

Oficinas pedagógicas: redimensionando práticas à luz da educação linguística

Pedagogical workshops: resizing practices under the light of linguistic education

*Allan de Andrade Linhares**

**Universidade Federal do Piauí (UFPI)*

Resumo: Cumpre-nos, com este estudo, responder ao questionamento: Como as oficinas pedagógicas podem contribuir com a formação de professores de Língua Portuguesa? Para tanto, analisaremos as posturas de três professoras durante a proposição de uma oficina que teve como objeto analisar as estratégias usadas pela instituição midiática no processo de construção da realidade. O gênero capa de revista foi o escolhido para essa atividade. Sabemos que o processo formativo dos professores os impede de tornarem os aprendentes-ensinantes políglotas na própria língua (BECHARA, 2003). Assim, entendemos que as oficinas pedagógicas (CANDAU, 1995), modalidade de metodologia ativa (PALMA, 2016) é recurso pedagógico que favorece o trabalho do professor na mediação dos conteúdos, é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Ao final da oficina realizada, que envolvia troca de experiências e estudos teóricos, os quais foram previamente disponibilizados, foi possível perceber, nos discursos produzidos pelos ensinantes-aprendentes, a colaboração teórico-metodológica trazida pelo recurso pedagógico.

Palavras-chave: Aprendizado. Metodologia Ativa. Recurso Pedagógico.

Abstract: After concluding this study, it is possible to respond to this questioning: How can pedagogical workshops contribute to the training of Portuguese language teachers? To do so, we will analyze the posture of three teachers during the proposition of one workshop that analyzed the strategies used by the media institution in the process of reality construction. We know that the training process of teachers does not permit them from becoming polyglot teacher-learners in their own language (BECHARA, 2003). Thus, we understand that the pedagogical workshops (CANDAU, 1995), modality of active methodology (PALMA, 2016) is a pedagogical resource that favors the teacher's work in mediation of contents, is an opportunity to experience concrete and significant situations, based on the triad: feel-think-act, with pedagogic objectives. At the end of the workshop, which involved exchanges of experiences and theoretical studies, it was possible to perceive in the discourses produced by the teacher-learners the theoretical-methodological collaboration brought by the pedagogical resource.

Keywords: Pedagogical Workshops. Pedagogical Resource. Teacher Training.

Introdução

Em minha tese de doutoramento, foi realizada uma pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa, embasada em autores como Ferrarotti (1988), Clandinin e Connelly (2011), Suárez (2008), Josso (2004, 2010), entre outros. Esses autores defendem que a narrativa centrada nos percursos formativos possibilita potencializar o caráter formador deste processo. Para a realização da pesquisa, colaboraram três ensinantes-aprendentes de escolas de 4º ciclo de EJA do município de Parnaíba-PI. Para alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa, foram realizadas observações das aulas das participantes por três meses. Posteriormente, procedemos à produção das narrativas orais a fim de prover um desvelamento do oculto do discurso delas, como foi constituída a sua história de vida, a de leitura e a de formação. Os dados produzidos a partir dessas duas primeiras etapas da pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico das experiências formadoras e das narrativas, além do arcabouço da Educação Linguística. As narrativas revelaram que há estreita relação entre os discursos produzidos para o ensino de leitura realizado e as experiências advindas dos contextos familiares, de escolarização e de formação. A terceira etapa da pesquisa consistiu na realização de três oficinas pedagógicas (CANDAUI, 1995), modalidade de metodologia ativa (PALMA, 2016; BERBEL, 2011), realizadas durante os encontros interativos. Neste artigo, farei reflexão sobre a oficina realizada com o gênero capa de revista.

Denominei os encontros de interativos, pois, no transcorrer dessas atividades, além das mediações realizadas pelo pesquisador a fim de proporcionar reflexões às EnAp, eu também abri espaço para ouvi-las quando discutiam comigo e entre elas (grupos de discussão) sobre como aquelas atividades se aproximavam ou se distanciavam daquilo que faziam. Nesse momento, as leituras que serviram de base teórica foram fundamentais.

As duas oficinas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2016. O cronograma das oficinas foi entregue na primeira fase da pesquisa, mas, ainda assim, tive que remarcar-las por várias vezes e, inclusive, reduzi-las, em virtude da indisponibilidade das professoras. Os encontros aconteceram aos sábados, pois, durante a semana, elas trabalhavam em três turnos. A duração das oficinas foi de duas horas, tempo que as EnAp julgavam “mais que suficiente”. Embora elas tenham demonstrado resistência a princípio, o engajamento no trabalho foi muito bom e a presença delas em todos os encontros demonstrava a importância atribuída às atividades. Cada oficina foi agendada para acontecer no prédio de uma escola diferente, o que julgo interessante para a aproximação e socialização das professoras.

No decorrer das oficinas, percebi que tinham realizado a leitura dos textos, pois os diálogos eram bem produtivos e já ecoavam discursos diferentes daqueles percebidos em sala de aula. Assim, a atividade já trazia contribuições teóricas para o ensino realizado e as

discussões sobre como trabalhar os gêneros que selecionei trouxeram contribuições teórico-metodológicas.

Esclareço que o que me guiou para a seleção dos textos e os encaminhamentos que eu deveria propor para a nossa interlocução foram as lacunas percebidas nas aulas observadas, bem como nos discursos que ecoaram das narrativas produzidas. Tudo isso me serviu de sinalização para pensar nas situações didáticas organizadas e propostas. Embora eu tenha me planejado para isso, é importante lembrar que a natureza dessa atividade era essencialmente dialógica, assim, a atividade foi se reconfigurando a cada pergunta feita ou nas manifestações de silêncio, as quais me serviram de sinalizações. Nesse momento, eu tive a oportunidade de, também, repensar no meu fazer pedagógico, nas atividades que eu propunha naquele momento, mas, acima de tudo, se eu, de fato, desenvolvia um ensino com base nos pressupostos de uma Pedagogia de Leitura nas minhas salas de aula.

Ratifico que foi preocupação, nos nossos encontros, reflexões sobre os usos e produção de alguns gêneros, como, por exemplo, a capa de revista, etc. Nesses momentos, refletimos sobre traços da multimodalidade discursiva, além das características formais e funcionais (pistas para construção da argumentação e estratégias linguístico-discursivas para seduzir o enunciatário na tentativa da produção do consenso) desse gênero.

As oficinas foram gravadas em áudio, pois, no decorrer das análises das atividades, era fundamental observar o posicionamento das ApEn diante das minhas proposições e a forma como protagonizavam saberes e refletiam sobre as suas práticas advindas de um processo formativo falho. Os novos lugares por elas ocupados foram manifestados nos discursos produzidos.

1 As oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas são modalidades de metodologia ativa e recurso pedagógico que favorece o trabalho do professor na mediação dos conteúdos. De acordo com Palma (2016, p.63), fundamentada a partir dos estudos de Vera Candau (DHnet), a oficina é

uma atividade pedagógica na qual se aprendem novos conceitos ou novos procedimentos metodológicos pelo fazer. Nela, a construção do conhecimento ocorre em um processo dialógico entre os estudantes (toma-se aqui o termo em sentido lato) e o professor, que assume a posição de mediador /orientador no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando a relação entre teoria e prática.

A oficina constitui, portanto, um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas (CANDAUI, 1995).

Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. Cuberes (*apud* VIEIRA; VOLQUIND 2002, p. 11), conceitua-a como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva, o que confere a ela a natureza de metodologia ativa.

Nas palavras de Paviani e Fontana (2009), a oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou Aprendizente Ensinante (ApEn); e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

O Ensinante Aprendizente (EnAp) ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no ApEn e na aprendizagem e não no EnAp. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes.

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no EnAP e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho (PAVIANI; FONTANA, 2009).

A partir de uma negociação que perpassa todos os encontros previstos para a oficina, são propostas tarefas para a resolução de problemas ou dificuldades existentes, incluindo o planejamento de projetos de trabalho, a produção de materiais didáticos, a execução de materiais em sala de aula e a apresentação do produto final dos projetos, seguida de reflexão crítica e avaliação. As técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalhos

em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas.

Concordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) quando dizem que as oficinas contemplam três momentos.

No primeiro momento ou problematização inicial, são apresentadas aos ApEn situações reais, para que eles sejam desafiados a expor suas posições ou concepções prévias sobre o tema. Segundo os autores, “o ponto culminante dessa problematização é fazer que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um problema que precisa ser enfrentado” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 200).

O objetivo dessa primeira etapa é problematizar conhecimentos prévios acerca do tema proposto, bem como compreender o que os ApEn percebem diante das questões que estão sendo colocadas em pauta.

O segundo momento ou organização do conhecimento caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades que auxiliem o ApEn a compreender e partilhar os conhecimentos sistematizados pela Ciência, permitindo a ele, construir uma resposta mais aprofundada para a questão proposta inicialmente. Aqui, “as mais variadas atividades são então empregadas, de modo que o professor possa desenvolver a conceituação identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações problematizadas” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 201).

Nesse momento podem ser desenvolvidas atividades que utilizem recursos como vídeos, sites de *internet*, livros, reportagens, entre outros.

Finalmente, o terceiro momento ou aplicação do conhecimento. De acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 202),

destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto situações iniciais que determinaram seu estudo como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento.

É nesse momento que ocorre a retomada das questões iniciais e da proposição de novos questionamentos ou novas situações-problema que possibilitem ao ApEn a utilização dos novos conhecimentos desenvolvidos.

Portanto, as oficinas pedagógicas possibilitam um processo educativo composto de

sensibilização, compreensão, reflexão, análise, ação, avaliação. Esse trabalho concebe o homem como ser capaz de assumir-se “[...] como sujeito de sua história e da História, como agente de transformação de si e do mundo e como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais, numa dada sociedade, por uma prática crítica, criativa e participativa” (GRACIANI, 1997, p. 310).

Nos dizeres de Palma (2016, p. 69), “o que chama a atenção nesse procedimento metodológico é o papel importante que têm as perguntas nas oficinas, o que nos leva a refletir sobre a relevância delas no processo de ensino e de aprendizagem”. A autora chama atenção dos EnAp na elaboração de perguntas, pois elas são decisivas no momento de construir novos conhecimentos, além de envolver todos os participantes nesse momento de interação. Essa característica das oficinas reforça seu caráter de metodologia ativa, pois faz os envolvidos problematizarem e, conseqüentemente, protagonizar a construção de saberes. O EnAp propõe situações didáticas para causar reflexão, embasado nas possíveis problematizações que desencadeiam a postura ativa dos participantes. Ainda, segundo a autora, o bom mediador não concede as respostas aos problemas e desafios que ele propõe a seus estudantes, entretanto indica-lhes o possível percurso para resolvê-los e superá-los, tornando-os, assim, sujeitos de sua aprendizagem, por meio do diálogo e do esclarecimento de dúvidas.

Feitos esses esclarecimentos a respeito das oficinas pedagógicas, no presente artigo, que consiste em um recorte do último capítulo de uma pesquisa de doutoramento, cujo objetivo era propor, a partir dos pressupostos da Educação Linguística, reflexões sobre encaminhamentos mais produtivos para o trabalho com alguns gêneros textuais durante as oficinas pedagógicas. Para tanto, disponibilizei textos (aparato teórico), em uma etapa anterior às oficinas formativas, a fim de servirem como apoio à reflexão sobre a prática. Nas palavras de Passarelli (2006, p. 368), “[...] uma oficina pedagógica se destina ao desenvolvimento de atividades práticas, de técnicas, de conteúdos específicos [...]. Mas, se lidamos com o conhecimento e ele precisa do plano teórico, não podemos dispensar a questão teórica”. Após o contato com os textos, os encontros interativos puderam acontecer e foram realizados nos meses de setembro e outubro de 2016. Nos encontros, eu mediava algumas discussões que objetivavam proporcionar reflexões sobre o uso e produção de alguns gêneros. Dada a natureza dialógica dessa atividade, haja vista que montei um pequeno grupo de discussão, meus encaminhamentos passaram por reconfigurações diante das intervenções das EnAp. As oficinas, antes mesmo de colaborarem com as EnAp, desencadearam uma forte reflexão sobre o meu fazer docente.

Escolhi gêneros que exigiram dos leitores (aqui me incluo) a análise de pistas linguísticas e não-linguísticas, além, obviamente, das discursivas. Acredito que esses gêneros foram desafiadores porque xigem do leitor uma postura crítica que o faça questionar determinadas escolhas que marcam tendências sociais, ideológicas, dentre outras. Além disso, como no caso dos gêneros da mídia, o enunciador elege estratégias no processo de

construção de versões da realidade, o qual almeja manipular os enunciatários para a produção de consenso. O EnAp precisa eleger a discussão dessas estratégias a fim de proporcionar aos ApEn o uso de seus óculos sociais.

Pondero aqui que, ao usar a *língua* para produzir um texto, os sujeitos estão produzindo um enunciado que se relaciona com enunciados já-ditos e com enunciados prefigurados. Ler, em alguma medida, consiste em determinar como o texto está posicionado nessa cadeia dialógica: indagar quem produziu o texto, para quem, a partir de quais pontos de vista, com quais efeitos de sentido. Quando alguém produz um texto, está produzindo uma prática social. Um jornalista da mídia dominante, por exemplo, não está apenas dando resposta a outros *enunciados*, mas fazendo algo com o texto, como construir ou destruir a imagem de alguém e, assim, garantir determinados interesses. Isso quer dizer que os textos nunca são neutros, imparciais e objetivos (como afirma o *discurso jornalístico* dominante). Eles sempre constroem versões da realidade, relações sociais e identidades e, em certas instituições, muitas vezes contribuem para reproduzir relações sociais desiguais e injustas.

Quando um jornal ou revista escolhe estampar a foto de um político rindo ou fazendo cara feia, ele não está apresentando uma verdade absoluta, um acontecimento evidente por si só, mas, a partir da escolha da foto, está imprimindo uma versão, construindo uma leitura/posicionamento sobre esse acontecimento. O leitor precisa saber identificar esses elementos (estratégias) para construir sentidos para o texto.

Discussões como essas são necessárias no contexto das salas de aula brasileiras, sobretudo nas turmas de EJA, haja vista que são pessoas de um vasto repertório e que, em virtude de atrasos escolares ou quaisquer outros fatores de ordem social, tornam-se manipuláveis e repetidoras de discursos soberanos. A escola precisa dar voz a esses sujeitos. Pensando nisso, minha postura diante da proposição dessas oficinas é, pelo menos, promover algumas inquietações às EnAp desta pesquisa. Não objetivo elaborar guias a serem seguidos, mas apenas mediar discussões que serão construídas nesse rico momento de interlocução entre mim e as colaboradoras da pesquisa.

2 Oficina “o gênero capa de revista e o processo de construção da realidade”

Para a realização deste encontro interativo, foi solicitada às colaboradoras a leitura dos textos “Gêneros textuais e multimodalidade”, de Dionísio (2011), e “A mídia impressa e o ensino de leitura na EJA: novos olhares e perspectivas de análise”, de Linhares e Vieira (2017). O objetivo desta oficina era analisar as estratégias usadas pela instituição midiática no processo de construção da realidade, haja vista que os gêneros da esfera jornalística

selecionam estratégias linguístico-discursivas diversas no processo de manipulação dos enunciatários para a produção de consenso. Essas estratégias precisam ser eleitas pelos professores ao discutirem esses gêneros a fim de tornarem nossos alunos menos manipuláveis e repetidores de realidades construídas. Minha pretensão era que as EnAp conseguissem perceber essas estratégias a fim de rever suas práticas e possibilitar aos seus ApEn um olhar mais crítico sobre os textos, sobremaneira, aqueles produzidos pela mídia dado o alto poder de manipulação.

Para desenvolver a oficina, selecionei três capas do enunciador *Veja* que tematizavam períodos de campanhas eleitorais. Essas capas foram selecionadas, sobretudo, a fim de questionar a maneira como a instituição midiática construía imagens de perfis positivos ou negativos de um pretense representante do povo. Nessa construção, fica marcada por meio das estratégias empregadas o desejo de eleger um determinado candidato a partir de uma construção da realidade, detalhadamente, pensada a fim de gerar consenso.

As capas das revistas foram, individualmente, apresentadas em projeção. Eu disponibilizava um momento para que as colaboradoras fizessem suas análises e, posteriormente, iniciamos as discussões.

A primeira capa apresentada foi da edição 2161 de 21 de abril de 2010. A revista *Veja*, inserida no contexto sócio-histórico e político brasileiro, às pré-campanhas eleitorais, define, através de recursos linguísticos, imagéticos e elementos gráficos, posição enunciativa em relação à candidatura de José Serra. Em outubro de 2010 os eleitores elegeram seus candidatos aos cargos do poder legislativo (deputados estaduais, federais e senadores) e do poder executivo (governadores e presidente da República).

Segundo Pinto (2002), é na superfície dos textos que podem ser encontradas as pistas ou marcas deixadas pelos processos sociais de produção de sentidos que o analista vai interpretar. Essas marcas, que podem ser linguísticas ou de outras semióticas, são resultado das convenções de codificação exigidas pelo contexto social em que se dá o evento comunicacional. Para esse autor, o papel do analista de discursos é interpretar esses vestígios que permitem a contextualização do discurso em três níveis: contexto situacional imediato, contexto institucional e o contexto sociocultural amplo.

Peça (1)

Fonte: *Veja*, 21/04/2010

Pesquisador: *Analisando esta capa de revista, o que vocês destacariam?*

EnAp W: *O José Serra com carinho de bom moço, mas a gente bem sabe que tem muita coisa por trás disso. Essa revista, assim como todas as outras instituições da mídia, de acordo com as nossas leituras [referindo-se aos dois textos concedidos pelo pesquisador para estudo], não faz nada de forma inocente. Prova disso é essa mãozinha angelical aí ao lado do rosto.*

EnAp M: *Eu também concordo que nada aí é por acaso, mas, se a gente não tomar cuidado, cai como um patinho na conversa da mídia. Está tudo bem pensadinho na capa para a gente comprar a ideia de que o cidadão é bonzinho.*

EnAp V: *Tem muito poder envolvido e, por isso, as estratégias vão sendo montadas. Imagem e palavras unidas para chegar a um objetivo. Se o leitor não for bem cuidadoso e explorar esses detalhes, pensando em quem construiu isso, acaba sendo enganado e vota nele porque ele é esse anjo.*

As EnAp foram enfáticas no entendimento de que, em se tratando de uma instituição

mediática, em um texto da esfera jornalística, não existe neutralidade. A partir das bases de leituras oferecidas, puderam tecer comentários que tornaram claro o entendimento de que a capa de revista, portanto, usa de poder para construir realidades, manipular os enunciatários a que se destinam, apresentam versões da realidade. Acredito que ordena e disciplina e, para tanto, constitui a realidade que ela mesma apresenta como sendo a realidade feita de fatos. (BUCCI, 2003, p. 9). Os discursos são produzidos considerando uma dada finalidade, um objetivo que sustenta as escolhas discursivas. As colaboradoras mostraram ter consciência desse fato, pois se referiram à imagem de José Serra, associada a todos os outros recursos, como uma forma de garantir uma imagem de *anjo* e conseguirem a adesão dos leitores. As EnAp deixaram claro que não há inocência nas escolhas feitas pela revista, logo demonstram entendimento de que a realidade é construída.

Após essa análise inicial, ponderei:

***Pesquisador:** Que estratégias utilizadas pela revista para construir determinado (s) sentido (s) vocês sinalizariam?*

***ApEn W:** Acredito que a forma como apresentaram a imagem foi um ponto bem importante. O sorriso angelical do candidato e a mão no rosto constrói ideia de uma pessoa boa, um político exemplar. O rosto dele também está em evidência na capa. O paletó escuro e o fundo escuro deixaram o rosto dele destacado. Acho que tido isso colabora para construir imagem positiva.*

***ApEn M:** Até tinha anotado aqui esses pontos que a W disse, mas destaque, também, o texto com as letras brancas que diz que ele se preparou a vida inteira para ser presidente. Dá a entender que se ele se preparou a vida inteira, por isso agora aparece com essa cara aí pronta, tranquila, olhar sábio. Essa frase aí tava em destaque porque o fundo era preto. É um realce para o que a revista quer passar para o leitor.*

***ApEn V:** Concordo com todas as colocações das minhas colegas e, me lembrando aqui dos recursos multimodais que Dionísio [autora de um dos textos lidos] trata, acredito que a letra amarela escrita selecionada pela revista possibilita entender **Serra Pós-Lula**. Priorizaram, eu imagino, avaliar o candidato de forma boa. É preciso ver aí esse jogo de cores que eles selecionaram.*

As colaboradoras fizeram levantamentos de aspectos bem positivos e válidos para a construção da imagem positiva do candidato José Serra. Para as EnAp existe uma ligação entre a imagem do candidato, em posição dominante, com o texto que em que ele dizia ter

passado a vida se preparando para ser presidente. A imagem dá visibilidade ao candidato e reforça a imagem positiva dele, haja vista que aparece com um ar ameno, angelical, pronto (passou por um processo e ficou pronto). Essas ideias defendidas pelas EnAp vão ao encontro do que Vieira (2007, p. 27) pontua:

Em essência, nenhuma imagem é natural ou semiótica em si mesma. Todas são convencionais e resultam de construção cultural e social. Por essa razão, em qualquer análise deve-se procurar identificar os valores e as regras de organização desses sistemas de significados. Que elementos não-verbais se relacionam com as imagens? Como as imagens se articulam? Que ideologias são veiculadas por elas? Com relação ao texto, como ocorre a composição com as imagens?

É preciso, portanto, considerar que todos os produtos da mídia aparecem extremamente carregados de valores ideológicos. Assim, seria impossível fazer análise dessa capa de revista sem percebê-la como um todo, ou seja, não se pode analisar as imagens e elementos de outras semióticas e, posteriormente, analisar o texto verbal. Se assim for feito, não é possível perceber os propósitos, discursivamente, marcados pelo enunciador, as ideologias que se presentificam. É preciso, portanto, considerar que todos os produtos da mídia aparecem extremamente carregados de valores ideológicos.

Kress e van Leeuwen (1996, p. 177) orientam, que, em um trabalho de análise,

[...] Procuramos não ver a imagem como uma ilustração do texto verbal, e, desse modo, deixamos não só de tratar o texto verbal como prioritário e mais importante, como também de tratar o texto visual e verbal como elementos totalmente discretos. Procuramos ser capazes de olhar para toda a página como um texto integrado.

Os autores propõem, então, uma visão integradora entre diferentes modos de linguagem. Assim, é impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos.

No decorrer da matéria que originou os discursos da capa em análise, verifiquei, logo nas duas primeiras páginas, Serra, na biblioteca de sua casa, sentado em uma poltrona fazendo a leitura de um livro. Pode-se inferir que esse ambiente faz o leitor construir que Serra, um homem de leitura e, portanto, de cultura, tem toda bagagem que o constituiu para ser o presidente do Brasil. A capa da revista representa a estratégia dos enunciadores de *Veja* de montar uma imagem construída deste candidato, agora, pronto para representar o poder

executivo federal. Ratifica-se essa afirmação recorrendo-se a estes recursos: tanto a seleção e disposição da imagem quanto o enunciado linguístico se constituem numa estratégia discursiva que procura estabelecer a relação pragmática de proximidade entre o candidato e o leitor, provocando neste uma reação favorável a Serra como candidato pronto.

Assim como V, pondero, ainda, que o enunciado-título foi grafado em duas cores: amarela e branca, além de haver diferenças no tamanho da fonte. O elemento lexical *SERRA* foi registrado em fonte amarela, em caixa alta e com fonte maior que os demais, acompanhado dos elementos *E O BRASIL*, grafado em branco e com fonte um pouco menor e, por fim, fazendo diálogo com o termo *Serra*, vem *PÓS-LULA*, grafado em amarelo e com fonte um pouco menor. Verifico que esse enunciado apresenta essa mistura de cores e tamanhos para fazer o enunciatário perceber a estratégia de estabelecimento de um confronto entre Serra e o governo do PT, ou seja, a nova cara do Brasil depois do governo Lula, uma vez que Serra agora representaria o país.

Feitos esses esclarecimentos sobre as ponderações das colaboradoras, continuo as discussões feitas na oficina. Lanço o seguinte questionamento:

Pesquisador: Vocês consideram alguma relação entre as cores presentes na tarja presente no alto da revista com outras cores presentes na capa? Há alguma relação com os propósitos da revista?

EnAp W: Não tenho certeza, mas esse vermelho da tarja deve se referir ao PT principal oponente do Serra.

EnAp M: Acho que além do vermelho que se refere ao PT, o nome da candidata do PT Dilma Russeff não teria compromisso com o futuro porque essa postura deveria ser do Serra.

EnAp V: Só acrescento ao que disse M, que o compromisso com futuro é o Serra mesmo porque mais embaixo ele escreve Serra e Pós-Lula na mesma cor que está essa frase Compromisso com o futuro. Acho que tem uma relação aí e estou aqui lembrando das estratégias que os textos que lemos mostraram.

As ApEn fazem considerações muito pertinentes, percebendo as relações entre as várias estratégias multimodais para garantir a visão positiva de Serra.

Concordo com as ApEn sobre essas últimas ponderações feitas a respeito da minha última indagação. Na borda superior da revista, há uma tarja vermelha, sobre ela um splash em letras brancas e amarelas, indicando a publicação feita pela revista de um artigo, denominado Compromisso com o futuro, de autoria de Dilma Rouseff, a principal oponente

política de José Serra, e que representaria um momento pós-Lula. Atenta-se para as marcas semióticas, recursos imagéticos e elementos gráficos, presentes na parte superior da revista, os quais são necessários para a contextualização do discurso. Pelo fato de Dilma Rousseff ser candidata do PT, entende-se a escolha da cor da tarja, haja vista a referência que é feita à candidata como autora do artigo. O nome do referido artigo está posto na mesma cor que algumas expressões do enunciado-título da capa: SERRA/PÓS-LULA. Assim, por meio dessa associação fica clara a referência que os enunciadores pretendem fazer, que o compromisso com o futuro é de Serra. O nome da candidata só aparece como a maior rival à eleição e autora do artigo, o que, na verdade, só semantiza o discurso do enunciador de que o compromisso com o futuro está aliado ao candidato do PSDB.

Acredito que as EnAp conseguiram perceber que, ao discutir textos da esfera jornalística com seus alunos, precisam eleger estratégias de ensino que contemplem os recursos utilizados pelas instituições jornalísticas midiáticas para construir versões da realidade e, conseqüentemente, manipulação dos enunciatários para a produção de consenso. As leituras realizadas e a proposição deste momento de mediação, feito por meio das oficinas, possibilitou essa clareza às EnAp.

Na segunda atividade proposta, entreguei uma cópia com a capa da revista *Veja* Edição 2469 de 07 de março de 2016. Para esse momento de reflexão, entreguei algumas orientações de encaminhamentos sugeridos por mim para a análise das estratégias utilizadas pelo enunciador *Veja* a fim de construir imagem negativa Lula. O meu objetivo foi proporcionar mais familiaridade dos EnAp com as estratégias dessa instituição midiática.

Peça (2)



Fonte: *Veja*, 07/03/2016

Seguem abaixo as orientações sugeridas:

- Na imagem de capa da revista *Veja*, publicada em março de 2016, a construção discursiva da realidade se dá potencialmente pelo uso das estratégias multimodais, seja pelo fundo negro da imagem associado à cor do paletó, ou pelas expressões faciais do rosto evidenciando, caricaturalmente, uma criatura selvagem, demoníaca, que direciona a sua ira e o seu olhar petrificador contra os seus adversários (quicá inimigos) políticos.
- Levando-se em conta que “todo enunciado é uma resposta a um já-dito, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo” (CUNHA, 2005, p. 168), a capa do periódico semanal traz a interdiscursividade como elemento determinante para a compreensão dos efeitos de sentidos provenientes do enunciado concreto, haja vista que este se apropria de repertórios sócio-histórico e culturais para marcar o tom avaliativo e provocar no leitor o riso causado pela satirização da figura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

- Recorrendo ao contexto histórico, a capa da edição do periódico foi construída a partir do pronunciamento do ex-presidente Lula após ter sido conduzido coercitivamente à sede da Polícia Federal, localizada no Aeroporto de Congonhas, em março deste ano, pelo fato de ter sido acusado de participar de esquemas de corrupção pela operação *Lava-jato*. Na ocasião, ele disse que “a jararaca estava viva” e acrescentou que para matar a “jararaca” deveriam pisar na cabeça dela, mas acabaram pisando no rabo. A comparação de sua própria imagem com a de uma cobra jararaca, espécie de serpente cujo veneno é mortal, acaba revelando as relações de poder demarcadas no cenário político brasileiro, e, indiretamente, o seu próprio poder político (ou de suas influências) frente às ações apreendidas pela Polícia Federal.
- Pode-se dizer que existem, portanto, duas representações do sujeito – objeto do discurso –, que dialogam na referida capa: a primeira, o próprio objeto do discurso da revista constrói uma imagem de si, ou seja, é ele que se denomina a própria “jararaca”, não com o intuito de se autorridicularizar, mas, sim, de mostrar a seus adversários que não é um político fraco, sendo potente tal como a jararaca; já a segunda, revela a imagem que a instituição jornalística constrói do Lula, assemelhando-o à personagem Medusa da mitologia grega. Essa metáfora não é gratuita, uma vez que, assim como nos conta a mitologia, em que a personagem é condenada injustamente por atos não realizados e é presa em um feitiço, o ex-presidente Lula também se vê diante de uma situação de injustiça.
- Como se pode ver, a capa publicada pela revista *Veja* possui um fio discursivo tendencioso e manipulador da instituição jornalística diante do fato que pretende informar, há um tom apreciativo que, por meio da ridicularização da imagem do ex-presidente Lula, induz a opinião pública a compartilhar do mesmo juízo de valor construído por ela [a revista *Veja*].

A última capa analisada foi da edição 2391 de 17 de setembro de 2014 da revista *Veja*. A capa foi projetada e os colaboradores foram se posicionando a partir das indagações lançadas por mim. Essa capa foi publicada no contexto das campanhas eleitorais de 2014, momento em que a candidata Marina Silva teve um crescimento nas intenções de voto, o que mobilizou estratégias as mais diversas possíveis de alguns partidos a fim de construir imagem negativa dela. Vejamos se o enunciador de *Veja*, também, posiciona-se assim.

Peça (3)



Fonte: *Veja*, 17/09/2014

Pesquisador: *Discuta as estratégias eleitas pela revista para construir seus posicionamentos. Que posicionamentos seriam esses?*

EnAp W: *Achei a capa da revista muito criativa, apresentou muitos recursos interessantes. Entendo que Marina Silva está sendo atacada por várias calúnias e difamações atribuídas a ela, já que nessa época ela estava se dando melhor nas pesquisas de intenção de voto. Por meio da imagem, Marina não se rende e continua firme em seu propósito.*

EnAP M: *Acrescento ao que a colega falou mais um detalhe. Pensando na imagem e nas palavras, associando isso tudo, que está furioso contra a Marina é o PT. A boca é vermelha, cor do PT. É o partido que caluniou a candidata. Acho que essa fúria tá sendo representada por essa boca que ataca Marina com mentiras e difamação. Existe uma relação aí entre as coisas que saem da boca -mentira e difamação-fúria.*

EnAp V: *A Marina está sendo desafiada, mas se mantém forte porque encara as calúnias. Só dá para entender isso olhando para a imagem e as palavras. A roupinha dela balança pela força que os adversários tem e ela continua peitando eles. Aqui a Marina é defendida pela revista.*

As análises foram bem produtivas, demonstrando uma maturidade das EnAp ao analisar um texto produzido por uma instituição midiática. As colaboradoras foram dialogando entre elas mesmas, durante essa atividade e as já apresentadas, e isso ajuda a desenvolver mais saberes por meio das trocar que vão se estabelecendo.

Evidenciaram a necessidade de considerar as estratégias multimodais para perceber a intenção do enunciador em construir uma versão da realidade e, conseqüentemente, manipulação dos enunciatários para a produção de consenso. Assim, as discussões mantêm concordância com o que Dionísio (2011, p. 138) propõe:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. [...]. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita [...].

Segundo a autora, a força argumentativa fica marcada pelas estratégias multimodais selecionados pelos enunciadores e, caso se deseje fazer uma leitura crítica que busque desestabilizar os sentidos previamente construídos; precisa-se analisar essas estratégias, haja vista que as instituições da mídia são tendenciosas.

A respeito da posição da imagem da Marina em relação à boca, a EnAp sinalizou a necessidade de essa análise ser feita. Concordo com a colaboradora, pois, se a revista tinha desejo de “proteger” Marina, pois ela estava sendo ofendida, deveria ficar em uma posição inferior ao agressor, aqui representado pela boca. Assim, a imagem é tirada de baixo para cima a fim de que esse efeito seja construído. Provavelmente, a sobrevivência do PT dependeria da desmoralização da adversária. A respeito da forma como os recursos são selecionados pelo enunciador, Pinto (2002) esclarece que é preciso analisar discursivamente as marcas linguísticas por meio da identificação das operações de enunciação, como a expressiva, que podem incidir sobre toda uma frase. Essa modalização é sempre marcada pela escolha do léxico: substantivos, adjetivos, verbos e advérbios que possam ter função avaliativa ou afetiva. Quanto à análise das imagens, as operações de modalização podem ser: a interpelação pelo olhar do modelo e a tematização do poder pela colocação de uma imagem em posição dominante. Segundo o autor, a sedução consiste em marcar as pessoas, coisas e acontecimentos referidos com valores positivos ou eufóricos e negativos ou distorcidos, e/ou ainda em demonstrar uma reação afetiva favorável ou desfavorável a eles.

A cor é também um traço multimodal, as colaboradoras entenderam que as calúnias dirigidas a Marina partiu do PT, haja vista que a boca era pintada de vermelho, cor que representa o partido. Esse movimento de partir do PT e se dirigir a Marina Silva fica marcado

pela posição da imagem como já fora informado aqui. Sinalizo, ainda, que a simbologia de caveiras, cobras, lagartos que saem da boca vermelha são construídas, popularmente, como ofensas.

Por fim, lanço um último questionamento que fecha as nossas oficinas:

Pesquisador: *É possível trabalhar com essa perspectiva na EJA?*

EnAP W: *É excelente porque eles têm uma visão muito amarrada ao que veem no texto, é muito principiante. Discussões como essas que fizemos os tornariam mais críticos e criativos.*

EnAp M: *Exaro, W. Eles devem, com a nossa ajuda, olhar esses recursos para sair só das aparências e analisar as marcas tendenciosas.*

EnAp V: *Se nós mostrarmos com exemplos que as imagens, as palavras, as cores se combinam para criar uma imagem de alguém, isso vai torná-los mais cuidadosos e críticos e, conseqüentemente, ajudará na argumentação.*

As EnAp são categóricas no julgamento do trabalho com textos nas perspectivas apresentadas no decorrer dessas duas oficinas que possibilitaram às colaboradoras um novo olhar sobre ensinar leitura na EJA. Elas atribuem, diferentemente de outras etapas da pesquisa, a responsabilidade por fazerem os ApEn entenderem determinados recursos que lhes possibilitem ler além daquilo que está, explicitamente, marcado na superfície textual. Deram como exemplo o discernimento do que seja a multimodalidade discursiva. A respeito disso, Dionísio (2011, p. 149-150) registra “[...] a necessidade de um intercâmbio da teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, a fim de que possamos ter subsídios para um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem”.

3 Oficina “o gênero letra de música e o processo de construção de sentidos”

Para a realização deste encontro interativo, foi solicitada às colaboradoras a leitura do texto “Leitura, referenciação e coerência”, Cavalcante (2011). O objetivo desta oficina era causar reflexões sobre o processo de construção referencial utilizado pelos produtores dos textos na definição de seus propósitos discursivos e, assim, garantir a coerência textual, uma vez que os leitores, no processo de produção de sentidos, também elaboram as suas

referências. Para um ensino de leitura mais produtivo é fundamental considerar como se dá a construção referencial dentro dos textos.

Para iniciar as atividades desta oficina propus a análise da música *Essa Mulher* e, posteriormente, fizemos uma discussão sobre as estratégias empregadas por uma EnApMe¹ do 4º ciclo da modalidade EJA para trabalhar com a construção da referência na discussão do texto-fonte *Essa Mulher* durante uma aula de leitura. O *corpus* foi constituído pela transcrição da aula gravada em áudio e notas de campo. Esclareço que esses dados advêm de minha pesquisa de mestrado, realizada em 2011, e que eles são inéditos, haja vista que não foram utilizados como objeto de análise para os objetivos que eu tinha naquele momento.

Meu objetivo era verificar as avaliações feitas pelas colaboradoras desta pesquisa sobre as estratégias utilizadas pela EnApMe. As colocações das EnAp revelariam se as leituras feitas e a reflexão proposta colaboraram com a avaliação de suas práticas e uma possível mudança de comportamento.

Esclareço que apresentei a música projetada na sala e seu áudio, posteriormente, projetei as transcrições dos encaminhamentos propostos pela EnApMe com o foco na leitura e compreensão do texto, além de ter concedido uma versão impressa desses dois materiais para as colaboradoras. Com a análise dessa atividade seria possível perceber se a reflexão sobre as estratégias referenciais foi uma preocupação de EnApMe no ensino de leitura. Para mim, o grande interesse era a avaliação das minhas colaboradoras sobre as escolhas dessa EnApMe e como isso refletiria na formação das colaboradoras.

Pesquisador: *Vocês conhecem essa música? Já cantaram? Identificam-se com alguma coisa?*

EnAp W: *Eu conheço a música. Grande Elis! [referindo-se à famosa intérprete da canção]. Eu me vejo nessa música. São muitos papéis em uma só.*

EnAp M: *Já cantei e me emocionei muito. Para mim, reflete as várias facetas da rotina dura da mulher e, também, das nossas alunas da EJA.*

EnAp V: *Muito tocante a letra. É um resumo das vidas de todas as mulheres guerreiras como nós somos.*

As professoras se manifestaram, esboçando alguns sentidos construídos. Eu continuei fazendo algumas indagações antes da análise da avaliação proposta pela EnApMe.

¹ Representarei assim a EnAp que colaborou na pesquisa do mestrado.

Pesquisador: *E quem seria essa mulher? É possível antecipar alguma coisa fazendo a leitura apenas do título?*

EnAp W: *Essa mulher pode ser qualquer uma de nós. O título não deixa claro, mas, quando leio, penso numa mulher de fibra. O título permite a gente pensar algumas coisas, mas pode não ser. Tem que ler o texto todo!*

EnAp M: *Eu também acho que poderia ser qualquer mulher. Lembrando da leitura dos textos que nós lemos, o título permite fazer algumas previsões que tem que ser confirmadas ou não.*

EnAp V: *Acho que foi uma mulher bem importante para quem escreveu a música, mas não dá para saber isso só lendo o título. Nosso texto [referindo-se à indicação de leitura para este encontro interativo] dizia que é preciso ver as pistas, as marcas para ver se a gente confirma ou não o que pensou quando leu o título. São as estratégias!*

Foi perceptível o interesse das professoras em associar as bases teóricas a que tiveram acesso com a análise da música. Todas manifestaram entendimento sobre a postura do leitor antes de iniciar a leitura, ou seja, construir hipóteses considerando o título, os conhecimentos que se tem sobre o assunto, a análise de contextualizadores externos, caso existam. Foi possível perceber maior clareza das professoras sobre algumas estratégias de leitura a serem levantadas diante da leitura de um texto.

Passei para a análise das orientações propostas pela EnApMe, pois as discussões permitiriam compreender as posturas das professoras sobre o conteúdo estudado.

Para iniciar o estudo do texto, a EnApMe propôs que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura em grupo.

Vejamos a transcrição da discussão realizada, após a leitura:

Professora: *Então, turma. Após terem lido aí o texto, o que vocês conseguiram tirar dele? O que o texto diz para nós?*

Aluno 1: *Eu acho que essa mulher da música ... é SUBMISSA, faz tudo o que o marido quer.*

Aluno 2: *Pra mim, é uma mulher confor:::mada com a rotina dela. E, também, tá pronta só para servir a família: os filhos, a casa dela e o marido. Se não cuidar do marido, ele arruma outra.*

Professora: *Todo mundo concorda com os colegas? Alguém acrescenta mais alguma coisa? É bom perceber aí que essa mulher passa por transformações no decorrer do dia e assume novos papéis. O sentido do texto está bem aí.*

Após a apresentação desses dados da pesquisa a que eu já me referi, questionei as EnAp:

Pesquisador: *Que ponderações vocês fariam sobre a postura dos alunos na análise feita do texto e sobre as colocações da professora a respeito dessas ponderações?*

EnAp W: *Eu acho que os alunos viram a mulher a partir das vivências que eles têm. Recordei aqui do texto da professora Mônica quando ela disse que os referentes, EU NUNCA TINHA OUVIDO FALAR NISSO ANTES, são construídos pelos leitores. Quer dizer, pelo menos foi isso que eu entendi, que a gente chama de um jeito, depois chama de outro, mas continua sendo a mesma coisa, mas com outro tom, com outra intenção. Eu acho que a professora fez a construção dela e não aceita a dos alunos. São construções que revelam o que sabem, como vivem e isso é importante até para nós direcionarmos a nossa prática na EJA, colaborando para avançarem.*

EnAp M: *Eu não sei vocês [referindo-se às colaboradoras da pesquisa], mas eu acho engraçado que, quando a gente avalia o que os outros fazem, a gente encontra os erros. Eu já cansei de fazer isso que a professora aí fez... Eu concordo com a W sobre a leitura que a gente fez, a gente vai chamando de outras maneiras como **santa, louca...** mas acho que acontece o que no texto dizia, essa mudança é para argumentar e a pessoa continua falando da mesma coisa. Dá para entender! Quanto à professora, ela não pensou como os alunos, mas não justificou porque não poderiam pensar diferente. É a história das pistas de novo.*

EnAp V: *M, eu acho que não é só porque a gente está julgando os outros que a gente vê onde errou, mas porque a gente estudou e começa a ver diferente. Com relação ao que vocês disseram, eu acho que é isso mesmo, a mulher foi sendo chamada de outras formas, no texto a autora [Mônica Magalhães Cavalcante] chama de **recategorização**, e isso ajuda na coerência porque dá sequência ao pensamento do produtor do texto. Eu achei que a professora deixou os alunos alienados porque só podiam ver desse jeito [referindo-se à visão construída pela colaboradora: **É bom perceber aí que essa mulher passa por***

transformações no decorrer do dia e assume novos papéis]. Ela nem falou sobre o que eles disseram, só se referiu à forma como ela entendeu.

As colaboradoras mantiveram, nos excertos acima, um rico momento de interlocução. A situação possibilitou que pensassem sobre a atividade, avaliando os passos da EnApMe. Ao mesmo tempo em que avaliavam e negavam as colocações da professora, iam apresentando uma forma de entendimento de como poderia ser feito. Esse momento caracterizou uma postura diferente daquelas percebidas nas entrevistas de formação quando negavam o que seus professores faziam, mas não tinham condições para dizer nem fazer diferente. O acesso às teorias que propus asseverou o caráter formativo desses encontros interativos.

Constato que o texto escolhido para leitura foi, de fato, lido pelas colaboradoras, pois foram fazendo alusão a ele para avaliar as escolhas feitas pelo autor da música e as escolhas dos alunos. Destaco a fala da EnAp W: *Eu acho que os alunos viram a mulher a partir das vivências que eles têm. Recordei aqui do texto da professora Mônica quando ela disse que os referentes, EU NUNCA TINHA OUVIDO FALAR NISSO ANTES, são construídos pelos leitores. Quer dizer, pelo menos foi isso que eu entendi, que cada um chama de um jeito, depois chama de outro, mas continua sendo a mesma coisa, mas com outro tom, com outra intenção.* Quando W pondera que os referentes são nomeados por cada leitor a seu modo e com determinadas intenções, mantém acordo com os ensinamentos de Cavalcante (2011, p. 183) sobre o entendimento de que os referentes são “[...] entidades que representamos, cada um à sua maneira, portanto, em cada contexto enunciativo específico”. Assim, os alunos poderiam construir um mesmo referente de forma diversa daquela feita pela professora, já que os referentes são entidades que são construídos e reconstruídos no desenvolvimento de qualquer enunciação (CAVALCANTE, 2011).

A ApEn W destacou, ainda, que os ApEn, quando batizam os referentes de determinadas formas, [...] *revelam o que sabem, como vivem e isso é importante até para nós direcionarmos a nossa prática na EJA, colaborando para avançarem.* Apresentou um dado importante porque as escolhas feitas, de fato, revelam muito de quem escolhe, e sinalizam sobre as intervenções que o EnAp precisa realizar, não apenas fazendo refletir sobre as estratégias referenciais, mas ampliando os saberes do ApEn, levando-os a refletir e a criticar. A respeito disso, dialogo com Palma e Turazza (2012), ao afirmarem que “[...] a função da leitura é ampliar os conhecimentos prévios dos aprendentes e, em decorrência, seus modelos de leitura como arte de interpretação”.

As colocações das colaboradoras foram me fazendo refletir se eu, como EnAp, permito aos meus alunos selecionarem suas estratégias referenciais para construir seus propósitos ou se protagonizo sentidos e os assumo como os válidos. O viés formativo

acontece no momento em que essas indagações e/ou reflexões (como as feitas pelas colaboradoras) se efetivam.

M, em uma visão mais madura, afirma que o processo de se referir a um mesmo referente por meio de outras expressões referenciais garante o processo de argumentação. No caso da atividade em análise, criticou a EnApMe quando construiu um único sentido para o texto, mas não justificou, com base em sinalizações textuais, o que não permitiria os alunos construir as suas referências e, por isso, não assumirem uma orientação argumentativa. Ela, também, fez uma reflexão sobre a maneira como os momentos de discussão podem colaborar com o aprendizado, pois se percebeu, em outras situações, repetindo a abordagem mais alienadora da colaboradora. Tal atitude, provavelmente, não se repetisse, pois, pelo menos, a EnAp já tem consciência do que fazia e, agora, de como deve fazer.

V, por sua vez, em tom de correção, diz a M que o fato de adotarem novas concepções não reflete só ao fato de julgar alguém. A mudança de postura, agora, é feita a partir de bases teóricas e metodológicas. A colaboradora chamou a atenção para o processo de recategorização como uma maneira de assegurar a coerência e manter a evolução textual, cujo processo foi realizado pelos alunos e negou a postura da EnApMe que *alienou* os alunos protagonizando um único sentido para o texto. Quando a EnApMe propõe um sentido único, diverge do entendimento de texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas (MARCUSCHI, 2003).

Na sequência, eu questionei:

Pesquisador: *Que encaminhamentos vocês acham que as professoras poderiam ter selecionado para discutir o texto?*

EnAp W: *Acho que a professora lá poderia ter discutido com eles [referindo-se aos alunos] por que eles chamaram a mulher do jeito que fizeram. Acho que também poderia questionar as escolhas que foram feitas pelo autor da música para que eles percebessem como essa intenção foi construída.*

EnAp M: *Ela poderia ter contemplado a maneira como a mulher (referente não é?)[dirigiu a pergunta a mim e eu fiz sinal positivo] foi mudando. No início da música, ele chama a mulher de senhora. Por que será que eles chamaram desse jeito?*

EnAp V: *Eu acho que a ela [a EnApMe] deveria chamar atenção para a reconstrução que os alunos fizeram da mulher que foi construída no texto.*

Constato mais uma vez que as professoras propuseram encaminhamentos que caracterizam análises epilinguísticas. Elas, com essas discussões, mostraram posturas metodológicas que poderiam ser assumidas por um EnAp. Tais posturas metodológicas foram se construindo a partir do acesso à teoria que causou reflexão sobre a prática e devido, também, a este momento de mediações que a pesquisa proporcionou.

W pontuou que a EnApMe poderia ter discutido com os ApEn a razão pela qual chamaram (recategorizaram) o referente da maneira como o fizeram. Segundo ela, seria interessante, também, questionar as escolhas que foram feitas pelos enunciadores da música, a fim de perceber como seu propósito comunicativo foi construído. Concordo que agindo assim poderiam ser analisadas as marcas, as pistas selecionadas pelos alunos que autorizariam a construção e reconstrução referencial, já que os sentidos são construídos, intersubjetivamente, pelos leitores.

Já M argumentou que a discussão poderia, ainda, contemplar a maneira como o referente foi recategorizando-se. Exemplificou que, no início da canção, ao chamar a mulher de *senhora*, os enunciadores retomam o referente e o recategorizam. Esclareço que o recurso sinalizado por ela para retomar o referente foi a anáfora direta. Essa anáfora foi promovida e licenciada pelas pistas que estão no texto, ou seja, as ações que a dona de casa executa em seu lar, razão pela qual foi chamada de *senhora*. Esse fato pontuado por M é fundamental e, para tanto, o ApEn precisaria atentar para a reconstrução que os ApEn fizeram da referência que foi construída no texto. É trabalho dos professores de Língua Portuguesa chamar a atenção dos estudantes para o modo como, somente por meio de estratégias de referenciação, “é possível ir recuperando as ligações entre as entidades que aparecem em um texto e que se relacionam a muitos de nossos conhecimentos de mundo. É dessa maneira que se compreende o que o enunciador de um texto quis (ou não) revelar.” (CAVALCANTE, 2007, p. 64).

V, também, pontuou a necessidade de considerar a reconstrução do referente mulher feita pelos EnAp. Essa colocação é produtiva, pois, quando eles fizeram referência à entidade mulher, reconstruíram esse referente e o denominaram como *conformada* e *submissa*. Fica clara a interação que realizaram com o texto, o que entendo como domínio dos processos referenciais, mesmo não sabendo que os usam. Caberia, então, aos EnAp aproveitarem essas escolhas feitas, como pontuaram as colaboradoras, e chamar a atenção para as estratégias de referenciação presentes no texto e as escolhidas pelos ApEn, uma vez que isso facilitaria a construção de sentidos. Percebo que a maneira de nomear escolhida pelos ApEn não foi considerada pela EnApMe, embora não tenha apontado qualquer pista linguística que os desautorizasse, fato já observado, também, pelas colaboradoras. Segundo Cavalcante (2011), “com base em inúmeras pistas deixadas no conjunto do texto e nos conhecimentos que os participantes da enunciação compartilham, o leitor, ou o receptor, ou, mais apropriadamente ainda, o coenunciador, reelabora esses referentes [...]” (p. 184).

Acredito que a proposta lançada por esta pesquisa auxilia os EnAp a, por meio de uma Pedagogia de leitura, “saber pôr em prática modalidades de leitura [...]” que o capacitem a “[...] resolver problemas” e, assim, “fomentam no aprendente a autonomia e a competência leitora” (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JUNIOR, 2008, p. 226).

Após esses momentos de interlocução, eu lancei para as professoras algumas atividades que eu considero produtivas no processo de leitura e produção de textos, considerando a reflexão sobre as estratégias referenciais. Esses encaminhamentos visavam a trazer mais colaborações com o processo formativo já desencadeado até o momento, pois considero que auxiliam o EnAp na condução do ApEn a fim de que ele lide com os processos referenciais com o intuito, entre outros, de perceber as relações entre o que está explícito no contexto (materialidade textual) e o que se obtém a partir de inferências. O material foi entregue impresso e uma breve discussão foi realizada. Esclareço que os termos “mais técnicos” utilizados foram sendo explicados no decorrer da discussão dessas orientações.

Considerações finais

Parece-me, portanto, que as oficinas formativas cumpriram o seu objetivo, pois, por meio das discussões realizadas nos encontros interativos, as EnAp mostraram compreensão de que, na condução da aula de leitura, o EnAp precisa priorizar estratégias multimodais eleitas pela instituição midiática, o que possibilita aos EnAp um olhar mais crítico diante de textos repletos de posturas, discursivamente, marcadas. Esclareço que me referi aos textos da mídia, mas o que se deseja e, eu acredito que vai ser possível, é uma postura do EnAp que permita aos seus aprendentes, durante os encaminhamentos nas aulas de leitura, construir sentidos para os gêneros que analisarem. Deseja-se que os ApEn sejam verdadeiros políglotas na própria língua e possam participar ativamente (lendo, falando, escrevendo, ouvindo) de quaisquer situações comunicativas.

Referências

BECHARA, E. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf. Acesso em: 23 dez. 2016.

BUCCI, E. O jornalismo ordenador. In: GOMES, M. R. *Poder no jornalismo: discorrer, disciplinar, controlar*. São Paulo: Hacker, 2003.

CANDAU, V. M. *et al. Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CAVALCANTE, M. M. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY F. M. *A pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, M. I. Trabalho docente na universidade. In: MOREIRA, J. M.; COSTA, E. M. B. (org.). *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta, RS: EdUniCruzAlta, 2005. p. 99-115.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A., PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, 1997.

JOSSO, M. C. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The grammar of visual Design*. Londres: Routledge, 1996.

LINHARES, A. A.; VIEIRA, R.A. A mídia impressa e o ensino de leitura na EJA: novos olhares e perspectivas de análise. *In: JORNADA DO GELNE*, 26, 2016, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: Pipa Comunicação, 2017, p. 75-88.

PALMA, D. V. A oficina pedagógica: uma metodologia ativa e sua relevância na formação de professores de língua materna. *In: VASCONCELOS, M. L. M. C. (org.). Língua e Literatura: ensino e formação de professores*. São Paulo: Mackenzie, 2016. p. 55-80.

PASSARELLI, L. G. Educação linguística continuada: teoria e prática na vida do profissional. *In: BASTOS, N. B. (org.). Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC, 2006. p. 361-380.

PAVIANI, N. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, RS, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

PINTO, M. J. *Comunicação e discurso: introdução à análise de discurso*. 2. ed. São Paulo: Hacker, 2002.

SUÁREZ, D. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. *In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 101- 149.

VIEIRA, A. V. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. *In: VIEIRA, A. V. et al. Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, E.; VALQUIND, L. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ALLAN DE ANDRADE LINHARES

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Lattes ID: www.lattes.cnpq.br/1369819842715099

Orcid ID: www.orcid.org/0000-0002-0524-9361

E-mail: andrades55@hotmail.com