

OFICINAS PEDAGÓGICAS: REDIMENSIONANDO PRÁTICAS À LUZ DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

PEDAGOGICAL WORKSHOPS: RESIZING PRACTICES UNDER THE LIGHT OF
LINGUISTIC EDUCATION

Linguística & Letras e Artes • 26/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/774490737](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/774490737)

Allan de Andrade Linhares¹

RESUMO

Busca-se, com este estudo, responder: Como as oficinas pedagógicas podem contribuir com a formação de professores de Língua Portuguesa? Para tanto, analisaram-se as posturas de três professoras durante a proposição de uma oficina, cujo objetivo era analisar as estratégias usadas pela instituição midiática no processo de construção da realidade. O gênero capa de revista foi o escolhido para essa atividade. Sabe-se que o processo formativo dos professores os impede de tornarem os aprendentes-ensinantes políglotas na própria língua (Bechara, 2003). Assim, entende-se que as oficinas pedagógicas, modalidade de metodologia ativa, 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 das oficinas formativas percebeu-se que seu objetivo foi alcançado, 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.

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, modality of active methodology 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 training workshops, it became clear that their objective had been achieved, since, through the discussions held in the interactive meetings, the EnAp (teachers/participants) showed an understanding that, in conducting reading classes, the EnAp needs to prioritize multimodal strategies chosen by the media institution, which allows the EnAp a more critical view of texts full of discursively marked positions.

Keywords: Pedagogical Workshops. Pedagogical Resource. Teacher Training.

1. 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 (CANDAU, 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 remarcá-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.

2. 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 (Candau, 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 Aprendiz Ensinante (ApEn); e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

O Ensinante Aprendiz (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 exigem 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.

3. 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, sobretudo, 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

ARTIGO ■ DILMA ROUSSEFF ■ COMPROMISSO COM O FUTURO



Editora ABRIL
edição 2141 - ano 43 - nº 14
21 de abril de 2010

veja

www.veja.com

SERRA E O BRASIL PÓS-LULA

“Eu me preparei
a vida inteira
para ser presidente”



Fonte: Veja, 21/04/2010

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

EnAp W: *O José Serra com carinha 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 essas 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 midiática, 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) 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. (p. 177).

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 Rousseff, 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,

consequentemente, 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.

EXCLUSIVO
O PT paga a chantagistas para escapar do escândalo da Petrobras

O RELÓGIO DA APPLE
Ao lançar um produto que Steve Jobs adoraria ter feito, a empresa renasce como a mais inovadora do planeta

Editora ABRA
edição 2.010 - ano 47 - nº 38
17 de setembro de 2014

veja

A FÚRIA CONTRA MARINA

Nunca antes neste país se usou de tanta mentira e difamação para atacar um adversário como faz agora o PT

EXCLUSIVO DE MASSINANTE BILINDA PEREIRA

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, quem 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

enunciatórios para a produção de consenso. Assim, as discussões mantêm concordância com o que Dionísio (2011) 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 [...]. (p. 138).

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) 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” (p.149-150).

4. 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 BIBLIOGRÁFICAS

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.

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 Editores, 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.

¹ Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017); tem mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPeduLing) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Grupo de Pesquisa Formação e Prática Docente de Línguas, Práticas de Linguagem e Memórias do Ensino de Espanhol no Maranhão da Universidade Federal do Maranhão. Desenvolve pesquisas na área de Linguística e Educação, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa e Educação

Linguística, atuando, principalmente, nos seguintes temas: ensino de língua, produção escrita, leitura, alfabetização, oralidade e educação linguística. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0524-9361>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)