinha construído era uma língua de ficção, uma língua que não existia, inatingível. A linguística, havia se preocupado em se proteger das falhas das “línguas naturais” e, com isso, tinha deixado de lado o que, para o autor, é seu objeto próprio, o real da língua, ou seja, o que na língua é o impossível de ser simbolizado, o inapreensível. A noção de real aparece, na AD, para mostrar uma impossibilidade de dizer tudo na/pela língua, para expor sua incompletude e para assumir que, ainda que incomode à ciência linguística, o equívoco é um elemento constitutivo da língua. Pêcheux entende muito bem essa incomodidade, esse desejo universal de estabelecer categorias lógicas para explicar o mundo, no entanto, isso não lhe impede de pôr em discussão as tentativas de elaboração de sistemas artificiais, externos à vida social, sem história e sem memória:

O projeto de um saber que unificaria esta multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber em uma estrutura representável homogênea, a ideia de uma possível ciência da estrutura desse real, capaz de explicitá-lo fora de toda falsa-aparência e de lhe assegurar o controle sem risco de interpretação responde a uma urgência tão viva, tão universalmente “humana”, ele amarra tão bem, em torno do mesmo jogo dominação/resistência, os interesses dos sucessivos mestres desse mundo e os de todos os condenados da terra... que o fantasma desse saber, eficaz, administrável e transmissível, não podia deixar de tender historicamente a se materializar por todos os meios. (PÊCHEUX, [1983], 1990, p. 35)

O que nos parece particularmente interessante dessa reflexão que a AD vem a instaurar é que, sem negar o valor dos estudos descritivos da língua, abre a possibilidade de produzir deslocamentos de sentidos a partir dos mesmos elementos linguísticos, uma vez que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para

derivar para um outro” (idem, p. 53), e é dessa forma que se abre lugar para a interpretação. Mas também, o modo como a AD enxerga a língua, implica tirá-la de seu fictício lugar estabilizado para colocá-la em relação com o sujeito, com a história e com a ideologia, e, em definitiva, devolve-lhe sua dimensão política. Em palavras de Pêcheux,

A dificuldade do estudo das línguas naturais provém do fato de que suas marcas sintáticas nelas são essencialmente capazes de deslocamentos, de transgressões, de reorganizações. É também a razão pela qual as línguas naturais são capazes de política. (PÊCHEUX, [1981], 2004)

A língua, nesta perspectiva, não precisa fugir das contradições, das falhas, dos equívocos e da ambiguidade. Esses não são problemas que tem que ser resolvidos, como consideraram durante muito tempo as diferentes teorias linguísticas, mas seus elementos constitutivos, no marco de uma visão que devolve à língua seu caráter social, que considera que ela é “não-estável, não homogênea, não-fechada; uma língua como um conjunto de regras que admite as falhas como espaço de jogo e que não se coloca como “serva” do pensamento” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 204). Assim, a questão da ambiguidade vem romper com a ideia de que existem sentidos únicos para os enunciados, abrindo um espaço para a resistência diante desses sentidos estabilizados e legitimados que, pelo viés do esquecimento, acabam sendo percebidos como naturais, sempre *já-lá*, ocultando seu caráter histórico e, com isso, sua possibilidade de mudança. Dessa forma, a abordagem sobre a língua envolve a dimensão política, dentre outras razões, porque, pela existência do equívoco, permite o deslocamento de sentidos. Claro que essa possibilidade nem sempre se apresenta de forma aberta e transparente, porque, como adverte Pêcheux ([1982], 2010, p. 55) “não faltam boas almas se dando como missão livrar o discurso de suas ambiguidades, por um tipo de ‘terapia da linguagem’ que fixaria enfim o sentido legítimo das palavras, das expressões e dos enunciados”.

É a partir da ruptura com os modelos de língua que a entendiam como um sistema fechado e estabilizado que Pêcheux introduz a noção de discurso. Esse conceito não trata simplesmente de “transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, [1969], 1997, p. 82). Ou seja, refere-se ao efeito de sentido entre interlocutores, os quais não devem ser confundidos com indivíduos físicos, mas que representam, nos termos de Pêcheux, lugares determinados na estrutura de uma formação social. Em

consequência, o discurso “deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito nem com o texto” (MALDIDIER, 2003, p.21).

Por outro lado, a posição que os interlocutores ocupam no discurso funciona como condição de produção desse discurso, assim como o contexto sócio-histórico no qual aparece e a memória discursiva. Cabe assinalar que Orlandi (1996 e 2007) distingue o contexto imediato, entendido em seu sentido estrito, que envolve a situação de interlocução, a circunstância de comunicação e instanciação de linguagem, do contexto no sentido lato, que diz respeito às determinações histórico-sociais, ideológicas, etc., que constituem as condições de produção em sentido amplo. Essas condições são fundamentais na produção dos discursos, pois possibilitam que um discurso tenha lugar e que produza determinados efeitos de sentido e não outros em um determinado contexto histórico, embora esses efeitos de sentido não sejam totalmente previsíveis. Cabe apontar que a história, em AD, não é entendida como uma cronologia ou uma evolução, mas, como afirma Orlandi (2003), deve ser pensada, em relação ao funcionamento da linguagem e do discurso, ligada à produção de sentidos que se dá através da filiação a diferentes formações discursivas. Portanto, a história deixa de ser uma mera acumulação linear de eventos contínuos para dar lugar a rupturas e desdobramentos. Nesse contexto, a memória discursiva também não é entendida como acumulação, mas como um espaço de tensão (PFEIFFER, 2003) que, ao mesmo tempo que trabalha para estabilizar e regularizar sentidos, permite deslocamentos, disjunções, desregularizações¹⁵.

Assim, a língua é pensada nesta teoria como materialidade do discurso, como lugar onde confluem elementos linguísticos, sociais e ideológicos, e onde se produzem sentidos a partir de sua relação com sujeitos também atravessados pela ideologia e inscritos em processos históricos. Os sentidos, porém, não são “criados” pelos sujeitos nem são inerentes às palavras ou às coisas que elas designam e, ao mesmo tempo, os sujeitos não são “donos” dos sentidos dos seus discursos. Como aponta Mariani (1999, p. 108), os sentidos “são produzidos no momento em que se dão os atos verbais e estes materializam uma relação com o momento histórico”.

¹⁵ Abordamos a noção de memória no tópico 1.4.

Pêcheux chama a atenção sobre o fato central de que os sentidos circulam socialmente apresentando-se para os sujeitos como óbvios, naturais e evidentes, apagando assim o fato de eles terem sido constituídos através da história e como consequência das lutas simbólicas e das relações de força que atuam numa determinada formação social. Essa naturalização pressupõe, como destaca Rodríguez (2003), que existe uma relação termo-a-termo entre pensamento, linguagem e mundo, o que implica uma concepção de língua como um código transparente segundo o qual haveria um sentido literal das palavras e uma correspondência entre elas e a realidade. Diante dessa perspectiva, a AD observa que essa relação não é natural, mas linguístico-histórica e que, fundamentalmente, esse processo “que apaga o histórico e produz a ilusão de transparência dos sentidos é ideológico” (MARIANI, 1999, p. 108), uma vez que é pela ideologia que os conteúdos se fixam produzindo sentidos literais e apagando a história (ORLANDI, 2012b). Dessa forma, a ideologia torna-se um dos alicerces fundamentais na teoria de Pêcheux, sendo considerada um elemento constitutivo do discurso e do sujeito.

O conceito de ideologia com que Pêcheux trabalha, e que é central no desenvolvimento teórico da AD, provém de um diálogo com as reflexões que Althusser faz na obra *“Aparelhos Ideológicos de Estado”*, na qual reformula a metáfora marxista da organização da sociedade com uma base econômica e uma superestrutura ideológica. O autor indica que, assim como a infraestrutura determina a superestrutura, a ideologia perpetua a base econômica na qual se sustenta através dos Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIE), que reproduzem a ideologia dominante. Com esse nome, Althusser ([1970], 1995, p. 68) designa “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” e que confluem em um mesmo objetivo: a reprodução das relações de produção, ou seja, das relações de exploração capitalistas. Com esse propósito, cada AIE atuará segundo suas próprias especificidades. No caso do AIE da informação (entre os que o autor menciona a imprensa, o rádio, a televisão, etc.), Althusser ([1970], 1995, p. 63) afirma que sua tarefa é embutir em todos os cidadãos “doses quotidianas de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo, etc”.

Embora o autor proponha uma lista empírica de AIE, destaca seu caráter dinâmico quando aponta a necessidade de que essa lista seja examinada, retificada,

posta à prova. De fato, o papel que os AIE representam nas diferentes formações sociais pode mudar dependendo das próprias características dessas formações, assim como do momento histórico que esteja sob análise¹⁶. O poder dos AIE da informação, por exemplo, não é igual na época atual do que no momento em que Althusser escreveu seu texto. As melhorias tecnológicas da mídia, a presença do televisor na maioria das casas de diversas camadas sociais, a TV a cabo, o surgimento da Internet, etc., são elementos que fazem com que o mapa da mídia na atualidade seja completamente diferente e, portanto, cria-se a necessidade de que seu papel como AIE seja repensado¹⁷.

Na retomada da obra de Althusser, Pêcheux coincide em não pensar a ideologia como “alienação” ou “falsa consciência”, nem como um simples acúmulo de ideias que se poderiam colocar no plano do pensamento. Pelo contrário, enxerga a ideologia como um funcionamento que regula as práticas sociais e que está associado a uma existência material concreta, aspecto sobre o qual Althusser insiste bastante em sua obra:

A existência das ideias de um sujeito é material, pois suas ideias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as ideias do dito sujeito (ALTHUSSER, [1970], 1995, p. 92).

É importante salientar que segundo as teses que Althusser propõe, a relação que os indivíduos estabelecem com suas condições materiais de existência e com as relações de produção é de natureza imaginária e que é essa natureza a que “sustenta toda a deformação imaginária observável em toda ideologia” (Idem, p. 87).

O mecanismo imaginário determina, por um lado, que o sujeito imagine que é a fonte dos sentidos do seu dizer e, por outro, que o lugar social que ocupa seja para ele evidente e natural, apagando o fato de essas evidências serem um efeito ideológico:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o

¹⁶ Althusser estabelece uma diferença entre os AIE, que são históricos e, portanto, mutáveis, e a ideologia em geral, enquanto funcionamento, que é para ele uma realidade omni-histórica. Isso o leva à comparação com o caráter eterno do inconsciente freudiano: “A ideologia é eterna, como o inconsciente”. (ALTHUSSER, [1970], 1995, p. 85)

¹⁷ Cabe esclarecer que Althusser não desenvolveu uma análise específica sobre o AIE jornalístico, mesmo porque possivelmente sua influência na época não era tão preponderante quanto agora, mas existem alguns trabalhos mais recentes que nos ajudam a pensar sobre o funcionamento desse aparelho e dos discursos que nele circulam, os quais, pelo funcionamento da ideologia, contribuem a sedimentar sentidos, isto é, a criar evidências. Alguns desses trabalhos são os de Chauí (2006) e Mariani (1998), consultados para esta pesquisa.

que realmente dizem' e que mascaram, assim, sob a 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, [1975], 1995, p. 160)

Embora tenhamos afirmado que é através da ideologia que se reproduzem os discursos e as relações de produção dominantes, cabe salientar que isso não deve ser lido como uma impossibilidade de mudar a ordem de coisas existente, como muitas vezes foi interpretado nas diversas leituras do texto de Althusser. Nesse sentido, o próprio autor reconhece que os AIE podem ser o lugar da luta de classes porque “a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate” (ALTHUSSER, [1970], 1995, p. 71). Da mesma forma, em *Semântica e Discurso*, Pêcheux ([1975], 1995, p. 144) reafirma que os AIE não são “máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes”, e propõe a expressão “reprodução/transformação” para caracterizar os AIE como lugares onde a transformação das relações de produção é possível. Isso porque compreende que os AIE abrigam relações complexas de contradição-desigualdade-subordinação, uma vez que não são puros instrumentos da classe dominante, mas que acolhem no seu interior as ideologias das classes dominadas. Em outras palavras, as ideologias dominadas têm seu lugar no interior dos AIE, o que permitiria tanto possíveis ações de transformação ou subversão da ordem estabelecida, quanto a reprodução dessa ordem. Isso acontece porque a luta ideológica de classes é constituída pela contradição e porque a dominação nunca se dá sem resistência, mesmo quando exista uma aparente homogeneidade.

Nesse sentido, Pêcheux (1984) alerta para o fato de que se entendemos a interpelação ideológica como um ritual, devemos entender também que a perpetuação da reprodução pode ser interrompida pelas falhas e lacunas desse ritual, pois a dominação ideológica não está isenta de contradições. Para ele, a resistência e a revolta estão nos lapsos, nos furos, nas fissuras que constituem os processos discursivos. Isso porque os processos de identificação dos sujeitos com as formações discursivas que o dominam nunca são completos e lineares e, portanto, existem possibilidades de deslocamentos de sentidos, uma vez que, como aponta Orlandi (2012a, p. 213), “os discursos — onde se articulam sistemas significantes e ideologia — não são máquinas discursivas perfeitas”. Assim, a AD se

propõe analisar o espaço existente entre os sentidos legitimados e as possibilidades de ruptura e criação de novos sentidos (MARIANI, 1998).

Cabe destacar que, assim como no ritual da interpelação ideológica existem falhas e lacunas, no funcionamento ideológico do discurso jornalístico também é possível encontrar espaços de resistência. Portanto, embora não seja fácil de mensurar, é possível afirmar que, frente à evidência de uma mídia neutra e objetiva, há movimentos e gestos de resistência que contribuem a desvendar esse funcionamento, e a mostrar que essa suposta objetividade está, na verdade, atravessada pelas lutas pelo poder simbólico e, portanto, carregada de subjetividade. Esses gestos nos ajudam a perceber, também, que quando se pronuncia um discurso para dar a conhecer um fato, o poder de escolha sobre como apresentar esse fato é da mídia; que o que se ressalta, exagera ou remarca sempre é em detrimento de outra coisa que se minimiza, se esconde ou se apaga; que quando se tenta “contar a realidade”, sempre há uma outra realidade que não se está contando; que quando se elege dar a palavra a um interlocutor, há outros dizeres que ficam sem voz.

Levando em conta a imbricação que existe, na perspectiva da AD, entre língua e ideologia, cabe supor que no imaginário da imprensa como meio de comunicação neutro está funcionando uma concepção de língua como instrumento de comunicação, ou seja, como mera transmissão de informação, olhar que não contempla a dimensão histórico-social dos contextos de produção. Na verdade, se pensamos no próprio termo *meio de comunicação*, podemos observar que a carga semântica dele supõe que a função da mídia é ser apenas, precisamente, um meio, um veículo ou canal de difusão de informação, que não acrescenta nem tira nada, mas que transmite os fatos tal qual eles são. Sabemos que isso é impossível, não apenas porque os meios, enquanto empresas imersas no sistema capitalista têm seus próprios interesses — ou seja, não são neutros —, mas também porque isso pressuporia acreditar que a língua é transparente e, portanto, bastaria saber utilizá-la para que os sentidos produzidos no discurso representassem linearmente a ‘realidade’, ignorando assim a multiplicidade de sentidos e interpretações possíveis.

2.3. EVIDÊNCIAS DO SENTIDO NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Na caracterização feita até aqui sobre o discurso jornalístico vimos que uma das formas em que opera é mediante a produção de consensos de sentidos que os sujeitos assumem para ler a “realidade”. Isto é, os sentidos dominantes se cristalizam de maneira tal que eles parecem naturais, dissimulando assim seu caráter histórico. Na perspectiva de Pêcheux ([1975], 1995), tal como foi explicado, podemos pensar que esse funcionamento é um efeito ideológico, pois são as formações ideológicas as que fornecem a cada indivíduo interpelado em sujeito sua “realidade”, na medida em que lhe oferecem um sistema de evidências com as quais ele se identifica. O efeito de evidência é, portanto, um efeito ideológico, uma vez que é através da ideologia que “se produz o efeito de completude dos sentidos, ou seja, naturalizam-se alguns sentidos e se faz com que outros sejam rejeitados, excluídos, ocultando tanto o processo de sua constituição quanto as condições de produção que o envolvem” (DE NARDI, 2007, p. 62).

O que as evidências ocultam é, precisamente, o funcionamento ideológico que faz com que a ordem das coisas e as relações de dominação numa dada formação social sejam naturalizadas. No plano discursivo isso se traduz na reprodução de determinados sentidos como se estivessem sempre *já-lá*, negando assim o fato de eles serem construções sociais, históricas, políticas, resultado das tensões que existem no plano social, das relações de poder e dominação que as classes dominantes exercem e que se tornam cada vez mais efetivas quanto mais invisíveis elas são. Se, por um lado, para que nossas palavras signifiquem “é preciso que elas *já* tenham sentido” (ORLANDI, 2012b, p. 181), por outro, temos que estar cientes de que esse sentido é construído e que, portanto, pode ser outro. Pode-se dizer, a partir do que viemos discutindo, que a mídia, em geral, trabalha mais para reproduzir os sentidos sedimentados do que para produzir deslocamentos de sentidos. Isso pode ser ilustrado pelo que nos diz Orlandi sobre a televisão, ideias que consideramos que podem ser estendidas para pensar o funcionamento da mídia em sentido amplo:

[...] a tevê trabalha para que a memória não trabalhe. Para que já esteja sempre já lá um “conteúdo” bloqueando o percurso dos sentidos, seu movimento, sua historicidade, seus deslocamentos. Para que, quando titubeamos, à beira do sem-sentido, discursos disponíveis com seus “conteúdos” já lá, nos estejam à mão.

E aí é muito importante a noção de *rede*. Justamente porque podemos ver como uma palavrinha pode ter muitos sentidos, mas como alguns acabam por ficar tão evidentes que nos fazem “esquecer” os outros. (ORLANDI, 2012b, p. 181)

A consequência disso é, portanto, o apagamento da historicidade, o que poderia se traduzir em enunciados tais como: “Isto é assim, é evidente, é natural. Logo, não há nada que se possa fazer para modificá-lo”. Eis a justificativa para a afirmação marxista de que é através da ideologia que se reproduzem as relações de produção e os discursos das classes dominantes.

No que concerne ao discurso jornalístico propriamente dito, vale destacar especificamente as duas evidências que consideramos que ainda se mantêm bem arraigadas no imaginário sobre a imprensa e que chamaremos de evidência da informação e evidência da objetividade.

A evidência da informação diz a respeito da naturalização do discurso que associa, por um lado, informação com conhecimento dos fatos e, por outro, o maior consumo de produtos jornalísticos com estar “bem informado”. Isso se vê intensificado com a contribuição dos recursos audiovisuais e a possibilidade de transmitir informação, quase instantaneamente, a partir de qualquer parte do mundo, via Internet. Na sociedade atual, a possibilidade de que o público assista — em muitos casos ao vivo — os fatos que estão sendo noticiados, evita a suspeita da estratégia midiática, quer dizer, parece que se apaga a mediação pois o sujeito pode ver “com seus próprios olhos” o que está acontecendo. Porém, todos os recursos envolvidos na transmissão de uma notícia produzem significado: desde o fato mais básico de estar nesse lugar e não em outro para cobrir uma notícia, até a posição da câmera, o dizer do jornalista, a edição, a eleição dos possíveis entrevistados, etc.¹⁸ Em cada um desses elementos há uma decisão de selecionar, ou seja, há uma interpretação e não uma transmissão direta e sem filtros da “realidade”.

No que respeita ao segundo aspecto da evidência da informação, acreditamos que existe cada vez mais uma demanda social de “estar bem informados”. As redes sociais exacerbam essa exigência na medida em que constituem um espaço onde os sujeitos comentam, compartilham y curtem conteúdos relacionados com temas de atualidade e, portanto, precisam conhecer

¹⁸ Para nossa descrição tomamos elementos próprios do jornalismo televisivo, mas a mesma evidência se aplica ao jornalismo impresso.

essa informação para não ficar “por fora”. Além disso, a relevância que as imagens e os vídeos têm nessas redes contribui para criar a ilusão do conhecimento dos fatos. Ao mesmo tempo, o esquema midiático atual permite assistir as notícias o dia todo: a TV a cabo oferece 24 horas de notícias, as páginas online dos jornais atualizam seus conteúdos várias vezes durante o dia, as rádios podem ser ouvidas pelos meios tradicionais assim como pela Internet e, como se fosse pouco, as redes sociais replicam uma e mil vezes as informações procedentes das mais diversas fontes. Segundo Chauí (2006), essa quantidade de informação, que versa sobre conteúdos e significados completamente diferentes, acaba por torná-los homogêneos pela forma como são transmitidos. Isto é, todos os conteúdos se condensam em um mesmo tempo e um mesmo espaço: o espaço da tela no momento em que assistimos as notícias, produzindo, com isso, a perda das referências espaciais e temporais dos acontecimentos noticiados. O paradoxo está, segundo a autora, em que “há uma verdadeira saturação de informação, mas, ao fim, nada sabemos, depois de termos tido a ilusão de que fomos informados sobre tudo” (CHAUI, 2006, p. 50).

Por outro lado, o sujeito tem a ilusão de que é ele quem tem o poder de escolha sobre a forma e o meio para se manter informado, pois todas as opções estão disponíveis para ele: cinco ou seis jornais impressos, alguns canais de televisão aberta, vários canais de TV a cabo, e inúmeros sites na Internet. Assim, cria-se a evidência de que existem pontos de vista plurais e que é o público que tem o poder de decisão sobre como informar-se. Concordamos com Mariani (1998) que afirma que o discurso jornalístico se encarrega de organizar e ordenar os acontecimentos do dia-a-dia com o intuito de mostrar que há várias explicações e opiniões possíveis sobre esses eventos. Porém, essa aparente multiplicidade de vozes está ocultando que, embora existam diferentes abordagens dos fatos, nunca se mostram e se discutem fatos diferentes aos que a mídia decide mostrar.

De mãos dadas com a evidência da informação está a evidência da objetividade, que se refere à ilusão de uma imprensa neutra, parcial, objetiva que simplesmente mostra a “realidade tal como ela é”. Essa evidência funciona através de diversos mecanismos que incluem, entre outros, o uso de uma linguagem pretensiosamente formal, que aportaria uma certa “seriedade”; a já mencionada exacerbação dos fatos; a distinção explícita entre informação e opinião; etc. Para

ilustrar esse último ponto basta lembrar que, por exemplo, nos jornais impressos, se reserva uma seção para o conteúdo editorial e as colunas de opinião, quer dizer, um espaço onde é permitido expor abertamente a opinião do meio ou dos jornalistas. Essa divisão reforça a ilusão de que se trata efetivamente de conteúdos de natureza diferente. Isto é, se se destina um espaço específico para o conteúdo subjetivo é porque o resto do jornal é objetivo. O mesmo vale para os meios audiovisuais, que costumam conceder um momento para que algum jornalista reconhecido analise e comente as notícias no seu ponto de vista.

Segundo Mariani, a crença na neutralidade do discurso jornalístico está ligada à crença na transparência da linguagem. Na perspectiva que estamos trabalhando, assim como entendemos que a língua não é um simples instrumento de comunicação que pode ser abstraído das práticas sociais concretas, uma notícia não é uma janela a uma suposta “realidade” objetiva. Porém, o caráter ideológico do discurso jornalístico (assim como o de qualquer outro discurso), faz com que esse opere construindo evidências, naturalizando e cristalizando sentidos, apagando as contradições e a historicidade, e fazendo-nos crer que uma notícia é uma expressão da verdade do acontecimento narrado e não uma interpretação dentre muitas outras. O discurso jornalístico funciona assim “desambiguizando o mundo, construindo modelos de compreensão da realidade” (MARIANI, 1999, p. 112). Uma das consequências que este procedimento traz é, segundo a autora, a cristalização de sentidos que acabam construindo as redes de memória dos acontecimentos históricos.

Outro elemento que diz respeito ao funcionamento do discurso jornalístico é o que Chauí (2006) denomina *ausência de referência espacial* (atopia) e *temporal* (acronia), e que se refere à impossibilidade de o espectador localizar as notícias no espaço e no tempo. Dada a capacidade dos jornais de transmitir da mesma forma eventos que acontecem perto ou longe dos destinatários, distorce-se a percepção do espaço e cria-se um novo espaço onde tudo acontece: a tela da televisão, o aparelho de rádio, as páginas do jornal. Já em relação às referências temporais, quebra-se o vínculo dos acontecimentos com o passado e o futuro. Tudo se passa como se os eventos não tivessem causas nem consequências, ou seja, apaga-se a historicidade. A autora ilustra esse funcionamento de forma muito clara com o caso do ataque às torres gêmeas de Nova York, em setembro de 2001. A percepção geral

desse evento foi a de que se tratou de um ato inexplicável, inesperado, perpetrado por uns fanáticos religiosos sem motivo nenhum. Apagaram-se assim as referências históricas desse acontecimento, bem como a complexa rede de elementos econômicos, sociais e políticos que funcionou como condição de possibilidade para os ataques. Concordamos com a autora quando diz que a falta de informação sobre esses aspectos não é apenas negligência jornalística, “não é uma falha ou um defeito dos noticiários e sim um procedimento deliberado de controle social, político e cultural” (CHAUI, 2006, p. 50).

Todo o sistema de evidências que, como efeito do funcionamento da ideologia, está presente no discurso jornalístico, contribui na criação de uma determinada imagem que o sujeito tem sobre o jornalismo e que, sem dúvida, influencia na sua recepção das notícias, seja ela através de meios gráficos ou audiovisuais. Da mesma forma, os meios de comunicação também criam uma imagem de seu público que funciona como condição de produção das notícias. A seguir, abordaremos, então, essa questão, que comporta um aspecto central na análise dos processos de leitura de textos jornalísticos.

2.4. IMAGINÁRIO SOBRE A IMPRENSA E O IMAGINÁRIO SOBRE O LEITOR

Como explicamos no primeiro capítulo, para a AD, o sujeito se inscreve no discurso a partir de um processo de interpelação mediante o qual se identifica com uma determinada FD. Nessa perspectiva, o que interessa não é o lugar empírico que esse sujeito ocupa na sociedade, embora reconheça as determinações do seu lugar social, mas a posição discursiva que ele ocupa. Nesse sentido, Orlandi esclarece que

[...] não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas — os lugares dos sujeitos — para as posições do sujeito no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição” (ORLANDI, 2007, p. 40)

Esta definição nos permite compreender a importância que tem para a AD a noção de *formações imaginárias*. De acordo com Pêcheux ([1969], 1997, p. 82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles

se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Esse lugar é o que determina seu dizer que, por sua vez, está inserido numa formação discursiva que regula o que pode e deve dizer.

Dado que as projeções imaginárias que os interlocutores fazem de si mesmos e dos outros determinam seu dizer, podemos considerar que elas constituem um dos aspectos das condições de produção de qualquer discurso. No que diz respeito à leitura, e tal como propõe Orlandi (2012b), na própria materialidade do texto pode-se perceber um mecanismo de antecipação, mediante o qual o sujeito-autor projeta imaginariamente um leitor virtual, isto é, inscreve o outro na própria produção discursiva.

Da mesma forma, no discurso jornalístico, a imagem que o jornal projeta do seu público funciona também como uma condição de produção pois, como aponta Mariani (1998, p. 57), “no ‘como se diz’ já se encontra embutido o ‘quem vai ler’”. Além disso, dada sua inserção no sistema capitalista, a empresa precisa garantir a fidelidade dos seus leitores/espectadores para que eles continuem consumindo seus produtos. Para isso, cada jornal procura atingir determinado público e, portanto, precisa elaborar uma imagem desse público com quem, uma vez atingido, estabelecerá um contrato de leitura. Dessa forma, o meio conserva seu estilo e seu enfoque para cumprir as expectativas do público que o consome e assim manter as vendas. Por sua vez, esse contrato constitui um marco de previsibilidade para o leitor, que pretende que o meio responda à imagem que construiu dele. Inscrevendo-se na teoria discursiva, a autora faz um deslocamento da noção de “contrato de leitura” para a noção de “contrato imaginário”, uma vez que são as formações imaginárias as que contribuem a construir e manter esses contratos.

Além do imaginário que cada jornal possa ter a respeito do seu público, em função do qual produzirá determinados conteúdos com pontos de vista específicos, é possível pensar como, no nível mais geral da relação entre jornalismo e leitores/espectadores, estabelece-se uma projeção imaginária baseada no conhecimento e desconhecimento da “realidade”. Assim, o jornalista é projetado imaginariamente pelo leitor como aquele que “sabe”. O leitor, em contrapartida, se constrói imaginariamente a ele mesmo como quem precisa ser informado pelo especialista, que possui um conhecimento que ele não tem. Segundo Mariani (1998, p. 100), “essas imagens produzidas historicamente, ainda hoje se auto-entre-

alimentam: o leitor confere ao jornal e ao jornalista a completude de um saber que nele, leitor, é considerado incompleto”. O jornalista, portanto, teria a função de explicar a realidade para esse leitor que não estaria capacitado por ele mesmo para entender ou tirar conclusões baseadas no seu próprio ponto de vista. Em outras palavras, o jornalista tem o saber, o poder e os meios para dizer o que diz enquanto o leitor fica submetido a uma posição de recepção passiva, mas sem que essa submissão seja problematizada. Uma análise possível dessa dicotomia é a que elabora Chauí sob a denominação de *ideologia da competência* e que a autora resume da seguinte forma:

[...] não é qualquer um que pode em qualquer lugar e em qualquer ocasião dizer qualquer coisa a qualquer outro. O discurso competente determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido. Essas distinções têm como fundamento uma distinção principal, aquela que divide socialmente os detentores de um saber ou de um conhecimento (científico, técnico, religioso, político, artístico), que podem falar e têm o direito de mandar e comandar, e os desprovidos de saber, que devem ouvir e obedecer. Em uma palavra, a ideologia da competência institui a divisão social entre os competentes, que sabem, e os incompetentes, que obedecem. (CHAUI, 2006, p. 76-77)

Isso não significa necessariamente que não existam movimentos de resistência frente à imposição de um saber que pretende ser universal e que é transmitido sob a aparência de um acesso democrático à informação. Existem gestos que se propõem desconstruir o funcionamento da imprensa e mostrar suas dobraduras. E, também, o próprio discurso jornalístico tem suas lacunas e fissuras, pois não escapa às determinações de qualquer processo discursivo. No entanto, e com o intuito de analisar o funcionamento jornalístico na sociedade atual, não podemos deixar de pensar nos processos de produção de sentido na sua imbricação com os interesses políticos e econômicos que as empresas midiáticas têm. Esse poder acarreta o poder de dizer — uma vez que a mídia é proprietária dos meios de produção de informação — e influenciar ao seu público no dia-a-dia através do estabelecimento dos tópicos sobre os que *há que falar*, a agenda de acontecimentos sobre os quais as pessoas *têm* que discutir e os sentidos que *têm* que se filiar a esses acontecimentos.

O que temos, então, é uma desigualdade entre quem pode e deve dizer e quem não pode nem deve dizer e simplesmente tem que receber aquela informação

que já foi previamente organizada e pensada para ele. Essa polarização entre competentes e incompetentes nos serve não apenas para pensar o funcionamento ideológico do discurso jornalístico, mas também para pensar como esse mecanismo opera no discurso pedagógico e na prática pedagógica concreta, na qual o professor é projetado como a fonte do saber, como quem é capacitado para dizer, e o aluno como quem ignora esses saberes e simplesmente recebe esse conhecimento¹⁹.

Entendemos com Mariani (1998) que o discurso jornalístico é um *discurso sobre*. Quer dizer, um discurso que objetiva aquilo sobre o que fala, o que redundando em um distanciamento em relação com esse objeto, elemento fundamental na criação da aparência de imparcialidade da imprensa. Além disso, a modalidade do *discurso sobre* tem outras consequências discursivas que vale a pena destacar:

Os discursos sobre são discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de ('discurso origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o falar sobre transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (MARIANI, 1998, p. 60, grifos da autora)

Vemos, dessa forma, que as projeções imaginárias do leitor e do jornal vão muito além de uma relação comercial. Sem dúvida, essa relação, atravessada fortemente pelo viés econômico capitalista, é importante na medida em que constitui um elemento relevante das condições de produção, uma vez que o meio precisa de consumidores para continuar circulando. Porém, quando analisamos essas projeções pelo viés da ideologia da competência ou como uma modalidade do *discurso sobre*, percebemos que tanto a dicotomia entre o saber e o não saber, quanto a distância entre o enunciador e seu objeto reforçam a evidência de objetividade da mídia, assim como a relação de poder entre quem pode falar e quem não. Uma das consequências dessa ilusão de imparcialidade é a sedimentação de sentidos que se apresentam como óbvios e evidentes, dado que são “fatos objetivos” para todo mundo, o que contribui na construção de uma memória discursiva, nos termos analisados no primeiro capítulo. Por outro lado, como já foi

¹⁹ Aprofundaremos essa questão no capítulo III.

adiantado, observamos que esse tipo de funcionamento não é monopólio do discurso jornalístico, mas que pode ser percebido, também, no discurso pedagógico. No próximo capítulo, aprofundaremos sobre a relação entre esses discursos, uma vez que entendemos que nosso objeto de estudo é afetado pelas determinações de ambos.

3 A LEITURA NA INTERSEÇÃO DO DISCURSO JORNALÍSTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO

3.1. O DISCURSO PEDAGÓGICO E SEUS DESAFIOS: AS BRECHAS ENTRE O AUTORITÁRIO E O POLÊMICO

Na obra de Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, a Escola foi caracterizada como o AIE dominante, dado o papel determinante que desempenhava na reprodução das relações de produção. Na sua visão, esse aparelho chegou inclusive a substituir a Igreja que, historicamente, tinha ocupado um lugar central, juntamente com o da Família. O autor nos lembra que, em efeito, na Idade Média, o aparelho religioso acumulava funções que mais tarde, na etapa capitalista, estariam distribuídas entre diversos aparelhos, principalmente os escolares e culturais. Nesse contexto, a Revolução Francesa se propôs o objetivo de enfraquecer o poder da Igreja para fortalecer o poder da burguesia capitalista, o que foi feito através de medidas concretas, tais como a confiscação dos seus bens, a perda de privilégios do clero, a promulgação da Constituição Civil do Clero, etc. Assim, a burguesia tirou grande parte do poder do AIE religioso, retirando da sua órbita o domínio sobre a cultura e a educação, que foram deixadas sob âmbito do Estado e orientadas aos fins capitalistas. A Família que, juntamente com a Igreja, também tinha desempenhado um papel primordial na época medieval, foi se configurando como um aparelho funcional à reprodução da força de trabalho. É por isso que Althusser defende a tese de que o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família. Nesse sentido, o autor destaca que, para perpetuar o domínio burguês nas relações de produção das sociedades capitalistas, a Escola é central porque é o único AIE que dispõe durante tanto tempo de uma audiência cativa, com a vantagem de que esse público está composto de crianças de todas as classes sociais, numa idade em que os indivíduos são muito permeáveis, o que facilita a reprodução da ideologia dominante.

A importância do seu papel radica, ainda segundo Althusser, em que, além de transmitir conhecimentos e técnicas, a Escola também ensina as normas do “bom” comportamento, as regras morais e o respeito à ordem vigente, elementos fundamentais para a submissão das classes dominadas. Claro que, pelo funcionamento ideológico que analisamos no segundo capítulo, os mecanismos de

reprodução são dissimulados, gerando o efeito ideológico de uma Escola “neutra, desprovida de ideologia, onde os professores, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são confiadas pelos ‘pais’, conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta” (ALTHUSSER, [1970], 1995, p. 80).

Cabe destacar que, apesar da importância que o autor outorga ao papel da Escola no processo de reprodução das condições de produção, ele entende, também, que esse processo não se dá sem conflitos. Pelo contrário, sustenta que é dentro dos próprios AIE que se produz a luta de classes, dando lugar, assim, à possibilidade de transformação desses espaços.

A caracterização que Althusser faz da Escola é um ponto de partida relevante para nós, dada a influência que seu trabalho teve no desenvolvimento teórico da AD. Claro que temos que considerar que a análise que faz da instituição escolar responde à realidade de um determinado momento histórico (lembramos que sua obra foi escrita no final da década de 60), no contexto da sociedade europeia. Mas, mesmo assim, é um antecedente interessante para repensar a escola hoje, como um espaço onde se estabelecem tensões entre a reprodução e a transformação, onde é possível encontrar brechas a partir das quais trabalhar. Nesse sentido, acreditamos que alguns deslocamentos podem ser feitos a esse respeito a partir de trabalhos que, embasados na teoria discursiva, aportam um olhar mais atual e adequado ao contexto brasileiro. Assim, propomo-nos pensar a Escola pelo viés da caracterização do discurso pedagógico feita por Orlandi (1996), o que nos permitirá refletir sobre o funcionamento discursivo nesse âmbito e, posteriormente, como se insere nesse contexto e nessas condições o trabalho com a leitura dos textos jornalísticos.

A escola e o discurso pedagógico que nela circulam devem compreender-se, tal como Althusser propunha, no marco de uma instituição entendida como aparelho ideológico do Estado. O caráter institucional implica, para Orlandi (1996), que seus discursos refletem a ordem social e as relações institucionais das quais faz parte, de tal forma que se essas relações são autoritárias, seu discurso também o será. Isto quer dizer que o discurso pedagógico não pode ser entendido isoladamente da sociedade na qual se insere, pois a divisão de classes e as relações de poder que se estabelecem entre elas também têm lugar nos âmbitos institucionais nos quais se

organizam a sociedade e o Estado. Porém, a autora destaca que, pelo fato dessas relações não serem mecânicas, é possível pensar que existem brechas e lugares para a crítica e a transformação da escola.

Tomando como critério de classificação os objetos dos discursos e a relação entre seus interlocutores, Orlandi (1996) distingue três tipos de discurso que lhe servirão como base para caracterizar o discurso pedagógico: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. Cabe esclarecer aqui que a autora adverte que a tipologia é apenas um princípio necessário de classificação. Ela resulta da sedimentação de processos discursivos que configuram diferentes tipos de uso da linguagem, portanto deve-se considerar que sua aplicação é relativa e não perder de vista sua provisoriedade. Feitas as oportunas ressalvas, apontamos algumas características dos três tipos de discurso identificados por Orlandi.

No caso do discurso lúdico, o objeto ou referente se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a ele. A polissemia, a possibilidade de criação de múltiplos sentidos, é aberta e não se coloca o problema das hierarquias. No caso do discurso polêmico, também o referente está presente, mas os interlocutores não se expõem a ele, pois procuram dominá-lo. A polissemia aqui é controlada. Além disso, procura-se uma relação de simetria entre os interlocutores, que se disputam os sentidos. Já no discurso autoritário, o referente está ausente, diluído na discursividade, e não há interlocutores, mas um único agente do discurso. A polissemia, assim, é contida, pois há só um sentido possível estabelecido por esse agente que se encontra numa relação hierárquica superior e, portanto, tem o poder de impor suas “verdades”. Neste último tipo de discurso se inscreve, segundo Orlandi (1996), o discurso pedagógico.

Esse discurso, como discurso autoritário, estabelece dizeres institucionalizados que *devem* ser ensinados e apre(e)ndidos obrigatoriamente através da relação que se estabelece entre professor e aluno, na qual o professor ordena e pergunta e o aluno obedece e responde, sob pena de sanções e/ou reprovações. Como consequência desse esquema de poder, cria-se uma noção de erro como aquilo que deve ser punido. Por sua vez, a relação hierárquica que se estabelece na sala de aula encontra seu eco na relação entre o docente e a instituição escolar e entre ela e as instâncias superiores do Estado.

Por outro lado, parece haver uma naturalização dos conteúdos a ensinar. Nas palavras de Orlandi (1996, p. 18), o que temos sempre é “a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo. As mediações são sempre preenchidas pela ideologia”. Ou seja, percebe-se que na escola, como também acontece no discurso jornalístico, não se discutem quais conteúdos *devem* ser abordados porque eles comportam regimes de verdades, sentidos sedimentados, institucionalizados que, pelo funcionamento da ideologia, apresentam-se como sempre *já-lá*. Dessa forma, raramente se questiona sobre quem decide o que pode e deve ser ensinado, sobre quais são os conteúdos legítimos e sobre como ensinar esses conteúdos. Eis a forma que a Escola encontra, enquanto AIE, para distribuir os conhecimentos que lhe são funcionais para a reprodução do sistema. Também o discurso jornalístico opera em função de transmitir determinados conteúdos considerados “legítimos”, mascarando o fato de que essa legitimidade não é natural, mas que está dada pelas relações de poder ideológicas que determinam o que entra nessa categoria de “legítimo” e o que não.

É preciso considerar ainda que, no discurso pedagógico, o objeto mesmo de aprendizado se dilui em um processo de mediação no qual se apaga o conteúdo de referência, substituindo-se pelos instrumentos de ensino. Conforme Orlandi, os materiais didáticos acabam cumprindo essa função mediadora na medida em que passam de ser meros instrumentos para se transformar em objetos que devem ser aprendidos. O que interessa é que o aluno “saiba” o material didático, independentemente da reflexão sobre a que fins serve esse material ou porque é importante sabê-lo. Isso acontece porque, como afirma Grigoletto (1999 a, p. 67-68), o LD se coloca como um discurso de verdade, definido como “aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos”. Dessa forma, os sentidos atribuídos aos textos não se constituem na relação entre a língua, a história e as condições de produção, como sustenta a AD, mas como elementos fixos. O LD se organiza, assim, “como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos)” (GRIGOLETTO, 1999 a, p. 68).

Considerando-se a relação hierárquica que se dá no discurso pedagógico e a particular relação com seu referente é que Orlandi entende que ensinar aparece como *inculcar*. Nesse processo, o objetivo do discurso pedagógico se reduz à transmissão de informação de saberes legitimados pela presunção de cientificidade. Em consequência, o professor, no seu papel de transmissor de conhecimentos científicos, apropria-se do papel do científico fazendo com que se apague sua condição de mediador e passe, ele mesmo, a ser o possuidor desse conhecimento. Nesse sentido, pode se estabelecer a comparação com o funcionamento do discurso jornalístico. O jornalista que relata uma notícia, pelo fato de estar ali, seja em um canal de televisão, seja porque escreveu um artigo em um jornal impresso, transmite ao leitor a ideia de que se está nesse lugar é porque *sabe* do que está falando. Da mesma forma, se o professor está dando aula sobre algum assunto, é porque *sabe*. O lugar social que o jornalista e o professor ocupam já estão carregados de determinados sentidos que fazem com que, ao ocupar esse lugar, automaticamente se passe a construir uma imagem deles como possuidores de saber, e isso não apenas para o aluno ou o leitor/espectador, mas também para quem contrata esse professor/jornalista, para os pais dos alunos, para a sociedade toda. O que, na escola, se apresenta como conteúdo científico, no jornalismo se apresenta como conhecimento especializado, ambos construídos como neutros, objetivos e opostos ao senso comum.

Essa forma de tratar os conteúdos no discurso pedagógico, pelo viés da cientificidade, contribui para reforçar a ideologia da competência, nos termos de Chauí — já comentados no segundo capítulo —, e para fechar a discussão sobre o que deve ser ensinado, uma vez que o caráter científico legitima esses conteúdos como verdadeiros e estáticos. Como aponta Orlandi (1996, p. 21), “desconhece-se a história dos conceitos, ou melhor, que os conceitos têm uma história”. Também, no discurso jornalístico, os fatos são noticiados sem estabelecer nexos com fatos anteriores ou com outros fatos silenciados. Cabe lembrar o já mencionado exemplo do ataque às torres gêmeas, apresentado como um fato arbitrário levado a cabo por uns terroristas fanáticos e loucos, sem estabelecer laços que liguem esse episódio com outros eventos históricos que levaram a que isso acontecesse da forma como aconteceu. Podemos concluir, então, que tanto no discurso pedagógico quanto no discurso jornalístico se apaga o fato de que os conceitos são construídos.

Entendendo o discurso pedagógico como um tipo de discurso autoritário, Orlandi apela à quebra das leis do discurso estabelecidas por Ducrot (1972, apud ORLANDI, 1996) para caracterizar a forma como se produz a inculcação desse discurso. Em primeiro lugar, quebra-se a lei da informatividade, que diz que, para que se produza a informação, é necessário que o ouvinte desconheça o fato sobre o qual é informado. Quebra-se também a lei do interesse, segundo a qual é necessário falar ao outro sobre assuntos que lhe interessam. Finalmente, quebra-se a lei de utilidade, que se baseia em uma ideia utilitarista da linguagem que defende o princípio de que se se fala é porque existe uma utilidade para fazê-lo.

Segundo Orlandi, essas três leis se rompem no discurso pedagógico através de um mascaramento. Dessa forma, pela atribuição de cientificidade ao dizer do professor, que determina uma falsa equivalência entre *dizer* e *saber*, outorga-se legitimidade ao conhecimento escolar e se “resolve” assim a quebra da lei de informatividade. Por outro lado, a quebra das leis de interesse e de utilidade se disfarçam sob a aparência da motivação. Uma vez que não existe necessariamente interesse e utilidade nos conteúdos que devem ser aprendidos, criam-se artificialmente motivações que justifiquem seu interesse e sua utilidade. Ao mesmo tempo, a imagem do professor como aquele que sabe, como contrapartida da imagem do aluno como aquele que não sabe e vai à escola para aprender, contribui para mascarar a quebra dessas leis: o professor é o detentor do saber e, portanto, seu conhecimento é útil e interessante.

No entanto, entendemos que essa imagem ideal que Orlandi propõe é, precisamente, ideal, e deve ser avaliada como um esquema geral que tem seus matizes. Embora a presença desse imaginário seja muito forte e tenha suas implicações no discurso pedagógico, é importante reparar nos movimentos de resistência que o confrontam.

Efetivamente, o modelo do professor como fonte de conhecimento e o aluno como tábula rasa foi posto em discussão em nossa sociedade nos últimos anos; encaminhamentos que se marcam, também, nas reflexões presentes nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação do Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Nestas últimas, por exemplo, se defende a ideia de que o indivíduo já possui conhecimentos quando chega à escola e que ali se encontra com

novos conhecimentos que vão se vincular diretamente aos seus próprios. Isso, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, é fundamental, porque leva à necessidade de que se considere que o aprendiz “já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira” (REVUZ, 1998, p. 217). O que se coloca em causa aqui é a questão da identidade linguística dos sujeitos e o embate que se produz, no processo de escolarização, não apenas entre sua língua materna e a língua estrangeira, mas também entre a língua materna e a língua nacional. Payer e Celada (2011) sustentam que língua materna, língua nacional e língua estrangeira constituem materialidades distintas e dimensões diversas da linguagem “que operam diferentemente nos enlaces do sujeito às materialidades linguístico-discursivas, no funcionamento da memória discursiva das línguas” (p. 64). No caso da língua nacional e a língua materna, embora não se trate necessariamente de línguas diferentes, elas implicam distintas dimensões da língua, na medida em que os sujeitos estabelecem com elas variadas relações de identificação. Segundo as autoras, a língua materna remete a materialidades linguísticas “que envolvem aspectos menos visíveis do que pode estar *contido* na língua, pela relação com a mãe, com a casa paterna, com a apresentação social de um mundo que é feita ao sujeito através da língua” (idem, p. 76). Quer dizer que se trata de memórias nem sempre institucionalizadas, mas sim atravessadas por uma dimensão afetiva. A língua nacional, por sua vez, apresenta-se para o sujeito como a língua da norma, difundida pelo Estado e pela escola, “cujo domínio faz de seu usuário leitor eficiente e bom falante” (idem, p. 75).

Essa distinção entre língua estrangeira, língua materna e língua nacional é interessante para pensarmos no funcionamento do discurso pedagógico e na forma em que os processos de escolarização trabalham para produzir o que Orlandi chama de “identidade linguística escolar”, construída a partir de determinados “instrumentos linguísticos”, tais como a gramática e os dicionários, e que, segundo a autora, é constituída por aqueles discursos e saberes que “ninguém pode deixar de ter” e que “não compreende estritamente a língua, mas os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola” (ORLANDI, 1998a, p. 208). A consequência que a constituição da identidade linguística escolar pode trazer é a reprodução de um modelo pedagógico em que o que se procura é a repetição formal que, no mesmo

movimento em que gera enunciados tecnicamente corretos, interfere na constituição da identidade do sujeito-aluno.

Voltando para os documentos oficiais, no que se refere especificamente ao modelo autoritário, os PCN advertem que na escola há um

[...] jogo da alteridade manifesto pela linguagem, o poder de manipular o discurso autoritário do “eu mando, você faz”, os papéis assumidos pelos interlocutores que evitam ouvir os subalternos, porque esses não detêm, no turno do diálogo, o poder simbólico/econômico. As figuras mãe/pai/filho, professor/aluno, patrão/empregado podem servir de exemplo. Não aceitar a diversidade de pontos de vista é um desvio comum em uma relação pouco democrática. (BRASIL, 2000, p. 19)

Os PCN fornecem algumas orientações gerais que servem como referência para criar uma escola média que atenda às expectativas de formação dos alunos no contexto atual. As diretrizes surgem a partir da reflexão sobre a situação da educação na contemporaneidade e como resultado do caminho de análise e intercâmbio percorrido a partir de promulgação da Lei N° 9394 de 1996 (LDB), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. No trecho citado, vemos como o documento caracteriza um modo de funcionamento negativo que, como dirá mais adiante, não permite o diálogo. Constata-se, então, que os PCN coincidem em um ponto com o diagnóstico sobre a Escola elaborado por Orlandi, especificamente no que diz respeito à visão sobre o modo autoritário na interação entre docentes e alunos no âmbito escolar. Acreditamos que o fato de tomar consciência desse funcionamento, e explicitá-lo em um documento oficial, constitui um primeiro passo para uma possível transformação. Mesmo que seu espaço de intervenção ainda seja restrito na prática concreta, é interessante a brecha que os documentos abrem para provocar alguns deslocamentos que permitam trabalhar na desarticulação do discurso pedagógico enquanto discurso autoritário, tal como foi pensado por Orlandi.

A própria autora reconhece que existem espaços para a resistência e reais possibilidades de mudança face ao panorama que observa sobre o funcionamento do discurso pedagógico na Escola. Diante de sua caracterização como discurso autoritário, a autora explicita alguns caminhos possíveis para tentar transformar o discurso pedagógico em um discurso, ao menos, polêmico. No seu entender, essa mudança se dá através do questionamento dos implícitos, dos elementos que parecem já dados de uma vez e para sempre e que impedem a articulação entre os discursos e seus múltiplos contextos e efeitos de sentido. Concretamente,

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico e exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. (ORLANDI, 1996, p. 32-33)

Grande desafio para uma escola que carrega uma tradição pouco propensa ao diálogo e à polissemia, mas que precisa ser questionada por meio da crítica para desarticular a circularidade do discurso pedagógico autoritário e promover a formação de alunos que tenham o espaço para se constituir em sujeitos do seu discurso.

3.2. A DESAMBIGUIZAÇÃO DO MUNDO: UM PONTO DE CONVERGÊNCIA ENTRE O DISCURSO JORNALÍSTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO

Tínhamos comentado, de forma ainda superficial no primeiro tópico deste capítulo, alguns pontos de convergência entre o discurso pedagógico e o discurso jornalístico, especialmente no que se refere ao seu caráter autoritário, uma vez que, nas relações entre professor e aluno e entre jornalista e leitor/espectador, constata-se uma dicotomia semelhante que posiciona os interlocutores nos lugares fixos do saber/não saber. Nesse esquema, há um exclusivo agente do discurso, seja ele o jornalista ou o professor, que detêm o controle da polissemia e que legitima determinados sentidos em detrimento de outros que não são “admissíveis”. Observamos também que o lugar social que o professor e o jornalista ocupam também está carregado de uma legitimidade fundada no seu suposto conhecimento especializado que se apresenta sob a aparência da neutralidade. Mas tem um outro aspecto que nos interessa desenvolver aqui pela relevância que tem no tocante à leitura dos textos jornalísticos no ensino de línguas estrangeiras: trata-se do particular funcionamento que ambos os discursos executam no processo de desambiguação do mundo.

Vimos, no segundo capítulo, que um dos elementos que caracteriza o discurso jornalístico é sua capacidade de reproduzir sentidos hegemônicos e, pelo

viés do funcionamento ideológico, fazer com que eles se apresentem como naturais e óbvios. Produz-se assim uma representação da “realidade” que parece constituir um “tudo” fechado, completo, inalterável, e que esconde seu caráter parcial, provisório, mutável. Essa organização é muito funcional ao poder, pois contribui a manter o *status quo*, a ordem das coisas, os sentidos sedimentados que são, também, os sentidos “legítimos”. Acreditamos que a Escola não está isenta desse funcionamento, na medida em que legitima sentidos, que passam a ser considerados conteúdos oficiais que todo indivíduo tem que aprender. Também a escola faz um recorte da “realidade”, seleciona o que *pode* e *deve* ser ensinado, em função das formações ideológicas nas quais se insere e com o objetivo de manter a ordem social e econômica de que o sistema precisa. É razoável que exista esse recorte, pois as áreas de conhecimento são inúmeras e existem lógicas limitações materiais para abordá-las. Mas o que nos interessa é pensar como esse funcionamento opera para produzir evidências e apagar o caráter histórico dos sentidos e, especialmente, as consequências que isso traz na língua, porque, como diz Orlandi (1996, p. 162), “o produto dessa sedimentação [de sentidos], dessa institucionalização é que pode ser visto como a história da língua: a história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder da/na linguagem. [...] O sentido literal é o sedimentado, o oficial”.

Constata-se, então, que o discurso pedagógico e o discurso jornalístico se assemelham em seu funcionamento na medida em que, estando ambos atravessados pelo poder, produzem regimes de verdade que se revelam como evidências com as quais o sujeito se identifica e a partir das quais ele organiza e “estabiliza” seu mundo. De certa forma, podemos dizer que cumprem um papel “didatizador”, já que proveem não apenas os conteúdos a assimilar, como também a forma em que eles devem ser decodificados. Em outras palavras, ambos os discursos cumprem a função de didatizar a “realidade” como se ela fosse uma somatória de conteúdos homogêneos que o jornalismo ou a escola devem explicar para um público/aluno incompetente. Essa ideologia da competência (Chauí, 2006) divide o mundo entre os detentores do conhecimento e os ignorantes; dicotomiza a sociedade entre os que sabem e os que não sabem e tira, assim, todos os pontos intermediários, toda a complexidade que os sujeitos têm, que as formações sociais têm, que os sentidos têm. Em outras palavras, desambigua o mundo, tornando-o

um objeto atingível para alguns, os que seriam os encarregados de levar os outros a decodificar a realidade como se ela fosse transparente. Em consequência, a língua torna-se também transparente e a “realidade” deixa de ser um todo complexo para passar a ser apenas aquele fragmento que alguém recortou para nós.

Para o sujeito pragmático, que permanece no seu espaço discursivo “logicamente estabilizado”, a linguagem se apresenta como algo completo e transparente e os enunciados tem começo, meio, progressão e fim (ORLANDI, 2012b). Isso acontece, segundo Pêcheux ([1983], 1990, p. 34), porque cada um de nós tem uma imperiosa necessidade de uma (impossível) homogeneidade lógica, de um mundo semanticamente normal, onde “o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente — pelo menos em nossa sociedade — como polos privilegiados de resposta a esta necessidade ou a essa demanda”. É válido pensar, a partir dessa reflexão, que a mídia e a escola também funcionam dessa forma, sob a falsa ilusão de responder com categorias lógicas para estabilizar o espaço discursivo. Para isso, precisam apresentar os conteúdos como sendo objetivos e isentos de marcas de subjetividade e o fazem através de um funcionamento de tipo autoritário, tal como foi proposto por Orlandi (1996), no qual o professor e o jornalista mediatizam o conhecimento e o apresentam como verdadeiro, apagando, dessa forma, seu caráter interpretativo. Vêm à tona as palavras de Mariani, que resumem muito bem alguns dos aspectos que estamos desenvolvendo aqui, com o intuito de encontrar os pontos de convergência entre o discurso pedagógico e o discurso jornalístico:

Se no discurso pedagógico autoritário cabe ao professor fazer a mediação entre o saber científico e os aprendizes de tal modo que, com base em citações de autoridade e afirmações categóricas (dentre outras estratégias), os alunos se veem diante de verdades incontornáveis — no professor está a verdade —, sentindo-se, portanto, tolhidos a fazer qualquer questionamento, no discurso jornalístico mascara-se um apagamento da interpretação em nome de fatos que falam por si. Trata-se de imprimir a imagem de uma atividade enunciativa que apenas mediatizaria — ou falaria *sobre* — da forma mais literal possível um mundo objetivo. Nesse sentido, entendemos que o didatismo, mais do que ‘fraturar’ a informatividade dos relatos, atua na direção de reforçar — enquanto explicação do mundo — a ilusão de objetividade jornalística. (MARIANI, 1998, p. 61)

A Análise do Discurso nos permite entender que o discurso jornalístico e o discurso pedagógico, assim como qualquer outro discurso, não são transparentes, mas que pressupõem atos interpretativos da realidade e que essa interpretação está atravessada pelo ideológico e pelo inconsciente, assim como também é determinada

por suas condições de produção, pelo contexto histórico, pelos interesses políticos e econômicos do meio onde essa materialidade discursiva circula, etc. Diante desse panorama, Pêcheux ([1983], 1990, p. 51) adverte que, frente ao espaço “da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento”, aparece um espaço de transformações do sentido que escapa às normas estabelecidas *a priori*. Isto quer dizer que existem possibilidades de deslocamentos de sentidos e que, como destaca Mariani (1998, p. 35), as narrativas que reproduzem os sentidos “hegemônicos” são caracterizadas por uma linearidade que, “embora projete imaginariamente uma ‘realidade’ em que as relações de poder contraditórias e censuras aparecem domesticadas, é constituída por lacunas [...] e por deslocamentos inerentes ao próprio ato da repetição”. Assim, frente a um jornalismo cuja objetividade foi, durante muito tempo, inquestionável, existem movimentos de resistência que tentam mostrar que seu discurso não é neutro, que há uma intencionalidade política nele. Já no que diz respeito à Escola, parece-nos que, embora existam espaços de deslocamento, esse caminho ainda é pouco explorado, pois nela os mecanismos de controle estão mais dissimulados e o efeito de evidência da sua neutralidade é mais forte. Como já foi apontado, raramente se questiona a parcialidade dos conteúdos trabalhados na Escola. Podem-se discutir, sim, as metodologias de ensino, mas o conjunto das coisas-a-saber mantêm ainda um estatuto bastante sacralizado. Além disso, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, a necessidade de sistematização, muitas vezes ligada a modelos metodológicos de ensino tradicionais, e a distância com relação aos contextos de produção, leva à reprodução, embora inconsciente, da ilusão de transparência da linguagem.

Diante desse panorama, e dada a consonância que constatamos entre o discurso pedagógico e o discurso jornalístico, interessa-nos destacar a necessidade de refletir sobre a articulação que se dá entre ambos no trabalho didático de leitura de textos jornalísticos nos livros didáticos de língua espanhola, para pensar, a partir daí, em possíveis deslocamentos para a prática de leitura na sala de aula.

3.3. A DIDATIZAÇÃO DO DISCURSO JORNALÍSTICO: O QUE SIGNIFICA FORMAR LEITORES CRÍTICOS?

Dadas as discussões desenvolvidas até aqui, interessa-nos pensar agora o que implica o trabalho de leitura do discurso jornalístico na escola, considerando a caracterização realizada do discurso pedagógico, enquanto discurso autoritário.

Quando pensamos no processo mediante o qual um enunciado, originalmente produzido no âmbito jornalístico, destinado a circular em determinada esfera da vida social, passa para um outro âmbito, no caso, o âmbito do ensino, não podemos deixar de perceber que essa transposição traz consequências no sentido do enunciado, pois ele já não é o mesmo. Como aponta Foucault ([1969], 1972, p. 126), a materialidade é constitutiva do próprio enunciado; ele “precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. E quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade”. Assim, uma determinada notícia publicada em um jornal é um enunciado diferente do que essa mesma notícia publicada num livro didático. Embora a materialidade linguística seja a mesma — e nem sempre, pois na maioria dos casos os textos são adaptados —, ambos os enunciados constituem materialidades discursivas diferentes. Isso nos leva a perguntar-nos, por um lado, quais são as implicações dessa transposição, o que acontece quando se didatiza um texto que foi produzido para circular em outro contexto, e se o utiliza para ensinar uma língua estrangeira. E, por outro, como a leitura de textos jornalísticos nas aulas de espanhol pode contribuir na formação leitora dos alunos.

Como foi apontado, o discurso jornalístico tem o poder de se construir discursivamente como “neutro”, como reflexo da “realidade”, dissimulando o fato de que o que, na verdade, mostra é uma visão recortada da “realidade”, reproduzindo sentidos sedimentados historicamente em função do poder hegemônico. Cabe pensar, então, quanto mais esses sentidos se cristalizam quando recebem a “benção” da Escola, ela mesma apresentada como zeladora objetiva dos conhecimentos legítimos. Entretanto, sabemos, devido a Pêcheux, que esse mecanismo não se desenvolve sem tensões nem se reproduz de uma vez e para sempre sem nenhum tipo de resistência. Pelo contrário, na perspectiva pecheuxtiana, que entende a interpelação ideológica como um ritual, as falhas e as lacunas são constitutivas do processo de sedimentação de sentidos. É por isso que o trabalho de leitura de textos jornalísticos na escola torna-se relevante, dado que,

em um mundo onde o poder da mídia é onipresente, essa leitura pode contribuir a desenvolver nos alunos a capacidade de ler nas entrelinhas, de questionar os sentidos que se apresentam como evidências e de abrir-se à possibilidade de criação de múltiplos sentidos e não apenas àqueles que é orientado a reproduzir acriticamente.

Daí se desprende, em um primeiro momento, a questão da formação do pensamento crítico, assunto amplamente abordado nos estudos sobre leitura e ensino, mas que não nos leva necessariamente a uma definição unívoca do termo *críticidade*. Nos documentos oficiais do MEC, por exemplo, esse tema aparece em diversas oportunidades e com diferentes níveis de profundidade, mas não se observa um critério definitivo que determine o que é o pensamento crítico e o que implica ler criticamente. Assim, no caso da LDB, vemos que este tema aparece mencionado quando se determina que uma das finalidades do ensino médio é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 15). Se, por um lado, pode-se observar que se atribui um lugar destacado à formação crítica do aluno, uma vez que se coloca como objetivo do ensino, por outro lado, não há maiores explanações sobre esta questão. Cabe aclarar que entendemos que talvez não seja o texto de uma lei o lugar indicado para este tipo de aprofundamentos. Nesse sentido, é importante ver o que as orientações publicadas posteriormente podem aportar sobre o assunto.

Em linhas gerais, surge de nossa leitura um vínculo que liga a ênfase no desenvolvimento crítico do aluno com sua preparação para a cidadania. Esse termo merece também alguns esclarecimentos. Por um lado, distingue-se, nos documentos, a visão tradicional da cidadania, associada ao nacionalismo, os deveres cívicos e o patriotismo, da visão atual, que concebe o termo como um conceito amplo e heterogêneo, que envolve a compreensão do lugar que o sujeito ocupa na sociedade e que implica um papel mais ativo e reflexivo da sua parte:

De acordo com a visão tradicional, falar em cidadania significa falar em pátria, civismo, deveres cívicos, como nas antigas aulas de Educação Cívica. Estas, freqüentemente, pretendiam disseminar um sentimento de patriotismo e de nacionalismo. Mas se por um lado houve o estímulo a esse sentimento e, de certa maneira, cumprimento da finalidade dessa disciplina, por outro houve uma ação pedagógico-ideológica que se confundiu com o que veio a ser denominado “inculcação” ou “doutrinação”. Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma

peessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 91)

Nesse sentido, as OCEM interpretam que a compreensão do ensino médio como preparação básica para a cidadania, tal como é explicitada na LDB, refere-se ao compromisso com uma educação que ajude o aluno a viver e compreender de forma crítica seu tempo. Nesse processo, destaca-se o papel do ensino de línguas estrangeiras como âmbito propício para desenvolver o senso de cidadania:

O que significa formar cidadãos no espaço da aula de língua estrangeira? Como desenvolver — e o que significa fazê-lo — o senso de cidadania em aula de língua estrangeira? A reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania. (BRASIL, 2006, p. 37)

Assim, uma vez que se supõe que se está trabalhando na formação de sujeitos críticos e ativos, eles seriam capazes de refletir sobre suas próprias atitudes a partir do conhecimento do outro e do contato com outras línguas e culturas.

Nos PCN, a formação crítica também aparece associada ao conceito de cidadania: “Não é permitido ao cidadão do novo milênio uma postura acrítica diante do mundo. A tomada de decisões para sua auto formação passa, obrigatoriamente, pelo cabedal de conhecimentos adquiridos na escola” (BRASIL, 2000, p. 37). A capacidade crítica, neste documento, diz respeito à quebra da posição do aluno como reprodutor de saberes para passar a se apropriar do seu discurso e, a partir daí, entrar em diálogo com os outros, aprender a defender suas ideias, a tomar a palavra nas diferentes esferas da vida social. Nessa perspectiva dialógica, o encontro com o texto também precisa ser pensado pelo viés da criticidade, o que supõe, segundo estes parâmetros, a capacidade de ir além da palavra escrita, ampliar seus significados, “ver o texto como objeto, dialogar com o ‘outro’ que o produziu, criar seu próprio texto” (BRASIL, 2000, p. 22).

Essa concepção de criticidade, e outros vários apontamentos que os PCN fazem²⁰, é auspiciosa no que respeita à ruptura das visões tradicionais do ensino,

²⁰ Cabe destacar a relação que os PCN estabelecem entre a criticidade e o consumo da mídia. Segundo o documento, a consciência crítica permite ao aluno lidar com as tecnologias da comunicação e da informação, que exercem um “poder de onipresença” na prática social de todos os cidadãos.

que entendiam que o aluno era um mero receptáculo de conhecimento. Porém, entendemos que o que se propõe é uma perspectiva da leitura que não considera sua dimensão discursiva, na medida em que, embora não se pense no texto como um objeto fechado, subjaz a ideia de que o leitor vai para o texto para dialogar (confrontar, discutir, acordar, etc.) com seu autor sobre o sentido desse texto, como se ele fosse preexistente, como se o autor fosse o dono do sentido do seu discurso.

Já, nas OCEM, a abordagem sobre a criticidade é um pouco diferente. Ali, dedica-se uma seção para desenvolver especificamente a questão da formação do leitor crítico na escola, onde se reconhece que o objetivo perseguido nas práticas escolares, e promovido pelos documentos oficiais até esse momento, foi o de formar leitores críticos. O que as OCEM advertem, porém, é que os métodos propostos para esse fim devem ser postos em questão, e se propõe um trabalho com a leitura como uma prática cultural contextualizada, pelo viés da adoção das perspectivas de letramentos e multiletramentos. Esse ponto de vista poderia, segundo as OCEM, “contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica” (BRASIL, 2006, p. 112). O que é interessante da proposta é que discute com uma concepção de leitura crítica que, muitas vezes, se confundiu com a capacidade do leitor de depreender os sentidos do texto e de analisar a forma em que esse texto foi construído, como se esses sentidos estivessem contidos no próprio enunciado. Diante dessa visão, os trabalhos de letramento crítico levariam o leitor-aluno a construir sentidos a partir do que lê, tomando em consideração o contexto sócio histórico e as relações de poder nos quais o texto se inscreve.

Temos, então, que o ponto de encontro entre os documentos oficiais é, sem dúvida, a formação de leitores críticos como elemento indispensável para preparar os indivíduos para a cidadania. Porém, vimos que as percepções sobre o que é um leitor crítico e as estratégias que orientam sua formação foram mudando com o tempo até chegar, com as OCEM, a um posicionamento que parece dialogar com a perspectiva discursiva que estamos abordando neste trabalho.

Nesse sentido, acreditamos que os documentos do MEC indicam alguns caminhos interessantes que nos levam a conceber a língua, e em particular a língua estrangeira, como um espaço de formação de leitores e de produção de sentidos. Além disso, as orientações curriculares funcionam como base para a elaboração de

programas educativos e materiais didáticos, o que sem dúvida é muito positivo. Porém, muitas vezes, a interpretação dos documentos se produz de forma simplista e sua tradução em instrumentos linguísticos para o uso concreto na sala de aula não dá conta da complexidade que o processo de leitura implica.

Dessa forma, acreditamos que se torna relevante ir para esses materiais — no nosso caso, escolhemos o livro didático de língua espanhola — para analisar o que se cobra do aluno em relação à leitura dos textos jornalísticos, e pensar quais são as contribuições que a análise do discurso pode aportar, a partir de seu particular entendimento de o que é a leitura, no trabalho de formação de *leitores críticos* na escola, considerando especialmente como esse processo se dá no encontro com o sujeito aprendiz de uma língua estrangeira.

3.4. EM BUSCA DA POLISSEMIA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA

Dado o caráter histórico da memória, a AD sustenta a ideia de que há uma tensão entre os sentidos sedimentados e os novos sentidos possíveis, ou seja, entre o que repete e o que desloca sentidos. Se, por um lado, os já-ditos são necessários para compreender significados, por outro, sempre há possibilidades de desestruturação-reestruturação, de mudança nas filiações de sentidos. É a partir dessa tensão que Orlandi (2003, p. 18) entende a paráfrase e a polissemia como constitutivos de qualquer processo discursivo.

A paráfrase é o lugar da repetição, da produtividade que “reconduz todo dizer ao mesmo espaço significante”, enquanto a polissemia é o lugar da diferença, da criatividade, entendida como “ruptura no processo dominante de produção de sentidos” (ORLANDI, 2003, p. 18).

As noções de paráfrase e polissemia são de grande utilidade para pensar as práticas de leitura na sala de aula. Assim, no tipo de atividades que se sugerem no trabalho com a leitura, é possível observar se o que se pede para o aluno é a realização de uma leitura parafrástica ou de uma leitura polissêmica. A primeira seria caracterizada pelo reconhecimento e reprodução do sentido que supostamente o autor teria dado ao texto. A segunda, pela atribuição de múltiplos e diferentes sentidos. Orlandi (1996) adverte que não necessariamente se deve valorizar uma por cima da outra, pois ambas podem ter objetivos diferentes. De fato, acreditamos

que, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a leitura parafrástica é importante porque ajuda o aluno no processo de decodificação do texto, que é um primeiro passo necessário para futuras interpretações. Se o aluno não entende as palavras, frases, expressões, etc., dificilmente poderá avançar na compreensão do texto e atribuir outros sentidos para ele. Além disso, Orlandi também aponta que a leitura parafrástica pode ser útil para determinados tipos de textos onde o que interessa aos fins didáticos é que o aluno reproduza o que o autor disse (por exemplo, nos textos de tipo científico). Porém, no caso dos textos jornalísticos, atento a suas particulares características, uma leitura apenas parafrástica pode resultar em uma visão reducionista da língua estrangeira, pois apagaria os contextos de produção e as disputas históricas pela sedimentação de sentidos, além de fomentar a evidência da transparência da língua e da objetividade da mídia. É por isso que, na análise de nosso corpus, prestaremos especial atenção a estas categorias para pensar o tipo de leitura que se propõe.

Quando pensamos na prática de leitura no âmbito escolar, temos que considerar que esse trabalho se inscreve no funcionamento de um discurso autoritário, o que traz como consequência que, em geral, a proposta didática aponta para uma leitura parafrástica na qual o objetivo é que o aluno descubra o sentido que o professor, na sua função de mediador e colocado em uma relação hierárquica superior, acha que é o “correto”. Isso pressupõe, como temos visto, que há sentidos determinados para o texto, o que cerceia as possibilidades de descoberta de novos sentidos. O que se considera do texto é a informação mensurável, a compreensão literal, o que “está ali” na superfície textual; dessa forma, as propostas didáticas tendem à realização de exercícios de localização de informação e não à exploração de outras possíveis interpretações.

Conforme De Certeau (1998), a escola e a imprensa compartilham determinadas estratégias que isolam o leitor ou consumidor do mestre ou produtor e condenam os primeiros a uma posição de inferioridade em relação aos segundos. Nesse sentido, o autor se pergunta:

De onde nasce então a muralha da China que circunscreve um “próprio” do texto, que isola do resto a sua autonomia semântica e que faz dela a ordem secreta de uma “obra”? Quem eleva essa barreira que constitui o texto em ilha sempre fora do alcance para o leitor? Essa ficção condena à sujeição os consumidores que agora se tornam sempre culpados de infidelidade ou de ignorância diante da “riqueza” muda do tesouro assim posta à parte. (DE CERTEAU, 1998, p. 266)

Essa “muralha da China” é também a que divide o mundo entre quem pode realizar leituras “legítimas” e quem, por sua posição social (aluno, consumidor), não pode. Assim, “o sentido ‘literal’ é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite” (DE CERTEAU, 1998, p. 267).

O trabalho de leitura na escola fica assim orientado à procura do sentido literal, o que entra em confronto com a perspectiva discursiva que estamos defendendo aqui. Porque, para a AD, tal como afirma Orlandi (1996, p. 144), o texto não é entendido como um centro, com um sentido literal, e suas margens, isto é, seus efeitos de sentido. A autora firma que só há margens e que “por definição, todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há dominância de um deles. O sentido literal é um efeito discursivo”. O literal é concebido, então, como o sentido nuclear, institucionalizado, o que ficou sedimentado como produto da historicidade e que se apresenta como evidente. Porém, para a AD, o sentido varia em função do contexto e o que tradicionalmente é considerado “margem”, não é outra coisa que os efeitos de sentido que um texto produz. Por isso, a autora propõe, a partir da consideração de que a leitura é produzida, recuperar as condições de produção dos textos.

Por um lado, Orlandi (1996) sugere que, na escola, se mostrem para o aluno os mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem e que se permita que ele conheça o funcionamento do texto. Por outro, considera que se deve trabalhar em função de modificar as condições de produção da leitura do aluno. Dessa forma, estar-se-ia promovendo também uma transformação no funcionamento do discurso pedagógico. Segundo a autora, na escola não há um trabalho efetivo eficiente para ampliar as capacidades de compreensão do aluno e, o que termina acontecendo é que aqueles alunos que já se adequam ao perfil do bom-leitor conseguem responder às exigências das atividades de compreensão leitora, enquanto os alunos com mais dificuldades se vêm obrigados a repetir, decorar, imitar, etc. O trabalho deles fica, assim, reduzido à decodificação.

Diante desse panorama, o que a escola pode fazer, sim, é propor estratégias para mudar as condições de produção de leitura do aluno, isto é, promover a construção da sua própria história de leituras e, ao mesmo tempo, que ele reconstrua a história de leituras dos textos, ajudando-o a desenvolver sua

capacidade de produzir arquivos e a estabelecer relações entre eles para resgatar a história dos seus sentidos. Dessa forma, estaria se oferecendo a possibilidade de uma leitura plural, o que permitiria, em termos de De Certeau (1998, p. 267), tornar o texto “uma arma cultural”.

O que importa, sobretudo, é dar espaço ao aluno “para que ele mesmo elabore sua relação com a leitura, ou seja, é preciso não tirar seu poder de decisão, não pretender estar no seu lugar” (ORLANDI, 1996, p. 212). Dessa forma, acreditamos que tanto a prática do professor como a proposta do livro didático devem servir para dar esse espaço, e não para sufocar sua criatividade e sua capacidade de produzir leituras polissêmicas. Ou seja, para contribuir na construção do aluno como sujeito de sua leitura.

Cabe destacar, entretanto, que a multiplicidade de sentidos de um texto, especialmente quando pensamos na prática de leitura em sala de aula, não deve confundir-se com a possibilidade infinita de atribuir sentidos quaisquer. Assim, o papel do professor cobra uma grande relevância porque ele tem que entender os limites de compreensão de seus alunos e lidar para manter o equilíbrio entre os níveis mínimos e máximos de compreensão. Segundo Orlandi (1996), o mínimo seria aquilo que o leitor não conseguiu compreender e o máximo seria o que ultrapassa o que se pode compreender e que dá como resultado leituras que não são razoáveis. Esses dois polos entram em relação com duas posições extremas e exageradas a respeito da leitura: por um lado, a que sustenta que qualquer leitura é boa, pois ela vai depender das condições de produção de leitura do leitor (ou o aluno); por outro, a que afirma que nenhuma leitura é boa porque o único que tem domínio sobre o sentido do texto é o autor.

Diante da primeira posição, Orlandi (1996) afirma que, embora as leituras possam ser múltiplas e os sentidos possam ser outros, isso não implica que qualquer leitura é boa, pois ela é regulada pelas determinações históricas e pela relação de interação que abre algumas possibilidades, mas que fecha outras. Já no que diz respeito à segunda posição, o que há, na leitura, é uma tensão entre a paráfrase e a polissemia, ou seja, entre o reconhecimento do que o autor quis dizer e a possibilidade do leitor de atribuir sentidos diferentes ao texto. Claro que a distância entre uma e outra pode variar em função do tipo de discurso no qual o texto se inscreva: no caso do discurso lúdico a polissemia será mais aberta; no

discurso polêmico, ela será mais controlada; e no discurso autoritário — onde situamos o discurso pedagógico — a polissemia será contida.

O que temos que levar em conta, quando pensamos na prática de leitura na sala de aula, então, é que a possibilidade de construir sentidos por parte do leitor-aluno existe e deve ser estimulada, uma vez que, “por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 209), mas não por isso pode ser qualquer uma.

Dadas as considerações feitas até aqui, resta perguntar-nos, finalmente, o que é ler para a AD, e qual é a relação entre a leitura e a interpretação.

Segundo Pêcheux ([1983], 1990, p. 44) ler é “multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito”. Essa premissa nos leva a afirmar que a leitura é entendida na tensão entre a materialidade do texto e as condições de produção, nas quais temos que considerar, obviamente, a instância de interlocução, o contexto sócio histórico em que os sujeitos se situam e a memória discursiva. Tudo isso faz com que um enunciado não seja simplesmente uma materialidade linguística com um sentido único, mas que ele seja capaz, como todo enunciado é, de tornar-se outro, de deslocar seu sentido. Isso porque, conforme Pêcheux,

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, [1983], 1990, p. 53)

Nessa possibilidade de deslocamento é onde radica a abertura à interpretação e, também, ao equívoco e à ambiguidade. Se compreendemos que a produção de sentidos se liga a processos de identificação com determinadas formações discursivas, que por sua vez remetem a certas formações ideológicas, e que os significantes se filiam a diferentes redes de memória, é lógico pensar que um mesmo enunciado possa produzir múltiplas interpretações e, ao mesmo tempo, que um enunciado X não produza os mesmos sentidos para um leitor do que para outro, dando lugar a equívocos. É por isso que Leandro Ferreira (2003, p. 209) afirma que “toda leitura mobiliza em maior ou menor intensidade, com maior ou menor evidência, efeitos de ambiguidade que se estendem pelo texto”.

A noção de ambiguidade é interessante para refletir sobre o trabalho de leitura e interpretação na aula de línguas estrangeiras. Na nossa opinião, esse trabalho não deveria se focar em evitar a ambiguidade através de exercícios que pretendem achar um sentido unívoco do texto e das palavras e punindo àquele que não consegue interpretar a mesma coisa que seus colegas ou que o professor. Essa é, de fato, a modalidade que se impôs, em maior ou menor medida, até agora, mas não apenas na escola, pois, como já foi mencionado, há necessidade de estabelecer sentidos únicos forma parte, historicamente, das lutas pelo poder simbólico. Daí a frase já citada de Pêcheux ([1982], 2010, p. 55), que, fazendo uso de sua particular ironia, expressa: “Não faltam boas almas se dando como missão livrar o discurso de suas ambiguidades, por um tipo de ‘terapêutica da linguagem’ que fixaria enfim o sentido legítimo das palavras, das expressões e dos enunciados”.

Consideramos, assim, que é possível assumir a ambiguidade, os equívocos, e trabalhar com/sobre eles na escola. Isto é, dar espaço para que os alunos-leitores exponham seus pontos de vista e trabalhar em conjunto para ajudá-los a refletir sobre suas próprias filiações de memória, em relação às redes de memória da língua estrangeira.

O que estamos propondo, pelo viés da AD, é que na sala de aula se promova uma leitura interpretativa e não apenas uma leitura literal. Com “leitura literal” estamos nos referindo ao que Pêcheux ([1982], 2010, p. 51) chama de “apreensão-do-documento”, que implica a existência de um sentido próprio do texto, fixo e imanente. Esse tipo de leitura exclui o sujeito, pois ele não tem participação na produção de sentidos, uma vez que o sentido é do texto e não pode ser outro. Assim, fica vedada, também, a história, pois, ao não aceitar outras interpretações, nada pode ser mudado. Já, a leitura interpretativa mobiliza uma noção de sujeito que tem uma participação fundamental na constituição de sentidos:

A interpretação para a AD, está na própria base da constituição do sentido. Não há sentidos dados: estes são construídos por/através de sujeitos inscritos numa história, num processo simbólico duplamente descentrado pelo inconsciente e pela ideologia. [...] Interpretação é, assim, construção de sentidos — e não descoberta de sentidos já dados. (RODRÍGUEZ, 2003, p. 51, grifos da autora)

Dado que a interpretação implica a construção de sentidos, entendemos, com Pêcheux ([1982], 2010, p. 51), que a leitura interpretativa “já é uma escritura” que se dá pelos deslocamentos do sentido que o sujeito-leitor faz através dos processos de

identificação e contra-identificação com diferentes redes de memória. Segundo Orlandi (2003, p. 19), isso acontece porque “há uma injunção à interpretação. Diante de um objeto simbólico o homem tem necessidade de interpretar. Ele não pode não interpretar”, pois não há sentido sem interpretação (ORLANDI, 2012b). É nesse sentido que a autora defende que esse processo se dá “por filiação e não por aprendizagem”, porque o sujeito já tem uma história. Ele interpreta porque, mesmo sem ser consciente disso, está filiado em determinadas redes de memória que fazem com que os sentidos se apresentem para ele como evidentes. Isso se dá, segundo Orlandi (2012b, p. 28), porque o interdiscurso “se estrutura pelo esquecimento: esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem como surgindo em nós”.

Embora a interpretação e a identificação não possam, nesta perspectiva, ser ensinadas, é possível, sim, trabalhar na escola para promover a compreensão de que os sentidos podem ser outros e contribuir nos processos de identificação com o objetivo de ampliar a capacidade interpretativa do sujeito.

Entendemos que, na proposta de Orlandi, há, também, um posicionamento político, já que implica devolver ao aluno — e também ao professor — a possibilidade de produzir um gesto interpretativo e, dessa forma, questionar o que Pêcheux ([1982], 2010, p. 52) chama a “divisão social do trabalho de leitura”. Com esse termo o autor se refere à relação de dominação que faz com que alguns tenham a possibilidade de produzir leituras originais e sentidos novos, quer dizer, de interpretar, enquanto outros são limitados a repetir os sentidos impostos e sedimentados, isto é, a produzir leituras literais. Essas duas categorias de sujeitos são definidas por Orlandi (1998b) como *intérpretes* e *escreventes*. Segundo a autora, são os aparelhos de poder de nossa sociedade os que “dividem os que estão autorizados a ler, a falar e a escrever (os que são intérpretes e autores com obra própria) dos outros, os que fazem os gestos repetidos que impõem aos sujeitos seu apagamento atrás da instituição” (ORLANDI, 1998b, p. 96).

Esse esquema é o que, em maior ou menor medida, replica-se no âmbito escolar e, especialmente, no livro didático. Os textos se apresentam já interpretados pelo autor do livro, que fornece as dicas para uma interpretação “correta”, negando a seus usuários a possibilidade de se colocar no lugar de intérpretes, que é, na perspectiva discursiva, constitutivo da relação dos sujeitos com a linguagem. Como

afirma Grigoletto (1999 b, p. 87), a interdição à interpretação não atinge apenas o aluno, mas também o professor, uma vez que “todas as respostas lhe são fornecidas no livro do professor e que se espera que siga passo a passo as propostas do livro”.

Dessa forma, o livro didático pode contribuir, mesmo que sem intenção, a reproduzir leituras literais e tirar a possibilidade do professor e do aluno de se constituir como sujeitos da sua leitura. Se, por um lado, acreditamos que é importante que o livro didático de língua espanhola outorgue ferramentas ao professor para que ele possa reconstruir a memória discursiva da língua do outro, por outro lado, é necessário que se tenha o cuidado de não avassalar sua capacidade interpretativa nem a do aluno. Nessa tensão, pode-se dar o espaço para a transformação de leitores escreventes em sujeitos intérpretes.

4 AS PROPOSTAS DE LEITURA DOS DISCURSOS JORNALÍSTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ELE

Nos primeiros capítulos deste trabalho, procuramos desenvolver uma reflexão teórica, baseada nos pressupostos da Análise do Discurso, que nos permitisse pensar a forma como os livros didáticos para o ensino de língua espanhola no Brasil didatizam o texto jornalístico, onde foco especialmente nos efeitos que essa didatização traz para o trabalho de leitura em língua estrangeira.

Com esse intuito, discutimos as características principais do discurso jornalístico e explicamos seu funcionamento, sustentando a ideia de que ele ocupa um lugar fundamental na criação de consenso de sentidos. Também, como um efeito do funcionamento da ideologia, vimos que a imprensa contribui na reprodução de um sistema de evidências funcionais à manutenção das relações de poder. Desenvolvemos, então, as duas evidências que consideramos mais representativas nesse tipo de discurso e que nos parecem especialmente relevantes para pensar o trabalho com textos midiáticos no âmbito escolar. Por um lado, a evidência da informação, segundo a qual haveria uma relação linear entre o maior consumo de meios jornalísticos e o fato de estar bem informado e, ao mesmo tempo, um efeito de completude produzido por esse consumo. Quer dizer, o imaginário de que o que a mídia mostra é tudo o que ocorre na “realidade”. Por outro lado, a evidência da objetividade, que se refere à ilusão da mídia como veículo neutro e objetivo de informação. Neste capítulo, procuramos verificar se estas evidências se manifestam no trabalho de leitura proposto nos LDs, e, no caso, de que forma o fazem.

No funcionamento do discurso jornalístico, observamos também a importância do papel da mídia como agente de (re)produção de uma memória discursiva que produz filiações entre língua e sentidos, gerando ora sedimentações, ora deslocamentos. Essa memória, que opera como condição de produção dos discursos, é constitutiva do sentido. Por isso, trouxemos a discussão teórica sobre essa noção, tão cara para AD, para pensá-la em função do ensino de uma língua estrangeira, onde a forma de abordar os textos provenientes de uma cultura outra e a distância entre o contexto de produção — entendido no sentido lato que propõe Orlandi (1996) — e o contexto de recepção, podem implicar o risco de apagamento das condições de produção e da vinculação político-ideológica dos sentidos.

Visando o trabalho com leitura em língua espanhola no contexto do ensino médio, fizemos uma caracterização do discurso pedagógico tomando como insumo teórico, principalmente, as reflexões de Orlandi (1996) e sua tipificação de discursos (lúdico, polêmico, autoritário), o que nos permitiu estabelecer alguns pontos de convergência entre o discurso pedagógico e o discurso jornalístico. Observamos, a partir dos aportes de Chauí (2006) e Mariani (1998), que, em ambos os discursos, opera uma divisão entre quem possui o conhecimento e tem o direito de falar (os competentes) e quem não o tem (os incompetentes). Esse esquema dicotômico apaga o fato de que os discursos pressupõem atos interpretativos, atravessados pelo ideológico, o que, sem dúvida, traz consequências no processo de leitura.

Dado que nosso trabalho aponta a analisar a leitura de textos jornalísticos no âmbito escolar a partir de uma perspectiva discursiva, temos abordado, no terceiro capítulo, a forma em que a AD enxerga esse processo, na tensão entre a materialidade linguística e as condições de produção, discutindo o conceito de texto e estabelecendo um contraponto com o que os documentos normativos vigentes no Brasil dizem a este respeito. A partir da reflexão em torno dos diferentes posicionamentos da legislação em relação com o que se entende por *leitor crítico*, elaboramos uma discussão sobre o imaginário do bom-leitor e as concepções de texto e sujeito associados a ele. Nesse ponto, mostramos os deslocamentos que a AD propõe no tocante a essas noções, especialmente a partir das tensões entre leitura parafrástica e leitura polissêmica, e entre leitura interpretativa e leitura literal.

Todas as questões teóricas desenvolvidas até aqui nos permitiram estabelecer determinadas categorias de análise, a partir das quais observaremos, do ponto de vista discursivo, como se aborda a leitura dos textos jornalísticos nos LDs de espanhol utilizados no Ensino Médio no Brasil. Elas são: o efeito de evidência da objetividade da mídia; a homogeneização do discurso jornalístico e das fontes de informação; o tratamento das condições de produção e, mais especificamente, da memória discursiva; e as concepções de leitura presentes nas propostas didáticas.

4.1. UMA ENTRADA NO CORPUS: OS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Antes de debruçarmos sobre nosso corpus, é pertinente fazer alguns apontamentos a respeito da construção da metodologia empregada, a partir de uma

discussão mais geral sobre a inserção dos livros didáticos enquanto produtos de um contexto específico de ensino de espanhol no Brasil.

O discurso, como objeto teórico da AD, não é um objeto empírico pré-determinado que o analista simplesmente tira da “realidade” para estudá-lo. Ele é construído em função dos objetivos da pesquisa e levando em conta o funcionamento linguístico e as condições de produção em que se realiza (LEANDRO FERREIRA, 1999).

O corpus que construímos aqui pode ser entendido no marco de um grande arquivo, definido por Pêcheux como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” ([1982], 2010, p. 51), integrado pelos documentos oficiais já mencionados nos capítulos anteriores, a partir do qual direcionamos nosso olhar sobre um objeto de análise mais específico, constituído pelos livros didáticos de língua espanhola, para produzir um gesto de leitura “no espaço polêmico das leituras de arquivos” (PÊCHEUX, [1982], 2010, p. 59).

Cabe esclarecer que, quando falamos de corpus, estamos retomando a definição de Courtine (2009):

Definiremos um corpus discursivo como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP [condições de produção] do discurso. A constituição de um corpus discursivo é, de fato, uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa. (p. 54)

O autor apresenta o problema da coleta dos materiais discursivos, o que implica, primeiramente, delimitar um campo discursivo de referência. Em nossa pesquisa, observamos que nosso objeto de estudo pode ser situado na interseção entre o discurso jornalístico e o discurso pedagógico. Dentro desses campos, extraímos as sequências discursivas que analisaremos neste capítulo, compostas pelos textos jornalísticos inseridos nos LD e pelas propostas de atividades didáticas sugeridas para trabalhar a partir deles.

Courtine estabelece algumas dimensões que ajudam a determinar uma forma ao corpus discursivo. Seguindo a estrutura proposta pelo autor²¹, podemos pensar que nosso corpus é composto por várias sequências discursivas produzidas, de forma diacrônica, por diferentes locutores, a partir de posições ideológicas

²¹ Os critérios de constituição do corpus e a caracterização da sua forma podem ser observados mais detalhadamente em Courtine, 2009, p. 56-61.

heterogêneas, e que pertencem a formações discursivas diversas. Quanto a natureza do modo de produção das sequências discursivas, cabe acrescentar que o corpus é constituído a partir de arquivos.

Nesta breve caracterização, cabe chamar a atenção sobre o fato de que, quando falamos de diacronia, de locutores e formações discursivas diversas, estamos nos referindo aos textos jornalísticos selecionados efetivamente para serem inseridos no LD provêm de várias fontes e foram produzidos em diferentes momentos. Como adverte Marisa Grigoletto (2003, p. 351), temos que considerar que o livro didático se apresenta “entrecruzado por diversos outros discursos”, provenientes de diversos lugares fora da escola. Porém, tudo isso adquire um efeito de unidade no LD, o que acrescenta algumas particularidades ao nosso corpus, na medida em que esse processo de homogeneização traz consequências no trabalho de leitura proposto²².

Por outro lado, os LDs que estamos tomando aqui como objeto de estudo devem ser compreendidos em sua relação com as questões históricas e políticas que cercam a obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil, a criação de documentos como as OCEM, os PCN e o próprio PNLD, elementos que funcionaram como condição de possibilidade para a publicação dos LDs que atualmente são utilizados no ensino médio.

Durante muitos anos, o ensino de espanhol do Brasil se manteve à margem das iniciativas estatais, o que pôde estar motivado, por um lado, pela hegemonia histórica do ensino de inglês como língua estrangeira e, por outro, pela existência de um pré-construído segundo o qual a proximidade entre o português e o espanhol fazia desta uma língua fácil, que não precisava ser estudada. Tal como comentamos no primeiro capítulo, esse olhar motivou a “ilusão de competência espontânea” (CELADA, 2002) e influenciou negativamente no campo do ensino dessa língua estrangeira.

Essa situação se viu parcialmente modificada no começo da década de 1990, especialmente a partir da firma do Tratado do Mercosul, que suscitou o interesse de promover políticas linguísticas que facilitassem a integração entre os países de América Latina. No caso do Brasil, único membro cuja língua oficial não é o

²² Abordaremos especificamente esta questão no tópico 4.3.

espanhol, esse idioma começou a cobrar importância como língua veicular, especialmente nos âmbitos diplomáticos, de negócios, de trabalho e de ensino.

Em 1996, foi promulgada a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, que regulamenta o ensino básico e estabelecia a obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira moderna, cuja eleição ficava a critério de cada instituição de ensino. Embora essa lei pode ser considerada como um primeiro passo necessário para a implementação do espanhol nas escolas, não foi fácil competir com a predominante presença do inglês. Em 2005, o ensino de espanhol ganhou um novo espaço dentro das políticas linguísticas promovidas pelo governo brasileiro. Esse ano, promulgou-se a Lei Federal Nº 11.161/05, que estabelecia a oferta obrigatória de espanhol no ensino médio das escolas públicas e privadas de toda a República²³.

Foi a partir dessa norma que o ensino de espanhol foi ganhando progressiva relevância nos documentos oficiais no Brasil, o que se evidenciou, por exemplo, na elaboração de documentos posteriores que incluem orientações para o ensino dessa língua nas escolas. Tal é o caso das OCEM, que funcionam como base para a elaboração de programas educativos e de materiais didáticos.

Outro acontecimento relevante foi, no ano 2009, a publicação de uma resolução que incluía, no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), os LDs de espanhol e inglês, os quais foram efetivamente entregues para os alunos de ensino médio, pela primeira vez, no ano 2011.

O PNLD é um programa desenvolvido pelo MEC com o objetivo de avaliar e distribuir os livros didáticos de todas as áreas do ensino básico. Para isso, publica-se, em ciclos trienais alternados, um edital destinado à participação das diversas editoras interessadas em apresentar suas propostas. As coleções são submetidas a um processo de avaliação pedagógica realizada por instituições públicas de ensino superior, de acordo com as orientações e diretrizes do MEC. As obras escolhidas são distribuídas, de forma gratuita, nas escolas da rede pública. Em geral, seleciona-se mais de uma obra para cada disciplina, com o objetivo de que cada escola adote a coleção que melhor se adapte à realidade e às necessidades de seus alunos.

²³ É importante assinalar que, na etapa final da escrita desta dissertação, foi aprovada a Medida Provisória Nº 746/2016 que, por um lado, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e, por outro, revoga a Lei Nº 11.161, que determinava a obrigatoriedade da oferta de espanhol no Ensino Médio. A partir da sanção da mencionada Medida Provisória, no dia 16 de fevereiro de 2017, essa oferta passa a ser de caráter optativo.

Na construção de nosso corpus, selecionamos as duas coleções ganhadoras do PNLD 2015 para a área de espanhol: Coleção *Enlaces* ([LD1] OSMAN, et al., 2013) e Coleção *Cercanía Joven* ([LD2] COIMBRA, L.; SANTANA CHAVES, L.; BARCIA, P. L.. Esta escolha se baseia em critérios de atualidade, qualidade e abrangência. Atualidade, porque se trata dos livros que, neste momento, estão sendo empregados na rede pública de ensino no Brasil, dado que ainda não foram avaliadas novas coleções para a área de Língua Estrangeira Moderna. Por outro lado, o processo mediante o qual as obras são escolhidas procura garantir um nível mínimo de qualidade, através da participação de avaliadores experimentados no campo do ensino, tal como foi previamente comentado. Finalmente, o critério de abrangência diz respeito à quantidade de escolas e alunos que o Programa contempla e que fazem uso das coleções selecionadas. Se consideramos que, conforme a Lei N° 11.161 de 2005, todas as escolas de ensino médio deviam oferecer obrigatoriamente a disciplina Língua Espanhola (embora saibamos que isso não se cumpriu rigorosamente), e levando em conta que o Programa tem alcance federal, torna-se muito significativa a quantidade de alunos que utilizam ambas as obras no seu processo de ensino-aprendizagem de espanhol, processo que, em muitos casos, apenas é atravessado durante a etapa de duração do ensino médio. Nesse sentido, o fato de que o livro didático seja, para muitos estudantes, o único contato que terão com a língua espanhola na sua vida, confere uma maior responsabilidade à proposta pedagógica que ele oferece e confirma a relevância do livro didático como objeto de estudo.

No LD1 e no LD2, observamos algumas características comuns que vale a pena destacar e que tem a ver com o cumprimento dos editais do PNLD. Uma delas é a explicitação de uma perspectiva interdisciplinar e a articulação com outras áreas de conhecimento do Ensino Médio. Isso explica, por exemplo, que os livros didáticos abordem questões que têm a ver com outras disciplinas (por exemplo, geografia, história, literatura, tecnologia, ciência, etc.), algo que não necessariamente acontece com os materiais didáticos utilizados nos cursos livres de idioma.

Também se observa uma coincidência na inclusão de determinadas temáticas, que formam parte das preocupações pedagógicas que dizem respeito à formação cidadã dos estudantes no período de escolarização compreendido durante os anos do Ensino Médio, por exemplo: ditaduras latino-americanas e direitos

humanos; meio ambiente; tecnologias; consumo; modelos de beleza; esportes; diversidade cultural; alimentação; educação sexual; violência de gênero; drogas; globalização; etc.

Em uma primeira olhada, parece auspicioso que esses temas, que durante muito tempo foram silenciados, sejam trabalhados na escola, aparelho que sempre tendeu a defender valores tradicionais e conservadores. Porém, a inclusão desses temas não implica *per se* que sua abordagem didática seja de índole progressista, pois, em princípio, é uma resposta às exigências oficiais, uma vez que as editoras devem se adaptar a essas diretrizes para que seus livros sejam escolhidos pelo PNLD. Nesse sentido, a mera inclusão desses tópicos não implica, necessariamente, uma real transformação do discurso pedagógico, nos termos que foi caracterizado neste trabalho. Temos dito que, no interior dos AIE, a ideologia dominante nunca exerce seu poder sem contradições. Assim, convive com as ideologias dominadas sob a aparência de abertura, de diálogo, pois, como diz Pêcheux, “a ideologia burguesa suporta muito bem a existência das ideologias dominadas como peças de museu de práticas e de concepções do mundo, graus, variantes e diferenças enfileiradas” (PÊCHEUX, 1984, p. 12). É importante, então, não perder de vista o funcionamento ideológico que opera nos processos de reprodução/transformação para não cair na ilusão de que estamos ante um material didático absolutamente transformador. Quer dizer, a abordagem de temas aparentemente inovadores na escola não significa obrigatoriamente que esses temas sejam discutidos de uma forma revolucionária nem que se coloque em questão o caráter autoritário do discurso pedagógico nem sua forma de trabalhar com a prática de leitura.

Assim, a abordagem desses temas pode ter mais a ver com a integração da disciplina de Espanhol ao currículo do Ensino Médio e com o cumprimento dos requisitos dos documentos do MEC, do que com a problematização concreta dos tópicos mencionados em sua relação com o ensino de espanhol. Quer dizer, os temas que interessam aos documentos normativos vigentes servem de insumo básico para a configuração do livro didático de língua estrangeira, mas isso não implica que sua abordagem promova a reflexão crítica sobre esses assuntos nem que contribua à formação de sujeitos capazes de produzir gestos de interpretação diante dos diversos textos apresentados.

Outra das exigências que o PNLD estabelece é a de apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares no livro do professor, aspectos que são contemplados no caso das duas coleções escolhidas. Em ambos os casos, nas orientações para o trabalho com as unidades, acrescentam-se links de referência para ampliar as informações sobre os assuntos trabalhados no livro. Observa-se que as sugestões inclusas nessa seção, em geral, são muito pertinentes, e podem ser de muita utilidade para o aluno contextualizar o material com o qual trabalha, ter acesso a materiais autênticos e se aproximar de alguns aspectos culturais dos povos de língua espanhola. Porém, é difícil avaliar se, efetivamente, essas sugestões são aproveitadas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esses dados só são brindados ao docente. Ou seja, a ampliação da informação, o convite a continuar indagando ainda mais sobre um assunto, fica sujeito à vontade do docente de repassar essa informação aos alunos.

Além disso, no que diz respeito aos LDs de Língua Estrangeira Moderna, o edital do PNLD (BRASIL, 2013) se foca em outros pontos que as editoras devem cumprir se pretendem ser selecionadas. Interessa-nos, concretamente, os requisitos de que o livro favoreça “o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em diferentes épocas e espaços”; dê “centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos”; dê “acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais” (p. 46). Vemos aqui, então, que o Programa contempla várias das questões que estamos desenvolvendo neste trabalho, o que, sem dúvida, é um indicador de algumas mudanças positivas no âmbito de ensino de línguas estrangeiras. Na formulação destes requisitos, observa-se a preocupação pelo trabalho com textos diversos que permitam colocar em jogo a historicidade, a intenção de que os materiais contribuam a formar leitores críticos e a consideração das condições de produção e circulação na produção de sentidos. Nesse sentido, em ambas as coleções, se observa o enquadramento no trabalho com gêneros textuais, o que está de acordo com os lineamentos metodológicos propostos nos documentos oficiais que norteiam o ensino de espanhol língua estrangeira (ELE) no

Brasil, embora sua simples inclusão não determine o cumprimento dos objetivos a atingir²⁴.

No que se refere especificamente ao trabalho com leitura, o PNLD também apresenta determinadas condições que seguem essa mesma linha, segundo as quais exige que os LDs incluam “textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira”; incluam “elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação”; ressaltem “nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva interação texto-leitor; e que explorem “estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras” (p. 47).

Todos estes elementos deveriam poder ser constatados nos livros didáticos que integram nosso corpus, dado que eles foram aprovados precisamente por cumprir com as exigências previstas no edital. No entanto, somos conscientes de que nem sempre as boas intenções dos documentos normativos conseguem ser levadas à prática de forma simples e desintrincada e que a aplicação de mudanças conceituais, especialmente em instituições tradicionais como a escola, constitui um processo que requer tempo de amadurecimento e de um trabalho progressivo de reflexão. Por essa razão, a partir de nossa análise, propomo-nos contribuir a essa reflexão e atender aqueles pontos fracos que poderiam ser melhorados para reduzir a distância entre as boas intenções e a prática concreta.

A seguir, procederemos à análise, olhando primeiro para a organização das coleções, cada uma separadamente, e, em seguida, para a questão da forma em que elas se apropriam do texto jornalístico.

²⁴ No nosso trabalho, utilizaremos os termos “gênero” e “texto” indistintamente. Cabe assinalar que a menção dos gêneros surge aqui como um efeito da forma em que as coleções se organizam, atendendo os documentos do MEC. No entanto, embora não seja nosso objetivo trazer para a análise as discussões teóricas sobre gêneros, dado que estamos adotando aqui a linha teórica da AD, consideramos que ambas as perspectivas podem dialogar.

4.1.1. Coleção *Enlaces*

Esta coleção consta de o Livro do Aluno, o Manual do Professor, um CD de áudio e um Livro Digital. O Livro do Aluno tem três volumes que repetem a mesma estrutura de organização. Cada livro tem oito unidades didáticas, sendo que cada uma delas responde a uma temática específica, e está composta das seguintes seções:

- **Página de abertura:** título, objetivos da unidade e primeiro contato com o tema que vai ser trabalhado.
- **Hablemos de...:** Introdução de um tema transversal através de gêneros discursivos orais. A seção promete que o aluno “terá a oportunidade de escutar diferentes formas de falar espanhol”, além de conhecer novas palavras e expressões.
- **¡Y no solo esto!:** Leitura de diferentes gêneros escritos relacionados com o tema da unidade. Inclui propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.
- **¡Manos a la obra!:** O objetivo desta seção é, segundo os autores, desenvolver, de forma contextualizada, os conhecimentos da língua a partir da gramática. Inclui também atividades de fonética e ortografia.
- **En otras palabras:** Prática da escrita, após análise de um gênero discursivo específico.
- **Como te decía...:** Atividades de expressão oral.
- **Nos... otros:** O foco desta seção são as relações interculturais entre as culturas dos povos hispano falantes e do brasileiro.
- **Así me veo:** Seção de auto avaliação.

A cada duas unidades, há uma seção de revisão dos conteúdos trabalhados. Já, no final do livro, inclui-se um apêndice que contém:

- **Un poco más de todo:** atividades complementares relacionadas a cada unidade. Cabe ressaltar que esta seção não está incluída nas orientações e sugestões de trabalho do Guia Didático (GD).
- Modelos de provas de ENEM
- **Más cosas:** Sugestões de leituras, filmes, vídeos, documentários, canções, etc., relacionadas com cada unidade.
- Tabela de verbos
- Glossário
- Transcrições dos áudios
- Bibliografia: sugestões de dicionários, gramáticas e sites.
- Referência de Internet.

O Manual do Professor reproduz o livro do aluno, mas inclui, ao longo de todo o livro, indicações e comentários para o professor, além das respostas às atividades. No final do Manual, inclui-se um Guia Didático (GD) composto por: a apresentação da obra; organização e estrutura da coleção; fundamentação teórica que orienta a coleção; orientações didáticas e sugestões para o trabalho com as unidades do livro (em algumas delas, inclui-se uma seção intitulada “Más apoyo” que oferece referências sobre temas, autores e personagens que aparecem no livro); transcrições dos áudios; sugestões de leitura com bibliografia comentada; e referências bibliográficas.

O GD explicita também que sua proposta se inscreve no marco dos princípios que inspiram os documentos oficiais e assume uma concepção de aprendizagem socioconstrutivista e uma visão sociointeracionista da língua. Defende o ensino de língua vinculado à sua cultura, de acordo com o enfoque intercultural, e aborda o ensino da língua estrangeira a partir da interação em diferentes gêneros discursivos.

No que diz respeito aos textos jornalísticos especificamente, observa-se que, no total, a coleção inclui 50 textos, de gêneros diferentes, os quais se distribuem da seguinte forma: 13 no livro 1; 17 no livro 2; e 20 no livro 3. Não é possível saber se o aumento progressivo na quantidade responde a uma eleição pedagógica, pois o guia didático não se manifesta sobre esse aspecto.

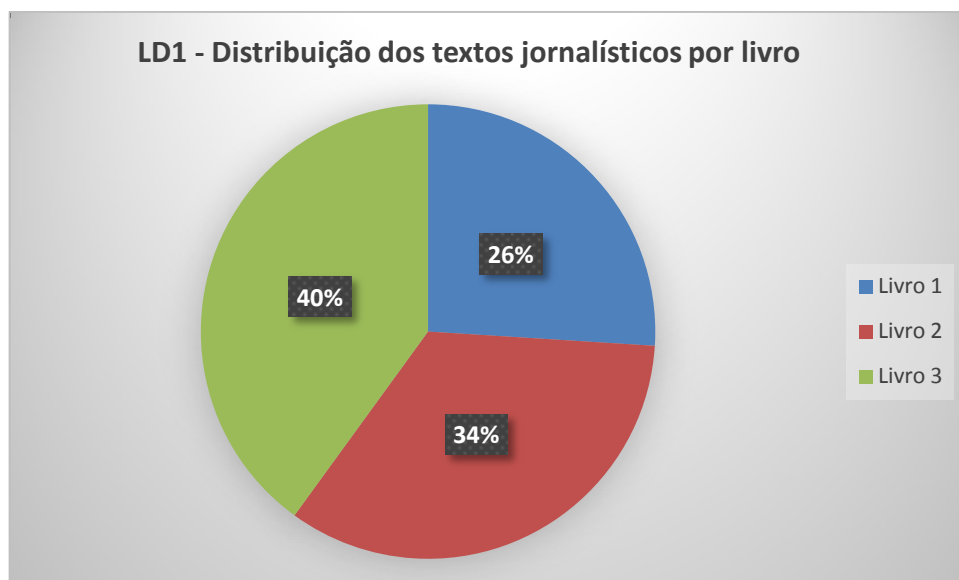


Figura 2: LD1 — Distribuição por livro

A maioria dos textos jornalísticos estão colocados na seção “Un poco más de todo” (13), na seção “¡Manos a la obra!” (11) e na seção “¡Y no solo esto!” (9). O restante, encontra-se nas seções “Hablemos de...” (5); “En otras palabras” (5); “Nos...otros” (4); e “Como te decía” (3).

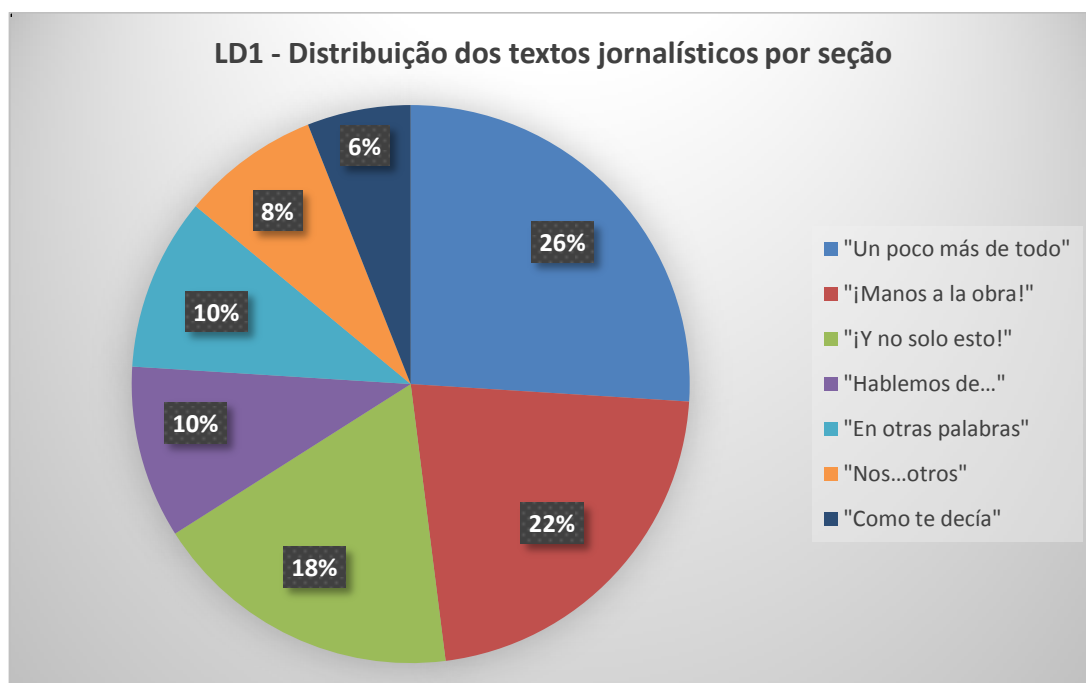


Figura 3: LD1 — Distribuição por seção

Esses dados nos permitem ter um panorama geral do espaço e uso que se dá aos textos jornalísticos e ter uma primeira noção do tipo de atividades que são

associadas a eles. Por exemplo, a maior parte está na seção “Un poco más de todo”, — ou seja, trata-se de material complementar que não necessariamente será trabalhado na sala de aula —, e “¡Manos a la obra!”, uma seção que se ocupa de desenvolver conteúdos gramaticais. A seção “¡Y no solo esto!” sim é específica para o trabalho com leitura e conta com 9 textos jornalísticos ao longo das 24 unidades que integram a coleção. Cabe destacar também que a seção “Em outras palavras”, cujo propósito é analisar diversos gêneros textuais para que, posteriormente, os alunos realizem uma produção escrita do tipo, conta com 5 textos jornalísticos no total das 3 coleções (notícia, artigo de divulgação científica, carta de leitor, infográfico, agenda cultural).

4.1.2. Coleção *Cercanía Joven*

Esta coleção consta do Livro do Aluno, o Manual do Professor e um CD de áudio. O Livro do Aluno também tem três volumes, um para cada ano do Ensino Médio, com a mesma estrutura de organização. Cada livro apresenta seis unidades didáticas e, assim como no LD1, cada uma delas responde a uma temática específica.

Cabe ressaltar que, embora todas as unidades tenham uma estrutura parecida, alternam-se entre elas as habilidades que serão trabalhadas. Assim, em cada unidade se combinam duas habilidades organizadas nas seções: “Lectura”, “Escritura”, “Escucha” e “Habla”.

O livro está integrado pelas seguintes seções:

- **Para empezar:** é a página introdutória de cada unidade que inclui o título, a lista de aspectos que serão trabalhados, algumas atividades iniciais, e os conteúdos transversais e interdisciplinares da unidade.
- **Lectura.** Dentro desse tópico se incluem três seções:
 - **Almacén de ideas:** apresenta o gênero textual que será lido, o objetivo de leitura e a temática. Inclui também atividades de pré-leitura.
 - **Red (con)textual:** Aqui se apresenta o texto específico que será lido e indica-se o objetivo de leitura proposto.
 - **Tejiendo la comprensión:** Inclui atividades de pós-leitura com o objetivo de trabalhar a interpretação do texto lido na seção anterior.

- **Escritura.** Dentro desse tópico se incluem quatro seções:
 - **Conociendo el género:** apresenta as características principais de um determinado gênero discursivo com o que, segundo o Guia Didático, trabalha-se por meio de perguntas de resposta aberta ou fechada, se apresenta um exemplo desse gênero e se observa a forma composicional e os aspectos linguísticos do texto.
 - **Planeando las ideas:** Propõem-se atividades para abordar a temática do texto que se escreverá na seção seguinte.
 - **Taller de escritura:** nesta seção os alunos escreverão um texto do gênero trabalhado na unidade.
 - **Reescritura:** oferece dicas para revisar e melhorar o texto escrito na seção anterior.
- **Escucha.** Dentro desse tópico se incluem quatro seções:
 - **¿Qué voy a escuchar?:** apresenta o gênero que será escutado, o objetivo da audição e a temática. Inclui também atividades de pre-escuta.
 - **Escuchando la diversidad de voces:** Aqui se apresenta o áudio que será escutado e se propõem atividades para trabalhar a partir desse áudio.
 - **Comprendiendo la voz del otro:** inclui perguntas de reflexão sobre o que foi escutado.
 - **Oído perspicaz: el español suena de maneras distintas:** propõe atividades para trabalhar a pronuncia e a ortografia. O livro promete que nessa seção o estudante entrará em contato com as variedades do espanhol.
- **Habla.** Dentro desse tópico se incluem três seções:
 - **Lluvia de ideas:** apresenta a temática e o contexto de fala. Segundo o livro, nessa seção o estudante conhecerá palavras e estruturas novas.
 - **Rueda viva: comunicándose:** Propõem-se atividades para que o aluno se comunique oralmente em espanhol.
 - **¡A concluir!:** espaço para refletir sobre a atividade de fala da seção anterior.

- **Vocabulario en contexto:** este tópico aparece em todas as seções de leitura, escuta, escrita e fala, e tem o objetivo de trabalhar o léxico.
- **Gramática en uso:** este tópico também aparece em todas as seções mencionadas e se propõe trabalhar aspectos gramaticais da língua.

A cada duas unidades, incluem-se as seguintes seções:

- **Culturas en diálogo: nuestra cercanía:** O foco desta seção são as relações interculturais entre as culturas dos hispano-falantes e dos brasileiros.
- **¿Lo sé todo?:** Seção de auto avaliação.
- **¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar:** sugestões de leituras, filmes, vídeos, documentários, canções, etc., relacionadas com os temas das unidades.
- **Profesiones en acción:** apresenta diferentes profissões relacionadas com a temática discutida nas unidades.
- **La lectura en las selectividades:** Inclui exemplos de exames do ENEM e do vestibular.
- **Proyectos:** propostas de trabalho interdisciplinar para realizar de forma grupal.

No final do livro se inclui um apêndice que contém:

- **Chuleta lingüística: ¡No te van a pillar!:** Apresenta os conteúdos gramaticais trabalhados de forma esquemática e inclui atividades.
- **Para tocar la guitarra:** Os volumes 1 e 2 incluem algumas músicas trabalhadas no livro com as notas para tocar no violão.
- Glosario
- Sitios electrónicos para información, estudio e investigación
- Referencias bibliográficas

O Manual do Professor, tal como acontece no caso do LD1, reproduz o livro do aluno e inclui indicações e comentários para o professor, além das respostas às atividades. No final do Manual, inclui-se também o Guia Didático composto por: a apresentação da obra; fundamentação teórica que orienta a coleção; organização e estrutura da coleção; orientações didáticas e sugestões para o trabalho com as

unidades do livro (em vários casos se oferecem sugestões para ampliar a informação); transcrições dos áudios; chave de correção das produções escritas, que sugere tabelas para a avaliação; e referências bibliográficas.

A proposta da coleção se enquadra nos pressupostos teórico-metodológicos do sociointeracionismo e na perspectiva do letramento crítico, através, concretamente, de um trabalho com gêneros discursivos baseado na teoria de Bakhtin.

Nesta coleção, incluem-se 28 textos jornalísticos (44% menos do que no LD1) distribuídos da seguinte forma: 14 no livro 1; 8 no livro 2; e 6 no livro 3. Diferentemente da outra coleção, neste caso, a quantidade vai diminuindo à medida que se avança no aprendizado. Também neste caso não há um posicionamento do Guia Didático sobre o tema, por tanto não é possível saber se existe uma intencionalidade pedagógica na disposição deste tipo de textos.



Figura 4. LD2 — Distribuição por livro

A maioria dos textos jornalísticos estão colocados na seção “Leitura: Red (con)textual” (6), seguido pelas seções “Leitura: tejiendo la comprensión” (4) e “Proyecto” (4). O restante se encontra distribuído assim: “Escritura: conociendo el género” (3); “Vocabulario en contexto” (2); “Escritura: planeando las ideas” (2); “Habla: lluvia de ideas” (2); “Escucha: comprendiendo la voz del otro” (1); “Escucha: ¿Qué voy a escuchar?” (1); “Gramática en uso” (1); “Culturas en diálogo: nuestra cercanía” (1); “Para empezar” (1).

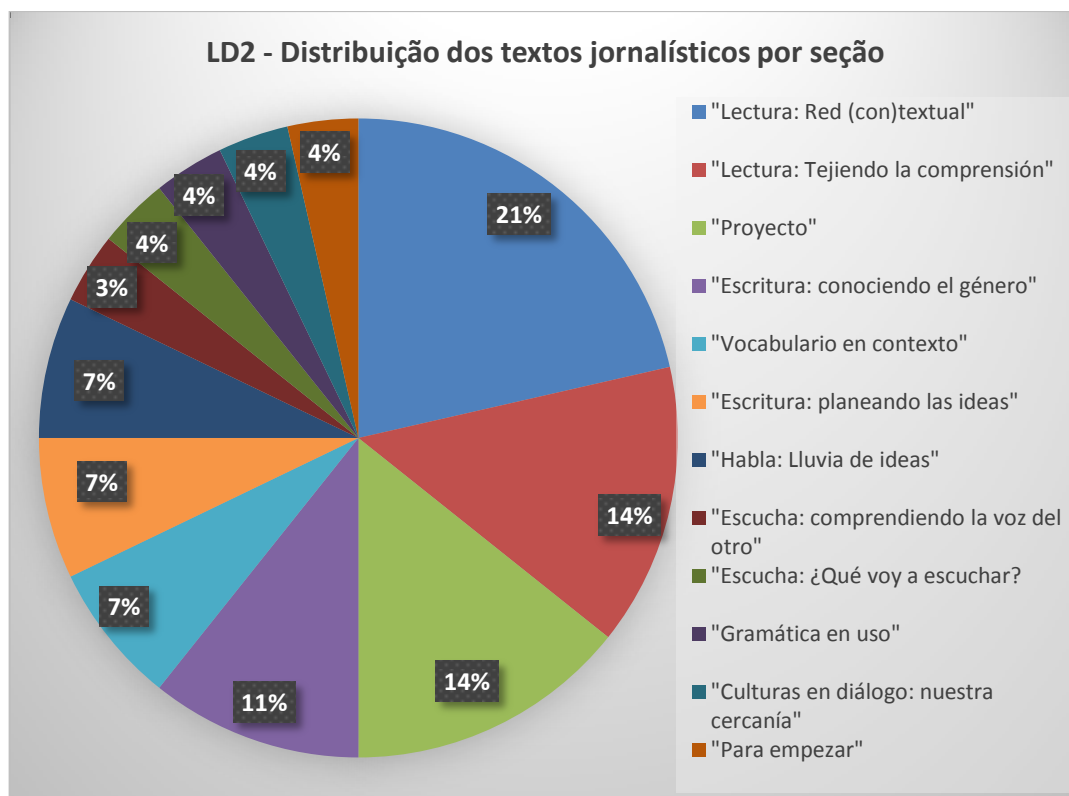


Figura 5. LD2 — Distribuição por seção

A partir desses dados e, considerando a descrição feita do LD1, pode-se afirmar que, do ponto de vista quantitativo, o espaço que se dedica ao trabalho com textos jornalísticos é bem menor no LD2:

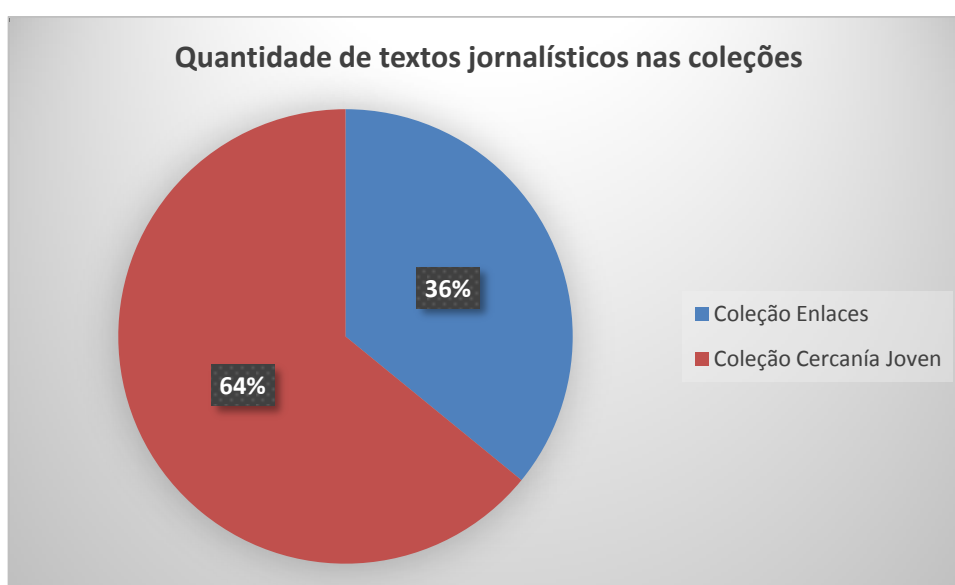


Figura 6. Textos jornalísticos nas coleções

Já, do ponto de vista qualitativo, a inclusão de textos jornalísticos no LD2 está associada principalmente ao trabalho com leitura. Por outro lado, nesta coleção, também há uma seção específica para o trabalho com gêneros textuais, na qual se incluem, ao longo dos três volumes, três vinculados ao discurso jornalístico: artigo de opinião, entrevista e infográfico.

O trabalho didático, na perspectiva dos gêneros textuais, tal como é proposto nas coleções analisadas, sem dúvida contribui à inclusão de textos jornalísticos nos materiais didáticos, dado que eles oferecem muitas vantagens no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Por um lado, porque contêm uma enorme riqueza do ponto de vista temático, linguístico e cultural, uma vez que os textos jornalísticos incluem vários gêneros com diversas funções (argumentativas, narrativas, expositivas, etc.), o que permite explorar diferentes recursos linguísticos. Por outro, porque é uma forma de prover ao aluno acesso a materiais autênticos, isto é, textos que não foram produzidos com fins didáticos, mas que circulam efetivamente nas sociedades que utilizam a língua alvo.

Para concluir este tópico descritivo do corpus, cabe destacar que ambas as coleções, embora não coincidam no total de sua estrutura, organizam os conteúdos temáticos em relação às quatro habilidades (leitura, escrita, escuta, fala), a partir do trabalho com gêneros textuais e com uma perspectiva sociointeracionista. Além disso, as duas incluem seções específicas de gramática, auto avaliação, provas do ENEM, sugestões de leitura, filmes, sites, etc., e de reflexão comparativa sobre aspectos culturais do Brasil e dos povos de língua espanhola. Já no que diz respeito aos textos jornalísticos, observamos que existe uma grande diferença do ponto de vista quantitativo e, também, em relação ao foco das atividades propostas para trabalhar esses textos. Assim, enquanto o LD1 os utiliza, em uma porcentagem maior, como material complementar e para o trabalho com gramática, o LD2 os utiliza principalmente para trabalhar a leitura.

Para a análise que desenvolveremos a seguir, tomamos exemplos de ambas as coleções. Cabe aclarar, porém, que não baseamos nossa escolha em critérios comparativos, isto é, procurando realizar um paralelo entre elas, nem pretendendo abordar uma quantidade semelhante de exemplos, mesmo porque, como já foi dito,

essa quantidade não é comparável. Portanto, escolhemos os exemplos que consideramos mais produtivos em função das categorias analíticas propostas.

4.2. O EFEITO DE EVIDÊNCIA DA OBJETIVIDADE DA MÍDIA

No segundo capítulo deste trabalho, comentamos que o discurso jornalístico, pelo viés do funcionamento ideológico, produz sentidos que se apresentam como evidentes para os sujeitos, quer dizer, são sentidos que estão naturalizados e, portanto, não são, em princípio, postos em questão. Temos destacado, especialmente, duas evidências marcantes que estão presentes no discurso jornalístico: a evidência da informação e a evidência da objetividade.

A primeira, associada à demanda crescente de estar “bem informado”, vincula-se ao consumo de uma grande quantidade de textos jornalísticos, o que viria a produzir a sensação de que temos conhecimento de tudo o que acontece no nosso entorno. Nos livros didáticos que estamos analisando, não temos observado nenhuma reflexão, nem no manual do professor nem no livro do aluno, sobre o papel do jornalismo enquanto veículo de informação, no sentido aqui abordado. Isso porque, como mostraremos nas reflexões a seguir, não há nos LDs uma discussão sobre o papel social de mídia, funcionando, sua inclusão, de um modo geral, apenas como suporte material para colocar o aluno em contato com a língua espanhola, trabalhar o conteúdo temático, os aspectos composicionais do gênero, aspectos linguísticos, compreensão leitora, etc. Isso nos impede de realizar um trabalho de análise sobre uma sequência discursiva concreta, porém, o fato de que não se mencione a função da imprensa, que não se coloque em causa, constitui, de certa forma, uma demonstração do funcionamento dessa evidência.

Nos focaremos, então, na evidência da objetividade, que se refere à naturalização da crença em uma imprensa neutra, parcial, que funciona apenas como mediadora entre os “fatos da realidade” e o público. Temos dito que uma das formas em que essa evidência se manifesta é na suposta separação entre informação e opinião. Assim, no interior da organização de conteúdo dos jornais, se estabelece uma distinção clara entre as notícias e as notas de opinião ou editoriais. Nesse esquema, o editorial seria o espaço reservado para apresentar abertamente a opinião do jornal, enquanto a notícia seria o conteúdo objetivo e neutro que o jornal mostra para seu leitor. Cria-se assim a ilusão da transparência da informação: se o

editorial mostra uma posição ideológica, a notícia mostra a “realidade”, que não é ideológica, é neutra. E ainda mais: existe a evidência de que o jornal é mais sério quanto mais neutro ele se mostra. Eis a eficácia da ideologia em pleno funcionamento.

Para observar o desempenho desta evidência nos LDs, propomos abordar os enunciados do livro do aluno que dizem respeito às definições do gênero notícia em contraposição aos gêneros comumente chamados de “opinião”, que inclui o editorial, o artigo de opinião e a carta do leitor.

Começaremos com a definição de notícia que se apresenta no LD1:

Una noticia se refiere a un acontecimiento actual, conocido o no, y **presentado como verídico**. El texto debe responder de forma **imparcial** y sintética a los interrogantes: quién, qué, cuándo, dónde, cómo y por qué. Su estilo debe ser claro, conciso y concreto.

[LD1(3), p. 71. Grifos nossos]

Nessa definição, a notícia está associada à imparcialidade. Ou seja, ela é apresentada para o aluno como um texto objetivo, uma descrição pura de um objeto frente ao qual o jornalista simplesmente se comporta como um relator neutro que responde em forma descritiva às perguntas quem, que, quando, onde, como e por quê. Constata-se também a contradição presente na definição, segundo a qual, por um lado, o acontecimento é “apresentado como verídico”, o que dá a ideia de que sua veracidade é construída — leia-se, parcial —, e por outro, o “texto deve responder de forma imparcial”.

Entendemos que esse tipo de enunciados, que funciona na interseção do discurso jornalístico e do discurso pedagógico, contribui à reprodução do efeito ideológico da neutralidade da mídia pois, através de definições e caracterizações estáticas dos gêneros jornalísticos, transmite a ideia de que é possível — e de que é assim como funciona — estabelecer uma divisão entre a informação objetiva e a opinião subjetiva. Isso se constata, também, quando analisamos as definições dos gêneros, comumente chamados de “opinião”, tais como o editorial, o artigo de opinião e a carta do leitor:

Artículo de opinión, editorial y carta del lector no son lo mismo. El editorial es un texto en las primeras páginas de un periódico o revista que expresa la posición del periódico acerca de los **hechos** publicados. Marca la posición del periódico frente a los **principales hechos del momento**. Carta del lector es un texto que los lectores de un periódico escriben para opinar sobre alguna materia. No se contrata a un profesional para que opine como ocurre con el artículo de opinión.

A las personas que expresan su opinión en los medios de comunicación se les llama columnistas. En el mundo hispánico hay columnistas muy conocidos que escriben semanalmente o mensualmente para **periódicos conceptuados**. Rosa Montero y Juan José Millás escriben para el periódico argentino *La Nación*; Alberto Aguilar y Maricarmen Cortés escriben para el periódico mexicano *El Universal*; Eduardo Lores y Francisco Miró Quisada escriben para el periódico peruano *El Comercio*.

[LD2(2), p. 115. Grifos nossos]

Essas definições se propõem a distinguir três tipos de textos jornalísticos que entrariam dentro da categoria de textos de opinião, o que os separa do resto dos gêneros presentes nos jornais, deixando entrever que esses outros textos não têm opinião e são, portanto, objetivos.

No caso do editorial, artigo de opinião e carta do leitor, assume-se a existência de um posicionamento — que não estaria presente nas notícias —, mas se estabelecem diferenças entre eles. O editorial é definido como aquele que expressa a posição do jornal sobre os fatos publicados e que marca a posição do jornal diante dos principais fatos do momento. Apresenta-se, assim, como se fosse a única instância na qual o jornal manifesta sua posição, dando por subentendido que as notícias não expressam uma posição subjetiva e invisibilizando que a seleção de fatos noticiados já é um posicionamento político atravessado pelo jogo de interesses e pelas lutas de poder.

Cabe destacar, também, que o enunciado do LD acrescenta uma valorização positiva àqueles jornais que têm colunistas famosos que escrevem frequentemente artigos de opinião (“En el mundo hispánico hay columnistas muy conocidos que escriben semanalmente o mensualmente para periódicos conceptuados”). Assim, o colunista é construído, pelo LD, como a aquele que tem a voz autorizada e especializada para ajudar o leitor a entender os “fatos” da “realidade” e a formar uma opinião sobre eles. Essa opinião, claro, coincide com a linha ideológica do jornal. A imagem do colunista é, aliás, frequentemente reforçada também pelo lugar social

que ele ocupa. É por isso que seu nome costuma ser acompanhado da informação relativa a seu cargo ou especialidade.

No LD2 vemos como, a partir da proposta didática, se procura reforçar o caráter científico dos conteúdos, elemento que, como vimos nos capítulos anteriores, está presente no funcionamento do discurso pedagógico e do discurso jornalístico. Assim, na proposta de leitura de um artigo de opinião, encontramos a seguinte pergunta:

[Pergunta] ¿Quién es la articulista? ¿Es una persona común o una experta en biotecnología?

[Comentário para o professor]: Su nombre es María de Lourdes Torres. Es vicedecana y coordinadora de Biotecnología del Colegio de Ciencias Biológicas y Ambientales.

[LD2(2), p. 117]

Reforça-se assim a divisão entre as pessoas comuns, os incompetentes, e as pessoas não-comuns, isto é, especialistas e cientistas, os competentes que sabem e têm o poder de dizer. Esses últimos são aqueles que, colocados em uma posição hierárquica superior, estão autorizados a emitir sua opinião. Além disso, sua participação contribui a caracterizar determinados jornais como meios “conceituados”, segundo a definição previamente mencionada. Assim, embora não se explicita quais seriam os critérios para designar um jornal como “conceituado” ou não, fica subentendido que a presença de colunistas seria um indicador da qualidade ou da “seriedade” do jornal. Este funcionamento se enquadra na ideologia da competência, no sentido em que Chaui (2006) o entende e que abordamos no segundo capítulo.

No que diz respeito à carta do leitor, o LD destaca que ela não é produzida por um profissional, ou seja, não é uma voz autorizada, mas simplesmente a opinião do leitor. No nosso ponto de vista, essa definição também contribui a reproduzir a evidência da objetividade da mídia, uma vez que as seções do jornal são apresentadas de forma linear e desintrincada, separando a opinião da informação, cada uma delas como compartimentos fechados, com bordas planas, onde uma não se “contamina” com a outra. Além disso, na definição da carta do leitor, o que está em jogo é a ilusão de que o jornal não assume sua autoria, mas que deixa espaço

para a voz do leitor, quem pode expressar livremente sua opinião. Porém, sabemos que o jornal necessariamente intervém nesse processo. Primeiramente, porque é quem tem o poder de decidir qual carta publicar e qual não. Na atualidade, é difícil pensar que um meio de comunicação publicaria uma carta que seja muito contrária aos seus interesses, ou que seja muito crítica com sua linha editorial. Em segundo lugar, porque, na maioria dos casos, ele mesmo estabelece as regras para a publicação do texto que o leitor envia (em termos de extensão, forma, exigência de informações pessoais, etc.). E, finalmente, porque o jornal tem o poder de editar as cartas que recebe — em geral, sob o pretexto do espaço físico — e, em alguns casos, até de responder abertamente essas cartas. Assim, dados todos os elementos que intervém na publicação de uma carta de leitor, não podemos pensar que se trata de um processo ingênuo ou simplesmente de uma forma de diálogo entre leitor e jornal.

Na mesma unidade do LD2 se apresenta uma sequência didática que visa o conhecimento do gênero artigo de opinião (seção “Conociendo el género”). Para isso, apresenta-se um artigo sobre os alimentos transgênicos e se convida os alunos a ler o texto e observar as características do gênero.

Escritura

> Conociendo el género

Lee el siguiente artículo de opinión y observa las características de este género discursivo:

ARTÍCULOS DE OPINIÓN

Transgénicos en el plato

17.01.11 - 02:00

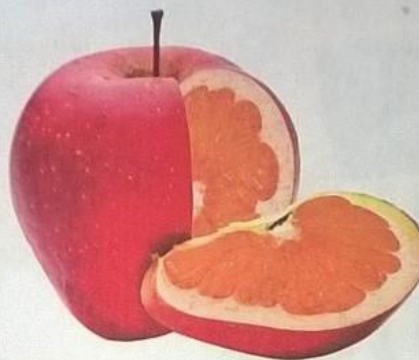
JUAN QUINTANA CAVANILLAS | DIRECTOR DE LA FUNDACIÓN ANTANA.
DR. INGENIERO AGRÓNOMO

Salimos de una época del año donde la alimentación ha jugado un papel importante en nuestros hogares. En este singular momento el debate alimentario suele tomar fuerza y, en este contexto, los alimentos transgénicos y su presencia en la cesta de la compra no pasan desapercibidos.

El consumidor se suele plantear dos cuestiones sobre este asunto: qué cantidad de alimentos transgénicos están en el mercado y si es posible diferenciarlos para poder decidir si comprarlos o no. La norma vigente en la Unión Europea exige que cualquier alimento que incorpore más del 0,9% de elementos transgénicos esté etiquetado, de acuerdo con los Reglamentos (CE) n. 1829/2003 y 1830/2003. En Estados Unidos el caso es diferente, ya que hacen valer el criterio científico de que los alimentos transgénicos son sustancialmente iguales a los convencionales, por lo que no existe obligación de informar en el etiquetado sobre la composición transgénica parcial o total.

Por otro lado, también se cuestiona si la experimentación en este tipo de alimentos es suficiente para el tiempo que llevan en el mercado. En este sentido se podría contribuir a la reflexión con un ejemplo. ¿Qué habría pasado si para aprobar el uso de la penicilina se hubieran requerido, por ejemplo, 75 años? Pues que solo hace 7 años que la utilizaríamos, y que decenas de millones de personas de todo el mundo habrían fallecido por infecciones en los tres cuartos de siglo precedentes.

Los alimentos transgénicos llevan en el mercado más de quince años, a lo que hay que añadir todos los años previos de experimentación y validación. En todo este periodo no se ha detectado ningún efecto negati-



vo para la salud humana, tal como en cada caso **garantizó** la ciencia antes de ser aprobados. Pero no nos olvidemos que son necesarios muchos años de investigación, experimentación y **evaluación** para que uno de estos productos entre en el mercado. Unas garantías que en la Unión Europea nos proporciona la Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria (EFSA), una organización científica independiente que se encarga de que todo lo que consumimos, transgénico o no, tenga los máximos niveles de seguridad y en la que, según los últimos datos del Eurobarómetro 2010, confía más de las tres cuartas partes de la población europea.

Para finalizar, una respuesta personal a una pregunta también frecuente en este debate: ¿comería alimentos transgénicos? La respuesta para mí es sencilla. Si, si me gusta su relación calidad/precio, como con cualquier otro alimento. En cualquier caso, la realidad en la UE es que los alimentos transgénicos son todavía una ínfima parte de la oferta gastronómica, y en cualquier caso el consumidor tiene posibilidad y libertad para no comprarlos, ya que el etiquetado existe, está regulado y se aplica.

Disponible en: <<http://www.diariovasco.com/v/20110117/opinion/articulos-opinion/transgenicos-plato-20110117.html>>. Acceso el 10 de diciembre de 2012.

- **Género textual:** Artículo de opinión
- **Objetivo de lectura:** Identificar si se está a favor o en contra de algo
- **Tema:** ¿Comida sana en la merienda escolar?
- **Tipo de producción:** Individual
- **Lectores:** Las cocineras del colegio

Figura 7. LD2(2), p. 124

Na página seguinte, propõem-se as atividades relacionadas com o texto. Na primeira, há uma pergunta sobre seu objetivo central, onde o aluno tem que escolher a opção correta sobre qual é a posição que defende o autor. Trata-se de uma pergunta sobre a compreensão do conteúdo do texto.

1. ¿Cuál es el objetivo central del texto?

() defender que no existe la obligación por parte de los gobiernos de informar en el etiquetado la composición transgénica parcial o total de un alimento, ya que son alimentos iguales a los convencionales.

() afirmar que el consumidor de todos los países tiene la posibilidad de identificar por la etiqueta qué alimentos fueron genéticamente modificados y decidir si van a comprarlos o no.

(x) argumentar sobre las diferencias que existen entre la UE y los EE.UU., ya que en Europa el etiquetado se utiliza y está regulado, mientras que en Estados Unidos no existe dicha obligación.

[LD2(2), p. 125]

Em seguida, apresenta-se uma atividade para unir uma lista de marcadores textuais com a função que cumprem no texto. Este aspecto vai ser recuperado na página seguinte, na seção de gramática, onde se propõe uma atividade parecida com este tipo de elementos linguísticos.

2. Identifica en el texto la expresión utilizada para organizar el discurso con la función de:

pero – por lo que – por otro lado – ya que – para finalizar

Introducir la consecuencia de uno o más hechos	por lo que
Introducir la causa de algún acontecimiento	ya que
Organizar en el texto distintos argumentos	por otro lado
Introducir una información que se opone a otra anterior	pero
Concluir una idea como cierre del texto	para finalizar

Figura 8. LD2(2), p. 125

A terceira proposta consiste simplesmente em identificar no artigo as três partes principais do texto argumentativo: introdução, desenvolvimento, conclusão. Ou seja, trata-se de uma atividade vinculada com a estrutura composicional do texto

Na quarta atividade pode-se ler a seguinte indicação:

Observa los recursos utilizados para expresar opiniones y argumentos o rebatirlos con el fin de persuadir al lector. ¿En cuál de estos enunciados el articulista explicita su posición?

() “La norma vigente en la Unión Europea exige que cualquier alimento que incorpore más del 0,9% de elementos transgénicos esté etiquetado, **de acuerdo con** los Reglamentos (CE) n. 1829/2003 y 1830/2003.”

() “En Estados Unidos el caso es diferente, **ya que** hacen valer el criterio científico de que los alimentos transgénicos son sustancialmente iguales a los convencionales (...).”

(x) “En cualquier caso, la realidad en la UE es que los alimentos transgénicos son todavía una ínfima parte de la oferta gastronómica, y en cualquier caso el consumidor tiene posibilidad y libertad para no comprarlo, **ya que** el etiquetado existe, está regulado y se aplica.”

[Comentário para o professor]: En el fragmento señalado, el articulista justifica su opinión y expone las razones que lo llevan a pensar de esa manera. En los demás, en cambio, no presenta su opinión sobre el tema, sino que se limita a describir cómo se aborda el tema de los transgénicos en la Unión Europea y en los Estados Unidos.

[LD2(2), p. 125, grifos dos autores]

A partir do enunciado inicial, o aluno tem que escolher uma citação textual do texto, dentre três, onde supostamente está expressa a opinião do autor. É curioso que, embora se interpele os alunos a observar os recursos utilizados para expressar opiniões, não se apresentam esses recursos, nem eles são apontados no texto. Trata-se simplesmente de uma atividade de múltipla escolha, também sobre o conteúdo do texto, na que o aluno, o bom-leitor, deve identificar a citação na qual estaria a posição do autor. Quer dizer que também não se cobra do aluno a realização de inferências ou de interpretações além da superfície textual. Não se pede, sequer, a efetuação de uma leitura parafrástica. O sentido do texto, o que o autor *quis* dizer está bem ali, na frase literal. Além disso, o comentário para o professor contribui a reforçar a suposta separação entre opinião e informação, e, com isso, a evidência da objetividade na mídia, na medida em que indica que as opções consideradas incorretas se limitam a “descrever”, como se uma descrição não pudesse formar parte de uma sequência argumentativa ou não estivesse orientada por uma determinada posição ideológica.

O trabalho com esse artigo de opinião finaliza com essa atividade, mas o livro continua ainda com o tema, dado que o objetivo final dessa sequência é que o aluno escreva um texto do gênero artigo de opinião. Embora não estejamos nos focando aqui no trabalho com a escrita, vale a pena comentar brevemente a proposta, para ter o panorama geral da sequência didática.

Apresenta-se, então, um outro artigo, também relacionado com o tema da alimentação, e realiza-se uma pergunta para que o aluno se posicione, colocando-se a favor ou contra da alimentação saudável na escola. Em seguida, propõe-se uma atividade de vocabulário sobre alimentos, na qual o aluno tem que colocar o nome do alimento junto com a imagem correspondente. Finalmente, apresenta-se a atividade de escrita. As orientações que se dão para o aluno são: escolher um tema e definir a posição que vai ser defendida; elaborar os argumentos e organizar o artigo (apresentação dos fatos a comentar, avaliação pessoal desses fatos, proposta de soluções ou atuações concretas). Inclui-se também uma tabela para o aluno organizar os argumentos favoráveis e contrários à posição escolhida, e um lembrete para que não se esqueça de usar os marcadores textuais.

A primeira questão que merece ser observada na sequência de atividades proposta no LD2 é que nem nas atividades de leitura nem nas de escrita existe referência alguma ao contexto extralinguístico dos textos ou às esferas de atividade onde poderiam circular esses discursos. Isso não apenas em referência aos textos concretos que os alunos têm que ler ou ao artigo que têm que produzir no final da sequência, mas também não há nenhum comentário sobre quais são, em forma geral, os contextos onde é possível encontrar artigos de opinião. Ou seja, todo o trabalho está focado no conteúdo do texto, desconsiderando, tanto na leitura quanto na escrita, os possíveis contextos de enunciação e os interlocutores envolvidos, elementos que, sabemos, são constitutivos dos sentidos do texto.

Também é relevante destacar que, embora se pretenda “conhecer o gênero”, tal como o título da seção indica, não se explicita para que serve e quais são suas especificidades. A atividade, que parece estar mais orientada a trabalhar a estrutura composicional do gênero (a número 3), é bastante superficial, na medida em que apenas pede para o aluno identificar introdução, desenvolvimento e conclusão do texto, estrutura que não é necessariamente típica do gênero. Também é bastante superficial o modo como se apresenta o desenvolvimento das habilidades

argumentativas. Simplesmente se propõe definir argumentos a favor ou contra sobre diferentes assuntos, mas não se mencionam as estratégias que podem ser utilizadas para defender ou rebater um argumento, nem nenhum tipo de recurso argumentativo (por exemplo, citações de autoridade, perguntas retóricas, provas concretas, etc.), elementos que são fundamentais neste tipo de gênero. É claro que ainda mais longe está o livro de abordar o funcionamento discursivo do gênero, de colocá-lo em relação ao interdiscurso ou de apelar à memória discursiva dos alunos sobre o tema ou sobre o gênero em si.

Por outro lado, na produção escrita solicitada, não se menciona um possível destinatário ou contexto onde seus artigos poderiam circular. Temos visto que, no funcionamento discursivo, a projeção imaginária do leitor é fundamental como condição de produção dos textos. Esse aspecto, na proposta didática, é completamente esquecido. Assim, a sequência didática que o LD2 propõe é abordada desde o ponto de vista do conteúdo e da estrutura formal, o que reforça a ilusão de completude dos textos que, tanto na leitura quanto na escrita, apresentam-se como objetos fechados.

Em conclusão, nos enunciados, explicações e atividades que o LD2 propõe, os textos jornalísticos de opinião são tratados como se fossem o único espaço onde há um posicionamento ideológico. O problema não é que sejam caracterizados como gêneros nos que especificamente se defende um determinado ponto de vista, porque de fato esse é um dos eixos centrais desse tipo de texto. O problema é que, por um lado, as atividades propostas não exploram estratégias argumentativas ou recursos que ajudem os alunos a interpretar os textos, permitindo-lhes uma leitura que vá além da identificação daquilo que está na superfície do texto, e, por outro, que todas as explicações apontam a localizar uma opinião em um lugar delimitado, tanto no nível do texto, isto é, um recorte específico dentro dele, quanto no marco do jornal, dentro de uma seção explicitamente destinada para isso. Isto colabora em muito para reforçar a evidência de objetividade da mídia a partir da divisão rígida entre o que é opinião e o que seria informação pura e neutra.

4.3. HOMOGENEIZAÇÃO NO TRATAMENTO DAS FONTES DE INFORMAÇÃO

Nos capítulos anteriores advertimos que, quando se produz o deslocamento de uma formação discursiva para outra, no nosso caso, da FD jornalística para a FD pedagógica, essa transposição traz consequências porque o suporte desse texto, assim como seu veículo de circulação, também produzem sentidos. No caso dos textos jornalísticos no LD de língua espanhola, podemos pensar que se produz um gesto de autoria por parte dos autores, que se reapropriam de diferentes fragmentos com fins didáticos, o que pode implicar um risco de apagamento da exterioridade do texto, de suas condições de produção e de sua memória discursiva, todas elas constitutivas de seu sentido.

Nesse sentido, cabe questionar, no material analisado, de que forma se justifica a inclusão de textos publicados em jornais de fala hispânica e a que objetivos didáticos responde essa inclusão. É relevante atentar, também, às referências que o LD aporta em relação aos meios de publicação. Isto é, verificar se, além de colocar a data, o nome do jornal e o país de publicação, questiona-se o papel do meio de comunicação enquanto tal ou se na apropriação que o LD faz ele cumpre uma função pouco significativa. É nesse sentido que pretendemos analisar se, nessa transposição didática, produz-se um processo de homogeneização — que também pode ser lido como despolitização — no tratamento das fontes de informação. Acreditamos que esta homogeneização contribuiria para intensificar a evidência da objetividade da mídia, uma vez que implicaria a presunção do jornal como um meio transparente, neutro, mero suporte de informação, sem história e sem uma rede de memória particular.

A partir destes questionamentos, observamos que, no LD1, inclui-se uma unidade dedicada às ditaduras latino-americanas, temática que também se relaciona com outras disciplinas do ensino médio. Segundo o guia didático, a unidade tem o objetivo de estimular no aluno a reflexão crítica sobre as ditaduras militares, mais especificamente em América Latina, e promover nele a capacidade de comparar os processos históricos e relacioná-los com seu próprio contexto. Interessa-nos observar os dois recortes jornalísticos que se utilizam nessa unidade e as atividades que são propostas para se trabalhar com esse material.

O primeiro desses recortes é um fragmento de uma notícia do jornal *Clarín*, da Argentina, onde se comenta acerca da campanha que a ditadura desse país promoveu em 1979 para melhorar sua imagem frente ao resto do mundo, utilizando o slogan “Los argentinos somos derechos y humanos”. Na sequência didática proposta, apresentam-se, numa atividade prévia, dois slogans pertencentes às campanhas de propaganda de dois governos argentinos: o já mencionado “Los argentinos somos derechos y humanos” e “Con la democracia se come, se cura y se educa”. O objetivo da atividade é que o aluno responda a que tipo de governo (militar ou democrático) poderia corresponder cada slogan. Já na atividade seguinte, apresenta-se a notícia descrita com o único objetivo de que o aluno comprove ou não sua resposta da atividade anterior:

9. Los siguientes eslóganes pertenecen a campañas de propaganda de algunos gobiernos en Argentina. ¿A qué tipo de gobierno podrían corresponder: militar o democrático? ¿Por qué? Comenta con un/a compañero/a.

Con la democracia se come, se cura y se educa.
Los argentinos somos derechos y humanos.

10. Ahora lean el fragmento del artículo siguiente y comprueben si sus hipótesis se confirman.



Figura 9. LD1(2), p. 28.

O segundo recorte é um fragmento extraído do jornal *La Nación*, também da Argentina, e se refere à notícia sobre as condenações recebidas pelos militares

envolvidos nas causas por roubo de bebês durante a ditadura²⁵. Pede-se para o aluno localizar e sublinhar nesse fragmento qual foi a sentença imposta a esses militares.

4. Localiza y subraya en el fragmento de la noticia la sentencia impuesta a dos militares por el robo sistemático de niños.



Figura 10. LD1(2), p. 31

Em ambos os casos a abordagem didática proposta consiste apenas em uma comprovação da compreensão leitora do aluno, pelo que a materialidade discursiva se torna irrelevante, uma vez que se está trabalhando apenas com informação e não com produção de sentidos. Essa forma de utilizar a mídia apenas como conteúdo temático ou para explicar as características estruturais do gênero, como vimos no tópico anterior, apaga o funcionamento discursivo e ideológico que é inerente a todo discurso. Sua abordagem fica limitada ao estritamente textual, deixando de fora os aspectos que são fundamentais para a formação crítica dos alunos como consumidores de mídia, por exemplo, que os jornais não são neutros, que respondem a determinados interesses (econômicos, políticos, ideológicos, etc.) e que não são uma mera porta de acesso para a informação objetiva.

No que diz respeito à escolha das fontes jornalísticas, observamos que há na coleção uma preocupação por incluir materiais não apenas de diferentes países de fala hispânica como também de diferentes meios de comunicação dentro de um mesmo país. Nos exemplos analisados, vimos, de fato, que na mesma unidade didática se apresentam recortes de dois jornais da Argentina (*Clarín* e *La Nación*). Porém, esta tentativa politicamente correta de apresentar uma pluralidade de vozes diferentes, não se traduz, na prática, numa reflexão sobre a heterogeneidade dessas fontes e suas distintas formas de produzir sentidos. Produz-se, assim, um efeito de homogeneidade que contribui a reproduzir a evidencia de objetividade da mídia.

²⁵ Trata-se de bebês que nasceram enquanto suas mães estavam presas em centros clandestinos de detenção e que foram entregues pelos militares, ilegalmente, a outras famílias, mudando sua identidade.

Por outro lado, os recortes jornalísticos apoiam a “linha editorial” politicamente correta do livro (no caso, a condenação às ditaduras militares e a defesa dos direitos humanos) e parecem transferir a essas materialidades discursivas esse mesmo caráter. Dessa forma, apaga-se o fato de que esses jornais tiveram um papel muito importante na ditadura, que desempenham um papel nas relações sociais de poder, que são formadores de opinião, que se inscrevem em determinadas formações ideológicas e que também têm suas próprias contradições, pois elas são inerentes à língua no seu encontro com a materialidade discursiva e a história. Cabe repetir que, em nenhum dos três volumes das duas coleções, problematiza-se a fonte de informação utilizada na leitura nem o papel que um meio de comunicação joga na difusão de notícias.

Cria-se, assim, uma visão idealizada da mídia e do jornalismo, uma vez que, utilizando os recortes apenas como amostras da língua para trabalhar a compreensão textual em termos literais e desconsiderando suas condições de produção, se apaga seu papel como agente de poder na nossa sociedade.

4.4. MEMÓRIA DISCURSIVA E SEDIMENTAÇÃO DE SENTIDOS

No segundo capítulo, comentamos que a ideologia funciona naturalizando sentidos e, nesse funcionamento, oculta as condições de produção que fizeram possível que determinados discursos sejam pronunciados, cristalizando alguns sentidos, apresentando-os como óbvios, e apagando outros. Esse processo, porém, não é perfeito, pois nessa maquinaria existem furos.

No nosso corpus, constatamos que, na grande maioria dos casos, os textos jornalísticos funcionam como uma materialidade a mais, inclusa a partir de critérios de conteúdo temático, na medida em que eles acompanham o desenvolvimento do assunto próprio de cada unidade. Dessa forma, fica no esquecimento o fato de que esses discursos foram produzidos em outras circunstâncias, com outros objetivos, em defesa de determinados interesses e que, como todo discurso, foram pronunciados a partir de condições de produção dadas.

Essas materialidades são, assim, pouco aproveitadas, e as atividades de análises propostas, dirigidas apenas à superfície do texto, contribuem a reproduzir o efeito ideológico da neutralidade da mídia. Nesse sentido, concordamos com Pêcheux, quando afirma que é impossível “analisar um discurso como um texto, isto

é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção de um discurso” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 79).

No exemplo analisado no tópico anterior, o nome dado à unidade sobre a ditadura é “memórias del silencio”, mas, nos textos jornalísticos que ali se inserem, o que se observa é o silenciamento da memória discursiva, através do apagamento das condições de produção. Quando o livro didático decide dar a conhecer para os alunos dois fatos históricos²⁶ sobre a ditadura na Argentina e o faz através dos fragmentos de notícias dos dois jornais mais importantes desse país, sem problematizar seu papel na construção da memória social, mas apresentando-os como neutros, como simples janelas para a informação, apaga o processo de construção de sentidos que esses jornais mobilizam. Nesse apagamento, ficam silenciados muitos dizeres que poderiam contribuir a “estimular no aluno a reflexão crítica sobre as ditaduras militares”, tal como propõe o livro didático. A convivência dessa mesma mídia com os militares e sua contribuição para ocultar as violações aos direitos humanos poderia ser um exemplo de um desses dizeres silenciados.

Embora o tema da ditadura nos países latino-americanos possa ressoar para o sujeito brasileiro, reconstruir a trama da memória discursiva na língua do outro é ainda muito mais complexo do que fazê-lo na própria língua. Isso porque, como temos dito, não é suficiente a decodificação de uma palavra ou de um texto para poder interpretar seu significado. Sem que exista um processo de subjetivação, sem que se abra a possibilidade de filiação às redes de memória do outro e sem que se dê o espaço para o desenvolvimento da identificação com as formações discursivas em jogo, é difícil pensar que o sujeito-leitor possa ter um papel ativo na produção de sentidos.

Nas coleções que estamos analisando, percebe-se uma tentativa de procurar laços entre a realidade do aluno brasileiro e os temas abordados a partir de textos produzidos nos países de língua espanhola²⁷. Porém, o trabalho com esses textos, em geral, não vai além da coincidência da problemática em questão e as atividades propostas visam a compreensão literal dos enunciados.

²⁶ A campanha de propaganda que a ditadura argentina realizou para melhorar sua imagem frente ao mundo e a condenação aos ditadores pelos roubos de bebês.

²⁷ De fato, ambas as coleções incluem seções específicas para abordar, de forma comparativa, alguns aspectos culturais do Brasil e dos povos de língua espanhola (seção “Nos...otros”, no LD1, e seção “Culturas en diálogo: nuestra cercanía” no LD2).

No seguinte exemplo, apresentam-se manchetes de jornais, com suas respectivas chamadas, que versam sobre o consumo de drogas na classe média no Brasil, na Argentina e no México. A pergunta inicial é:

Los siguientes titulares de Brasil, México y Argentina hablan del consumo de drogas en una clase social. ¿En cuál?

[LD1(3), p. 125]

A resposta não se faz esperar, pois todas as manchetes a explicitam na superfície textual:

Nos... otros

1. Los siguientes titulares de Brasil, México y Argentina hablan del consumo de drogas en una clase social. ¿En cuál?

Brasil: La clase media lucha contra el crack

El crack ya no es exclusivo de los márgenes de la sociedad; el tratamiento en clínicas privadas puede costar US\$2.500 por mes.

Extraído de <<http://infosurhoy.com>>. Acceso el 25 de febrero de 2013.

Crece adicción a inhalables, consumo se extiende a clase media

Estudios reportan que cada vez más alumnos de secundaria y prepa recurren a estas drogas.

Extraído de: <www.excelsior.com.mx>. Acceso el 25 de febrero de 2013.

“El paco en la clase media es invisible”

La primera investigación en el país sobre el consumo de pasta base muestra que ya llegó a la clase media. También, que su expansión se debe a la proliferación de “cocinas” de cocaína. Los mitos y los prejuicios que dificultan la lucha contra esa droga. Los testimonios.

Extraído de <www.pagina12.com.ar>. Acceso el 25 de febrero de 2013.

Figura 11. LD1(3), p. 125.

Embora se trate apenas de manchetes e chamadas, os trechos selecionados são muito interessantes, pois abordam uma problemática social de importância, especialmente se consideramos a idade dos alunos que são o público do LD. Por essa razão, consideramos que é especialmente necessário que a proposta didática procure vincular a materialidade linguística com o contexto sócio-histórico no qual a

informação circula e, assim, aprofundar as análises a partir de um ponto de vista mais abrangente. Há algumas questões, nas próprias manchetes, que podem propiciar não apenas a inscrição do aluno nas redes de memória próprias e alheias, mas também um olhar mais crítico a respeito da leitura de textos jornalísticos.

Por exemplo, a terceira manchete faz referência ao “paco”, um termo que muito provavelmente o aluno não conheça. No livro do aluno, não há nenhum esclarecimento sobre o significado dessa palavra, mas o guia didático oferece uma explicação para o professor:

En el tercer titular, se hace referencia al “paco”. Explique a los alumnos que se trata de la Pasta Base o PBC, una droga de muy bajo costo elaborada a partir de bicarbonato de sodio, cafeína, alcaloide de cocaína y anfetaminas. Se consume a través de las vías respiratorias mediante pipas caseras o también mezclada con marihuana”.

[LD1(3), Guía Didáctica, p. 41]

A explicação dá uma ajuda ao professor, mas não é suficiente para entender as implicações dos elementos textuais que o recorte traz. Na chamada da notícia pode-se ler:

La primera investigación en el país sobre el consumo de pasta base muestra que **ya llegó** a la clase media. También, que su expansión se debe a la proliferación de “**cocinas**” de cocaína. **Los mitos y los prejuicios** que dificultan la lucha contra esa droga. Los testimonios.

[LD1(3), p. 125, grifos nossos]

Algumas questões que poderiam se desprender da própria materialidade linguística e que colocariam o texto em relação com suas condições de produção poderiam ser, por exemplo: se o consumo de pasta base *já chegou* na classe média, de onde ele vem? A construção da frase nos dá uma pista que marca que o *paco* não foi desde sempre uma droga consumida pela classe média. Ou seja, há ali um indício que coloca a língua em relação com a história. O *paco*, de fato, é conhecido na Argentina como “a droga dos pobres”, já que por causa do baixo custo, é uma droga acessível para os setores menos abastados. Além disso, ele é fabricado com os resíduos da elaboração de cocaína nas “cozinhas”²⁸ instaladas principalmente nas favelas. Assim, as condições que rodeiam sua produção, circulação e consumo

²⁸ O termo “cozinha”, utilizado neste contexto e em relação com a elaboração e o consumo de drogas, também poderia ser problematizado, mesmo como o uso das aspas.

fazem com que se constitua como uma problemática diferente das demais e que seu tratamento por parte da mídia também seja outro.

Por outro lado, por que há mitos e preconceitos que dificultam a luta contra essa droga? Pelo fato de termos apenas a manchete e a chamada e não a notícia completa, a resposta a essa pergunta não está explicitada, mas poderia ser uma provocação para pesquisar sobre o assunto, o que levaria o aluno a estabelecer vínculos com o contexto extralinguístico, entrar nas redes da memória discursiva que fizeram com que hoje o *paco* seja objeto de preconceitos e, ao mesmo tempo, encadear essa memória com a sua própria e com os preconceitos em relação a determinadas drogas que podem existir no contexto brasileiro.

Já de um ponto de vista metalinguístico, e para promover um olhar crítico sobre o discurso jornalístico, caberia também indagar por que é um fato noticiável a “chegada” de determinadas drogas à classe média e se o consumo dessas drogas era notícia também quando se tratava de uma problemática das classes baixas.

O resto das perguntas que integram a sequência didática estão orientadas a encontrar, nos recortes, a informação sobre o perfil dos consumidores:

2. Los titulares que acabas de leer indican que hay varios perfiles de consumidores. En parejas y oralmente, di cuáles son.

[Comentário para o professor]: La **clase media y estudiantes de secundaria y prepa**.

3. Lee ahora esta descripción sobre el **cambio de perfiles**. Coméntala con tu compañero/a. ¿Qué significa <<piensa que “controla”>>?

El **nuevo** perfil del consumidor coincide con el de una persona que puede estar bien integrada en su entorno, que participa de un estilo de vida y de unos patrones culturales. Y que piensa que “controla”. (Extraído de www.hablemosdedrogras.org. Acceso el 25 de febrero de 2013)

[Comentário para o professor]: Se utiliza esta expresión para decir que el sujeto controla el consumo de droga y no al revés; se da a entender que se puede dejar el consumo cuando uno quiera. Al usar las comillas se indica que, en realidad, no es así.

4. ¿Qué aspectos tienen en común los consumidores sobre los que has leído con el perfil trazado anteriormente? Comenta con el grupo.

[Comentário para o professor]: Normalmente los puntos en común suelen ser la edad, la situación de presión social, el estatus en el grupo, la facilidad para conseguirlas, que fueron iniciados por alguien y la clase social.

[LD1(3), p. 125, grifos nossos]

Na pergunta número 2, por um lado, repete-se em parte a pergunta inicial, isto é, a classe média como perfil consumidor de drogas. Acrescenta-se que os estudantes de ensino médio e “prepa” — que no México refere-se ao ano prévio à entrada à universidade — também integram esse perfil. Essa informação está na chamada da segunda manchete, portanto, trata-se de uma informação explícita que o aluno tem que localizar no texto.

O enunciado número 3 fala da mudança de perfil dos consumidores, o que se reforça com o texto que se coloca posteriormente, que menciona um “novo perfil de consumidor”. Ou seja, aparece novamente a ideia da novidade do consumo na classe média, mas sem fazer referência a qual era o perfil prévio de consumidor. Dessa forma, o panorama atual que se intenta abordar não é posto em relação com a situação anterior nem se questionam as possíveis causas dessa mudança. A historicidade, assim, é negligenciada, pois não se estabelecem laços entre as causas e consequências das problemáticas sociais. Por outro lado, embora toda a sequência didática coloque a ênfase no aspecto de classe social, a proposta apenas dá conta do problema na classe média, sendo que o consumo desse tipo de drogas (crack, *paco*) historicamente constituiu um fenômeno próprio das classes baixas, e que envolve muitas outras problemáticas como a pobreza, a discriminação, a marginalidade, o narcotráfico, a violência, a corrupção policial, etc.

Cabe lembrar que a seção do livro onde estão inseridas estas atividades (Seção “Nos...otros”) tem o objetivo de trabalhar as relações interculturais entre Brasil e os países hispano-falantes. No entanto, na sequência descrita, a relação se estabelece apenas a partir da inclusão de uma manchete de um jornal brasileiro e de dois jornais de América Latina que abordam o mesmo conteúdo temático. A exploração didática desses textos, por sua vez, aponta à literalidade dos enunciados, sem estabelecer outro tipo de ligações que ajudem o aluno, por exemplo, a tecer hipóteses sobre o porquê dessa coincidência ou sobre as semelhanças socioeconômicas entre esses países que fazem com que compartilhem essa problemática comum.

Finalmente, vale a pena reiterar que a materialidade escolhida para as atividades, isto é, manchetes de jornais, não representa um dado relevante no desenvolvimento das atividades, pois também não se trabalham as especificidades da produção de sentidos no discurso jornalístico. Para colocá-lo em termos talvez

um pouco extremos, poderíamos pensar que as mesmas atividades poderiam ser feitas se os textos tivessem sido criados pelos autores do livro.

Como foi mencionado, essa é uma característica muito comum na forma de utilizar os textos jornalísticos no LD. Porém, é possível encontrar algumas exceções.

Destacamos especialmente uma sequência didática incluída no LD2, que quebra a regularidade observada e que realmente oferece uma abordagem bem mais rica, comparada com as analisadas até aqui. Por esse motivo, embora seja uma sequência bastante extensa para os parâmetros habituais dos LDs, consideramos que vale a pena comentar as diferentes partes que integram a proposta de atividades²⁹.

A sequência se situa na seção de leitura e abarca todas suas subseções (“Almacén de ideas”, “Red (con)textual”, “Tejiendo la comprensión”, “Gramática en uso” e “Vocabulario en contexto”). O ponto de partida é um texto sobre Paraguai, publicado no site Paraguay.com, com base em um outro texto escrito por uma jornalista brasileira para o jornal Folha de São Paulo, no “Día de la Lengua Guaraní”. O texto original foi traduzido ao espanhol pelo site, e é reproduzido na íntegra no livro didático, onde ocupa um total de quatro páginas (apenas o artigo, sem contar as atividades) e inclui praticamente o mesmo desenho do original e com as mesmas imagens do site. Esse é um primeiro dado que chama a atenção. Em geral, os textos inclusos nos LDs costumam ser mais curtos e, na grande maioria, especialmente no LD1, são adaptados.

Antes do texto, o LD apresenta duas atividades de pré-leitura: a primeira, consiste em localizar o Paraguai dentro do mapa de América Latina; a segunda é uma pergunta de resposta pessoal: “o que você sabe desse país e de sua gente?” Essa questão é muito interessante, porque permite ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto que será tratado e colocá-lo em relação com a memória discursiva que diz respeito do povo paraguaio, o que o levará a se encontrar com o imaginário construído acerca dele, além de possíveis preconceitos e determinadas representações. Essa reflexão inicial é importante se consideramos a sequência didática proposta, uma vez que, um dos objetivos dela é, precisamente, desconstruir certos estereótipos que circulam sobre o Paraguai e sua gente.

²⁹ A sequência completa pode ser observada no Anexo (página 197).

A pergunta inicial que abre passo para o texto é: Por que esse país, tão perto geograficamente, está tão longe do Brasil? A mesma, será retomada na seção “Tejiendo la comprensión”.

Na sequência, inclui-se o texto com as imagens originais, vocabulário de apoio, a recomendação do site (paraguay.com) e um quadro explicativo sobre o gentílico de brasileiro em espanhol. A reportagem aborda vários temas relacionados com o Paraguai, por exemplo, o tema das variedades linguísticas desses país — especial ênfase à língua guarani —, a história dos indígenas, a guerra da Triple Aliança, a relação entre Paraguai e Brasil, e as riquezas culturais e históricas desse país.

Após o texto, começam as atividades. A primeira, procura recuperar os dados que envolvem o processo de produção do artigo:

> Tejiendo la comprensión

1. Encuentra algunas informaciones en el reportaje y completa la tabla a continuación:

Nombre del periódico electrónico paraguayo	paraguay.com
Sección del periódico en la que se publicó el reportaje	Especiales
Nombre del periódico brasileño que publicó originalmente el reportaje	Folha de S.Paulo
Periodista que hizo el reportaje	Laura Capriglione
Fecha de publicación del reportaje	25 de agosto de 2011
Celebración que coincidía con el día de publicación del reportaje	Día de la Lengua Guaraní

Figura 12. LD2(2), p. 17

Mesmo que se trate de completar apenas dados formais, é importante que o aluno tenha presente essa informação, pois se trata de um caso atípico de transposição. Lembremos que o texto, embora tenha sido publicado por um jornal eletrônico paraguaio, foi escrito por uma jornalista brasileira e publicado

originalmente em um outro meio de comunicação, o que é absolutamente relevante para compreender a posição do sujeito-autor e os efeitos que pode produzir no sujeito-leitor, uma vez que ele, no marco do LD, será também um leitor brasileiro.

Por outro lado, a atividade retoma também a seção dentro do periódico onde foi publicada a reportagem, o que outorga o marco contextual na própria publicação. Cabe destacar que não é comum encontrar nos LDs analisados as referências às seções do jornal onde os artigos estão inseridos, o que, sem dúvida, produz efeitos de sentido diferentes, os quais são apagados na transposição didática.

Depois, incluem-se algumas perguntas referidas ao conteúdo textual da reportagem:

2. En el reportaje se explica que hay dos lenguas oficiales en el Paraguay. Contesta según el texto:

a) ¿Qué lenguas son oficiales en ese país?

[Comentário para o professor]: El español y el guaraní.

b) ¿En qué momentos se usa el idioma guaraní?

[Comentário para o professor]: Según Santiago González, político paraguayo y criador de ganado, se usa en casa, con la familia y los amigos. Se usa “para hablar de cosas personales”.

c) ¿Cuándo se usa el español?

[Comentário para o professor]: Según Santiago González, se usa en los negocios, en asuntos públicos.

[LD2(2), p. 17]

Essas perguntas visam a comprovar a compreensão literal do texto, o que representa um primeiro passo importante para depois aprofundar as reflexões sobre outros aspectos que não se encontram tão facilmente na superfície textual. Por outro lado, o LD aporta algumas sugestões para trabalhar em relação com as perguntas mencionadas: um documentário do History Channel sobre a diversidade linguística do mundo; o livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno; e um texto que aborda a questão do bilinguismo no Paraguai e a importância do guarani nesse país. Também, o LD enfatiza que o professor deve explicar aos alunos que a cultura paraguaia é o resultado do encontro entre dois grupos étnicos

muito diferentes: o americano (guarani) e o europeu (espanhol), e sugere um site para ampliar as informações sobre a questão linguística do Paraguai.

A pergunta número 3, continua com a reflexão sobre a questão linguística, mas agora em relação ao contexto brasileiro:

3. En Brasil, la lengua portuguesa es la lengua oficial. Sin embargo, en algunas regiones, por motivos diversos, se hablan también otras lenguas. ¿Eso pasa contigo? Además del portugués, ¿se hablan otras lenguas en tu región?

[Comentário para o professor]: En regiones de frontera, en áreas quilombolas o indígenas, en regiones que mantuvieron las costumbres de los inmigrantes, además del portugués, se hablan también otros idiomas no oficiales en Brasil.

[LD2(2), p. 17]

A pergunta não tem a ver especificamente com a interpretação do texto, mas se relaciona tematicamente com o que está sendo desenvolvido na sequência didática. Verifica-se aqui, além disso, a constante relação que o LD procura realizar com as outras disciplinas do Ensino Médio, no caso, Português.

Já na pergunta seguinte se retoma o texto:

4. Una de las partes del reportaje se intitula “Descubra el ‘verdadero’ Paraguay en paseos más allá de la frontera”.

a) ¿Qué crítica se plantea en esa parte del reportaje?

[Comentário para o professor]: Se critica la visión prejuiciosa de que el Paraguay no es más que un lugar para los pacotilleros (*sacoleiros*) y que no hay nada que hacer allá sino comprar cosas baratas y falsificadas.

b) ¿Por qué la palabra ‘verdadero’ está entre comillas?

[Comentário para o professor]: En el reportaje se hace alusión a los estereotipos corrientes en Brasil sobre la venta de mercancías falsificadas en el Paraguay, que empañan la **imagen real** de ese país. Asimismo, las comillas refuerzan lo auténtico del Paraguay frente a esa visión equivocada y limitadora tan presente entre los brasileños.

[LD2(2), p. 17 e 18, grifos nossos]

No item a) percebe-se que se cobra do aluno uma leitura que vai além da superfície textual. Diferentemente da maioria dos textos que encontramos nos livros didáticos, a resposta não está explicitada no próprio texto e implica um nível de compreensão que excede a mera decodificação, além de contribuir à desconstrução

de um estereótipo sedimentado sobre o Paraguai. Já o item b) coloca em relação um aspecto linguístico, o uso das aspas, com o sentido do texto³⁰. Porém, a resposta que o LD oferece é apenas uma interpretação possível, segundo a qual, o uso das aspas reforça o autêntico do Paraguai diante dos estereótipos que circulam sobre esse país. Ao mesmo tempo, o fato de falar sobre a “imagem real” produz um efeito de fechamento de sentidos sobre o que é e o que não é o Paraguai. Ou seja, se, por um lado, tenta-se desfazer o preconceito que existe sobre o povo paraguaio, ancorado em uma memória que o associa com o contrabando e a falsificação de mercadorias, por outro, constrói-se uma outra imagem, menos estigmatizada, sim, mas também fechada, segundo a qual o Paraguai “real” é aquele que a jornalista descobre e apresenta no seu artigo. Nesse sentido, a interpretação do uso das aspas poderia ser bem diferente da oferecida pelo LD e estar aberto à polissemia. Esse recurso linguístico poderia, por exemplo, ser interpretado como uma forma de relativizar o significante “verdadeiro”, indicando assim que não é possível falar de um único e verdadeiro Paraguai.

A atividade número 5 traz alguns elementos muito interessantes para nossa análise, porque expõe, de forma clara, como no discurso se restabelecem, inconscientemente, os pré-construídos, isto é, elementos vindos de outro lugar que se reproduzem pelo funcionamento da ideologia sob a forma de evidências:

5. Infelizmente, la cuestión del prejuicio hacia Paraguay en Brasil está muy arraigado. Aunque el reportaje haga una crítica a eso, todavía usa, en el lenguaje, una expresión típicamente prejuiciosa. Relee el reportaje, identifícala y explica por qué no deberían emplearla.

[Comentário para o professor]: La expresión prejuiciosa es “Ni parece el Paraguay”, como si fuera prácticamente imposible que ese país pudiese tener buenos restaurantes, hoteles y medios de transporte, lo que no es cierto.

[LD2(2), p. 18]

³⁰ Sobre o uso das aspas e outros recursos que mostram a presença do outro no discurso — dado que ele é constitutivamente heterogêneo — vale a pena ler Authier-Revuz (2011). No capítulo “Heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva: elementos para un abordaje del otro en el discurso”, a autora sustenta que na superfície discursiva podemos ver dois níveis de heterogeneidade: a heterogeneidade mostrada, que se localiza na superfície do texto através de citações, intertextos marcados, remissão a outro discurso, etc., e a heterogeneidade constitutiva, que se refere a formas mais complexas em que a presença do outro não é explicitada por marcas unívocas na frase. É o caso do discurso indireto livre, da ironia, da alusão, da imitação, em que se produz uma combinação com o outro discurso no espaço do implícito. No que diz respeito às aspas, a autora destaca que o estatuto que se lhes confere envolve um leque de diferentes interpretações possíveis.

A pergunta chama a atenção sobre o fato de que, embora a reportagem faça uma crítica aos preconceitos que existem no Brasil sobre o Paraguai, a própria autora deixa deslizar um comentário preconceituoso. É interessante que este tipo de atividade exige do aluno um nível ainda mais profundo de leitura. Mesmo se tratando de localizar uma frase específica no texto, não se trata de uma obviedade e exige uma leitura não apenas atenta, mas também crítica, na medida em que não se pede para ele descobrir o que a autora “quis dizer”; pelo contrário, assinala-se para a produção de sentido além das intenções conscientes da autora e em relação com o contexto social de produção. Ao mesmo tempo, a observação dessa frase pode levar o aluno a refletir, com a ajuda do professor, sobre a forma como cada um de nós contribui a reproduzir preconceitos no uso que diariamente fazemos da língua, uma vez que ela não é um código neutro, mas que está atravessada pela história e pela ideologia.

Por outro lado, uma leitura que implica revisar com mais cuidado os sentidos gerados por determinadas frases, implica abordar o texto a partir de um ponto de vista que vai além da decodificação e que não observa esse texto como uma materialidade neutra ou como simples desculpa para trabalhar os conteúdos temáticos da unidade de forma apenas literal. Nesse sentido, enfatizamos a importância desta atividade em particular e da sequência didática em geral porque acreditamos que é por esse caminho que se pode avançar na formação de leitores críticos que sejam capazes não apenas de ler e compreender a língua estrangeira, mas também de produzir gestos de interpretação.

Embora o LD de espanhol não seja o espaço para discutir explicitamente sobre as questões que a análise do discurso tem como eixos principais, é interessante ver como, a partir de uma pergunta, é possível entrever, implicitamente, uma preocupação com a dimensão discursiva da língua. Fica exposto, nessa atividade, que o sujeito não é dono do seu dizer e que ele é atravessado pelo inconsciente e pela ideologia. O sujeito empírico, a jornalista brasileira, possivelmente não tenha a intenção de reproduzir, no seu texto, os preconceitos que existem sobre o povo paraguaio. Muito pelo contrário, ela tenta desconstruir esse olhar a partir do gesto de mostrar as riquezas culturais, materiais e históricas desse país. Porém, o sujeito do discurso se inscreve em formações discursivas que não são fechadas, que tem furos por onde se filtram outros dizeres. Assim, no artigo

original, depois de dizer que em Assunção têm “hotéis luxuosos, shopping centers, restaurantes gourmet e muitos carrões SUV”, a autora acrescenta “Nem parece o Paraguai”. No contexto de uma reportagem que critica, precisamente, as visões limitantes que há sobre esse país e que o reduzem a ser uma terra de sacoleiros e falsificadores, a frase “Nem parece o Paraguai” parece ser um dizer vindo de outro lugar e que, pelo interdiscurso, reproduz-se aqui, mesmo que o sujeito-autor não seja consciente disso.

As atividades que seguem na sequência didática estão direcionadas a recuperar alguns aspectos históricos que são mencionados na reportagem e a aprofundar determinados elementos interdiscursivos que contribuem para enriquecer a compreensão dos tópicos que o artigo traz à tona.

6. En el reportaje se menciona un hecho histórico que marcó Paraguay como un trauma nacional y que retrató Cándido López en estos cuadros:



La Batalla de Tuiuti (detalle), de Cándido López, 1866. Óleo sobre lienzo.



La Batalla de Curupoyti, de Cándido López, 1893. Óleo sobre lienzo.



Auto-retrato, de Cándido López, 1858. Óleo sobre cartón, 61 cm x 42,5 cm.

Cándido López (Buenos Aires, 1840-Baradero, 1902). Pintor argentino. Retratista en su primera época (*Auto-retrato*, 1858, *Retrato del general Mitre*, 1862), pasó a pintar paisajes y batallas, tras combatir en la guerra con Paraguay. En sus cuadros reflejó el paisaje argentino con amplias visiones panorámicas, lujo de detalles y vibrante colorido.

Disponible en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/L/lopez_candido.htm>. Acceso el 23 de octubre de 2012.

- a) ¿De qué evento histórico se trata? ¿Cuándo ocurrió? ¿Quiénes participaron en él?

La guerra del Paraguay o Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), en la que Brasil, Argentina y Uruguay lucharon contra Paraguay.

- b) ¿Qué nombres de batallas de ese suceso se ven en las calles y plazas de todo Brasil?

Humaitá, Tuiuti, Cerro Corá, Paysandú, Riachuelo, etc.

As atividades que vemos na imagem apontam, por um lado, para colocar a reportagem em relação com outras linguagens, no caso, a linguagem pictórica, e, por outro, a estabelecer vínculos interdisciplinares com o componente curricular escolar de História, uma vez que as atividades abordam a questão da Guerra do Paraguai do ponto de vista histórico e sua representação através das pinturas de Cândido López. Também, a pergunta b) demanda que os alunos procurem associações entre esse evento histórico e o contexto brasileiro, do ponto de vista das homenagens existentes no país, materializado em nomes de ruas e praças. Embora a proposta não aprofunda amplamente a questão, é interessante que se proponham outros ângulos de análise para enriquecer a leitura, através de elementos históricos que permitem aproximar um texto sobre um país de língua espanhola com a realidade brasileira.

A atividade número 7 retoma um comentário do editor italiano Franco Maria Ricci sobre como o povo paraguaio defendeu seu país durante a guerra:

7. En el reportaje, se hace mención a un comentario del editor italiano Franco Maria Ricci:

El editor italiano Franco Maria Ricci, en su libro *Cándido López — Imágenes de la Guerra del Paraguay* (1984), acerca del pintor de aquellos campos de batalla, quedó sorprendido con la manera en que los paraguayos defendieron su país (hasta casi el último hombre), bajo el comando de Solano López: “Tienen merecido, sin duda, los colores de un Plutarco y de un Tito Livio: la periferia en que vivieron, en cambio, les valió nuestro olvido absoluto”.

¿Por qué el editor relaciona al comandante Sola López y los paraguayos con los historiadores antiguos Tito Livio y Plutarco? Investiga quiénes fueron estas figuras históricas.

[LD2(2), p. 18]

Nesta atividade, observa-se que se abrem, mais uma vez, novas arestas para colocar em diálogo o texto de base com outras vozes, a partir da relação de uma atualidade, a do texto, com a história. É interessante que, além de convidar os alunos a pesquisar sobre outros historiadores, eles são interpelados a justificar a relação entre personagens da antiguidade com o evento da Guerra do Paraguai e a interpretação que o editor italiano faz. Neste caso, o LD não dá uma resposta “pronta”, pois a ideia é que o aluno seja capaz, a partir de sua pesquisa e das relações que pode estabelecer com a leitura do texto, de fazer uma análise, produzir uma interpretação e elaborar uma resposta. O que o LD oferece para professor é um comentário sobre Tito Livio e Plutarco e se foca especialmente no termo “periferia”:

Es importante explicarles a los alumnos el concepto de **periferia**, que significa no estar en el centro político y económico mundial. Se hacen innumerables críticas a ese concepto dual, a partir de las expresiones **países centrales** (desarrollados, ricos, primer mundo) y **países periféricos** (subdesarrollados, pobres, tercer mundo).

[LD2(2), p. 19, grifos dos autores]

A proposta da atividade 7, então, além de estabelecer relações com elementos intertextuais, procura problematizar a noção de periferia partindo de uma perspectiva histórica. Nesse sentido, acreditamos que o texto jornalístico proposto é bem aproveitado para produzir reflexões sobre aspectos histórico-sociais que envolvem não apenas a realidade dos países de língua espanhola, mas também do próprio Brasil.

Depois, a proposta didática volta novamente para o texto, através de uma pergunta sobre a mistura cultural que se reflete na Igreja de Paraguai:

8. En el título de la última parte del reportaje se afirma que la iglesia del Paraguay refleja la mezcla de culturas. ¿Qué culturas se mezclan? Entresaca por lo menos una parte en que se compruebe dicha mezcla.

[Comentário para o professor]: Se mezclan las culturas europea, cristiana, y la indígena. “[...] una rara imagen de un Dios con barba con los pómulos salientes como el biotipo indígena, y un triángulo en la cabeza, representando a la Santísima Trinidad.”

[LD2(2), p. 19]

Neste caso, trata-se, em princípio, de uma pergunta fechada, cuja primeira parte precisa, para ser respondida, da compreensão de todo o fragmento final do texto, ou seja, não há uma sentença específica com a resposta, mas ela surge da caracterização que se faz da Igreja de Paraguai. Porém, a justificativa para a resposta deve ser dada, sim, a partir de uma citação textual, a que o livro indica na resposta para o professor. Observa-se, entretanto, que o texto tem muitas outras frases que poderiam server para produzir essa justificativa, portanto, o LD poderia, ou bem colocar várias alternativas, ou aclarar para o professor que aquela não é a única frase que permitiria fundamentar a resposta do aluno.

O enunciado número 9 apresenta um link de *Youtube* onde se pode acessar uma entrevista feita à jornalista brasileira, autora do texto, na qual ela comenta sobre as coisas que chamaram sua atenção na pesquisa sobre o Paraguai. Como já foi dito, não é habitual, nos textos jornalísticos inclusos nos livros didáticos, fazer referências aos autores do texto, já que o tratamento dado a esses textos costuma

circunscrever-se aos limites do recorte escolhido sem levar em conta os elementos extralinguísticos. A sequência que estamos analisando, porém, escapa desse padrão, pois abundam as referências intertextuais e a remissão a outras linguagens e textos que não servem apenas para complementar a informação, mas também para reconstruir as condições de produção do artigo, além de colocar o aluno em contato com o contexto real de circulação da matéria. A atividade 9 é um exemplo disso, uma vez que permite ao aluno, através da linguagem audiovisual, escutar a voz da própria autora.

Finalmente, a última atividade desta seção retoma a pergunta inicial:

10. Antes de leer el reportaje, contestaste a la pregunta sobre lo que sabías acerca del Paraguay y su gente. Ahora reflexiona: ¿Crees que los brasileños, de manera general, tienen una buena imagen del Paraguay? ¿Ha cambiado en algo lo que pensabas sobre ese país?

[Comentário para o professor]: Respuesta personal. Lamentablemente, Paraguay, debido a un gran desconocimiento, no goza de mucho prestigio entre los brasileños, que muchas veces lo asocian solamente a la piratería y al comercio de mercancías de mala calidad. Esta actividad proporciona a los alumnos elementos que les permiten romper los estereotipos hacia el Paraguay y su gente. Aunque Paraguay esté cerca de Brasil, con regiones de frontera, a la vez está lejos, ya que muchos brasileños desconocen lo bueno y lo bello de ese país.

[LD2(2), p. 19]

Esta última atividade visa a produzir uma reflexão no aluno não apenas sobretudo o que foi lido e trabalhado na sequência didática, mas também sobre seus próprios preconceitos que, na proposta, aparecem ligados a uma memória que vai além dele como sujeito empírico, e que tem a ver com a sedimentação de determinados sentidos através do tempo. Ao mesmo tempo, a pergunta final aponta a produzir no aluno a possibilidade de realizar um deslocamento na sua própria percepção, a questionar os implícitos, a efetuar uma mudança no imaginário que historicamente foi construído sobre o Paraguai e seu povo. Cabe chamar a atenção, entretanto, sobre a resposta que o LD oferece e que, ao nosso entender, mostra claramente a forma em que o LD opera para interditar a interpretação do professor. Note-se, por exemplo, que a explicação começa com o modalizador afetivo “lamentablemente”, indicando, já no começo, como é que o professor tem que se posicionar diante da questão, como se ele não fosse capaz de realizar uma análise autônoma do texto e dos assuntos trabalhados a partir dele. Projeta-se, assim, uma

imagem infantilizada do professor, quem recebe uma interpretação já pronta, o que o coloca, conforme aponta Grigoletto, como usuário e não como analista, como um consumidor de um produto. Segundo a autora, esse procedimento revela a concepção do livro como

um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor. Essa concepção é condizente, na sua ilusão de cerceamento dos sentidos, com o funcionamento do LD como um discurso de verdade. A verdade tem de se mostrar transparente e única. (GRIGOLETTO, 1999 a, p. 68)

A sequência didática inclui, no final, as seções “Gramática em uso” e “Vocabulário em contexto”, onde são trabalhados aspectos gramaticais e lexicais relacionadas com o texto. Cabe destacar que a seção de vocabulário também amplia questões concernentes às línguas indígenas e ao panorama linguístico na Espanha e na Guiné Equatorial, onde convivem várias línguas além do espanhol.

Propusemo-nos descrever detalhadamente esta sequência porque ela propõe uma abordagem atípica em relação ao tipo de trabalho que encontramos nos LDs, com um nível de profundidade muito maior do que, em geral, é atingido nas atividades de leitura dos textos jornalísticos. A articulação de diferentes tipos de atividades propostas a partir da reportagem vai levando o aluno a atravessar vários níveis de leitura, partindo de perguntas que visam à compreensão literal do texto, passando por exercícios que requerem uma compreensão mais global e outros que procuram ativar um olhar crítico em relação ao texto. Contudo, acreditamos que é possível, ainda, trabalhar em uma abertura maior em relação às respostas que o LD2 oferece, para evitar as interpretações únicas e dar espaço à polissemia. Por outro lado, cabe destacar que a riqueza da sequência reside, também, em que leva em conta os conhecimentos prévios do aluno e coloca o texto em relação com as condições de produção, com a memória discursiva, e com o próprio contexto brasileiro, além de produzir diálogos com outros textos que sem dúvida enriquecem o processo de leitura dos estudantes.

4.5. OS DIFERENTES TIPOS DE LEITURA NAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

Neste último tópico do capítulo, propomo-nos analisar algumas sequências didáticas dos LDs que nos permitam pensar o tipo de leitura que, em geral, exige-se dos alunos em relação aos textos jornalísticos. Nesse sentido, as noções de paráfrase e polissemia, desenvolvidas no capítulo III, podem ser de utilidade para

verificar qual é o espaço que se dá para incluir a voz do aluno e para que ele possa criar sentidos a partir da sua prática de leitura. Observaremos, especialmente, em nossos exemplos, se a compreensão que se pede dele está limitada à leitura literal, a descobrir o sentido “correto” do texto, ou se, pelo contrário, há uma intenção de promover diferentes interpretações e de recuperar as condições de produção dos textos para que a leitura não seja apenas decodificação e os textos jornalísticos não sejam simples amostras da língua.

O seguinte exemplo se inclui na unidade 3 do LD1(1), na seção “¡Y no solo esto!”, cujo objetivo é a leitura de diferentes gêneros escritos, através de propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, relacionados com o tema da unidade. No exemplo que retomamos aqui, o tema da unidade são as cidades e suas particularidades, no marco da pluralidade cultural, e a seção mencionada se foca nas causas que podem motivar a emigração de um país para outro.

Em princípio, cabe mencionar que, no guia didático do Manual do Professor, indica-se que o gênero abordado na seção é o texto informativo e sugere recuperar as características do artigo de opinião, já trabalhado na unidade 1, para estabelecer diferenças com o artigo informativo. Porém, no livro do aluno não se especifica qual é o gênero lido nem se apresentam propostas para trabalhar especificamente os aspectos próprios dele. A caracterização do texto informativo, segundo a sugestão do GD, deve ser realizada em forma oral a partir das seguintes perguntas:

- ¿Cuáles son las preguntas que se responden en el texto?
(qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué)
- ¿De qué época son los datos que se presentan?
(deben ser actuales)
- ¿Cómo sabemos que aquella información es **verdadera**? ¿Qué elementos usa el autor para respaldar lo que afirma?
(**datos estadísticos, fuentes oficiales**)
- ¿Qué relación tiene el autor con el medio que publica el texto?
(es empleado)
- ¿Se usan elementos no textuales como apoyo?
(fotos, mapas, gráficos)

[LD1(1), Guia didático, p. 24, grifos nossos]

Por um lado, observa-se nessas perguntas que se mantêm a divisão esquemática entre artigo de opinião e texto informativo, reproduzindo a evidência de objetividade da mídia já analisada neste capítulo. Por outro lado, a afirmação de que

as notícias expõem informações verdadeiras pelo fato de utilizarem dados estatísticos e fontes oficiais é, no mínimo, uma visão ingênua sobre o discurso jornalístico e o processo de produção das notícias. Esse tipo de asseverações impede problematizar o papel da mídia como formador de opinião, além de apagar seu poder de manipulação, o qual não necessariamente se manifesta nas seções que explicitam uma posição específica, mas, especialmente, naqueles textos que se apresentam como neutrais e objetivos. Acreditamos, porém, que se trata de uma questão interessante (estamos nos referindo ao terceiro ponto: “¿Cómo sabemos que aquella información es verdadera? ¿Qué elementos usa el autor para respaldar lo que afirma?”), mas formulada de um modo pouco acertado. Assim, em lugar de falar de “informação verdadeira”, poderia falar de “construção de verdade”, e, a segunda parte da pergunta, poderia se focar nas marcas de enunciação utilizadas para sustentar as afirmações.

A atividade propriamente dita propõe a leitura de um artigo publicado no site da BBC sobre o Intipucá, um povoado bilíngue de El Salvador que, durante muitos anos, se desenvolveu graças ao envio de dinheiro por parte dos Estados Unidos. É interessante que se inclua uma notícia sobre um país de fala hispânica que, habitualmente, não é considerado nos livros didáticos de espanhol, porém, chama a atenção que se utilize um material publicado pela BBC, uma corporação midiática do Reino Unido, em lugar de recorrer a uma fonte jornalística do próprio país.

O texto desenvolve, entre outras coisas, o tema da influência americana na cultura Intipucá e os problemas que enfrentam seus habitantes a partir da crise nos Estados Unidos e a consequente interrupção do fluxo das remessas.

A proposta didática deste texto inclui, no começo, uma atividade de pré-leitura para que os alunos discutam, a partir do título, o que poderia ser “Intipucá”:

4. “¿Adiós a Intipucá?” es una pregunta que da título a un artículo que vas a leer a continuación, publicado en el sitio de la BBC (Corporación Británica de Radiodifusión). En parejas, discutan: ¿Qué podría ser Intipucá?

[Comentário para o professor]: Respuesta personal. Profesor/a, oiga algunas de las suposiciones de los alumnos y, tras leer el texto, compárelas con el real significado de Intipucá.

[LD1(1), p. 50]

A atividade de pré-leitura consiste em que os alunos produzam inferências sobre o que poderia ser “Intipucá”, mas apenas baseadas no título. No guia didático não se esclarece qual é o objetivo dessa atividade e, na nossa perspectiva, também não parece haver um propósito específico além de fazer uma leve introdução. As inferências que os alunos poderiam fazer sobre o que é o Intipucá limita-se a opções aleatórias, talvez justificadas apenas pelo uso de maiúscula no início da palavra, o que dá conta de que se trata de um nome próprio. Posteriormente, apresenta-se o texto, o qual encontra-se adaptado:

4. “¿Adiós a Intipucá?” es una pregunta que da título a un artículo que vas a leer a continuación, publicado en el sitio de la BBC (Corporación Británica de Radiodifusión). En parejas, discutan: ¿qué podría ser Intipucá?

lunes, 7 de septiembre de 2009

¿Adiós a Intipucá?

Eric Lermus
El Salvador

El rótulo a la entrada es elocuente: "Welcome to Intipuca City, the place to be!" (¡Bienvenido a Intipucá, el lugar para quedarse!)

- (1) Durante casi dos décadas aquella señal era la antesala del primer poblado bilingüe de El Salvador o, al menos, así lo describían sus habitantes, gracias al flujo de las remesas enviadas desde los Estados Unidos.
- (2) Alrededor de este pueblo de calles empedradas y adoquinadas, a más de 200 kilómetros al este de San Salvador, poco a poco aparecen las huellas de esos envíos.
- (3) No están en el nombre de algunas de sus calzadas, como la calle William Walker, un ex embajador estadounidense en El Salvador, sino en la arquitectura de algunas de sus residencias.
- (4) Los llamados palacios de Intipucá, grandes casas con estética americana [...], se convirtieron en el distintivo del pueblo. Entre más grande la casa, más dinero.

El cheque

- (5) Pero esto es cosa del pasado desde que la crisis económica en EE.UU. acarrió la pérdida de empleos entre intipucueños residentes mayoritariamente en ciudades como Maryland, Arlington y Washington.

[...]

- (6) Atrás está quedando la imagen de ser el pueblo de abuelos y nietos, donde los primeros esperaban el cheque de fin de mes y los otros aguardaban por la mayoría de edad para viajar "al norte a trabajar".

Los pioneros

- (7) Intipucá originalmente era un pueblo de agricultores y ganaderos. Los lugareños sobrevivían del cultivo de la caña de azúcar, el café y el algodón.
- (8) Pero la crisis en los precios del algodón en los años 60 produjo la primera partida.

[...]

- (9) Y es que gracias al envío de remesas, Intipucá construyó el estadio de fútbol, la casa de la cultura, pavimentaron la calle principal y crearon la Fundación Hermanos Lejanos.

El horizonte

[...]

- (10) Las pequeñas tiendas de barrio han empezado a cerrar; las fincas con cultivos de maíz y sandía empiezan a colapsar y los residentes en EE.UU., que son la fuente de ingreso de Intipucá, han empezado a retornar.
- (11) "Ya voy viendo a dos personas que estaban en Washington que han decidido regresar porque ya no les tenía cuenta seguir allá", dice a BBC Mundo José Mejía, un lugareño que pasa la tarde a la sombra, sentado en una acera. "No hay mucho que hacer", dice.
- (12) Según este, el descenso en el flujo de remesas se ha agravado con la crisis mundial, pero "desde los últimos cinco años esta empezó a ponerse feo, señor".

Arte: Marios Baati. Foto: Cortesía de <www.intipucacity.com>

Extraído de <www.bbc.co.uk>. Acceso el 23 de octubre de 2012.

Figura 14. LD1(1), p. 50

Após a leitura, propõem-se seis atividades relacionadas com o texto. A primeira consiste em encontrar no texto palavras equivalentes a outras que oferece o livro, ou seja, aponta o trabalho com elementos lexicais:

5. Encuentra en el texto palabras equivalentes a: ✓C

PÁRRAFO		
1	dinero	
1	pueblo	
2	marcas	
11	vereda	
12	caída	

Figura 15. LD1(1), p. 51

As seguintes três atividades questionam ao aluno sobre informações que se desprendem do texto:

6. “Aquella señal”, en el primer párrafo, está retomando algo que se dijo en el texto en negrita, después del título. Encierra en un círculo los términos a que se refiere.

7. De acuerdo con el texto leído, relaciona los siguientes lugares con sus características.

- | | | | |
|---|----------------|--------------------------|---|
| a | Intipucá | ☐ | Región donde residían muchos intipuqueños, que llegaron para trabajar pero que ya empezaron a retornar a su país de origen. |
| b | El Salvador | ☐ | País desde donde escribe Eric Lemus. |
| c | Estados Unidos | ☐ | Ciudad con palacios o grandes casas de estética americana. |
| d | Washington | ☐ | País desde donde se enviaban grandes remesas de dinero y adonde muchos intipuqueños migraron para trabajar. |



8. ¿Cuáles eran las principales actividades económicas de la ciudad antes de los años 1960?

Figura 16.

LD1(1), p. 51

O que se pede do aluno até aqui é o que Orlandi chama de leitura parafrástica, ou seja, o reconhecimento do código linguístico e a reprodução do mesmo que já está na superfície textual, mas formulado de forma levemente diferente. Concordamos com a autora que este tipo de leitura não é negativa *per se*, pois, dependendo dos objetivos didáticos, pode ser uma primeira instância necessária para a realização de uma leitura polissêmica. O problema reside na reiteração de exercícios parafrásticos que se limitam à reprodução de sentidos supostamente dados pelos autores dos textos, sem avançar além disso, impedindo assim a produção de sentidos novos por parte do sujeito-leitor.

A pergunta seguinte se afasta um pouco da literalidade do texto e procura que o aluno estabeleça uma relação entre o conteúdo textual e o fato político da crise nos Estados Unidos:

9. “Adiós a Intipucá” sería una despedida, pero el autor la transforma en una duda. ¿Qué relación hay entre el título y la crisis en Estados Unidos mencionada en el artículo?
[Comentário para o professor]: Con la falta de oportunidades de trabajo, ocasionada por la crisis económica, los intipuqueños ya no se despiden, y los residentes en EE.UU. están volviendo a su ciudad de origen.

[LD1(1), p. 51]

Contudo, embora a questão aponte para eventos históricos além do texto, a polissemia é contida, uma vez que a resposta se encarrega de ancorar uma única interpretação ao título da notícia. O livro didático autoriza uma única resposta correta, um sentido fixo, diante de um elemento discursivo como uma manchete que poderia tender à ambiguidade e à polissemia. Ou seja, no mesmo movimento em que parece haver uma abertura, interdita-se a polissemia que se acabou de produzir. Assim, o texto se apresenta já interpretado pelos autores do livro, que fornecem a “solução” para o professor, a quem também se nega a possibilidade de se constituir como sujeito-leitor. Esta é uma característica recorrente nos livros didáticos analisados, que se encaixa, em geral, com a visão sobre o processo de leitura no âmbito escolar de diferentes analistas do discurso:

Não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam. Estas respostas vêm via fala do professor, baseada no livro didático que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca; e via livro didático (com os grifos das respostas que o próprio texto traz). (PFEIFFER, p. 95, 2003)

A última atividade referida ao texto instiga os alunos a debater entre eles:

10. Comenten en pequeños grupos y luego entre los demás compañeros de clase:
a) ¿Qué les parece lo de imitar la arquitectura norteamericana en las residencias de Intipucá? ¿Por qué la gente lo hace?
[Comentário para o professor]: Respuesta personal. Profesor/a, la idea es estimular el debate sobre la pérdida de identidad de la ciudad y cómo los cambios son una muestra de ostentación.
b) ¿Qué lengua valora más una ciudad hispanohablante cuando pone en su entrada un cartel en inglés? ¿Por qué?
[Comentário para o professor]: Respuesta posible: este gesto deja entender que el inglés es una lengua de más prestigio entre los intipuqueños.
c) ¿Observan las actitudes anteriores en su ciudad, estado o país? ¿Qué les parece?
[Comentário para o professor]: Respuesta personal.

[LD1(1), p. 51]

Estas perguntas convidam os alunos a refletirem sobre questões que envolvem as relações de poder econômicas e sua influência nos aspectos simbólicos e culturais de uma sociedade, e, também, levam a pensar sobre as atitudes linguísticas com respeito ao inglês enquanto língua de prestígio. Neste sentido, consideramos que se trata de uma proposta didática que vai além da mera abordagem formal do texto jornalístico. Porém, observa-se, por um lado, que as respostas sugeridas pelo livro simplificam bastante as problemáticas que propõem, e, por outro, que o que se pede ali não é a produção de sentidos como resultado da leitura, ou seja, considerando a dimensão discursiva do texto. O aluno não é motivado a produzir gestos de interpretação enquanto sujeito-leitor, mas simplesmente a dar sua opinião pessoal, enquanto sujeito empírico, sobre a temática geral que o texto aborda. Entendemos que esse tipo de atividades, que implicam uma resposta pessoal³¹, produzem uma ilusão de abertura à polissemia, mas não produzem um verdadeiro deslocamento nas condições de produção da leitura dos alunos.

Observa-se que o tipo de trabalho de leitura descrito é recorrente nos textos jornalísticos incluídos no LD1. As sequências, na maioria dos casos, se compõem de: um artigo cuja temática tem a ver com o assunto tratado na unidade na qual está inserido — sempre adaptado, isto é, nunca reproduzido tal como ele foi publicado —; algumas perguntas cujo objetivo é localizar a informação no texto ou deduzir, baseado nele, o sentido que o autor quis transmitir; e, finalmente, perguntas sobre a opinião do aluno sobre o assunto tratado.

Na continuação, veremos brevemente outro exemplo que reproduz o esquema mencionado. Neste caso, trata-se de um artigo de opinião incluído em uma unidade sobre meio ambiente, na mesma seção do exemplo anterior (“iY no solo esto!”) e também publicado pela BBC. A sequência didática começa com algumas atividades que abordam a questão do câmbio climático e os gases de efeito estufa e, em seguida, apresenta-se o texto:

³¹ Voltaremos sobre esta questão na página 153.

6. Ahora lee el siguiente artículo de opinión y contesta las preguntas.

http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/specials/2005/kioto/newsid_4443000/4443662.stm

Inicio Últimas Noticias América Latina Internacional Tecnología Salud Ciencia Cultura Economía Videos

Confieso que emito CO₂

Carolina Robino

Hace unos años usaba bicarbonato de sodio como desodorante.

- (1) Fue un poco después de la adolescencia, en días en que me sentía orgullosa de mi "despertar ecológico". Quería contribuir a hacer del planeta un lugar más limpio. Contaminar lo menos posible era mi lema. No tardé mucho en descubrir que mi espíritu verde era más bien frágil. Sin darme cuenta volví a la rutina de las cremas y aerosoles de marca, dejé de fijarme en cuánta agua gastaba y ni se me ocurrió buscar una manera de reciclar mi basura, por ejemplo. O sea, me convertí en una ciudadana promedio. Ahora el peso de la culpa me acosa.
- (2) Tras una larga discusión, el protocolo de Kioto entra por fin en vigencia y luego de renegar de los países que se han negado a firmarlo y obligada por mi labor de periodista a leer sobre la cuestión, confirmé que el aumento de la temperatura del planeta no es solo culpa de las naciones industrializadas, sino que todos –o casi todos– tenemos nuestra cuota de responsabilidad.
- (3) Porque todos, usted y yo incluidos, producimos en nuestras casas y lugares de trabajo una cuota personal de dióxido de carbono (CO₂), el más común de los gases con efecto invernadero que el acuerdo de Kioto pretende combatir. ¿Cuánto? Encontré una posible respuesta en un artículo publicado en el periódico británico *The Guardian*.

Mea culpa

- (4) Científicos de la universidad inglesa de East Anglia inventaron un sistema para medir la cantidad de CO₂ que una persona común y corriente emite en su vida cotidiana. Un reportero de *The Guardian* se sometió a la prueba y descubrió que cada día aporta a la atmósfera unos 14 kilos de CO₂ solo por usar calefacción central y el gas de la cocina.
- (5) La luz de las seis bombillas de 100 watts con que alumbró su casa libera 1 kilo más. Sumando y sumando, la computadora + la radio + el refrigerador + la plancha + el auto, el profesional llegó a una cifra triste: su cuota de CO₂ llega a entre 5,5 y 8 toneladas anuales.
- (6) Debo confesar que, pese a mis mejores intenciones, yo no lo hago mucho mejor. Todo esto sin pensar siquiera en otras "faltas ecológicas", como el derroche de agua y el abuso de materiales no biodegradables.

Adaptado de <http://news.bbc.co.uk>. Acceso el 30 de octubre de 2012.

Figura 17. LD1(1), p. 84

A proposta didática oferecida para trabalhar com o artigo consta de 8 perguntas, das quais 5 são orientadas a localizar informação no texto:

- a) Según lo que podemos deducir del **segundo párrafo**, ¿qué significa “despertar ecológico”?
[Comentário para o professor]: Contribuir a hacer del planeta un lugar más limpio y contaminar lo menos posible.
- b) ¿A qué se dedica la autora del artículo? ¿**Qué frase del texto lo indica**?
[Comentário para o professor]: Es periodista (“obligada por mi labor de periodista a leer sobre la cuestión...”)
- c) La autora dice ser una “ciudadana promedio”. Según ella, ¿qué cosas hace este tipo de ciudadano?
[Comentário para o professor]: Usa crema y aerosoles de marca, abusa en el gasto de agua y no recicla basura.
- d) En el **último párrafo**, la autora menciona ejemplos de otras faltas ecológicas. ¿Cuáles?
[Comentário para o professor]: El derroche de agua y el abuso de materiales no biodegradables.
- e) Cuando la autora trata de señalar los responsables por la emisión de CO₂, lo hace incluyendo al lector. **Transcribe la frase** en la que aparece tal inclusión.
[Comentário para o professor]: “Porque todos, usted y yo incluidos, producimos en nuestras casas y lugares de trabajo una cuota personal de dióxido de carbono (CO₂)”.

[LD1(1), p. 85, grifos nossos]

Em todos os casos, as respostas são praticamente textuais, mesmo nos enunciados que não se pede explicitamente transcrever a frase. Além disso, observa-se que, em alguns enunciados, até se indica em que parágrafo o aluno encontrará a resposta.

Cabe destacar que, como já foi analisado em exemplos anteriores, também neste caso não se problematiza a fonte de informação nem se coloca o texto em relação com suas condições de produção. Assim, o dado sobre quem produziu o artigo torna-se irrelevante, pois ele é abordado como uma materialidade textual a mais, como se seu contexto de produção e circulação não produzisse sentido.

Por outro lado, vale a pena observar que a questão do câmbio climático é apresentada, no texto e na proposta didática, como a consequência de um comportamento individual. Não queremos negar, com isso, a relevância de fomentar, na escola, uma consciência ecológica no aluno para que ele se torne um cidadão responsável com seu ambiente. Porém, parece-nos que esse é apenas um dos aspectos do problema e, nesse sentido, a abordagem acaba sendo simplista. Se o que se pretende do Ensino Médio, tal como vimos nos documentos oficiais, é formar

sujeitos e cidadãos críticos, é importante que a escola aborde o estudo de fenômenos tão importantes quanto o meio ambiente, não de forma isolada e descontextualizada, mas colocando-o em relação com a complexa rede de relações de poder que domina o mundo. Nesse sentido, e voltando para o nosso exemplo, a questão do câmbio climático deveria ser abordada não apenas como uma consequência das ações individuais dos sujeitos, mas também como resultado das ações de governos, corporações e organizações que defendem seus próprios interesses políticos e econômicos. Nesse sentido, não se pode negar o fato de que a mídia também cumpre um papel importante como agente de poder e formadora de opinião.

Dando continuidade à sequência didática, as restantes atividades apontam simplesmente para conhecer a opinião pessoal dos alunos sobre o tópico trabalhado:

f) ¿Crees que los jóvenes de tu entorno están preocupados por la contaminación del medioambiente? ¿Qué actitud(es) tienen?

[Comentário para o professor]: Respuesta personal.

g) ¿Crees que todos contribuimos en la misma medida a la emisión de gases contaminantes?

[Comentário para o professor]: Respuesta posible: no, la emisión de gases está relacionada con el consumo y, por extensión, con el poder adquisitivo.

h) La autora hace una confesión. ¿Cuál(es) de las alternativas a continuación sería(n) tu(s) confesión(ones)? Compara tus respuestas con las de un/a compañero/a.

() Confieso que casi nunca apago la computadora si no la estoy usando.

() Confieso que siempre uso desodorantes en aerosoles.

() Confieso que nunca separo la basura.

() Confieso que a veces duermo con la televisión encendida.

[LD1(1), p. 85]

Nestas perguntas, além de reforçar a abordagem individualista da problemática ambiental, não há uma abertura à polissemia nem se motiva os alunos a produzir sentidos e interpretações baseadas no texto, uma vez que as questões são independentes dele. Assim, mesmo que se tente produzir associações com o dia-a-dia do aluno, esse vínculo não tem a ver com sua formação leitora nem com a filiação de sentidos que ele pode estabelecer entre sua própria memória e o texto, pois ele não cumpre, nestas atividades, outra função além de introduzir o conteúdo

temático sobre o qual o aluno tem que dar seu ponto de vista. Observa-se, também, na última questão, a presença do que Celada (2016) chama de uma “didática amenizadora”, que se dá pelo viés de uma pergunta de caráter lúdico, na qual se convida o aluno a fazer uma “confissão”. Dessa forma, como sustenta a autora, na tentativa de mitigar o suposto “sofrimento” que implica o trabalho com o linguístico, aplicam-se técnicas que acabam por infantilizar o sujeito e por banalizar a abordagem do texto.

Colocaremos, finalmente, um último exemplo, neste caso do LD2, que além de contribuir para nossa reflexão sobre as concepções de leitura parafrástica e leitura polissêmica nos livros didáticos, ajuda-nos a questionar qual é, em definitivo, o propósito de incluir textos jornalísticos nos livros didáticos e que tipo de leitura se propõe realizar com eles.

O exemplo foi tomado do LD2(2) e está inserido no marco da seção “Proyecto”, cujo objetivo é produzir um trabalho interdisciplinar entre a língua espanhola, a literatura e outras disciplinas do currículo. O projeto em questão se intitula “Literatura y Twitter: las figuras literarias en la red y en la escuela” e propõe produzir uma reflexão sobre o preconceito racial através do legado da literatura de escritores negros em todo o mundo. Uma das expressões artísticas que o projeto trabalha são os *saraus literários* e os coloca em relação com um gênero mais atual, como é a “Twitteratura”, isto é, micro relatos que se produzem e circulam no Twitter. Um dos apontamentos que o Guia Didático faz sobre este gênero é que a “Twitteratura” possibilita a circulação democrática e o conhecimento de textos literários de autores de todo o mundo, desconhecidos no meio editorial tradicional.

O projeto final consiste em realizar um sarau na escola e um sarau virtual, este último sob o formato que propõe a Twitteratura, isto é, com uma extensão máxima de 140 caracteres. Nesse contexto se insere a notícia que retomamos aqui, e que foi publicada no jornal catalão *elperiodico.com* em 2012.

Antes do texto, há uma pergunta introdutória que procura que o aluno elabore hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios:

¿Has escuchado alguna vez la palabra Twitteratura? ¿Sabes su significado? Formula hipótesis a partir de tus conocimientos de mundo.

[Comentário para o professor]: Se espera que los alumnos asocien dos palabras: Twitter y literatura, o sea, la **vehiculación** de la literatura por medio del soporte Twitter.

Em seguida, apresenta-se o texto:

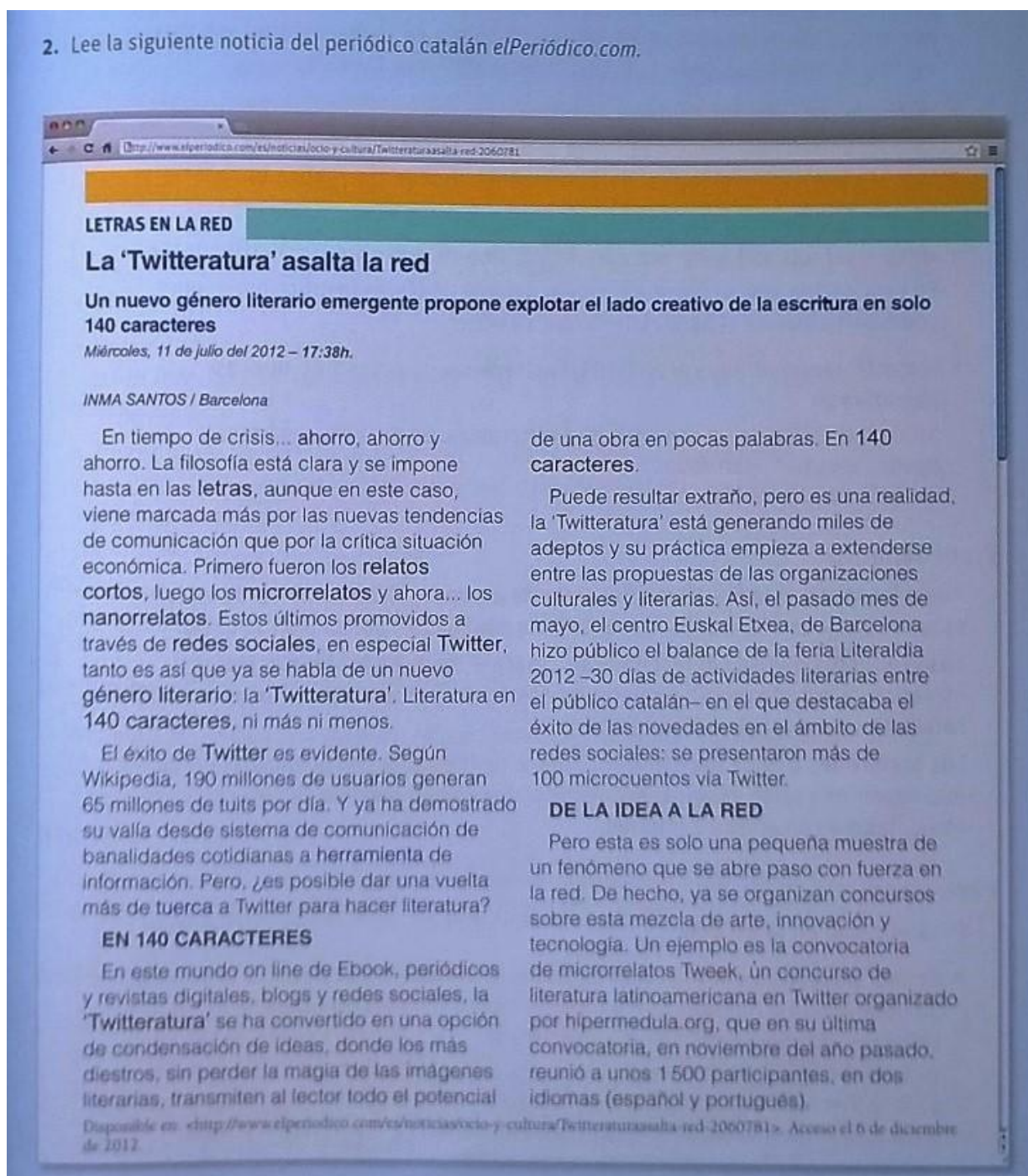


Figura 18. LD2(2), p. 109

O texto, sem dúvida, contribui para esclarecer o que é a Twitteratura, mas não se observa que haja um propósito específico de leitura vinculado a ele, pois a

atividade de pós-leitura não envolve uma análise da notícia em si, mas uma compreensão geral do que é esse gênero e a opinião do aluno sobre ele:

Oralmente, discutan entre todos y contesten las siguientes preguntas:

a) Al fin y al cabo, ¿qué es Twitteratura?

[Comentário para o professor]: Es un nuevo género literario en 140 caracteres en Twitter.

b) ¿Qué ventajas hay en ese nuevo género?

[Comentário para o professor]: Se pueden leer textos literarios de diversas personas de lugares distintos. Por internet, se conocen escritores de otros países, se conoce a tuiteros de todas partes. Otra cuestión importante es que cualquiera puede participar; se **democratiza la literatura**. Además, se hace una **literatura corta**: “condensación de ideas, donde los más diestros, sin perder la magia de las imágenes literarias, transmiten al lector todo el potencial de una obra en pocas palabras”.

c) ¿Te parece que hay desventajas? ¿Cuáles?

[Comentário para o professor]: No se puede establecer contacto presencial con las personas y, sobre todo, oír las declamar sus poemas o leer sus narrativas y descripciones. Normalmente, **los textos son autorales en la Twitteratura**. Por otra parte, en un sarao se pueden leer textos de propia autoría o de otros escritores.

[LD2(2), p. 109, grifos nossos]

Note-se que a primeira pergunta aborda a temática geral da notícia e as duas últimas pedem a opinião do aluno, mas ela está direcionada pela resposta que o livro didático oferece. Por um lado, não se põe em relação a materialidade linguística da notícia com a proposta didática e, por outro, o texto não é abordado na dimensão discursiva, o que implica que não se consideram suas condições de produção, mesmo tendo nessa notícia elementos que levariam a produzir vínculos com o contexto no qual foi escrito. Pensemos, por exemplo, no parágrafo inicial do artigo: “En tiempos de crisis... ahorro, ahorro y ahorro. La filosofía está clara y se impone hasta en las letras, aunque en este caso, viene marcada más por las nuevas tendencias de comunicación que por la crítica situación económica”. Que crise é essa? Por que a crise e a necessidade de poupar levariam a economizar a quantidade de letras utilizadas na literatura? Que efeitos de sentido produz essa cadeia semântica de crise-poupança-micro relatos?

Não negamos que o objetivo desta tarefa não é especificamente o trabalho com leitura, mas colocar uma mínima referência contextual poderia ajudar — não apenas neste caso, mas em geral em todos os livros didáticos — a reforçar a ideia de que os textos não vêm do nada, que eles são produzidos e circulam em contextos reais e que, além do espanhol que os alunos leem no LD, há países e

povos que produzem discursos nessa língua, que convivem com ela, e que nessa língua e nos textos do dia-a-dia é onde se produzem os sentidos que vão constituindo sua identidade e sua memória, pois a língua é atravessada pela historicidade.

Cabe mencionar também que, na sequência didática, o Twitter é considerado um veículo neutro (“la vehiculación de la literatura por medio del soporte Twitter”) e não um espaço de significação que sofre as determinações do espaço empírico. Esta rede social e, mais amplamente, o ciberespaço, são entendidos como lugares neutros, apagando o fato de que esse espaço também é dominado por grandes corporações que exercem um controle invisível na rede. Nesse marco, a Twitteratura apresenta-se simplesmente como uma mudança de suporte da literatura, a que passaria do papel à tela sem ser afetada em sua essência, além de sua considerável redução de tamanho. Com isso, negligencia-se o papel das condições de produção do discurso e a importância do “suporte” nos processos discursivos.

Por outro lado, nota-se também, na proposta didática, o funcionamento ideológico da evidência de democratização do espaço virtual (“se democratiza la literatura”). O Twitter é caracterizado como um espaço de liberdade e igualdade, onde todos podem dizer o que querem, sem restrições (mas apenas em 140 caracteres), onde qualquer um pode se tornar escritor. Essa ilusão de liberdade se dá muito bem com a reprodução do sistema capitalista: se todos temos as mesmas possibilidades de produzir e consumir o que queremos, se todos estamos incluídos no sistema, então não há motivos para mudar a ordem das coisas.

Finalmente, chama a atenção o lugar que se dá ao professor e ao aluno nas últimas duas perguntas da atividade, na qual a proposta é, supostamente, discutir as vantagens e desvantagens da Twitteratura. O que seria um espaço para que os estudantes, junto com o docente, produzam uma análise própria, tomando como insumo, sim, a notícia lida, mas especialmente a partir de suas próprias percepções e memórias, fica limitado pela resposta “pronta” que o LD proporciona, reforçando assim o lugar do LD como discurso de verdade, que promove apenas um sentido fixado *a priori* para seus textos. Claro que um professor que trabalhe com relativa autonomia poderá ignorar as determinações do livro e gerar um espaço aberto de discussão, dando lugar para que os alunos se posicionem, para que exerçam sua “capacidade de discordância” (ORLANDI, 1996, p. 33), para dar a palavra a eles e

se colocar ele mesmo como ouvinte. Porém, não podemos negar que, na escola brasileira, onde predomina um discurso de tipo autoritário, o livro didático ocupa uma posição de autoridade que raras vezes é posta em questão pelos docentes. Dessa forma, na atividade analisada, o que é uma pergunta aparentemente aberta que convida à polissemia, acaba se tornando uma pergunta fechada, cuja resposta “correta” é dada pelos autores do livro. Cabe destacar, nesse sentido, que dita resposta não é apresentada como uma sugestão ou uma possibilidade, nem se refere ao ponto de vista do autor da notícia. O que há é uma resposta que aparece como se fosse a única alternativa possível. Isso é especialmente inquietante, considerando que se trata de um tema que permite várias leituras e que poderia propiciar interessantes processos de subjetivação. Por exemplo, o que, para alguém, pode ser uma vantagem da Twitteratura, para outro pode ser uma desvantagem. De fato, por que uma “literatura curta” deve ser considerada uma vantagem? E, no caso, vantagem para quem? Por que seria uma desvantagem que os textos na Twitteratura sejam autorais? Por que é negativo não estabelecer contato presencial com os autores? E, indo ainda mais longe, que concepção de literatura subjaz em uma perspectiva como a que propõe a “Twitteratura”? Todas estas questões podem e devem ser postas em discussão, porque não há uma resposta única.

Não é nosso objetivo aqui defender ou rejeitar esse novo gênero, mas sim mostrar que é um tema que pode dar lugar à controvérsia e que, portanto, mereceria um tratamento polêmico, nos termos propostos por Orlandi (1996, p. 33), isto é, abrindo a possibilidade de que o aluno se constitua como ouvinte e como autor “na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte”.

5 PROPOSTA DIDÁTICA

5.1. O TEXTO JORNALÍSTICO NO LIVRO DIDÁTICO E SEUS DESAFIOS: POR OUTRAS FORMAS DE LER

No nosso processo de análise dos livros didáticos de espanhol, observamos formas de funcionamento recorrentes que, do ponto de vista da linha teórica adotada neste trabalho, limitam o desenvolvimento de uma leitura crítica diante dos textos jornalísticos. Cabe lembrar que, 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.

Propomos fazer aqui uma breve retomada dos aspectos observados para, em seguida, elaborar uma proposta didática, baseada nos postulados teóricos da Análise do Discurso, que aporte um outro olhar sobre o tratamento dos textos jornalísticos e que abra novas possibilidades para a formação leitora dos alunos. Cabe alertar que esta proposta não pretende funcionar como um modelo de método de leitura ou como uma “solução”, uma vez que, como destaca Coracini (1999, p. 14), não acreditamos em “soluções miraculosas e genéricas”. O que sim pensamos é que é possível tentar dar forma, mesmo que provisória e incompleta, ao que poderia ser um caminho interessante no modo como entendemos o tratamento da leitura do texto jornalístico do ponto de vista discursivo.

No que diz respeito ao discurso jornalístico, percebemos que, na maioria dos casos, o livro didático reforça a evidência da objetividade da mídia, especialmente através da distinção taxativa que faz entre opinião e informação, por exemplo, nos enunciados explicativos sobre os gêneros *artigo de opinião* e *notícia*. Estas categorias estabilizadas contribuem, também, a ocultar a influência da mídia e o papel que ela ocupa nas relações de poder dentro da sociedade. Dessa forma, e sob uma aparente pluralidade dada pela inclusão de diferentes fontes de informação, os jornais se apresentam de forma indiferenciada, homogeneizados, meros veículos neutros de informação. Por outra parte, embora existam, nos textos propostos, algumas referências a eventos históricos, nota-se, em geral, uma ausência de

referências contextuais de produção das notícias. Assim, os textos ficam descontextualizados, não apenas em relação ao meio de comunicação, mas também em relação ao contexto sócio-histórico das matérias. Dessa forma, pelo apagamento das condições de produção, desvincula-se esses textos da memória histórica que lhes atravessa, produzindo um apagamento de sua historicidade.

Já em relação ao processo de leitura propriamente dito, observamos que não há, nas propostas didáticas, um apelo para que o aluno pense o texto como um espaço atravessado pela memória, no sentido de colocar esse texto numa relação de interdiscursividade. A relação que se propõe com o texto fica reduzida ao que ele sabe sobre o assunto tratado e a dar sua opinião pessoal sobre o tema. Além disso, a opinião pessoal que se pede para o aluno não necessariamente tem relação com a leitura realizada ou com a possibilidade de atribuir novos sentidos a ela, mas com sua experiência pessoal, seu conhecimento de mundo, sua experiência empírica³². Cabe acrescentar, também, que essa opinião pessoal muitas vezes é direcionada pelo livro didático. O texto, assim, fica dissociado do sujeito-leitor, como se fossem dois compartimentos separados, incomunicáveis, onde não há espaço para o processo de identificação ou contra-identificação com os discursos que se materializam nesse texto. Em outras palavras, o espaço que se dá para a voz do aluno não tem a ver com a interpretação do texto, mas com o tema geral dele, uma vez que o que orienta as atividades é o conteúdo e não a formação leitora. Assim, o texto funciona apenas como “gancho” para discutir o tema que é objeto da unidade do livro.

Por outro lado, as atividades relacionadas com o texto, na sua grande maioria, focam-se na localização de informação na superfície textual. No melhor dos casos, o que se pede é uma leitura parafrástica, muito raramente uma leitura polissêmica e, quase sempre, uma leitura literal. Dessa forma, limita-se 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.

³² Esta questão foi abordada também no Capítulo IV, na página 143.

5.2. PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA UMA LEITURA CRÍTICA DO DISCURSO JORNALÍSTICO NA AULA DE ELE

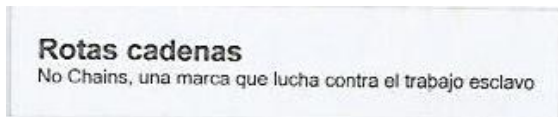
A partir das observações realizadas na análise do corpus, consideramos que seria interessante pensar algumas propostas que poderiam contribuir para que se possa pensar de que outra forma é possível trabalhar a leitura dos textos jornalísticos na aula de ELE. Nesse sentido, acreditamos que as reflexões teóricas da Análise do Discurso desenvolvidas neste trabalho podem trazer um olhar muito proveitoso no processo de formação de leitores críticos no marco do ensino de espanhol no Brasil.

Elaboramos, portanto, duas sequências didáticas baseadas em textos jornalísticos. Na primeira, retomamos uma proposta publicada no LD1 e realizamos algumas modificações nas atividades com o intuito de favorecer uma abordagem discursiva da leitura, isto é, não limitar o trabalho de leitura à superfície textual, mas colocar o texto em relação com as condições de produção e com o contexto sócio histórico, para que os alunos sejam capazes de atribuir novos sentidos a ele e realizar uma interpretação que vá além do sentido literal da notícia. Esses objetivos se mantêm também na segunda proposta, na qual utilizaremos um material diferente ao publicado nos LDs, o qual será posto em relação com outro texto jornalístico publicado na mídia brasileira. Dessa forma, procuramos não apenas produzir vínculos entre o funcionamento do discurso jornalístico dos países de língua espanhola e o do Brasil, mas, fundamentalmente, contribuir a mudar as condições de leitura do aluno, problematizando o papel da mídia jornalística como agente de poder. Em suma, pretendemos fomentar o desenvolvimento de uma leitura crítica que enxergue o jornal não como uma fonte neutra de informação, mas como um ator que defende determinados interesses, e cuja forma de noticiar e (re)produzir discursos não é aleatória, mas que responde às relações de poder que se tecem em determinados momentos históricos e às formações discursivas e ideológicas com as quais o sujeito do discurso se identifica.

5.2.1. Proposta 1

No LD1(1), na unidade sobre o consumismo, inclui-se uma sequência didática sobre o trabalho escravo como parte do processo de produção no mercado da moda, no marco da qual aparece uma notícia adaptada do jornal argentino *La Nación*. Antes do texto, propõe-se a seguinte atividade de pré-leitura:

4. Lee a continuación el título y el subtítulo de una noticia.



a. Según lo que leíste, ¿cuál es el tema de la noticia?

[Comentário para o professor]: La lucha contra el trabajo esclavo.

b. Busca en un diccionario el significado de la palabra cadena, luego considera el título y el subtítulo de arriba: ¿qué significado podría tener en este caso?

[Comentário para o professor]: Profesor/a, la respuesta va a depender del diccionario consultado, pero lo importante es asociar la palabra cadena con el objeto relacionado con las ataduras, la opresión, la esclavitud.

[LD1(1), p. 100]

Essa atividade introdutória é interessante como uma primeira aproximação ao texto que será lido, a partir do título, a chamada e a pesquisa que os alunos realizarão sobre o termo “cadena”. A resposta à pergunta a) é bem óbvia, dado que ela se encontra expressa literalmente na chamada. O enunciado b) é bastante significativo porque dá lugar a que os alunos associem uma palavra que tem várias acepções com o tema concreto que estão trabalhando, de forma tal que eles possam observar como uma mesma palavra pode gerar efeitos de sentidos diferentes, dependendo do contexto no qual está inserida, do conhecimento que o leitor tenha dela e as filiações que ele pode fazer com sua própria memória. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa com o dicionário é importante porque, em se tratando de uma língua estrangeira, o aluno pode descobrir significados que até esse momento não conhecia e, ao mesmo tempo, fazê-lo refletir sobre o fato de que não necessariamente a tradução literal, a mera decodificação da palavra, é suficiente para compreender os sentidos diferentes que uma mesma palavra ou enunciado podem produzir.

Acreditamos que valeria a pena, ainda, acrescentar uma outra questão nesta atividade inicial, que envolva a observação e a análise do título não apenas focando no termo “cadena”, mas também na combinação com a outra palavra que aparece na manchete (“rotas”) e nos efeitos de sentido que se produzem a partir dessa associação. Quer dizer, 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 jornal³³. O enunciado “rotas cadenas”, com as palavras nessa ordem, remete às estrofes do hino nacional argentino: “*Oíd mortales el grito sagrado: ¡Libertad, libertad, libertad! Oíd el grito de **rotas cadenas**. Ved en trono a la noble igualdad*”³⁴. 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. Quer dizer, o título remete claramente à língua nacional do argentino. Isso, obviamente, não acontece com o aluno de ensino médio que acessa o texto através do LD. Podemos afirmar, a partir das discussões realizadas neste trabalho, que isso acontece porque a materialidade da língua é um lugar de memória e, nos termos que Payer propõe, porque

³³ Cabe mencionar que *La Nación* é um jornal centenário da Argentina, de orientação conservadora e tradicionalista, cuja linha editorial defende as ideias comumente associadas aos setores de direita. Portanto, o leitor desse jornal é projetado de acordo com esse perfil.

³⁴ Essa estrofe, por sua vez, remete ao momento histórico em que foi escrito o hino, marcado pela vontade de romper com a dominação espanhola.

As palavras mudam de sentido de acordo com o lugar de onde se fala (sendo este lugar tanto a memória em que se inscrevem os sentidos como a situação objetiva), e que um sinal limite de distinção entre as memórias discursivas consiste justamente na atribuição de diferentes sentidos às palavras. [...] Estas situações em que há diferença de sentidos quando as palavras são ditas por diversos sujeitos em seus distintos lugares de discursos apresentam, pois, contornos de diferentes memórias discursivas. (PAYER, 2003, 144-5)

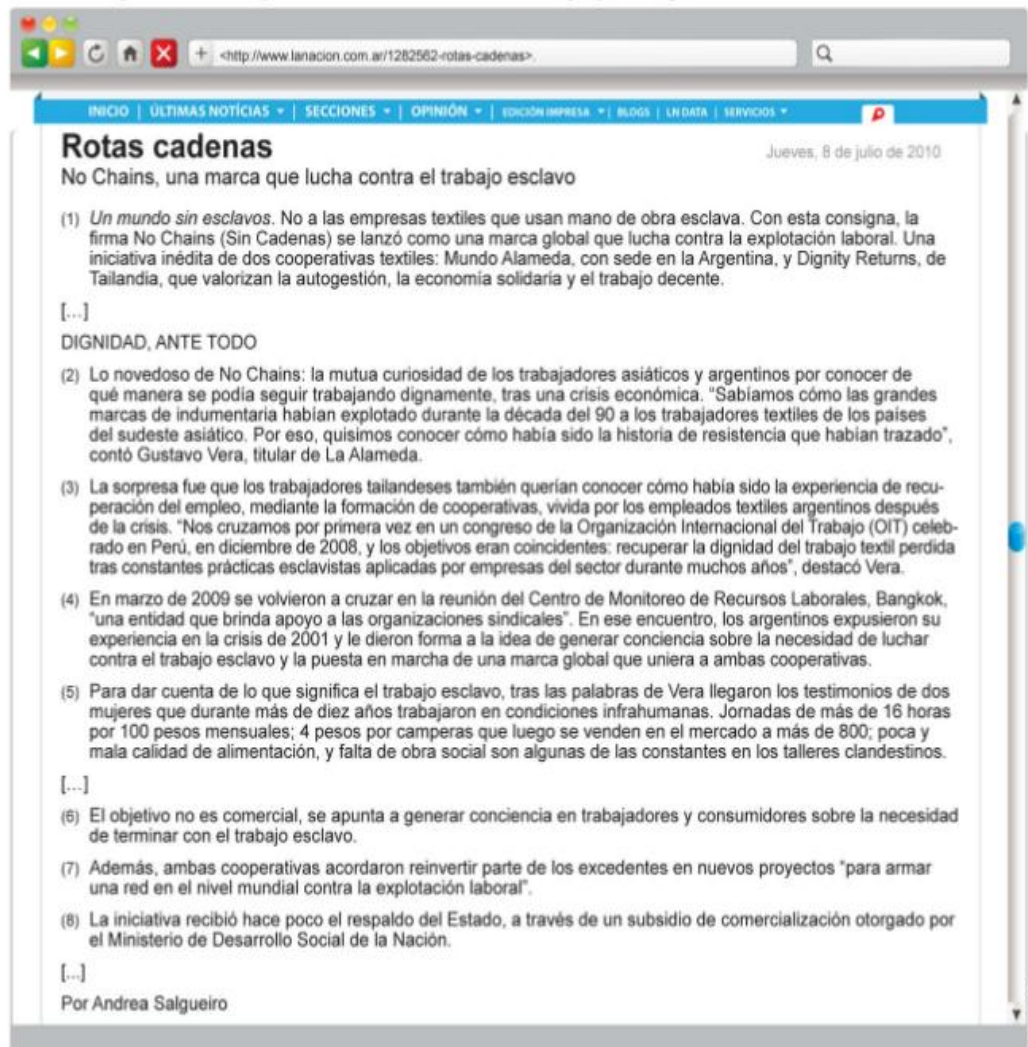
Nesse sentido, o título que estamos analisando aqui constitui uma alusão que inevitavelmente escapa ao sujeito estrangeiro, portanto consideramos que seria interessante que o LD oferecesse estas informações para o professor e para o aluno, por um lado, para contribuir à reconstrução de uma memória de 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. Levando em conta esses aspectos, fazemos nossas as palavras de Orlandi:

Conhecendo como um texto funciona na produção de sentido é preciso, para ensinar leitura, dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele *não* sabe. A leitura pode ser pensada justamente como a construção dessa relação entre discurso e texto e é aí que o professor pode dar elementos para o leitor aprender. (ORLANDI, 2012b, p. 70)

Finalmente, poderíamos acrescentar nesta atividade de pré-leitura, uma pergunta relacionada à seção do jornal onde o aluno acha que foi publicada a notícia. A resposta, possivelmente, estará vinculada com as inferências que ele faça nesta primeira etapa. O objetivo da pergunta é, por um lado, que os estudantes comecem a observar a notícia não como um texto isolado, mas como um elemento dentro do contexto mais amplo do jornal. Por outro lado, no final da sequência, após a leitura, voltaremos sobre essa questão para tentar compreender de que forma a localização dos textos dentro de um jornal também é um elemento relevante que pode modificar os efeitos de sentido e a percepção do leitor.

Dando continuidade à sequência didática, o livro apresenta a notícia de forma adaptada:

5. Ahora lee la noticia que cuenta el lanzamiento de la campaña de la marca No Chains en Argentina. Luego haz las actividades de la página siguiente.



Extraído de <www.lanacion.com.ar>. Acceso el 2 de noviembre de 2012.

Figura 19. LD1(1), p. 100

As atividades propostas para trabalhar com a notícia seguem uma sequência muito similar àquelas analisadas no capítulo IV, isto é, uma atividade introdutória simples, um artigo cuja temática tem a ver com o assunto tratado na unidade, perguntas de pós-leitura orientadas a localizar informação no texto e perguntas de resposta pessoal nas quais os alunos têm que dar sua opinião ou falar do assunto baseando-se no seu conhecimento sobre o tema. Em seguida, reproduziremos a primeira parte da proposta didática do livro:

- 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.
[Resposta]: "...recuperar la dignidad del trabajo textil perdida tras constantes prácticas esclavistas aplicadas por empresas del sector durante muchos años".
- 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.

[LD1(1), 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.). Apenas a pergunta c) foge um pouco do conteúdo literal para mostrar um aspecto relacionado com a forma de estruturar uma notícia, mas mesmo assim o que se pede do aluno continua sendo encontrar na superfície textual um elemento determinado.

Não pretendemos, com isso, 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. 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. Essa forma de enxergar o texto faz com que não se problematize o jornal como um ator que produz sentidos que estão

permeados pela subjetividade e a ideologia e que não pode ser entendido de forma separada de suas condições de produção³⁵.

A atividade do livro didático se completa com duas propostas que surgem do conteúdo temático da notícia, o qual serve como gancho 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.

[LD1(1), p. 101]

Como já analisamos em outros exemplos, temos aqui uma primeira pergunta que tem o intuito de relacionar o tópico da leitura com a realidade que circunda o aluno, no caso, vincular o trabalho escravo com os produtos que ele consome. A segunda proposta, embora não tenha a ver diretamente com a análise do texto, é interessante porque contribui à formação cidadã do aluno, 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, ainda, produzir essa reflexão, mas introduzindo nela uma ligação com a leitura proposta. Por fim, se o aluno tem que pesquisar quais são essas marcas 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.

³⁵ Pensemos, por exemplo, na chamada da notícia, onde se destaca que as ONGs valorizam o “trabalho decente”. Observa-se ali um deslizamento do político para o universo da moral que está diretamente associado às condições de produção da notícia e, mais especificamente, ao discurso do jornal que a publica, e que, pelo viés do apagamento do funcionamento do capitalismo, parece deslocar uma problemática complexa com raízes históricas, políticas, económicas e sociais para um assunto ligado à moral individual.

As atividades até aqui descritas podem funcionar, então, como uma base a partir da qual outras podem ser sugeridas com o objetivo de promover uma leitura mais profunda em que se enxergue o texto contemplando sua dimensão discursiva.

Em primeiro lugar, cabe assinalar que, na notícia reproduzida no LD1, observam-se as marcas gráficas que indicam onde o texto foi recortado. Como aponta Orlandi (2012b, p. 121), essas reticências não representam o vazio, mas “são signos de silêncio, presença de uma ausência anunciada. Um acréscimo radical que abre para tudo, para qualquer coisa”.

Embora muitas vezes seja necessário adaptar os textos que são incluídos no livro didático, seja por causa do espaço físico ou para adequá-los ao nível de domínio da língua abordado nesse livro, neste caso, consideramos que vale a pena trabalhar com a notícia tal como ela foi publicada. Isso porque, quando fomos para o texto completo original, deparamo-nos com vários elementos que, no seu conjunto, podem produzir uma leitura bastante diferente da que possibilita sua versão reduzida. A seguir, reproduzimos a notícia completa, indicando em negrito os trechos que foram eliminados na adaptação do livro:

Rotas cadenas

No Chains, una marca que lucha contra el trabajo esclavo

JUEVES 08 DE JULIO DE 2010

Un mundo sin esclavos. No a las empresas textiles que usan mano de obra esclava. Con esta consigna, la firma No Chains (Sin Cadenas) se lanzó como una marca global que lucha contra la explotación laboral. Una iniciativa inédita de dos cooperativas textiles: Mundo Alameda, con sede en la Argentina, y Dignity Returns, de Tailandia, que valorizan la autogestión, la economía solidaria y el trabajo decente.

En un clima festivo, a pesar de las constantes interrupciones de la videoconferencia con Tailandia -padecía un temporal en el momento de la conexión-, a las adhesiones enviadas por fundaciones y funcionarios se sumó, en persona, el cardenal Jorge Bergoglio. Y en ese momento comenzó la presentación en Buenos Aires, hace unas semanas.

Luciendo una remera con un código de barras, una mujer llevaba encadenados a trabajadores cuyas remeras exhibían logos de marcas importantes del mercado. A medida que la locutora mencionaba los nombres de los diseñadores elegidos para hacer las nuevas remeras, los trabajadores soltaban las cadenas, arrancaban esos logos y dejaban al descubierto los diseños de No Chains. Cinco modelos de remeras con dibujos alusivos a la liberación (cadenas abiertas, esposas rotas, por ejemplo) de diseñadores seleccionados por las cooperativas en un concurso abierto al que se presentaron participantes de todo el mundo.



Remera con mensaje, y un desfile contra la explotación laboral. Foto: GENTILEZA NO CHAINS

Juyoung Park (Corea del Sur), Yan Yan Chan-Hong (Hong Kong, China), Setu Lagi (Indonesia), Vassil T. Vassilev (Estados Unidos) y los argentinos Mabel y Gastón Fernández fueron elegidos por votación simultánea entre las dos cooperativas. "A las esposas rotas sumé la palabra aequitas, que significa igualdad, libertad. Una forma de reforzar el concepto de lo que queremos transmitir", comentó Fernández.

Dignidad, ante todo

Lo novedoso de No Chains: la mutua curiosidad de los trabajadores asiáticos y argentinos por conocer de qué manera se podía seguir trabajando dignamente, tras una crisis económica. "Sabíamos cómo las grandes marcas de indumentaria habían explotado durante la década del 90 a los trabajadores textiles de los países del sudeste asiático. Por eso, quisimos conocer cómo había sido la historia de resistencia que habían trazado", contó Gustavo Vera, titular de La Alameda.

La sorpresa fue que los trabajadores tailandeses también querían conocer cómo había sido la experiencia de recuperación del empleo, mediante la formación de cooperativas, vivida por los empleados textiles argentinos después de la crisis. "Nos cruzamos por primera vez en un congreso de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) celebrado en Perú, en diciembre de 2008, y los objetivos eran coincidentes: recuperar la dignidad del trabajo textil perdida tras constantes prácticas esclavistas aplicadas por empresas del sector durante muchos años", destacó Vera.

En marzo de 2009 se volvieron a cruzar en la reunión del Centro de Monitoreo de Recursos Laborales, Bangkok, "una entidad que brinda apoyo a las organizaciones sindicales". En ese encuentro, los argentinos expusieron su experiencia en la crisis de 2001 y le dieron forma a la idea de generar conciencia sobre la necesidad de luchar contra el trabajo esclavo y la puesta en marcha de una marca global que uniera a ambas cooperativas.

Para dar cuenta de lo que significa el trabajo esclavo, tras las palabras de Vera llegaron los testimonios de dos mujeres que durante más de diez años trabajaron en condiciones infrahumanas. Jornadas de más de 16 horas por 100 pesos mensuales; 4 pesos por camperas que luego se venden en el mercado a más de 800; poca y mala calidad de alimentación, y falta de obra social son algunas de las constantes en los talleres clandestinos.

Entre las dos cooperativas hay en total 30 trabajadores involucrados directamente en la confección de las prendas; las ganancias obtenidas serán repartidas en partes iguales entre las dos.

El objetivo no es comercial, se apunta a generar conciencia en trabajadores y consumidores sobre la necesidad de terminar con el trabajo esclavo.

Además, ambas cooperativas acordaron reinvertir parte de los excedentes en nuevos proyectos "para armar una red en el nivel mundial contra la explotación laboral".

La iniciativa recibió hace poco el respaldo del Estado, a través de un subsidio de comercialización otorgado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Las remeras se venderán a 15 dólares, aunque habrá descuentos para sindicatos. En nuestro país, se podrán adquirir en la sede de La Alameda (Directorio 3998), el Mercado de Economía Solidaria (Bonpland 1660), la Cooperativa La Vaca (Hipólito Yrigoyen 1440), el Espacio Lacandona (Castillo 460), la galería Bond Street (local 73, 1º piso). Más información, <http://www.nochains.org/>.

Por Andrea Salgueiro

LA NACION | Moda y belleza

Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/1282562-rotas-cadenas>>. Acesso em: jun. 2016

Observa-se, nos fragmentos em negrito, que o fato que motiva a notícia é o evento concreto do lançamento da marca *No Chains*, o que, de alguma forma, promove o relato sobre seu surgimento e quais foram as motivações das ONGs que criaram a marca. No contexto do evento, inserem-se também as declarações de alguns atores envolvidos na promoção do trabalho das cooperativas que formam parte da notícia. Porém, no texto reproduzido no LD1, tudo isso está apagado e são poucos os dados que permitem perceber qual é o fato noticiado. Isso é especialmente chamativo porque, no Guia Didático, na seção correspondente à atividade analisada, inclui-se material de apoio que enfatiza as seguintes características do gênero *notícia*:

La noticia es un texto cuyo principal objetivo es informar sobre un **acontecimiento novedoso o de relevancia social**. Para ello debe responder a las preguntas: **¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo? y ¿Por qué?** Los textos deben ser **objetivos**, las frases deben ser concisas, con vocabulario de fácil comprensión general y las informaciones deben ser **veraces**, es decir, basadas fundamentadas en **fuentes claras y fidedignas que se puedan verificar**. Las partes de la noticia son: el epígrafe (texto breve con algún antecedente de la noticia), titular (título), bajada o copete (resumen del contenido) y el cuerpo (texto completo). Puede incluir **elementos paratextuales** que amplíen, ilustren o refuercen la información: fotografías (el pie de foto es el texto que describe o explica la imagen), gráficos, mapas, etc.

[LD1(1), Guía Didáctica, p. 38, grifos nossos]

Nesta caracterização, se reforça, mais uma vez, a evidência da objetividade da imprensa, segundo a qual o jornal não aporta nenhum elemento subjetivo na construção da notícia, pois se limita a colocar informações verazes e objetivas sobre os fatos, simplesmente respondendo às perguntas: Que? Quem? Como? Onde? Quando? e Por quê?. Porém, se comparamos a notícia original com sua versão adaptada, percebemos que as respostas a essas perguntas seriam diferentes, uma vez que, pelo apagamento de vários fragmentos, o próprio fato relatado muda, o que produz efeitos de sentidos diferentes. Por outro lado, na descrição do Guia Didático, se mencionam os elementos para-textuais que uma notícia pode incluir, os quais também foram excluídos na adaptação didática. Dessa forma, fica apagado, também, o fato de que todos os elementos, textuais, para-textuais e contextuais, produzem sentido e abrem a possibilidade de realizar diferentes interpretações.

O aluno se encontra, então, com um texto sem contexto. Não apenas porque não tem referências específicas sobre o contexto sócio histórico mais amplo da notícia, mas também porque não tem acesso sequer ao marco completo do texto dentro do próprio jornal. O risco dessa abordagem é reduzir a leitura à localização de frases e palavras isoladas, uma vez que “sem o contexto e a relação definida do leitor com a situação, [...] não há o distanciamento necessário para a leitura, e o leitor perde o acesso ao sentido” (ORLANDI, 1996, p. 185).

Assim, vemos que o que foi tirado da notícia é, na verdade, o seu núcleo, no caso, o lançamento da marca e a particularidade da performance escolhida para denunciar as marcas que desenvolvem práticas de trabalho escravo.

Na notícia original, observa-se que o jornal, embora relate como foi a apresentação, elude uma das questões mais relevantes: quais são essas marcas

que, na apresentação de “No Chains”, foram denunciadas? Chama a atenção que em uma notícia supostamente sobre trabalho escravo, em que se expressa a ação concreta de uma ONG que se propõe denunciá-lo, não se mencionem os nomes das marcas envolvidas que foram difundidas em um evento público e aberto. 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.

Para trabalhar com os alunos estes aspectos, propomos incluir na sequência didática, de forma prévia ao enunciado h) sobre a pesquisa de marcas na internet, as seguintes questões:

1. Imagina que estuviste presente en el evento del lanzamiento de la marca *No Chains*. Envía un correo electrónico a un/a amigo/a contándole cómo fue el evento y de qué forma se denunciaron a las marcas que producen su ropa utilizando trabajo esclavo.

2. En la noticia no se mencionan las marcas denunciadas en el evento. ¿A qué se puede atribuir el hecho de que el periódico decida no mencionarlas? ¿Crees que debería hacerlo? ¿Por qué?

Recuerda que el objetivo del evento, además de lanzar la marca *No Chains*, fue denunciar a las marcas que usan mano de obra esclava. De hecho, tal como se menciona en el primer párrafo de la noticia, la consigna del evento fue: “Un mundo sin esclavos. No a las empresas que usan mano de obra esclava.”

A primeira questão propõe uma atividade de paráfrase cujo objetivo é, por um lado, apontar a atenção do aluno para o fragmento do texto que relata a performance realizada no lançamento de *No Chains* e que dará lugar à segunda pergunta. Por outro lado, trata-se de uma atividade que exige do aluno o desenvolvimento das destrezas de compreensão e produção escrita, uma vez que é necessário que compreenda a ideia geral do texto para depois produzir um texto escrito, transpondo o que entendeu da leitura para um contexto comunicativo diferente, o que exige, por sua vez, uma mudança de registro. Ao mesmo tempo, na criação de um texto novo, o aluno poderá expressar sua própria interpretação da performance relatada na notícia e, dessa forma, atribuir sentidos novos ao texto lido.

No que diz respeito à segunda questão, a ideia é instigar uma reflexão sobre a função do jornalismo, em primeiro lugar, colocando-o como objeto de análise, algo

que nos livros didáticos não é trabalhado. Nesse sentido, marcar que o fato de não mencionar as marcas é uma *decisão* do jornal tem o propósito de começar a desconstruir a evidência de uma mídia neutra para passar a pensá-la como um agente que produz sentidos em função dos seus interesses, e que o faz não somente a partir das eleições linguísticas que realiza em cada texto, mas também a partir das omissões. Por outro lado, as perguntas incluídas nesta segunda questão não tem uma resposta “pronta” ou “correta”, pois o objetivo é promover a discussão e fazer com que os alunos façam suas próprias interpretações sobre a omissão do jornal. Desta forma, o que se propõe é uma abertura à polissemia a partir da leitura e da reflexão sobre o funcionamento do discurso jornalístico.

Outro elemento que foi elidido, na adaptação do livro didático, é a imagem que faz parte da notícia, isto é, a camiseta que *No Chains* vende. Acreditamos que todos os elementos que rodeiam um texto também contribuem a construir significados, pois constituem materialidades significantes (LAGAZZI, 2011). Portanto, é importante, motivar os alunos a se questionar sobre os efeitos de sentidos que as imagens produzem no contexto da notícia. Com esse objetivo, propomos as seguintes perguntas:

3. Observa la imagen incluida en la noticia. ¿Cuál crees que es el objetivo de colocar esa imagen? ¿Qué otra imagen podría haber acompañado la noticia?

Neste caso, as perguntas também não têm uma resposta “correta”, pois o objetivo não é descobrir o sentido da foto, mas que os alunos façam uma mudança no modo de enxergar a imagem. O fato de perguntar sobre o motivo da eleição dessa imagem é uma forma de reforçar a ideia de que isso é também uma decisão do jornal, que não é um simples ornamento. Por outro lado, o mais interessante é que pode levar a respostas diferentes. Por exemplo, o objetivo da imagem poderia ser divulgar a camiseta que está à venda, mostrar o desenho dos artistas, evitar a publicação de uma foto do evento onde apareçam as marcas denunciadas, etc. As diferentes interpretações, aliás, podem suscitar ricos debates entre os alunos e fazê-los pensar, de forma colaborativa, em interpretações que não tinham pensado antes. Claro que o professor deve procurar o equilíbrio entre as múltiplas interpretações e o limite da aceitabilidade. Cabe lembrar que, como aponta Orlandi (1996), há uma tensão entre duas posições extremas, a que sustenta que a leitura pode ser

qualquer uma, pois o sentido depende do leitor, e a que defende que nenhuma leitura é boa porque quem detém o domínio sobre o sentido do texto é o autor. Nesse sentido, o professor deve ser o suficientemente hábil para não cair nesses extremos e estimular as leituras polissêmicas em um marco de razoabilidade.

Outro aspecto que merece nossa atenção, e que também foi omitido na adaptação do livro didático, é a seção do jornal na que a notícia foi publicada, no caso, a seção de Moda e Beleza. Trata-se de um suplemento secundário dentro do jornal que se publica uma vez na semana. Ou seja, a notícia se encontra circunscrita a um âmbito muito específico, no qual normalmente se abordam temáticas leves e despolitizadas que não necessariamente tem a ver com a atualidade mais imediata. Nesse sentido, uma matéria como a que estamos analisando aqui, publicada nessa seção, sem dúvida perde visibilidade dentro do jornal e produz efeitos de sentido diferentes dos que tivesse produzido se houvesse sido publicada em outra seção. Consideramos que este é um aspecto importante para ser trabalhado na sequência didática que estamos propondo. Assim, para abordar a questão, sugerimos incluir as seguintes perguntas:

- 4.** ¿En qué sección del periódico fue publicada la noticia? ¿La respuesta coincide con tu hipótesis inicial? ¿Por qué crees que fue publicada en esa sección?
- 5.** Si fueras el editor del periódico, ¿colocarías la noticia en otra sección? Explica en cuál y por qué.

A primeira pergunta tem uma resposta fechada que pode ser respondida facilmente olhando os elementos para-textuais da notícia. Já as outras têm o objetivo, novamente, de provocar a reflexão sobre a forma como funciona o discurso jornalístico e, na medida do possível, ajudar os alunos a perceber que os elementos contextuais também produzem significado e podem mudar a forma como o leitor se coloca diante do texto. A segunda pergunta pretende colocar o aluno em posição de intérprete, uma vez que a justificativa solicitada exige dele uma leitura abrangente da notícia e a filiação de sentidos com sua própria história de leituras, neste caso de textos jornalísticos, para associar qual seria a seção mais adequada em função do que ele entende que é o foco da notícia.

Na matéria, aparece um dado que, na época em que foi publicado o livro didático, talvez não tivesse relevância, mas que poderia ser aproveitado hoje para

pensar como a mudança no contexto sócio histórico pode mudar as condições de produção dos discursos e também as condições de leitura, uma vez que, como aponta Orlandi (2012b, p. 62), “O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores”. Estamos nos referindo ao fato mencionado na notícia de que o então cardeal Jorge Bergoglio, hoje o Papa Francisco, participou do evento de lançamento da marca *No Chains*. Esse dado, dito de passagem no texto, hoje cobra outra dimensão, pois a posição que o Papa ocupa no mundo faz com que tudo o que ele faça ou diga tenha um impacto político muito grande. De fato, já na sua função como Papa, ele manifestou seu repúdio ao trabalho escravo e às modernas formas de exploração humana. Nesse sentido, sua presença em um evento do tipo que é tratado na notícia, sem dúvida, hoje não seria publicado na seção de Moda e Beleza, não seria abordado da mesma forma nem seria lido de igual maneira. Portanto, acreditamos que este é um elemento que pode ser útil para trabalhar na sequência didática proposta:

6. Según la noticia, ¿quién participó del evento de lanzamiento de *No Chains*? ¿Sabes quién es? Si no lo sabes, invéstigalo en Internet.
7. Si el evento fuese hoy, y considerando la presencia de este participante, ¿crees que cambiaría la forma de abordar la noticia? ¿Por qué? ¿Qué aspectos cambiarían?
8. Escribe un titular y un copete para la noticia del punto anterior.

Além de trabalhar os aspectos mencionados acima, relacionados com o impacto do contexto na produção das notícias, acrescentamos a atividade 8 com o intuito de colocar o aluno em uma posição ativa a partir da qual ele possa produzir um gesto de interpretação sobre uma determinada situação e produzir um discurso posicionando-se como sujeito-autor. Por outro lado, essa tarefa implica ativar a própria memória do aluno como leitor de textos jornalísticos e também em relação às formações discursivas com as quais ele se identifica. Acreditamos, também, que uma proposta do tipo aponta para “expor o leitor à opacidade do texto, ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras, etc.).” (ORLANDI, 2012b, p. 62)

Finalmente, depois de trabalhar com a sequência didática proposta, consideramos que seria importante voltar para a pergunta inicial do livro:

9. Luego del trabajo de lectura realizado, ¿cuál crees que es el tema principal de la noticia? Compara tu respuesta con tus hipótesis iniciales.

Dessa forma, motiva-se indiretamente os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de leitura e a contrastar suas primeiras intuições com as percepções finais para que eles possam perceber como, através de diferentes estratégias, é possível fazer uma leitura crítica não apenas dos textos em espanhol, mas também das leituras que eles realizam no dia-a-dia.

Tentamos, com nossa proposta, contribuir a desenvolver um olhar crítico em relação aos textos jornalísticos e, dessa forma, questionar a evidência da objetividade da mídia. Por outro lado, colocando o texto em relação com sua exterioridade e suas condições de produção, procuramos, tal como sugere Orlandi (1996), mostrar o texto em sua *incompletude* abrindo a possibilidade de multiplicar seus sentidos possíveis, pois “considerar as condições de produção da leitura é trabalhar fundamentalmente com essa espécie de indeterminação: a incompletude do texto (1996, p. 195).

5.2.2. Proposta 2

Nessa segunda proposta, procuramos desenhar uma atividade que contribua para a reflexão do aluno sobre o papel do jornalismo na construção das notícias, tentando desarticular a evidência da objetividade da mídia e mostrando, na medida do possível, o complexo tecido que funciona no processo de produção dos textos jornalísticos e como esse processo pode ser pensado colocando em relação a materialidade linguística com o extralinguístico, isto é, no seu vínculo com o histórico e o ideológico.

Com esse intuito, propomos uma sequência didática que inclui a leitura e a discussão da primeira página do jornal argentino *Clarín*, publicada no dia 27 de junho de 2002, intitulada “La crisis causó 2 nuevas muertes”, e que, com o passar do tempo, transformou-se em um caso emblemático de estudo sobre o funcionamento do jornalismo em geral e desse jornal em particular³⁶. Essa notícia será, na nossa

³⁶ O fato e a forma em que foi abordado pela mídia deu lugar à criação de um documentário, pelos motivos que comentamos nesta seção.

proposta, colocada em relação com a manchete de um editorial do jornal brasileiro *O Globo*, publicado em 24 de julho de 2016, intitulado “Crise força fim do injusto ensino superior gratuito”. Esse segundo material será abordado a partir da reapropriação feita pela “Caneta desmanipuladora”, página de Facebook que publica manchetes de jornais realizando diferentes “correções” que procuram colocar à mostra o trabalho de direcionamento dos sentidos que se produz no texto jornalístico. Ao fazer um trabalho de reescrita das manchetes, a “Caneta desmanipuladora” tenta expor os mecanismos que a mídia utiliza para mascarar, suavizar, exagerar e até tergiversar as notícias que publica, em função dos seus interesses.

Em ambas as manchetes, pode-se observar a mesma construção gramatical que consiste em colocar a crise como sujeito da sentença. Através desse mecanismo, apaga-se o sujeito da ação, desviando, assim, o foco da atenção dos atores reais para uma generalização que acaba por diluir na abstração os responsáveis dos fatos.

Acreditamos que a comparação entre ambos os jornais pode ser uma estratégia interessante para produzir uma reflexão, junto com os alunos, acerca da relevância da seleção das palavras e frases na construção das manchetes, e nos efeitos de sentidos que essas eleições podem gerar. Ao mesmo tempo, é interessante chamar a atenção sobre o que essas construções linguísticas apagam e as consequências que esses silenciamentos podem trazer, não apenas na leitura da frase, mas também no contexto social, político, histórico.

Temos dito que a notícia de *O Globo* será tomada a partir da intervenção realizada pela “Caneta desmanipuladora”. O objetivo é que, no final da sequência, os próprios alunos realizem o exercício de “desmanipular” a notícia do jornal *Clarín* para que, a partir da relação do texto com o contexto histórico e social, possam questionar os sentidos que se apresentam como evidentes, ler nas entrelinhas e, então, abrir-se à possibilidade de criar novos sentidos.

Temos antecipado que a notícia selecionada para esta atividade se transformou, na Argentina, em um caso emblemático não apenas pelas consequências políticas que trouxe, mas também porque permitiu questionar o papel da mídia na construção das notícias e como ator fundamental nas relações políticas de poder. Trata-se da matéria sobre o assassinato de dois jovens por policiais durante uma manifestação ocorrida no dia 26 de junho de 2002, no bairro de

Avellaneda, perto da ponte Pueyrredón, que une a cidade de Buenos Aires com a zona sul da área metropolitana.

Esse fato, que ficou conhecido como “a massacre de Avellaneda”³⁷, não pode ser abordado sem considerar alguns antecedentes imediatos, dos quais o principal é a crise de dezembro de 2001 que provocou a renúncia do presidente argentino Fernando De la Rúa, do partido Unión Cívica Radical (UCR), quem tinha resultado vencedor na eleição de 1999, na qual se apresentou como candidato de uma aliança realizada com o partido Frente País Solidario (Frepaso) para concorrer contra o candidato peronista Eduardo Duhalde. Essa crise se deu como consequência dos graves problemas econômicos, financeiros, sociais e institucionais que o país estava atravessando, os quais levaram a manifestações populares, que incluíram piquetagens, protestos, bloqueios de vias e enfrentamentos com a polícia, e que deixaram um saldo de 29 mortos³⁸.

Depois da renúncia de De la Rúa, assumiu a presidência do país, no dia 20 de dezembro de 2001 e de forma provisória, o presidente do Senado, Ramón Puerta, dado que o vice-presidente, Carlos “Chacho” Álvarez, já tinha renunciado um ano antes. Puerta convocou uma assembleia legislativa para escolher o sucessor. Assim, no dia 23 de dezembro, assumiu a presidência Adolfo Rodríguez Saá, do Partido Justicialista, mas renunciou sete dias depois, alegando falta de apoio político. Quem ficou no cargo então, por apenas dois dias, foi Eduardo Camaño, presidente dos Deputados, quem convocou uma nova assembleia legislativa na que foi eleito como presidente Eduardo Duhalde. Portanto, em apenas doze dias, Argentina foi governada por cinco presidentes diferentes³⁹.

No começo de 2002, Eduardo Duhalde assumiu a presidência e durante o primeiro semestre do ano os conflitos continuaram, principalmente por causa das altas taxas de pobreza e desemprego. Nesse contexto, várias organizações de *piqueteros*⁴⁰ organizaram um protesto com o objetivo de reclamar um aumento geral do salário, dos subsídios para desempregados e mais alimentos para os refeitórios

³⁷ Cabe apontar que o relato aqui apresentado sobre a “Masacre de Avellaneda” e seu contexto foi elaborado a partir da leitura de diferentes textos históricos, estudos acadêmicos e textos jornalísticos que serviram de base para a escrita desse panorama histórico.

³⁸ Para compreender melhor os processos históricos acima referidos, recomenda-se a leitura da coletânea de Alfredo Pucciarelli e Ana Castellani, intitulada “Los años de la Alianza: La crisis del orden neoliberal” (resenha disponível em: <https://goo.gl/zr0C7n>), assim como o livro “El palacio y la calle”, de Miguel Bonasso.

³⁹ Para ampliar a informação sobre a mudança de presidentes acima mencionada recomenda-se a obra “Dos semanas, cinco presidentes”, do jornalista Damián Nabot, publicada em 2011 pela Editora Aguilar.

⁴⁰ Termo que designa o movimento social iniciado por trabalhadores desempregados.

populares. Os protestos desse dia foram reprimidos pela polícia com balas de borracha, gás lacrimogêneo e até balas de chumbo, causando a morte de dois *piqueteros*, Maximiliano Kosteki e Darío Santillán.

No dia seguinte, a notícia na primeira página do jornal Clarín apresentava as seguintes informações:

Título: “La crisis causó 2 nuevas muertes. Suman 31 desde diciembre”.

Chapéu: “No se sabe aún quiénes dispararon contra los piqueteros”.

Sutiã: Grupos de piqueteros intentaron cortar el Puente Pueyrredón. La Policía reprimió. Las muertes -jóvenes de poco más de 20 años- fueron lejos de los choques. Y le agregan aún más tensión a la crisis política y económica que estalló con la caída de De la Rúa.

Legenda da foto: Una de las víctimas mortales yace en el piso de la Estación Avellaneda. A la derecha, un policía acaba de llegar al lugar. Los dos muertos recibieron impactos de bala, lo mismo que otros siete heridos graves (Foto: P. Mateos)

Além da particular manchete que, como já foi comentado, atribui os assassinatos à crise, note-se que, no chapéu, o jornal afirma que não se sabe ainda quem atirou. Porém, como foi comprovado posteriormente, no mesmo dia dos acontecimentos, os editores de *Clarín* já tinham acesso à sequência fotográfica realizada pelo fotógrafo do próprio jornal — de fato, uma das fotos foi publicada na primeira página — a partir da qual é possível reconstruir a cena e observar claramente que as mortes foram provocadas pela polícia. Cabe acrescentar que, durante o desenvolvimento dos fatos e até no dia seguinte, o próprio governo e a mídia tentaram instalar a versão de que as mortes, assim como os numerosos feridos, tinham ocorrido por causa dos enfrentamentos entre diferentes setores *piqueteros*. No entanto, essa explicação não conseguiu se manter por muito tempo: começaram a aparecer várias testemunhas, imagens de vídeo, outras fotos de fotógrafos independentes e diversas provas que não apenas demonstravam que

Kosteki e Santillán tinham sido assassinados pela polícia, como também que os policiais tinham tentado ocultar as evidências do crime. Com todos esses elementos, que resultaram ser chave no percurso da investigação, *Clarín* não teve outra alternativa senão publicar as fotos que já tinha desde o primeiro dia, mas somente o fez dois dias depois.

Esse evento evidenciou a manipulação de informação da mídia hegemônica e as manobras políticas de um governo que, diante da sua decrescente legitimidade, viu-se forçado a antecipar as eleições.

Na sequência didática que propomos, abordaremos, então, esses elementos, que fazem parte das condições de produção da notícia, com o objetivo de fomentar uma leitura crítica do texto por parte dos alunos. Cabe esclarecer que o material utilizado pode, obviamente, ser aproveitado para focalizar o conhecimento de alguns elementos linguísticos do espanhol, por exemplo os diferentes tipos de pretéritos, as orações impessoais, o uso de “aún”, os marcadores discursivos, pronomes de complemento direto e indireto e, inclusive, o gênero “primeira página”. Isso dependerá de em que parte do programa didático se insira a atividade. Aqui nos focaremos especificamente no que diz respeito ao trabalho de leitura em função do que vimos discutindo ao longo desta dissertação, o que não impede que possamos sugerir alguns elementos linguísticos para que sejam abordados em relação com as atividades de leitura.

Para começar, propomos a seguinte pergunta:

1) Observa la tapa del diario *Clarín*, de Argentina y comenta con tus compañeros: ¿Cuál es la noticia principal? ¿Qué elementos te permiten identificarla? ¿Cuáles son los hechos relatados en la noticia principal?

Clarín  UN EQUIPO DE ATENCIÓN PARA LA DIFUSIÓN DE LOS PRODUCTOS AUDIOVISUALES

Brasil, una costumbre Mundial
► Sin biliar, le ganó 1:0 a Turquía con gol de Ronaldo. El domingo define con Alemania.
CLARÍN DEPORTIVO

El Libro del Tejido
► Hoy, las últimas tendencias para hombres con estilo.
COMPRA OPCIONAL

Mafia del oro: apuntan a Kohan
► El principal acusado le dijo al juez que le pagaba protección al ex funcionario de Menem.
PÁG. 13

► NO SE SABE AUN QUIENES DISPARARON CONTRA LOS PIQUETEROS

La crisis causó 2 nuevas muertes

Suman 31 desde diciembre

► Grupos de piqueteros intentaron cortar el Puente Pueyrredón. La Policía bonaerense reprimió. Las muertes –jóvenes de poco más de 20 años– fueron lejos de los choques. Y le agregan aún más tensión a la crisis política y económica que estalló con la caída de De la Rúa. PÁGS. 3 A 12

ANÁLISIS
JULIO BLANCK
► Una escalada que vuelve todavía más frágil a la democracia

HOY A LA TARDE
Intentan marchar a Plaza de Mayo
► Es una convocatoria de todas las organizaciones piqueteras y el sindicalismo combativo de la CTA.



UNA DE LAS VÍCTIMAS MORTALES YACE EN EL PUÑO DE LA ESTACIÓN AV. GUINLEDA, A LA DERECHA. UN POUQUIN ALA DE LLEGAR AL LUGAR, LOS DOS MUJERES REDUJERON IMPACTOS DE SACA. LO MISMO QUE OTROS SIETE HERIDOS GRAVES.

FRASE DEL DÍA HORST HÖHLER, TITULAR DEL FMI: "LOS ARGENTINOS NO TIENEN PRISA POR RENEGOCIAR UNA REESTRUCTURACIÓN BANCARIA, ESO ME DECEPCIONA". PÁG. 12

Diario *Clarín*, Argentina, 27 de junio de 2002.
Noticia completa en: <http://edant.clarin.com/diario/2002/06/27/p-00215.htm>

Essa primeira pergunta tem, por um lado, o objetivo de aproximar o aluno à notícia e comprovar o que ele entende, nesse contato inicial, sem ter ainda elementos que lhe permitam contextualizar a matéria. Nessa primeira instância, podem-se explicar as questões de vocabulário que não fiquem claras e, inclusive, trabalhar sobre alguns aspectos relacionados com a estruturação da primeira página do jornal enquanto gênero. Por outro lado, procura-se dar lugar a um debate inicial sobre a notícia para que os alunos possam produzir determinados efeitos de sentido a partir dessa primeira leitura, o que será relevante para comparar de que forma esses efeitos de sentido podem mudar quando o texto é colocado em relação com o contexto histórico e social onde foi produzido. Em seguida, propomos as seguintes questões:

- 2) Según *Clarín*, ¿quién mató a los piqueteros? Indica cuál es el fragmento del texto que te permite justificar tu respuesta.
- 3) Observa el copete de la noticia: “No se sabe **aún** quiénes dispararon contra los piqueteros”. ¿Qué significa en esa frase la palabra “aún”?
- 4) Compara el título de la noticia (“La crisis causó 2 nuevas muertes”) con el copete trabajado en el punto anterior. ¿A quién atribuye *Clarín* la responsabilidad por las muertes? ¿Estás de acuerdo? ¿Qué hipótesis puedes elaborar sobre la causa de las muertes?

Com essas perguntas, procuramos produzir um debate que aborde a questão da particular manchete da notícia, que atribui as mortes à crise, em relação com o chapéu, que afirma que ainda não se sabe quem atirou nos *piqueteros*. É importante marcar para o professor a importância de pensar com os alunos sobre a contradição que se estabelece entre essas duas proposições: uma que afirma o responsável pelas mortes e outra que diz não saber quem fez os disparos. Dessa forma, é possível trabalhar também nos efeitos de usar “a crise” como sujeito na frase da manchete.

A pergunta 3) pode ser útil não apenas para trabalhar o advérbio “aún”, que pode ser complementado com outros exercícios gramaticais, mas também para chamar a atenção sobre o fato de que o jornal afirma, no dia posterior aos eventos,

que não se sabe quem matou aos jovens, o que, como será revelado mais tarde, não se coaduna com a realidade. Também é interessante, nesse momento, que o docente trabalhe com o termo “piquetero” e outros termos relacionados com o campo lexical da luta política. No caso de ser possível, poderia ser muito produtivo pedir aos alunos que investigassem na internet sobre esse movimento.

Além disso, ao perguntar aos alunos se concordam com *Clarín*, pretendemos que eles sejam capazes de questionar a informação do jornal e tirá-lo, assim, do lugar de discurso de verdade que o senso comum lhe atribui. Dessa forma, a partir das diversas interpretações que podem surgir em relação à tese que *Clarín* defende e às hipóteses construídas pelos estudantes, tentamos trabalhar no sentido de ir desconstruindo a ideia de que há apenas “uma leitura” para o texto e, também, a ilusão de que esse texto é um espaço de pura “transmissão de informação”, na medida em que procuramos trabalhar com o aluno a ideia de que é o modo como se enuncia o evento que o constrói enquanto tal.

Logo depois, propomos abordar o contexto da notícia para dar elementos aos alunos que contribuam para produzir outras interpretações sobre a leitura e a compreender o jornal como um elemento que também faz parte das condições de produção dos enunciados que nele circulam⁴¹:

⁴¹ Os enunciados incluídos no quadro foram elaborados a partir da leitura de diversas fontes jornalísticas e acadêmicas que serviram como base para sua produção.

5) Para entender una noticia es muy importante conocer el contexto en el que fue producida. A continuación, presentamos algunos datos relevantes sobre los acontecimientos previos y posteriores a la publicación de la noticia de *Clarín*. Ordénalos de forma cronológica.

a) En 2001 Argentina atravesó una crisis importante de tipo económica, financiera, social e institucional.

b) Debido a la crisis, en diciembre de 2001 hubo muchas manifestaciones realizadas especialmente por las clases populares y la clase media: protestas, cortes de rutas, cacerolazos, etc.

c) El 19 y 20 de diciembre fue el momento más alto de tensión social. Hubo enfrentamientos con la policía y se registraron 29 muertos.

d) En consecuencia, el presidente de ese momento, Fernando De la Rúa, se vio obligado a renunciar.

e) Luego de la renuncia, hubo una sucesión de 5 presidentes en una semana. Finalmente, Eduardo Duhalde asumió la presidencia interina el 2 de enero de 2002, por decisión de la Asamblea Legislativa.

f) Durante el primer semestre de 2002 los conflictos continuaron, especialmente debido a las altas tasas de pobreza y desocupación.

g) En ese contexto, varias organizaciones de piqueteros organizaron una manifestación para el día 26 de junio de 2002.

h) Los objetivos de esa protesta eran manifestarse en contra del gobierno de Duhalde y reclamar aumento general del salario, de los subsidios para desocupados y más alimentos para los comedores populares.

i) El día de la manifestación, la policía reprimió con balas de goma, gases lacrimógenos y balas de plomo, causando la muerte de dos piqueteros, Maximiliano Kosteki y Darío Santillán, y varios heridos.

j) Al día siguiente, el diario *Clarín* publicó la nota de tapa que decía: “La crisis causó 2 nuevas muertes” y en cuyo copete afirmaba “No se sabe aún quiénes dispararon contra los piqueteros”.

k) Sin embargo, como fue comprobado más tarde, el día de los hechos el diario *Clarín* ya tenía en su poder la secuencia de fotos que mostraba que la policía había matado a los piqueteros.

l) El gobierno y los grandes medios de comunicación intentaron instalar la hipótesis de que las dos muertes habían sido producidas por enfrentamientos entre grupos piqueteros.

m) No obstante, esa explicación no se pudo sostener debido a la gran cantidad de testimonios, videos y pruebas que empezaron a aparecer.

n) Por esa razón, el diario *Clarín* se vio obligado a publicar, dos días después, la secuencia completa de imágenes.

A atividade proposta persegue um duplo objetivo. Por um lado, trabalhar a compreensão leitora não apenas através de um exercício que permite determinar a coerência do texto pelo uso dos marcadores discursivos, mas também pela relação entre os diferentes fatos narrados. Por outro lado, oferecer um panorama histórico que permita contextualizar a notícia em análise e reconstruir suas condições de produção⁴².

Paralelamente, consideramos importante oferecer recursos adicionais que podem ser utilizados pelo professor para preparar-se para a atividade e que podem servir como subsídio para trabalhos de pesquisa dos alunos sobre esse panorama histórico, de acordo com o objetivo e o tempo de que dispuser o professor:

Herramientas para el/la profesor/a:

A continuación, ofrecemos algunos recursos adicionales que te pueden servir para preparar la secuencia didáctica y, si tienes la posibilidad, para trabajar con tus alumnos.

Texto

En el siguiente link encontrarás un texto con información complementaria para entender mejor la crisis de 2001-2002 en Argentina y para ampliar el contexto histórico y social que funcionó como marco de la Masacre de Avellaneda. Si lo consideras pertinente, puedes recomendar la lectura a tus alumnos.

<http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-50/la-masacre-de-avellaneda-en-la-historia-reciente-diez-anos>

Audios

En este sitio encontrarás audios, con sus respectivas transcripciones, de diferentes actores que tuvieron una participación relevante en los acontecimientos que son trabajados en esta secuencia didáctica. Estos materiales constituyen un complemento interesante para trabajar los aspectos contextuales, así como la comprensión auditiva.

<https://www.educ.ar/recursos/119099/crisis-de-2001-saqueos-y-cacerolazos>

Imágenes

En estas páginas encontrarás imágenes sobre los hechos abordados en esta unidad didáctica, además de tapas de distintos medios gráficos de la época, que pueden ayudar a complementar el trabajo propuesto.

<https://www.educ.ar/recursos/118871/la-crisis-de-2001-en-imagenes>

⁴² Na proposta didática, as informações devem ser colocadas de forma aleatória. Aqui colocamos a sequência ordenadamente para que seja mais clara para o leitor.

Dando continuidade às atividades, sugerimos as seguintes questões:

6) Para debatir en grupo...

- a) Conociendo ahora el contexto de producción de la noticia, ¿crees que el periódico presenta los hechos de forma objetiva? ¿Por qué? ¿Qué elementos de la tapa te permiten justificar tu opinión?
- b) Según Clarín, la crisis causó dos nuevas muertes. ¿Estás de acuerdo?

Estas perguntas não tem uma resposta “correta”. A ideia é, a partir da relação do texto com seu contexto histórico e social, produzir um debate que ajude o aluno a questionar a evidência de objetividade da mídia e a desconstruir o olhar sobre o jornal como uma fonte neutra de informação. O que interessa não é apenas a opinião do aluno sobre a questão da objetividade ou subjetividade da mídia baseada no seu conhecimento de mundo ou simplesmente no que ele acha, mas, fundamentalmente, em relação com a materialidade discursiva. O debate em grupo, orientado pelo professor, pode favorecer a colaboração entre estudantes no sentido de que alguns podem observar elementos significativos nos quais outros podem não ter reparado.

Por outro lado, a pergunta b) tem o objetivo de refletir especificamente sobre a forma em que está construída a manchete e colocar em causa o mecanismo utilizado pelo jornal para produzir um silenciamento sobre os reais responsáveis pelas mortes. Desse modo, procura-se evidenciar que as escolhas do meio de comunicação são extremamente relevantes nos efeitos de sentido que produz e, também, entender que o discurso jornalístico, como qualquer outro discurso, não é neutro e imparcial, mas complexo e permeado de ideologia.

Ainda, para reforçar esses aspectos, propomos as seguintes perguntas:

7) Observa ahora las tres primeras frases de la bajada de la noticia:

- Grupos de piqueteros intentaron cortar el Puente Pueyrredón.
- La Policía reprimió.
- Las muertes -jóvenes de poco más de 20 años- fueron lejos de los choques.

- a) ¿Crees que hay una justificación sobre el orden en el que se presentan las informaciones?
- b) ¿Por qué crees que el diario coloca en primer lugar la información sobre los cortes en el

Consideramos que discutir sobre a forma e a ordem em que as informações são apresentadas pode trazer elementos significativos para a leitura. Nesse sentido, também pode ser interessante que o professor trabalhe com os alunos sobre a forma em que estão construídas as orações, para pensar nos efeitos de sentido que se geram com a utilização de frases curtas, sem nexos oracionais que as relacionem entre si.

Na sequência, propomos agora abordar a manchete de uma notícia de um jornal brasileiro para produzir uma comparação sobre o funcionamento do discurso jornalístico e introduzir a atividade final.

8) Observa ahora el título y la bajada de una editorial del periódico brasileño *O Globo*. ¿Qué puntos en común tiene con la noticia de *Clarín*?



The image shows a screenshot of the top section of a news article from the Brazilian newspaper O Globo. At the top, there is a blue header bar with the 'O GLOBO' logo on the left, a hamburger menu icon and the word 'MENU' in the center, and the word 'OPINIÃO' on the right. Below the header, the main title of the editorial is 'Crise força o fim do injusto ensino superior gratuito' in large, bold, black font. Underneath the title is the subheading 'Os alunos de renda mais alta conseguem ocupar a maior parte das vagas nos estabelecimentos públicos, enquanto aos pobres restam as faculdades pagas' in a smaller, regular black font. At the bottom left of the section, it says 'POEDITORIAL' and '24/07/2016 0:00'.

Diário *O Globo*, Brasil, 24 de julho de 2016.

Notícia completa em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461>

A ideia é chamar a atenção sobre o recurso, muito repetido no discurso jornalístico, de tirar o sujeito da ação da cena e atribuir determinados fatos a um sujeito abstrato. Além de detectar a semelhança entre as construções gramaticais, é interessante debater sobre os efeitos de sentido que elas produzem e pensar no que está sendo apagado. Assim, a sintaxe pode ser abordada para trabalhar a interpretação. Por outro lado, dado que o primeiro exemplo analisado trata-se de uma primeira página e o segundo de um editorial, a comparação pode ser

interessante para colocar em questão essa suposta separação entre opinião e informação, e mostrar como os gêneros que, em teoria, são objetivos, também são construídos a partir de uma determinada posição ideológica.

Finalmente, propomos mostrar para o aluno uma “segunda versão” da manchete de O Globo, “corrigida” pela *Caneta desmanipuladora*⁴³, com o propósito de observar como mudam os efeitos de sentido a partir dessa intervenção. Também, sugerimos que o aluno realize o exercício de “desmanipular” a notícia de *Clarín* para que possa se colocar como sujeito-leitor e produzir um gesto de interpretação a partir da atribuição de novos sentidos ao texto.

9) A continuación vas a ver el mismo título de *O Globo*, pero intervenido por la “Caneta desmanipuladora”, una página de Facebook que se dedica a “corregir” títulos de periódicos con el objetivo de exponer la forma en que los medios disfrazan, suavizan, exageran y hasta tergiversan las noticias.

O GLOBO MENU 20 ANOS DIGITAL OPINIÃO

Editorial COMEÇO
~~Crise~~ força o fim do injusto ensino superior ~~gratuito~~ PAGO

Os alunos de renda mais alta conseguem ocupar a maior parte das vagas nos estabelecimentos públicos, enquanto aos pobres restam as faculdades pagas

POR EDITORIAL
24/07/2018 0:00

f t g+ in

Extraído de: <https://www.facebook.com/canetadesmanipuladora/>

a) ¿Qué diferencias hay entre la primera y la segunda versión? ¿Qué interpretaciones puedes hacer en cada uno de los casos?

b) Ahora, vuelve a la noticia de *Clarín* y, en función de todo lo que fue discutido, realiza el trabajo de “desmanipulación” utilizando la técnica de la “Caneta desmanipuladora”.

⁴³ Cabe esclarecer que, com esta proposta, não estamos aderindo necessariamente à posição da *Caneta desmanipuladora*, mas consideramos que a proposta da página constitui um exercício de reflexão interessante que pode ser aproveitado para o trabalho na aula.

Além das atividades já descritas, consideramos interessante dar para o aluno a possibilidade de expandir seu horizonte de leitura. É por isso que colocamos os links correspondentes para que ele tenha a opção de acessar não apenas as notícias completas, mas também o documentário relacionado com a notícia trabalhada:

Para finalizar:

La noticia que trabajamos en esta secuencia, el asesinato de los dos piqueteros, fue muy relevante en Argentina, por un lado, porque tuvo importantes consecuencias políticas y, por otro, porque contribuyó a mostrar el funcionamiento de los medios de comunicación.

Si quieres saber más sobre el caso, te recomendamos ver el documental “La crisis causó 2 nuevas muertes”, de Patricio Escobar y Damián Finvarb, disponible en este link:

<https://www.youtube.com/watch?v=Nfm-f2yJa0g>

El documental aborda cómo fue el proceso de producción de la noticia y analiza cuál fue el papel que desempeñaron los medios de comunicación en la difusión del hecho.

Como temos comentado neste trabalho, em geral, os livros didáticos oferecem esse tipo de informações apenas para o professor, tirando a possibilidade do aluno de aprofundar sobre uma determinada questão que pode ser do seu interesse. Portanto, julgamos pertinente incluir esses dados no próprio material do aluno.

Outra alternativa interessante poderia ser incorporar o documentário como parte integrante da sequência didática, orientando ao professor sobre a importância de destacar que esse material, que fala sobre a forma em que foi produzida a notícia, implica assumir uma posição distinta diante dos fatos que, quando noticiados, não são fatos em si, mas eventos construídos no espaço do discurso.

Acreditamos que a sequência didática apresentada pode contribuir a mudar as condições de leitura do aluno a partir da compreensão de que, por um lado, os discursos não podem ser abordados isoladamente, dado que estão inseridos em contextos sociais e históricos e, por outro, de que os jornais não são fontes neutras de informação, mas atores integrados numa complexa trama de relações de poder e que desempenham um importante papel na produção e reprodução de sentidos. De modo mais geral, esperamos que nossa proposta ajude a refletir sobre o caráter não transparente da língua e a entender os textos como realidades inacabadas e abertas a múltiplas leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa procurando indagar, a partir da perspectiva da Análise do Discurso, de que forma os livros didáticos de Espanhol utilizados no Ensino Médio no Brasil abordam o trabalho de leitura de textos jornalísticos, o qual se coloca, como foi demonstrado, na interseção do discurso jornalístico e o discurso pedagógico.

Tentaremos aqui recuperar os principais aspectos das discussões desenvolvidas ao longo destas páginas para passar a limpo as conclusões, sempre provisórias, às que nossa análise nos permitiu chegar.

Em primeiro lugar, cabe lembrar que a Análise do Discurso entende que a língua não é transparente e que deve ser compreendida na sua relação com o histórico, o social e ideológico. Porém, o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, tem a ilusão de ser completamente livre para produzir os sentidos que quer. O que vimos, ao longo deste trabalho, é que esse funcionamento ideológico é o responsável por criar as evidências dos sentidos que circulam socialmente e que organizam nossa 'realidade'. É pela ideologia, e através do funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que essas evidências históricas e ideológicas se reproduzem/transformam, ocultando o processo de sua constituição e as condições de produção que as envolvem.

A imprensa, claro, não está isenta desse funcionamento. Pelo contrário, ela desempenha um papel fundamental na cristalização de sentidos e na construção da trama da memória histórica e social. Por essa razão, acreditamos que é importante chamar a atenção sobre o modo em que esse discurso é trabalhado na escola e, especificamente, nos livros de espanhol.

Na tentativa de entender o funcionamento discursivo da ideologia, imbrincado com o discurso jornalístico, surgiu a pergunta pelas implicações do deslocamento desse discurso para o discurso escolar. Nossa análise nos levou a entender que, nesse movimento, se produz um apagamento da exterioridade do texto, da memória desses discursos e de suas condições de produção, todas elas constitutivas do sentido. O que se perde, nesse processo, é a historicidade do texto e se reforça e reproduz a evidência da objetividade da mídia.

Nesse sentido, observamos que, nos LDs analisados, não há uma discussão sobre o papel social de mídia⁴⁴. Quer dizer, não se problematiza o suporte no qual os textos jornalísticos circulam nem, claro, o meio de comunicação que o veicula, ignorando que os jornais também se inscrevem em determinadas formações ideológicas e que não estão isentos das determinações políticas e econômicas das sociedades nas quais se inserem.

A ausência de problematização sobre o meio de divulgação redundando na reprodução da ideia de que o jornal é um meio transparente, neutro, mero transmissor de informação, um observador objetivo da realidade sem história e sem memória. No LD, isso se dá, entre outros mecanismos, pelo viés da separação taxativa entre a informação e a opinião, e das definições categóricas sobre o que é uma notícia, um artigo de opinião, um editorial, etc. Além disso, o fato de incluir, nos livros, textos extraídos de diversos meios de comunicação sem que exista uma reflexão sobre o papel que eles desempenham, produz uma homogeneização das fontes de informação sob a aparência de pluralidade. Em outras palavras, de nada serve colocar textos de diferentes jornais e de distintos países se essa variedade não é problematizada nem colocada em relação com seu contexto. Pelo contrário, nessas condições, a variedade se transforma em uma indistinção na que, no final das contas, “tudo é a mesma coisa”.

Dessa forma, os textos, desprovidos da sua exterioridade, só podem ser abordados como simples amostras da língua estrangeira, o que se reflete em propostas de atividades orientadas a localizar informações no texto, sem indagar sobre os sentidos que essa materialidade discursiva produz.

Observamos, no nosso corpus, que, em geral, os textos promovem um tipo de leitura parafrástica que aponta à reprodução do que está na superfície textual. No caso das propostas de perguntas mais abertas, observou-se que a polissemia é contida, uma vez que o livro didático oferece uma resposta já pronta que indica a interpretação que o professor e o aluno devem fazer do texto lido, como se ele tivesse um sentido fixo e preestabelecido. Além disso, as atividades que procuram que os alunos deem sua opinião pessoal sobre o assunto tratado criam a ilusão de abertura à polissemia quando, na verdade, separam ainda mais o universo do texto

⁴⁴ Cabe esclarecer que não estamos propondo aqui que o LD deva fazer uma discussão sobre o papel social da mídia, mas, ao incorporar o texto jornalístico, poderia, sim, problematizar essa questão, mesmo que de forma indireta, ou seja, por meio de propostas de leitura em que isso fosse posto em causa.

da atividade leitora, na medida em que essa opinião não tem necessariamente uma ancoragem no texto, mas no que os alunos acham em relação ao tema, independentemente dos sentidos que a leitura mobiliza.

Quer dizer que os materiais analisados, além de algumas exceções — a sequência sobre a reportagem do Paraguai, por exemplo — refletem uma concepção de leitura segundo a qual o texto tem um único sentido, estabelecido pelo autor, que o “bom leitor” tem que descobrir. Podemos afirmar, então, que o LD entende o processo de leitura como um lugar de previsibilidade, onde todas as respostas são pressupostas de antemão, interditando assim a possibilidade de que o professor e o aluno se constituam como sujeitos da sua leitura. No caso do professor, o que se oferece para ele são interpretações prontas, negando assim sua autonomia, na medida em que ele é construído, a partir de uma imagem infantilizada, como um consumidor acrítico, um reproduzidor, um mero aplicador de instruções. A interpretação única é, por sua vez, repassada para o aluno, para quem se designa um lugar de receptor passivo. Claro que estas observações não condizem com as definições teóricas e metodológicas expostas pelos próprios autores dos livros no Guia Didático. Consequentemente, embora exista um interesse genuíno em fomentar a formação de leitores críticos e autônomos, verifica-se uma dissociação entre as intenções do LD e as propostas didáticas, as quais não conseguem, ainda, romper com as antigas tradições hegemônicas de ensino.

A consequência desse funcionamento é a consolidação do LD como discurso de verdade. Assim, constatamos que a produção de livros didáticos se assenta numa lógica intimamente ligada ao discurso pedagógico enquanto discurso autoritário — nos termos em que foi abordado no capítulo III a partir das reflexões de Orlandi —, cujo funcionamento ideológico contribui a manter a homogeneização dos sentidos e a interditar a polissemia no processo de leitura.

Estas observações nos motivam, então, a questionar e repensar constantemente os materiais didáticos com os quais trabalhamos e a refletir sobre o que pode ser aprimorado. É por isso que o trabalho realizado nesta pesquisa visa, também, oferecer uma reflexão para os docentes, especialmente no que diz respeito à submissão de sua prática ao LD como único material de ensino e da necessidade de problematizar o lugar que ele lhe atribui enquanto professor.

Nesse sentido, acreditamos que a Análise do Discurso nos oferece um suporte teórico que nos instiga a nos engajar numa reflexão que nos desloca dos lugares cômodos, das respostas prontas, e nos motiva a trabalhar em torno da não previsibilidade, da incompletude, mas sabendo que é a partir daí que podemos colocar em causa as “verdades” sedimentadas, os sentidos evidentes que envolvem nossas práticas. Isso porque entendemos, junto com De Nardi (2007, p. 166-167), que “estar no espaço do discurso é não mais se contentar com a língua transparente, apreensível em seu todo, aceitando que estamos imersos num sistema atravessado pela falta, habitado pelo inatingível”. Portanto, olhar para o LD de espanhol na perspectiva da AD implica questionar a noção de língua com a qual trabalhamos. Ou seja, não enxergá-la como um código que pode ser controlado, dominado, mas com um espaço simbólico de tensões, atravessado pelo social, o histórico, o cultural, o ideológico e que, portanto, é heterogêneo e aberto à multiplicidade de sentidos.

Em consequência, a AD também nos ajuda a repensar o processo de inscrição do sujeito na língua do outro porque evita nos fazer “cair na armadilha” de presumir que ele pode controlá-la, usá-la como simples instrumento de comunicação para produzir os sentidos que ele quer. Ao mesmo tempo, é a partir da perspectiva discursiva que entendemos que o encontro com a língua estrangeira mexe com a constituição identitária do sujeito, com sua relação com sua própria língua. O que acontece, nesse processo, é um embate entre a língua materna, carregada com suas próprias memórias, e uma língua estrangeira, com memórias diferentes que não podem se atingir através da aquisição do código linguístico ou de uma concepção instrumental do ensino-aprendizagem dessa língua. Nesse sentido, a língua do outro pode se constituir como um espaço de acolhimento a partir de diversos processos identificatórios só se a concebermos na sua heterogeneidade, em relação com os sujeitos e com a história.

Por outro lado, a concepção de língua que a AD sustenta tem consequências na forma como essa teoria aborda os textos e o processo de leitura. Portanto, no nosso trabalho, além de lançar um olhar crítico sobre os livros didáticos de espanhol, tentamos analisar o funcionamento desse material no que diz respeito à formação leitora dos alunos. O que procuramos foi, nos termos que Coracini (1999, p. 14) propõe, “desatar nós que encobrem outros nós... por onde passam alguns dos fios

que constituem a trama dos sentidos que circulam na escola, questionando o que se apresenta à nossa percepção como natural, problematizando o que parece simples, homogêneo”. Com esse objetivo, discutimos a noção de leitura crítica, produzindo um deslocamento da forma em que ela é entendida nos documentos oficiais para o modo como a AD a enxerga.

Assim, apoiando-nos nessa perspectiva teórica, e a partir das análises realizadas, acreditamos que o ensino de ELE pode se constituir como um lugar relevante para fomentar a formação de leitores críticos, produtores de significados e não meros reprodutores.

Quando falamos de leitura crítica, estamos nos distanciando da concepção que entende a leitura como a habilidade de descobrir “o” sentido de um texto e o que o autor “quis” dizer, dado que, como já foi exposto, o texto não é um objeto acabado, fechado. Pelo contrário, a AD reinsere a exterioridade ao texto, a incompletude constitutiva, o que abre à possibilidade de produzir diferentes gestos de interpretação, multiplicidade de leituras. Consequentemente, a leitura crítica implica dar espaço à polissemia, a partir da relação do texto com suas 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”.

Nesse sentido, acreditamos que é possível, na prática de ensino de espanhol, contribuir para mudar as condições de leitura dos alunos, o que, sem dúvida, pode trazer interessantes aportes na formação leitora em sua própria língua. Como pudemos observar ao longo deste trabalho, nas condições atuais, o espaço de interpretação é interditado pelas respostas prontas do livro didático que afetam tanto o aluno quanto o professor. Porém, consideramos que a escola e o LD podem trabalhar para ampliar a capacidade interpretativa dos alunos e, ao mesmo tempo, dotar o professor de maior autonomia, para que ambos assumam um papel ativo na construção de sentidos.

Em suma, enxergar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a partir da concepção que a AD sustenta, em relação com a leitura, pode contribuir no trabalho de tornar o discurso pedagógico cada vez menos autoritário e mais polêmico, deixando espaço para o aluno e o professor

questionarem os sentidos implícitos e produzir novos sentidos inscrevendo-se como sujeitos na língua do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A.S. C. de. **Políticas de autoria**. São Carlos: EdUFSCar, 2013

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____ et al. **Papel da memória**. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-17.

ALTHUSSER, L. (1970) **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

AUTHIER-REVUZ, J. **Detenerse ante las palabras**: Estudios sobre la enunciación. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio (2ª parte — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2006. 240 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Edital de Convocação n.º 01/2013 — CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2015 ensino médio**: Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês). Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

CAZARIN, E. A. Texto e hipertexto: processos de leitura. In: **Língua, escola e mídia: em(ter)laçando teorias, conceitos e metodologias**. SCHONS, C.R.; CAZARIN, E. A. (Orgs.) Passo Fundo: UPF editora, 2011, p. 233-249.

CELADA, M. T. Um equívoco histórico. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (orgs.). **Os Múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra e Luzzatto, 1999. p. 301-320.

_____. **O espanhol para o brasileiro:** Uma língua singularmente estrangeira. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2016.

_____. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, v. 18, n. 2, Santa Maria, jul./dez. 2008. p. 145-168.

_____. Enseñanza de español: normatividad, pedagogía y glotopolítica. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE GLOTOPOLÍTICA, 2., 2016, Bogotá. **Anais...** Bogotá: Caro y Cuervo TV, 2016. Mesa-redonda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gcLGwP4B8_k>. Acesso em: 17 nov. 2016.

CELADA, M. e GONZÁLEZ, N. M. Enseñar la lengua, sacar la lengua: algunas reflexiones. **Signos ELE**, v. 9, Buenos Aires, 2015, p. 1-7.

CELADA, M. T. e PAYER, M. O. Relação sujeito/língua(s) — materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. **As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 67-94.

CHAUI, M. **Simulacro e poder:** uma análise da mídia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COIMBRA, L.; SANTANA CHAVES, L.; BARCIA, P. L. **Cercanía Joven:** espanhol, ensino médio, 1, primeiro ano: manual do professor. São Paulo: Edições SM, 2013(a).

_____. **Cercanía Joven:** espanhol, ensino médio, 2, segundo ano: manual do professor. São Paulo: Edições SM, 2013(b).

_____. **Cercanía Joven:** espanhol, ensino médio, 3, terceiro ano: manual do professor. São Paulo: Edições SM, 2013(c).

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____.(Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSTA, C. T. Modernidade líquida, comunicação concentrada. **Revista USP**, São Paulo, n. 66, p. 178-197, Jun-Ago. 2005. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13446/15264>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

COURTINE, J-J. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (orgs.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra e Luzzatto, 1999, p. 15-22.

_____. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) — Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. In: **Revista Desenredo**. Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, v. 5, n.2, p. 182-193, julho-dezembro de 2009.

FERREIRA, L.L. **Vozes indígenas na rede digital: discurso e autoria em blog's**. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP. Campinas, 2013.

FOUCAULT, M. (1977). **Microfísica do poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica: Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

FOUCAULT, M. (1969) **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

GADET, F. e PÊCHEUX, M. (1981). **A língua inatingível**: O discurso na história da linguística. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GRIGOLETTO, E. **O discurso de divulgação científica**: um espaço discursivo intervalar. 2005. 269 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) — Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppgletas/defesas/2005/EvandraGrigoletto.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. Do discurso político às novas tecnologias: um percurso sobre o objeto de estudo da Análise do Discurso. In: **Organon**. Vol. 24, nº 48. Porto Alegre. 2010, p. 229-247. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/issue/view/1661/showToc>>. Acesso em: jul. 2015.

_____. O discurso dos ambientes virtuais de aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C.R. (Orgs.) **Discursos em rede**: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: Ed. da UFPE, 2011, p. 47-78.

_____. Curtiu? Reflexões sobre autoria em enunciados compartilhados no Facebook. In: MACHADO, I. L.; SANTOS, J. B. C. dos; JESUS, S. N. de (Orgs.) **Autoria: nas malhas da heterogeneidade enunciativa**. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 67-80.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999(a), p. 67-77.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999(b), p. 79-91.

_____. O discurso do livro didático de língua inglesa: Representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

HENRY, P. (1969). Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 13-38.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 189-200.

_____. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F., MITTMANN, S. E FERREIRA, M. C. L. (orgs). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campina, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 67-89.

LAGAZZI, S. O Recorte e o Entremeio: condições para a Materialidade Significante. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. e BRANCO, L. C. (orgs). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: RG Editores, 2011. p. 401-410.

LEANDRO FERREIRA, M. C. O lugar da sintaxe no discurso. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (orgs). **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra e Luzzatto, 1999.

_____. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 201-208.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MARIANI, B. S. C. **O PCB e a Imprensa: Os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico — A revolução de 30. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (orgs.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra e Luzzatto, 1999.

MITTMANN, S. Formação discursiva e autoria na produção e circulação de arquivos. In: **Conexão Letras**. Vol. 9, nº 11. Porto Alegre, 2014, p. 31-40. Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com/conexao/11.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

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

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, 1998(a), p. 203-212.

_____. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998(b).

_____. Maio de 1968: Os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 59-67.

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

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7º ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito. In: _____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012(a), p. 213-234.

_____. **Discurso e Texto**: Formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012(b).

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

_____. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños, 2º ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013(b).

_____. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños, 3º ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013(c).

PAYER, M. O. Memória de leitura e meio rural. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, 139-153.

PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. **Décalages**, Vol. 1, 1984. Disponível em: <<http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

_____. (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.

_____. (1969) *Análise Automática do Discurso* (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-87.

_____. (1983). Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-56.

_____. (1982). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 3ª ed., Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 2010, p. 49-59.

_____. (1982) Leitura e memória: projeto de pesquisa. In: _____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 141-150.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 163-252.

PFEIFFER, C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 87-104.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

RODRÍGUEZ, C. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 47-58.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, 1998, p. 231-264.

SOUZA JUNIOR, J.R. O funcionamento discursivo de textos literários como processo de interpelação de sujeito aprendizes de espanhol. **Abelhache**, São Paulo, ano 3, n. 4, p. 109-125, 1º semestre 2013.

SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. Autoridade, autoria e o livro didático. **Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, v. 03, p. 55-62, 1996.

ZIZEK, S. O espectro da ideologia. In: _____. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 7-38.

ANEXO

Sequência didática “Lenguas del mundo: ¿Qué idiomas conoces?”. LD2(2) p. 12-27.

CAPÍTULO
1

**Lenguas del mundo:
¿qué idiomas conoces?**

Lectura
> Almacén de ideas
1. A continuación vas a leer un artículo sobre el Paraguay. Observa el mapa de América del Sur y señálalo.

• Género textual: Reportaje
• Objetivo de lectura: Explicar por qué el país del reportaje está al mismo tiempo cerca y lejos de Brasil
• Tema: Turismo

2. El objetivo es saber qué conocimientos de mundo y previo tienen los alumnos sobre el Paraguay y su gente. Es necesario fijarse en las respuestas de los alumnos y problematizarlas. Desgraciadamente, en Brasil hay muchos prejuicios y estereotipos hacia el Paraguay, como si en ese país solo hubiera pacotilleros (sacoleiros) y mercancías falsificadas. Es interesante hacer que el alumno reflexione sobre los prejuicios y estereotipos hacia Brasil, como, por ejemplo, la idea de que aquí solo hay fútbol y carnaval. También se puede hablar de los tópicos y prejuicios hacia las personas de determinados estados: los *baianos* son perezosos, los de Minas son “*de roça*”... Es muy peligroso generalizar y se debe hacer una crítica vehemente frente a ese tipo de discurso.

AMÉRICA CENTRAL
OCEANO PACÍFICO
OCEANO ATLÁNTICO
Límite de país
0 610 1220 km
1 cm = 610 km

Fuente: Atlas geográfico escolar, 5 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 41.

2. ¿Qué sabes acerca de ese país y de su gente?

Respuesta personal.

> Red (con)textual

Lee este reportaje y contesta: ¿por qué ese país tan cerca geográficamente está tan lejos de Brasil? Los alumnos discutirán esta cuestión al final de la sección *Tejiendo la comprensión*.

PARAGUAY.com

25 de Agosto, 2011 | Especiales Cómo nos ven afuera

"Tan cerca y tan lejos del Brasil, Paraguay es un país fascinante"

Así se relató desde el periódico brasileiro *Folha de S. Paulo*, en una serie de reportajes publicados este jueves en el que invitan a visitar el Paraguay más allá de la frontera.



Martine Bergamo/Folhapress

Fiesta patronal en la ciudad de Quiindy.

La periodista del *Folha* Laura Capriglione visitó el Paraguay como enviada especial del periódico *Folha de S. Paulo* para realizar una serie de reportajes sobre nuestro país.

"El visitante que afine sus oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español. Este pedazo de tierra confinada en el centro del continente americano ha logrado mantener viva la lengua guaraní, y establecerlo como un símbolo nacional", menciona una parte de este reportaje, coincidentemente publicado en el Día de la Lengua Guaraní.

A continuación, transcribimos al castellano los reportajes de *Folha de S. Paulo*.

A quien no lo sepa

En español, se puede usar tanto **brasileiro** como **brasileño** para designar a la persona que nace en Brasil. El gentilicio **brasileiro**, proveniente de la palabra portuguesa **brasileiro**, tiene un amplio uso en países que hacen frontera con Brasil, como Argentina, Bolivia y Perú.

Descubra el "verdadero" Paraguay en paseos más allá de la frontera

El frenesí de compras en Ciudad del Este, los innumerables *sacoleiros* subiendo y bajando, las calles llenas de vendedores ambulantes, las grandes bolsas llenas de artículos de marca (o falsificados).

Escenas como estas, repetidas una y mil veces, han firmado la convicción de que el Paraguay es solo eso. Pero solo una vez, trate de reservar tres días para un viaje un poquito más allá de la frontera.

Ahí es donde está lo mejor del país: los ríos caudalosos con saltos vertiginosos, las reservas forestales de la selva virgen, las monumentales ruinas de las misiones jesuitas, y de Asunción, con los recuerdos, muchos recuerdos, sobre la Guerra de la Triple Alianza, la guerra que Brasil, Argentina y Uruguay lucharon contra el país (1864-1870).

El visitante que afine sus oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español. Este pedazo de tierra confinada en el centro del continente americano ha logrado mantener viva la lengua guaraní, y establecerlo como un símbolo nacional.

Fue así también en el interior (del Estado) de Sao Paulo hasta mediados del siglo XVIII, cuando el gobierno portugués prohibió la lengua materna con la imposición de solo el lusitano. Para nosotros, eran solo palabras y nombres de calles, fósiles sin origen ni porqué. Itaqui M'Boi Mirim, Mogi Guaçu.

En Paraguay, el guaraní es hablado por los dos fabricantes de chipas (tipo de pan con queso y harina de maíz, delicia que cuesta 0,80 centavos de Real), en el Yacht Club de Asunción, la capital paraguaya. Santiago González, político y criador de ganado explica: "El guaraní es el idioma de las emociones, del afecto, de la poesía, lo usamos para hablar de cosas personales. El español es de los asuntos públicos, para los negocios."

Asunción dista dos horas en avión desde Sao Paulo. Tiene precios muy atractivos como consecuencia de la ínfima carga tributaria (no hay impuesto a la renta en el país), hoteles de lujo, centros comerciales, restaurantes *gourmet* y muchas camionetas. Ni parece el Paraguay.

El país sigue estando en el último lugar de clasificación en el Índice de Desarrollo Humano de América del Sur, pero las exportaciones de soja impulsaron el PIB, que creció a tasas chinas: el 15,3% en 2010. Ya se pueden ver algunas señales externas de riqueza.

En Asunción también está el Panteón de los Héroes de la Guerra, el Palacio de Gobierno, mandado a construir por el presidente Francisco Solano López, la Avenida Mariscal López, el Shopping Mariscal López -todo evocando a la "Guerra Grande" de América del Sur-.

Según el historiador Carlos Guilherme Mota, "el Paraguay tenía en el comienzo de la guerra cerca de 800 000 habitantes. Aproximadamente 600 000 murieron, quedando menos de 200 000, de los cuales solo 15 000 fueron hombres y, de estos, aproximadamente 2/3 tenían menos de diez años de edad".

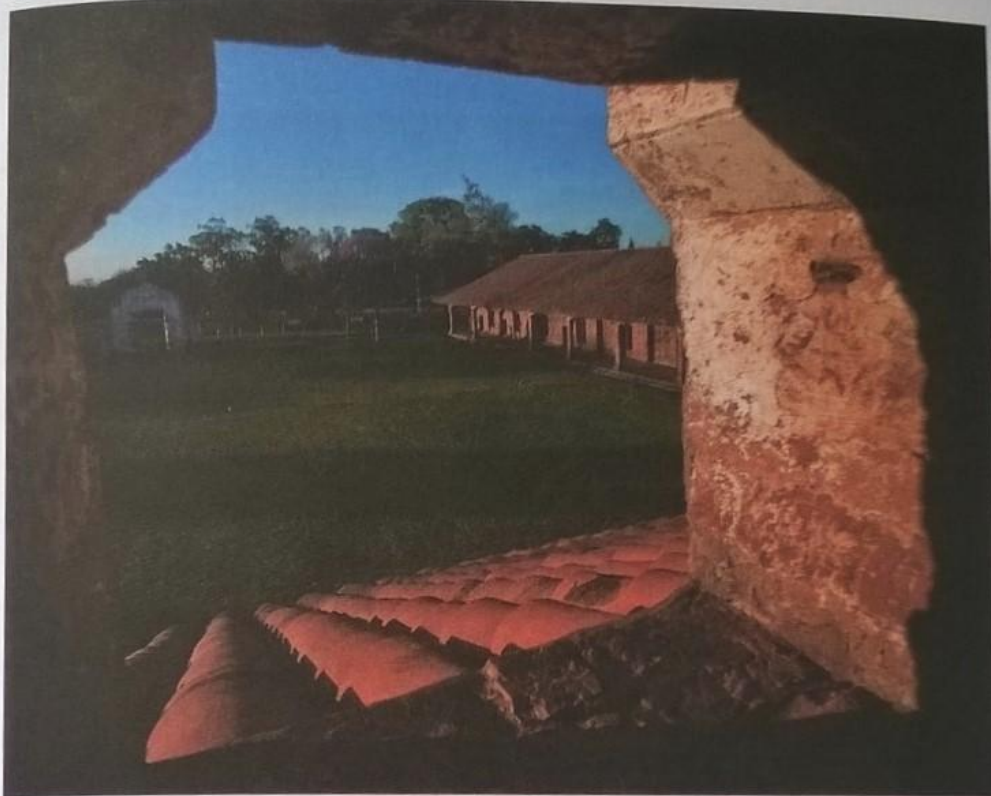
Trauma nacional

El editor italiano Franco Maria Ricci, en su libro *Cándido López - Imágenes de la Guerra del Paraguay* (1984), acerca del pintor de aquellos campos de batalla, quedó sorprendido con la manera en que los paraguayos defendieron su país (hasta casi el último hombre), bajo el comando de Solano López: "Tienen merecido, sin duda, los colores de un Plutarco y de un Tito Livio: la periferia en que vivieron, en cambio, les valió nuestro olvido absoluto."

El olvido comienza en el Brasil. Humaitá, Tuiuti, Cerro Corá, Paysandú, Riachuelo, los nombres de las batallas, se congeló en las placas de calles y plazas. En Paraguay, los gentiles anfitriones tratan de recordar a los brasileños de todo aquel horror.

"Las misiones del Paraguay invitan a los turistas a un paseo meditativo"

La guía avisa: "Es un paseo de meditación". A pie, ella se va en silencio en la noche de luna llena y las estrellas, hacia las ruinas que poco a poco se van iluminando. Estamos en la misión jesuítica La Santísima Trinidad del Paraná, conjunto barroco esculpido en piedra basáltica cerca de Encarnación al sur de Paraguay.



Las ruinas de la misión jesuítica de la Santísima Trinidad.

Allí, los religiosos de la Compañía de Jesús coordinaron a partir de 1706 la construcción en piedra, arcilla y fe de utopía tropical. Iba a ser una especie de paraíso en la tierra habitada por los indios guaraníes evangelizados.

Voces grabadas de mujeres y niños, el canto de pájaros y música enseñada por los jesuitas a los indios se elevan de las paredes como fantasmagoría.

La guía avanza en la nave de una iglesia destechada, camina en los pasillos de la residencia de los indígenas, divididos en casas unifamiliares para evitar la poligamia, llega a la torre de vigilancia, donde estaba el campanario. Más de 4 000 almas vivían allí en el auge del proyecto.

De las 30 misiones que los jesuitas instalaron en América, las ruinas de siete, entre las mejores conservadas, se encuentran en Paraguay. Eran lugares de trabajo pesado, pero también de música (los jesuitas exaltaron el talento musical de los nativos, a quienes enseñaron canto, violín y flauta), el arte de la escultura, la pintura, la lutería.

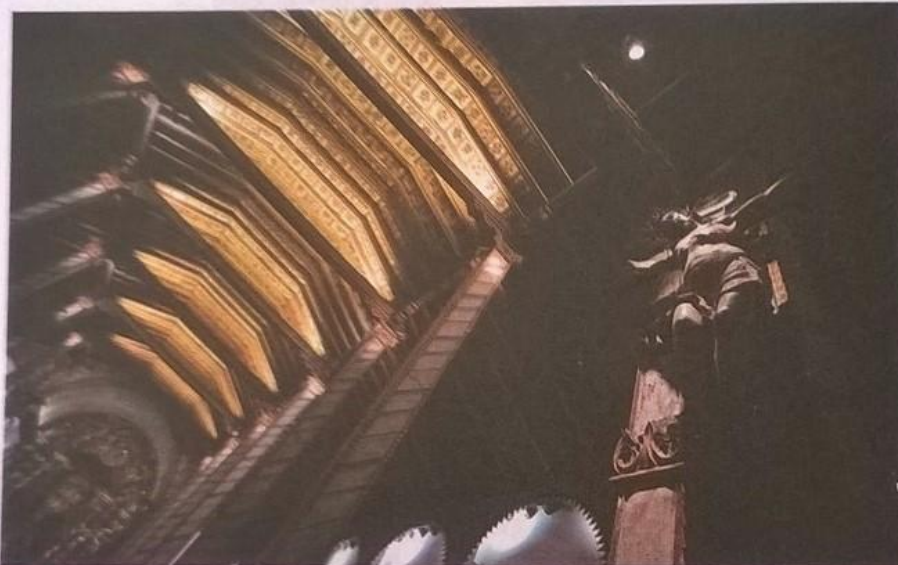
El paseo meditativo a través de las ruinas de la misión de la Santísima Trinidad del Paraná se detiene por un momento: es el momento en el que el guía explica por qué los indios libres y seminómadas aceptaron vivir bajo el yugo de la espiritualidad católica, los golpes de campanas de la iglesia que señalaban la hora de ir al trabajo, el tiempo para rezar, la hora de ir a dormir. ¿Por qué renunciar a la poligamia y sus dioses? ¿Por qué adhirieron a la idea de pecado, que no tenían? "Huían de las tribus enemigas, pero también de los bandeirantes paulistas, que los cazaban para esclavizarlos."

Todo terminó en 1768, cuando la Compañía fue expulsada de las colonias. Sin jesuitas, los indígenas recuperaron el inalienable derecho de volver a ser esclavizados. O casi.

Edificada en 1755, Iglesia de Paraguay refleja mezcla de culturas

No había un crucifijo en la iglesia franciscana de San Buenaventura en Yaguarón, a 48 km de Asunción. Allá arriba, en el altar mayor, una rara imagen de un Dios con barba con los pómulos salientes como el biotipo indígena, y un triángulo en la cabeza, representando la Santísima Trinidad.

"Los indígenas tenían una sensibilidad exacerbada hacia la imagen de un Dios torturado y muerto en la cruz. Le tenían miedo", explica la profesora Lilian Molinas. El crucifijo entró en la iglesia casi un siglo después de ser inaugurada.



El interior de la iglesia franciscana de Yaguarón.

La iglesia comenzó a ser construida en 1755, y terminó en 1772. Refleja los ideales franciscanos: la simplicidad exterior y la riqueza en el interior. Vista desde afuera, es simple: en lugar de las piedras de arenisca basálticas típicas de las misiones jesuíticas, las paredes son de tierra apisonada, posee techo a dos aguas, como la que los indios tenían en las casas comunales de sus aldeas.

La invisible complejidad de la obra, sin embargo, está en su tamaño. Para garantizar el soporte, los sacerdotes inventaron una forma de apegarse al piso con trozos de *ipé* previamente talladas, manteniendo las raíces de los árboles, como se ve en las obras de restauración.

Por dentro, el San Buenaventura es coloridísimo –los sacerdotes incentivaron a los indios a utilizar colorantes naturales empleados en la pintura corporal. También fueron capaces de retratar los elementos de la flora, como la flor de *mburukuja* (*maracujá* – fruta de la pasión). Y si los indios todavía dudaban de que la iglesia era de ellos, se les permitió a cada uno de los constructores que pintasen un ángel con alas. El resultado está por encima del altar: una legión de seres celestiales de caras distintas, pero todas tienen facciones guaraníes.

Disponible en: <<http://www.paraguay.com/especiales/-tan-cerca-y-tan-lejos-del-brasil-paraguay-es-un-pais-fascinante-74414>>. Acceso el 12 de septiembre de 2012.

VOCABULARIO DE APOYO

Tasas chinas: tasa alta de crecimiento del Producto Interior Bruto (PIB).

Destechada: sin techo.

Yugo: dominio.

Alas: órganos que los pájaros usan para volar.

A quien no lo sepa

Si quieres leer reportajes, noticias y textos de opinión, además de otros textos de temáticas distintas e informaciones sobre Paraguay, accede a <www.paraguay.com>, un periódico de Asunción, capital de ese país.

> Tejiendo la comprensión

1. Encuentra algunas informaciones en el reportaje y completa la tabla a continuación:

Nombre del periódico electrónico paraguayo	paraguay.com
Sección del periódico en la que se publicó el reportaje	Especiales
Nombre del periódico brasileño que publicó originalmente el reportaje	Folha de S. Paulo
Periodista que hizo el reportaje	Laura Capriglione
Fecha de publicación del reportaje	25 de agosto de 2011
Celebración que coincidía con el día de publicación del reportaje	Día de la Lengua Guaraní

2. En el reportaje se explica que hay dos lenguas oficiales en el Paraguay. Contesta según el texto:

- a) ¿Qué lenguas son oficiales en ese país?

El español y el guaraní.

- b) ¿En qué momentos se usa el idioma guaraní?

Según Santiago González, político paraguayo y creador de ganado, se usa en casa, con la familia y los amigos. Se usa "para hablar de cosas personales".

- c) ¿Cuándo se usa el español?

Según Santiago González, se usa en los negocios, en asuntos públicos.

3. En Brasil, la lengua portuguesa es la lengua oficial. Sin embargo, en algunas regiones, por motivos diversos, se hablan también otras lenguas. ¿Eso pasa contigo? Además del portugués, ¿se hablan otras lenguas en tu región?

En regiones de frontera, en áreas quilombolas o indígenas, en regiones que mantuvieron las costumbres de los inmigrantes, además del portugués, se hablan también otros idiomas no oficiales en Brasil.

4. Una de las partes del reportaje se intitula "Descubra el 'verdadero' Paraguay en paseos más allá de la frontera".

- a) ¿Qué crítica se plantea en esa parte del reportaje?

Se critica la visión prejuiciosa de que el Paraguay no es más que un lugar para los pacotilleros (sacoleiros) y que no hay nada que hacer allá sino comprar cosas baratas y falsificadas.

2a. Sobre el uso de los dos idiomas, véanse más detalles en la sección *Desarrollo de las unidades y sugerencia de actividades*.

2c. Es importante explicarles a los alumnos que la cultura paraguaya es resultado del encuentro de dos grupos étnicos muy distintos: americano (guaraní) y europeo (español). En el sitio electrónico del Portal Guaraní, hay más informaciones sobre la cuestión lingüística de Paraguay (<<http://www.portalguarani.com>>). Más detalles en la sección *Desarrollo de las unidades y sugerencia de actividades*.

3. Para más detalles, véase la sección *Desarrollo de las unidades y sugerencia de actividades*.

b) ¿Por qué la palabra **verdadero** está entre comillas?

En el reportaje se hace alusión a los estereotipos corrientes en Brasil sobre la venta de mercancías falsificadas en el Paraguay, que empañan la imagen real de ese país. Asimismo, las comillas refuerzan lo auténtico del Paraguay frente a esa visión equivocada y limitadora tan presente entre los brasileños.

5. Infelizmente, la cuestión del prejuicio hacia Paraguay en Brasil está muy arraigada. Aunque el reportaje haga una crítica a eso, todavía usa, en el lenguaje, una expresión típicamente prejuiciosa. Relee el reportaje, identifícala y explica por qué no deberían emplearla.

La expresión prejuiciosa es "Ni parece el Paraguay", como si fuera prácticamente imposible que ese país pudiese tener buenos restaurantes, hoteles y medios de transporte, lo que no es cierto.

6. En el reportaje se menciona un hecho histórico que marcó Paraguay como un trauma nacional y que retrató Cándido López en estos cuadros:



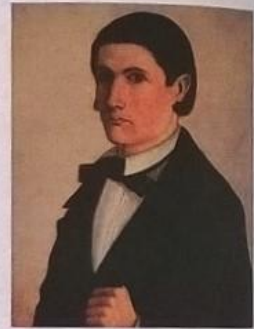
Colección particular. Fotografía: DGBR

La Batalla de Tuiuti (detalle), de Cándido López, 1866. Óleo sobre lienzo.



Album DAGU DAGLI ORTIZ, Laistock

La Batalla de Curupaytí, de Cándido López, 1893. Óleo sobre lienzo.



National Museum of Fine Arts in Buenos Aires, Argentina, CC BY

Autorretrato, de Cándido López, 1858. Óleo sobre cartón, 61 cm x 42,5 cm.

Cándido López (Buenos Aires, 1840-Baradero, 1902). Pintor argentino. Retratisa en su primera época (*Autorretrato*, 1858, *Retrato del general Mitre*, 1862), pasó a pintar paisajes y batallas, tras combatir en la guerra con Paraguay. En sus cuadros reflejó el paisaje argentino con amplias visiones panorámicas, lujo de detalles y vibrante colorido.

Disponible en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lopez_candido.htm>. Acceso el 23 de octubre de 2012.

- a) ¿De qué evento histórico se trata? ¿Cuándo ocurrió? ¿Quiénes participaron en él?

La guerra del Paraguay o Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), en la que Brasil, Argentina y Uruguay lucharon contra Paraguay.

- b) ¿Qué nombres de batallas de ese suceso se ven en las calles y plazas de todo Brasil?

Humaitá, Tuiuti, Cerro Corá, Paysandú, Riachuelo, etc.

7. En el reportaje, se hace mención a un comentario del editor italiano Franco Maria Ricci:

El editor italiano Franco Maria Ricci, en su libro *Cándido López – Imágenes de la Guerra del Paraguay* (1984), acerca del pintor de aquellos campos de batalla, quedó sorprendido con la manera en que los paraguayos defendieron su país (hasta casi el último hombre), bajo el comando de Solano López: "Tienen merecido, sin duda, los colores de un Plutarco y de un Tito Livio: la periferia en que vivieron, en cambio, les valió nuestro olvido absoluto".

¿Por qué el editor relaciona al comandante Solano López y los paraguayos con los historiadores antiguos Tito Livio y Plutarco? Investiga quiénes fueron estas figuras históricas.

Tito Livio fue un famoso historiador romano y Plutarco un famoso historiador griego. Ambos trataron con maestría en sus obras, entre otros asuntos, sobre las épicas guerras de la Roma y de la Grecia antiguas. La figura histórica de Solano López y de su lucha junto a los paraguayos, según el editor, era digna de ser retratada por el lenguaje épico de historiadores importantes como Tito Livio y Plutarco, esto es, la Guerra de Paraguay merecía ser destacada por los grandes historiadores del mundo. Sin embargo, la condición de nación periférica del Paraguay, injustamente, hace que su historia no cobre relieve en el panorama mundial y caiga en el "olvido". Es importante explicarles a los alumnos el concepto de periferia, que significa no estar en el centro político y económico mundial. Se hacen innumerables críticas a ese concepto dual, a partir de las expresiones países centrales (desarrollados, ricos, primer mundo) y países periféricos (subdesarrollados, pobres, tercer mundo).

8. En el título de la última parte del reportaje se afirma que la iglesia del Paraguay refleja la mezcla de culturas. ¿Qué culturas se mezclan? Entresaca por lo menos una parte en que se compruebe dicha mezcla.

Se mezclan las culturas europea, cristiana, y la indígena. "[...] una rara imagen de un Dios con barba con los pómulos salientes como el biotipo indígena, y un triángulo en la cabeza, representando la Santísima Trinidad."

9.  Escucha ahora a la periodista Laura Capriglione hablando sobre su trabajo en Paraguay. ¿Qué cosas le llamaron la atención? Si en tu escuela hay acceso a internet, puedes ver su declaración en: <<http://www.youtube.com/watch?v=amDZ7jwLjsU>> (acceso el 21 de noviembre de 2012).

La lengua guaraní, los siete conjuntos de ruinas, las misiones jesuíticas, la Guerra del Paraguay, la usina de Itaipú y el espectáculo de luz y sonido que hay en los diques.

10. Antes de leer el reportaje, contestaste a la pregunta sobre lo que sabías acerca del Paraguay y su gente. Ahora reflexiona: ¿crees que los brasileños, de manera general, tienen una buena imagen del Paraguay? ¿Ha cambiado en algo lo que pensabas sobre ese país?

Respuesta personal. Lamentablemente, Paraguay, debido a un gran desconocimiento, no goza de mucho prestigio entre los brasileños, que muchas veces lo asocian solamente a la piratería y al comercio de mercancías de mala calidad. Esta actividad proporciona a los alumnos elementos que les permiten romper los estereotipos hacia el Paraguay y su gente. Aunque Paraguay esté cerca de Brasil, con regiones de frontera, a la vez está lejos, ya que muchos brasileños desconocen lo bueno y lo bello de ese país.

Gramática en uso

Elementos cohesivos: los pronombres personales, los posesivos y los demostrativos

- En un texto, para evitar la repetición de nombres (sustantivos), se pueden usar algunos elementos cohesivos. Vuelve a leer el reportaje y señala la palabra o la idea de cada palabra destacada:
 - "La periodista del *Folha* Laura Capriglione visitó el Paraguay como enviada especial del periódico *Folha de S. Paulo* para realizar una serie de reportajes sobre nuestro país."

() el país de los brasileños (x) el país de los paraguayos
 - "El visitante que afine sus oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español."

(x) los oídos del visitante () los oídos de los lectores

- c) "Escenas como **estas**, repetidas una y mil veces, han firmado la convicción de que el Paraguay es solo **eso**."
☒ (x) escenas / *sacoleiros* y bolsas llenas de artículos de marca
☐ () convicción / ciudad más allá de la frontera
- d) "Para **nosotros**, eran solo palabras y nombres de calles, fósiles sin origen ni porqué. Itaqui M'Boi Mirim, Mogi Guaçu."
☐ () los paraguayos ☒ (x) los brasileños
- e) "Aproximadamente 600 000 murieron, quedando menos de 200 000, de los cuales solo 15 000 fueron hombres y, de **estos**, aproximadamente 2/3 tenían menos de diez años de edad."
☒ (x) hombres ☐ () habitantes
- f) "El editor italiano Franco Maria Ricci, en su libro *Cándido López - Imágenes de la Guerra del Paraguay* (1984), acerca del pintor de aquellos campos de batalla, quedó sorprendido con la manera en que los paraguayos defendieron su país (hasta casi el último hombre), bajo el comando de Solano López: 'Tienen merecido, sin duda, los colores de un Plutarco y de un Tito Livio: la periferia en que vivieron, en cambio, les valió **nuestro** olvido absoluto'."
☒ (x) Franco Maria Ricci; paraguayos; Franco Maria Ricci y los lectores
☐ () Cándido López; país; Solano López y los paraguayos
- g) "¿Por qué renunciar a la poligamia y **sus** dioses?"
☒ (x) los indios ☐ () los bandeirantes
- h) "Vista desde afuera, es simple: en lugar de las piedras de arenisca basálticas típicas de las misiones jesuíticas, las paredes son de tierra apisonada, posee techo a dos aguas, como la que los indios tenían en las casas comunales de **sus** aldeas."
☒ (x) los indios ☐ () los jesuitas
- i) "La invisible complejidad de la obra, sin embargo, está en su tamaño."
☐ () tamaño ☒ (x) obra

2. Las palabras destacadas en la actividad anterior pertenecen a clases gramaticales diferentes. En la tabla a continuación, rellena los que son **pronombres personales**, los **adjetivos posesivos** y los **pronombres demostrativos**:

Pronombres personales	Adjetivos posesivos	Pronombres demostrativos
nosotros	nuestro(s), su(s)	esta, estos, eso

Los posesivos

3. Completa la siguiente tabla con los **adjetivos posesivos** correspondientes a cada pronombre personal y de tratamiento:

yo	mí(s)
tú	tu(s)
vos	tu(s)
él/ella	su(s)
usted	su(s)
nosotros(as)	nuestro(s), nuestra(s)
vosotros(as)	vuestro(s), vuestra(s)
ellos/ellas	su(s)
ustedes	su(s)

¡Ojo!

- Los adjetivos posesivos acompañan al sustantivo: su tamaño, su país, su libro.
Si se quiere usar los **pronombres posesivos**, esos sustituyen al sustantivo o vienen en pos de él:
Un amigo suyo, un libro suyo, un pensamiento suyo.
El salón de los alumnos del primero ya está pintado, pero el mío aún no.
Mi casa está cerca de la tuya.
- Coincide la forma de los adjetivos posesivos y de los pronombres posesivos de primera persona del plural (**nuestro, nuestra, nuestros, nuestras**) y de segunda persona del plural (**vuestro, vuestra, vuestros, vuestras**). Sin embargo, como en los demás casos, solo los pronombres posesivos pueden ir precedidos de artículo:
Nuestra casa está cerca del parque. (adjetivo posesivo)
Tu casa está lejos de la nuestra. (pronombre posesivo)
- El adjetivo posesivo **tu** no lleva tilde, al contrario del pronombre personal **tú**:
Tu madre y tú nunca van a las fiestas. (adjetivo posesivo; pronombre personal)

4. Completa el texto con los adjetivos posesivos adecuados:

María y yo tenemos dos hijos. Nuestro hijo mayor es dentista y está casado. Su esposa, Sara, es profesora. Nuestro hijo menor, Juan, es soltero, pero tiene novia. Su nombre es Teresa. Los fines de semana siempre nos encontramos en nuestra hacienda. Mi mujer y yo queremos mucho a nuestra familia.

5. Transforma el adjetivo posesivo en pronombre posesivo. El primer ítem está puesto como ejemplo:

- | | | |
|---------------------------------|---|-------------------------------------|
| a) Mi coche es azul. | <u>El coche azul es mío.</u> | <u>El mío es azul.</u> |
| b) Tu bolsa es muy pequeña. | <u>La bolsa pequeña es tuya.</u> | <u>La tuya es pequeña.</u> |
| c) Tus revistas son japonesas. | <u>Las revistas japonesas son tuyas.</u> | <u>Las tuyas son japonesas.</u> |
| d) Nuestra casa es la amarilla. | <u>La casa amarilla es (la) nuestra.</u> | <u>La nuestra es (la) amarilla.</u> |
| e) Vuestros móviles son caros. | <u>Los móviles caros son vuestros.</u> | <u>Los vuestros son caros.</u> |
| f) Sus pinturas son increíbles. | <u>Las pinturas increíbles son (las) suyas.</u> | <u>Las suyas son increíbles.</u> |
| g) Su perro es amigable. | <u>El perro amigable es suyo.</u> | <u>El suyo es amigable.</u> |

6. Señala la respuesta correcta:

- Mi/Mío** mejor amiga se llama Carmen. **Mi**
- El coche que compré es blanco. ¿Y el **tu/tuyo**? **tuyo**
- ¡Qué raro! ¿En **su/suya** casa no hay baño? **su**
- Estas llaves son **tus/tuyas**. Las **mis/mías** las olvidé en la cocina. **tuyas; mías**
- El auto que está estacionado acá delante no es el **su/suyo**. **suyo**

Los demostrativos

Los **adjetivos demostrativos** son palabras variables que se sitúan en el tiempo y en el espacio:

Adjetivos demostrativos		
	Masculino	Femenino
Singular	este, ese, aquel	esta, esa, aquella
Plural	estos, esos, aquellos	estas, esas, aquellas

Su uso depende de la situación espacial y temporal:

Demostrativo	Situación en el espacio y en el tiempo
este, estos esta, estas	cerca de quien habla
ese, esos esa, esas	cerca de la persona con quien se habla
aquel, aquellos aquella, aquellas	lejos de los que hablan y de los que escuchan

Los adjetivos demostrativos concuerdan en género y número con el sustantivo al que acompañan.
Ejemplos:

Esta casa es muy bonita.

Aquellos bolígrafos están usados.

Ese abrigo es mío.

Cuando se usan los demostrativos y los adverbios de lugar, se observan las siguientes correspondencias:

Demostrativo	Adverbio
En este lugar	aquí/acá
En ese lugar	ahí
En aquel lugar	allí/allá

7. Relaciona las tres columnas. Fíjate en la concordancia (femenino/masculino; singular/plural) y en la correspondencia demostrativo-adverbio de lugar:

Aquel
Estas
Ese

pinturas
reloj
lienzo

de allí
de ahí
de aquí

Aquel – lienzo – de allí
Estas – pinturas – de aquí
Ese – reloj – de ahí

Los pronombres demostrativos suelen referirse a un nombre o noción presente en el texto. Observa:
Estos coches están blindados, pero aquellos, no.



Adjetivo demostrativo

Acompaña al sustantivo coches



Pronombre demostrativo

Se refiere al sustantivo coches

Pronombres demostrativos			
	Masculino	Femenino	Neutro
Singular	este ese aquel	esta esa aquella	esto eso aquello
Plural	estos esos aquellos	estas esas aquellas	

En la *Chuleta Lingüística*, p. 156, se amplía esta sección con explicaciones y actividades sobre los usos de los pronombres demostrativos y las funciones anafórica y catafórica.

8. Relee los siguientes fragmentos del reportaje y di si las palabras destacadas determinan un sustantivo, se refieren a él o engloban algo que se dijo en el texto:

a) "Escenas como **estas**, repetidas una y mil veces, han firmado la convicción de que el Paraguay es solo **eso**."

b) "Aproximadamente 600 000 murieron, quedando menos de 200 000, de los cuales solo 15 000 fueron hombres y, de **estos**, aproximadamente 2/3 tenían menos de diez años de edad."

Estas y estos se refieren a nombres identificables en el enunciado (escenas y hombres, respectivamente). Eso engloba algo que se dijo antes en el texto, concretamente el bullicio frenético de las compras descrito en un párrafo anterior. Ninguna de estas palabras acompañan a un sustantivo.

Vocabulario en contexto

Ya sabemos que la lengua española es oficial en 21 países, ¿verdad? Pero en algunos de esos lugares el español convive con otros idiomas, oficiales o no. ¡A conocer esas lenguas por continente!

América

Vimos que el guaraní es una lengua hablada en Paraguay además del español. En Hispanoamérica, hay varias lenguas, pero no todas son consideradas oficiales.

1. Lee el cuadro con los países latinoamericanos y sus porcentajes de población indígena:

Porcentaje de población indígena según países

Países latinoamericanos	Porcentaje de población indígena
Argentina	1,5
Bolivia	59,2
Brasil	0,2
Chile	5,7
Colombia	2,2
Costa Rica	0,8
Ecuador	33,9
El Salvador	2,3
Guatemala	59,7
Honduras	3,2
México	7,5
Nicaragua	8
Panamá	2,3
Paraguay	2,3
Perú	36,8
Venezuela	1,5

ZIMMERMAN, 1995. Citado por: ALEGRE, Godenzzi, 2001. Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero45/lengindi.htm>>. Acceso el 5 de marzo de 2013.

- a) En orden creciente, ¿qué cuatro países tienen los mayores porcentajes de población indígena?

1^{er}: Guatemala
2^a: Bolivia
3^{er}: Perú
4^a: Ecuador

- b) ¿En qué países el porcentaje es inferior a 1%?

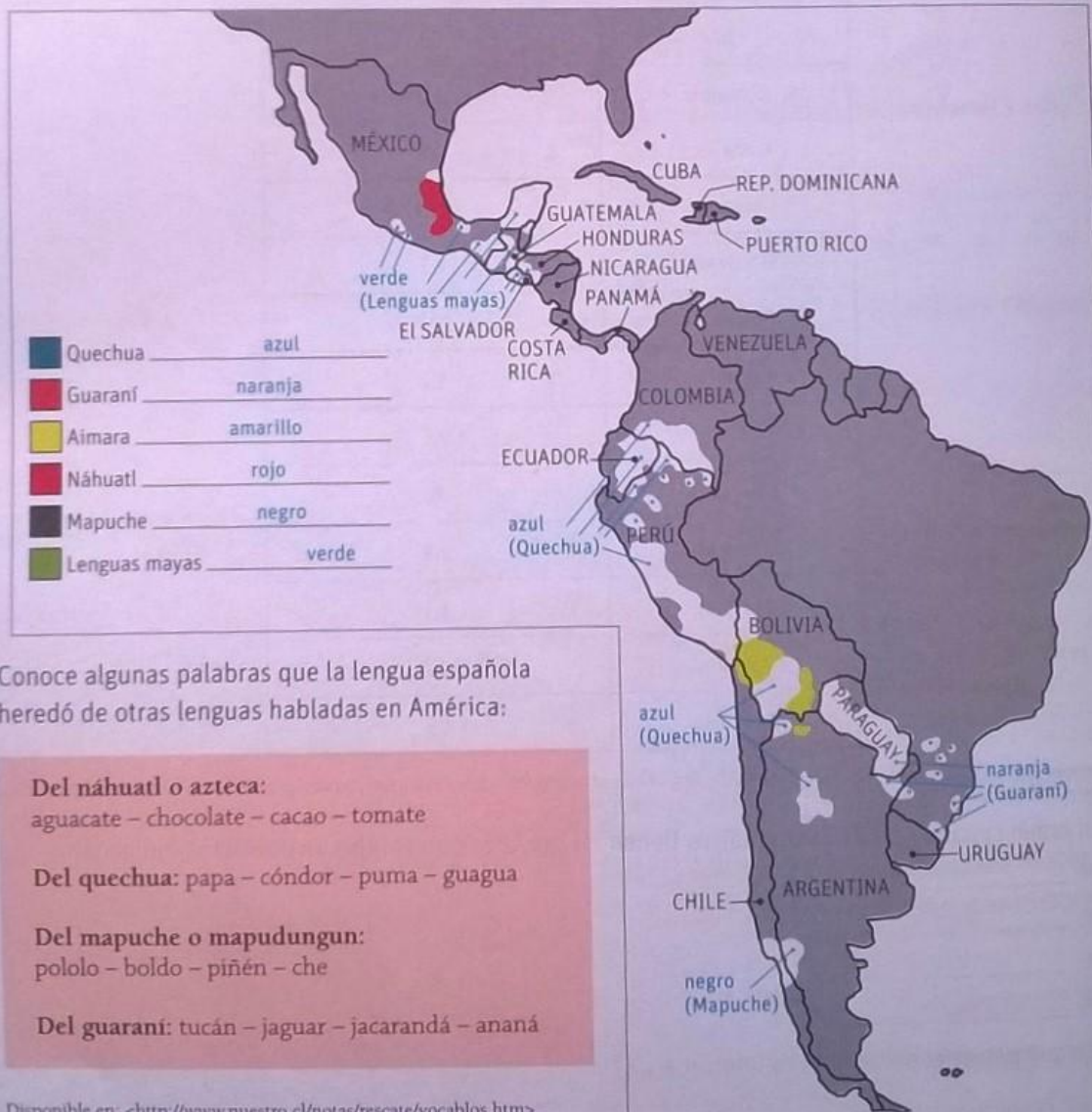
Brasil y Costa Rica.

2. Lee las siguientes informaciones sobre las lenguas amerindias.

[...] El **náhuatl** era el idioma que hablaban los aztecas, y antes de la llegada de los españoles funcionaba como lengua franca o común dentro de su imperio. Actualmente, lo hablan unos 2 millones de habitantes en México, Guatemala y El Salvador. El **quiché** es la lengua maya más conocida y la hablan en el sur de México, en Guatemala y en Honduras más de medio millón de personas. Ya en América del Sur, los idiomas actuales más vigentes y reconocidos son el **quechua**, el **aimara**, el **guaraní** y el **mapuche**. El **quechua** era el idioma oficial del imperio Inca. Hoy en día, el **quechua** se habla desde el sur de Colombia, pasando por Ecuador, Perú, Bolivia y hasta el norte de Argentina, y lo hablan aproximadamente 11 millones de personas. El **aimara** también se habla en Bolivia y Perú, pero tiene menos hablantes que el **quechua**, unos tres millones. El **guaraní** se habla sobre todo en Paraguay. Finalmente, el **mapuche** es el idioma indígena más hablado de Chile. Se calcula que actualmente lo usan medio millón de personas. Otras lenguas, en cambio, tienen un reducido número de hablantes. [...]

Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero45/lengindi.html>>. Acceso el 21 de noviembre de 2012.

Vuelve a leer el texto y pinta con los colores adecuados el mapa de las lenguas indígenas. Algunas regiones ya están pintadas. Pero antes, busca en el diccionario bilingüe los nombres de los colores que ves en la leyenda y escríbelos en los espacios correspondientes:



3. Conoce algunas palabras que la lengua española heredó de otras lenguas habladas en América:

Del náhuatl o azteca:

aguacate – chocolate – cacao – tomate

Del quechua: papa – cóndor – puma – guagua

Del mapuche o mapudungun:

pololo – boldo – piñén – che

Del guaraní: tucán – jaguar – jacarandá – ananá

Disponible en: <<http://www.nuestro.cl/notas/rescate/vocablos.htm>>

Recuérdese que la palabra **guagua** se utiliza en algunas zonas, como en las Islas Canarias, en Cuba y en otros países centroamericanos para designar un medio de transporte, llamado en otras variedades del español **autobús**, **colectivo**, **micro**, etc. Además, en otras variedades del español hablado en América se utilizan también otras palabras para designar, por ejemplo, el **aguacate**, que se llama **palta** en varios países de América del Sur, o el **ananá**, también llamado **piña** en varios países, como España.

De la lista anterior, ¿qué palabras de las lenguas de los pueblos americanos que vivían en América antes de la colonización incorporadas a diversas variedades del español hablado hoy en ese continente están representadas a continuación? Escríbelas debajo de cada imagen. Algunas ya están escritas.



piñen (polvo o mugre pegado al cuerpo)



tucán



boldo



cóndor



pololos (novios, pareja apasionada)



papa



puma



ananá



guaguas (los nenes de pecho)



aguacate



jaguar (en Brasil, onça)



Che

El español alrededor del mundo

En la Argentina, la interjección **che** se usa para llamar a alguien sin tener que usar su nombre (¡Che, pibe, vení acá!) o para enfatizar algo (¡Che, qué caro!). A Ernesto Guevara, el revolucionario argentino, pasaron a decirle "Che" Guevara porque la utilizaba mucho.

En el español de Chile, **che** viene del mapuche (*mapu*: tierra; *che*: pueblo) y significa "hombre", "pueblo" o "gente". Se usa para llamar la atención de alguien (se parece a las interjecciones *ei*, *psiu* usadas en portugués).

Para saber más sobre la etimología de las palabras que el español de América (con foco en Chile) tomó prestado de las lenguas indígenas se puede acceder a la página web: <<http://etimologias.dechile.net/>> (acceso el 13 de diciembre de 2012).

Europa

¿Sabías que España está dividida en Comunidades Autónomas? En algunas regiones se hablan otras lenguas además del español:

Comunidades Autónomas con lengua propia

Comunidades Autónomas	Denominación de las lenguas	Número de hablantes	Porcentaje sobre la población española
Cataluña	catalán	6 115 579	15,5%
Comunidad Valenciana	valenciano	3 923 841	9,95%
Islas Baleares	catalán	745 944	1,89%
Galicia	gallego	2 720 445	6,89%
País Vasco	euskera	2 100 009	5,34%
Navarra	euskera	523 563	1,32%

ETXEBARRIA, 1995. Citado por: LÓPEZ, Medina, 1997. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero45/lengindi.html>>. Acceso el 21 de noviembre de 2012.

1. ¿Qué lengua tiene el porcentaje más alto?

El catalán.

2. ¿Qué lengua se habla en el País Vasco y en Navarra?

El euskera.

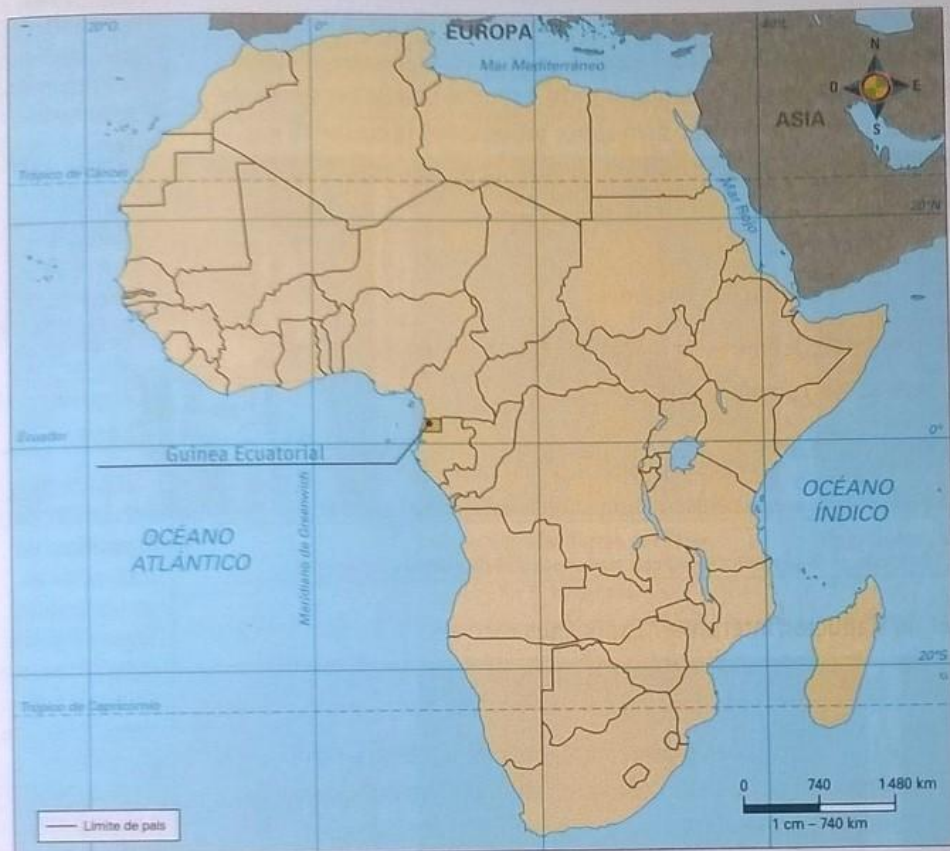
3. Ahora, consulta un mapa de España e identifica las seis Comunidades Autónomas listadas en el cuadro. Luego escribe en el siguiente mapa su nombre y la(s) lengua(s) que se habla(n) en ellas:



Fuente: <<http://www.vmapas.com/Europa/Espanha/Mapa-Comunidades-Autonomas-Espanha.jpg/maps-pt.html>>. Acceso el 19 de junio de 2013.

África

1. ¿Te acuerdas del país de África que tiene el español como idioma oficial? Escribe su nombre en el siguiente mapa: Si no se acuerdan del nombre del país, pueden observar el resto de la página y encontrarlo en el texto.



Fuente: Atlas geográfico escolar. 5 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 45.

2. Allá se hablan otros idiomas. Lee el siguiente panorama lingüístico que hizo el Instituto Cervantes:

Panorama lingüístico de Guinea Ecuatorial

La población autóctona de Guinea Ecuatorial está formada por un grupo de pueblos bantúes. En el país se identifican, desde el punto de vista lingüístico y el etnográfico, lenguas y etnias con las siguientes denominaciones: fang, bubí, ndowe, bisio, baseke, benga y dos lenguas de raíces extra-africanas (fa d'ambo y el pidgin de Guinea Ecuatorial). Esta pluralidad de pueblos africanos, con sus respectivas lenguas bantúes, añadido a la presencia de lenguas europeas (español, francés, inglés) y de otras lenguas (latín, árabe, ruso, chino, coreano, hausa, yuruba, ibo, efik, ghanés, beninua, bamelike, ewondo), hacen que Guinea Ecuatorial sea un país multilingüe.

MORGADES, Trinidad. Vicerrectora de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial.

Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p02.htm>.

Acceso el 10 de junio de 2013.

¿Por qué se considera Guinea Ecuatorial un país multilingüe?

Por la convivencia de distintas lenguas y etnias.