

---

## DISCURSO JORNALÍSTICO, LEITURA E EDUCAÇÃO

*Renata Marcelle Lara Pimentel\**

### **Resumo**

Este texto resulta de uma pesquisa de mestrado que analisa o discurso jornalístico impresso de massa na perspectiva da leitura discursiva. Tendo como referencial teórico a Análise de Discurso da Escola Francesa, representada pelo filósofo Michel Pêcheux, investigamos, mediante o uso dos dispositivos teórico e analítico, que tipo de leitura do jornal é possível ser feita, na posição de leitores, consideradas as condições de produção desse material. Também observamos qual a crítica possível nessa mesma posição-leitor.

*Os sentidos não nascem ab nihilo. São criados. São construídos em confrontos de relações que são socio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições.*

Eni Orlandi

O presente artigo é desenvolvido na perspectiva teórica da Análise de Discurso (Escola Francesa), iniciada pelo filósofo Michel Pêcheux, e sintetiza parte das discussões e considerações da pesquisa de mestrado intitulada *Leitura e movimento de sentidos do*

---

\* Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.

*discurso jornalístico na educação.*<sup>1</sup> Em tal investigação, analisamos o discurso jornalístico impresso (referente à imprensa de massa), na perspectiva da leitura, de forma a explicitar uma possibilidade de trabalho com o jornal, no contexto escolar, que não se restrinja ao conteúdo informado, mas permita a prática discursiva.

Em particular, este artigo problematiza a leitura instrumentalizadora que tem sido feita do jornal em sala de aula, levanta e toca em *pré-construídos*<sup>2</sup> do jornalismo e discute que tipo de leitura é possível de ser feita do jornal, na posição de leitores, tendo em vista as condições de produção desse material, assim como a crítica possível nessa mesma posição-leitor. Em meio a isso, explicita limites institucionais, tanto da imprensa quanto da educação, e vislumbra possibilidades de um outro espaço de leitura como prática discursiva que permita a crítica no movimento de sentidos e não restrita e tolhida pela reprodução social.

O objetivo deste trabalho é tocar em sentidos naturalizados em sociedade pelas instituições imprensa e escola (também universidade) – ou seja, que são aceitos como naturais por estarem tomados pelo efeito de evidência –, ao trabalhar formulações de modo a dar visibilidade a funcionamentos discursivos.

Ao tocar em sentidos instituídos, mediante um trabalho discursivo, oferecer possibilidades, a partir do confronto com a materialidade lingüística, de se repensar tanto as práticas educativas quanto o próprio fazer jornalístico, tendo em vista que ambos participam da formação do “sujeito”, que não é o sujeito “senhor de si” (aquele que se supõe origem de seu dizer), mas constituído na relação com o simbólico, na historicidade.

<sup>1</sup> Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, em março de 2002, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Carareto Ferreira, co-orientação do Prof. Dr. Belarmino César G. Costa e contribuições da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzy Lagazzi-Rodrigues (Unicamp) e do Prof. Dr. Dennis de Oliveira (Unimep), membros da banca de defesa pública. A pesquisa foi realizada com auxílio de bolsa científica em nível de mestrado fornecida pelo CNPq.

<sup>2</sup> Os *pré-construídos* do jornalismo referem-se a sentidos instituídos pela imprensa e que funcionam em sociedade, sendo tomados como naturais. Citamos como exemplo a objetividade, neutralidade e veracidade jornalísticas, notícia como informação e a própria divisão entre informação e opinião.

### **Jornal, conteudismo e reprodução**

Com base em Orlandi (2000b), partimos do entendimento de que o problema em relação à noção de leitura, ao ensino da mesma e ao ler propriamente dito, não está em se pensar numa “pluralidade das leituras”, se considerarmos, assim como a autora, que “as leituras têm suas histórias, no plural” (cf. Orlandi, 2000b, p. 43). Mas, sim, no fato de pensarmos e trabalharmos o texto como uma unidade fechada em si, em sua suposta completude, onde a história seria meramente refletida nele.

Tem-se, assim, uma ilusória relação entre sujeito e objeto, ao supor-se uma interação entre leitor e texto, quando, de fato, o que há é uma relação entre interlocutores (leitor e autor), que é social e histórica. História significando historicidade, ou seja, o “acontecimento do texto como discurso”, pois a ligação entre a história externa e a historicidade do texto não é direta, tampouco automática (Orlandi, 2000a, p. 68).

Esse pensar e trabalhar o texto na sua suposta completude é que faz com que muitos educadores saiam em busca de “estratégias de leitura”, como se existissem fórmulas possíveis para ler. Diferentemente disso, cada texto deve ser considerado nas suas *condições de produção*,<sup>3</sup> assim como devem ser consideradas as condições de produção da leitura, pois cada leitor é um leitor, que tem suas histórias de leitura, e “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente)” (Pêcheux, 1997b, p. 53).

Aí reside a grande diferença entre a leitura discursiva e a leitura conteudística, ou seja, considerar ou não as condições de produção. É justamente esse considerar que permite perceber que “todo dizer é necessariamente incompleto (assim como o sujeito)” (Orlandi, 1996b, p.73), sendo que o “incompleto na linguagem é o lugar do possível, é condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos” (cf. p. 71). É essa incompletude

<sup>3</sup> “As condições de produção implicam o que é material (a linguagem sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica.” (Orlandi, 2000a, p. 40)

que permite romper com um sentido supostamente legítimo e perceber que o não-dito significa em relação ao dizer.

Assim, ler não é mera “atribuição” de sentidos, mas explicitação do processo de produção de sentidos, que leve à compreensão. Por isso, não perguntamos “o que o autor diz”, mas “como ele diz”, como o dizer significa.

Nesse sentido, a Análise de Discurso traz a possibilidade de pensarmos e trabalharmos a leitura como sendo produzida (processo) em vez de reproduzida (produto), como ocorre no contexto educacional formal, não só no ensino fundamental e médio como no ensino superior.

Sendo a leitura pensada e trabalhada de forma conteudística, o uso que se tem do jornal em sala de aula acaba sendo meramente instrumentalizador, visto que o enfoque recai sobre o conteúdo informado ou simplesmente para questões estruturais e/ou gramaticais. Isso porque o conteudismo “supõe uma relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo, como se pudesse existir uma relação natural entre palavras e coisas” (Orlandi, 1997, p. 99). Ele considera o conteúdo (suposto) das palavras e não o funcionamento discursivo na produção de sentidos. No entanto, esse conteudismo “está diretamente ligado ao modo como o ideológico está na linguagem e é concebido pelos que a analisam” (Orlandi, 1997, p. 99).

Em pesquisa realizada por Viana e Silva (1999, p. 80), verificamos que as atividades com jornal em sala de aula, além de esporádicas, não ultrapassam a leitura do texto escrito, envolvendo questões de entendimento quase sempre oral e comentários sobre o assunto das matérias jornalísticas, fazendo-se uso desse material como se faz do livro didático.

A nosso ver, os próprios projetos de empresas jornalísticas que lidam com a inserção e uso do jornal em sala de aula acabam reproduzindo as condições sociais existentes ao estabelecerem a mesma relação de consumo que mantêm com o leitor. Ou seja, não permitem perguntar pelo funcionamento discursivo do jornal, e mesmo da sociedade, “prendendo” o leitor no conteúdo informado.

Araújo (2000), ao investigar “Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares”, verifica em relação ao uso do jornal em sala de aula que este “é trabalhado na mesma lógica que os textos didáticos, com ênfase na capacidade de verbalização da leitura”, sendo que “suas possibilidades sociais não são trabalhadas ou discutidas” (p. 6).

Outra pesquisa realizada por Mello *et al.* (2000) também confirma, a nosso ver, o uso mecânico e conteudístico com que a leitura é trabalhada na escola. A investigação mostra que a leitura é utilizada com a finalidade de aplicação de prova, para produção de texto, controle da fala da criança e também para se trabalhar a gramática. Nas atividades de leitura e escrita pouco se exploram os conhecimentos que o aluno tem em suas vivências sobre o assunto focado.

Essa tendência da escola em permanecer no conteudismo pode ser também identificada em atividades com jornal que incentivam discussões meramente temáticas, conforme aponta Barros Filho (1999). Ao discutir simplesmente temas, os professores não permitem o deslocamento do nível da superfície lingüística, fixando-se nos conteúdos.

Acreditar que “saber” o que “está acontecendo” é suficiente para se conhecer é ilusão. Em contrapartida, “como chegar a conhecer” é que está em discussão. Mesmo porque “receber” (no sentido de decodificar, reproduzir) uma informação é uma coisa; outra é saber explicitar o processo de produção dos sentidos daquela “informação”.

Nessa direção, Barros Filho (1999, p. 33) entende que “se o objetivo final do processo pedagógico for transmitir conteúdo, opera-se uma segunda canalização temática, reconstrutora da realidade social e legitimizada pela instituição escolar”.

Fazer uso do jornal sem procurar explicitar e compreender o funcionamento do fazer jornalístico não permite sair do nível do conteúdo. Os mitos em torno do jornalismo são muito fortes em sociedade, e a todo momento somos pegos por eles em meio à ideologia, sendo que esta “não é ocultação mas interpretação de sentido em certa direção, direção esta determinada pela história” (Orlandi, 1997, p.101).

Vive-se a ilusão de um mundo “objetivo” transmitido pela imprensa como se houvesse isenção de subjetividade nos relatos.

*...“objetividade” dos fatos, i.e., sua evidência de visibilidade, resulta inevitavelmente de um gesto interpretativo que se dá a partir de um imaginário já constituído. Sendo assim, ao relatar os acontecimentos os jornais já estão exercendo uma determinação nos sentidos.* (Mariani, 1998, p. 63)

Apesar dessa ilusão, é possível ter um outro trabalho de leitura do jornal capaz de trazer contribuições significativas para a educação, tendo em vista que a produção jornalística, mesmo tomada pelo ideológico – já que não há como estar fora dele –, ao

ser olhada numa perspectiva discursiva, deixa inscrito, na própria materialidade da língua, a possibilidade de fazermos um furo no social, assim como sempre defendeu Pêcheux, e termos outros olhares para a sociedade.

Diante do que discutimos, defendemos que o jornal, como material pedagógico, não pode ser pensado como um mero instrumento de “transmissão de informação”, como a própria imprensa sustenta, visto que pensar a comunicação apenas sob o enfoque da informação decorre de pensar a linguagem não além do nível da formulação.

Como diz Orlandi (1996a, p. 138),

*...a noção de informação nova, aquela que é gramaticalmente explícita, que revela a intenção de comunicação do locutor, fica circunscrita àquilo que, no lingüístico, é factual e mensurável. E o que interessa, quando pensamos o discurso, é a possibilidade dos múltiplos sentidos e não a informação factual e mensurável.*

### Pré-construídos

Ao investigarmos pré-construídos do jornalismo, observamos que a formação do pensamento comunicacional brasileiro está firmada numa base funcionalista que ainda hoje sustenta o imaginário do fazer jornalístico, tanto em relação ao que pensa a sociedade sobre o jornalismo quanto ao que pensam os próprios jornalistas sobre sua prática profissional.

Isso foi observado em estudos que revelam tal funcionalidade expressa nas próprias orientações e normas de redação técnica, envolvendo três categorias jornalísticas (informação, interpretação e opinião), presentes em obras, por exemplo, de Luiz Beltrão, Mário Erbolato, Juarez Bahia, Luiz Amaral e José Marques de Melo.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Luiz Beltrão, *A imprensa informativa*; *id.*, *Jornalismo interpretativo*; *id.*, *Jornalismo opinativo*; Mário Erbolato, *Técnicas de codificação em jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário*; Juarez Bahia, *Jornal, história e técnica II: as técnicas do jornalismo*; Luiz Amaral, *Técnica de jornal e periódico*; José Marques de Melo, *A opinião do jornalismo brasileiro*. Para Miège (2000, p. 33), o sucesso da corrente empírico-funcionalista dos meios de comunicação de massa está justamente no fato de trazer em seu bojo – como se fosse uma evidência indiscutível – o princípio da liberdade da informação e do liberalismo econômico, integrante de um modo de regulação do mundo da mídia.

A técnica, com o auxílio de recursos estilísticos, materializa mitos do jornalismo como neutralidade, objetividade, verdade, apagando o processo sócio-histórico de constituição dos sentidos e a própria dimensão histórico-social do fazer jornalístico; o que explicitamos em nossa investigação de mestrado também ao trazeremos contribuições de Sodré (1998) e Marcondes Filho (1993 e 2000), que permitem uma visão histórico-social do jornalismo.

Ao nos orientarmos pela Análise de Discurso, notamos que,

*...nada é neutro nem transparente em termos da prática discursiva: os sentidos se produzem em formações discursivas, são regulados por rituais sócio-históricos, são mobilizados interdiscursivamente enquanto exterioridade que afeta constitutivamente o sujeito.* (Mariani, 1998, p. 67)

É nesse sentido que levantar e problematizar pré-construídos do jornalismo permitiu que não partíssemos de divisões categorizadas (informação, interpretação, opinião) postas no fazer jornalístico e tomadas em seu efeito de evidência, sendo, portanto, aceitas como naturais. Assim como não nos prendêssemos a sentidos de notícia naturalizados como “novidade”, “o novo”, e nem ao sentido de *lead*<sup>5</sup> como simplesmente primeiro parágrafo, onde estariam sintetizados os elementos (presumidamente) “mais importantes” da notícia. Possibilitou que saíssemos do lugar-comum, da mera reprodução conteudística, e problematizássemos o próprio pensar e fazer jornalístico.

### **Trajetória discursiva**

Antes de qualquer explicitação é preciso esclarecer que a análise por nós realizada diz respeito ao discurso jornalístico da imprensa de massa no Brasil do final do século XX e início do século XXI. Isso significa que, apesar do material de análise ter sido constituído por matérias publicadas nos jornais *Folha de S. Paulo* (setembro/2000) e *O Estado de S. Paulo* (março/2001), nossa análise não se voltou para o discurso dos referidos jornais, tendo em vista que ao escolhermos *o discurso jornalístico impresso de massa* – num contexto contemporâneo (segundo descrevemos) – como *objeto de*

<sup>5</sup> Nas definições de *lead* presentes no jornalismo clássico ele é referido como sendo o primeiro parágrafo da matéria jornalística (texto noticioso), onde devem ser respondidas as seis perguntas (ou a parte delas) consideradas básicas na apresentação da notícia: *o quê, quem, quando, onde, como e por quê*.

nossa investigação, estamos considerando que há aspectos universais do jornalismo que se repetem apesar do jornal e das temáticas. Citamos como exemplo as técnicas de padronização da notícia, que participam da constituição, manutenção e propagação do discurso da instituição imprensa. Logo, poderíamos ter optado por qualquer outro jornal, desde que atendesse aos critérios de jornal de comunicação de massa (contexto: Brasil, final do século XX e início do século XXI).

Duas questões centrais nortearam nossa análise: *Que tipo de leitura é possível de ser feita do jornal, na posição de leitores, estando consideradas as condições de produção da notícia? Que crítica o jornal, tal como é estruturado, possibilita que o leitor faça dele?* E é explorando respostas para essas questões, mediante explicitação de observações da análise, que buscamos, mais à frente, discutir possibilidades de um trabalho discursivo no contexto da educação.

Na análise de discurso por nós realizada observamos que o grande *pré-construído* do jornalismo é *a informação na forma de notícia*, pois a novidade vai ser sempre informacional. O que de fato estrutura a notícia não é o *lead* enquanto primeiro parágrafo empiricamente localizável, mas as perguntas presentes no conceito de *lead*. Por isso, o *lead* como sendo localizável no primeiro parágrafo só é *condição de produção fundante da notícia* na acepção técnica do termo. *Discursivamente* são as perguntas que sustentam a novidade informacional em qualquer das categorias postas pelo jornalismo (informação, interpretação e opinião).

O que é enfocado, de início, por aquelas perguntas, é o que vai ser considerado notícia. E é isso que gera o efeito de completude ao lermos só o início da matéria, ou seja, o primeiro parágrafo, de modo que aquilo que vem em seguida passa a ter efeito de complemento. Quer dizer, é ao nos fazermos aquelas perguntas e encontrarmos sempre as “respostas” para elas, seja no início ou em meio ao corpo do texto, que deixamos de perceber que existem outras coisas sendo ditas e também não-ditas, mas que estão significando.

Tendo em vista as condições de produção do jornal, observamos que ele vai fazendo caminhar por um dizer objetivado conteudisticamente, no qual as tomadas de posição já se encontram traçadas. Isso quer dizer que, enquanto a novidade se faz presa à idéia de fato objetivado, ou à própria objetivação das significações do fato, só é possível caminhar

nessa circularidade em que a “interpretação” e crítica jornalísticas se (re)colocam. Ou seja, frente às *condições de produção do jornal*, na posição de leitores, não temos como fazer outra leitura que não a de conteúdo, considerando que a notícia vai ser sempre informacional; ela é o próprio conteúdo formatado por aquelas perguntas. A possibilidade do *novo* já está determinada, assim como a possibilidade de *crítica*, pois esta também está respondendo às perguntas sintetizadas no *lead*, visto que ela é, de fato, a expansão das respostas. Na posição de leitor, este vai ser sempre quem pergunta “o que está sendo dito”, e é sobre conteúdos que estará se manifestando.

Em relação ao trabalho com o jornal na escola, o que a teoria e metodologia discursiva vai dizer, assim como revelou nossa análise do discurso jornalístico impresso, é que, enquanto não se considerarem as *condições de produção* desse material e as próprias *condições de produção da leitura*, qualquer tentativa de deslocamento não passará de tentativa.

Se frente a tais condições de produção – estando na posição de leitor de jornal – não é possível uma leitura não conteudística, e se a escola, ao trabalhar o jornal de forma instrumentalizadora, reproduz a mesma relação de consumo existente entre empresa jornalística e leitor, como, então, rompemos com esse uso dicotomizado, esse uso instrumentalizado do jornal na escola (ou mesmo universidade)? É justamente procurando responder a tal questionamento que exploramos possibilidades de um trabalho diferenciado de leitura no espaço educacional, enquanto prática discursiva.

### **Discurso x mensagem**

Quando questionamos a leitura conteudística não estamos, com isso, colocando em dúvida a existência da “informação”. O que fazemos é problematizar o fato de que informação é informação na medida em que é organizada de uma determinada forma, produzindo determinados efeitos. Pois não se trata simplesmente de conteúdo ou de conteúdo ideológico veiculado, mas de discurso que produz sentidos na relação entre sujeitos (autor, leitor). Como entende Pêcheux (1997a, p. 82), não se trata de “*transmissão de informação*”, mas de “*efeito de sentidos*” entre locutores. Por isso, em vez de mensagem (produto), ele trabalhou o discurso (processo).

Veremos que em meio a essa problematização não há como negar que a educação formal ainda se faz sustentada na concepção tradicional de ensino, refletindo um olhar hegemônico para a sociedade. Sendo assim, as únicas práticas possíveis são aquelas que reproduzem o conteúdo, seja ele pensado na suposta condição de conhecimento, seja na condição mesma de informação veiculada pela imprensa.

Traçando um paralelo entre a imprensa e a educação, Mariani (1998, p. 61-62) explica:

*Fazendo crer que apresenta os fatos tais como são, com uma linguagem isenta de subjetividades, o discurso jornalístico atua à semelhança de um discurso pedagógico em sua forma mais autoritária. 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 vêem 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. (Grifo da autora)*

Tanto a imprensa quanto a escola sustentam-se sob o mito da “transmissão de informação”, embora muitas vezes esse mito venha transfigurado na condição de “produção de conhecimento”, numa tentativa de alguns educadores em romper com a idéia de que o conhecimento seria meramente transferido do professor para o aluno, ou simplesmente informado como se fosse algo pronto.

O fato é que, também ao ser colocada na condição de *produtora de conhecimento* – ao contrário da imprensa, que estaria assumidamente transmitindo informação –, a escola produz como efeito a idéia de que o aluno está produzindo conhecimento junto com o professor, e não simplesmente recebendo algo pronto.

Todavia, produzimos conhecimento a partir da informação que está disponível, sendo que esta é que pode se transformar em conhecimento disponível. Isso significa que o conhecimento produzido dá-se a partir de conteúdos e em cima de conteúdos, sem que

se tenha a preocupação de perguntar-se de que forma estes conteúdos estão funcionando e nos levando a pensar desta ou daquela forma.

Como temos explicitado, a escola formal permanece tomada por uma visão tradicional de ensino, embora muitos educadores se autoproclamem construtivistas ou socio-interacionistas, quando, de fato, não conseguem se livrar da influência positivista. Ao constituir-se dessa forma, a escola (e mesmo a universidade) oferece uma possibilidade semelhante à que o jornal nos possibilita enquanto leitores do mesmo, embora de forma supostamente mais crítica.

Enquanto leitores de jornal estamos afetados pelo lugar da informação (do conteúdo), e isso implica a interpelação ideológica na qual somos pegos e que nos impossibilita fazer o recuo necessário para uma leitura discursiva. Nas condições atuais em que a escola (assim como a universidade) se coloca, ou seja, afetada por um conceito tradicional de educação, tais relações são meramente reproduzidas. A partir de informações trabalhadas na escola/universidade, o aluno vai formando seu posicionamento, formulando e estruturando seus argumentos e reflexões. Isso sempre sobre alguma coisa, sobre algum assunto. A discussão de conteúdos, mesmo que crítica, é o que prevalece, na condição de reprodução social.

Por isso questionarmos sobre o que é possível construir quando não nos perguntamos pela historicidade; quando não percebemos a opacidade da língua, e que somos tomados pela ideologia e pelo inconsciente.

Contudo, existe a possibilidade de sairmos disso ao tocarmos nesse lugar naturalizado da educação e da própria imprensa. Um outro espaço de leitura vai requerer um outro sentido de educação, que seja possibilitador de deslocamentos, de desestabilizações, de rupturas, pois, como afirmamos, a história é descontínua.

### **Considerando as condições de produção**

Para possibilitar uma prática de leitura não meramente conteudística precisamos *considerar as condições de produção do jornal*. Assim, sair desse lugar naturalizado, onde se situa a leitura “permitida” pela instituição imprensa, ou seja, uma leitura conteudística, estabelecida na relação de mercado em que se colocam jornal (empresa) e leitor (consumidor). Isso implica modificar o próprio uso que tem sido feito do jornal

nas atividades educacionais, visto que ele é instrumentalizador, pois nega a possibilidade de movimento dos sentidos, de sair da linearidade da crítica interna. Enquanto isso não for considerado, qualquer tentativa de deslocamento não passará de tentativa.

Oferecendo possibilidades de se explicitar e questionar não apenas os pré-construídos do jornalismo, mas os próprios pré-construídos da educação, a Análise de Discurso permite que um outro espaço de leitura seja possibilitado. Dando visibilidade a funcionamentos discursivos e aos efeitos provenientes de tais funcionamentos é que esse outro sentido educacional se faz como possibilitador do movimento, e não preso a estabilizações.

Ao trabalhar o funcionamento do discurso jornalístico impresso a perspectiva discursiva possibilita que o *lead*, tecnicamente posto como a condição de produção fundante da notícia, seja considerado no processo e não meramente reproduzido. Quando se permite dar visibilidade a funcionamentos discursivos é que o trabalho com o jornal na escola pode deixar de ser instrumentalizador.

Ao perceber que, discursivamente, não é o *lead* tomado empiricamente como primeiro parágrafo o que, de fato, estrutura a notícia, mas sim as perguntas sintetizadas no *lead* (presentes no conceito de *lead*), o educador pode deixar de meramente reproduzir a localização de respostas “prontas” no texto. Assim, permitir que, no confronto com a materialidade, o aluno formule outras perguntas não simplesmente localizadoras dessas respostas, mas possibilitadoras de dar visibilidade ao processo discursivo.

Nessa perspectiva, o *lead* não seria, portanto, trabalhado como mera técnica de redação ou construção textual. Sendo que é desta forma instrumentalizadora que a escola trabalha com o jornal, estando ele tomado pelos educadores como uma referência temática (conteúdo), textual (forma) e/ou lingüística (na perspectiva de padrão de texto ou língua).

Orientando-se pela perspectiva discursiva, o educador poderá explicitar que há uma relação entre *lead* e notícia diferente daquela reproduzida pelo jornalismo marcado por uma visão funcionalista e que, imaginariamente, nos faz pensar no *lead* como sintetizador da novidade localizável no primeiro parágrafo – resultando, por conseqüência, no efeito de complemento dos parágrafos posteriores.

Numa postura discursiva não importa perguntar simplesmente quais são as respostas às perguntas do *lead* em determinada matéria – sendo que este figura na escola na

forma de “interpretação” de texto –, mas começar a pensar que sem essas perguntas e respostas (do *lead*) não teríamos o efeito de novidade e, conseqüentemente, não teríamos jornal. Importa saber como esse dizer está funcionando a ponto de gerar determinados efeitos e que efeitos são esses. Ou seja, importa saber como os sentidos são produzidos em determinadas condições de produção.

Quando, na escola, são trabalhadas discussões temáticas a partir do jornal, o que se tem é a crítica de posicionamento “permitida” por ele. Trata-se de uma crítica muito reproduzida ao se trabalhar com o jornal em sala de aula, sendo que, para isso, o educador não toca na notícia como estrutura e acontecimento. Esse uso instrumentalizado é muito comum no contexto escolar inclusive ao se lidar com outros materiais, como os didáticos, por exemplo.

É justamente ao nos fazermos sempre as mesmas perguntas e localizarmos sempre respostas prontas que não conseguimos ver que existe muito mais sendo dito e também não dito ao encontrarmos respostas àquelas perguntas. Não permite perguntarmos pelo processo de significação e questionarmos a estrutura social.

Com relação à mediação no ensino e prática da leitura, também nos questionamos até que ponto ela, da forma como vem sendo trabalhada, rompe com esse uso instrumentalizado do jornal na medida em que o próprio educador não questiona esse lugar do *lead* na produção da notícia.

É nesse sentido que perceber (e não “alterar”) as condições de produção do jornal implica reconhecer que ele se significa dentro de determinações que são históricas, ou seja, que estão carregadas de historicidade. E o fazer notícia, ou mesmo o fazer jornal, tem sentido a partir de um lugar que naturalizamos enquanto leitores do material veiculado.

Acreditar (no sentido de reconhecer de forma natural) que notícia se resume ao *lead* significa estar tomado pelo efeito sintetizador desse *lead*. Por outro lado, ao mostrarmos que notícia é fato discursivo, mas que, enquanto efeito imaginário, são as respostas sintetizadas no *lead*, necessariamente dizemos que ela é o próprio fato significado na historicidade. É o próprio conteúdo englobado na expansão das respostas estruturadas por aquelas perguntas.

### Prática discursiva na educação

Como não reduzir a leitura à mera produção conteudística? Como considerar as condições de produção? Lembremos que não se trata de trabalharmos “fórmulas de leitura” – como se isso fosse possível e cada leitor pudesse ser enquadrado numa espécie de “leitor-padrão”. O que podemos é trabalhar práticas discursivas, e é nessa perspectiva que nossa investigação aponta possibilidades de uma relação menos ingênua com a linguagem.

O primeiro passo para o ensino da leitura, segundo Orlandi (2001, p.70), é, “pelo funcionamento discursivo, compreender como os gestos de interpretação (se) materializam o discurso no texto”. Ou seja, o professor precisa conhecer como um texto funciona na produção de sentido para dar condições ao aluno de trabalhar com aquilo que ele *não sabe*. A autora fala em “trabalhar politicamente a relação dos sujeitos com os sentidos”. Nessa perspectiva é que ela apresenta o ensinar significando “trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz”.

Como exemplificação dessa prática discursiva tendo como material o jornal impresso de massa, poderíamos partir de uma mesma matéria, de um mesmo *lead*, e solicitar ao aluno que ele busque, após encontrar as respostas para as perguntas sintetizadas no primeiro parágrafo, a expansão dessas respostas no corpo da matéria. Depois, que ele organize outras matérias a partir daquelas respostas.

Ao explicitarmos que o pós-*lead* não é indiferente como notícia, podemos ter diferentes matérias a partir de um mesmo *lead*. O que implica um efeito de diferentes notícias formadas a partir de um mesmo “fato objetivado”, mas que não rompem com a continuidade desse fato, apesar da sensação de ruptura. Podemos “desconcentrar” as perguntas e respostas, de modo que elas deixem de ser o mais importante.

Na medida em que jogarmos com as perguntas sintetizadas no *lead* e dermos abertura para a possibilidade de diferentes continuidades da matéria, estaremos *considerando as condições de produção da notícia*, ou seja, o fazer jornal, o fazer notícia. Assim, trabalharíamos nesse espaço de movimento da leitura, lançando nossos olhares para “o como” está dito e não mais apenas para “o quê” está dito.

Esse trabalho permitiria ao aluno olhar para a materialidade da língua de modo a perceber sua opacidade. Ao saber como o texto funciona, ele poderia descobrir “o

processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura” (cf. Orlandi, 1996a, p. 213).

Ao conseguirmos isso, é muito provável que a crítica permitida pelo jornal, nas suas condições de produção, não venha mais a satisfazer o aluno leitor. O que significa que ele certamente não vai contentar-se em discutir conteúdos, mas vai querer saber como esses conteúdos estão funcionando a ponto de produzirem determinados efeitos. Isso deve implicar mudanças também de posicionamentos. Em vez de perguntar apenas sobre “*o quê*” está dito, o aluno passará a perguntar também pelo “*como*” está dito.

Isso significa que, à medida que dermos visibilidade ao fazer notícia, o fazer jornalístico passa a ser evidenciado como importante na leitura, e não simplesmente a informação enquanto conteúdo, ou seja, “*o quê*” está sendo dito.

### Considerações finais

Como discutimos, nossa análise mostra que da forma como o jornal está constituído ele não oferece ao leitor outra possibilidade de leitura que não a de conteúdo, visto que a própria noção de notícia está afetada pelo sentido de informação como conteúdo empiricamente localizável por aquelas perguntas sintetizadas no *lead*.

Essa mesma leitura conteudística é reproduzida na escola e na universidade, pois, ao não considerar as condições de produção do jornal, os educadores recaem num trabalho “sobre” e a partir de conteúdos.

A naturalização do discurso jornalístico como mensagem jornalística nos prende em tantos outros sentidos tomados como naturais, que são a veracidade, objetividade, neutralidade. Por mais que questionemos esses mitos, acabamos discutindo assuntos, temas e não percebemos o processo que leva à constituição dos sentidos e seus efeitos. Porém, como vimos, não há simplesmente conteúdo ou conteúdo ideológico. Há discurso que significa na relação entre interlocutores.

Tomados pela naturalidade da sobreposição (opinião e interpretação sobre a informação) não temos como fazer uma crítica da divisão do jornalismo em categorias e gêneros. O próprio jornalismo, ao ser tomado pela naturalidade da técnica, não tem como fazer uma crítica de si mesmo, visto que é nessa separação, nessa divisão, que ele se estrutura. Enquanto instrumento, o jornal já está preso ao mito da informação. Logo,

por mais crítico que o leitor se coloque ou busque colocar-se ele vai sempre discutir conteúdos.

Enquanto permanecemos presos ao conteúdo, como se existisse algo escondido atrás das palavras, não conseguimos deslocar sentidos e ficamos igualmente presos a essa linearidade na qual caminhamos.

O fazer notícia tem sentido a partir de um lugar que naturalizamos enquanto leitores de jornal. Nesta posição, estamos afetados por esse lugar da informação, e isso implica a interpelação ideológica na qual somos pegos e que impossibilita fazer o recuo necessário para darmos visibilidade a funcionamentos e praticarmos uma leitura discursiva.

Ao estarem afetadas por um conceito tradicional de educação, a escola e a universidade, assim como o jornalismo, também não têm como fazer esse recuo. Assim, o jornal reproduz sentidos naturalizados tanto pela instituição escolar e universitária quanto por outras instituições. Isso significa que tais instituições (imprensa, escola, universidade), da forma como estão constituídas, têm limites.

Mais especificamente em relação aos limites postos pela instituição educacional (escola e universidade), reconhecemos que eles acabam barrando práticas educativas que visam a superar a educação tradicional. Há diversos exemplos nesse sentido que se materializam em normas instituídas, regras, padrões. Todavia, não se justifica o fato de continuarmos tomados pela naturalidade desses limites.

É o efeito de evidência que faz com que não questionemos o fato desses limites se colocarem como tais. Se não há como romper com eles de imediato, porque se constituem em meio a todo um processo sócio-histórico, é possível, ao menos, desestabilizá-los mediante a sua explicitação.

Um trabalho de ruptura com o pensamento tradicional que afeta as práticas educativas pode ser iniciado, a nosso ver, mediante uma outra leitura na escola e na universidade (trata-se de um trabalho discursivo), considerando que não temos como prever outras condições de produção do jornal, pois tal mudança está atrelada à estrutura e funcionamento social de forma mais ampla. Para haver mudança em suas condições de produção seria necessária transformação social. Ou seja, se como leitores de jornal estamos tomados por essa naturalidade da notícia informacional, dessa sobredeterminação, é possível que num outro espaço de leitura, em outras condições de

produção de leitura, possamos sair desse lugar naturalizado, pois estaríamos partindo das condições de produção do jornal e deixando a leitura enquanto localização de conteúdo.

Considerar o *lead* no processo e não só tecnicamente permite que ele não seja meramente reproduzido, tomado em sua suposta naturalidade. Ao permitir trabalhar a formulação e dar visibilidade a funcionamentos, de modo a perceber os efeitos daí resultantes, é que o trabalho com o jornal, tanto na escola quanto na universidade, poderá deixar de ser meramente instrumentalizador.

Ao se considerarem as condições de produção da notícia, o *lead* não seria simplesmente técnica de redação e construção textual, sendo tomado pelos educadores como mera referência temática, textual e lingüística (na perspectiva de padrão de texto e/ou língua). Discursivamente não importa “apenas” encontrar respostas para as perguntas sintetizadas no *lead*, mas perceber que sem as perguntas e respostas não teríamos *efeito de novidade*. Sem elas o jornal perderia o seu ponto de sustentação.

À medida que dermos visibilidade ao fazer notícia, o fazer jornalístico passa a ser evidenciado como importante na leitura, e não simplesmente a informação enquanto conteúdo.

*Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais conseqüente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão.* (Orlandi, 2000b, p. 38)

Assim, até mesmo os limites postos entre a instituição imprensa enquanto “transmissora de informação” e as instituições escolar e universitária como “transmissoras de conhecimento” podem ser rompidos. Pois, como dissemos, ambas participam da formação do “sujeito” (considerando este como resultando da interpelação do indivíduo pela ideologia, como esclarece Orlandi, 2000a, p. 73), mesmo que ainda calcadas num certo funcionalismo.

É possível que esse outro trabalho de leitura permita formar “sujeitos” capazes de analisar discursos e formular contradiscursos. Quem sabe, mesmo, transpor limites institucionais, transformar as próprias instituições e, assim, a sociedade.

Acreditamos, fundamentados na Análise de Discurso da Escola Francesa que, na medida em que trabalharmos ancorados na materialidade, nossas perguntas dificilmente se limitarão ao “*o que aconteceu*”, mas se voltarão para “*como aconteceu*” e “*em que condições*”. Do mesmo modo que perguntar simplesmente pelo conteúdo possa não mais satisfazer o leitor (aluno), e o texto enquanto pretexto deixe de existir ao se trabalhar com a materialidade da língua.

Para Gregolin (1999, p.135), “exatamente por possibilitar a leitura da alteridade e da heterogeneidade discursiva desse *olhar do outro*, a mídia pode ser trabalhada na escola como fonte de desafios e de instigação para a formação do leitor” (grifo da autora). A nosso ver, a questão está antes em se “compreender” (discursivamente) que os meios de comunicação não meramente complementam a educação formalizada, mas participam conjuntamente da formação do “sujeito”. Isso abre uma discussão sobre a legitimidade do saber, mas com vistas a desestabilizar o próprio lugar do saber tido como legítimo.

#### Résumé

Ce texte présenter une recherche de curs lato sensu in niveau de maîtrise que analyse le discours journalistique de communication de masse dans la perspective de l' lecture discursive. Le référentiel théorique est L'Analyse du Discours d' École Française, représentée par philosophe Michel Pêcheux. Moyennant le utilization des appareils théorique-anlytiques, nous avons enquêté sur quel type de lire est possible d'être du journal, dans la place des lecteurs, être consideré les conditions de production de ce material. Aussi nous avons observé le quel critique possible dans ce même place-lecteur.

#### Referências bibliográficas

- AMARAL, Luiz. **Técnica de jornal e periódico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.
- ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. **Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares**. CD-ROM Anped. Caxambu, MG: 24-28 mar., 2000.
- BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica II: as técnicas do jornalismo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

- BARROS FILHO, Clóvis de. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (orgs.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi, Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 9-37.
- BELTRÃO, Luiz. **A imprensa informativa: técnica da notícia e da reportagem no jornal diário**. São Paulo: Folco Masucci, 1969.
- \_\_\_\_\_. **Jornalismo interpretativo: filosofia e técnica**. Porto Alegre: Sulina, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.
- ERBOLATO, Mário. **Técnicas de codificação em jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. Caras e Você S.A.: escultura da imagem e visibilidade social. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (orgs.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi, Associação de Leitura do Brasil, 1999, p.121-137.
- MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e jornalismo**. A saga dos cães perdidos. São Paulo: Hacker, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Jornalismo fin-de-siècle**. São Paulo: Página Aberta, 1993.
- MARQUES DE MELO, José. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MELLO, Roseli Rodrigues de, et al. **Concepções de professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre o ensino da língua**. CD-ROM Anped. Caxambu, MG: 24-28 mar., 2000.
- MIÈGE, Bernard. **O pensamento comunicacional**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996a.
- \_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2000 a
- \_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 5.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2000b.

- \_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996b.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a. p.61-161.
- \_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997b.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura**: a comunicação e seus produtos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VIANA, Fernando Valeriano; SILVA, Ynaray Joana da (colaboradora). O jornal e a prática pedagógica. In: CITELLI, Adilson (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. V. 3. Aprender e ensinar com textos não escolares. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.