

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA EJA

Laurênia Souto SALES⁵⁸

Marluce Pereira da SILVA⁵⁹

Silmara RODRIGUES⁶⁰

Resumo: Este trabalho relata atividades de interpretação de textos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública da rede municipal de João Pessoa/PB, buscando desenvolver a capacidade de leitura crítica dos alunos. Para isso, adotaram-se concepções da Análise do Discurso francesa (AD), como formação discursiva, sujeito e discurso (ORLANDI, 2005; 2008), além de contribuições de Jorge Larrosa (1994) e de Mikhail Bakhtin (1997). Os resultados dessa prática demonstram a contribuição da AD como dispositivo para o desenvolvimento e a análise da capacidade crítica dos estudantes, diante de posicionamentos discursivos variados e divergentes.

Palavras-chave: Análise do Discurso francesa. Formação discursiva. Interpretação de texto. EJA.

Abstract: *This paper reports text interpretation activities for the Youth and Adult Education (YAE), at a public school of João Pessoa's municipal education system, in State of Paraíba, aiming to develop the students' critical reading capacity. In order to do so, it was sought to adopt conceptions of the French Discourse Analysis (DA), such as discursive formation, subject and discourse (ORLANDI, 2005; 2008), besides contributions of Jorge Larrosa (1994) and Mikhail Bakhtin (1997). The results of this practice demonstrate DA's contribution as a device for development and analysis of students' critical capacity, in the face of diverse and divergent discursive positions.*

Keywords: *French Discourse Analysis. Discursive formation. Text interpretation. YAE.*

⁵⁸ Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento de Letras e do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS/UFPB, João Pessoa, Paraíba. laureniasouto@gmail.com

⁵⁹ Doutora em Letras pela UNESP/Araraquara/São Paulo. Professora do Departamento de Jornalismo e do Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS/UFPB, João Pessoa/, Paraíba. marlucepereira@uol.com.br

⁶⁰ Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS/UFPB, Professora da rede pública municipal da cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil. rodriguessilmara@yahoo.fr

Introdução

O trabalho ora apresentado consiste no relato de uma prática docente com atividades de interpretação de textos realizadas por uma das autoras, professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em duas turmas de Ciclo III – correspondente aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental –, em uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB. A proposta foi desenvolvida a partir da perspectiva discursiva da linguagem, mais especificamente consoante dispositivos da Análise do Discurso francesa (AD), como formação discursiva, sujeito e discurso.

Com essa proposta, buscamos desenvolver uma prática de interpretação de textos que privilegiasse a leitura crítica diante de posicionamentos divergentes sobre uma mesma temática, no caso específico, por meio dos textos *Pensamentos quase póstumos*, de Luciano Huck (2007), e *Pensamentos de um ‘correria’*, de Ferréz (2007), ambos publicados no jornal Folha de S. Paulo, e partindo de pontos de vista distintos em relação à criminalidade.

Logo, para uma melhor compreensão da prática desenvolvida e dos resultados observados, apresentamos, sucintamente, os componentes norteadores da proposta de trabalho: a modalidade EJA, seu público estudantil e as turmas de Ciclo III participantes das atividades; os dispositivos teóricos da AD que embasam o trabalho; e a série completa de atividades. Começamos, portanto, por uma breve contextualização da EJA, do público por ela atendido e das turmas participantes das atividades.

A EJA, seu público estudantil e o Ciclo III participante das atividades

A EJA apresenta uma constituição muito própria quanto a sua estrutura pedagógico-organizacional – carga horária reduzida em relação à do fundamental “regular”; aulas majoritariamente no período noturno; conteúdo curricular, por vezes, emulatório do currículo do nível “regular” de ensino – e no que concerne a seu alunado – heterogeneidade etária; disparidade quanto ao tempo ausente da escola e aos níveis de letramento e alfabetização; além da multiplicidade de papéis sociais: pais, mães, adolescentes, provedores da família etc.

Esses aspectos constituintes representam uma fração do que se convencionou chamar de *especificidades* da EJA. Trata-se, por isso, de tema tão amplo, como avalia Leôncio Soares (2011), que o abordamos aqui apenas brevemente, para contextualizarmos o panorama da intervenção realizada em duas turmas do Ciclo III da EJA – doravante, turmas A e B.

Apesar de haver então, em cada turma, trinta e duas pessoas matriculadas, apenas treze acompanhavam as aulas na turma A, e onze na B, sendo ainda mais reduzida a quantidade de estudantes assíduos: cinco na turma A, e quatro na B. Outro aspecto de relevo diz respeito à distribuição etária, pois enquanto a turma A apresentava estudantes de 17 a 38 anos de idade, na turma B, o grupo era formado apenas por adolescentes entre 15 e 18 anos.

Além disso, défices em leitura e escrita eram, também, acentuados em ambas as turmas. Por conseguinte, a interpretação não poderia jamais prescindir de contextualização, sob o risco de se sobrevalorizar a mera verificação de informações, subvalorizando o aprendizado da leitura crítica. Isso posto, passemos aos dispositivos teórico-analíticos que orientaram a escolha dos textos e a elaboração das atividades de interpretação.

Dispositivos teórico-analíticos e proposta de trabalho pedagógico

A verificação da competência de interpretação é, evidentemente, importante para que o professor conheça a situação de cada estudante e o nível em que se encontra toda uma turma, enquanto o texto como materialização da linguagem, por sua vez, não mais é compreendido como unidade linguística de sentido único e imanente. Como resultado, a leitura se faz pela construção de sentidos possibilitada pelo contexto do leitor e seu repertório de leituras, bem como pelos contextos de produção e de circulação dos textos.

Nesse aspecto, de acordo com a perspectiva da AD, método para abordagem de texto adotado para as atividades realizadas no Ciclo III da EJA, os sentidos construídos na leitura estão relacionados a *formações discursivas* dos autores e dos leitores, entendendo *formação discursiva* como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e o que deve ser dito”, conforme Eni Pulcinelli Orlandi (2005, p.43).

Em outras palavras, a formação discursiva conjuga um “quem fala” e um “de onde fala”, constituindo tanto os sentidos quanto os sujeitos dos discursos. Por essa razão, formações discursivas distintas podem engendrar sentidos diferentes na interpretação dos textos, e, para explicitar a diferença entre texto e discurso, termos que podem causar confusão em atividades escolares de interpretação, destacamos outra explicação de Orlandi:

E aí não podemos evitar uma distinção produtiva que existe entre discurso e texto. Esta, por sua vez, traz necessariamente consigo a que existe entre sujeito e autor.

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura. (ORLANDI, 2005, p.63)

Segundo Orlandi, portanto, o discurso pressupõe um sujeito, enquanto o texto pressupõe um autor. Da mesma maneira, esse *sujeito* é, também ele, uma instância discursiva, tratando-se, pois, do “indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2005, p.46). Logo, a noção de sujeito cara à AD se refere a uma “forma-sujeito” constituída em relação com a ideologia, que, por sua vez, constitui, ainda, o sentido.

Por isso Orlandi afirma a ideologia como “prática significante” e “efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido”. Assim, como o indivíduo é sempre impelido a interpretar – “colocando-se diante da questão: o que isso quer dizer?” (ORLANDI, 2005, p.45) –, ele assume o sentido “como se ele estivesse já sempre lá”, isto é, o sujeito, determinado ideologicamente, naturaliza o processo de atribuição de sentidos.

Nesse fazer discursivo em que “interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero” (ORLANDI, 2005, p.46), o sujeito, do mesmo modo, valida como seus os discursos de outros, “acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2008, p. 9), e inscrevendo-se em variadas formações discursivas – por exemplo, em uma sociedade estruturada pela divisão em classes, pode expressar identificação com discursos ideologicamente inscritos em formações discursivas constitutivas da classe social dominante, mesmo não pertencendo a ela.

O sujeito do discurso na AD, então, resulta da inevitável articulação entre os âmbitos linguístico – porque se realiza na materialidade da linguagem –, histórico – porque existe incorporado às conjunturas temporais – e ideológico – porque não pode não interpretar e, ao fazê-lo, ocupa posições sociais no jogo discursivo dos sentidos. Diante dessas contexturas linguísticas, sócio-históricas e ideológicas, portanto, o sentido não é fixo e imutável, mas versátil e determinado pelas posições ocupadas por seus produtores e que constituem as relações de força que subjazem aos textos e aos discursos (ORLANDI, 2005; 2008).

Na relação direta com a proposta de trabalho pedagógico a ser, aqui, relatada e analisada, a atribuição de sentidos não se centra na figura dos autores ou dos estudantes, tampouco na do professor, dado que, partindo da perspectiva discursiva, consideramos as

atividades de interpretação como um processo de construção de sentidos determinado pela relação entre sujeito-leitor, sujeito-autor e contexto sócio-histórico-ideológico. Corroborando essa compreensão, destacamos a coordenação entre três componentes do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1998, p.22)

Em complementação, ressaltamos a abordagem discursiva norteadora dos PCN, que não postula “a neutralidade da linguagem”: “Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem.” (BRASIL, 1998, p.40). São, assim, as instâncias de sujeito-leitor, de sujeito-autor e o contexto sócio-histórico-ideológico que “acionam as condições de produção do discurso”, como afirma Orlandi (2005, p.30-31).

Não negligenciamos, por isso, o desenvolvimento da capacidade de interpretação na escola, pois a construção de sentidos faz parte do processo de ensino-aprendizagem desde a alfabetização até a plena articulação de informações extrínsecas aos textos. Em vista disso, e tendo apresentado os dispositivos teórico-analíticos orientadores de nosso trabalho, evidenciamos a seguir, no Quadro 1, suas diretrizes pedagógicas:

Quadro 1 – Diretrizes pedagógicas para a sequência de atividades de interpretação de textos.

Modalidade/ Nível de ensino	EJA / Ciclo III (Anos Finais do Ensino Fundamental)
Componente curricular	Língua Portuguesa
Tema	Pontos de vista na construção de sentidos para os textos.
Objetivo	Desenvolver a prática da leitura crítica em atividades de interpretação de textos com pontos de vista distintos.
Conhecimentos prévios	Conhecimento e compreensão do sistema de escrita alfabético; Vivências e saberes sobre criminalidade e desigualdade no Brasil.
Estratégias e recursos	Aula expositiva e leitura de textos impressos; Exibição de vídeo; Discussão em grupos e produção textual.
Textos adotados	<i>Pensamentos quase póstumos</i> , de Luciano Huck; <i>Pensamentos de um 'correria'</i> , de Ferréz.
Duração das atividades	10 atividades distribuídas em 8 horas-aula (aproximadamente 320 minutos)

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA.

Consideramos tais atividades como propulsoras do desenvolvimento gradual da leitura crítica e da interpretação de textos na EJA. Além disso, conforme se observa no Quadro 1, foram feitas constantes retomadas e novas leituras, pois procurou-se estabelecer uma progressiva familiaridade dos estudantes com a forma e o conteúdo dos textos selecionados: *Pensamentos quase póstumos*, de Luciano Huck, e *Pensamentos de um 'correria'*, de Ferréz, ambos publicados em 2007, no caderno Opinião do jornal Folha de S. Paulo.

Nesse ponto, julgamos relevante aludir à noção de gêneros do discurso, os “tipos relativamente estáveis de enunciados” no dizer de Mikhail Bakhtin (1997), pois a comunicação se estabelece por meio deles – também os PCN orientam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em torno dessa noção. Segundo Bakhtin (1997, p.279), os gêneros se estruturam a partir de três elementos: conteúdo temático (tratamento do assunto), estilo (recursos linguísticos) e construção composicional (forma de composição).

No caso dos textos selecionados, seu gênero é a crônica, forma entretecida nas esferas literária e jornalística (CANDIDO, 2006). Com uma semana de distância entre as publicações, o texto de Ferréz se apresenta como uma resposta ao de Huck, evidenciando a criação de um diálogo sobre as condições sociais que induziriam à criminalidade. Ademais, ao mesmo tempo em que convergem tematicamente, os textos divergem no que concerne às perspectivas adotadas para o tratamento do tema, pois Huck o faz a partir do relato de uma vítima real de um assalto à mão armada, e Ferréz, a partir da ficcionalização do ponto de vista do assaltante.

Estilisticamente, tanto *Pensamentos quase póstumos* quanto *Pensamentos de um 'correria'* são textos cuja seleção lexical conta com poucas palavras de aspecto inusual. O texto de Huck se constitui sintaticamente de períodos simples e ordem direta, favorecendo a compreensão do narrado. Em relação ao texto de Ferréz, destacamos o uso mais elaborado de elementos narrativos, como a criação de personagens e da figura do narrador.

Entramos, portanto, na construção composicional dos textos, de maneira que *Pensamentos de um 'correria'* se constrói como ficção, enquanto *Pensamentos quase póstumos* introduz um parágrafo ficcional seguido do relato⁶¹ de um acontecimento real. Ainda que tal diferença na linguagem não seja rara na composição da crônica – como dissemos, esse gênero se caracteriza por emergir entre as esferas jornalística e literária –, ela também atua discursivamente, como explica Jorge Larrosa:

⁶¹ Por tratar de informação acerca de uma situação real vivida pelo autor, abordamos o texto de Luciano Huck também como relato. Não desconsideramos a hibridez de gêneros/tipos textuais que constituem *Pensamentos quase póstumos* e *Pensamentos de um 'correria'*, contudo, esse aspecto não é o foco da proposta de atividades aqui analisada.

[...] dever-se-ia ter em conta também a contingência de qualquer distinção entre linguagem referencial e imaginativa (ciência e literatura) ou entre linguagem representativa e mascaradora (ciência ou ideologia). Na perspectiva foucaultiana, tais distinções são distinções internas ao discurso, [...] variáveis do discurso e, como tais, têm uma história, uma história que depende essencialmente da “história da verdade”, do surgimento e da consolidação de determinados “jogos de verdade”, isto é, de determinados regimes discursivos com cujas regras se pode determinar o que é um discurso verdadeiro, um discurso fictício ou um discurso ideologicamente enviesado. Não se trata, então, de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico no discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico. (LARROSA, 1994, p.62-63)

O relato operaria, então, em um regime discursivo que situa sua referencialidade em relação ao real como mais verdadeira do que o texto fictício, que supõe uma composição não necessariamente pautada na realidade. Nesse caso, a base teórica da AD nas atividades de interpretação de texto acena para a percepção de que o professor não concentra a atribuição de sentidos ao texto, mas pode ajudar a depreender leituras possíveis.

Já a configuração dos textos se apresenta sob um mesmo padrão na versão *on-line* do jornal Folha de S. Paulo (HUCK, 2007; FERRÉZ, 2007), aparecendo, nessa ordem: nome do jornal, do caderno, data de publicação, seção do caderno, título do texto, nome do autor, trecho do texto, texto sem recuos para os parágrafos e breve apresentação do autor. Cada tópico aparece separado por um pequeno espaço em branco e os tópicos mais destacados são o nome do caderno – único na cor azul –, a seção do caderno e o nome do autor, que aparecem em fonte de tamanho maior que os demais. A partir de agora, então, acompanhamos o relato e a análise das atividades de interpretação de textos no Ciclo III da EJA.

Relato e análise das atividades de interpretação de textos no Ciclo III da EJA

Para dar início à proposta, foram desenvolvidas duas atividades: a atividade 1, motivadora para a temática do texto de Luciano Huck, e na qual se realizou uma breve enquete com as turmas, perguntando o que poderia levar alguém, na opinião de cada estudante, a praticar um assalto; e a atividade 2, na qual foram aventadas hipóteses acerca das condições de produção e de divulgação do texto de Huck para sua subsequente leitura.

Na turma A, assim que formulada a pergunta *o que poderia levar alguém a assaltar?*, os estudantes apontaram razões como: “fica muito doido e aí faz um assalto”, sugerindo o uso de substâncias entorpecentes como influenciadores; “por desespero”, exemplificando com

“ver o filho passando fome e sem ter o que comer” e “falta de dinheiro”; e, ainda, “safadeza”, uma vez que a alternativa não deveria ser roubar, mas sim arranjar um trabalho, mesmo que fosse “fazer malabarismo no sinal [de trânsito]”, pois “só não trabalha quem não quer”.

Na turma B, por sua vez, foram cogitadas como razões: uma disposição pessoal, sem qualquer influência externa, levando a pessoa a “assaltar porque quer, porque deu vontade”; uma necessidade de atender a compromissos assumidos com terceiros, como “pagar dívidas”; e também uma busca por prestígio em certos grupos sociais, “assaltando porque chama a atenção” e “porque pega bem” – aqui, lembramos que o alunado, nessa turma, era composto de adolescentes entre 15 e 18 anos, o que pode revelar uma preocupação mais manifesta em relação ao prestígio dentro de determinados grupos sociais.

A única resposta coincidente com as da turma A foi em relação à “falta de emprego” como motivadora para a ação. Depois desses primeiros exemplos, no entanto, as respostas passaram a se repetir, por isso foi evidenciado que a situação compreendia *pontos de vista* distintos, posto que cada um conseguia considerar diferentes motivações que levassem alguém a fazer um assalto.

Na sequência, em ambas as turmas, foram entregues cópias de *Pensamentos quase póstumos*, de Luciano Huck, com a instrução de que observassem as informações dispostas na folha: nome do jornal, do caderno e da seção do caderno, data de publicação, título e autor do texto. Antes da leitura, portanto, foi incentivada a criação de hipóteses a partir das informações pré-textuais, como mostra a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Reprodução parcial da cópia contendo informações pré-textuais e trecho inicial de *Pensamentos quase póstumos*.

FOLHA DE S. PAULO **opinião**

São Paulo, segunda-feira, 01 de outubro de 2007.

TENDÊNCIAS/DEBATES

Pensamentos quase póstumos
LUCIANO HUCK

Pago todos os impostos. E, como resultado, depois do cafezinho, em vez de balas de caramelo, quase recebo balas de chumbo na testa

LUCIANO HUCK foi assassinado. Manchete do "Jornal Nacional" de ontem. E eu, algumas páginas à frente neste diário, provavelmente no caderno policial. E, quem sabe, uma homenagem póstuma no caderno de cultura.

Fonte: Elaborada pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir da versão *on-line* do texto no jornal Folha de S. Paulo. Disponível integralmente em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0810200708.htm>>.

O nome do jornal, por exemplo, chegou a ser confundido, pela turma A, com o que seria o título do texto, provavelmente por aparecer logo no topo da página. Nesse aspecto, podemos apontar a não familiaridade com a forma composicional do gênero – ou mesmo seu desconhecimento – e com sua estrutura visual adotada pelo meio de transmissão que o veicula, isto é, a plataforma *on-line* do jornal Folha de S. Paulo.

Como cópias de textos em sala de aula, em geral, são reproduzidas de modo a fornecerem primeiro o título e depois o texto propriamente dito – a autoria não aparece localizadamente fixada –, a leitura dessas informações se tornou, de certa forma, também um exercício de exploração de possibilidades à medida que as questões sobre os elementos pré-textuais eram endereçadas à turma. Salientamos, por isso, a importância de se trabalhar, com estudantes, textos que, quando forem reproduções de originais, apresentem uma estrutura visual o mais próxima possível dos originais.

A nomenclatura da seção “Tendências/Debates”, do caderno “Opinião”, por sua vez, se mostrou como de entendimento facilitado, assim como a nomeação do próprio caderno do jornal. Já o termo “póstumos”, no título, foi apontado por ambas as turmas como novidade, de modo que se evidenciou seu significado, exemplificando-o com expressões nas quais aparece mais frequentemente, como “homenagem póstuma” e “publicação póstuma”.

Ainda assim, possivelmente por não ser tão usual quanto “tendência” ou “debate”, houve um estranhamento que se manifestou como hesitação, na resposta da turma B, quando se perguntou, mais uma vez, o significado da palavra. No Quadro 2, a seguir, vemos essa e outras questões para levantamento de hipóteses sobre o texto:

Quadro 2 – Questões apresentadas e respondidas oralmente para levantamento de hipóteses sobre *Pensamentos quase póstumos*.

<i>Pergunta</i>	<i>Respostas na turma A</i>	<i>Respostas na turma B</i>
<i>Considerando o caderno do jornal, “Opinião”, que texto costuma ser publicado?</i>	“Vai colher opiniões alheias”.	“As opiniões do povo”; “Opinião de gente importante”.
<i>O que quer dizer a palavra “póstumo”?</i>	“É de defunto”.	-----
<i>O que podem ser pensamentos quase póstumos?</i>	“De quem já está quase morrendo”.	“Uma coisa que vai acontecer, aí é quase”; “Quase verdadeiro”; “Luciano Huck quase morreu”.
<i>Alguém sabe quem é Luciano Huck?</i>	“É apresentador”; “Não sei onde ele mora”.	“Apresenta o ‘Caldeirão do Huck’”; “Não conheço pessoalmente”; “Namora com a Angélica”; “Só o nome, porque é muito falado”.
<i>O que pode ter levado-o a escrever um texto para o jornal?</i>	“Ele estava ‘chapado’”; “Estava doente”; “Estava ameaçado de morte”; “Ele está fazendo um relato”.	“Porque ele quis”; “Porque ele quase morreu”; “Para contar a história dele”.

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir da participação das turmas A e B.

O levantamento de hipóteses, como nas respostas das turmas A e B, é uma estratégia de leitura importante de ser trabalhada, pois indícios de temas, assuntos, viéses ideológicos etc., em certos casos, podem ser inferidos já a partir do título de um texto ou nome de uma publicação, antecipando e aprofundando o exercício interpretativo. Quando questionada sobre o que seriam “pensamentos quase póstumos”, por exemplo, a turma B associou o significado da palavra à autoria do texto, concluindo que o autor esteve próximo de perder a vida.

Tal suposição voltou a ser considerada quando se questionou sobre as razões que o teriam motivado a escrever para o jornal. Nesse caso, a turma A parece ter percorrido o mesmo caminho interpretativo, mas acrescentando que Huck fizera um *relato*, palavra que não chamaria a atenção, sobretudo por apontar para uma das características composicionais do texto. Seu emprego, porém, revela não só a compreensão de seu significado, como também a conclusão alcançada depois de a turma correlacionar as respostas previamente consideradas.

Um ponto de partida bastante válido, portanto, para a atividade 3: consistindo em uma nova leitura de *Pensamentos quase póstumos*, a interpretação textual se fez por meio de um roteiro de questões, a ser respondido por escrito e individualmente, acerca de aspectos mais relevantes para a construção de sentidos relacionados à noção de ponto de vista. No Quadro 3, a seguir, apresentamos as perguntas e as respostas para essa atividade:

Quadro 3 – Roteiro de questões respondidas sobre *Pensamentos quase póstumos*.

<i>Pergunta</i>	<i>Respostas na turma A</i>	<i>Respostas na turma B</i>
<i>Sobre o que trata o texto?</i>	“Fala sobre o Luciano Huck, uma história que diz que seu falecimento acontecerá”; “fala sobre o que aconteceu com Luciano Huck”; “trata-se de um assalto que conteceu com Luciano Huck por causa de um relógio”.	“Trata-se sobre um assalto”; “trata-se de um acontecimento, que ocorreu com Luciano Huck em São Paulo”; “fala sobre um acontecimento que houve com o apresentador de TV Luciano Huck”; “sobre o assalto com o apresentador Luciano Huck”.
<i>O texto aborda um acontecimento real?</i>	“Não, é uma história feita por jornalistas”; “não”; “sim”.	“Sim, ele mesmo compartilhou o acontecido na Folha de S. Paulo”; “sim, porque ele fala sobre sua própria vida e foi um acontecimento que aconteceu com ele”; “sim”.
<i>Quem relata esse acontecimento?</i>	“Esse relato foi contado pelo jornal Folha de S. Paulo”; “Luciano Huck”.	“Luciano Huck”; “Folha de S. Paulo”.
<i>O texto relata apenas fatos reais?</i>	“Não, relata inventados também”; “que ele não foi assassinado”; “não, porque na ‘manchete’ do jornal fala que ele foi assassinado, ele não foi assassinado e sim assaltado”.	“Sim, porém no começo do texto fala uma mentira, ‘Luciano Huck foi assassinado’”; “não, em vez dele colocar ‘bandidos’ ele coloca ‘extraterrestres’, algo não real, então não”.
<i>Em sua opinião, o trecho fictício foi usado para causar que tipo de impressão no leitor?</i>	“Ele quis causar uma pequena dúvida na leitura do leitor, na parte em que ele diz ‘Luciano Huck foi assassinado’”; “causa no leitor uma impressão que ele foi assassinado”; “dá a impressão que o mundo está cada vez mais violento”.	“Causar a curiosidade e talvez um pouco de revolta (revolta no cidadão por não ter segurança, isso causa revolta)”; “um propósito para debater os problemas sobre o Brasil”; “um susto aos fãs do apresentador”; “foi usada a impressão de verdade mas algumas coisas são mentiras”.

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir das respostas das turmas A e B.

A opção por um roteiro escrito para essa atividade partiu da necessidade, verificada pela professora das turmas, de se estruturar mais concretamente a interpretação do texto,

minimizando a dispersão dos conhecimentos desenvolvidos até essa etapa. Nesse aspecto, dissonâncias mais evidentes na construção de sentidos para o texto puderam ser percebidas, como a imprecisão em torno da autoria – dividida entre Luciano Huck, responsável de fato pelo texto, e Folha de S. Paulo, veículo por meio do qual o texto foi divulgado.

Outra inconsistência apareceu na compreensão da parelha ficção/realidade, decerto mais complexa que autoria em *Pensamentos quase póstumos*, contudo significativa para introduzir a noção de *verdade*. Como assinalamos, aliás, o texto de Luciano Huck funciona em um regime discursivo que lhe confere valor de *verdade* (LARROSA, 1994), afinal, não é produto de um escritor ou de algum anônimo falto de credibilidade. Além disso, cita um acontecimento noticiado na época, em 2007: o fato de ele mesmo ter sido vítima de um assalto à mão armada em um bairro nobre da cidade de São Paulo. É, pois, também um relato.

Trata-se, portanto, como explica Larrosa (1994, p.62-63), de “regras discursivas” a partir das quais “se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico”. Por isso, na atividade 4, a noção de *verdade* começou a ser problematizada: a proposta consistiu na formação de duplas para que fossem observados pontos de vista do autor sobre a temática da criminalidade na sociedade brasileira, e também para que se levantassem novos pontos de vista que pudessem se contrapor aos presentes em *Pensamentos quase póstumos*.

Com essa atividade, as turmas foram impelidas a produzir perspectivas alternativas ao se considerar um assunto, simulando realmente uma espécie de debate a partir das ideias do autor, posto que a condição manifestamente dialógica criada entre os textos de Huck e Ferréz foi determinante para suas escolhas em relação à discussão sobre pontos de vista. Além disso, a atividade também introduz – e/ou desenvolve – a clara distinção entre fato e opinião, recorrente na composição de determinados textos, sobretudo, da esfera jornalística.

Durante a atividade, contudo, tanto a turma A quanto a B apresentaram dúvidas e dificuldades, confundindo as noções de fato e opinião. Por essa razão, foi realizada uma nova e pausada leitura de *Pensamentos quase póstumos* com a finalidade de que os estudantes identificassem uma passagem que apresentasse uma opinião, bem como sugerissem um ponto de vista diverso daquele apresentado no texto.

Em ambas as turmas, como foi indicado o trecho “Provavelmente não tiveram infância e educação, muito menos oportunidades” – podemos conjecturar que o vocábulo *provavelmente*, por ser um advérbio que expressa a circunstância de dúvida, impulsionou a leitura do trecho pelos estudantes como sendo um posicionamento pessoal do autor, uma opinião, portanto –, para o qual foram sugeridos os seguintes contrapontos:

- “Tiveram infância sim, todo mundo foi criança e brincava com outras crianças”, indicando, ainda que pela desconsideração do teor metonímico no uso da palavra – isto é, não tiveram a oportunidade de vivenciar o período da infância exclusivamente com atividades e preocupações próprias dessa fase da vida –, a problematização de um lugar-comum na caracterização de quem comete crimes;
- A turma B sugeriu, ainda, que “devem ter estudado”, acentuando que conheciam mais pessoas que abandonaram os estudos do que as que nunca frequentaram uma escola – mais uma vez, a leitura literal da expressão empregada pelo autor denota o estágio ainda em desenvolvimento elementar na interpretação de textos menos cotidianos, porém não deixa de expor a simploriedade de certos discursos sobre o criminoso;
- E, por fim, que “podem ter trabalhado e sido demitidos”, de modo que decidiram assaltar – sugerindo, agora, ocupação profissional como a “oportunidade” presente na fala do autor, e, também, voltando à noção de carência financeira já levantada.

Notamos, dessa forma, que mesmo com irregularidades na leitura de pontos de vista presentes no texto – o que é compreensível, sobretudo em relação ao emprego de ironias e linguagem figurada –, durante a expressão oral de contrapontos, as turmas começaram a problematizar a construção em certo sentido estereotipada da imagem do “bandido”. Isto é, ao assumirem a palavra no diálogo com o texto, as turmas foram introduzidas à questão de como na sociedade brasileira se produzem sentidos sobre o criminoso. Assim, pela abordagem discursiva, a própria linguagem é compreendida como trabalho, seguindo a definição exposta por Orlandi (2008, p.17), e não apenas como instrumento para a função comunicativa.

Por esse ângulo, “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.”, assim como a leitura deve ser, na escola, um “trabalho intelectual”, ou seja, deve ultrapassar o mero exercício decodificador e alcançar a compreensão do processo discursivo de construção de sentidos (ORLANDI, 2008, p.17; p.35). Observemos, então, as produções da turma B a estabelecer uma réplica ao texto de Luciano Huck, a seguir, no Quadro 4:

Quadro 4 – Pontos de vista e contra argumentações a partir de *Pensamentos quase póstumos*.

Pontos de vista (Luciano Huck)	Pontos de vista (Turma B)
“Onde está a polícia? Onde está a ‘Elite da Tropa’? Quem sabe até a ‘Tropa de Elite’! Chamem o comandante Nascimento! Está na hora de discutirmos segurança pública de verdade.”	“Comentário super elitista do apresentador Luciano Huck, não é porque ele passou por um assalto que não tem segurança na grande São Paulo. Há muitas tropas em São Paulo. Muitos pais que recebem um salário são assaltados e não tem o privilégio de contar em folhas de jornal o acontecimento.”
“Como brasileiro, tenho até pena dos dois pobres coitados montados naquela moto com um par de capacetes velhos e um 38 bem carregado.”	“Como brasileira achei o argumento do apresentador Luciano Huck muito diminutivo aos tais ‘pobres coitados’ que ele se referiu, talvez eles nem sejam bandidos, seja uma pessoa que esteja precisando mesmo. Podem até ser bandidos mas não precisava disso tudo.”

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir das respostas da turma B.

A turma A chegou a elencar duas passagens de *Pensamentos quase póstumos*: “Todos nos jardins, com assaltantes armados, de motos e revólveres” – confundindo, justamente, opinião com o fato, apresentado pelo autor, de que houvera assaltos à mão armada no bairro dos Jardins – e o mesmo trecho empregado como exemplo para a atividade – cuja resposta “tiveram infância sim, educação também, mas foram para a vida do crime porque quiseram vida fácil e dinheiro fácil” é mera afirmação, sem argumentação que a sustente.

Destaque-se que, com mais dificuldade no exercício interpretativo proposto, a turma A demandou estratégias mais minudenciadas para assimilar os sentidos construídos a partir da leitura. A concentração em poucos parágrafos por vez, por exemplo, tornou viável a continuidade da série de atividades, assim como a segmentação dessa atividade em dois momentos, ambos realizados oralmente: o primeiro dedicado ao levantamento de pontos de vista presentes no texto, e o segundo concentrado na produção dos contrapontos.

No caso da turma B, que apresentou por escrito os dois trechos de *Pensamentos quase póstumos* contrastados a novas maneiras de se pensar a criminalidade no Brasil (Quadro 4), destacamos o posicionamento crítico adotado ao falar a partir da perspectiva de grupos sociais menos favorecidos, como as pessoas anônimas vítimas de atos criminosos e sem “o privilégio de contar em folhas de jornal o acontecimento”, ou as também anônimas praticantes desses atos e que “talvez nem sejam bandidos, seja uma pessoa que esteja precisando mesmo”.

Observamos aqui, justamente, as relações de força, noção subjacente à constituição dos textos e dos discursos, conforme Orlandi (2005; 2008), uma vez que a atribuição de sentidos para um texto deriva inexoravelmente das posições sociais ocupadas por quem o

produziu e por quem o lê, afinal “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (2008, p.39). No caso, para se contrapor aos posicionamentos do autor, os estudantes se posicionaram como ocupantes – ou porta-vozes – de grupos sociais antagônicos ao dele.

A adoção dessa perspectiva, por isso, não se deve ao acaso. Ela partiu de um texto que exhibe sinais do pertencimento social de seu autor, como o fato de três pessoas próximas a ele terem sido assaltadas “nos Jardins”, área nobre na zona oeste de São Paulo; o abandono do uso de carros blindados, não por falta de condições para mantê-los, mas “por filosofia”; ou seu relato se constituir na revolta de um cidadão, não na de “alguém que perdeu o rolex”.

Todas essas alegações são, de fato, legítimas, embora nem por isso suprimam uma realidade de desigual acesso a bens, serviços e, até mesmo, espaço midiático à disposição para manifestação do pensamento, na sociedade brasileira. São alegações próprias, também, de uma das formações discursivas em que se insere o autor, isto é, a de “cidadão revoltado” com o aumento da criminalidade. Formação discursiva, aliás, que constitui não só o autor, mas também aqueles estudantes do Ciclo III da EJA.

Trata-se, de fato, de uma formação discursiva potencialmente constitutiva de variados sujeitos na realidade atual do país, daí sua força para produzir identificação com o relato do autor, ainda que a condição periférica da escola em que se realizaram as atividades e de seus frequentadores, a princípio, se aproxime mais da realidade ficcionalizada por Ferréz. Antes de *Pensamentos de um ‘correria’*, porém, a atividade 5 demandava a apresentação dos pontos de vista e argumentos de contraposição levantados pela turma.

De modo geral, os estudantes se concentraram nas passagens pré-selecionadas na atividade 4, abordando os contrapontos já apresentados aqui. Nesse sentido, em vez de perguntas da turma às duplas que se apresentaram, houve falas de complementação de informações, de interpretações e/ou dúvidas – como a afirmação do autor sobre 30 dias serem suficientes para a extinção de assaltos, as razões para o parágrafo inicial fictício ou o sentido de trechos como “Um governador envergonhado. Um presidente em silêncio”.

Dessa forma, ainda que ligeiramente alterada, a atividade se mostrou relevante para aprofundar o fazer interpretativo em torno do texto de Huck, além de se constituir como preparação para a atividade 6, em que foram retomados alguns apontamentos quanto aos pontos de vista sobre criminalidade observados em *Pensamentos quase póstumos*, como a construção da figura do sujeito socialmente excluído, cujas carências o impelem à criminalidade, mas, simultânea e paradoxalmente, jamais a justificam.

Outro destaque pertinente ao texto de Huck se refere ao espaço midiático a ele cedido, por ser figura conhecida no cenário nacional, para que explicitasse sua indignação quanto a uma situação à qual se refere como “indefensável”. Como contestaram alguns estudantes, de fato, a experiência de ser assaltado é revoltante, todavia, os jornais não cedem espaço às inúmeras pessoas que a vivenciam. De maneira sistematizada, então, observamos no Quadro 5, a seguir, os principais pontos e contrapontos resultantes da leitura do texto de Huck:

Quadro 5 – Sistematização dos principais pontos de vista e contrapontos elaborados oralmente a partir da leitura de *Pensamentos quase póstumos*.

Pontos de vista (Luciano Huck)	Contrapontos (Turmas A e B)
“E, quem sabe, uma homenagem póstuma no caderno de cultura.”	Pessoas anônimas que morrem em assaltos não recebem homenagem alguma.
“Por quê? Por causa de um relógio.”	Para os assaltantes, o relógio pode significar o pagamento de uma dívida ou a alimentação de um filho.
“[...] três assaltos passaram por mim. Meu irmão, uma funcionária e eu. [...] Todos nos Jardins, com assaltantes armados, de motos e revólveres.”	Muitos assaltos acontecem em muitos bairros pelo país, porque essa é a realidade da população menos favorecida.
“Tenho certeza de que esse tipo de assalto ao transeunte, ao motorista, não leva mais do que 30 dias para ser extinto.”	Que ações, policiais ou governamentais, podem ser capazes de extinguir o “assalto ao transeunte” em tão pouco tempo?
“Não acredito que a polícia não saiba. Finge não saber.”	Se a polícia finge que não sabe, também é corrupta, então como diminuir a criminalidade?

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir das respostas das turmas A e B.

O levantamento de contrapontos às perspectivas apresentadas por Huck foram resultado, mais uma vez, da releitura de parágrafos específicos e, em certa medida, “isolados”, pois a leitura do texto integral fazia com que a maioria dos estudantes se concentrasse apenas nos parágrafos finais para a realização da atividade. Com essa estratégia, além de a turma A ter produzido contrapontos a posicionamentos de Huck, ainda puderam ser discutidos pontos de vista encontrados ao longo de todo o texto, alguns dos quais a serem recuperados em comparação com *Pensamentos de um ‘correria’*.

Na atividade 7, portanto, foram entregues cópias de *Pensamentos de um ‘correria’*, de Ferréz, para que se estimulasse a criação de hipóteses sobre o autor, a temática desenvolvida e o significado de “correria”, por exemplo. Nessa atividade, aliás, a identificação do veículo divulgador, do caderno do jornal, do título e da autoria foram mais rapidamente encontrados,

pois a estrutura física da página do jornal em sua versão *on-line* era já familiar a ambas as turmas desde a atividade 2. A seguir, na Figura 2, temos essa reprodução:

Figura 2 – Reprodução parcial da cópia contendo informações pré-textuais e trecho inicial de *Pensamentos de um 'correria'*.

FOLHA DE S.PAULO **opinião**

São Paulo, segunda-feira, 08 de outubro de 2007

TENDÊNCIAS/DEBATES

Pensamentos de um "correria"
FERRÉZ

"Ele não terá homenagem póstuma se falhar. Pensa: "Como alguém usa no braço algo que dá pra comprar várias casas na quebrada?"

ELE ME olha, cumprimenta rápido e vai pra padaria. Acordou cedo, tratou de acordar o amigo que vai ser seu garupa e foi tomar café. A mãe já está na padaria também, pedindo dinheiro pra alguém pra tomar mais uma dose de cachaça. Ele finge não vê-la, toma seu café de um gole só e sai pra missão, que é como todos chamam fazer um assalto.

Fonte: Elaborada pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir da versão *on-line* do texto no jornal Folha de S. Paulo. Disponível integralmente em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0810200708.htm>>.

Diferentemente do texto de Luciano Huck, o de Ferréz se mostrou, a princípio, mais complexo para a atividade interpretativa das turmas A e B, possivelmente pelo trabalho mais elaborado na criação ficcional, sobretudo o caráter sarcástico das passagens em que o diálogo com *Pensamentos quase póstumos* se mostra evidente. Da mesma forma, o título do texto de Ferréz também não se fez compreender de imediato, assim como o próprio autor foi apontado como totalmente desconhecido pelos estudantes, ao contrário de Luciano Huck, cujo trabalho como apresentador de programas de televisão o torna popularmente reconhecível. No Quadro 6, a seguir, observamos as negativas e hesitações que marcaram as hipóteses levantadas pelas turmas sobre *Pensamentos de um 'correria'*:

Quadro 6 – Questões apresentadas oralmente para levantamento de hipóteses sobre *Pensamentos de um ‘correria’*.

Perguntas	Respostas na turma A	Respostas na turma B
<i>Em que jornal o texto foi publicado?</i>	“Folha de S. Paulo”.	“O mesmo do outro [texto]”.
<i>Alguém sabe quem é Ferréz?</i>	“Nunca nem vi na minha vida”.	“Não”.
<i>Quais os significados da palavra “correria”?</i>	“Pessoa que tem muita coisa pra fazer ao mesmo tempo”.	“Nenhuma ideia”.
<i>Quais podem ser os pensamentos de um “correria”?</i>	“Pensamentos de que quem está com pressa”.	“Não sei”.
<i>Por que “correria” aparece entre aspas?</i>	“Por que é gíria da quebrada?”.	“Para destacar”.

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir da participação das turmas A e B.

Em relação ao termo “correria”, optou-se por explicitar seu significado após a leitura, pois a presença de outras gírias e o desenvolvimento da narrativa em torno do cotidiano de um assaltante poderiam, por si sós, levar à compreensão da palavra. Com efeito, ao longo da leitura, termos como “missão” e “quebrada” – respectivamente, *assaltar* e *localidade/bairro na periferia* – foram explicados pelos próprios estudantes, assim como “correria”, identificada como gíria para quem pratica assaltos. Dessa maneira, a observação da linguagem adotada no texto – ou o estilo, na classificação bakhtiniana – prontamente levou os estudantes a considerá-lo como antagônico ao de Huck, quanto à representação de uma posição social.

Ademais, foi exibida uma breve entrevista em que ele comenta suas influências literárias e aspectos sócio-culturais brasileiros (TRIP TV, 2015). Esse contato fez com que alguns estudantes expressassem opiniões acerca da imagem de escritor que tinham como ideal. Para eles, Ferréz não parecia um escritor, pois empregava gírias em demasia, se tatuava, morava na favela e “falava de ladrões”. O apresentador Luciano Huck, por exemplo, recebia desses estudantes mais validação como escritor do que o próprio Ferréz. Outrossim, os pontos de vista do apresentador também obtinham mais aceitação que os do escritor paulistano.

Retomando Orlandi (2005, p.40-42), atentamos também para a participação de um “mecanismo imaginário” no jogo discursivo, uma vez que “são as imagens que constituem as

diferentes posições”. É nessa relação discursivo-imaginária que sujeitos ocupam lugares sociais – como “o operário que fala do lugar do patrão”, no exemplo de Orlandi (2005, p.41), mas também os alunos que falam do lugar do marginalizado socialmente, na atividade 4 –, de maneira que é a imagem que se faz do outro que norteia o processo de identificação com determinados discursos.

Quanto às falas dos estudantes sobre Ferréz como escritor – e sobre Huck também, por cotejo –, acompanhando a explicação de Orlandi (2005, p.42), o imaginário “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. A imagem construída do que seja um escritor, assim como de outros papéis sociais, “se constitui nesse confronto do simbólico com o político”, mais especificamente, vinculando discursos à legitimação de saberes e de sujeitos. Nesse caso, o sujeito que ocupa socialmente a posição de pessoa famosa, usuária competente da linguagem mais formal e economicamente favorecida se adequaria melhor à imagem de escritor. O sujeito periférico, desconhecido e usuário da linguagem mais informal, não.

Na sequência da proposta, durante a atividade 8, fez-se uma nova leitura de *Pensamentos de um ‘correria’* e uma mediação por meio de um roteiro de questões. A tarefa permitia considerar mais destacadamente alguns aspectos na construção de sentidos relacionados à noção de ponto de vista também no texto de Ferréz. No Quadro 7, a seguir, apresentamos as perguntas e as respostas das turmas A e B para essa atividade:

Quadro 7 – Roteiro de questões respondidas sobre *Pensamentos de um ‘correria’*.

Perguntas	Respostas na turma A	Respostas na turma B
<i>Sobre o que trata o texto?</i>	“O texto fala sobre dificuldade financeira, fala também para fazer assalto”; “trata-se de uma família destruída por causa das drogas”; “trata-se de uma história fictícia inventada por uma pessoa”.	“Trata-se sobre Ferréz”; “trata-se de um dia a dia de um ladrão que acordava cedo para assaltar etc.”.
<i>O texto narra uma história real ou fictícia?</i>	“História fictícia, é uma história criada pela imaginação”; “real”; “a história é fictícia, falsa, não é real”.	“É uma história que aconteceu real”; “uma história real”; “acho que fictícia”.
<i>Quem narra a história?</i>	“Tem, mas não mostra o narrador no texto”; “Ferréz”; “Folha São Paulo”.	“Não sei”; “Luciano Huck”.
<i>A história narrada traz elementos da realidade? Quais?</i>	“Sim, um assalto, um 38 enferrujado, policiais”; “sim, são seu filho, sua mãe, sua tia, seus irmãos e seu padrasto”; “que ele não foi assassinado”; “capacetes, armas de fogo, pessoas, cadeia, caramelos, balas, chumbo, relógio, polícia, ladrões, moto, mochila, TV, ONG”.	“Não”; “Tem quando o filho chora de fome, programa de tv”; “sim, pessoas com vício, assalto”.
<i>Quando foram publicados os textos de Huck e de Ferréz?</i>	“O texto de Luciano Huck foi publicado no dia 01 de outubro de 2007. O texto de Ferréz foi publicado no dia 08 de outubro de 2007.”	“Ferréz 08 de outubro de 2007, Luciano Huck 01 de outubro de 2007”; “segunda-feira 8 de outubro de 2017”.

Fonte: Elaborado pela autora responsável pela intervenção pedagógica no Ciclo III da EJA a partir das respostas das turmas A e B.

Como evidenciam as respostas das turmas, a compreensão de dados aspectos se mostrou intrincada, confundindo-se com informações percebidas ainda no texto anterior, de Huck, como a autoria ou a não ficcionalidade do narrado. Da mesma forma, a figura do narrador se emaranhou à do escritor, já que *Pensamentos de um ‘correria’* foi inicialmente tomado também como relato. Assim, para dirimir os equívocos de compreensão percebidos nessa atividade, a seguinte partiu da comparação entre os textos.

Na sequência, portanto, para a atividade 9, as turmas voltaram a ser divididas em duplas para a análise dos pontos de vista e dos argumentos do autor Ferréz sobre a criminalidade na sociedade brasileira, dessa vez, observando como se contrapõem aos de Luciano Huck – momento em que a sistematização da atividade 6 (Quadro 5) também pôde ser recuperada. Com essa atividade, os estudantes puderam perceber de maneira mais evidente que *Pensamentos de um ‘correria’* foi construído como uma espécie de resposta a *Pensamentos quase póstumos*.

Finalmente, na atividade 10, as turmas foram organizadas em semicírculo para que se discutissem as aprendizagens e as dificuldades em torno das leituras e atividades de interpretação. Dessa forma, os estudantes foram levados a refletir sobre os conteúdos “isolados” que leram – cada texto, evidentemente, mas também, conceitos tais quais *ponto de vista*, *fato* ou *relato*, por exemplo –, bem como sobre as formas como esses conteúdos constituem uma rede de opiniões, perguntas e respostas, em constante interação na sociedade.

Considerações finais

Do exposto, reiteramos nosso objetivo de colaborar na realização de práticas pedagógicas que desenvolvam a leitura crítica em atividades de interpretação de textos, especificamente no caso da EJA, frequentada por estudantes de variadas faixas etárias, experiências de vida, ocupações profissionais e responsabilidades familiares. Por isso é tão importante levá-los a refletir sobre pontos de vista a partir da compreensão das relações de sentido e dos posicionamentos constituídos na e pela linguagem.

Assim, a AD como abordagem teórico-metodológica em atividades de interpretação de textos nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para uma compreensão leitora de natureza mais crítica e reflexiva, na medida em que permite ampliar as possibilidades de leitura e conhecer os mecanismos que operam no processo de constituir os sujeitos e os sentidos do discurso. Por isso Orlandi (2005, p.17) afirma que “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para outros sujeitos.”

Sob a perspectiva da AD, portanto, consideramos possível criar condições para um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio do exercício de construção de sentidos, capaz de ampliar a competência crítica e discursiva dos estudantes. Os resultados se fizeram notar por meio das divergências e identificações nas formações discursivas e imaginárias que constituem os diferentes grupos e sujeitos, menos e mais privilegiados socialmente, percebidos nas respostas do Ciclo III da EJA.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.277-326.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. In: **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. p.27-50.

FERRÉZ. Pensamentos de um “correria”. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, caderno Opinião, 08 out. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0810200708.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

HUCK, Luciano. Pensamentos quase póstumos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, caderno Opinião, 01 out. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0110200708.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes. 2005.

_____. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de eja. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2018.

TRIP TV. **Escritor Ferréz fala sobre carreira, problemas sociais e cultura**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7ubVpgR389A>>. Acesso em: 24 abr. 2018.