

JORNAL E REVISTA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO

*Fernando Felício PACHI FILHO**

Resumo: Experiências educacionais em curso enfatizam a importância da leitura de jornais e revistas, mas poucas refletem sobre as condições de produção e circulação dos discursos da mídia. A maioria dos projetos tem como foco principal o incentivo à leitura e propiciar debates sobre os temas abordados pela mídia, sejam eles de ordem científica, cultural ou político-econômica. Há também a preocupação de desenvolver o ensino de língua portuguesa, de modo a torná-lo mais “atrativo aos alunos”. Com base nos princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, analisamos propostas empreendidas por veículos de comunicação nesta área. Pode-se dizer que tais propostas privilegiam o conteúdo das reportagens sem oferecer a oportunidade de reflexão sobre constituição dos sentidos e destes mesmos conteúdos, que se relacionam ao gênero jornalístico, e ao fato de a notícia ser tratada como produto. Alimenta-se assim o imaginário de que a mídia reflete o mundo.

Palavras-chave: Análise do discurso. Comunicação. Educação. Mídia.

Introdução

O uso de jornais e revistas, em geral de grande circulação para experiências educacionais, ganhou corpo no Brasil nos últimos 20 anos, integrando os vários projetos que visam “modernizar”, “dinamizar”, “atualizar”, ou simplesmente “suprir” carências do ensino dito tradicional. Deste modo, a mídia assume seu papel pedagógico e busca se legitimar num campo social que originalmente não é o seu. A maioria dos projetos tem como foco

Abstract: Some educational projects emphasize the importance of reading newspapers and magazines, but there are few reflections about production and circulation of media discourse. Most of these projects aim to encourage students to read and offer them the opportunity of debating recent subjects in the fields of economics, politics, science and culture. Another purpose of these projects is to make Portuguese language teaching more attractive to students. In this work, which has as its basis the theoretical-methodological principles of French Discourse Analysis, we seek to analyse some educational proposals of the media. We can say that these proposals privilege the articles' contents without offering the opportunity of reflection on how meanings and contents are formed, which is related to the fact that news are consumed as products. In this sense, the imagery that media is a mirror of the world is encouraged.

Keywords: Discourse Analysis. Communication. Education. Media.

* Doutor em Linguística pela Unicamp. Professor de Comunicação e Expressão da Faculdade de Tecnologia Termomecânica – FTT, em São Bernardo do Campo. E-mail: ffpachi@yahoo.com.br

principal o incentivo à leitura e propiciar debates sobre os temas abordados pela mídia, sejam eles de ordem científica, cultural ou político-econômica. Há também a preocupação de desenvolver o ensino de língua portuguesa, de modo a torná-lo mais “atrativo aos alunos”. Não nos cabe aqui analisar a validade destas experiências no que se refere à didática. Preocupamo-nos sim em compreender primeiramente o discurso que sustenta o uso dos jornais e revistas na escola. A partir desta compreensão, à luz da Análise do Discurso de linha francesa, refletimos sobre aspectos não-propalados ou não-ditos que devem ser levados em conta na prática pedagógica, de modo a fomentar a leitura crítica destes meios.

A Associação Nacional de Jornais (ANJ)¹ incentiva a criação destes programas, oferecendo apoio a eles e estabelecendo os seguintes objetivos para estes projetos:

- a) Propiciar a construção e o desenvolvimento de uma ação concreta que leve ao cumprimento da missão da ANJ e dos seus associados, no que diz respeito à defesa da liberdade de expressão, do pensamento e da propaganda; ao funcionamento sem restrições da imprensa - observados os princípios de responsabilidade; e à luta pela defesa dos direitos humanos, dos valores da democracia representativa e da livre iniciativa;
- b) Contribuir para que os brasileiros atinjam um domínio mais pleno de leitura, escrita e interpretação;
- c) Contribuir para a democratização da informação trabalhando seu acesso e pluralidade como direito cidadão fundamental à construção do conhecimento, tomada de decisão, autonomia e exercício pleno da cidadania;
- d) Associar a leitura de jornais a uma dimensão mais ampla de leitura, a fim de estimular o prazer de ler e a construção de conhecimento;
- e) Fomentar o acesso ao veículo jornal, difundindo junto aos públicos atingidos, as diversas linguagens deste meio de comunicação, sua estrutura, natureza e lógica jornalísticas, bem como sua importância no conjunto das forças e mediadores sociais;
- f) Contribuir para a dinamização do currículo escolar como um todo, apresentando o jornal seus conteúdos, linguagens e gêneros textuais como um suporte ao desenvolvimento de processos inovadores, criativos, atraentes e atuais de ensino-aprendizagem (ANJ, 2009).

¹ Associação Nacional de Jornais. <http://www.anj.org.br/jornalceducacao/institucional/objetivos>. Acesso em 20/5/2009

Além disso, de acordo com a ANJ, o Brasil é “um país que ainda tem muito a fazer pela Educação e o jornal, como um dos principais e mais influentes meios de comunicação, tem potencial e pode contribuir para mudar o cenário atual, ajudando a melhorar as taxas de leitura e na formação de cidadãos críticos.”

É importante notar que este discurso se assenta no pré-construído² de que os brasileiros necessitam ler mais e melhor. Nesse sentido, o jornal assume a posição discursiva de uma instituição que pode ajudar para reverter um quadro socialmente indesejável, que afeta o conjunto da sociedade. É nesta missão de salvação que a mídia legitima seu papel na educação. Nesse sentido, ela se apresenta como instituição que tem condições de “contribuir”, por deter um conhecimento - e não só informação - que deve ser compartilhado e valorizado pela sociedade. Ao assumir este papel, portanto, os jornais e revistas que sustentam estes programas deslocam-se de sua função primeira de informar para formar, ou melhor, educar o cidadão em idade escolar.

O lugar da falta

O primeiro ponto que deve ser compreendido, como destaca Pfeiffer (2004), é o fato de que a mídia precisa ser introduzida na sala de aula para suprir carências, ou seja, preencher lacunas que estão nas condições estruturais das instituições escolares ou mesmo da formação dos professores, que não se atualizam e precisam valer-se de dispositivos, como os jornais, produzidos para outros fins para incrementar sua prática pedagógica e sua formação, por definição carente e inadequada. Nesta lógica, os meios de comunicação se apresentam como alternativa para a formação do cidadão, papel que a escola não consegue mais cumprir. É, portanto, em outro pré-construído, o de que a escola não cumpre adequadamente sua função que o discurso dos jornais como instrumentos pedagógicos se legitimam e são aceitos na sociedade. Dado que os meios de comunicação não assumirão a responsabilidade direta pela educação encaram sua função como “contribuição”.

Ao serem usados na escola, os jornais são recursos didáticos, mas num segundo nível. Não é uma didaticidade primeira, ou seja, eles não são feitos para este fim, mas há uma intenção de que sirvam a este objetivo (MOIRAND, 1992 e MORTUREUX, 1992). E o jornal assume uma função explicativa de eventos e fatos, faz uso da didaticidade no seu cotidiano, mesmo que o leitor imaginado seja diferente, ou seja, na produção das notícias e na escrita mesma do jornal, o leitor imaginado não é o estudante, mas sim um leitor genérico que consome cotidianamente esta informação. Sua inscrição

² O termo pré-construído, segundo a formulação de Henry (PÊCHEUX 1997, p. 99), designa “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático.”

como produto educacional é polêmica, porém aceitável, justamente porque ele traz as marcas da didaticidade. Assim, ao explicar os fatos do cotidiano que são descritos e narrados em suas páginas, o jornal deve produzir um discurso sobre determinados assuntos. Desta forma, o discurso jornalístico é, conforme explica Mariani (1998), uma modalidade de *discurso sobre*. Neste tipo de discurso, permite-se tornar objeto o que se fala, formulando juízos de valor, opiniões e gerando o efeito de distanciamento e objetividade.

“Reflexo da realidade”

Ao introduzir meio de comunicação, como jornais e revistas para atividades pedagógicas, não se pode esquecer das próprias condições de produção das notícias e os efeitos de sentido decorrentes destas mesmas condições. Primeiramente, ainda segundo Mariani (1998, p. 60) a produção de notícias ocorre a partir da confluência do trabalho dos jornalistas, suas impressões e capacidade interpretativa, da linha política adotada pelo veículo de comunicação e do interesse do leitor. Nesse sentido, não há um texto único, fruto apenas da mediação do repórter. Devemos ter em mente que o discurso da imprensa é um dos que são produzidos no espaço público, não se configurando como único nem como “reflexo de uma realidade” Nesse sentido, uma leitura crítica deve buscar compreender como objetos simbólicos, por definição não-transparentes, produzem sentidos, e os gestos de interpretação realizados pelos sujeitos. (ORLANDI, 2002, p. 27).

Desta forma, a imprensa não é reflexo da realidade. Ela é parte dela, ela constrói um real, assim como estrutura um discurso sobre a realidade, tentando explicá-la ou apresentá-la segundo uma memória discursiva disponível na sociedade, que, por si, deve ser objeto de reflexão antes mesmo de um exame do presente, da atualidade que a mídia relata. Como fato de linguagem, a informação não é transparente ao mundo. A mídia, de modo geral, apresenta uma visão, um sentido particular do mundo constituindo assim uma interpretação do espaço público. Na constituição da memória social, da qual a mídia é parte e produtora, portanto, o processo histórico-discursivo resultante de uma disputa de interpretações dos acontecimentos presentes e passados leva à predominância de uma interpretação em detrimento de outras. Naturalizam-se assim sentidos, que passam a ser comuns e hegemônicos. Isso não significa, porém, que os sentidos “esquecidos” deixem de atuar, seja como oposição, seja como resíduo no interior do discurso predominante. Estas interpretações aparecem como conteúdos que seriam colocados em circulação em sentidos já estabilizados, divididos politicamente. Os sujeitos, na concepção de Orlandi (1998b, p. 50), ao formularem se inscrevem em posições determinadas, “sob efeito da ilusão subjetiva, afetado pela vontade de verdade, pelas intenções, pelas evidências dos sentidos e pela

ilusão referencial³. Por essa razão, são construídos sítios de significância que possibilitam gestos interpretativos, injunção para o sujeito que necessita conferir sentidos diante de objetos simbólicos.

Nesta formação de discursos proposta pelos jornais, cristaliza-se uma memória como legítima para interpretação da história, num lugar de formulações que se determina como autorizado, promovendo uma intervenção no real do sentido tomado como estável e verdadeiro. Temos assim na mídia um lugar de interpretação que se legitima pela administração dos sentidos que lhe torna possível a existência. Desta forma, como gestora da informação, a mídia estabelece direções interpretativas, observáveis nos pontos em que se busca controlar o sentido para que ele se torne único, na tentativa de contenção de seu movimento constitutivo. Este processo, portanto, vem a homogeneizar os sentidos para os fatos cobertos pela imprensa, estabelecendo uma interpretação num efeito de leitura que visa instaurar uma memória.

A mídia é uma maquinaria complexa³, cujo funcionamento como empresa dentro de nossa sociedade, não é evidente para o público. É necessário formar leitores também para compreender que o discurso não se esgota no texto.

Charaudeau (2005) explica que a mídia não transmite o que se passa na realidade, mas impõe sua construção discursiva no espaço público. Por ser objeto simbólico, a mídia não é transparente ao mundo. Atuam assim duas lógicas que precisam ser trabalhadas para uma leitura adequada da mídia: uma lógica econômica, que visa transformar notícias em produtos a serem colocados no mercado dos bens de consumo e uma lógica simbólica, que participa da construção da opinião pública.

Krieg (2000) reafirma a não transparência do discurso midiático. Há um efeito de evidência que precisa ser analisado, que decorre das práticas jornalísticas e como elas constroem o sentido para as notícias. Ao levar os jornais ou revistas para a sala de aula, é necessário compreender que o jornal é tomado como objeto de estudo ou acesso ao conhecimento, diferentemente da sua concepção original. Ler o jornal na escola é fazer uma leitura diferente da que faz o leitor comum, aquele que compra o jornal na banca ou o recebe em casa. Busca-se uma leitura para o estudo, o que altera o significado deste ato.

Também consideramos que a organização de sentidos proposta pela mídia corresponde a um esquema interpretativo do presente, numa ilusão de completude da informação e no apagamento dos procedimentos de seleção e construção da notícia. O que ocorre é uma ordenação cotidiana, que obedece a critérios de hierarquização e organização, que visa colocar ordem no caos da realidade (SERVA, 2002), ao mesmo tempo interpretá-la

³ Idéia explorada por Charaudeau (2005) e Maingueneau (2002). Nesta concepção, há regras de produção, que condicionam o gênero jornalístico e que afetam diretamente a formação dos sentidos. Estes aspectos devem sempre ser considerados na análise da mídia.

e propor ao leitor esta forma de leitura. No funcionamento social, os jornais estão autorizados a produzir leituras da realidade que possam ser consideradas legítimas e produtoras de um universo de crenças constituidoras do discurso social. Instituem-se assim modelos de compreensão da realidade que visam explicar e desambiguar o mundo (MARIANI, 1999, p. 112). É, portanto, neste imaginário de credibilidade construído pelos jornais que interpretações de acontecimentos podem ser tomados como verdade, se naturalizarem no efeito de leitura. Compreendemos, portanto, o texto jornalístico como espaço material de produção discursiva e, desta forma, sujeito à ideologia. A verdade, nesta perspectiva, é uma das múltiplas versões dos fatos (BUCCI, 2004, p. 51). No entanto, este imaginário se faz necessário para a manutenção da própria imprensa. Bucci afirma que a imprensa deve oferecer confiabilidade, necessária para a confirmação deste imaginário e também para a validação dos jornais na relação com seus leitores.

Como explica Pêcheux (1997, p. 82), há lugares sociais representados na produção do discurso, que são transformados por uma série de formações imaginárias que designam estes lugares. Haveria, neste esquema, regras de projeção que estabelecem relações entre situações e posições. O jornal ocuparia um lugar de produtor de informação e de notícias de credibilidade, corroborado pelas projeções imaginárias feitas pelos leitores. Dessa forma, seus enunciados podem circular como lugares de veiculação da verdade.

Historicidade dos veículos de comunicação

Outro aspecto que não pode ser menosprezado em experiências que buscam fazer os alunos tomarem consciência de suas relações com os meios de comunicação é a própria historicidade desses veículos. Discussões em torno da historicidade do produto simbólico que temos à nossa disposição são fundamentais para a inserção do jornal na sociedade, no seu funcionamento discursivo. A formação de leitores críticos só é possível a partir da crítica do que se lê e de como se lê. Para que isso ocorra, é necessário refletir sobre o material de leitura, suas condições de produção, limitações, circulação social.

Mariani (1993) explica que a análise do discurso jornalístico⁴ deve levar em conta o funcionamento imaginário de uma época, porque ele integra uma sociedade e sua história e, ao mesmo tempo, ele é história, e está “entranhado de historicidade”. Esta visão, de certa forma, é compartilhada por historiadores como Nora (1995, p. 180). De acordo com este autor, a época contemporânea é vivida já com sentido histórico. Este sentido, segundo ele, é formado porque há na atualidade uma circulação generalizada de discursos, produzida principalmente pelas mídias de massa, que significam

⁴ Consideramos o discurso jornalístico como aquele produzido pelos jornais e também aquele que circula nos jornais.

como históricos acontecimentos do mundo contemporâneo. Desde o fim do século 19, o presente passou assim a ser dominado por acontecimentos e a história seria construída por ele.

Na visão de Nora, as mídias de massa hoje alimentam o imaginário de que contam a história do presente porque conferem significados para os acontecimentos sociais. Os meios de comunicação são mesmo condição de existência desses acontecimentos. O fato de serem divulgados integra, portanto, sua produção. Assim, conclui Nora, o acontecimento não é por si histórico. É necessário que ele seja conhecido para existir. Somente a imprensa, explica o autor, “dispõe de uma gama de virtualidades sem rival” para a construção de uma realidade (NORA, 1995, p.182). Ocorre, nesta produção do acontecimento, a tendência a torná-lo sensacional, permanentemente novo, para alimentar a “fome de acontecimentos”, devido à redundância intrínseca ao sistema. Ele se impõe como um dado, antes mesmo de uma avaliação histórica *stricto sensu*. Na mídia, ocorre uma imposição do vivido como história e “o presente nos impõe em maior grau o vivido”. Há assim, nas palavras de Nora, “uma imensa promoção do imediato ao histórico e do vivido ao lendário” (Ibid, 1995, p. 184).

Leitura e escrita

Se o objetivo dos programas educacionais que se utilizam de meios de comunicação é também estimular a leitura e igualmente melhorar o desempenho dos alunos na interpretação de textos, devemos também refletir sobre as condições em que se processam a leitura no ambiente escolar.

Consideramos, assim como Orlandi (1998), a leitura e a escrita como parte do processo de instauração de sentidos, sendo que sujeitos e sentidos constituem-se historicamente. Há, desta forma, uma especificidade e história do sujeito-leitor que não pode ser menosprezada. O leitor na escola não é o mesmo leitor do jornal, como afirmamos acima. Além disso, é necessário compreender de que há vários modos de leitura, uma delas proposta pelo próprio jornal. Ao mudar condições para esta leitura, ou seja, ao deslocar o jornal de sua função informativa, produz-se um outro tipo de leitura que não é originalmente a proposta inicialmente pelo veículo de comunicação.

Dessa forma, conforme Orlandi, há um leitor constituído no ato da escrita, imaginado pelo autor do texto, para quem ele se dirige. Quando o leitor se apropria do texto, depara-se com um leitor já constituído imaginariamente no ato da escrita, com o qual tem de se relacionar. Por essa razão, é importante que a leitura prevista para os jornais e revistas no contexto escolar permita que os alunos trabalhem sua história de leitura, a história de leituras e a história de sua relação com a escola e com o conhecimento legitimado pelos jornais no seu discurso de divulgação.

Neste aspecto, é interessante que os alunos percebam e reflitam sobre o direcionamento e a institucionalização dos sentidos proposto pela imprensa ao construir seu discurso, seja ele referente ao futuro, à atualidade ou ao passado. Estes processos interpretativos, apagados na leitura cotidiana, são organizados por deslocamentos operados no interdiscurso⁵ que se textualizam e tornam-se evidentes. A organização dos sentidos, instituída pela imprensa, obedece a uma narratividade. Tomada como efeito, a narratividade permite a organização de uma “história coerente, sem falhas, com estruturação temporal, encadeamentos de causas e conseqüências, personagens e cenários explicativos” (MARIANI, 1998, p. 231). Pela narratividade, portanto, ocorre a ativação de um esquema de leitura. Orlandi (2003, p. 193) considera o processo de leitura como instaurador do espaço de discursividade, já que autor e leitor definem-se em suas condições de produção. Desta forma, a instância jornalística ocupa o lugar de narrador de uma história, que se textualiza e se homogeneiza, produzindo efeitos de leitura que visam conter a polissemia.

Dois casos, duas experiências

Tomamos como exemplos duas experiências de uso da mídia em sala de aula. Elas apresentam projetos diferentes, mas que de certa forma aproveitam-se do discurso geral da necessidade de formação de leitores críticos, ou seja, alimentam-se da crença de que a explicação do mundo oferecida na mídia deve sim fazer parte dos modos de aprender e ensinar.

O jornal *O Globo* tem um programa de jornal e educação – Quem lê jornal sabe mais⁶ – que já dura 27 anos. As concepções básicas do programa demonstram sua filiação a uma rede de sentidos que sustenta estas experiências:

1. a de que este é um Programa de Leitura que pretende contribuir para que a população jovem goste de ler jornal e possa, por meio de seu conhecimento e uso orientados, exercitar sua cidadania e até se aproximar de outras leituras. Por isto faz-se a distribuição de jornais do dia, para que se promova um maior interesse por sua leitura.

2. a de que a maneira mais eficaz de perseguir tal objetivo é desenvolver um processo de formação continuada (oficinas, encontros, palestras, reuniões pedagógicas) voltado para os professores, definidos como os promotores fundamentais de tal conquista. A grande prioridade é, então, envolver e orientar o professor. O projeto

⁵ Pêcheux (1997, p. 162) define o interdiscurso como o “todo complexo com dominante” das formações discursivas.

⁶ QUEM LÊ JORNAL SABE MAIS. Disponível em: http://oglobo.globo.com/quemle/diversos/default_serres.htm. Acesso em 20/5/2009.

Pólos de Jornal na Escola, que o Programa criou em 1998, atua nesta direção. (QUEM LÊ JORNAL SABE MAIS, 2009)

O jornal se coloca no papel de contribuinte para uma experiência didática. Não assume diretamente sua responsabilidade, apenas sua orientação e a distribuição do produto. Estabelece-se assim no discurso uma fronteira entre mídia e escola, sendo que os papéis de cada um são distintos. No entanto, é o jornal que contribui para a escola, que pode dar a ela o conhecimento que lhe falta. Parte-se ainda do princípio de que para que o jovem goste de ler é necessário uma “contribuição” e conhecimento de materiais que, a priori, são estranhos ao ambiente da escola. Não se lida aqui com a história de leitura dos alunos (ORLANDI, 1998a). A leitura é pensada como um ato confinado ao espaço escolar e à mídia, que pode despertar o interesse por outros materiais de leitura.

Mesmo respeitando o papel da escola em seu discurso, é o jornal que assume a dinâmica de formação dos professores para que o projeto atinja resultados satisfatórios. Caem as fronteiras entre escola e mídia, o discurso didático é também integrado pelo jornal como uma atribuição, afinal ele tem de dialogar e formar professores, considerados os promotores fundamentais das conquistas na escola, promover encontros, oficinas, reuniões. A escola precisa do apoio para atuar com a mídia jornal. Neste universo de crenças, a escola não é capaz de desenvolver por si formas adequadas de trabalhar o jornal.

Ao mesmo tempo que reconhece o papel da escola como lugar para o desenvolvimento da experiência educacional, não se reconhece nela as competências necessárias para o desenvolvimento do projeto. Por isso, dá-se ênfase ao acompanhamento, a orientação pedagógica. É interesse de quem que os alunos leiam jornal na escola?, dos jornais? E os alunos? O sujeito-leitor imaginado é de alguém que deve ler, não de alguém que deseja ler.

Os aspectos críticos e de discurso envolvidos na leitura dos jornais foram priorizados no projeto de *O Globo*. Com que objetivo? A leitura, por definição polissêmica (ORLANDI, 1998a), não é valorizada. Ao contrário, busca-se estabelecer o parâmetro da crítica, da compreensão já naturalizada de que o jornal é portador de discurso. Não se problematiza o fato de o jornal construir um discurso e integrar uma rede discursiva.

A revista *Veja* também mantém seu programa educacional, o “Veja na Sala de Aula”⁷ é um site, que complementa a distribuição de materiais, para orientar o professor no uso de planos de aula desenvolvidos por outros professores. Vê-se aqui que a revista só não assume o papel do professor, mas mostra como fazer. Em seu discurso, ela incorpora a apresentação do

⁷ VEJA NA SALA DE AULA. <http://veja.abril.com.br/saladecaula/index.shtml>. Acesso em 20/5/2009

modo de fazer, filiando-se à formação discursiva de que a escola não sabe fazer. Imagina-se um professor que precisa de apoio, ou seja, necessita de formação para poder usar o material e os planos desenvolvidos pela equipe da revista. Educadores especializados contratados pela Fundação Victor Civita funcionam no discurso como justificativa para a superioridade da experiência e desvalorização do conhecimento prévio do professor.

Discurso pedagógico e midiático se fundem para atingir o fim de educar. O didático é, portanto, insuficiente. Desloca-se assim a autoridade do professor para o material produzido pela mídia. Opta-se assim por uma didatização da revista. Não é mais o mesmo produto que circula nas bancas. É sim um material concebido para a escola, pelo imaginário de um sujeito leitor que pode aprender pela mídia didatizada. Ao assumir esta função, *Veja* se ancora no fato de ser uma das principais revistas de circulação semanal no país. Seu sucesso editorial também contribui para que ela se constitua como referência didática. O ethos⁸ da revista associado ao discurso do especialista são elementos suficientes para confirmar a supremacia da revista frente à instituição escolar, que dela pode se valer para ensinar. Por isso, ela pode dizer como fazer, ser um guia para o ensino e considerar-se indispensável, como podemos observar abaixo:

Professor, você pode usar os conteúdos de VEJA para explorar com seus alunos do Ensino Médio. Semanalmente, quatro planos de aula são criados a partir de textos publicados na revista. Torne VEJA NA SALA DE AULA uma parceria indispensável. (VEJA NA SALA AULA, 2009)

Como guia para as aulas, a revista, por se colocar numa posição reconhecida de superioridade e de qualidade didática, pode assumir a modalidade do conselho, da recomendação, da sugestão. São sugestões que levam a um caminho de sucesso. Há um deslizamento entre sugestão e obrigação, ou seja, os professores, a quem se dirigem os planos de aula, devem realizar. Este “dever” conduz aos resultados:

Com o objetivo de transformar as reportagens de VEJA em aulas, uma equipe de especialistas da Fundação Victor Civita produz, toda semana quatro planos de aula de diferentes áreas do conhecimento. Esse material é publicado toda segunda-feira à noite, ajudando os professores a criar atividades didáticas capazes de ajudar os alunos a compreenderem os conteúdos de cada disciplina utilizando fatos da atualidade.

⁸ Corresponde à apresentação de si no discurso. No campo da Análise do Discurso, este conceito foi trabalhado por Maingueneau (2002), entre outros.

Desenvolvido por alguns dos melhores educadores brasileiros (professores universitários, autores de livros didáticos e especialistas das mais diversas áreas), o programa traz sugestões de atividades, exercícios, temas para debate, textos de apoio e experiências práticas, além de bibliografia complementar, filmografia e uma seleção de sites para professores e alunos pesquisarem na internet e ampliarem seus conhecimentos. (VEJA NA SALA DE AULA, 2009)

O plano de aula visa facilitar - ajudar - o trabalho do professor. Assim, o que se quer é que o professor siga as recomendações, tome o plano como um roteiro. O plano de aula é um guia que aborda desde a preparação da aula, com recomendações sobre como iniciar as discussões, como aprofundá-las a partir dos conteúdos da revista. Parte-se do princípio de que o professor tem pouco tempo ou dificuldade para preparar as aulas e fazer uma pesquisa adequada. Consagra-se uma visão que privilegia o conteúdo, que não contempla uma crítica à mídia, porque ela é tomada como legítima dentro da situação educacional, sobretudo porque seu discurso se aproximou do discurso didático, prevendo-se a crítica a partir do que se lê sobre o mundo e não de como se lê. Há um direcionamento, portanto, do ensino e da leitura prevista no programa, que não contempla uma crítica à maneira que se lê, a história da sua leitura, tampouco a história dos sujeitos-leitores – professores e alunos. Não se contesta, portanto, a legitimidade destes materiais, de sua leitura, fechando-se assim o espaço para outras leituras possíveis.

Considerações finais

Os projetos que utilizam a mídia impressa em experiências educacionais partem da constituição de um leitor-imaginário que precisa ler, que não tem uma história de leitura. Ao desprezar esta história, estes projetos optam por privilegiar o conteúdo de reportagens e artigos sem oferecer a oportunidade de refletir sobre os modos de constituição dos sentidos e destes mesmos conteúdos, que se relacionam ao gênero jornalístico e ao fato de a notícia ser tratada como produto na sociedade. Estes projetos, portanto, alimentam o imaginário de que a mídia reflete o mundo. O efeito é o de esquecimento de suas condições de produção, importantes para a compreensão dos sentidos que são construídos e reafirmados no discurso social. Considerados como veículos de credibilidade, a mídia impressa legitima-se para ocupar o espaço escolar, desvalorizado na sua função educativa. O discurso da mídia, ao fundir-se com o discurso didático, reafirma a legitimidade e estabelece uma função para a mídia na escola: ajudar a ensinar. E ensinar é assim direcionar o sentido da leitura.

Ao devolver ao jornal sua condição de produto simbólico, sujeito a regras de produção e a um discurso social, a tarefa consiste em refletir, sobre a produção e circulação deste meio de comunicação e como ele atua na legitimação de sentidos para a ciência, a política, a cultura, enfim para todos os domínios da vida social em seus modos de seleção, valorização de aspectos, pontos de vista, na tensão sempre presente entre o que se diz e o que não se diz.

Na perspectiva de uma análise que considere a produção de sentidos, é necessário levar os alunos a pensar sobre a institucionalização desses sentidos e como o discurso jornalístico contribui para a construção do discurso social sobre determinados temas, formando a opinião pública. Por isso, antes de tomarmos a mídia como um espelho social, é preciso que se discuta sobre a criação deste espelho e em que medida esta metáfora pode ser usada. Desconstrói-se assim a referencialidade postulada para a sustentação da mídia em sua validade, credibilidade. Tal aspecto visa, portanto, mostrar aos alunos as múltiplas visões que se podem estabelecer sobre a realidade. A mídia seria um componente do discurso social, inserido no funcionamento da sociedade e seus discursos.

Referências

ANJ. Disponível em: <http://www.anj.org.br>. Acesso em: 12 set. 2006.

BUCCI, Eugênio. **Sobre ética e imprensa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. **Les medias et l'information: l'impossible transparence du discours**. Bruxelles: De Boeck & Lacier, 2005, 249 p.

KRIEG, Alice. **Analyser le discours de presse: mises au point sur le "discours de presse" comme objet de recherche**. *Communication*. Québec, vol. 20, n. 1, p. 75-96, automne 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, E (org.). **Discurso fundador**. Campinas: Ed. Pontes, 1993, p. 31-42.

_____. **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, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre:

Sagra Luzzato, 1999, p. 102-121.

MOIRAND, Sophie. Autour de la notion de didacticité. **Carnets du Cediscors**. Paris, n. 1, p.9-19 1992.

MORTUREUX, Marie-Françoise. Didacticite et discours ordinaire. **Carnets du Cediscors**. Paris, n. 1, p.20-31, 1992.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In: LE GOFF, Jacques : NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 179-193, 1995.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editorial, 1998a.

_____. **A interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1998b.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4ª ed. Campinas: Editora Pontes, 2002.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PFEIFFER, Cláudia. A presença do jornal na escola: compartilhando saberes – escola, instrumentos lingüísticos e divulgação científica. Disponível em: <http://www.anj.org.br> <http://www.anj.org.br/files/Arquivos/Eventos/2004/jornal/claudiapfeiffer2.doc>. Acesso em: 12 set. 2007.

QUEM LÊ JORNAL SABE MAIS. Disponível em http://oglobo.globo.com/quemle/diversos/default_seres.htm. Acesso em 20/5/2009.

SERVA, Leão. **Jornalismo e desinformação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac, 2002, 144p.

VEJA NA SALA DE AULA. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/sala-deaula/index.shtml>. Acesso em 20/5/2009.