

	Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas	
---	--	---

**NO CAMINHO À UNIVERSIDADE TINHA UMA PEDRA:
REFLEXÕES SOBRE A EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA E O
ACESSO DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR À UNIVERSIDADE**

Driely Xavier de Holanda

João Pessoa – PB
Agosto/2020

	Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas	
---	--	---

Mestranda: Driely Xavier de Holanda
Orientadora: Profa. Dra. Suelídia Maria Calaça
Coorientador: Prof. Drº Pedro Farias Francelino

NO CAMINHO À UNIVERSIDADE TINHA UMA PEDRA: REFLEXÕES SOBRE A EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA E O ACESSO DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR À UNIVERSIDADE

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Direito Humanos, Cidadania e Política Pública. Linha de pesquisa Direitos Humanos e Educação.

Orientadora: Profª Drª Suelídia Maria Calaça.

Coorientador: Prof. Dr. Pedro Farias Francelino

João Pessoa – PB
Agosto/2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

H722c Holanda, Driely Xavier de.

No caminho à universidade tinha uma pedra : reflexões sobre a emancipação discursiva e o acesso de jovens de origem popular à universidade / Driely Xavier de Holanda. - João Pessoa, 2020.
159 f. : il.

Orientação: Suelídia Maria Calaça. Coorientação: Pedro
Farias Francelino. Dissertação (Mestrado) -
UFPB/CCHLA.

1. Educação superior - Acesso. 2. Emancipação discursiva. 3. Educação de
jovens e adultos. I. Calaça, Suelídia Maria. II. Francelino, Pedro Farias. III. Título.

UFPB/BC

CDU 378(043)

**NO CAMINHO À UNIVERSIDADE TINHA UMA PEDRA:
REFLEXÕES SOBRE A EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA E O
ACESSO DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR À UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Direito Humanos, Cidadania e Política Pública. Linha de pesquisa Direitos Humanos e Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Suelídia Maria Calaça.

Coorientador: Prof. Dr. Pedro Farias Francelino

Data da aprovação: ____/____/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Suelídia Maria Calaça.

Orientadora, Professora Doutora em Educação da Universidade Federal da Paraíba.



Prof^o Dr^o Pedro Farias Francelino.

Coorientador, Professor Doutor em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.



Alexandre Magno Tavares da Silva

Examinador, Professor Doutor em Ciências da Educação na Universidade Federal da Paraíba



Maria Lúcia da Silva Nunes

Examinadora, Professora Doutora em Educação da Universidade Federal da Paraíba

Aos jovens e adultos estudantes de origem popular do cursinho Pré-universitário
PET/Conexões de saberes que me permitiram viver essa incrível experiência como
docente

Agradecimento

Agradeço em primeiro plano a Deus que conduz minha existência nessa linda passagem chamada vida.

À minha família, minha avó (em memória) que me ensinou a enxergar também o lado bom das coisas. À minha mãe, Ivonete, que não sabe definir concretamente o que eu estudo tanto (palavras dela), mas sempre me apoia. Ao meu marido, Jaelson, que me ajuda a concretizar sonhos. À Jheniffer, minha primogênita, que vive dizendo ter orgulho de mim. Segundo ela, eu sou estudiosa. À Andrielly, minha segunda filha, que sempre me trazia água e me oferecia comidas enquanto eu maratonava na escrita desse trabalho. À minha irmã, que mesmo longe sempre torce por mim. E a minha prima Mônica que sempre me ajuda a acreditar em minhas capacidades. A essa família agradeço o carinho e o amor em mim depositado.

Agradeço aos amigos que tenho conquistado, que estão ao meu lado em cada passo que dou, ouvindo minhas expectativas, sonhos, discutindo ciência, religião e tantos outros temas que nos conduzem nessa relação de amizade. As amigas Érica, Valmira, Patrícia, Kelly, Patrícia Cardoso que sempre compartilham de suas vidas comigo. Aos Amigos Freire, João e Ronaldo que me ensinam muitas coisas sobre a vida.

Sou grata às amigas que conquistei no trabalho, em 2018, e as carreguei para vida: Amanda Alves, Dayanna Valério, Edna, Keilla, Regianne que torciam por mim quando comecei o mestrado e vivia dividida entre a escola e a universidade. Essas me ajudaram a me manter viva nesse processo feliz e doloroso de ir e vir da universidade à escola, da escola à universidade.

Estendo minha gratidão à turma de mestrado do PPGDH 2018 por tantos momentos de conhecimentos compartilhados. Confesso que cresci muito nesse processo. Destaco o companheirismo de algumas colegas como Andria, Luzia e Kadydja que sempre me ajudavam a seguir no mestrado. Serei eternamente grata pela companhia nessa linda caminhada.

Tenho uma imensa gratidão a Professora, Orientadora, Amiga, um ser humano maravilhoso: Suelídia Maria Calaça que vem me acompanhando nessa trajetória acadêmica, que sempre acreditou em mim e incentivou-me a continuar. Agradeço por me permitir viver essas descobertas no PET. Vejo nela a materialização do amor e da

solidariedade ao próximo. Estendo ainda meus agradecimentos aos companheiros petianos que sempre compartilham de seus conhecimentos, em especial a Cassio, Uliana e Elizabeth. Além desses, destaco os ex-cursistas e agora estudantes da UFPB: Kazuza, Eliza, Elenize, Ítalo e Mateus por suas contribuições na minha vida.

Agradeço imensamente ao Professor Coorientador Pedro Francelino pelo apoio à nossa pesquisa, por ser tão atencioso e sempre me ajudar a entender o que eu mesma escrevia.

Minha Gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba por conduzir esse espaço de luta e discussão acerca dos Direitos Humanos e ainda por me proporcionar conhecimento acadêmico e humano. Levo comigo uma mudança indescritível. A todo o corpo decente desse maravilhoso programa minha eterna gratidão.

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto
sujeito, que o homem pode realmente conhecer.”
(Paulo Freire)

HOLANDA, Driely Xavier de. **No caminho à universidade tinha uma pedra:** reflexões sobre a emancipação discursiva e o acesso de jovens de origem popular à universidade. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a relação entre o processo de elaboração de leitura e escrita do jovem de origem popular, sua emancipação discursiva e a garantia do acesso e da permanência no ensino superior sob a perspectiva dos Direitos Humanos. Tem-se como aporte teórico o pensamento de Freire (1970) e as concepções de Bakhtin (1992). Metodologicamente a pesquisa tem um caráter qualitativo, interdisciplinar e tem como fundamento a dialética. Utilizamos como instrumento de construção de dados o protocolo verbal aplicado via grupo focal composto por cinco jovens e adultos cursistas e ex-cursistas do Projeto Curso Pré-universitário PET/Conexões Saberes da Universidade Federal da Paraíba, o qual se constitui como campo de pesquisa desse estudo. A análise de conteúdo foi o método escolhido para analisar os dados obtidos, os quais apontam como resultado que o trabalho com a leitura-escrita-reescrita leva o (a) estudante a um processo de emancipação discursiva e que essa emancipação se fundamenta a partir de cinco aspectos. A saber: a mobilização do enunciado, a apropriação do discurso, a resignificação de ideias, a relação autor/interlocutor. Além disso, observamos que esses elementos são mobilizados e articulados dentro do discurso em função da defesa de um ponto de vista, a qual sempre apontará para o quinto elemento da emancipação: a autoria, sendo essa, a nosso ver, a materialização da própria emancipação discursiva. Essa, por sua vez, materializa-se nos diversos gêneros dos discursos que fluem à emergência da interação verbal por meio das relações dialógicas que vamos construindo em sociedade.

Palavras-chave: Jovens e adultos de origem popular. Emancipação discursiva. Educação em Direitos Humanos. Acesso ao Ensino Superior.

Abstract

This article aims to analyze the relationship between the process of elaboration of reading and writing of youths and adults of popular origin, their discursive emancipation, and the guarantee of access and permanence in university beneath the perspective of Human Rights. Its theoretical contribution is based on Freire's thought (1970) and Bakhtin's (1992) conceptions. Methodologically the research has a qualitative, interdisciplinary character, and it has based on dialectics. We use as an instrument of data construction the verbal protocol applied via focal group composed of five youths and adults, cursists, and ex-cursists of the PET/Conexões de Saberes Project Pre-university Course of the Federal University of Paraíba, which constitutes the field of research of this study. Content analysis was the method chosen to analyze the data obtained, which show as a result that the work with reading-writing-rewritten takes the to a process of discursive emancipation and that this emancipation is based on five aspects, namely: the mobilization of the enunciated, the appropriation of the discourse, the reframing of ideas, the author/interlocutor relationship. In addition, we observe that these elements are mobilized and articulastes within the discourse according to the defense of a point of view, which will always point to the fifth element of emancipation authorship, this, in our view, is the materialization of discursive emancipation itself. This, in turn, materializes in the various genres of the discourses that flow the emergency of verbal interaction through the dialogical relations that we build in society.

Keywords: Youth and adults of popular origin. Discursive emancipation. Human Rights Education. Access to university.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Protocolo Verbal	33
Figura 2- Panorama de matrículas no ensino superior	46
Figura 3- Competências de redação.....	70
Figura 4- Esquema da emancipação	71
Figura 5- Projeto de discurso	72
Figura 6- Produção A1.....	79
Figura 7- Ritmo da progressão argumentativa	81
Figura 8- Projeto de discurso	83
Figura 9- Avaliação da produção A1.....	85
Figura 10- Reescrita A1.....	88
Figura 11- Avaliação da reescrita A1.....	89
Figura 12- O deslocamento dentro da autoria.....	89
Figura 13- A autoria como a própria materialidade da emancipação.....	92
Figura 14- Estrutura da mobilização argumentativa	93
Figura 15- Esquema da característica do enunciado	96
Figura 16- Produção A2	97
Figura 17- Relação das características/mobilização do enunciado	98
Figura 18- Mapa dos enunciados mobilizados PA2	99
Figura 19- Avaliação da produção A2.....	102
Figura 20- Produção da reescrita A2.	103
Figura 21- Mapa dos enunciados mobilizados na reescrita A2.....	104
Figura 22- Avaliação da reescrita A2.	106
Figura 23- Produção A3	111
Figura 24- Esquematização do repertório	114
Figura 25- Repertório legitimado	115
Figura 26- Avaliação da produção A3.....	116
Figura 27- Produção da Reescrita A3.....	118
Figura 28- Avaliação da Reescrita A3.....	121
Figura 29- Continuum dialógico	125
Figura 30- A dupla natureza dos sujeitos na relação autor/interlocutor	127
Figura 31- Produção A4	128
Figura 32- Avaliação da produção A4.....	129
Figura 33- Reescrita A 4	132
Figura 34- Avaliação da reescrita A4	134
Figura 35 Apontamentos relacionados à reescrita A4	136
Figura 36- Produção A5	144
Figura 37- Avaliação da produção A5.....	146
Figura 38- Reescrita A5.....	148
Figura 39- Avaliação da reescrita A 5	151

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: perfil dos participantes.....	30
Quando 2: eixos temáticos	31
Quadro 3: elementos da autoria	79
Quadro 4:representação do núcleo de sentido	102
Quadro 5:elementos interventivo	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: matriz de referência do ENEM	77
Tabela 2: relação das categorias e competências.....	77
Tabela 3: tabela do núcleo de sentido	103
Tabela 4: representação do núcleo de sentido da reescrita.....	107
Tabela 5: papéis dentro do continuum dialógico	132
Tabela 6:elementos interventivos presentes na produção A5.....	145
Tabela 7: elementos interventivos presentes na reescrita A5.....	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENCONTRANDO CAMINHOS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA	24
2.1 Objetivos norteadores	24
2.2 O cenário teórico da pesquisa: os diálogos que constituem a emancipação	24
2.3 A teoria dialógica: o encontro de Paulo Freire e Bakhtin na emancipação discursiva.....	27
2.4 A emancipação discursiva em: o objeto da pesquisa	27
2.5 O campo de pesquisa: há uma realidade, há um lugar é necessário investigar	28
2.6 Os sujeitos da pesquisa: quem são os jovens de origem popular?.....	29
2.7 O protocolo verbal em grupo focal: os instrumentos para percepção da emancipação discursiva.....	30
2.8 Análises de conteúdo: Encontrando significados.....	32
3 RETIRANDO AS PEDRAS DO MEIO DO CAMINHO: DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM COMO PERCURSOS TEÓRICOS DA EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA	35
3.1 Direitos humanos, Linguagem e Educação	35
3.2 As dificuldades da Educação Básica e o acesso ao Ensino Superior.....	40
3.3: O PET e os jovens de origem popular.....	51
4 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA, ESCRITA E REESCRITA: UM PERCURSO CONCEITUAL ENTRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, O CÍRCULO DE BAKHTIN E OUTRAS CONCEPÇÕES.....	59
4. Lendo, escrevendo, reescrevendo: dialogando	59
4.2 A emancipação discursiva: um passo para conscientização	

do	Direito	à	Educação	
Superior				67
5 A	CONSTRUÇÃO	DA	EMANCIPAÇÃO	
DISCURSIVA.....				77
5.1 Indícios			de	
autoria.....				78
5.2 Mobilização			do	
enunciado.....				94
5.3 Resignificação			de	
Ideias				109
5.4 relação				
autor/interlocutor				125
5.5 Apropriação			do	
discurso.....				138
CONSIDERAÇÕES				153
REFERÊNCIAS.....				156

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada no Curso Pré-universitário Pet Conexões de Saberes, ligado ao Projeto PET/Conexões de Saberes “Acesso e permanência de jovens de origem popular à universidade: diálogos universidade – comunidade”, vinculado ao Centro de Educação, do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, situada em João Pessoa, Paraíba. O estudo focou nas aulas de Língua Portuguesa, em especial de redação, que são ministradas no turno da noite para três turmas de jovens e adultos de origem popular.

Ao longo da realização desse estudo, buscamos ouvir sobre as experiências linguísticas dos estudantes jovens e adultos de origem popular, suas histórias, suas origens, seus anseios e perspectivas com relação ao espaço universitário e como essas se materializavam no processo de elaboração da leitura e da escrita sob a perspectiva dos Direitos Humanos. Além do mais, tentamos entender como esse processo poderia contribuir para que esses alcançassem seus objetivos.

Partindo dessa vivência justificamos o título dessa dissertação a partir de relações interdiscursivas com o poema de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1928, na revista *Antropofagia*¹. O verso no caminho tinha uma pedra ganha uma conotação voltada para as dificuldades que os jovens de origem popular enfrentam na busca de ingressarem na universidade. Observemos o poema:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra. (Drummond, 1928)

Ao longo de nossas conversas com os estudantes percebemos que a maioria, se não todos relatavam as dificuldades em ler, escrever, interpretar um texto, apresentar uma ideia e assumir um posicionamento diante dos vários temas que a eles eram colocados em sua vida

¹ Revista criada em maio de 1928 na capital paulista com o objetivo de divulgar as ideias dos modernistas lançadas na Semana de Arte Moderna de 1922. A origem da revista foi o quadro de Tarsila do Amaral intitulado *Abaporu*, que em tupi-guarani significa “antropófago”. O antropofagismo foi caracterizado como a assimilação (“deglutição”) crítica das vanguardas e culturas europeias, com o fim de recriá-las, tendo em vista o redescobrimiento do Brasil em sua autenticidade primitiva. Os intelectuais que criaram a Revista de Antropofagia pretendiam produzir uma arte e uma literatura modernas “autenticamente nacionais”.

diária. Logo associamos essas pedras que Drummond insistiu em repetir ao longo do poema a essas dificuldades enfrentadas pelos jovens de origem popular.

Considerando as concepções de Paulo Freire e Bakhtin, segundo os quais nenhuma ação do ser social é isenta de ideologia ou atesta neutralidade, nesse sentido nada é por acaso, ninguém faz nada por fazer, diz nada por dizer, mas em tudo há uma intenção e essa intenção norteia o fazer. Desse modo acreditamos pertinente refletir, nessa parte da dissertação, sobre meu papel enquanto pesquisadora, pois como ser social carrego discursos marcados de ideologia, pelo qual estou a todo o momento me posicionando valorativamente e ocupo um lugar de fala que certamente transparece na pesquisa dando indícios do eu e sua relação com as muitas vozes que o constitui. Feita tal consideração podemos apresentar a pesquisadora desse estudo, assim a partir daqui assumiremos o eu e passaremos a fazer os relatos em primeira pessoa.

Tenho 29 anos, nasci em João Pessoa-PB, cidade onde moro atualmente. Filha de Ivonete Xavier de Holanda e de precisamente ***** (seis asteriscos), esse conjuntinho sempre justificou a ausência do nome do meu pai em meu registro. Minha mãe sempre trabalhou na “casa dos outros” e historicamente foi uma profissão que acompanhou minha família durante décadas. Ela estudou até a segunda série do, atualmente chamado, Ensino Médio, mas hoje atua com serviços gerais em uma escola da rede privada.

Minha origem é fortemente marcada por meio da luta pela sobrevivência, da qual as mulheres sempre foram protagonistas. Em uma família em que as mulheres são obrigadas a assumirem, desde cedo, responsabilidades como chefes de casa, com baixa escolaridade e vulneráveis as várias necessidades que uma chefe de família precisa enfrentar sozinha para garantir o mínimo a duas filhas. É essa a representação que tenho da minha mãe que criou a mim e a minha irmã.

Vivíamos em uma comunidade rural, Sítio Engenho Velho, onde a saúde, a educação, a alimentação e tantos outros direitos sempre foram muito escassos. No entanto, minha mãe sempre buscou dar o melhor que podia: nunca ficamos fora da escola, apesar de caminhar em média 6 (seis) quilômetros por dia para estudar.

Sempre gostei de estudar, era muito esforçada, tirava boas notas e me sentia bem naquele universo. O universo da escola por horas me ausentava da realidade tão difícil. Nessa época morávamos eu, minha mãe, minha irmã e meu padrasto. As coisas estavam difíceis. Tanto minha mãe quanto meu padrasto estava desempregado e as frutas e as raízes que tinham no sítio não nos deixavam passar fome literalmente.

Acho que nessa época eu tinha entre 11 e 13 anos. Estudava o Ensino Fundamental II na Escola Municipal Antenor Navarro, localizada em Gramame. Lembro-me de bons professores que, às vezes, conversavam e nos motivavam a estudar com o objetivo de mudar de vida. Foi a partir desse momento que comecei a pensar em ter uma profissão diferente daquela que se perdurava na minha família. Comecei a desejar trabalhar nas fábricas do Distrito Industrial, que ficavam ao redor da minha comunidade.

Minha mãe sempre zelou pela nossa matrícula na escola, mas nunca fez questão de que escolhêssemos uma profissão, ou que nos dedicássemos apenas aos estudos. Essa percepção, na verdade, é da minha família inteira. A preocupação era de encontrar um bom marido, que pudesse nos sustentar. E sustentar, nesse contexto, era que fornecesse um prato de comida, que pagasse a luz elétrica, que proporcionasse uma casa, nem que fosse alugada. Lembro-me quando minha avó dizia que eu e minhas primas, todas na mesma faixa etária, precisaríamos escolher um bom marido para casar e mudar de vida, esse era o fim das mulheres na minha família.

Eu, nesse tempo, vivia enfiada nos livros que pegava emprestado na escola. Ler me alimentava a alma, anestesiava-me da realidade difícil na qual eu estava inserida, sem muita perspectiva, apesar do desejo de mudar de vida ter sido sempre um elemento presente. Quando analisava ao meu redor e percebia que a minha vida poderia ter o mesmo fim que o da minha mãe, que o da minha avó, eu não aceitava. Embora sem suporte ou outras experiências, eu seguia de livro em livro. As histórias que eu encontrava neles me faziam querer mudar, romper com regra, sem pressa para casar, queria romper com o ciclo vicioso. Foi quando comecei a desejar passar o dia todo fora de casa estudando, fazer uma faculdade e buscar uma mudança de vida.

Quando terminei o Ensino Fundamental, em 2005, vivi o dilema de onde ia estudar. Embora soubesse que queria estudar no Centro da cidade, não queria as escolas mais conhecidas, como Liceu, Buryti, Olivina e outras mais. Aos 14 anos, no ano de 2006, ingressei no Ensino Médio. Acabei indo estudar no Instituto de Educação da Paraíba, conhecido como Escola Normal, pois agregado ao Ensino Médio tinha também o Magistério. Lembro que caí de paraquedas, desconhecia o que era o Magistério. Em poucos dias de vivência na escola descobri que formava professores a nível médio. Pensei em desistir, mas para minha felicidade continuei o curso. Lá vivi um divisor de águas. Passei a ter um projeto de vida. As professoras eram muito incentivadoras, realizei o desejo de estudar o dia inteiro e comecei a traçar objetivos mais concretos.

Percebi que não estava sozinha nessa caminhada. Encontrei pessoas que dialogavam com a minha realidade, que me compreendiam. Percebi que o meu eu fazia conexões com outras vozes, que me completavam e me tornavam autora das minhas escolhas. No Magistério aprendi que a minha voz tinha uma posição de fala e que eu poderia assumi-la e poderia transformar o meu espaço. Foi onde encontrei com a teoria da libertação de Paulo Freire e comecei a compreender como o meio no qual eu estava inserida poderia ser modificado pelo o conhecimento.

Essa foi uma época de muito aprendizado na minha vida. À mesma medida que eu aprendia eu me transformava e começava a projetar um futuro, que até pouco tempo não tinha perspectiva. Nesse mesmo processo passei a vivenciar conflitos em casa: a convivência com meu padrasto foi ficando insustentável. Comecei um namoro e a partir dessas tensões, de encontros e desencontros iniciei o projeto casamento, o qual aconteceu quando tinha 16 anos.

Numa nova fase, menina mulher aos 16 anos, assumindo responsabilidades que eram superiores até ao meu amadurecimento biológico. Não, não casei para ter um homem que apenas me sustentasse, que pagasse as contas, mas porque me senti preparada para essa mudança. Apesar de jovens, antes do casamento conseguimos comprar uma casa, aos arredores da mesma comunidade, em Gramame. Casei com Jaelson em 2008.

Ali já compreendia que a mudança de vida vinha apenas por meio dos estudos, apesar de casar, continuei na escola. Na época eu estudava o terceiro ano, de quatro do Magistério. Já estava realizada com a sala de aula, fazia os estágios; lembro que as professoras apostavam muito em mim e isso foi muito significativo. No ano seguinte, em 2009, engravidei da minha filha Jheniffer. Eu estava prestes a completar 18 anos e concluir o curso do Magistério. Mesmo grávida tive o apoio das professoras, consegui concluir o curso e apresentei meu primeiro TCC. Ainda naquele ano fiz o primeiro vestibular para o curso de Pedagogia e não consegui passar da primeira de três etapas.

Nesse meu percurso de escolarização lembro que idolatrava a Universidade Federal. Lembro que juntamente com um grupo de amigas quando ouvíamos falar em cursinho grátis oferecido pela UFPB corríamos para conseguir uma vaga. Lembro que no início de 2009 fizemos uma maratona para conseguir entrar no cursinho pré-universitário, ofertado pela Pró-reitora de Graduação. Recordo-me que combinamos de nos encontrarmos na Reitoria às 6 horas da manhã para tentar uma vaga e a fila já dava voltas, fomos atendidas às 11 horas da manhã e quando saiu o resultado não tínhamos sido selecionas. Parecia que o chão se abrisse aos meus pés. Choramos muito, mas levantamos a cabeça e continuamos a saga. No meio do

ano abriu outro cursinho também pela universidade. Eu estava com seis meses de gestação. Consegui a vaga, porém após o nascimento da minha filha, fiquei impossibilitada de continuar.

No ano de 2010 ingressei de forma precária no mercado de trabalho: assumi uma sala de aula em uma escola particular de onde eu tirava meu sustendo com duzentos reais mensais. Durante esse ano fiquei trabalhando, mas prestei vestibular novamente; desta vez para o curso de Letras Vernáculas. Realizei as três etapas do processo e fiquei aguardando o resultado. Em fevereiro de 2011 saiu o resultado da primeira lista, na qual meu nome não apareceu. Diante desse resultado chorei muito, mas decidi que não desistiria de tentar entrar, apesar de ter desistido de olhar as outras listas daquele ano. Em março, desse mesmo ano, eu estava na casa dos meus familiares quando minha amiga ligou dando os parabéns. Aceitei e questionei o motivo. Foi quando ela disse que eu tinha passado e meu nome tinha saído na segunda lista. A minha felicidade foi incalculável. Ingressei no curso em 2011.2 como a primeira pessoa da minha família a acessar o Ensino Superior e principalmente em uma Universidade Federal.

Tive muitas dificuldades no início. Senti na pele a discrepância entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Mas consegui sobreviver ao primeiro período e comecei minha saga em busca de me encaixar em um projeto dentro da universidade. Em 2012.1 enfrentamos a greve, engravidei da minha segunda filha, Andrielly Jayanne, e tinha acabado de completar 20 anos. Nesse sentido a greve foi bem vinda, tive minha filha e voltei à universidade com todas as dificuldades de uma mãe de duas meninas pequenas, desempregada e com muita vontade de mudar de vida. Nesse processo minha mãe e minha vizinha foram muito importantes, pois cuidavam das meninas quando eu estava na universidade, no turno da manhã.

No fim de 2012 conheci o projeto Pet Conexões de Saberes. Inscrevi-me na seleção que ofertava uma vaga para bolsista e algumas para voluntários. Fiz a entrevista. Foi quando conheci a Professora Suelídia que já era tutora do Pet. Pela primeira vez na vida fui reconhecida e conquistei uma vaga de voluntária pelo que eu era, pelas minhas experiências, pela bagagem e não porque alguém me conhecia, ou tivera me indicado. O projeto mudou minha vida, trouxe o diferencial. Lá eu me emancipei politicamente, discursivamente, pedagogicamente, humanamente. É indescritível a mudança. O que eu posso descrever de maneira mais concreta é que uma nova pessoa surgiu em mim. É como se tirassem uma venda do meu rosto e tudo ficasse claro e estranhamente palpável, pois as coisas continuavam no mesmo lugar, mas o meu olhar havia mudado e eu também. Além desse projeto me envolvi

com a pesquisa com orientação da Professora Marianne Cavalcante que foi muito importante e também me acompanhou academicamente na universidade. Particpei do Promeb e de tantos outros projetos, mas o Pet me marcou profundamente quando me deu asas, me fazendo compreender o meu espaço, aceitar minha origem e transformar o meu meio. Essa compreensão do eu se deu em função do outro que dialogava diretamente comigo e com minha realidade. Foi onde aprendi a respeitar, a entender, a compreender, a me por no lugar do outro.

Desde 2012 tenho essa vivência com o Pet/Conexões. Formei-me, em 2016, em Letras Português, mas continuei como voluntária do projeto por sentir a necessidade de contribuir com uma sociedade melhor, pois tenho consciência que a prática educativa que o projeto me proporciona, faz com que eu faça a diferença na vida de alguém que está no mesmo lugar de onde venho e também tem pedra no caminho.

Continuei minha trajetória acadêmica: fiz uma Especialização em Educação do Campo pela UFPB, na qual eu trabalhei a leitura e a escrita nas comunidades do campo, no ano de 2017. No mesmo ano recebi o convite para ministrar aulas de redação no cursinho. Aceitei e lá tive acesso a pessoas como eu: que viam na universidade a oportunidade de mudar de vida. Então comecei a trazer essas vozes para a minha prática e passei a me questionar por que os estudantes tinham tantas dificuldades com a redação. Em 2018 ingressei no mestrado de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Tive a oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica como professora de Redação no cursinho PET/conexões desde 2017, quando começamos a desenvolver o trabalho com redação a partir do ciclo leitura-escrita-reescrita e percebemos que os estudantes apresentavam um resultado muito bom em oito meses de curso. Esse resultado se materializava na escrita dos estudantes. Isso nos chamou muito a atenção e daí tivemos a oportunidade de investigar. Foi quando encontramos a emancipação discursiva do estudante.

Além dessa atuação como professora voluntária do PET, desde 2016 estou como professora contratada pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e em todos os espaços que acesso hoje trabalho com jovens de origem popular e tento transmitir tudo que ao longo dessa minha trajetória enquanto sujeito social tenho aprendido. Busco trabalhar nas aulas a partir da perspectiva de humanização e libertação, que em algum momento me alcançaram e me fizeram perceber o eu dentro de tantos outros. Sigo em busca de que as pessoas da mesma origem que a minha acessem o espaço que sonham em ocupar. Que consigam ascender socialmente por meio dos estudos, pois esse é o caminho ao qual me refiro a partir do título

dessa dissertação. Busco ajudar as pessoas a tirarem a pedra por meio do ensino da leitura, escrita e da reescrita.

É a partir dessa vivência e experiência que emerge a preocupação com relação à Educação Linguística do educando durante sua trajetória escolar, especialmente no Ensino Médio, modalidade na qual pressupomos que todas as habilidades linguísticas necessárias para a emancipação discursiva do sujeito tenham sido adquiridas, assim como este esteja preparado para ingressar na universidade.

Entendemos como emancipação discursiva a habilidade de compreender o mundo a sua volta, reconhecê-lo e perceber-se como parte importante do meio no qual está inserido e por fim empoderar-se do seu discurso como base para razão de sua própria existência. Tal compreensão está diretamente ligada ao pensamento de Freire (1970), segundo o qual a emancipação do sujeito oprimido se efetiva quando esse passa a conhecer, torna-se cognoscente, conhecedor e produtor do ato de conhecer. Além disso, a ideia de emancipação discursiva está ligada as concepções bakhtinianas de que o texto, seja ele oral, ou escrito, constitui uma realidade imediata pela qual se pode estudar o homem em sociedade, pois é através dele que o ser humano exprime suas ideias, seus pensamentos e sentimentos.

Diante disso esse trabalho buscou analisar a relação entre o processo de elaboração de leitura e escrita do jovem de origem popular, sua emancipação discursiva e a garantia do acesso e da permanência no ensino superior sob a perspectiva dos Direitos Humanos. Acreditamos que tal problemática exige uma discussão com base na perspectiva dos Direitos Humanos, por reconhecermos que a realidade vivenciada por vários educandos de origem popular, inseridos em Escolas Públicas no Brasil comprova o desamparo com a Educação. Tal realidade se concretiza quando os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal ferramenta de acesso ao Ensino Superior em universidades públicas e privadas do país, revelam que as maiores dificuldades dos estudantes de origem popular se centralizam nas habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, torna-se evidente a violação do Direito à Educação e o comprometimento da dignidade humana, uma vez que a falta de qualidade na educação ofertada pelo Estado traz impactos negativos ao que tange a aquisição de habilidades de leitura e escrita, as quais são construídas de maneira mecanicista e acabam levando os educandos apenas a decodificação e codificação do código linguístico em virtude da ausência das habilidades de leitura e escrita que são, entre outras: interpretar, compreender o que lê

argumentar sob a perspectiva do seu ponto de vista e persuadir seus interlocutores. Sendo assim, os educandos não respondem positivamente ao ENEM.

No entanto, apesar dos debates sobre alfabetização, letramento e sobre a formação crítica reflexiva do educando, pouco temos avançado. Estamos cada vez mais distantes de um processo educativo inspirado no ideal de transformação, interatividade como direito previsto na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica – LDB - nº 9394/1996, que num diálogo com a Constituição Brasileira (1988) prevê, sobretudo, educação, a qual é dever do Estado e da família e baseada nos princípios da liberdade, nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando no seu exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2002) prevê a formação do sujeito de direitos. Para tanto, requer um processo educativo multidimensional que deve explorar as dimensões do saber, desde a apreensão do conhecimento historicamente construído sobre os Direitos Humanos; a afirmação de valores; atitudes e práticas sociais. Também prevê a formação de uma consciência capaz de se fazer presente em níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos desenvolvendo metodologias participativas e de construção coletiva utilizando linguagens e materiais contextualizados.

Mas o que vemos na realidade é a negligência com relação à efetivação das práticas de leitura e escrita. Diante do exposto tomaremos como questionamentos norteadores: o acesso ao Ensino Superior é um ato de emancipação social do estudante de origem popular? A emancipação discursiva contribui para que estes estudantes tenham acesso ao Ensino Superior? Em que medida a metodologia aplicada nas aulas de Língua Portuguesa do Curso Pré-universitário PET Conexões contribui para emancipação discursiva dos estudantes?

Para respondermos a esses questionamentos compartilhamos da concepção de linguagem como atividade social de grande importância para significação do mundo por meio da interação entre seres sociais, (GERALDI, 2009). Diante de tudo que foi exposto até aqui justificamos a relevância do plano de estudo proposto para as contribuições acerca das discussões no âmbito dos Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Contudo, o estudo sobre a emancipação discursiva dos estudantes do Curso Pré-universitário PET/CONEXÕES DE SABERES “ACESSO E PERMANÊNCIA DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR À UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS UNIVERSIDADE - COMUNIDADE” visa contribuir para a reflexão sobre a qualidade do ensino ofertado na

Educação Básica e seus impactos no acesso ao Ensino Superior, compreender a Educação de qualidade como Direito Humano.

O presente texto de dissertação está estruturado em cinco partes. A primeira parte se preocupará em apresentar a introdução em dois momentos o primeiro a relação da pesquisadora com o tema e no segundo a sistematização da dissertação.

Na segunda parte buscaremos expor o caminho metodológico seguido para construções dos dados e apresenta os passos metodológicos aqui trilhados: os objetivos norteadores, o cenário da pesquisa, o objeto, o campo de pesquisa, o perfil dos sujeitos participantes do estudo, os instrumentos utilizados e a maneira como analisamos os dados. O protocolo verbal em grupo focal: os instrumentos para percepção da emancipação discursiva e análise de conteúdo: encontrando significados.

Já a terceira intitulada Retirando as pedras do meio do caminho: direitos humanos, educação e linguagem como percursos teóricos da emancipação discursiva e apresentam três momentos. A saber: Direitos Humanos, Linguagem e Educação; As dificuldades da Educação Básica e o acesso ao Ensino Superior; o PET e os jovens de origem popular;

A quarta parte que tem por título As concepções de leitura, escrita e reescrita: um percurso conceitual entre a Pedagogia do Oprimido, o círculo do Bakhtin e outras concepções, apresentamos dois momentos: lendo, escrevendo, reescrevendo e dialogando e a emancipação discursiva: um passo para a conscientização do Direito à Educação Superior.

Na quinta parte nos detivemos em discutir os dados a luz do embasamento teórico escolhido para construir o objeto de pesquisa, o qual tem por título a construção da emancipação discursiva. Para tanto, apresentamos cinco momentos: 5.1 Indícios de autoria, 5.2 Mobilização do enunciado, 5.3 Ressignificação de ideias, 5.4 Relação autor/interlocutor e 5.5 Apropriação do discurso. Nas considerações finais trazemos a reflexão sobre o estudo refletindo sobre os objetivos alcançados e os resultados do estudo.

2. ENCONTRANDO CAMINHOS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA

Nesse capítulo a preocupação é mostrar o caminho metodológico da nossa dissertação, descrevendo a forma como esse estudo foi desenvolvido. Para isso descrevemos os objetivos norteadores, o cenário da pesquisa, o objeto, o campo de pesquisa, o perfil dos sujeitos participantes do estudo, os instrumentos utilizados e a maneira como analisamos os dados.

2.1 Objetivos norteadores

Temos como objetivo geral analisar o processo de elaboração da leitura e da escrita do sujeito – o cursista do Projeto Curso Pré-universitário PET/Conexões de Saberes - e a relação disto com a sua emancipação discursiva para a garantia do acesso ao Ensino Superior sob a perspectiva dos Direitos Humanos.

Levantamos como objetivos específicos analisar o processo de construção da identidade e do posicionamento social do sujeito - o cursista do Projeto Curso Pré-universitário PET/Conexões de Saberes - a partir da concepção dos Direitos Humanos, compreender como as práticas de leitura, escrita e reescrita contribuem para emancipação discursiva do sujeito e descrever o processo de emancipação discursiva com base no discurso do estudante na modalidade escrita.

Isso para apresentar a concepção de emancipação discursiva como um elemento importante nas relações dialógicas que os sujeitos estabelecem fora e dentro do discurso e como essa emancipação se personifica na vida desses.

2.2 O cenário teórico da pesquisa: os diálogos que constituem a emancipação

Os passos da metodologia têm como fundamento a dialética. Uma vez que partimos da necessidade de refletir sobre o paradoxo existente entre o Direito à Educação de qualidade regulamentada pela Constituição Brasileira e sua prática real.

A dialética também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. Não se detém, como os interacionistas e etnometodólogos, no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais. Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. (CHIZZOTTI, 2006, p.20)

Nesse sentido, a elaboração discursiva que garante o direito, não garante a prática, é justamente essa contradição que nos impulsiona a investigar a relação entre a emancipação discursiva e sua contribuição para o ingresso de jovens de origem popular no Ensino Superior.

A pesquisa tem um caráter qualitativo e interdisciplinar, pois buscamos compreender os fenômenos sociais em seus aspectos subjacentes e estruturais. Compartilhamos a ideia de que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, de maneira isolada, sem conexão com todos os fenômenos que o cercam.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2006, p. 35).

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se naturalmente pela essência da pesquisa social, porém vai além, uma vez que essa abordagem nos ajudou a compreender o fenômeno da emancipação discursiva do sujeito, seu processo de construção e sua relação com os fenômenos que a rodeiam; além disso, o seu processo de transformação, sua ligação com a subjetividade e sua relação com o mundo na qual está inserida.

Para tanto nos debruçamos nas teorias que discutem sobre Direitos Humanos, Linguagem e Educação, para compreendermos o processo de efetivação ou não desses direitos, sua relação com a linguagem humana e os impactos dessa relação no processo de elaboração da leitura e da escrita.

Logo, nossa discussão se fundamenta na concepção de Tosi (2018, p.17) segundo o qual:

[...] Os Direitos Humanos defendem o ensino público universal e gratuito como uma das principais ferramentas de ascensão social, para formar pessoas para o mercado de trabalho, e para formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, para educar à tolerância, à solidariedade, à paz e aos valores democráticos. A educação em e para os Direitos Humanos deve ser à base de toda a formação desde o ensino fundamental até o ensino superior, como determina o Conselho Nacional de Educação. Os Direitos Humanos defendem os programas sociais de renda mínima e as ações afirmativas como instrumentos para permitir uma equalização das oportunidades para todos os cidadãos brasileiros, sem distinção. Os Direitos Humanos defendem a liberdade de ensino dos professores, dentro dos limites ditados pela lei, para eles como para todos os cidadãos, sem pressões ou censuras ou intimidações. O pluralismo ideológico é a base de uma formação que respeite os outros, as diferenças.

Essa visão dos Direitos Humanos nos norteia do ponto de vista do direito à educação de qualidade, uma vez que acreditamos que a educação é uma ferramenta de transformação de vida e permite aos sujeitos uma mudança no contexto social, no qual estão inseridos, uma vez que associada à perspectiva dos Direitos Humanos tende a formar cidadãos que não abrem mão de cumprir os seus deveres e seguem buscando e reivindicando os seus direitos.

Igualmente, a visão freiriana da educação como prática libertadora é essencialmente um dos eixos de nossa discussão, segundo o qual a educação tem um papel primordial de transformação da sociedade. Nesse sentido, essa educação tem que possibilitar o sujeito perceber-se como parte integrante do meio no qual está inserido e ainda a possibilidade de transformá-lo:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetendo às prescrições alheias. Educação que colocasse em diálogo constante com o outro humano da expressão. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano dessa expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 96)

É por meio desse pensamento que buscamos contribuir com esse processo de transformações que estamos inseridos rotineiramente. É nesses processos que interagimos diretamente com o outro. Logo, nesse contexto a linguagem é um elemento indissociável da prática humana, dos processos de humanização nos quais a educação nos insere. Essa percepção nos leva a compartilhar concepção dialógica da linguagem apresentada por Bakhtin, na qual o outro é um elemento indispensável na construção discursiva e constantemente estamos recorrendo a esse outro para expor nossas inquietações, sensações e nossa visão de mundo. Vejamos:

O discurso é como o “cenário” de um certo acontecimento. A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a relação recíproca dos locutores, ela deve “encená-la”, se se pode dizer; aquele que decifra o sentido assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes. (BAKHTIN, 1926, p.199).

Desse modo, o diálogo é de extrema importância para nossa concepção, uma vez que ele integra a proposta de discussão aliando a perspectiva dos Direitos Humanos, a educação como prática libertadora e a dialogia presente na linguagem para permitir ao sujeito que se reconheça dentro da sua realidade, que dialogue com ele e reivindique seu espaço social respeitando as diferenças, cumprindo seus deveres e humanizando-se. A nosso ver essa integração está presente no processo de leitura-escrita-reescrita e possibilita ao estudante

construir habilidades de interpretação, de compreensão, de argumentação, e de persuasão, as quais apontam para o que chamamos de emancipação discursiva do educando. Tais habilidades estão previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que prevê conteúdos, temas assuntos científicos e socialmente construídos em função da qualidade e equidade dos educandos.

2.3 A teoria dialógica: o encontro de Paulo Freire e Bakhtin na emancipação discursiva

A ideia de emancipação discursiva é construída a partir da teoria do diálogo de Paulo Freire (2002) e da dialogia de Bakhtin (1981). Apesar de épocas e contextos diferentes os pensamentos desses dois autores se cruzam na nossa investigação e nos ajudam a construir o conceito de emancipação discursiva. Embora tenham se tornado importantes em diferentes disciplinas; Paulo Freire na Educação e Mikhail Bakhtin na Linguística e nos Estudos Literários, conseguimos, nesse estudo, aproximá-los por meio da proposta dialógica que ambos apresentam em seus respectivos estudos.

Para Freire o diálogo é um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão. Em sua concepção, não existe palavra verdadeira que não seja práxis (ação reflexiva), de modo que a palavra se coloca a serviço de transformar o mundo.

Em Bakhtin o diálogo é um produto histórico, marcado cultural e socialmente pelo qual o sujeito interage com o outro. Além disso, o diálogo é colocado como espaço de embates, lutas e assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social.

Nesse encontro entre a perspectiva dialógica que construímos a ideia de emancipação discursiva e o elegemos como objeto de pesquisa.

2.4 A emancipação discursiva em: o objeto da pesquisa

Aqui entendemos como emancipação a habilidade de compreender o mundo a sua volta, reconhecer seu lugar de fala, assumir-se como parte integrante do meio no qual está inserido e por fim, apropriar-se do discurso do outro, por reconhecer-se nele e usá-lo como base para razão de sua própria existência.

Desta forma, acreditamos que tal objeto de pesquisa faz parte do nosso cotidiano e permite que nos comuniquemos diariamente. É um fenômeno constituído a partir do diálogo

com o outro e existe a partir de elementos chave que estão presentes na linguagem e na prática cotidiana da produção de texto seja ela oral ou escrito.

Além disso, é possível mapeá-la em diferentes gêneros textuais e modalidades de linguagem, sejam elas escritas ou oralizadas, verbais ou não verbais. A emancipação discursiva ganha também um aspecto político social, pois à medida que o (a) estudante vai se emancipando, ele (a) assume posturas diferenciadas que o (a) transformam e consegue transformar o meio no qual está inserido.

2.5 O campo de pesquisa: há uma realidade, há um lugar, é necessário investigar

Elegemos como campo de pesquisa o Curso pré-universitário Pet Conexões² de Saberes, especificamente as aulas de Língua Portuguesa, por acreditarmos que as habilidades linguísticas são exploradas de maneira a favorecer a emancipação discursiva do sujeito. Entendemos que nessas aulas, a leitura e a escrita são trabalhadas do ponto de vista emancipatório.

Tal característica nos permite afirmar que práticas previstas pela Educação em Direitos Humanos são aplicadas na metodologia, uma vez que as práticas de leituras e escrita são embaladas por textos que discutem temas que exigem uma reflexão sobre liberdade, igualdade, dignidade e tantas outras temáticas que perpassam a discussão da EDH.

Além disso, a metodologia aplicada fundamenta-se na tríade: leitura, escrita e reescrita, que permite ao estudante uma reflexão sobre a língua, sobre a própria leitura e a escrita. A metodologia tem nos chamado a atenção pelo fato de permitir a construção de habilidades linguísticas necessárias para que o estudante consiga um bom desempenho no ENEM. Essa afirmação vem sendo confirmada por meio dos resultados obtidos pelos estudantes, que após o curso conseguem ingressar no Ensino Superior³. Atribuímos, entre outros fatores, o resultado ao processo de construção da emancipação discursiva apresentada por meio da escrita na redação, “carro chefe do ENEM”. Além disso, ao longo do curso percebemos que os estudantes assumem uma postura empoderada no que tange as habilidades de leitura e escrita.

² Será apresentado no próximo capítulo.

³ Segundo levantamento da coordenação do Curso Pré-universitário PET/Conexões de Saberes da Universidade Federal da Paraíba entre os anos de 2019 e 2020 trinta e três alunos conseguiram ingressar na UFPB.

Sabemos que o ENEM exige habilidades de leitura, escrita, compreensão de texto, percepção de sentidos explícitos, implícitos, denotativos e conotativos. Isso faz com que os estudantes precisem apresentar um posicionamento diante de vários aspectos sociais, os quais são explorados no exame. Diante disso, muitos estudantes chegam às aulas sentindo-se desacreditados e incapazes de conquistarem uma vaga na universidade. O curso pré-universitário está atualmente na terceira edição, isto é, desde 2017 vem oportunizando a jovens e adultos de origem popular concretizar o sonho de ingressar na universidade.

2.6 Os sujeitos da pesquisa: quem são os jovens e os adultos de origem popular?

Participaram da pesquisa cinco (cinco) estudantes, cujo perfil apresentaremos no quadro a seguir:

Quadro 1: perfil dos sujeitos da pesquisa

Participante 1: tem 48 anos, do gênero masculino, é oriundo da Comunidade do José Américo de Almeida, ingressou no curso pré-universitário em 2017, estava há 10 anos longe das salas de aula, conseguiu ingressar no curso de Pedagogia na UFPB no período 2019.2.
Participante 2: tem 26 anos, do gênero masculino não-binário, é oriundo da comunidade Cristo Redentor, quando ingressou no curso pré-universitário 2017 estava há mais de 5 anos fora da sala de aula, conseguiu se tornar estudante universitário em 2018.2 no curso de Jornalismo.
Participante 3: tem 24 anos, do gênero masculino não-binário, oriundo da comunidade Padre Zé, quando ingressou no curso pré-universitário 2017, estava há um ano fora da sala de aula e segue como estudante da versão do cursinho 2020.
Participante 4: tem 32 anos, do gênero feminino, oriunda da comunidade Colinas do Sul, estava há 12 anos longe da sala de aula, conheceu o curso pré-universitário em 2017 e ingressou como estudante universitária na UFPB em 2019.2 no curso de Arquivologia.
Participante 5: tem 27, do gênero feminino, oriunda da comunidade Ernane Satyro, conheceu o curso pré-universitário em 2018; na época estava há 7 anos longe da sala de aula e ingressou como estudante universitária no curso de Música em 2019.1.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Esses participantes foram escolhidos com base nos critérios: o sujeito da pesquisa deve ser cursista ou ex-cursista do curso pré-universitário, ter participado ou ser participante do processo de elaboração de leitura, escrita e reescrita proposto pela disciplina de Língua Portuguesa, se mostrar disposto (a) a participar das discussões propostas pelo grupo focal e ter disponibilidade para encontros nas segundas-feiras no horário de 17hs30min as 18hs30min durante dez semanas, totalizando 10 encontros.

2.7 O protocolo verbal em grupo focal: os instrumentos para percepção da emancipação discursiva

Lidar com coletas de dados, resultados de processos de elaboração de leitura e escrita requer uma sistematização para que os dados possam ser apresentados de maneira a colaborar com a discussão por eles embasada, uma vez que tais processos são resultados do processamento cognitivo do pensamento. Diante dessa especificidade, escolhemos o instrumento protocolo verbal aplicado via grupo focal. Vejamos o conceito de protocolo verbal:

A técnica introspectiva do protocolo verbal é utilizada em estudos de avaliação qualitativo-cognitiva onde os sujeitos, em voz alta, expressam o que pensam e o que ocorre em suas mentes durante a execução de uma tarefa. Essas declarações são gravadas, observando-se também o comportamento dos sujeitos, como expressões faciais (gestos e movimentos dos olhos). Dessa maneira, a linguagem do pensamento realiza muitos processos cognitivos como a percepção e o raciocínio. (BOCCATO, 2010, p. 102).

A perspectiva é compreender como os estudantes interpretam temas complexos e externam suas opiniões por meio de habilidades linguísticas. No entanto, além dessa abordagem oral, buscamos perceber como essas interpretações são colocadas na forma escrita. Para tanto, passamos a compreender os protocolos verbais para além do conceito que a literatura apresenta. Portanto, serão interpretados como resultado de um processo de escrita em relação a uma temática discutida. Nesse sentido, tomamos a proposta de redação modelo ENEM como um protocolo escrito. Assim, nesse estudo a noção de protocolo verbal, não se resume apenas a oralizações, porém partimos da noção verbal como toda atividade que tiver como fundamento a palavra, seja ela oral ou escrita.

Durante a coleta de dados foram aplicados 50 protocolos verbais, cada participante produziu até 2 (duas) versões do conteúdo temático escolhido, a saber:

Quadro 2: eixos temáticos

1-Eixo temático: A influência das redes sociais nos relacionamentos interpessoais
2- Eixo temático: Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado de trabalho
3- Eixo temático: O sistema de cotas e o acesso à universidade no Brasil
4- Eixo temático: O sistema de cotas e o acesso à universidade no Brasil

5- Eixo temático: **Como combater a pedofilia no Brasil?**

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020)

O critério de escolha dos temas aplicados por meio do protocolo verbal está diretamente ligado com a origem dos participantes. São temas que carregam problemáticas que fazem parte de suas realidades. No entanto, a necessidade que percebemos nos estudantes de conhecer mais sobre as cotas nos levou a repetir esse tema. Foram muitos questionamentos e curiosidades acerca do mesmo, por tal motivo criamos duas seções para essa temática.

Os conteúdos temáticos foram organizados em cinco seções. Em cada seção uma categoria analítica da emancipação discursiva foi analisada e a base para construção de dados foi realizada por meio do protocolo verbal, a seguir. Vejamos o modelo:

Figura 1: protocolo verbal

Redação
Protocolo Verbal

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Total:	

Obs: _____

Fonte: elaborado pela autora (2019).

É importante ressaltarmos que o protocolo verbal foi utilizado para construirmos os dados da produção escrita dos estudantes. Ele foi elaborado com base na redação oficial do ENEM e seguem os mesmos critérios de avaliação.

Além do protocolo verbal, utilizamos a técnica de grupo focal para construirmos os dados orais da pesquisa. Nos encontros do grupo focal foi possível realizarmos a aplicação do protocolo verbal e conversarmos sobre temas ligados a realidade dos sujeitos da pesquisa. Vejamos a compreensão de grupo focal:

O GF é composto por grupos de pessoas que se reúnem para discutir um tópico específico, um problema ou serviço definido. Na literatura não há um consenso sobre o número ideal de sujeitos em Grupos Focais. Fraser e Restrepo-Estrada (1988) indicam entre sete e doze, Oliveira e Freitas (1998) entre seis e dez, Bauer e Gaskell (1999) de seis a oito e Minayo (2004) entre de seis a doze pessoas. Participam, também, um moderador que coloca as questões do roteiro, um observador e um relator. A interação do grupo também é um dado da pesquisa a ser considerado e não simplesmente o processo de pergunta e resposta. A finalidade da aplicação da técnica de coleta de dados do grupo focal em pesquisas qualitativas-cognitivas é gerar ideias e suscitar opiniões, atitudes e perspectivas dos sujeitos participantes. (BOCCATO & FERREIRA, 2014, p.51)

Os encontros com o grupo focal ocorreram no período de 04/11/2019 a 27/01/2020, totalizando dez segundas-feiras. Nesses encontros buscamos discutir acerca das dificuldades linguísticas vivenciadas pelos participantes na Educação Básica, a perspectiva deles com relação ao acesso no Ensino Superior, discussões sobre a identidade de origem popular, suas percepções sobre o mundo, seu lugar de fala e as questões que envolvem sua percepção do Direito à Educação e a contribuição que as aulas de Língua Portuguesa tiveram no ingresso ao Ensino Superior, no caso daqueles que já ingressaram, e qual a contribuição das aulas para preparação daqueles que ainda não conseguiram ingressar na universidade.

Diante desse conceito justificamos a escolha dos instrumentos de coleta de dados, pois buscamos compreender como se deu o processo de elaboração de leitura e escrita dos estudantes, nas aulas de Língua Portuguesa do Curso pré-universitário Pet Conexões de Saberes, e por consequência analisamos como a metodologia utilizada nas aulas contribuiu para a construção ou a conscientização da emancipação discursiva dos estudantes.

2.8 Análise de conteúdo: encontrando significado.

Entendemos a linguagem como um fator fundamental para comunicação, para exposição de compreensão do mundo, dos sentimentos e das ideias dos sujeitos.

Independentemente se essa projeção é colocada via modalidade oral, escrita, verbal ou não verbal, a linguagem constrói e reconstrói aspectos sociais, históricos, econômicos, emocionais entre tantos outros fatores que impactam a vida em sociedade.

Nesse sentido, os dados coletados na pesquisa foram analisados por meio dos métodos de análise de conteúdo:

Análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. Segundo Bardin, é "um conjunto de técnicas de análise de comunicação" que contêm informação sobre o comportamento humano atestado por uma fonte documental. O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador. (CHIZZOTTI, 2006, p.98)

A fim de compreendermos o fenômeno da emancipação discursiva dos cursistas do Curso Pet Conexões de Saberes, a análise de conteúdos se tornou um método para tentarmos analisar de maneira detalhada, tanto a produção oral, quanto a produção escrita dos sujeitos. Por permitir o detalhamento dos dados, a análise dos conteúdos nos ajudou na reflexão dos dados obtidos e na relação existente entre os fenômenos e a base teórica escolhida para análise dos conteúdos.

A análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo possui três momentos: 1. Pré-análise- determinamos os documentos que constituirão o "corpus" a ser analisado (as observações livres, as entrevistas, os questionários e documentos como jornais e fotografias). 2. Exploração do material- Codificação e categorização utilizando critério semântico (significativo), construindo desta forma categorias temáticas adequadas ao tipo de análise que realizaremos. 3. Tratamento dos resultados- Inferência e a interpretação é a fase da reflexão, da intuição, com embasamento nos materiais empíricos. Confronto entre o conhecimento acumulado e o adquirido (BARDIN, 2009, p.121).

A análise de conteúdo nos ajudou a compreender os dados construídos ao longo da pesquisa, pois a sistematização apresentada por Bardin (2009) nos permitiu dar significados ao objeto de pesquisa, principalmente pelo fato de estarmos lidando com dados que são resultados de processos cognitivos.

Organizamos a análise dessa dissertação em cinco momentos. No primeiro momento investigamos a autoria como elemento da emancipação discursiva e tentamos relacioná-la a

competência III da matriz de referência avaliativa da redação do ENEM. No segundo momento buscamos investigar a mobilização do enunciado dentro do texto e associamos a ela as competências I e IV. Já no terceiro tópico mostramos como se dá resignificação de ideias dentro do texto em função de um ponto de vista; aqui a associação foi realizada com as competências II e IV. O quarto momento investiga a relação autor/interlocutor pela qual associamos essas cinco competências. E no quinto momento foi investigada a apropriação do discurso vinculado à quinta competência.

É importante relatar que não propomos um engessamento das competências às categorias analíticas, como se essas só acontecessem da maneira como esquematizamos, porém a nossa proposta é compreendê-las enquanto processo contínuo que acontece simultaneamente à produção linguística.

Nesse momento, nosso olhar está voltado para a produção textual do estudante como materialidade de sua emancipação discursiva. No entanto, acreditamos que essa emancipação acontece para além da escrita.

3. RETIRANDO AS PEDRAS DO MEIO DO CAMINHO: DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM COMO PERCURSOS TEÓRICOS DA EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA

Nossa preocupação neste capítulo é conceituar Direitos Humanos, Linguagem e Educação, buscando fazer a relação existente entre esses conceitos em função de uma abordagem mais ampla do Direito à Educação. Nesse contexto, preocupamos-nos em discutir as práticas de leitura e escrita, sua relação entre a emancipação discursiva e sua influência no acesso ao Ensino Superior de jovens de origem popular.

3.1 Direitos Humanos, Linguagem e Educação

Os Direitos Humanos ao longo de sua história têm se constituído em meio a um paradoxo com relação a sua efetivação. Nesse sentido, é possível afirmar que os Direitos Humanos estão ligados tanto à condição do próprio processo de humanização, quanto ao processo de desumanização do qual os direitos surgem. É desse cenário que emergem as necessidades, os conceitos e a categorização desses direitos.

Para Tosi (2004, p 9), os Direitos Humanos podem ser analisados de dois pontos de vista: da história social e da história conceitual, como veremos a seguir:

Os direitos humanos são frutos de uma história. Ainda que existam discordâncias sobre o início desta história, é possível reconstruir a trajetória dos direitos humanos na cultura ocidental tomando por base dois ângulos de análise: a história social que enfatiza os acontecimentos, lutas, revoluções e movimentos sociais, que promoveram os direitos humanos, e a história conceitual que se debruça sobre as doutrinas filosóficas, éticas, políticas, religiosas que influenciaram e foram influenciadas pelos acontecimentos históricos.

Tais pontos de vista são de suma importância para compreensão da conceituação dos Direitos Humanos em sociedade. A história social permite que conheçamos os processos de luta, as revoluções e movimentos que diretamente contribuíram para conceituação dos Direitos Humanos, uma vez que por meio da luta foi possível definir “os direitos que pertencem ao ser humano, pelo simples fato de ser humano” (TOSI, 2016, p.21).

Já a história conceitual nos ajuda a entender as posições políticas, éticas, filosóficas e religiosas nas quais os Direitos Humanos estão inseridos, e pelas quais esses se constituem, o que nos leva a compreender a maneira como os Direitos Humanos vão se fundamentando ao longo de sua história, sua relação com os seres humanos, pelos quais surgiram, se dá em meio

a processos de humanização e desumanização. Nesse contexto, podemos afirmar que há uma complexidade com relação à própria definição do que vem a ser o ser humano e os direitos inerentes a este.

É possível vermos essa definição na Declaração Universal dos Direitos Humanos, marco histórico no trajeto da humanidade, a DUDH nasce em meio ao caos, em meio ao resultado das devastadoras guerras. Define o ser humano livre e igual em dignidade e em direitos:

Sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ONU, 1948).

Essa é a representatividade humana: igualdade, fraternidade e liberdade sem distinção, sem levar em consideração a cor, a raça, o sexo, a língua, a cultura, o poder aquisitivo e tantos outros fatores. A DUDH foi elaborada em 10 de dezembro de 1948 e trazia consigo a noção dos direitos básicos inerentes aos seres humanos. Desde então, a luta para efetivação desses direitos é a representação do paradoxo da efetivação de tais direitos.

Certamente quando pensamos em paradoxo, pensamos na contradição, o que nos leva a questionar a existência e a efetivação dos Direitos Humanos como processos de causa e consequência, ou seja, o fato de existir necessariamente deveria se efetivar. Ou ainda a questionar a própria existência desses direitos, uma vez que o fato de ser humano fosse tão óbvio que excluísse mutualmente os Direitos Humanos. Apreciemos o que Vaz (1993) apresenta sobre essa questão:

O paradoxo da contemporaneidade é o paradoxo de uma sociedade obsessivamente preocupada em definir e proclamar uma lista crescente de direitos humanos, e impotente para fazer descer do plano de um formalismo abstrato e inoperante esses direitos e levá-los a uma efetivação concreta nas instituições e nas práticas sociais.

É aqui que encontramos a contradição e o processo de violação desses direitos inerentes ao ser humano. Percebemos uma preocupação exacerbada no que tange a emergência de vários direitos, porém por outro lado vivenciamos violação de Direitos Humanos sem qualquer grau de humanidade. O choque com os processos de humanização e desumanização acontece e norteia as lutas, as revoluções e os movimentos sociais em busca não mais do direito, pois o mesmo já existe, é uma realidade, mas o movimento segue em

busca da efetivação, por assim dizer, a efetivação do que está no âmbito do discurso, Tosi (2014, p.12) reafirma tal perspectiva:

A sociedade civil organizada também tem um papel importante na luta pela efetivação dos direitos, não só através dos movimentos sociais, sindicatos, associações, conselhos de direitos e centros de defesa e de educação. É a luta pela efetivação dos direitos humanos que vai levar estes direitos no cotidiano das pessoas e vai determinar o alcance que os mesmos vão conseguir numa determinada sociedade.

A luta sempre foi sinônima de inquietação. Porém, até essa consciência de luta há um grande percurso, uma construção de conscientização que leva as pessoas a perceberem em primeiro momento a ausência de tais direitos; em segundo a necessidade da luta. Partindo dessa visão dialética da relação ser humano/mundo podemos afirmar que a compreensão de mundo construída pelo ser humano define diretamente a sua participação com relação à busca de melhorias e direitos que são frequentemente negados.

Para Freire (1979) tanto o homem como o mundo são inacabados, o homem por sua vez segue na constante de ser mais, busca sempre transformar a realidade na qual está inserido. A esse processo Freire chamou de conscientização, isto é, o aprofundamento da consciência crítica que leva o ser humano a sentir a realidade; essa realidade uma vez sentida pode ser transformada. Nesse contexto, a percepção da sociedade é justamente a necessidade do direito. O movimento de transformação, por sua vez, é a luta diária em direção à efetivação dos Direitos Humanos.

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. [...] Absorvido pelo meio natural, [o homem] responde a estímulos; o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despedado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas, objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios... [A consciência volta-se] reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação (FREIRE, 1970, p.14).

Assim como os Direitos Humanos, a consciência segundo Freire (1970) também se apresenta contraditória, uma vez que faz com que o ser humano transforme-se, reconheça-se enquanto agente modificador do seu espaço. Nesse contexto, diante da prática de liberdade, a luta ganha sentido e permite que o ser humano lute e reivindique a efetivação do direito.

Falando em efetivação, essa é a essência da luta do sujeito que passa pelo processo de conscientização. Há um elemento importante nesse processo. Consideramos a linguagem

como tal elemento, pois acreditamos que é por meio da linguagem que o ser humano demonstra suas inquietações, transforma seu espaço e movimenta-se em direção à luta pela efetivação dos Direitos Humanos. Bakhtin (2002), com o conceito de enunciado nos ajuda a entender a linguagem como elemento fundamental na luta pela efetivação dos Direitos Humanos.

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 2002[1934-35], p. 86).

Como podemos perceber, a linguagem é o fio condutor do processo de construção da consciência, uma vez que a enunciação acontece mediada por acontecimentos históricos, sociais e tais fatores trazem impacto direto para o processo de emancipação do sujeito, uma vez que a linguagem permite que o sujeito se coloque em sociedade, que aponte seu ponto de vista, resista à violação de Direitos Humanos e permaneça vivo em busca da efetivação de direitos.

Percebemos que as reflexões sobre os Direitos Humanos estão inteiramente ligadas à concepção de linguagem apresentada por Bakhtin e a consciência apresentada por Freire. Nesse sentido, é possível afirmarmos que esses são elementos fundamentais para compreendermos o processo de compreensão da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Uma vez que a natureza dialógica da linguagem exige que o sujeito responda de maneira ativa a sua realidade.

[...] todo discurso existente não se contrapõe da mesma maneira ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, frequentemente difícil de ser penetrado, de discurso de outrem, de discursos “alheios” sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema (BAKHTIN, 2002[1934-35], p. 86).

Bakhtin e seu Círculo⁴ apontam que o sujeito assume uma postura ativa em meio aos dizeres que a ele são apresentados. Nesse sentido, o discurso baseado nos Direitos Humanos

⁴ O conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui alguns pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue: a *interação verbal*, o *enunciado concreto*, o *signo ideológico* e o *dialogismo*. Sobral (2009), em explicação das características do sujeito para o Círculo de Bakhtin, afirma que o sujeito “age sempre (o que inclui todos os atos: cognitivos, verbais etc.) segundo uma avaliação/valorização daquilo que faz ao agir/falar, e pela qual se responsabiliza, e o faz a partir tanto da identidade que forma e vê reconhecida como das coerções que suas relações sociais lhe impõem ao longo da vida e que vão alterando essa identidade que ele veio a formar” (SOBRAL, 2009, p.51). Essa característica acentua a construção de sentidos por meio da linguagem, a qual é constituída por elementos sociais, históricos etc.

faz com que o sujeito perceba a necessidade de lutar rumo à efetivação desses direitos. Pensar que o discurso não se contrapõe ao seu objeto, isto é, há uma ligação indissociável entre o discurso e o objeto à mesma medida que acontece entre a personalidade do falante e o discurso, ou seja, o discurso do sujeito nunca está vazio de outros discursos, ou se constitui apenas de sua própria consciência.

Podemos afirmar que esse movimento permite ao sujeito a construção de um espaço de reivindicação de direitos, de luta e de autoafirmação. No entanto, vale salientar que a construção da conscientização é viável quando o Direito à Educação é mantido enquanto um Direito Humano. Pensar em Educação como um Direito Humano e emancipatório é necessariamente atribuir a ela um poder político e transformador, capaz de modificar todo e qualquer contexto.

Nesse sentido, é preciso pensar a Educação como um eixo forte para a efetivação dos Direitos Humanos. Pensada primeiro sob a ótica da política relacionada à projeção de modificação, perceberemos que nela está à essência para a efetivação de direitos frequentemente violados. É fato que tal perspectiva se constitui a partir de uma ressignificação social, na qual a Educação não é vista como o remédio para todos os problemas, mas como parte indissociável da solução, como afirma Freire:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmo. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (1991, p. 126).

Estamos em uma longa caminhada, em direção à construção de práticas de Educação em Direitos Humanos, pelas quais acreditamos ser possível transformar. Entendemos que a Educação traz emancipação e que a emancipação traz transformação. Tal compreensão está diretamente ligada às três premissas da Educação em Direitos Humanos: Educação continuada; Educação para a mudança e Educação compreensiva apresentada por Benevides (2000).

Quando situamos em Direitos Humanos, Linguagem e Educação numa mesma matriz de significação pensamos no processo de emancipação dos sujeitos. Entendemos que os sujeitos estão envolvidos em processos de humanização e desumanização em todos os momentos e que desse movimento surgem os direitos, porém a conscientização desses direitos depende de um processo de construção linguística que envolve a leitura e a escrita como elementos importantes dos Direitos Humanos, da Linguagem e da Educação.

3.2 As dificuldades da Educação Básica e o acesso ao Ensino Superior

A Educação é um direito inerente ao ser humano. Aqui compartilhamos da ideia de que esse direito é a base para reivindicação de todos os outros direitos.

Nessa perspectiva entendemos a luta como um fator fundamental para efetivação do Direito à Educação de qualidade e gratuita, isto é, a busca pela qualidade da Educação fornecida pelo Estado brasileiro é uma luta diária que faz parte do cotidiano de muitos estudantes e professores.

É fato que a Educação tem sido ofertada e o acesso segue o rumo da Universalização do Ensino Público e de qualidade, porém há qualidade ainda sobre restrições para a maior parte dos estudantes, principalmente para aqueles que vivem nas grandes periferias, nas comunidades ribeirinhas, na zona rural, entre outros espaços ainda colocados à margem da dignidade. Na maioria fica clara a violação do Direito à Educação e o comprometimento da dignidade humana, uma vez que a falta de qualidade na Educação ofertada pelo Estado traz impactos negativos ao processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que muitas propostas busquem garantir o acesso à Educação de qualidade e a formação integral do estudante, estamos cada vez mais distantes de um processo educativo inspirado no ideal de transformação, interatividade como direito previsto na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica – LDB - nº 9394/1996, num diálogo com a Constituição Brasileira (1988) que prevê, sobretudo, que a Educação é dever do Estado e da família, baseado nos princípios da liberdade, nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando no seu exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos prevê a formação do sujeito de direitos. Para tanto, requer um processo educativo multidimensional que deve explorar as dimensões do saber; desde a apreensão dos conhecimentos historicamente construídos sobre os Direitos Humanos, a afirmação de valores; atitudes e práticas sociais.

No entanto, a realidade é dura e cruel em toda a Educação Básica, porém nossa análise se deterá a refletir as dificuldades enfrentadas por jovens e adultos no Ensino Médio, uma vez que nosso objeto de pesquisa está intimamente ligado ao resultado desse processo de formação dos estudantes. Quando pensamos em Ensino Médio, pensamos naqueles estudantes

que deveriam estar às portas da universidade, porém a realidade dos estudantes que concluem o Ensino Médio na Escola Pública em sua maioria passa longe do acesso ao Ensino Superior.

Mediante tantas dificuldades enfrentadas nessa fase do processo de formação, o sonho do ingresso no Curso Superior fica cada vez mais distante, pois a formação a Nível Médio no país passa por grandes dificuldades, como a evasão considerada um dos grandes insucessos da escola; sem que haja qualquer projeto pontual para impedimento dessa problemática.

A realidade não dialoga com os preceitos da Educação em Direitos Humanos, a qual é uma Educação necessariamente voltada para mudança e transformação dos estudantes e professores envolvidos com esse processo educativo que visa à humanização e à construção da cidadania. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos contribui diretamente para a construção, percepção e compreensão do outro como parte integrante de nossa vida, talvez essa compreensão seja o resultado mais concreto da Educação em Direitos Humanos.

Visto que se chegarmos a esse resultado, conseguiremos avançar do ponto de vista da humanização, pois quando começarmos a formar pessoas críticas, sensíveis, solidárias, cooperativas e tolerantes estaremos apontando para o respeito à dignidade humana baseada nos princípios da liberdade, da justiça, equidade e paz.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito ao ser humano, levando em consideração as diferenças étnicas, de orientação sexual, culturais, socioeconômicas e históricas, as quais compõem a pluralidade permitida dentro da Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, as diferenças compõem a igualdade em compartilhar, em vivenciar e protagonizar suas histórias.

Certamente tudo que foi até aqui citado, são projeções possíveis de serem visualizadas por meio da Educação em Direitos Humanos. Projeções que podem ser concretizadas. No entanto, o desafio é justamente concretizá-las, visto o cenário da atual conjuntura brasileira, da estruturação do sistema educacional e a violação do Direito à Educação e o comprometimento da dignidade humana.

A Educação em Direitos Humanos nos impulsiona em direção à transformação por meio de práticas que nos conduzem a construção da dignidade, uma vez que permite ao sujeito o reconhecimento do direito que a todo o momento lhe é negado. Não à toa a dignidade é um elemento centralizador do processo educativo, como afirma Benevides (2000, p.26).

A dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade; no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes – pois o homem não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e

que ri que é capaz de amar e de odiar, que é capaz de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética.

Mediante esse pensamento defendemos a necessidade de práticas educativas voltadas para a valorização da dignidade como centralidade do processo educativo que envolva a realidade dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, pois acreditamos que tais práticas apontam para a libertação. Assim, entendemos o conhecimento como um importante elemento para inclusão, uma vez que permite a ascensão das classes populares na sociedade em que estamos inseridos. Vejamos as colocações de Benevides (2000, p. 23).

Portanto, o ser humano tem a sua dignidade explicitada através de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de auto-consciência como o oposto da alienação. Só o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal. Só o ser humano tem sociabilidade, somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através daquelas qualidades eminentes do ser humano como o amor, a razão e a criação estética, que são essencialmente comunicativas. É o único ser histórico, pois é o único que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro.

Ao analisarmos o contexto educacional, sobre o qual estamos refletindo é possível afirmarmos que a Escola Pública não consegue abarcar em seu processo de ensino e aprendizagem tais características do ser humano. Não se explora a autonomia, a subjetividade e todas as habilidades de sociabilidade são colocadas à margem da centralidade educacional, como se fossem dissociáveis da prática educativa. Vejamos o pensamento de Freire (1970, p 45) a esse respeito:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue.

A Educação certamente é o elemento transformador, capaz de modificar todo e qualquer processo seja ele, social, político ou cultural. Quando analisamos a Educação Básica no Brasil, percebemos o quanto somos frágeis no sentido de construirmos uma realidade de transformação, uma vez que a Educação fornecida pelo Estado não é suficiente para formação integral do estudante, aquela prevista por Freire (1970) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003).

A luta por uma Educação emancipadora, voltada para a autonomia do estudante, para o reconhecimento do meio no qual está inserido, para o empoderamento e a liberdade capaz de adquirir um posicionamento mediante todos os processos e práticas sociais vivenciados por ele é o ideal aqui defendido por Freire:

Não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho [...] essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade. (FREIRE, 1991, p. 70).

Precisamos lutar contra a contradição existente no sistema educacional, a qual leva os estudantes das Escolas Públicas migrarem para o mercado de trabalho, contribuindo então para a fomentação da mão-de-obra barata para só então ingressarem em um Curso Superior por meio, na maioria das vezes, de financiamentos. Enquanto os estudantes de Escolas Particulares ingressam diretamente nas Universidades Públicas, as quais apresentam o melhor índice de qualidade com relação à formação. Nesse contexto, cabe um questionamento: Por que existe qualidade na Educação Superior Pública e não existe qualidade na Educação Básica Pública?

É perceptível que as grandes avaliações, a exemplo do Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM), têm revelado que os estudantes da Rede Pública de Ensino apresentam, em sua maioria, baixo desempenho nas habilidades avaliadas nesse exame. Tal condição recai, certamente sobre o acesso das classes populares no que tange a um bom resultado, o que implica muitas vezes a não aptidão, do ponto de vista da nota, para o ingresso nas Universidades Públicas, instituições que apresentam os melhores resultados com relação à qualidade de ensino ofertado.

Segundo estudos, de Leonardo Sales ⁵, (2017) apontados pelo jornal Estadão em 18 de janeiro de 2019, 01 (um) a cada 4 alunos de classe média apresentam bom desempenho no ENEM. No entanto, quando os dados apontam para estudantes pobres, a cada 600 candidatos apenas 1 estudante da Rede Pública, oriundo de classes populares, consegue ter êxito no ENEM. Isto significa que os estudantes de Rede Pública estão sempre em desvantagem, pois enfrentam mais obstáculos para conquistarem o espaço no Ensino Superior. A pesquisa mostra ainda que a média mais alta obtida por um aluno deste grupo foi de 737,5 o que

⁵ Leonardo Sales é cientista de dados e mestre em Economia do setor público pela Universidade de Brasília (UnB), a pedido do jornal Estadão fez um levantamento com base em micro dados do ENEM e do censo escolar 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A pesquisa traça correlações com base nas notas e informações de 1,3 de estudantes que fizeram a prova em 2017 e mostra que fatores socioeconômicos influenciam até 85% do resultado da nota do ENEM.

implica afirmar que mesmo diante de muitas barreiras alguns conseguem chegar as universidades, o que significa um número muito baixo de estudantes de origem popular que conseguem ter bom rendimento no ENEM.

Tal fator contribui para que o fenômeno contrário ocorra, isto é, os estudantes de Escolas Públicas diante do baixo desempenho no resultado do ENEM acabam ficando fora das Universidades Públicas e migram para as Faculdades Particulares, enquanto que os estudantes oriundos das Escolas Privadas acabam ingressando no Ensino Superior Público, fenômeno que mostra a contramão em que andam o Ensino Básico Público e o ENEM, além de constatar a concretude da falta de qualidade do Ensino Básico e a emergente necessidade de melhoria na Educação Básica brasileira. Vejamos alguns resultados do ENEM 2018 com relação às habilidades linguísticas:

Na prova de códigos e linguagens, que envolve português, literatura e língua estrangeira, 92,5% dos alunos seriam reprovados. Esse percentual de participantes, que se traduz em 4,3 milhões de pessoas de um total de 4,7 milhões, alcançou menos de 600 pontos. A média geral desse teste foi 510,2, bem abaixo da do ano passado (520,5). Apenas uma pessoa no país inteiro obteve a pontuação máxima. Em ciências humanas, 82,7% dos participantes ficaram abaixo dos 600 pontos (3,8 milhões). A área teve a maior média geral entre as quatro objetivas: 519,3. (MEC, INEP, 2019)

Constatamos com dados apresentados pelo Inep (2019), que a média geral em Linguagem e suas tecnologias é resultado da falta de domínio com relação às práticas de leitura e escrita pouco trabalhadas na Educação Básica. Os dados apontam o reflexo dos estudantes que estão concluindo essa etapa da Educação apresentam grandes dificuldades com relação às práticas linguísticas ficam muito aquém do esperado.

Nesse sentido, fica evidente a violação do Direito à Educação de qualidade, quando percebemos que tal qualidade é ofertada para uma pequena parcela da sociedade, o que contribui diretamente para constatar o percurso contrário que causa o desencontro entre a Escola Pública e o ENEM. Tal fator contribui diretamente para a desigualdade social e amplia a ideia de uma sociedade organizada por pirâmides, como podemos ver a seguir:

As sociedades assemelham pirâmides em que os grupos sociais estão dispostos uns acima dos outros. Cada grupo ou camada procura assimilar as particularidades da camada adjacente superior e evitar as de camada inferior. O cume da pirâmide é constituído pela classe mais elevada, ideal a que aspiram, grau por grau, os demais grupos sociais [...] uma das características da classe social é, precisamente, a linguagem. Ela até classifica os indivíduos. (SILVA NETO, 1986, p. 92)

Tal noção de educação contribui diretamente para dados negativos vivenciados por jovens e adultos que tanto almejam uma vaga no Ensino Superior. Nessa perspectiva, fica claro que a Educação Básica deixa de cumprir seu papel: o de preparar os alunos nessa modalidade para as provas do ENEM, o que seria minimamente esperado. Tampouco é possível perceber a evolução humana e social do sujeito que utiliza a escola como meio de desenvolvimento intelectual, em sua maioria, o único meio de interação social, como é possível perceber na afirmação a seguir:

Os dados indicam que o sistema brasileiro além de altamente excludente (cobre apenas uma pequena parcela dos jovens), é também assimétrico excludente marcado pela inversão na representatividade da população de acordo com o nível de renda; a minoria da população com níveis mais elevados de renda é predominante no ensino superior, enquanto a maior parte da população, com baixa renda, apresenta menor participação. Essa desigualdade no acesso aos níveis mais altos de escolaridade no Brasil é histórica. Desde que foi instituído em 1808, o ensino superior constituiu-se quase como um monopólio das classes dominantes econômica e politicamente. (MOURA, 2008, p.12).

Partindo desse problema é possível afirmarmos que o sonho vai se distanciando de ser real. A desigualdade social alimenta a falta de oportunidades e o acesso ao Ensino Superior por parte de muitos jovens que não conseguem ingressar nas Universidades Públicas e acabam se tornando mão-de-obra barata e desqualificada. Como consequência a esse fato temos sujeitos inseguros, passivos e sem posicionamento crítico com relação aos problemas sociais que vivenciam em sua realidade e também incapazes de lutar contra a classe dominante.

O ingresso no Ensino Superior muitas vezes parece inviável para uma grande parcela dos estudantes da Rede Pública, uma vez que a falta de qualidade e compromisso do Estado dá a nítida percepção de não estarem preparados para pleitear uma vaga no Ensino Superior.

Embora na última década muita coisa tenha mudado e o acesso ao Ensino Superior tenha ganhado impulso e muita gente tenha ingressado, a trajetória das Políticas Públicas direcionadas a esse ensino carregam em sua própria origem momentos de contradições e dificultam o Direito à Educação. Nesse sentido, a instauração de Políticas Públicas para Educação vive um denso trabalho de resistência e luta embasada pela tentativa de garantia de uma Educação emancipadora e libertadora, voltada para os sujeitos assistidos por ela, a fim de transmitir transformação e modificação de realidades e pessoas.

Nesse contexto, as Políticas Públicas são de extrema importância, principalmente com relação à garantia de uma Educação de qualidade, voltada para formação crítica reflexiva do estudante. Elas asseguram a garantia de direito, movimentam o processo de transformação social em direção à equidade de todos os sujeitos envolvidos na sociedade.

Tomamos as Políticas Públicas como conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado de forma direta ou indireta, com a participação de agentes públicos ou privados. Elas surgem em decorrência de grandes lutas para que se possa garantir e assegurar direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado espaço social, cultural, étnico ou econômico. Desse modo, as políticas públicas correspondem aos direitos assegurados constitucionalmente, ou que se efetivam graças ao reconhecimento por parte da sociedade de modo geral.

A história da Educação Superior no Brasil foi marcada pelas políticas de acesso ao Ensino Superior, sobre as quais faremos uma reflexão panorâmica dos principais programas e ações desenvolvidas por parte do Governo Federal.

Ações como a ampliação do financiamento aos estudantes através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), o REUNI – REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS e o SISU - Sistema de Seleção Unificada, gerenciados pelo Ministério da Educação foram de suma importância para abertura de novas vagas nas universidades.

O PROUNI foi institucionalizado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e tem como objetivo conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, sempre em Instituições Privadas de Educação Superior. Acessado com o resultado do ENEM, esse é indispensável para acesso a essa política:

Trata-se de um programa dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar de até um e meio salário mínimo, neste caso o estudante tem direito a bolsa integral e quando a renda per capita familiar superar esse limite e for menor ou igual a três salários mínimos, o estudante poderá concorrer a uma bolsa parcial de 50%. (MOURA, 2008, p.7).

O PROUNI aparece como mais uma política eficiente no ingresso ao Ensino Superior, que abre oportunidades para os jovens ingressarem na universidade de maneira a assegurar o acesso e a graduação. Além disso, a seleção se baseia nas seguintes características que concedem as bolsas: ter cursado o Ensino Médio completo em Escola Pública ou Privada (neste caso, com bolsa integral); ter cursado parcialmente o Ensino Médio em Escola Pública e parcialmente em escola da Rede Privada (neste caso, com bolsa integral); ser pessoa com

deficiência; ser professor efetivo da Rede Pública de Ensino Básico que concorre a vagas, em cursos com grau de Licenciatura (neste caso não há o requisito de renda familiar).

Apesar de contribuir com o acesso ao Ensino Superior, o PROUNI precisa investir em políticas de permanência, uma vez que esse é um fator fundamental para a conquista do objetivo final de quem ingressa em um Curso Superior. Vejamos o que Carvalho aponta para essa questão:

[...] o programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, uma chance real de ascensão social para poucos que estudaram no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade. Mas, para a maioria, cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida. (2006, p. 995-996).

Vale salientar a necessidade de contribuir para a permanência dos jovens de origem popular nas Universidades Privadas, para que as políticas de acesso estendam-se também a permanência, pois só assim a política terá de fato a efetividade de contribuir para a inserção de jovens no Ensino Superior, isso levando em consideração a conclusão do curso.

Já o FIES foi criado em 1999 com o intuito de possibilitar que estudantes sem condições de arcar com os custos de sua formação numa Instituição Privada, pudessem alcançar o tão desejado diploma de Ensino Superior, através da concessão de financiamento. Desde o seu surgimento em 1999 o FIES sofreu várias mudanças. A mais marcante foi a aprovação da Lei 12.202/10, a qual teve como finalidade alterar as regras do financiamento possibilitando uma ampliação do acesso dos estudantes de baixa renda as Instituições de Ensino Privado.

A principal mudança é a possibilidade de financiar até 100% dos encargos educacionais cobrados dos estudantes por parte das instituições de ensino devidamente cadastradas para esse fim pelo Ministério da Educação, de acordo com o art. 4º da referida lei. Além disso, o aumento no prazo do financiamento de 12 anos para pagar o financiamento, art. 5º, inciso V, letra “b” da Lei 12.202/10. O que percebemos é o aumento de ingresso ao Curso Superior, porém assim como o PROUNI, o FIES apresenta fragilidades do ponto de vista da permanência e consequentemente a conclusão do curso dos ingressantes.

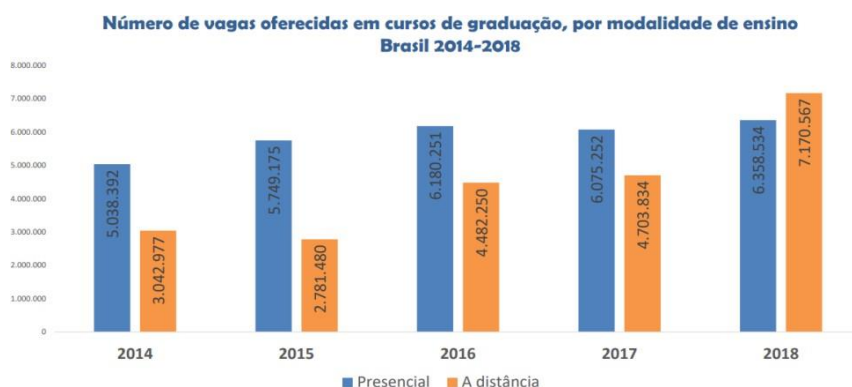
O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu principal objetivo é criar condições para a ampliação do acesso e permanência do estudante na Educação

Superior, no nível de graduação, bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas Universidades Federais. (BRASIL, 2007)

Vemos que todas as Políticas Públicas voltadas para o acesso ao Ensino Superior tem proporcionado o ingresso de jovens de origem popular ao Ensino Superior. É fato que muito precisa ser feito, principalmente do ponto de vista da permanência e muita coisa precisa mudar.

Percebemos que o acesso vem acontecendo, o número de matrículas tem aumentado consideravelmente ao longo da história, o que aponta para a importância das Políticas Públicas na efetivação de direitos fundamentais. Vejamos alguns dados sobre os números de matrículas ofertadas no ensino superior na modalidade presencial e a distância de 2015 a 2018.

Figura 2: panorama de matrículas no ensino superior



INEP, CENSO (2018).

Percebemos que há um aumento de 2014 a 2018, inclusive na modalidade à distância, quando analisamos o dado referente à educação superior, na presencial e compararmos a 2003⁶ veremos que esse aumento é bem expressivo. É preciso ressaltar a importância do Estado nesse processo, como meio de fomentar ações que resultam em crescimento. Além disso, a participação social na busca de direitos, pois tal necessidade surge por meio da demanda social. Boneti (2006, p. 74) ao estabelecer uma definição de Políticas Públicas afirma que:

⁶ No ano de 2003, foram oferecidas 2.002.733 vagas nos diversos processos seletivos para graduação presencial. No exame vestibular foram disponibilizadas 1.822.244 vagas, e todos os outros processos seletivos (avaliação seriada no Ensino Médio, Vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e outros tipos mais específicos de seleção) contribuíram com 180.489 vagas. Percebe-se, portanto, que o vestibular, não obstante a crescente participação de outros processos mantém-se como a principal forma de seleção e acesso à educação superior, INEP, CENSO 2003.

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos.

As Políticas Públicas de certa forma acabam fortalecendo a imagem do Estado, mesmo que tal política esteja baseada no direito fundamental, da igualdade, da Educação para todos e de qualidade. A ação do governo que considera as peculiaridades de uma sociedade, nesse sentido pode afirmar que as Políticas Públicas sejam a efetivação dos Direitos Humanos, a citação a seguir reafirma a necessidade do alinhamento entre ações de Políticas Públicas e a ação do Estado.

A função de governar o uso do poder coativo do Estado a serviço da coesão social – é o núcleo da idéia de política pública, redirecionando o eixo de organização do governo da lei para as políticas. As políticas são uma evolução em relação à idéia de lei em sentido formal, assim como esta foi uma evolução em relação ao, anterior ao constitucionalismo. E é por isso que se entende que o aspecto funcional inovador de qualquer modelo de estruturação do poder político caberá justamente às políticas públicas. (BUCCI, 2002, p. 252).

É importante ressaltar que a aplicação de Políticas Públicas por parte do governo permite que perceba a necessidade de reparação de direitos votados para determinados grupos que historicamente tiveram Direitos Humanos violados, como é o caso as cotas como veremos a seguir;

Nesse sentido, como poderoso instrumento de inclusão social, situam-se as ações afirmativas. Essas ações constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos. (PIOVESAN, 2005, p.49).

Tal política diminuiu em números as diferenças entre, negros, brancos e pardos nas universidades⁷. Além disso, as cotas raciais permitiram o ingresso de jovens de origem

⁷ Em 2018, o Brasil tinha mais de 1,14 milhão de estudantes autodeclarados pretos e pardos, enquanto os brancos ocupavam 1,05 milhão de vagas em instituições de ensino superior federais, estaduais e/ou municipais. Isso equivale, respectivamente, a 50,3% e 48,2% dos mais de 2,19 milhões de brasileiros matriculados na rede pública. Segundo o IBGE, o avanço dessa parcela da população é resultado, parcialmente, do sistema de cotas, que desde 2012 reserva vagas a candidatos de determinados grupos

popular. Isso, porque geralmente a maior população de negros e pardos compõe as grandes periferias, estão inseridos em Escolas Públicas e por muito tempo foram negligenciados. É fato que as Políticas Públicas das últimas décadas têm impulsionado o acesso ao Ensino Superior, isto é, sem dúvidas um grande avanço no campo da Educação, é a efetivação do Direito ao Ensino Superior, porém a dificuldade vivenciada por estudantes do Ensino Médio interfere diretamente no acesso desses a essas Políticas, visto que o pré-requisito para acessá-la é o ENEM.

É necessário o investimento no Ensino Médio, modalidade que prepara os estudantes para fazerem a avaliação que abre as portas de Universidades Públicas e Privadas. No entanto, o que esses estudantes vivem é uma contradição. Se analisarmos o Ensino Público ofertado e o ENEM, veremos que há uma desigualdade que prevalece e impede que jovens de classes populares acessem todas as políticas até aqui vistas.

As dificuldades recaem sobre a Língua Portuguesa e as habilidades matemáticas, disciplinas que apresentam um alto índice de desempenho negativo. Mediante essas dificuldades vários alunos não conseguem alcançar as políticas de acesso ao Ensino Superior. É como se esse público tivesse os direitos reconhecidos, porém sem que possam usufruí-los.

Essa reflexão recai novamente no problema central, a qualidade do Ensino ofertado na Educação Pública. Essa triste realidade é herança histórica. O que percebemos é a intenção certa de instruir os habitantes da época do Brasil colônia, ou seja, os indígenas para a formação de mão-de-obra eficiente, porém se não houvesse a comunicação entre os portugueses e os índios essa instrução não aconteceria. Diante desses fatos evidenciados, podemos afirmar que o primeiro processo de educação escolarizada vivida no Brasil, especificamente na época em que o Brasil se tornava colônia de Portugal, foi o período no qual os índios foram catequizados e inseridos na língua dos portugueses.

Desde então, esse primeiro modelo de Educação constrói a sociedade brasileira. Tal modelo caracteriza-se como uma Educação voltada para as classes populares. De fato sempre existiu no Brasil uma dicotomia na instrução pública trazida pelos jesuítas no período colonial: uma educação para os ricos e outra para os pobres. Vestígios dessa história vigoram até hoje.

populacionais. A partir de 2016, segundo regras estabelecidas pelo Ministério da Educação na Lei Federal de Cotas, ao menos 50% das vagas disponíveis no Sisu (Sistema de Seleção Unificada), são reservas para atender critérios de renda, cor ou raça. Se analisados em conjunto com os resultados do antigo questionário da Pnad, os dados mostram uma tendência crescente de ocupação de vagas por essa parcela da população. <https://www.osul.com.br/no-brasil-os-negros-ocupam-pela-primeira-vez-mais-da-metade-das-vagas-em-universidades-publicas-revelou-o-ibge/>

Desse modo, para que haja de fato efetivação das Políticas Públicas voltadas para o acesso ao Ensino Superior, são necessárias ações que mudem os índices negativos apresentados pelo Ensino ofertado na Escola Pública, para que possamos diminuir os impactos negativos desse na formação social, cultural histórica e econômica dos sujeitos.

Essa formação é de inteira importância para a transformação de uma realidade que perdura ao longo da trajetória humana, compactuando diretamente para a desigualdade social vivenciada por aqueles que foram e por aqueles que atualmente estão na Escola Pública. Isto também profetiza o futuro dos estudantes que ingressarão nela e viverão nas Escolas Públicas violação ao inegável direito de conhecer e aprender.

3.3: O PET e os jovens de origem popular

O Programa de Educação Tutorial-PET Conexões de Saberes é desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior no país, constituído pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e é regido pela Portaria 976 do MEC de 2010. Em estudos recentes, Lima (2018) aponta a consolidação do PET:

O Programa de Educação Tutorial-PET antigamente aprovado com a nomenclatura Programa Especial de Treinamento, segundo o Blog PET/Conexões de Saberes (2015), existe nas universidades federais brasileiras desde 1979 e na Universidade Federal da Paraíba desde 1992. Nesse tempo era apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, e atualmente, desde 1999 pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação- SESU/MEC.

Conforme afirmação de Lima (2018), o PET, ao longo de sua história vai se consolidando como programa que trabalha a integralidade proposta pela universidade, isto é, a partir de uma mesma matriz de significação o PET trabalha o ensino, a pesquisa e a extensão como um elemento formador indissociável e relevante para o processo de formação do estudante de graduação.

A tríade proposta por tal programa permite aos estudantes bolsistas o contato com as diversas práticas, que contribuem para o processo de formação a Nível Superior e se propõe a possibilitar aos estudantes uma prática educativa efetiva nessa etapa. Nesse sentido, afirmamos que tal projeto nessa configuração propõe a expansão de conhecimento, uma vez que por meio da tríade permite que os estudantes aliem numa mesma matriz significativa à teoria e a prática em função de uma formação acadêmica por excelência. Os estudos de Lima

(2018) ainda apontam que “nas instituições de ensino superior no Brasil atualmente encontram-se cerca de 840 grupos espalhados em todas as regiões do país, 32 deles são no estado da Paraíba”.

Na UFPB existem atualmente 08 grupos PET, metade desses está ligada a graduações específicas nas áreas de Farmácia, Ciência da Computação, Física e Engenharia Elétrica, enquanto que a outra metade apresenta uma proposta interdisciplinar e agrega cursos das várias áreas constituindo a configuração do PET/Conexões de Saberes. Sobre a composição e a estruturação dos grupos PET, Lima (2018) apresenta:

No Programa PET é possível a entrada de até 12 estudantes bolsistas e mais 06 voluntários, sob a supervisão de um tutor. Existem grupos PET que trabalham com um curso específico, como por exemplo, o PET/Farmácia. Já os projetos PET/Conexões de Saberes, de caráter interdisciplinar se compõem de vários cursos, como o projeto Acesso e permanência de jovens de origem popular: diálogos universidade-comunidade. Além deste, no estado da Paraíba provenientes do campus da UFPB existem também o PET/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas (Campus I), PET/Conexões de Saberes Agrobio (Campus II) e PET/Conexões de Saberes Indígena Potiguara (Campus IV).

Aqui interessa-nos debruçarmos na trajetória do Projeto PET/CONEXÕES DE SABERES ACESSO E PERMANÊNCIA DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR À UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS UNIVERSIDADE - COMUNIDADE, o qual tem sua atuação no Campus I da UFPB desde o ano de 2010 e busca trabalhar a prática educativa dos diferentes estudantes de cursos de licenciaturas em nível de graduação.

O projeto citado a cima é fruto do edital 09 do MEC no ano de 2010. Trabalha a dimensão de ensino, pesquisa e extensão e se propõe a discutir a Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação em Direitos Humanos e o Acesso de Jovem de Origem Popular à Universidade por meio de diversas atividades que buscam provocar o diálogo entre a universidade e comunidade.

Em dez anos de atuação na UFPB o projeto PET Conexões de Saberes Acesso e Permanência tem contribuindo diretamente com a formação de jovens estudantes dos cursos de graduação que formam professores das diferentes áreas do conhecimento, isto é, estudantes das licenciaturas: Pedagogia, Letras Espanhol, Inglês e Português, Física, Química, Biologia e Matemática. Além do mais, o PET tem contribuído com a permanência desses jovens na UFPB, uma vez que abarca até 12 bolsistas e 6 voluntários.

Em função de solidificar o diálogo da universidade com a comunidade, O PET Conexões Acesso e Permanência tem atuado frente a necessidade de garantir o direito à

Educação mediante duas direções de militância. A primeira está para o acesso à universidade e a segunda está para permanência de jovens de origem popular. Tal necessidade tem sido pauta da trajetória petiana ao longo de sua história na universidade.

Quando falamos no Direito à Educação, recorremos a tal direito como elemento fundamental para a vida em sociedade. No entanto, por outro lado percebemos também o negligenciamento de tal direito como um elemento fundamental para a construção de um Estado desigual, para fomentação e para disparidade do poder das classes dominantes sobre as classes dominadas. A luta pela Educação assumida pelo PET é mais uma engrenagem que se movimenta em função de classes populares que vivem longe do processo de ascensão intelectual. A primeira direção assumida pelo PET se estabelece em função do acesso ao Ensino Superior. Mediante essa necessidade descreve atividades que apontam para a direção do acesso:

A primeira proposta foi gestada no Programa Conexões de Saberes que na UFPB teve seu início no ano de 2005 e estava organizado em 03 subprojetos: dois cursinhos pré-vestibulares direcionados para alunos de origem popular (um no campus I de João Pessoa, e outro no campus II de Areia) e um subprojeto que propunha ações voltadas para jovens de comunidades populares atuando em oficinas culturais, operacionalizados por alunos universitários de origem popular, orientados por professores com formação específica nas áreas de atuação demandadas. (CALAÇA, 2016, p. 12).

Como é possível perceber, por meio da afirmação de Calaça (2016), as atividades do PET/Conexões de Saberes estão sempre voltadas para o acesso da juventude popular à universidade. Fica fácil inferir que a identidade popular é, sem dúvida, um elemento relevante para a construção das atividades propostas. Vejamos algumas atividades deste projeto.

O grupo de estudos é uma atividade que busca inserir bolsistas e voluntários nas temáticas que abordam a Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação em Direitos Humanos e as discussões sobre o acesso ao Ensino Superior, vinculados a uma perspectiva política, econômica, social, cultural e histórica que possibilitam a reflexão do fazer e da prática educativas dos envolvidos no processo educativo.

Outra atividade relevante de atuação do projeto está voltada para a formação continuada de professores das redes públicas, estudantes de graduação e pós-graduação através do Projeto Formação de Professores na EJA: temas para a prática educativa, nos anos de 2015, 2016 e 2019. Nessa proposta o alvo é o debate sobre as condições da EJA.

Além dessas atividades, o PET propõe aos bolsistas de Pedagogia reflexões sobre o processo de alfabetização por meio de uma formação inicial com professoras da Universidade para nortear os alunos-bolsistas na ação, acontecendo nas Escolas Públicas próximas às residências dos bolsistas com objetivo de diminuir os resultados negativos no que tange as práticas do Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática relacionados aos sujeitos da EJA.

Há também atividades voltadas para o cursinho Pré-universitário, dando a oportunidade para jovens e adultos que estão em busca de se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio em três salas, as quais estão situadas no Centro de Tecnologia da UFPB. As aulas do cursinho são realizadas por bolsistas e voluntários do projeto PET/Conexões de Saberes Acesso e Permanência, de licenciaturas de cursos específicos (Português, Matemática, Física, etc.), ou seja, oferecendo a oportunidade de exercer a docência enquanto graduando, superando a experiência de prática educativa nos estágios obrigatórios de seus cursos.

Dentre tantas propostas desenvolvidas pelo PET, nos interessa analisar as atividades desenvolvidas pelo Curso Pré-universitário, uma vez que tal proposta apresenta em sua prática o acesso ao Ensino Superior.

Em longos passos, o PET segue em direção à construção de um diálogo que envolve a comunidade e a universidade numa mesma matriz de significado. O projeto chega para ressignificar o caráter elitizado da universidade e desconstruir a ideia do triste ditadinho popular “universidade num ficou para filho de pobre não, universidade é para rico”. Nesse movimento de acesso e Direito à Educação, a proposta de curso pré-universitário vai abrindo as portas para o popular, para o estudante popular, o jovem oriundo das comunidades, das áreas mais afastadas, mas que carrega consigo o desejo de um dia entrar na universidade e ocupar um espaço que é seu por direito.

É nesse movimento que o PET trabalha em sua primeira frente de batalha: a do acesso, a ponte para passagem e para o contato com a universidade. Nessa perspectiva apresentamos o

CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO CONEXÕES DE SABERES o qual atua na universidade com jovens e adultos de origem popular da cidade de João Pessoa e toda região metropolitana.

Assim, por meio do movimento de ensino, pesquisa e extensão, o PET vai trabalhando a perspectiva da construção autônoma, da liberdade, igualdade e fraternidade proposta pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Além do mais, assume a postura emancipadora proposta por Paulo Freire (1987, p 32):

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação: a dor do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-las, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam de fato opressores do opressores, mas restauradores da humanidade em ambos aí estão à grande missão humanística e histórica dos oprimidos.

Como vimos humanizar é a contramão da fomentação da desigualdade, é a tentativa da construção de seres vinculados a processos de equidade. Nesse sentido, consideramos que o PET atua buscando contribuir para equidade dos sujeitos. Ademais, contribuir para formação da consciência do processo de oprimidos e opressores, buscando que os sujeitos estejam conscientes de que espaços ocupam na sociedade e ainda que posturas devam assumir. Tal perspectiva fica evidente na militância petiana em direção ao acesso ao Ensino Superior.

Vivemos num processo de construção, assim assumimos a postura de seres inacabados, os quais estão inseridos em diferentes processos e são resultados de tantos outros, os quais buscam a compreensão de fenômenos sociais historicamente, socialmente e economicamente desenvolvidos. Freire (1987, p 52) afirma que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens libertam-se em comunhão”. Partindo dessa afirmação apontamos que o PET segue construindo-se e construindo sujeitos autônomos e conscientes.

A partir dessa condição começamos a traçar o perfil do jovem popular e sua relação com o PET. Pensar em jovens nos remete a condição de sujeitos livres, alegres, contagiantes e voltados a sonhos e conquistas rumo a um futuro repleto de felicidade. Sim, essa é uma boa descrição para a juventude, no entanto, com pesar, assumimos que essa não é a realidade do jovem de origem popular.

O jovem de origem popular é alguém que precisa trabalhar para tentar garantir seu próprio sustento, inseridos em grandes comunidades marginalizadas, além disso, em sua maioria são negros e com grande histórico de vulnerabilidade. Pessoas que carregam históricos traumatizantes de violência e negação de Direitos Humanos, quase sem perspectivas futuras, bem desacreditadas, com sonhos inalcançáveis e sem grandes expectativas.

Os jovens de origem popular pouco conseguem ingressar no Ensino Superior. Nesse contexto, o PET juntamente com a atividade do cursinho vai proporcionando a geração de conhecimento, o protagonismo e segue em luta. Primeiro em direção ao acesso da comunidade rumo à universidade e em seguida a permanência, isto é, dentre tantas atividades

desenvolvidas pelo PET o cursinho trabalha tanto a dimensão do acesso quanto a dimensão da permanência.

Em relação ao acesso, o projeto proporciona aos estudantes de origem popular, interessados em se preparar para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio e pleitear uma vaga na universidade e oriundos de escola pública, a oportunidade de ingressar no cursinho, oportunidade que consideramos altamente importante, uma vez que a maioria dos estudantes são desassistidos na Educação Básica.

E a segunda, a permanência, o projeto atua junto aos bolsistas, vez que permite ao jovem graduando, também de origem popular ter contato com a prática educativa e ao mesmo tempo gerar renda para se manter na universidade, missão muito difícil no atual cenário político, econômico e social. Pois bem, são essas duas versões do jovem popular que faz parte do cursinho pré-universitário PET Conexões.

As aulas do cursinho é uma ferramenta importante para garantir o acesso de alguns e a permanência de outros. Com essa dupla missão, o cursinho PET Conexões tem contribuindo diretamente para formação de sujeitos de origem popular, tem gradativamente aberto às portas para os jovens e adultos ingressarem na universidade. Operando na atual configuração, o cursinho está no terceiro ano e tem duração de nove meses, com aulas todos os dias no período noturno.

As aulas são ministradas por estudantes das diversas licenciaturas, os quais são bolsistas e voluntários do PET e constituem sua prática a partir das temáticas discutidas no grupo de estudo que envolvem Educação popular, EJA e Educação em Direitos Humanos. Nessa proposta, o graduando tem a possibilidade de vivenciar a teoria e a prática do fazer educativo. Vejamos quais impactos dessa vivência:

Com esta atividade buscou-se estabelecer instrumentos efetivos para implementação de políticas públicas que promovessem cada vez mais o ingresso, a permanência e a qualificação de jovens de famílias de baixa renda na educação de nível superior em Universidade Públicas, proporcionando, assim, maiores oportunidades de acesso ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento econômico, tecnológico, cultural e social do país. (CALAÇA, 2016, p. 18).

A partir dessa afirmação é possível perceber a preocupação com relação à condição de acesso e de permanência de jovens de origem popular, uma luta fortificada pela atuação do PET no que diz respeito à necessidade de contribuir para uma Educação libertadora, voltada para construção da humanização e conscientização.

Não à toa, a proposta do PET decorre das discussões da Educação Popular, por acreditar que essa prática educativa está voltada a uma Educação baseada nos princípios norteadores dos Direitos Humanos, além disso, a própria proposta do cursinho está para além da prova do ENEM, uma vez que a formação libertadora e humanizadora é intrínseca ao trabalho realizado pelo projeto.

Mediante essa necessidade de emancipação e libertação, as metodologias aplicadas recorrem à própria condição do sujeito cursista, a vida; e a experiência desse são os elementos norteadores da prática educativa. Nesse contexto, nos dedicaremos a apresentar e comentar as aulas de Língua Portuguesa, pois dessas aulas surgiu o objeto da presente pesquisa.

Concentrarmo-nos em descrever um pouco das aulas de Língua Portuguesa, em especial as de redação organizadas pela pesquisadora. As aulas de LP do cursinho apresentam uma metodologia baseada em três elementos essenciais para a compreensão e interpretação textual, tais elementos mantêm uma relação indissociável e permitem que o estudante passe a produzir significados próprios ao que lê e escreve.

A leitura, escrita e reescrita são trabalhadas e abordadas de maneira interligadas como práticas que permitem ao estudante a construção de novos sentidos. No cursinho a maioria dos estudantes apresenta dificuldade na leitura, na compreensão e na produção textual. Mediante essa necessidade trabalhamos a leitura como a capacidade de compreender o que os enunciados colocavam, a escrita como a transcrição de tudo que foi apreendido e compreendido e a reescrita como a análise autônoma do que foi lido e escrito.

Mediante o tema escolhido o texto era trabalhado a partir de palavras motivadoras, antes mesmo de adentrar aos textos os estudantes eram provocados a dialogar a partir da temática e do título do texto. Num segundo momento várias leituras eram feitas. Primeiro a professora solicitava que os estudantes lessem o texto silenciosamente. Em seguida, o texto era lido em voz alta e compartilhado por todos.

Num terceiro momento, os estudantes eram instigados a responder algumas questões relacionadas ao texto e só então partiam para produção textual. Vale lembrar que essa produção tinha no máximo até “três versões”, isto é, em quinze dias os estudantes produziam três versões para a mesma temática, a primeira se constituía basicamente da conversa sobre a leitura dos textos motivados, passava para o processo de correção. Já a segunda versão se constituía a partir da correção e observações da primeira versão. Enquanto que a terceira versão se constituía das correções e observações atribuídas à segunda versão.

Ao fim de nove meses do curso, por meio dessa metodologia percebemos que vários estudantes conseguiram superar suas dificuldades com leitura e escrita. Percebemos uma notável evolução do ponto de vista da consistência da construção textual, tal metodologia está baseada nos princípios da Educação popular e da Educação em Direitos Humanos, uma vez que parte diretamente da realidade do estudante e oportuniza-lhe uma mudança.

Vimos que com essa experiência os estudantes passaram a compreender os textos com maior facilidade, as produções textuais apresentavam significados mais apurados e relacionados à temática. Além do mais, a postura crítica e a posição mediante algumas problemáticas sociais, discutidas nas aulas, em função da produção de redações, se apresentaram cada vez mais fundamentadas.

Tais resultados nos motivaram a investigar o processo de elaboração da leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa no cursinho PET por acreditarmos que esse processo constrói o que aqui buscaremos chamar de emancipação discursiva. E a emancipação discursiva proporciona um melhor condicionamento dos estudantes no que diz respeito a pleitearem uma vaga na universidade.

4. AS CONCEPÇÕES DE LEITURA, ESCRITA E REESCRITA: UM PERCURSO CONCEITUAL ENTRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, O CÍRCULO DE BAKHTIN E OUTRAS CONCEPÇÕES

Nesse momento nos preocupamos em apresentar os conceitos de leitura, escrita e reescrita, buscando contextualizar a construção do objeto de pesquisa aqui evidenciado. Para tanto recorremos a Paulo Freire que fala diretamente sobre leitura e escrita. Do mesmo modo recorremos a Bakhtin que não fala diretamente, mas nos ajudou a ressignificar o conceito desses processos a partir da concepção dialógica da linguagem, além de outros discursos que consideramos importantes para a construção do conceito de emancipação discursiva.

4.1 Lendo, escrevendo, reescrevendo: dialogando

A leitura e escrita sempre foram alvo de investigações no que diz respeito ao Ensino de linguagem. No entanto, aqui acrescentamos ao Ensino da leitura e da escrita a necessidade de compreender esses dois processos distintos, porém possíveis de se associarem, por um olhar dos Direitos Humanos, por compreendermos que tais processos são essencialmente necessários para a vida atuante em sociedade.

Nesse sentido, abrimos mão do conceito de leitura e escrita como processos de decodificação e codificação da língua, que leva o sujeito apenas a copiar e decodificar o que lhe é apresentado corriqueiramente nas atividades práticas do dia-a-dia. E acrescentamos a esses o Direito à Educação de qualidade, emancipadora e baseada nos princípios de liberdade.

Defendemos a ideia de que a leitura e a escrita sejam utilizadas de modo a emancipar o sujeito e fazê-lo compreender a necessidade de conhecer a si mesmo e ao mundo no qual este está inserido. Partindo desse pressuposto levantaremos bandeira para o Ensino voltado à criticidade e autonomia dos estudantes, para que esses adquiram habilidades linguísticas que os tornem autônomos e protagonistas.

As habilidades linguísticas que defendemos aqui se voltam para a interpretação e produção de sentidos, tanto na leitura quanto na produção textual. São atos simples e que estão naturalmente inseridos em processos comunicativos, porém poucos explorados pela escola, e perdem espaço para análises isoladas do código linguístico que pouco emancipam os estudantes com relação à produção de sentidos. Inferimos que os estudantes produzem

sentidos quando se inserem, ou seja, se reconhecem e interagem no texto que estão produzindo ou lendo.

Para tanto entendemos que a linguagem é sem dúvidas um elemento importante para a vivência em sociedade, nesse sentido recorreremos à teoria dialógica proposta por Bakhtin e outros autores em seu Círculo. Em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Bakhtin (Volóchinov) apresenta a ideia de que um signo não existe apenas como parte da realidade, porém ele está para além, talvez seja ele a reflexão da própria realidade com algumas modificações. (BAKHTIN, 2006, p. 32). O que implica o fato das relações sociais se concretizarem por meio da linguagem.

É por meio dela que o sujeito se comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos conforme Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] (BAKHTIN, 2000[1952-53], p. 279).

Tais relações devem nortear as práticas linguísticas de ler, interpretar, de compreender e produzir textos, uma vez que para Bakhtin os enunciados se constituem de maneira oral ou escritos e refletem as condições e as finalidades dos diversos contextos sociais. Nos ajuda a compreender que a leitura e a escrita devem ser encaradas como práticas sociais que inserem ou excluem os sujeitos na sociedade.

Ainda nesse sentido, Paulo Freire (1987) acredita que a palavra ajuda o homem a se tornar homem. Assim, a linguagem passa a ser também cultura a leitura nesse contexto passa a ser um elemento norteador, a palavra passa a ser de fundamental importância de compreensão do mundo e do espaço.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão de texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, p11, 1992).

Partindo desse pressuposto, a leitura vai além da decodificação da língua. Assim, a leitura de mundo é um elemento importante para a compreensão do meio, da realidade a qual o sujeito está inserido. A leitura é um importante elemento para prática social. É por meio

dela que o sujeito se insere em contextos diversos. Ela permite que os sujeitos percebam a si mesmo.

O desenvolvimento da leitura e da escrita pressupõe uma concepção de linguagem, elemento indispensável para construção da consciência humana; o que implica compreender a linguagem como um fator diretamente ligado a realidade material, social e vital do ser humano. Conforme Ferreira, Barbosa & Boldarine (2019, p. 25):

A ideia de que a leitura pode contribuir para transformar a realidade já é a muito estudada, porém ainda se faz necessário compreender quais são as crenças que sustentam o desenvolvimento desse saber na escola, as condições efetivas para a constituição das crianças e jovens enquanto seres de leitura e escrita, bem como a arquitetônica, ou o tempo espaço em que necessidades são despertadas, não só de ler e escrever, mas as necessidades humanizadoras criadas a partir da leitura e da linguagem, em um processo nunca acabado de significação do mundo e das situações, ou seja, a escola precisa de uma reflexão muito mais profunda para entender como se tecem as relações dialógicas entre leitor e texto, enquanto sentido.

Como é possível percebermos a leitura e a escrita são processos inacabados de significação do mundo, por meio dos quais os sujeitos passam a apresentar necessidades humanizadoras que estão diretamente ligadas às relações dialógicas, isto é, passam a demonstrar necessidades de requerer o direito que muitas vezes lhe é negado. Nesse contexto, a leitura e a escrita podem ser encaradas como processos dialógicos. Essa perspectiva conduz os estudantes para formação participativa, com plena condição de argumentar e de inserir-se na sociedade de maneira emancipada, pois a condição argumentativa do sujeito permite e impulsiona sua existência, uma vez que esse passa a ser ouvido e visto em processos de mobilização e luta social.

Os estudos do Círculo de Bakhtin⁸ não apresentam uma teoria diretamente ligada às concepções de leitura ou escrita, porém nos detemos na ideia da linguagem enquanto uma instância dialógica por acreditarmos que tal contribuição é de extrema importância e dialoga diretamente com as concepções de leitura apresentadas por Freire. O Círculo de Bakhtin

⁸ Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produtos de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais. Como lembram Brait & Campos: A questão das assinaturas e da *composição* do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volóchinov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) há dúvidas entorno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhitnianos (BRAIT & CAMPOS, 2009, p.17).

defende o interlocutor como um elemento extremamente importante que existe tanto no contexto discursivo, quanto na própria vida.

Nesse sentido, todo enunciado é construído em função de seus interlocutores, nesse contexto a leitura é de extrema importância, pois estes tem um papel ativo na construção dos sentidos de modo que o autor e o leitor estão sincronicamente colocados numa mesma matriz e ganham a mesma importância, ou seja, autor e leitor ganham a mesma importância no processo de interação. Assim, nessa concepção o interlocutor é inserido diretamente no funcionamento da linguagem e admite que interpretação e compreensão textual não se limitem apenas à forma linguística, mas se estendam também ao contexto e a sua realidade concreta. A esse respeito, vejamos a seguinte afirmação:

Para Bakhtin (2010), é no contexto que o signo se move para conferir à palavra um sentido específico. Na prática, uma nova abordagem sobre a leitura deve se atentar não só à palavra, mas ao sentido que aquela palavra admite no contexto, o qual abrange as experiências de leitura e de vida do leitor, sua fluência na língua, sua capacidade de desvendar pistas deixadas no texto ou de criar sentidos que sequer o autor havia pensado. No exercício prático da língua, ou seja, na leitura significativa, o leitor não se preocupa com questões do tipo: qual é o tipo de narrador? Quem é o personagem principal e quem são os secundários? Qual o cenário do enredo? Etc., indagações tão recorrentes nos livros didáticos que estão nas escolas, tão pouco se dá conta de aspectos linguísticos isolados. (CAVEQUIA, 2016, p.20)

A leitura ganha, portanto, um importante papel no processo de Educação como prática de liberdade a qual Freire (1987) defende como um ideal para emancipação e entende que a liberdade é uma conquista e não uma doação, isto é, a liberdade se dá através dos conhecimentos. Logo, a aquisição de conhecimento é uma prática libertadora e a leitura é a construção de sentido dessa prática o que é um ato puramente dialógico, como reafirma. CAVEQUIA (2016, p.29,):

Isso porque leitura é produção e não reconhecimento de sentido. É um ato dialógico que requer a compreensão ampla dos significados do texto para além dos significados das palavras, sendo sempre uma reação ao que o outro disse, implicando, então, uma resposta. A produção do sentido, portanto, se realiza sob uma forma de diálogo que leva à formulação de contrapalavras. Isso porque a leitura expõe as dimensões axiológicas, propondo o afastamento de uma análise abstrata e meramente linguística da obra, mas considerando que a sua forma composicional é a expressão de múltiplas vozes sociais que estão constantemente solicitando respostas, uma vez que a palavra contextualizada não conhece o acabamento:

Conforme a citação, o sujeito produz sentido quando realiza o ato de ler. Essa produção de sentido resulta no diálogo. É sempre uma reação ao que foi exposto e resulta em uma compreensão concreta da realidade. Essa leitura e percepção são de suma importância

para a compreensão do espaço e do mundo é um passo extremo para emancipação do sujeito. Tal perspectiva reitera a afirmação bakhtiniana de que o lugar efetivo de fala se instaura no acontecimento enunciativo e a linguagem ganha, portanto, a condição de construção para subjetividade humana.

O tema do sujeito que fala e de sua palavra exige em toda parte procedimentos formais especiais do discurso. Conforme já dissemos, o discurso como objeto do discurso é um objeto *sui generis* que coloca questões especiais à nossa linguagem (BAKHTIN, 2002[193435], p. 139).

Pensar nesse sujeito que fala e de sua palavra é possível reconhecer sua subjetividade, perceber, movimentar e estruturar o seu discurso pensando sempre nas reações e ações que surgirão em função dele, nos remete a concepção de leitura constituída por Freire com o método⁹ criado por ele para alfabetizar jovens e adultos e possibilitar-lhes o poder de conhecer e de ser.

Ler é, portanto, interpretar o mundo, poder lançar no mundo sua palavra e interferir no mundo por meio da compreensão da sua realidade, logo a leitura é antes uma interpretação do mundo. No entanto, lê-lo apenas não basta, é preciso também representá-lo, assim ler e escrever são, sem dúvida, ações dialógicas dentro de uma perspectiva dos Direitos Humanos, pois tais atos permitem ao sujeito lutar por seus direitos, como é possível percebermos:

É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes. (FREIRE, 2011b, p.127).

Assim atrelamos à concepção de leitura e escrita a ideia de poder, uma vez que por meio desses processos é possível compreender as formas de organizações sociais, entender a organização política e compreender os diferentes discursos. Os resultados desses processos quando trabalhados na perspectiva dos Direitos Humanos conduzem os estudantes a adquirirem posturas políticas e críticas dentro da sociedade que estão inseridos impulsionados pelo movimento de reflexão e ação. Para Freire (2005), a essência do diálogo é a palavra

⁹ Aplicado há mais de 50 anos (1963), o método Paulo Freire de Alfabetização foi testado pela primeira vez na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. A experiência, inédita no Brasil, tinha uma meta ousada: alfabetizar adultos em 40 dias. Mas não era só isso. Paulo Freire pretendia despertar o ser político que deve ser sujeito de direito. Desafio lançado, Freire teve todo um contato prévio com os participantes, estudando suas realidades, as histórias de vidas e o contexto em que os aprendizes estavam inseridos.

enquanto práxis, “[...] reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade. É fonte de conhecimento reflexivo e criativo”. Assim como afirma, FREIRE (2012 p.94-95):

[...] o processo de ensinar, um processo crítico em que o ensinante desafia o educando a apreender o objeto ou conteúdo para apreendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da curiosidade epistemológica do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto. Não devo deixar para um amanhã aleatório algo que faz parte agora, enquanto ensino, de minha tarefa de educador progressista: a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra.

É mediante esse ensinamento que defendemos o ensino da leitura e escrita, por acreditarmos que tal acompanhamento consiste na construção de um sujeito emancipado, capaz de compreender a realidade na qual está inserido e se incluir nela como um sujeito ativo e transformador. No entanto, para tal, é preciso relacionar à leitura de mundo a leitura da palavra. Esta relação precisa ser dialógica e não dicotomizada como veremos a seguir:

Mais ainda, a prática conscientizadora verdadeira, precisamente porque não dicotomiza a leitura do texto da leitura do contexto a que o texto se refere ou a que se pretende aplicar o texto, jamais aceita ser reduzida a simples discurso “militante”, vazio, autoritário, ineficaz. Porque é mais do que exclusiva tomada de consciência da realidade, a conscientização exige sua rigorosa conscientização. (FREIRE, 2006, p.113).

Acreditamos que é por meio da leitura e da escrita que a consciência de uma determinada existência se constitui, pois o sujeito passa a compreender a dimensão do que é a si próprio passado por meio do texto, da palavra o estende a sua vida e sua experiência, logo há a tomada de consciência da realidade crua e concreta. No entanto, acrescentamos a essa dupla a reescrita como elemento resultado de reflexão, assim a leitura, a escrita e a reescrita movimentam a linguagem em função da construção da identidade do sujeito, da retratação da realidade.

A tríade leitura, escrita e reescrita é, na verdade, veículo para efetivação de fala do sujeito. Juntas elas possibilitam a evolução contínua de um pensamento, de diferentes pontos de vista, da argumentação e consolida-se a reflexão e a ação em função da transformação de determinada realidade, sendo fonte para o conhecimento e criação, capacidade para reflexão e ação sobre as diferentes formas de textos.

[...]Bakhtin exemplifica a correlação forma-arquitetônica, forma composicional, dizendo que o autor criador poderá ordenar o conteúdo por diversas perspectivas: um olhar trágico, cômico, lírico, satírico, heroizante etc. E buscará a forma

composicional (romance, conto, poema narrativo, drama, etc.) mais adequada à respectiva forma arquitetônica. E, ao dar forma ao conjunto, deverá conquistar a linguagem, ou seja, se apropriará dela não como língua em si (como mera gramática, como mero suporte técnico), mas por suas significações axiológicas enquanto enunciado concreto. (FARACO, 2012, p. 106).

A reescrita é, portanto, a concretização da reflexão ação apontada por Freire (2005). É um indício de criação do autor, uma vez que a reescrita é compreensão da necessidade de melhoramento do texto, tal melhoramento acontece sempre em resposta a uma leitura ou uma observação feita pelos interlocutores. Pode ser considerada também a concretização do dialogismo entre interlocutor e texto. Além disso, indica também a construção do processo de conscientização e transformação de uma dada realidade. É o reconhecimento do discurso do outro como elemento indissociável do seu próprio discurso, uma vez que o ato de reescrever leva também em consideração a ação e a reação que dado texto trará, como é possível percebermos:

A psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar “interior” (na “alma” dos indivíduos em situação de comunicação); ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal. As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente derivam determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (BAKHTIN, 2010, p. 43).

O locutor certamente carrega consigo no ato da reescrita suas emoções, seus sentimentos e suas interpretações mediante a reação de seus interlocutores, porém, a construção textual é inteiramente exteriorizada por meio de elementos que não são puramente verbais, mas que decorrem de fatores contextuais. Daí, destacamos a necessidade do trabalho com a tríade: leitura, escrita e reescrita em função de uma construção emancipadora, pois tais elementos são indispensáveis para construção do diálogo dialético entre o homem e o mundo como evidenciada a seguir:

[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível [...] (BAKHTIN, 2010, p. 72).

Pensar na relação dialética entre o homem e o mundo urge observar como se dá o fenômeno da linguagem nesse processo, é preciso situar os sujeitos envolvidos e sua realidade concreta. É preciso estabelecer condições para que o diálogo aconteça, isto é, quando trabalhamos com leitura, escrita e reescrita estamos lidando com três processos distintos, mas que associados entre si e a realidade dos estudantes os conduzem a um patamar linguístico considerado necessário para que os sujeitos compreendam as relações de poder as quais estão submetidos e consiga enxergar-se e transformá-la a seu favor.

A linguagem é culturalmente um dos importantes aspectos do processo de democratização das sociedades. Naturalmente, quando falamos em linguagem popular, corremos o risco, de um lado, de cair no elitismo e considerar a expressão linguística das classes populares como algo feio e inferior, de outro, de cair no basismo e negar a importância e a própria necessidade que as classes populares têm de dominar a sintaxe dominante. Necessidade de dominar a sintaxe dominante para não apenas sobreviver, mas também para melhor lutar pela transformação da sociedade malvada e injusta em que são humilhadas, negadas e ofendidas. (FREIRE, 2006, p.139,).

Daí a necessidade de compreender e trabalhar a leitura e a escrita, não em função do domínio das regras gramaticais, mas em função da compreensão textual dessas formas linguísticas. Só por meio da leitura, escrita e reescrita é possível trabalhar a aquisição de habilidades linguísticas de interpretar, compreender os enunciados e construir por meio delas uma postura mais firme diante da luta em sociedade.

No ensino da língua portuguesa, obviamente devo ensinar o uso da crase, a concordância verbal, a nominal, a sintaxe do verbo haver, do verbo ter, do verbo fazer, a questão do dativo lhe, do acusativo o, o uso do infinitivo pessoal. Mas, ensinando língua portuguesa, não posso deixar para um amanhã possível a questão da linguagem e de suas relações com as classes sociais. A questão da sintaxe de classe, da gramática, da semântica, da ortografia. Esperar que o ensino de conteúdos, em si mesmo, provoque amanhã a inteligência radical da realidade é assumir uma posição espontaneísta e não crítica. (FREIRE, 2012, p.95)

É bem óbvio que o Ensino da Língua Portuguesa abarca uma série de perspectivas, no entanto é negligência se preocupar apenas com regras e usos da linguagem formal. É para garantir o direito da qualidade ao Ensino que a centralidade de tal Ensino precisa está diretamente ligado à tríade: leitura, escrita e reescrita como um ciclo contínuo que transforma a realidade e permite a reflexão e em seguida a ação. E assim seguir rumo à construção emancipatória do sujeito do ponto de vista do discurso, pois é preciso preparar os estudantes para compreender sua realidade e posicionar-se criticamente mediante as dificuldades vivenciadas em sociedade.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1992, p.314-318).

Essa compreensão da construção de si e do outro é possível por meio da dialogicidade existente na língua. Somos capazes de reestruturarmos e transformarmos realidades, porém tal construção nos é roubada em nosso processo de escolarização. Nos é negligenciado o direito de aprender a aprender, de ler o mundo e sobre ele colocar o que dele compreendemos, porque a nós é ensinado apenas a codificação e decodificação, as quais são fases importantes do processo de elaboração de leitura e escrita, porém insuficientes para preparar o ser humano para de fato ser humano.

4.2 A emancipação discursiva: um passo para conscientização do Direito à Educação Superior.

A ideia de emancipação e de discurso naturalmente se constituiu com uma projeção política, uma vez que a emancipação está voltada para a libertação. Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2002), Freire aponta e defende uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30).

Para Bakhtin (1981), é através das vozes, concebidas como manifestações de consciências que dialogam, debatem, confrontam e concordam, silenciam a voz do outro ou a si próprio, que são expressos os valores, plurais ou não, de uma dada época, em uma dada situação, em um dado grupo social. As vozes, personificação de diferentes sujeitos, de diferentes visões de mundo, de opinião, estabelecem entre si um tipo de relação.

Daqui partiremos para explicar o objeto de pesquisa do estudo em construção, da emancipação discursiva e sua relação com o ingresso de jovens de origem popular à universidade. A ideia de emancipação discursiva se constitui a partir dos conceitos apresentados na *Pedagogia do Oprimido* apresentada por Paulo Freire (1970), cuja base teórica está fundamentada na sintonia existente entre a ação pedagógica e o oprimido, isto é, a ação pedagógica é produzida pelo oprimido e não para ele.

Diante desse conceito freiriano, podemos explicar o que chamamos de emancipação, sentido diretamente ligado à ideia de liberdade, um dos princípios dos Direitos Humanos. Recorreremos também aos conceitos de Bakhtin (1992) segundo o qual a língua é essencialmente social dada as condições inquestionáveis de comunicação entre os falantes.

A emancipação discursiva constitui-se a partir do contato com a leitura e a escrita trabalhadas de maneira associada em função da construção de sentidos, isto é, impulsionando o pensamento crítico, surge nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas no Curso pré-universitário gratuito, desenvolvido pelo Projeto PET/CONEXÕES DE SABERES “ACESSO E PERMANÊNCIA DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR À UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS UNIVERSIDADE – COMUNIDADE”, que faz parte do Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal da Paraíba, cujo objetivo é propor uma nova visão de ensino necessariamente conjugada à construção de práticas que permitam um ensino pautado na autonomia dos estudantes.

Nesse contexto, acreditamos que as habilidades linguísticas são exploradas de maneira a favorecer a emancipação discursiva do sujeito. Entendemos que nessas aulas, a leitura e a escrita são trabalhadas do ponto de vista emancipatório. Tal característica nos permite afirmar que práticas previstas pela Educação em Direitos Humanos são aplicadas na metodologia, uma vez que as práticas de leitura e escrita são embaladas por textos que discutem temas que exigem uma reflexão sobre liberdade, igualdade, dignidade e tantas outras temáticas que perpassam a discussão da EDH.

Além disso, a metodologia aplicada, baseada na tríade: leitura, escrita e reescrita permite ao estudante uma reflexão sobre a língua, sobre a própria leitura e a escrita. Essa metodologia tem nos chamado a atenção pelo fato de permitir a construção de habilidades linguísticas necessárias para que o estudante consiga um bom desempenho no ENEM.

Sabemos que o ENEM exige habilidades de leitura, escrita, compreensão de texto, percepção de sentidos explícitos, implícitos, denotativos e conotativos, isso faz com que os estudantes precisem apresentar um posicionamento diante de vários aspectos sociais, os quais são explorados no exame. Diante disso, muitos estudantes chegam às aulas sentindo-se desacreditados e incapazes de conquistarem uma vaga na universidade.

Trabalhar a leitura, a escrita e a reescrita permite aos estudantes um uso mais consciente do uso da língua, e conseqüentemente a superação de algumas dificuldades no que diz respeito às habilidades exigidas pelo ENEM, em especial na redação. E por falar em redação; essa foi o primeiro passo para a construção desse conceito, pois percebemos que os

estudantes estavam apresentando dificuldades com relação à articulação textual no que diz respeito à construção das ideias e a correlação dessa com os argumentos.

Sendo assim, a interação verbal social constitui a realidade fundamentada da língua e sua existência encontra-se atrelada à situação comunicativa a qual o sujeito está inserido. O que nos permite afirmar que é no discurso que se dá a construção social dos sujeitos da comunicação.

Diante disso, explicamos o objeto de pesquisa e inferimos que a emancipação discursiva é na verdade a habilidade de ler o mundo em suas dimensões variadas perceber-se como parte importante do contexto no qual está inserido e por fim empoderar-se do seu próprio discurso para explicar sua existência.

O fato de a utilização da língua efetuar-se em diversas formas de enunciados sejam eles orais ou escritos exprimem sempre as necessidades humanas, sendo estes também uma ferramenta para emancipação e aquisição de direitos básicos e inerentes aos ser humano. No contexto da emancipação discursiva, o empoderamento do jovem de origem popular é visível no processo de leitura, escrita e reescrita dos textos, pelos quais os jovens apontam suas ideias, seus posicionamentos diante das questões discutidas.

Podemos afirmar que esse processo emancipatório de empoderamento se dá de forma gradativa. Percebemos por meio das produções dos jovens que há uma evolução significativa do ponto de vista da emancipação. Nesse contexto, o homem é visto como ser social que constitui consciência sobre a realidade e não deve ser concebido como produto passivo dessa, mas como agente transformador.

Nessa perspectiva o ser humano precisa ser encarado como produtor de diálogo, pois é por meio da produção desse diálogo que se efetiva a prática libertadora. Para Freire (1987) o diálogo é a essência da Educação como prática da liberdade, pois é por meio desse que o sujeito se aproxima, contextualiza, problematiza, sistematiza a realidade. Freire (1987) discute as concepções da Educação bancária (domesticadora) e da Educação problematizadora (libertadora) a partir das ideologias da sociedade. “O diálogo consiste numa relação horizontal, e não vertical, entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação” (GADOTTI, 2006: 80).

Para Volóchinov¹⁰ (2009) o sujeito é visto sob o ponto de vista do olhar da interação constitutiva com a sociedade: desse modo há uma relação dialógica entre o sujeito e a

¹⁰ Durante essa investigação o nome desse teórico aparecerá de duas formas Volóchinov essa versão está encontramos no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, enquanto que a versão Voloshinov encontramos nos demais teóricos como Beth Brait e Carlos Alberto Faraco.

sociedade, uma vez que esse precisa da sociedade para existir e ao mesmo tempo é esse mesmo sujeito que constitui a sociedade na qual atua por meio da relação com outros sujeitos.

É também a partir das relações estabelecidas por meio da linguagem que os seres humanos constroem o que Freire chama de desumanização, as interações acabam se sustentando por meio das relações de poder existente entre os indivíduos numa sociedade; contexto onde surge a luta de classe, apontada por Marx (1989).

Assim inferimos que o discurso e a emancipação pressupõem a ideia de liberdade, tal percepção pode ser acompanhada por meio da produção textual, isto é, na produção textual é possível acompanhar a evolução da emancipação por meio dessa produção. O homem é um ser pensante, logo quando tem acesso ao conhecimento, esse passa a perceber sua realidade e reconhece a lutar em função de sua liberdade, como afirma Freire:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (1987, p.47).

A luta a qual Freire se refere é travada todos os dias. A busca por recuperar a humanidade pode ser comparada a necessidade de conquistar uma vaga na universidade. A luta travada em todos os momentos pelos estudantes do curso pré-universitário é desconstruir a opressão vivenciada pelas dificuldades de tentativas de ingresso na universidade.

Nessa direção, podemos inferir que a construção linguística do sujeito depende muito das relações sociais que estabelece no meio onde está inserido. Para Bakhtin, a linguagem se organiza no meio, assim a filosofia de linguagem bakhtiniana leva em consideração a relação dada entre o eu e o outro como um fator primordial da construção da linguagem e de suas variadas facetas. Logo, ele assume a palavra como meio de registrar a sua vivência no mundo.

Para Bakhtin, o outro não se reduz a uma só pessoa, pois não se trata de um diálogo entre duas pessoas, esse representa a sociedade como Figueiredo explica:

O outro é tudo o que circunda o eu: o meio social em que vive a história do indivíduo e a história de seu meio, os textos com os quais este indivíduo já teve contato, as várias vozes trazidas por esses textos, os textos com os quais ele ainda terá contato. Ao mesmo tempo, este outro é constitutivo do eu, pois, segundo essa perspectiva, somos resultado desse confronto entre nossa individualidade, o meio social em que nos inserimos e a história (2005, p. 12).

O outro se constitui do eu e o eu constitui-se do outro no processo de construções das habilidades linguísticas. A emancipação discursiva nasce justamente na superação de conflitos entre a realidade individual do eu e a condição vivida pelo eu dentro do outro, isto é, a

emancipação discursiva é justamente o resultado do reconhecimento do meio por parte do sujeito. A capacidade do sujeito de assumir-se responsável por seus atos de fala, expressando e valorizando ao mesmo tempo sua visão de mundo. Na produção textual isso aparece em forma de autoria quando ele mobiliza a língua em função de enunciar sua posição valorativa acerca de qualquer objeto do discurso. No ato da leitura, quando ele lê e confronta o que lê reage assumindo uma posição ativa, um ser que responde com os mais variados posicionamentos: concordando, discordando, duvidando e etc.

Nesse cenário, percebemos que o contexto é um fator fundamental para aquisição de habilidades linguísticas, necessárias, primeiro, para emancipação do sujeito do ponto de vista da reflexão do uso na linguagem na produção e depois do sujeito como ser capaz de reconhecer todas as suas realidades. Nesse sentido, Bakhtin dialoga diretamente com Freire:

[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1987: 121).

O homem enquanto ser social transforma o meio, se auto transforma e ressignifica sua realidade. Vale ressaltar que para esse processo é necessário oferecer metodologias baseadas na Educação voltada para emancipação do sujeito em todas as suas dimensões possíveis. Tal perspectiva é possível ser percebida nas aulas de Língua Portuguesa do Curso pré-universitário, onde nos dedicamos investigar a emancipação discursiva.

Entendemos a linguagem como um fator fundamental para comunicação, para exposição de compreensão do mundo, dos sentimentos e das ideias dos sujeitos, independentemente se essa projeção é colocada via modalidade oral, escrita, verbal ou não verbal, a linguagem constrói e reconstrói aspectos sociais, históricos, econômicos, emocionais entre tantos outros.

Buscamos compreender como os estudantes interpretam temas complexos e externam suas opiniões; habilidades linguísticas. Para tanto, por meio de uma abordagem oral, buscamos perceber como essas interpretações são colocadas em meio a debates acerca de temas ligados as realidades dos estudantes como: acesso ao Ensino Superior, dificuldades com habilidades linguísticas, Educação Básica, juventude popular e etc. Essa abordagem se deu por meio de encontros organizados em grupos focais. Já para compreender a emancipação na forma escrita aplicamos o modelo de redação exigida pelo ENEM, para compreender a manifestação da emancipação discursiva.

A emancipação discursiva surge quando o estudante é inserido num contexto onde a educação seja emancipatória, voltada para descoberta e baseada na vida cotidiana dos sujeitos. Assim é possível construirmos práticas de leitura, escrita e reescrita que favorecem a construção das habilidades linguísticas que permitem aos estudantes se manterem de forma ativa na produção textual e na leitura.

A análise que aqui traremos é o resultado do trabalho de leitura, escrita e reescrita de uma mesma proposta de redação. Por meio dessa amostra, é possível o crescimento linguístico do ponto de vista das habilidades linguística trabalhadas.

Figura 3: competências de redação

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

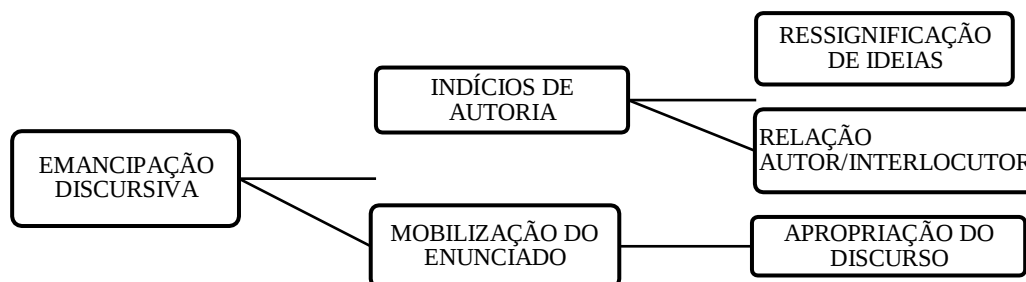
Fonte: Inep-Cartilha de redação do candidato do ENEM (2019).

Como vemos as cinco competências são norte para correção da redação do ENEM, porém poucas pessoas conseguem pontuar mil na avaliação oficial. Segundo dados do Inep 2019, 4 milhões de pessoas que realizaram o exame em 2019, apenas 57 pontuaram mil na redação. Se compararmos tal resultado com a Matriz de Referência do ENEM, é possível afirmarmos que ao fim da Educação Básica, os estudantes não conseguem se apropriar das habilidades exigidas pelo ENEM. Assim, a resposta ao discurso presente no ENEM apresenta um resultado baixo.

No entanto, percebemos que a inserção do (a) estudante no processo de leitura-escrita-reescrita possibilita o desenvolvimento permite que haja a construção de habilidades

linguísticas necessárias para construção da emancipação discursiva. Todavia para essa construção são necessários os seguintes elementos:

Figura 4: esquema da emancipação discursiva



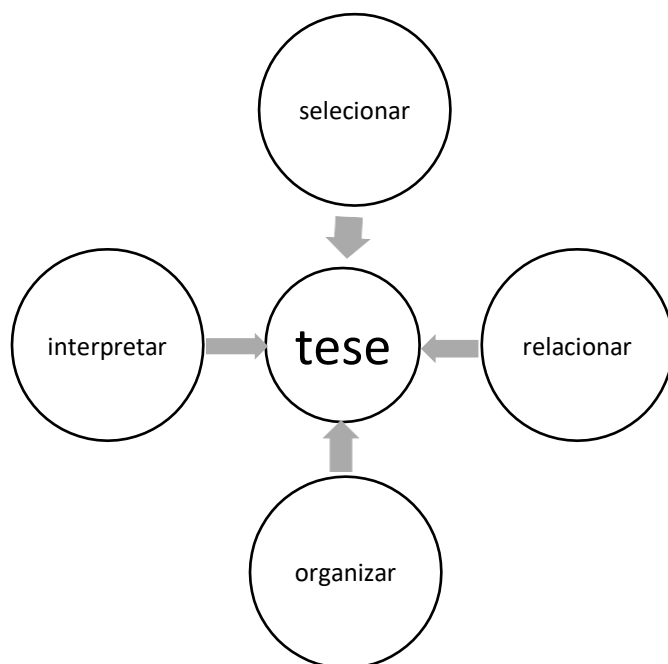
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Esses elementos mobilizam-se em função da emancipação discursiva, e permitem que o estudante consiga produzir os diferentes gêneros do discurso. No entanto, não compreendemos que esses elementos acontecem na sequência apresentada, nem que estão engessados, ou são resultado um do outro, ou ainda que se excluem mutuamente, mas que estão encadeados e apontam para as relações dialógicas que o sujeito realiza dentro e fora do texto.

Acreditamos que a autoria é o centro desse processo, por termos percebido que todos os outros elementos são colocados em direção a ela. Logo, a autoria é a própria materialização da emancipação discursiva. Entendemos que a emancipação discursiva é constituída com base na interação que o sujeito constitui com o outro e com o espaço no qual esse está inserido. Além disso, é um processo cíclico, contínuo, no qual o sujeito constrói seu projeto de discurso.

O projeto de discurso é a estrutura apresentada pelo autor do discurso. É a partir dele que o leitor compreende a tese defendida e a estratégia argumentativa utilizada para convencimento de quem está lendo o texto. Vale salientar que esse projeto acontece de maneira espontânea na linguagem e não se resume a prática da escrita, mas está presente em qualquer modalidade seja ela verbal ou não verbal; ele se constitui baseado na intenção comunicativa do sujeito e se materializa na estrutura dos diversos gêneros do discurso. Notemos:

Figura 5: projeto de discurso



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Essa prática realiza-se na construção de todo discurso. Partindo dessa premissa, apontamos essa prática da autoria a um olhar voltado para o Ensino de Língua Portuguesa, pois percebemos nela a possibilidade de construir habilidades linguísticas que levem o sujeito a posicionar-se, a questionar, a defender seu ponto de vista, reivindicar e argumentar. Além disso, contribui para que os estudantes que desejem acessar o Ensino Superior, estejam preparados; além de refletirmos sobre como o Ensino de Língua Portuguesa tem contribuindo para esse processo de autoria e de como isso tem refletido na sociedade letrada do século XXI. Logo, propomos um olhar mais humano para essa atividade.

Outro elemento importante da emancipação discursiva, a nosso ver, é a mobilização do enunciado, a qual acontece em três instâncias, a saber: dentro do parágrafo, entre os parágrafos e semanticamente. A primeira está intrinsecamente ligada à alternância do sujeito do discurso e contribui para que o argumento se mantenha linear e leve o interlocutor a compreender o ponto de vista defendido. A segunda está ligada à ideia de conclusibilidade específica do enunciado e contribui para que a progressão do discurso linear aconteça sem rupturas na lógica de pensamento apresentada em defesa do ponto de vista. A terceira está ligada à expressividade pela qual o sujeito vai dando pistas da sua postura valorativa, para suas ideias com base na temática discursiva. Acreditamos que essas mobilizações se constituem para além da esquematização apresentada.

A ressignificação de ideias é concebida aqui como um elemento importante para reflexão acerca do uso da língua e está a todo o momento materializando-se no repertório utilizado pelo sujeito para compor seu discurso. Para tanto, relacionamos à ressignificação de ideias a quatro tipos de repertórios: repertório construído a partir de muitos trechos de cópias dos textos motivadores, repertórios limitados apenas aos textos motivadores, repertório não legitimado, este está ligado ao tema, porém não recorre a dados para fundamentá-lo; e repertório legitimado que recorre a dados e citações para fundamentá-lo.

Partindo da premissa de que a percepção dialógica do discurso compreende a participação de um “eu” e um “outro” numa mesma matriz de significação, isto é, na interação discursiva, elencamos a interação autor/interlocutor como um elemento importante para essa construção. A compreensão de relação aqui ganha uma natureza dupla que permite ao autor e ao interlocutor assumirem ambos os papéis dentro do contínuum dialógico que acontece com base na interação a partir da relação autor/interlocutor. Logo, essa natureza dupla influencia na produção do discurso e leva o autor/interlocutor a refletir e agir dentro do meio no qual está inserido.

Já a apropriação aqui é entendida como a habilidade de assumir um ponto de vista a partir do reconhecimento do eu dentro do outro, por meio das vozes sociais que se dão por múltiplas relações dialógicas, relações de aceitação e recusa, de concordância e discordância, de harmonia e conflitos, o que contribui diretamente para a ideia de uma educação voltada para emancipação, baseada nos Direitos Humanos e nos princípios de que uma educação libertadora apresenta resultados significativos no que tange as diferentes formas de lidar com o ensino de habilidades linguísticas. Acreditamos fielmente que é no processo de leitura-escrita-reescrita que conseguimos explorar as habilidades linguísticas necessárias para uma disputa baseada na equidade, em busca de uma vaga no Ensino Superior.

Buscamos compreender o fenômeno da emancipação discursiva e sua relação com o ingresso de jovens de origem popular à universidade. A ideia de emancipação discursiva se constitui a partir dos conceitos apresentados na Pedagogia do Oprimido, por Paulo Freire (1970), cuja base teórica está fundamentada na sintonia existente entre a ação pedagógica e o oprimido, isto é, a ação pedagógica é produzida pelo oprimido e não para ele. Diante desse conceito freiriano podemos explicar o que chamamos de emancipação, sentido diretamente ligado à ideia de liberdade dos princípios dos Direitos Humanos.

Recorreremos também aos conceitos de Bakhtin (1992), segundo o qual a língua é essencialmente social dada as condições inquestionáveis de comunicação entre os falantes.

Sendo assim, a interação verbal social constitui a realidade fundamentada da língua e sua existência encontra-se atrelada à situação comunicativa na qual o sujeito está inserido. O que nos permite afirmar que o discurso está diretamente ligado à construção social dos sujeitos de comunicação.

5. A CONSTRUÇÃO DA EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA

Aqui nos dedicamos aos dados construídos ao longo da pesquisa, para explicarmos o fenômeno da emancipação discursiva. Mostramos como se dá a construção desse fenômeno e qual a importância desse na vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para tanto, levantaremos categorias essenciais para compreensão dessa prática social.

Vale ressaltarmos que o protocolo verbal utilizado nesse estudo foi criado com base na folha oficial de redação do ENEM e seguiu os mesmos critérios de avaliação que se constituem com base nas 5 (cinco) competências presentes na cartilha do candidato 2019, como podemos ver a seguir:

TABELA 1: matriz de referência

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: cartilha do ENEM, INEP (2019).

Sistematicamente buscamos associar uma competência às categorias analíticas aqui levantadas, a saber:

TABELA 2: relação das categorias com as competências.

Categoria analisada	Competência relacionada
Indícios de autoria	Competência III
Mobilização do enunciado	Competência I e IV
Ressignificação de ideias	Competência II e III
Relação entre autor e interlocutor	Todas as competências
Apropriação do discurso	Competência V

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020)

O quadro busca apresentar qual competência da redação oficial do ENEM foi relacionada à categoria analisada em cada tópico. No entanto, vale ressaltar que as competências e as categorias aparecem em todos os textos analisados. O que mostramos aqui é uma sistematização para compreender o fenômeno da emancipação discursiva, a qual é objeto de análise desse estudo.

5.1. Indícios de autoria

Podemos considerar a autoria como um elemento fundamental para compreender a emancipação discursiva, uma vez que é por meio desse fenômeno que percebemos a voz social que conduz a lógica de pensamento dentro do discurso. Para Faraco (2010), Bakhtin atribui tal voz social ao autor-criador, segundo qual assume uma dupla posição: a refratada e refratante. A primeira pelo fato de se tratar de uma posição axiológica, e a segunda porque é a partir dela que os acontecimentos do cotidiano são reorganizados e recontados. Como afirma Faraco (2009, p.50):

E „refratar“ significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo. [...]. Em outras palavras, a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos. Sendo essas experiências múltiplas e heterogêneas, os signos não podem ser unívocos (monossêmicos). A plurivocidade (o caráter multissêmico) é a condição de funcionamento dos signos nas sociedades humanas.

Nesse sentido, a autoria ganha um caráter transformador, pois é nela que percebemos a compreensão de mundo da voz social. É por meio dela que inferimos a construção de um posicionamento e de um projeto de ideias em favor de um ponto de vista. Essa construção está diretamente ligada à identidade cultural do autor-criador, uma vez que por meio da autoria também é possível observar o assumir-se. Para Freire (2003), o assumir-se significa reconhecer-se como um ser social e histórico, como um ser pensante, transformador e criador.

A autoria implica em dar forma aos temas discutidos. Assim, o escritor é a pessoa capaz de se colocar, se posicionar mediante uma temática, enquanto permanece fora do seu posicionamento, isto é, aparece de maneira implícita dentro do seu próprio discurso. Nessa perspectiva a autoria ganha um caráter estruturador, uma vez que conduz a lógica do discurso, o que nos leva a atribuir à construção da autoria a habilidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar as informações, os fatos, as opiniões e os argumentos em defesa do seu ponto de vista. Vejamos o quadro da autoria:

Quadro 2: elementos da autoria

SELECIONAR	RELACIONAR	ORGANIZAR	INTERPRETAR
Essa habilidade está relacionada ao repertório construído ao longo da vida escolar do estudante, conhecimento, informações, fatos, opiniões e argumentos relacionados ao tema proposto e ao seu ponto de vista. Aqui o estudante precisa fazer escolhas para expressar da melhor forma seu ponto de vista.	Essa habilidade requer do estudante fazer relações entre as ideias apresentadas. Elas precisam estar encadeadas de forma progressiva, apontando a lógica de pensamento que conduz o discurso. Para tanto é necessário desenvolver argumentos previamente selecionados e bem desenvolvidos.	O autor organiza os argumentos, buscando hierarquizá-los, apresentando quais deles funcionam como argumentos mais importantes, e quais serão complementares aos primeiros, definindo a maneira mais estratégica de apresentá-los. Considerando sempre a estrutura do gênero textual, mas é necessário que a estruturação básica do discurso – proposição, argumentação e conclusão estejam presentes.	Essa habilidade é contemplada pela interpretação, contextualizando os argumentos em relação à temática e ao ponto de vista defendido, além da simples reprodução de informações dos textos motivadores, ou de seu próprio repertório, para que haja a garantia das ideias selecionadas e essas sejam pertinentes para a defesa do ponto de vista.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na cartilha do ENEM (2020).

Quando analisamos esse quadro de indícios de autoria percebemos que há uma representatividade do autor apresentado por Bakhtin. Além disso, é possível percebermos que cada habilidade constitui também o assumir-se apresentado por Paulo Freire. Isso permite afirmarmos que há uma autonomia do ponto de vista da administração e do uso da linguagem, o que leva o (a) estudante a uma emancipação do ponto de vista do discurso. Esse encadeamento induz o (a) estudante a assumir uma postura crítica diante da temática abordada. Vale salientar que percebemos essa construção através do ciclo leitura-escrita-reescrita. Nesse processo há ação-reflexão sobre o uso da língua.

Vejamos, na prática, a evidência da autoria dentro da produção escrita:

Seção I:

Na primeira seção apresentamos duas versões do texto produzido sobre o conteúdo temático “A influência das redes sociais nos relacionamentos interpessoais”. Nesta seção veremos a proposta de redação e suas respectivas produções.

PROPOSTA DE REDAÇÃO: A influência das redes sociais nos relacionamentos interpessoais
Texto I

O Brasil é líder global em relação ao tempo gasto em cada visita á Redes Sociais



TEXTOII

Mais do que um passatempo, as redes sociais são plataformas nas quais muita gente acaba se espelhando. Seja para um treino na academia, ou um prato fitness, as pessoas se baseiam em determinados perfis. O problema é que pesquisas recentes apontam que o uso excessivo das redes pode levar à má tomada de decisões. O resultado do estudo, publicado no Journal of Behavior Addictions, analisou 71 pessoas e mostrou que a respostas às redes é similar as de quem sofre problemas de vícios em drogas e jogos. De acordo com o estudo, quando um indivíduo possui transtornos por uso de substâncias, a tomada de decisão é comprometida. Em resumo, essas pessoas não conseguem aprender com os erros cometidos e continuam fazendo escolhas negativas. (Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/uso-excessivo-de-redes-sociais-pode-levar-a-mas-decisoes-segundo-pesquisa/> - Acesso em: 24 mai. 2019).

TEXTOIII

O Crescimento das Redes Sociais Virtuais no Brasil e no Mundo. No Brasil há um crescimento elevado, com 78,3 milhões de pessoas nas redes sociais, ou seja, 79% de sua base de usuários da Internet. O brasileiro, em média, fica 5:26 horas por dia conectado à internet; gasta 3:47 horas com acesso móvel; gasta também 3:47 horas com acesso a redes sociais (via mobile ou fixo); e consome 2:49 horas na TV. As redes sociais mais usadas pelos brasileiros são: Facebook: Criado por Mark Zuckerberg e lançado em 2004, o Facebook é hoje a rede social mais acessada e utilizada no mundo todo, com uma população de 1,5 bilhões de usuários cadastrados, sendo cerca de 83 milhões brasileiros. WhatsApp: Uma das redes sociais mais recentes, criada em 2009, é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Hoje são cerca de 38 milhões de usuários brasileiros, equivalendo a 8% dos usuários mundiais. Instagram: A ideia do Instagram é o compartilhamento de fotos e vídeos curtos (até 15 segundos) através do celular. O Instagram foi criado em 2010 e está crescendo mais rápido do que as outras redes. Twitter: Criado em 2006, o Twitter é uma rede social que possibilita aos usuários a troca de atualizações pessoais através de textos de até 140 caracteres, conhecidos como tweets. (Disponível em: <https://www.profissionaisti.com.br/2017/06/redes-sociais-e-seu-impacto-no-comportamento-humano/> - Acesso em: 24 mai. 2019).

PROPOSTA DE REDAÇÃO: A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da Língua Portuguesa sobre o tema **A influência das redes sociais nos relacionamentos interpessoais**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Figura 6: produção textual A1

Na obra "Modernidade líquida", do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, ele correlaciona a evolução humana e a tecnologia em uma só unidade. Na contemporaneidade, os conceitos de Bauman, são essenciais para a compreensão da influência das redes sociais, nos relacionamentos interpessoais.

O termo mundo líquido e termo mundo sólido, são termos metafóricos que Bauman utilizou para dividir sua Teoria em dois períodos que seriam o mundo sólido que a internet é apenas uma ferramenta de trabalho e o mundo líquido que a internet é o centro do poder ditatorial que obriga a sociedade a acompanhar a sua mudança tecnológica que também traz juntamente com a evolução transtornos interpessoais.

O conceito de mundo sólido de Bauman, trata reflexões de uma época em que as bases da sociedade eram as suas instituições como a família, a igreja e a escola a internet era voltada para a linha de produção atuando como ferramenta de trabalho que disciplinava a mão de obra especializada e o seu papel era meramente limitado. Convém ressaltar, a princípio, que na transição mundo sólido e mundo líquido a internet é a grande protagonista dessa transformação. Segundo o historiador Leandro Karnal o mundo líquido de Bauman, ou seja, um mundo sem forma, um mundo que não se pode prever e que pode acontecer que flui na velocidade evolutiva da tecnologia do mundo virtual, hoje, o seu maior dilema é como evitar a proliferação dos transtornos psicológicos que afetam diretamente as relações interpessoais, transtornos estes segundo Karnal que são desenvolvidos como efeitos colaterais.

Portanto, diante dos fatos supracitados, é necessário que a sociedade pressione o Estado para que este mobilize o Ministério da Saúde, para realizar campanhas preventivas no combate a transtornos desenvolvidos pela má utilização das redes sociais. Não obstante, com a atuação de psicólogos nas instituições públicas dando atendimentos a pessoas que já desenvolveram possíveis transtornos como por exemplo a compulsão as redes sociais, esse atendimento vai diminuir o número de pessoas transtornadas e trazer mais equilíbrio para a sociedade.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Aqui o autor apresenta como tese: "Na contemporaneidade, os conceitos de Bauman, são essenciais para compreensão da influência das redes sociais nos relacionamentos interpessoais". É interessante que ele recorre à teoria de Bauman ¹¹ para apresentar seu posicionamento diante da problemática abordada, o que implica apontar ao leitor a lógica de pensamento que será utilizada no discurso a ser desenvolvido. Vemos então a primeira habilidade que aponta para o projeto de discurso, uma vez que o autor seleciona um ponto de partida e ocupa um posicionamento na interação verbal.

¹¹ O conceito de **modernidade líquida** foi desenvolvido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman e diz respeito a uma nova época em que as **relações sociais, econômicas e de produção** são frágeis, fugazes e **maleáveis**, como os líquidos. O conceito opõe-se, na obra de Bauman, ao conceito de modernidade sólida, quando as relações eram solidamente estabelecidas, tendendo a serem mais fortes e duradouras. <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/modernidade-liquida.htm>

Essa abordagem aponta para o projeto de discurso, o que direciona o estudante a uma autonomia discursiva no ponto de vista da escolha e contribui diretamente para a ideia de emancipação. Além disso, carrega suas valorações e expressividade sobre o eixo temático, fazendo-o realizar um deslocamento discursivo dentro do discurso do outro. Em seguida, o autor se posiciona e aponta um caminho a ser seguido.

Percebemos nessa abordagem do autor o que Freire (1982, p.33) chamou de consciência crítica, observemos:

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”.

Como vimos posicionar-se mediante uma temática é um ato consciente que permite ao autor do texto indicar sua linha de pensamento. Tal linha deve conduzi-lo ao projeto de discurso em função de um ponto de vista, o que implica afirmar que este deve desenvolver-se a partir da organização de ideias, a partir do diálogo, uma vez que retoma vozes anteriores e projeta futuras vozes, como é possível observar a seguir:

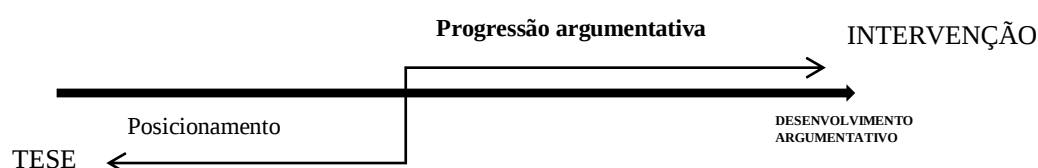
“O termo mundo líquido e mundo sólido, são termos metafóricos que Bauman utilizou para dividir sua teoria em dois períodos que seriam o mundo sólido que a internet é apenas uma ferramenta de trabalho e o mundo líquido que a internet é o centro do poder ditatorial que obriga a sociedade a acompanhar sua mutação tecnológica que traz juntamente com a evolução transtornos interpessoais.”

Percebemos que a organização das ideias a serem apresentadas girará em torno dos dois conceitos de mundo apresentado por Bauman, e assumido pelo (a) participante como eixos principais: o “*mundo sólido*” e o “*mundo líquido*”. É a partir desses enunciados que o (a) estudante relaciona o tema proposto na redação, quando este afirma: “*o mundo sólido que a internet é apenas uma ferramenta de trabalho*” e “*o mundo líquido que a internet é o centro do poder ditatorial que obriga a sociedade a acompanhar sua mutação tecnológica que traz [...]*” Aqui claramente percebemos o posicionamento crítico do autor com relação à internet, segundo o qual, numa perspectiva de mundo sólido, essa seria parte integrante e igualmente importante de uma sociedade, mas segundo a visão do mesmo no mundo líquido a internet obriga o enquadramento da sociedade na era digital.

Logo percebemos que o (a) participante introduz sua interpretação sobre o impacto da internet nas relações interpessoais: “*[...] juntamente com a evolução transtornos interpessoais*”, o qual assume a evolução, mas associa a essa os transtornos interpessoais.

Desse modo, percebemos que à medida que o participante vai assumindo um argumento, vai construindo um encadeamento que parte da tese assumida em direção à intervenção proposta diante da problemática. Nesse contexto, o argumento segue linearmente em direção à defesa desse ponto de vista. A nosso ver, esse movimento indica traços de autoria do (da) estudante, visto que o (a) mesmo (a) sustenta sua tese até a intervenção. No meio desse percurso percebemos esse encadeamento que vemos como uma progressão discursiva em defesa desse ponto de vista:

Figura 7: ritmo da progressão argumentativa no discurso



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Nesse esquema percebemos a ligação que o estudante faz dentro do seu texto. Ele consegue sustentar seu ponto de vista, que gira em torno da teoria de Bauman. Essa estratégia escolhida por ele sustenta a autoria presente no texto que se constitui por meio das habilidades de selecionar, relacionar organizar e interpretar os fatos. Em seguida, percebemos a progressão dessas ideias apresentadas, como é possível observarmos: *“o conceito de mundo sólido de Bauman trás reflexões de uma época em que as bases da sociedade eram suas instituições como a família, a igreja, e a escola, a internet era voltada para linha de produção atuando como ferramenta de trabalho que dinamizava a mão de obra especializada e seu papel era meramente limitado. Convém ressaltar, a princípio, que na transição do mundo sólido e o mundo líquido a internet é a grande protagonista dessa transição.”*

A progressão é percebida aqui a partir dos enunciados *“o conceito de mundo sólido de Bauman trás reflexões de uma época em que as bases da sociedade eram suas instituições como a família, a igreja, e a escola,”*. Eles dão movimento à ideia de que os conceitos de mundo sólido e mundo líquido, apresentados por Bauman, nos ajudam a compreender a influência dessa internet nas relações interpessoais.

Além do mais, ficam evidenciadas as posições do autor acerca da temática. Há vários traços da escolha, desse, baseada nas ideias da teoria da modernidade líquida para explicar as influências das redes sociais nas relações interpessoais. É interessante que esse conhecimento

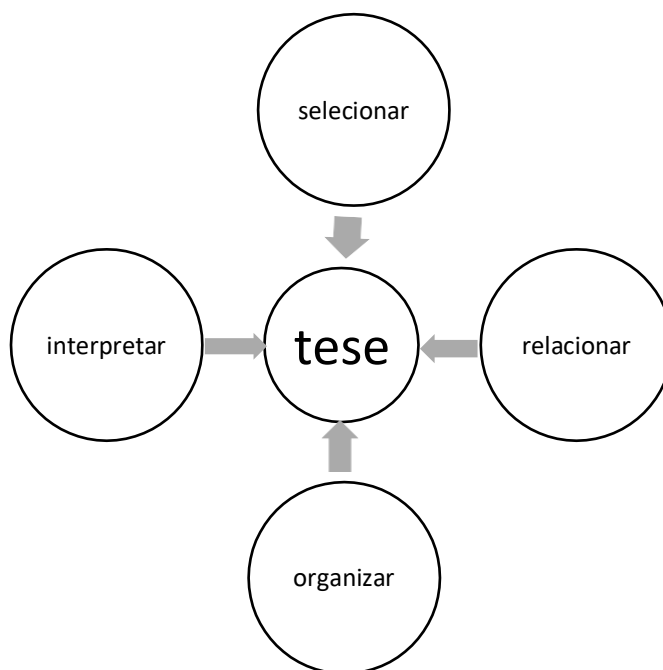
apresentado no discurso do estudante não apresenta uma ligação direta com os textos motivadores. Percebemos a seleção e relação feita com base na temática abordada.

Fica evidente a projeção discursiva apresentada pelo autor no fragmento analisado, uma vez que esse recorre a dois conceitos chave: “mundo sólido” e “mundo líquido”, para explicar a influência. Essa organização configura-se como um projeto de discurso que, posteriormente, será utilizado em função de um ponto de vista defendido.

Os indícios de autoria estão primeiro ligados à tese apresentada pelo autor; em seguida, a seleção, a relação, a organização e a interpretação de fatos importantes para a projeção discursiva que o autor assume ao longo dessa construção textual. Nesse caso, vale salientar que a presença dessas habilidades desligadas da tese não garante a autoria no discurso. Evidentemente, tais habilidades impulsionam o posicionamento, encadeamento e a condução da lógica de pensamento do autor do texto, o que implica afirmar a necessidade dessas habilidades estarem sistematicamente voltadas à tese apresentada no discurso.

A esse encadeamento podemos chamar de projeto de discurso. Como vimos, o projeto de discurso é caracterizado pela articulação entre as habilidades de selecionar, interpretar, relacionar e organizar um argumento em função de um ponto de vista defendido. Vale salientar que o texto foi produzido no grupo focal que acontecia a cada segunda-feira. Percebemos que esse momento de diálogo que acontecia no grupo focal refletia muito na produção dos estudantes.

Figura 8: projeto de texto



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

O projeto de discurso é a estrutura apresentada pelo autor do texto. É a partir dele que o leitor compreende a tese defendida e a estratégia argumentativa utilizada para convencimento de quem está lendo o texto. Por meio dele é possível percebermos a emancipação discursiva do sujeito, sua visão de mundo e entendimento sobre a temática discutida.

Ao longo do texto percebemos a retomada dos elementos apresentados no segundo parágrafo; indícios de autoria se movimentam em função do ponto de vista do autor. A articulação feita pelo estudante compreende perfeitamente a competência III da matriz de referência utilizado pelo ENEM, com a qual amarraremos a questão da autoria, cuja característica é justamente a presença das habilidades aqui consideradas indícios de autoria, uma vez que essas compreendem o que chamamos de projeto de discurso.

Acreditamos que esse projeto comprova a autoria. A autoria, por sua vez, permite que conheçamos a singularidade do autor, compreendendo uma multiformidade percebida a partir de três elementos importantes para identificação do projeto de discurso: o conteúdo, o estilo e a construção composicional. Para Bakhtin esses elementos são inerentes aos gêneros do

discurso. É com base nessa natureza que aqui atribuímos a eles a importância na ação de identificarmos o projeto de discursos, visto que é a partir desses três elementos do gênero do discurso que o enunciador esquematiza seus discursos e acolhe os discursos alheios, uma vez que escolhe o gênero discursivo para expor suas opiniões e ideias. Nesse caso, a compreensão da estrutura do gênero redação também precisa ser compreendida pelo participante e essa compreensão contribui para autoria dentro desse gênero.

Tais elementos se movimentam de maneira indissociável e apontam para o ato discursivo, como a enunciação, na qual o eu adota um lugar social, uma posição enunciativa para expressar seu posicionamento valorativo, o que o leva a assumir um ponto de vista, mesmo que esse esteja na tensão entre a palavra alheia, com o discurso do outro, com a consciência do outro. O que caracteriza a presença do outro dentro do eu. Percebemos aqui o eixo temático sendo apresentando a partir da voz do outro, o que confere a esse processo a representatividade das relações dialógicas que impulsionam um sentido próprio ao texto.

No trecho destacado: *“Segundo o historiador Leandro Karnal o mundo líquido de Bauman, ou seja, um mundo sem forma, um mundo que não se pode prever e que pode acontecer, que flui na velocidade evolutiva da tecnologia do mundo visível, hoje, o seu maior dilema é como evitar a proliferação de transtornos psicológicos que afetam diretamente as relações interpessoais, transtornos estes, segundo Karnal que são desenvolvidos com efeitos colaterais.”* Observamos a fala de um novo “outro”. Vale ressaltar que, assim como a citação do Bauman, a referência do Karnal¹² também não está presente dentro da proposta o que nos permite inferir um conhecimento prévio do estudante. Além do mais, o fato de recorrer às vozes dos especialistas atribui ao argumento autoridade. Esse tipo de argumento é bastante utilizado; e é considerado como um importante recurso na produção textual. Além de carregar marcas da autoria do texto, pois este aponta para o projeto de discurso.

Nesse fragmento fica evidente a relação dialógica dentro do discurso apresentado. É possível perceber que o estudante adota um estilo, dialoga dentro do conteúdo temático e compreende a construção composicional do gênero discursivo redação. É possível afirmarmos que há sempre uma dificuldade por parte dos estudantes, de maneira geral, conseguirem fazer essa articulação entre os elementos dos gêneros dos discursos. Desse modo, salientamos a importância de trabalhar a leitura-escrita-reescrita. Acreditamos que esses processos apontam

¹² Leandro Karnal é um historiador brasileiro, professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), especializado em História da América. Foi também curador de diversas exposições, como *A Escrita da Memória*, Graduado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e doutor pela Universidade de São Paulo (USP), Karnal tem publicações sobre o Ensino de História, História da América e História das Religiões.

para construção da emancipação discursiva, uma vez que o estudante consegue, por meio desses, refletir sobre o estilo, o conteúdo temático e a construção composicional dos gêneros discursivos. A respeito desses elementos dos gêneros dos discursos e com base em Bakhtin, Maciel (2015, p. 6) aponta:

A forma composicional seria, em certo sentido, o acabamento geral de um texto e se configuraria, inclusive, como algo próximo ao que se denomina gênero discursivo. A autora comenta ainda que nesse ensaio a forma composicional seria a “organização [que] se passa ao nível da totalidade e da articulação das partes, dirigidas para um fim” pontuando também que em termos “da articulação das partes, ele [Bakhtin] menciona o capítulo, a estrofe, o verso, o parágrafo, as linhas, as palavras”.

É nesse processo que o texto vai apresentando sentido. Tal sentido está diretamente ligado ao conteúdo discutido, pois é por meio dele que a construção do projeto de discurso se constitui. Assim percebemos a relação indissociada entre conteúdo e forma composicional, pois os elos do discurso passam pela organização do texto ao fim de uma produção. Vejamos como esses aparecem na intervenção proposta pelo (a) participante: *“Porquanto, diante dos fatos supracitados, é necessário que a sociedade pressione o Estado para que este mobilize o ministério da Saúde para realizar campanhas preventivas no combate à má utilização das redes sociais”*. Nesse fragmento percebemos que a ideia apontada pelo (a) estudante na tese continua presente, para tanto o deslocamento que o (a) participante faz dentro do discurso de outrem também é evidente. No fragmento estudado percebemos que o (a) estudante sempre recorre às vozes de outros para fundamentar suas ideias; o que é típico da redação do Enem, porém aponta para uma característica da escrita do (a) estudante: o de fundamentar sua ideia a partir de ideias já apresentadas. Com isso, atribuímos aos indícios de autoria um projeto de discurso que se constitui a partir das ações de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos e ideias que estão atreladas ao conteúdo, na forma composicional e no estilo, levando em consideração os variados gêneros dos discursos.

Convém analisar também a avaliação do referido texto:

Figura 9: avaliação da produção textual A1

1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	< 0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	< 0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	< 0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	< 0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	< 0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Total:	640

Obs: *Seu texto está bastante impessoal, ganhou a ideia de resenha crítica do livro de Bauman*

É necessário que você apoderece dessa ideia, a qual explica de fato a vida moderna, mas explique a influência das redes sociais e as relações interpessoais. Sugira que pegue a ideia de Bauman e relacione com o uso das redes sociais. Percebo que foi uma tentativa, porém, não evolui para o texto dissertativo argumentativo

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Na avaliação do mediador o participante consegue a seguinte pontuação: ¹³CI= 120, CII= 80, CIII= 160, CIV= 160, CV=120, TOTAL: 640.

Percebemos que o estudante consegue ótimas pontuações nas competências III e IV, o que confirma a ideia de autoria apresentada aqui. Além dessa avaliação conforme a matriz de referência é necessário observarmos o comentário do mediador que chama a atenção para que o participante assuma uma postura mais própria, que não conclua seu texto apenas com a fala do outro. Segundo o mediador, a produção textual acaba ganhando uma estrutura de resenha crítica do texto do filósofo Bauman. No entanto, consideramos que a autoria está para além do estilo de citação escolhido pelo (a) estudante, mas como as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e interpretar estão colocadas em função do ponto de vista.

Analisemos a versão reescrita dessa proposta supracitada. Tal reescrita foi realizada mediante avaliação da primeira versão:

¹³ Sigla a ser utilizada para representar as competências da redação do Enem

Figura 10: produção reescrita A1

1 Na obra "Modernidade líquida", do sociólogo polonês Zygmunt Baumann ele correlacio-
2 na os termos metafóricos mundo sólido e mundo líquido em dois períodos explicativos, no mundo
3 líquido a internet ^{traz} evolução e também transtornos psicológicos. Na modernidade, a
4 influência da internet nos relacionamentos interpessoais tem trazido transtornos psíqui-
5 cos a uma grande parcela de pessoas da sociedade.
6 Os transtornos de dependência da internet já ~~vêm~~ sendo considerados uma doença da
7 modernidade. Dessa maneira, os seus sintomas como por exemplo: isolamento social,
8 ansiedade, depressão e má alimentação, já podem ser considerados um problema de
9 saúde pública. Além do mais, vários especialistas da área de saúde mental estão
10 expressando publicamente sua preocupação com o aumento de números de
11 casos de pessoas transtornadas que procuram tratamento psicológico.
12 Logo, esse desenfreado crescimento dessa síndrome do mundo digital
13 vêm causando danos reparáveis à sociedade.
14 A correlação psicossomática negativa que a internet provoca em muitas pes-
15 soas, já é especificada pela psicanálise. Há a vista que, transtornos
16 como por exemplo: Memória digital fantasma, que o transtornado
17 imagina que seu aparelho celular está tocando sem estar, e quando
18 ele vai conferir se no aparelho existe alguma ligação registrada não existe!
19 Nomophobia, medo de ficar sem o celular em que muitos casos
20 o transtornado esquece o celular e quando se depara com essa
21 realidade entra em pânico. E com isso, essas pessoas desin-
22 volvem uma dependência desequilibrada das mídias sociais prejudican-
23 do os seus relacionamentos interpessoais.
24 Portanto, diante dos fatos supracitados, é necessário que a socieda-
25 de pressione o Estado para que este mobilize o Ministério da Saúde, para realizar campanhas
26 preventivas no combate à transtornos desenvolvidos pela má utilização das redes sociais.
27 Não obstante, com a atuação de psicólogos nas instituições públicas dando
28 atendimentos às pessoas que já desenvolveram possíveis transtornos
29 como por exemplo: a compulsão as redes sociais, esse atendimento
30 vai diminuir os transtornos psíquicos sociais e trazer equilíbrio à sociedade.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Nesse texto percebemos que existe a apresentação de uma ideia que aparece fortemente fundamentada por argumentos que se relacionam entre si e apontam para a defesa de um ponto de vista. Desta vez o outro é retomado explicitamente, porém com uma recorrência menor. Logo, o outro é assumido de maneira implícita, diferente do que acontece na versão A1 dessa temática. Percebemos que na versão anterior do texto o autor assume um deslocamento dentro do discurso do outro para defender seu ponto de vista, mas esse outro é sempre apresentado de maneira explícita. O deslocamento para o discurso do outro aqui é

colocado de maneira implícita. Essa mudança de escolha certamente traz mudanças na construção discursiva que é construída a partir da reescrita.

É possível afirmarmos que o participante apresenta um argumento transformado e fundamentado em uma ressignificação. É fato que o discurso do outro certamente está presente, mas de maneira menos explícita. Todavia, o fato de estar explícito ou não o discurso de outrem, não diminui em nada a autoria do texto. São efeitos de sentido diferentes.

No fragmento “(...) os transtornos de dependência da internet já vêm sendo considerado uma doença da modernidade. Dessa maneira, os seus sintomas como por exemplo: isolamento social, ansiedade, depressão e má alimentação, já podem ser pode ser considerados um problema de saúde. Além do mais vários especialistas de saúde mental estão expressando publicamente sua preocupação com o aumento de número de casos de pessoas transtornadas que procuram tratamento psicológico. Logo, esse desenfreado crescimento dessa síndrome do mundo digital vêm causando danos irreparáveis à sociedade”.

Aqui percebemos a evidência da autoria fundamentada pelo projeto de discurso baseado nas percepções do participante, sem que haja nenhuma solicitação direta a outros discursos. Tal modificação dentro do texto nos permite inferir que houve uma reflexão sobre o uso da língua e da organização das ideias, ou seja, é perceptível a transformação do discurso. Na reescrita ele aparece bem organizado, as ideias se apresentam mais articuladas e ligadas com a tese por ele defendida. Isso já é possível perceber na avaliação dessa versão do texto:

Figura 11: avaliação reescrita A1

1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	☐ 0,0 ☐ 40 ☐ 80 ☒ 120 ☐ 160 ☐ 200
2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	☐ 0,0 ☐ 40 ☐ 80 ☐ 120 ☐ 160 ☒ 200
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	☐ 0,0 ☐ 40 ☐ 80 ☐ 120 ☐ 160 ☒ 200
4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	☐ 0,0 ☐ 40 ☐ 80 ☐ 120 ☐ 160 ☒ 200
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	☐ 0,0 ☐ 40 ☐ 80 ☐ 120 ☐ 160 ☒ 200
Total:	

Obs: Seu texto está muito bom! Argumentos bem amarrados.

No entanto, há desvios ortográficos no uso das palavras marcadas.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Vemos que há uma mudança com relação às notas atribuídas a cada competência, visto que há um ganho na competência II, III, IV e V. Já a competência I se manteve com a mesma nota, isso significa que o estudante apresenta um domínio mediano da língua padrão. Partindo desses resultados, podemos constatar mais uma vez a evolução textual. As ações de mudanças presentes no texto nos permitem reafirmar a emancipação discursiva presente. Além do mais podemos perceber a autoria evidenciada.

Em cada parágrafo fica perceptível o projeto de discurso, que é ligado e fundamentado pela defesa de um ponto de vista. Percebemos que houve por parte do participante dois tipos de deslocamento: o primeiro presente na primeira versão do texto, quando o participante recorre de maneira explícita ao discurso do outro; o segundo aparece na reescrita do texto, quando esse traz o discurso do outro de maneira implícita. Essa noção está ligada com a maneira como recorremos ao discurso do outro, apresentado por Bakhtin e Volóchinov (2006), na obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*; segundo qual a citação pode ser estilo linear ou pictórico¹⁴. O primeiro diz respeito à citação utilizada de maneira direta e o segundo quando se recorre à fala do outro de maneira indireta.

Com base nessas perspectivas apresentadas pelos autores já citados, por perceber essa ideia de movimento, aqui os chamaremos de deslocamento implícito e deslocamento explícito; por acreditarmos que a materialidade do discurso sofre um deslocamento por parte do autor, o qual desloca o discurso do outro para fundamentar o seu. Tais deslocamentos são apontados por Bakhtin e Volóchinov quando esses recorrem à ideia de citação, porém nos chama a atenção esse movimento de recorrer à fala do outro. O sujeito não recorre a qualquer fala, mas a uma específica que o ajuda na construção de sua autoria. Nesse contexto percebemos o movimento de deslocar-se até ao discurso do outro. Na Física, se um objeto se move em relação a um referencial, então a posição do objeto varia. Essa variação na posição é conhecida como deslocamento. A palavra "deslocamento" implica que um objeto se moveu, ou foi deslocado. Esse objeto possui módulo, direção e sentido. Com essa analogia buscamos mostrar que o mesmo acontece no âmbito do discurso e é um princípio, a nosso ver, da autoria, uma vez que alguém se desloca discursivamente a um referencial discursivo que fundamenta o seu ponto de vista. Esse discurso sofre deslocamento, o qual pode acontecer de maneira explícita ou implícita. Esse deslocamento carrega uma direção e um sentido, que se movimentam em função da autoria de um ponto de vista, como é possível vermos na ilustração:

¹⁴ Esse conceito será melhor explorado na apropriação do discurso.

Figura 12: o deslocamento discursivo dentro da autoria



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Ambos estão direcionados a autoria, uma vez que contribuem diretamente para a construção de novos sentidos. Tanto a primeira versão, quanto a reescrita apresenta as duas formas de deslocamento discursivo e, como percebemos, estão direcionadas a defesa de um ponto de vista que ganha o propósito da persuasão. Essa persuasão acontece aqui por meio da produção textual.

Nesse sentido, escrever é movimentar nosso dizer nas diferentes formas de dizeres, ou seja, está para além de apenas utilizar o código gramatical num vazio. É, na verdade, ampliar a possibilidade de interação e perceber que cada gênero discursivo tem uma forma composicional. Na reescrita percebemos que há uma transformação no ponto de vista do discurso, uma vez que na primeira versão o deslocamento discursivo explícito foi privilegiado pelo (a) participante; na reescrita esse deu prioridade ao deslocamento implícito. Nesse processo de leitura- escrita- reescrita o (a) participante não se detém apenas a movimentar o código, como afirma com base Bakhtin(1997, p.285)

Aprendemos a moldar nossa fala pelas formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos logo, desde as primeiras palavras, descobrir seu gênero, [...] a estrutura composicional usada, prever o final [...] desde o início somos sensíveis ao todo discursivo [...]. Se os gêneros de discurso não existissem e se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a inventá-los a cada vez no processo da fala [...] a troca verbal seria impossível.

Essa habilidade de deslocar nosso discurso em função da situação comunicativa por meio dos gêneros do discurso é o ponto chave do encontro entre a dialogia bakhtiniana e freiriana, levando em consideração que tal habilidade permite ao estudante a autonomia de constituir enunciados e por meio deles ocupar espaços, os quais são seus por direito. Aqui nos

referimos ao espaço acadêmico, ao Ensino Superior, e a tantos outros espaços que os sujeitos de origem popular estão distanciados. É nessa perspectiva que a língua é explorada no cursinho pré-universitário; um espaço, no qual a preocupação é possibilitar ao cursista o contato com diferentes gêneros do discurso e por meio desse contato com diferentes gêneros os estudantes acessam a dialética consciência-mundo. É por meio desse que o processo de leitura-escrita-reescrita permite o conhecimento do sujeito enquanto agente social, transformador do meio e conhecedor de sua história.

Com isso acreditamos que a autoria é a personificação da emancipação discursiva. Nessa perspectiva, todos outros elementos giram entorno dessa construção, a qual impulsiona o sujeito a se posicionar e a assumir uma postura crítica. Nesse sentido, a autoria perpassa todos os outros elementos:

Figura 13: a autoria como a própria materialidade da emancipação



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Aqui vemos que a autoria encadeia todos os elementos da emancipação discursiva, os quais estão arquitetados em função dela, uma vez que ela apresenta-se como resultados dos demais elementos, os quais funcionam como pilares da emancipação discursiva.

Convém afirmar que esse movimento acontece primeiro no mundo real do qual o participante é oriundo. Em seguida; é puramente percebido na produção textual, seja ela oral ou escrita. É, portanto, nesse movimento que encontramos a emancipação discursiva do sujeito. Nesse espaço o texto é um elemento de resistência, a leitura é o poder, a escrita a consciência e a reescrita é a ação de transformação, como vimos nessa seção, por meio da

autoria que evidenciou essa mudança. Nesse sentido os demais elementos se movimentam ao fim em função da autoria:

Vale, ainda, acrescentarmos que esses elementos estão presentes em qualquer enunciado seja ele oral ou escrito. Consideramos que esses elementos devem ser associados em função da emancipação discursiva do (a) estudante e que a autoria permeará todos os outros elementos da emancipação.

5.2. Mobilização do enunciado

A mobilização do léxico é entendida como um elemento importante para a emancipação discursiva pelo fato de movimentar o sentido no processo de leitura, escrita e reescrita, ao qual estamos inseridos cotidianamente. O léxico, portanto, em si mesmo, em sua imanência, não carrega sentido fixo, pronto. A palavra, segundo Bakhtin, só tem o seu sentido quando utilizada por um sujeito, numa situação de interação, com uma intenção, com um interlocutor definido, e ela carrega a posição axiológica ¹⁵ (valorativa) e ideológica do sujeito que a utiliza, desse modo o léxico é essencial para construção do discurso.

Nessa perspectiva a palavra é movimentada em função de uma construção valorativa, na qual nada é colocado por acaso ou pode-se encontrar neutralidade ou ainda se eximir da ideologia de quem o constrói. Dessa forma, os enunciados, os quais materializam os discursos sempre apresentam uma dimensão avaliativa e expressam um ponto de vista social. Logo, qualquer enunciado é, portanto, ideológico.

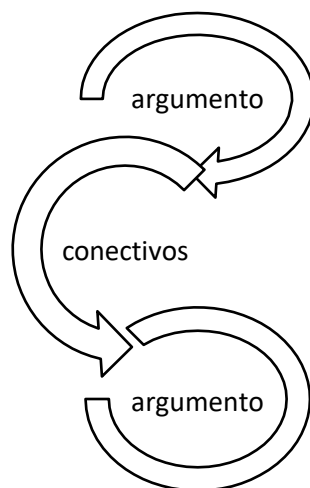
É justamente o que a competência IV da matriz de referência do ENEM exige do estudante, o qual deve demonstrar mecanismos linguísticos necessários para construção da argumentação. Ao longo de nossas análises percebemos que os conectivos são meios de mobilização do enunciado no texto. Sabemos que naturalmente a coesão e a coerência, a coesão com maior evidência, de um texto são articuladas por meio desses conectivos e por eles o texto começa a ganhar sentido e estrutura. Tal afirmação nos permite inferir que esses elementos conduzem a construção da emancipação discursiva.

Essas articulações acontecem dentro do próprio parágrafo, articulando e ligando os termos que compõem as orações ou entre parágrafo quando ligam as ideias apresentadas em

¹⁵ Em resumo, a noção axiológica/valorativa está ligada à postura valorativa que o sujeito vai assumindo, a maneira como ele vai atribuindo valor às diversas situações comunicativas na qual está inserido. Desse modo vai atribuindo juízo de valor e excluindo qualquer posicionamento imparcial dentro do discurso.

cada tópico e sustentam a ideia apresentada e defendida ao longo do texto. Analisemos como isso acontece:

Figura 14: estrutura da mobilização argumentativa



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

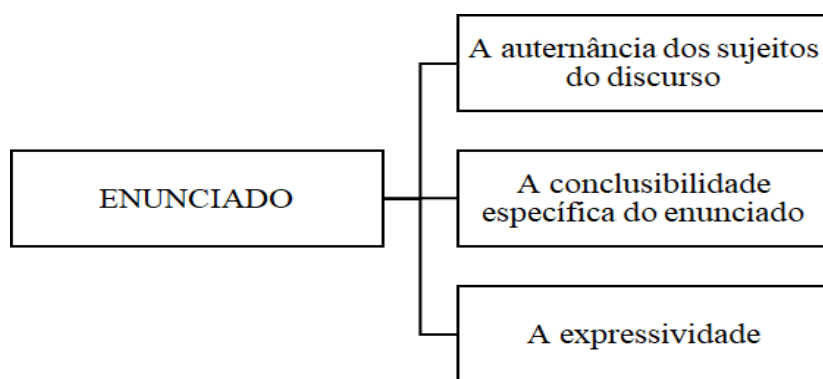
Esse movimento permite que o pensamento lógico selecionado se mantenha ao longo da apresentação das ideias no texto. Além do mais, aponta para uma esfera social para qual esse discurso emerge refratado pela ideologia e pela valoração, o qual se materializa nas formas de enunciados. Na visão bakhtiniana, todo enunciado é concreto, historicamente individual, irrepetível e representa uma nova unidade. No entanto, esse mesmo enunciado é também reação-resposta a outros enunciados anteriores o que implica em uma resposta ativa do sujeito, a qual se constitui socialmente. Assim sendo, os enunciados são vistos como as unidades reais e concretas da interação, o que os distanciam da visão restrita que os colocam apenas na condição de partículas de um sistema linguístico.

Congruentemente, na visão freiriana nenhuma ação do sujeito social é neutra ou nula de outras vozes, de outras atitudes; isso implica afirmarmos que todas as nossas ações estão carregadas de valoração, uma vez que todo conhecer, todo aprender, todo agir no mundo está imerso de significação pela própria dimensão constitutiva do ser humano. Assim, ninguém age só por agir, ninguém faz por fazer, ninguém usa palavras sem direção ou proporção, pois no fim todas essas ações estão carregadas de valores que nos constituem e expressam o

contexto no qual estamos inseridos. Nesse sentido, percebemos a concretude do que Freire (1989) já afirmava: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, o que nos permite afirmar que a primeira se personifica no ato discursivo do qual emerge a segunda.

Essas visões estão inteiramente ligadas ao que chamamos de mobilização enunciativa, e por meio dessa mobilização percebemos as três características do enunciado apontadas por Bakhtin, a saber:

Figura 15: o esquema da caracterização do enunciado



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em Bakhtin (2020).

Essas características são partes integrantes do enunciado e se concretizam por meio da interação verbal. Nessa visão, a alternância do sujeito se dá no texto quando um falante encerra seu enunciado para passar a palavra a outro sujeito. Logo, podemos inferir, numa análise enunciativa, que é possível entre palavras ou orações. Observa-se essa alternância, porque os enunciados são compostos verbalmente de uma palavra e uma oração.

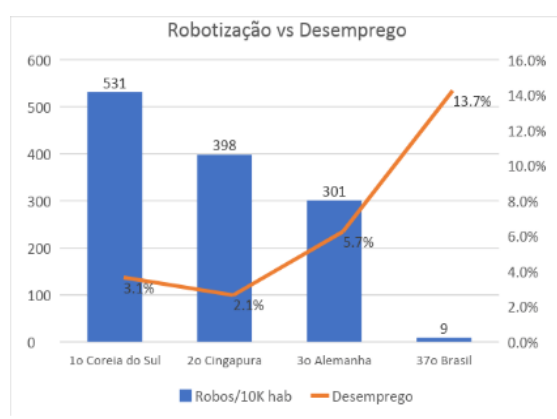
Já a conclusibilidade específica do enunciado é compreendida como o a conclusão do enunciado a partir do que apresenta interiormente. Configura-se como a oportunidade do interlocutor tomar uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro. Enquanto que a expressividade está ligada a posição valorativa dos participantes do ato discursivo. Quando analisamos essa estrutura argumentativa dentro do texto percebemos que mediante processos de leitura, escrita e reescrita o estudante vai ganhando autonomia, pois nesses processos é necessariamente imprescindível que o estudante movimente o enunciado para que haja compreensão, produção e reflexão, ou seja, para que faça a leitura, produza o texto e reflita sobre sua produção.

Seção II

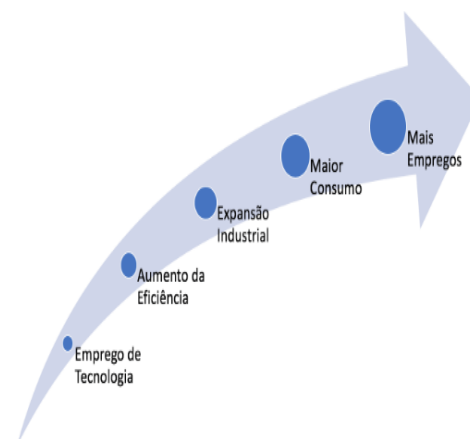
Nessa seção buscaremos observar a mobilização do enunciado dentro do texto. Para tanto, tomamos como eixo temático “Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado do trabalho”. No primeiro momento analisaremos a primeira versão, a qual chamaremos de A2 e sua respectiva avaliação. Vejamos a proposta a seguir:

PROPOSTA DE REDAÇÃO –: “Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado do trabalho”.

TEXTO I



O gráfico mostra a Coreia do Sul na liderança da robotização com 531 robôs para cada 10.000 habitantes enquanto que o Brasil figura a 37ª posição com 9 robôs para mesma concentração habitacional. Curiosamente a taxa respectiva de desemprego nestes países é de 3,1% na Coreia e 13,7% no Brasil, demonstrando que a relação tecnologia vs desemprego parece ter uma taxa inversamente proporcional, ou seja, a tecnologia estimula o desenvolvimento, que por sua vez estimula o emprego.



Além desta pesquisa o instituto mundialmente reconhecido Gartner Group, produziu um documento intitulado “Top 10 Strategic Technology Trends for 2017” e que trouxe uma abordagem mais otimista em relação a esta revolução tecnológica. Na visão do Gartner a tecnologia dará um grande salto nos próximos anos impulsionando a humanidade a atingir um novo patamar, revolucionando a forma como as pessoas se relacionam com o trabalho.

g/a-r

TEXTO II

Cloud Computing, Mobile Devices, Redes Sociais, Internet das Coisas (IoT), Big Data, são apenas algumas das novas tecnologias que a cada dia surgem, e, tornam a quantidade de informações disponíveis no mundo digital maiores e mais abrangentes. A tecnologia evolui de forma exponencial, causam uma verdadeira revolução digital, fazendo com que toda a evolução anterior seja superada de forma excepcionalmente rápida. Há menos de 15 anos não existiam Tablets, MP3 Players e Smartphones, a telefonia digital estava engatinhando e a internet estava disponível apenas para um pequeno número de pessoas e a uma velocidade impensável para os dias atuais. A maior parte dos computadores que eram considerados “tops” possuíam uma capacidade de processamento e armazenamento inferior ao de um smartphone atual. Mas que impacto isto traz no mercado de trabalho, afinal de contas? Novas profissões e postos que ainda não existem devem ser criados, e posições tradicionais como contadores, assistentes legais, analistas financeiros tendem a desaparecer por poderem ser automatizadas e substituídas por sistemas e processamentos digitais. Isto porque, cada vez mais tudo o que puder ser automatizado será automatizado. E isto fará com que tudo o que não possa ser automatizado se torne extremamente valioso. É em busca deste tipo de profissional que as empresas irão atrás. Profissionais criativos, com ideias que possam alterar os modelos de negócio e desenvolver novas formas de relacionamento com os clientes. E este, certamente é um caminho sem volta. Disponível em: <http://www.euax.com.br/2016/02/a-revolucao-digital-e-seus-impactos-no-mercado-de-trabalho/> Acesso em 15 de agosto de 2019.

TEXTO IV

As novas tecnologias ameaçam substituir os próprios profissionais especializados. Os médicos poderão ser substituídos por equipamentos que fazem diagnósticos e prescrevem a terapia. Os milhões de professores poderão ser trocados por alguns tutores que ensinam multidões a distância. Os pesquisadores poderão sofrer a

concorrência de sistemas digitais que realizam milhões de experimentos até encontrar a resposta para a questão pesquisada. Ao lado dessas previsões catastróficas, muitos analistas argumentam, porém, que os impactos positivos das inovações tecnológicas são demorados, mas vêm. Assim ocorreu com a introdução da mecanização na agricultura, com o invento da máquina a vapor e com a entrada do motor elétrico e da telefonia na indústria e nos serviços. Em todos os casos, o emprego cresceu e os salários subiram depois de certo tempo. Na verdade, o mundo nunca assistiu a uma avalanche de desemprego e a uma deterioração dos salários em decorrência de inovações que elevam a produtividade. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,a-revolucao-digital-e-o-emprego-imp-,1580020> Acesso em 15 de agosto de 2019.

PROPOSTA DE REDAÇÃO: A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da Língua Portuguesa sobre o tema **Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado do trabalho**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Figura 16: produção textual A2

Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado de trabalho.

A era de uma nova revolução: a tecnológica.

Reflete nos avanços da tecnologia e seus impactos no mercado de trabalho e provoca mudanças tanto positivas quanto negativas. Se por um lado, algumas profissões perdem a relevância por serem extintas devido ao avanço de novas tecnologias, por outro, cria-se a oportunidade de muitas novas profissões.

Podemos notar que algumas profissões oriundas e impulsionadas por essa revolução enfrentam uma taxa progressiva de um valor cultural sem uma visão que passa-se de geração em geração, podem tornar-se desvalorizadas e até mesmo desaparecerem devido a pequenas mudanças de hábitos que resistem na conservação da mentalidade.

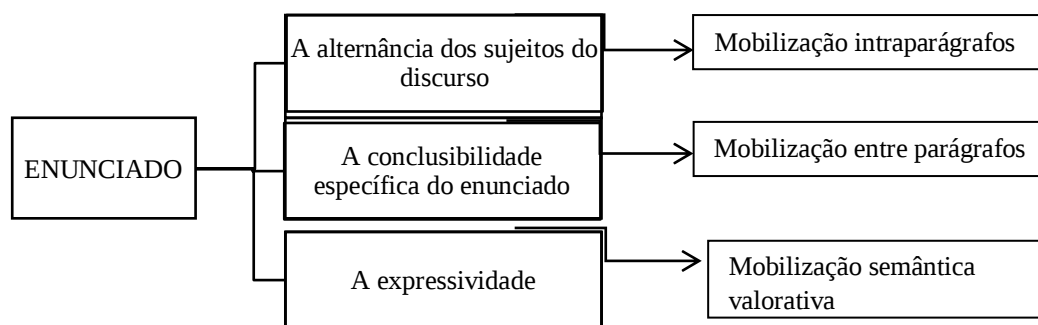
Não obstante, apesar das quais habitualmente levam um tempo para serem desenvolvidas, com as novas tecnologias reduz-se a minutos algumas da mentalidade, para a produtividade. Aumentando assim a produção diminuindo-se o esforço de funcionamento na máquina, como também agilizando processos burocráticos. Além de surgimento de novas funções no mercado de trabalho.

Desse modo sabe-se que para as novas tecnologias serem aproveitadas com maior eficiência faz-se necessário capacitar os trabalhadores e a responsabilidade dos empregadores adequando-os as novas funções, abrangendo todos os setores que fazem uso da tecnologia através de treinamento intensivo, incluindo-se as pessoas que ficaram desempregadas devido extinção de algumas profissões. Minimizando as disparidades surgidas.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Com base no que Bakhtin aponta sobre as características do enunciado, as quais são: a alternância do sujeito do discurso, a conclusibilidade específica do enunciado e a expressividade, pelas quais levantamos três mobilizações para análise desse tópico. Nesse sentido, estruturamos a seguinte relação:

Figura 17: relação características/ mobilização do enunciado



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Vale salientarmos que essa esquematização da relação das características do enunciado com a mobilização se dá mediante a adaptação que fazemos com relação à caracterização do enunciado proposta por Bakhtin. Além disso, não propomos um engessamento das características juntamente com a mobilização. Propomos uma esquematização para essa análise. Logo, isso significa que as relações não estão enquadradas apenas nessa perspectiva que apontamos. No entanto, é uma escolha analítica que fazemos. Além do mais, essa relação é estabelecida dentro do próprio enunciado analisado. Nesse contexto, dentro da produção textual do gênero redação.

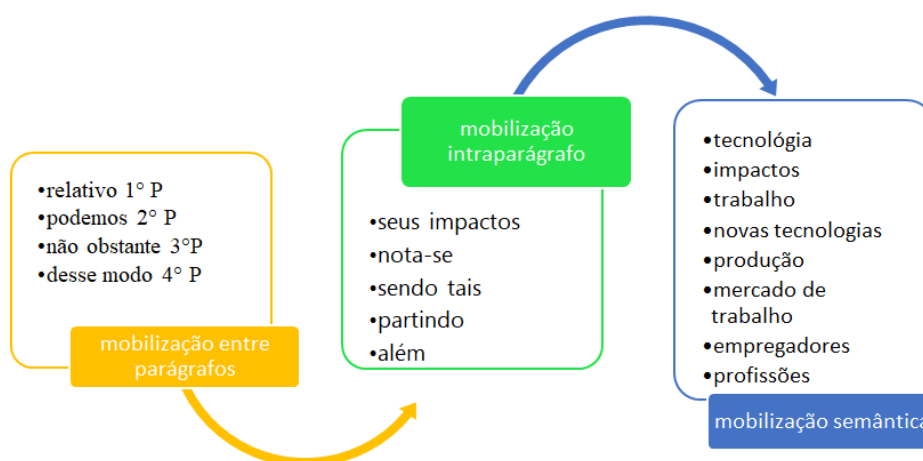
Em nossas análises percebermos que o (a) estudante mobiliza o enunciado de três formas: a primeira forma de mobilização acontece intraparágrafos. Nesse sentido, o (a) participante está a todo o momento alternando os sujeitos do discurso dentro do próprio período. Isto é interno ao enunciado e constitui as ideias que são ligadas por meios de alguns conectivos que sinalizamos com a cor verde.

A segunda forma de mobilização percebida se constitui entre parágrafos e a relacionamos à característica de conclusibilidade específica do enunciado, uma vez que essa mobilização transporta para o interlocutor a percepção da finalização de uma ideia e a introdução de uma nova. Está relacionada à conexão que o (a) estudante faz dentro do texto apontando para o fechamento de um argumento, para a apresentação de um novo argumento e

para a ligação existente entre eles. Essa está marcada com a cor laranja e a chamaremos de mobilização entre parágrafos.

Já na terceira existe uma relação direta com a temática trabalhada, a qual chamaremos de mobilização semântica valorativa. A essa relacionamos a expressividade, por compreender que por meio dessa conseguimos perceber a noção de valor atribuída pelo (a) estudante a temática abordada. Nessa mobilização o estudante recupera, por diferentes enunciados, os sentidos chave presentes na proposta de redação. Tais palavras estão em destaque na cor azul. Tal mobilização permite que a lógica de pensamento escolhida pelo participante se perdue ao longo do texto, o que demonstra que a mobilização carrega as marcas valorativas do (a) participante. Observemos:

Figura 18: mapa dos enunciados mobilizados na produção A2



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Quando analisamos cada mobilização percebemos que essas apresentam suas especificidades e certamente sua importância. No entanto, para mapearmos o que chamamos aqui de emancipação discursiva, as três precisam aparecer, visto que são indissociáveis e contribuem diretamente para o ponto de vista defendido pelo participante, uma vez que esse precisa mobilizar o conteúdo, construir um estilo e apresentar uma forma composicional do gênero trabalhado ao fim de sua produção.

A mobilização intraparágrafos é percebida numa diversidade pequena, ou seja, no sentido mais quantitativo do uso e escolhas dos elementos conectivos, em especial aqueles que ligam uma oração à outra, porém ela acontece por todo o discurso. Logo, quando

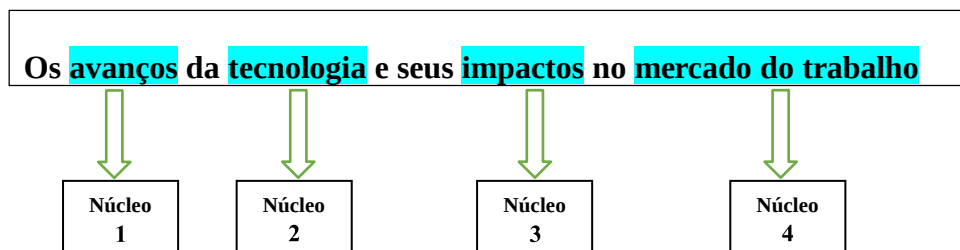
analisamos as expressões “seus”, “tais”, “além”, “nota-se”, a nosso ver, a todo o momento fazem alusão à alternância de sujeito do discurso, que se constitui dentro no interior do enunciado. Nesse sentido, está sempre recorrendo a um elemento já anunciado e outro suscetível de anúncio. Ademais, essas expressões contribuem para manutenção das relações dialógicas que semanticamente e valorativamente se estruturam em função de um ponto de vista.

Analisando a mobilização entre parágrafos, percebemos que o (a) estudante apresenta um vocabulário diversificado, isto é, os conectivos não se repetem dentro do texto e ganham sentido, levando o interlocutor a compreender suas ideias. As expressões: “relativo”, “podemos”, “não obstante” e “desse modo” conduzem a ligação entre as ideias apresentadas anteriormente e entre a nova ideia a ser apresentada. Além disso, guia a relação dialógica que se estabelece entre os parágrafos, pela qual o interlocutor é conduzido a compreender as posições valorativas apontadas pelo enunciador. Tal característica aponta para uma autonomia de escolha vocabular que dá consistência ao que está sendo apresentado.

No que tange a mobilização semântica valorativa, a relacionamos à expressividade apontada como característica do enunciado, por acreditarmos que é por meio dessa que a expressividade do (a) participante fica mais evidenciada e contribui para o entendimento da posição valorativa assumida pelo o (a) estudante mediante o eixo temático.

A princípio é possível perceber que o (a) participante apresenta enunciados que fazem parte do mesmo campo semântico, dos enunciados, os quais compõem os núcleos de sentido. Nomeamos de núcleo de sentido o espaço semântico que o enunciado ganha dentro do campo semântico da proposta, como é possível percebermos:

Quadro 3: representação do núcleo de sentido



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Na proposta percebemos quatro núcleos de sentido, isso significa dizer que o estudante precisaria mobilizá-los em função da defesa de um ponto de vista. Com tal mobilização

inferirmos que o (a) estudante apresenta conhecimento do eixo temático, pois ele (a) precisará utilizar palavras que façam parte do mesmo campo semântico das palavras que são núcleos de sentido dentro do texto. Observamos a seguinte mobilização semântica valorativa dentro do texto:

Tabela 3: representação do núcleo de sentido PA2¹⁶

Núcleo 1	Núcleo 2	Núcleo 3	Núcleo 4
Avanços	Tecnologia Novas tecnologias Tecnologia Novas tecnologias	Impactos	Profissões Produção Trabalhadores Empregadores Desemprego Monofatura Revolução Francesa

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Quando analisamos a tabela dos núcleos de sentido, percebemos que o núcleo 4 é o mais explorado. Inferimos que esse seja um núcleo mais familiar, e que dialoga diretamente com a realidade mais concreta do (a) estudante, ou seja, aquilo que está mais evidente dentro de sua vivência. Dessa forma, é que acontece o núcleo 4 (quatro) referente ao mercado de trabalho. Em seguida, o núcleo 3 (três) que trata da tecnologia. Por fim, o núcleo 1 e 3 foram poucos explorados. Vemos que nos núcleos 1 e 3 não há novidades com relação ao sentido de “avanço e impactos”. Inferimos que isso ocorre pelo fato do (a) estudante não conseguir compreender os avanços e também os impactos dessa tecnologia no mercado de trabalho, porém tais ideias são recuperadas. No entanto, essa recuperação não é feita estrategicamente, elas são retomadas como modo de inserir o eixo temático sem muita reflexão.

Com relação ao núcleo 2 o termo tecnologia ganha, acoplada ao seu sentido, a ideia de novas apresentado em “*novas tecnologias*”, o que é interessante pelo fato do participante apresentar uma ressignificação do próprio núcleo. No entanto, assim como no núcleo 1 e 3, o núcleo 2 também é pouco explorado. Dentro do texto só é retomado por ele mesmo.

Já com relação ao núcleo referente ao mercado de trabalho, os termos como “*trabalho*”, “*produção*”, “*empregadores*”, “*profissionais*”, “*desempregados*”, “*revolução Francesa*” “*trabalhadores*” e “*monofaturados*” são termos que conseguem recuperar o núcleo 4 a partir de uma grande diversidade que recontam esse núcleo durante o texto. Essa mobilização semântica demonstra que o estudante apresenta um conhecimento maior com

¹⁶ Produção A2

relação a esse núcleo, o que significa, do ponto de vista discursivo, que essas palavras recontam as realidades do enunciador, uma vez que adquirem sentidos concretos a partir da realidade na qual esse está inserido e colabora para o que Bakhtin afirma:

Escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão. Ora, é precisamente isto que ocorre no processo de criação do enunciado [...] esta [centelha da expressão] não existe no sistema da língua [...]. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 292).

Contudo, essa citação recupera a ideia de que a escolha das palavras está diretamente ligada às experiências vivenciadas pelo o enunciador, pelas quais ele entorna sua expressividade e sua posição valorativa diante do enunciado do outro. E nos leva a constatar encontro entre a visão bakhtiniana e freiriana, quando podemos evidenciar, por meio da mobilização semântica, que a leitura de mundo é anterior a leitura da palavra e ainda que essa palavra ganha forma dentro do mundo do enunciador. Logo, esse movimento tem um caráter libertador, uma vez que esse ato de atribuir sentido à realidade constitui o sujeito social.

Observemos a avaliação atribuída à produção avaliada aqui:

Figura 19: avaliação da produção A2

Demonstrar domínio da modalidade escrita	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
maior da Língua Portuguesa	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Compreender a proposta de redação e aplicar	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
conhecimentos das várias áreas de conhecimento para	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
envolver o tema, dentro dos limites estruturais	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
dados, fatos, opiniões e argumentos em	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
função de um ponto de vista.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Demonstrar conhecimento dos mecanismos	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
linguísticos necessários para a construção da	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
argumentação.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Elaborar proposta de intervenção para o problema	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
discutido, respeitando os direitos humanos	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Total:	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200

Seu texto está bem escrito, é possível perceber que você possui um vocabulário muito rico, porém é necessário perceber-se e problematizar o tema, para assim, conseguir atingir uma intervenção viável.

460

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

É perceptível que o estudante apresenta um bom desempenho no texto, o que implica dizer que esse mobiliza o enunciado em função de ser compreendido. Os três tipos de mobilizações presentes no texto corroboram com as ideias de Bakhtin, segundo o qual o discurso é sempre endereçado a alguém em resposta a outros; e daquele que o recebe exige-se uma atitude responsiva, a qual ele dará, pois, como respondente ativo, ele participa nas práticas sociais é essencial para linguagem.

Analisemos como essas mobilizações aparecem na reescrita.

Figura 20: produção reescrita A2

Os avanços da tecnologia e seus impactos nos movimentos de trabalho.

A Revolução Industrial foi um momento histórico em que se iniciou a produção em massa, passando de manufatura para maquinofatura. Atualmente, essa revolução está perdendo gradativamente o espaço para as novas tecnologias. Essa revolução, por sua vez, é indispensável para o desenvolvimento da sociedade, resultando na diminuição de muitos empregos e aumentando o desemprego. Há de se perceber que a automação de muitos serviços tem ganhado cada vez mais espaço no mercado de trabalho, pois as empresas estão buscando a produtividade e a redução de custos. A consequência de tal coisa resulta na extinção de muitos empregos, tal como ocorreu no desenvolvimento da "tecnologia" na qual há substituição de funcionários por uma de "tecnologia" altamente produtiva. Essa substituição produz a extinção de muitos empregos.

Com isso, lembramos ainda que os trabalhadores não estão preparados para uma revolução vista que para tal uma preparação de conhecimento e áreas específicas. Cabe-se que as empresas estejam e estejam abertas, não priorizando a adequação da mão de obra, priorizando a mão de obra e reduzindo a produtividade.

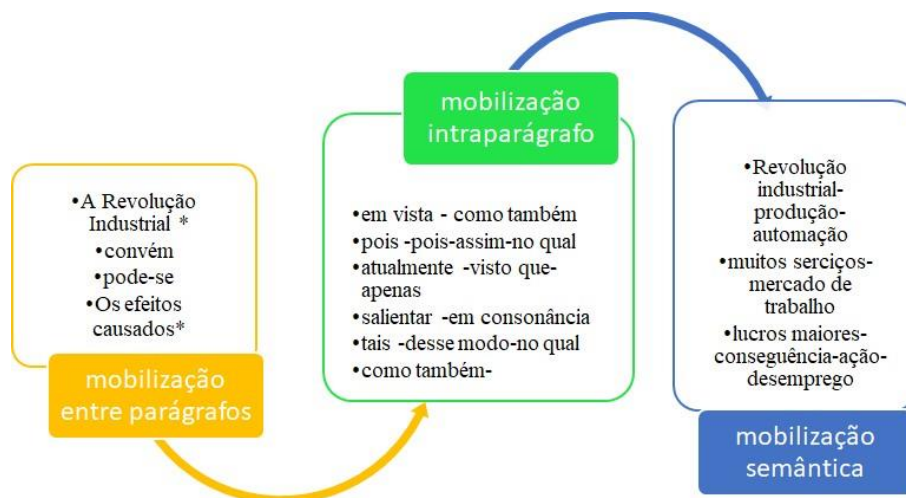
Os efeitos (consequências) da automação em (empresas) com a falta de qualificação da mão de obra contribuem para o desemprego. Uma medida, porém, é a capacitação dos trabalhadores, as empresas devem aplicar programas de treinamento que tenham como objetivo a qualificação dos trabalhadores, os que existem, como também devem ser os trabalhadores que estão adequando-se às mudanças, por meio de treinamento intensivo, visando reduzir o impacto gerado pelas mudanças tecnológicas e o bem-estar dos empregados e empregadores harmonizadamente.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Nesse contexto, vemos um aumento significativo na mobilização do enunciado, isto é, outros enunciados surgem, novas valorações e outros sujeitos, o que implica que a relação autor/interlocutor¹⁷, a qual se estabelece por meio dos comentários e apontamentos, conduz dialogicamente a produção do (a) participante:

¹⁷ Essa relação será aprofundada no tópico 5.4

Figura 21: mapa do enunciado mobilizado na reescrita A2



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Quando comparamos o texto da reescrita ao texto A2, perceberemos que houve uma mudança expressiva no que se refere à mobilização intraparágrafos. Observamos que na reescrita o estudante apresenta uma diversidade no que diz respeito ao uso dos conectivos. As expressões “*em vista*”, “*como também*”, “*pois*”, “*assim*”, “*no qual*”, “*atualmente*”, “*visto que*”, “*apenas salientar*”, “*em consonância*”, “*tais*” e “*desse modo*”, a nosso ver, a todo o momento fazem alusão à alternância de sujeito do discurso, o que nos leva a acreditar que o aumento na recorrência desses elementos há uma retomada a ideias que se constituem ao longo do encadeamento enunciativo, se configuram em uma rede dialógica pela qual as ideias vão reafirmando o sentido atribuído pelo (a) participante. Além disso, essas expressões ampliam a possibilidade de manter uma linearidade com relação ao desenvolvimento das ideias, dos argumentos e direcionam o leitor à sua própria progressão dentro dessa rede ideológica que semanticamente e valorativamente se estruturam em função de um ponto de vista defendido.

Já com relação à mobilização entre parágrafos há uma queda, do ponto de vista do uso dos conectivos, como elemento de conclusibilidade. No entanto, o (a) participante elege os enunciados “*A Revolução Industrial*”, colocada como abertura e apresentação de uma ideia no primeiro parágrafo e “*Os efeitos causados*” no quarto parágrafo. Esse movimento aponta que o (a) participante atribui a esses enunciados a função de finalizar uma ideia e apresentar uma nova. Percebemos que mesmo que tenhamos elegidos os conectivos como elementos que sustentam a relação dialógica entre os parágrafos e embora o (a) estudante tenha optado por não usá-los; a relação semântica valorativa entre os parágrafos continua acontecendo, o que

concretiza a ideia desenvolvida pelo mesmo ao longo do texto e permite a progressão das ideias defendidas. Logo, podemos perceber que os elementos “*A Revolução Industrial*”, “*pode-se*”, “*convém*” e “*Os efeitos causados*” contribuem para a efetivação das relações valorativas construídas em função do ponto de vista defendido.

No que se refere à mobilização semântica valorativa o (a) participante amplia seu repertório. Logo, aponta para o interlocutor suas novas vivências por meio da expressividade que engloba todos os acontecimentos enunciativos. Nesse processo o (a) estudante vai ressignificando suas ideias a partir dos núcleos de sentidos levantados como meios de análise para mobilização semântica e valorativa. Desse modo, podemos inferir que o sujeito se constitui na relação que estabelece com o outro e no seu mundo, por meio das escolhas enunciativas que realiza, uma vez que o enunciador utiliza o enunciado a partir da sua vivência com seu mundo. É possível observarmos como isso aparece na reescrita:

Tabela 4: representação do núcleo de sentido da produção da reescrita A2

Núcleo 1	Núcleo 2	Núcleo 3	Núcleo 4
Automação Ação	Novas tecnologias Automatização Telemarketing Uso tecnológico Softwares Altamente	Impactos Mudanças	Produção Trabalhadores Empregadores Desemprego Setores Funções Produtividade Profissionais Mão-de-obra Empresas Muitos serviços Lucros maiores Revolução Francesa

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020)

Na reescrita observamos que os quatros núcleos de sentidos ganham o uso de novas palavras, isso significa que o (a) estudante apresenta novas perspectivas de sentido ao seu discurso. É o que acontece no núcleo 1, quando a palavra automação carrega o sentido de avanço. Percebamos que no fragmento “*os efeitos da automação aliado ao despreparo da mão-de- obra*” o (a) estudante infere que a mão-de-obra não tem avanços. Logo percebemos que o enunciador se posiciona valorativamente sempre em função de defender o ponto de vista assumido por ele.

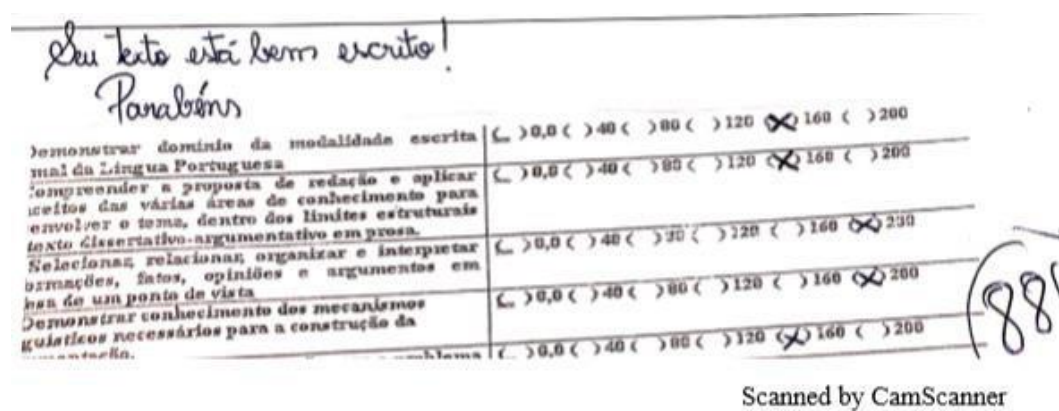
No núcleo 2 presenciamos uma diversidade maior dos enunciados do mesmo campo semântico, uma vez que aparecem “*automatização*”, “*telemarketing*”, “*uso tecnológico*” e “*softwares*”. Se compararmos a produção A2 nos levamos a afirmar que houve uma crescente no processo de reescrita do texto.

No que tange ao núcleo 3 há uma retomada da palavra “*impacto*” por ela mesma. Além disso, a palavra “*mudança*” é colocada com o sentido de resultado desse impacto no mercado de trabalho, o que nos permite inferir que semanticamente ela está ligada ao sentido de “*impacto*” no texto. No núcleo 4 há um ganho expressivo no que diz respeito ao emprego dessas palavras. Ao longo do texto, esse núcleo continua sendo o mais explorado pelo participante.

Essas perspectivas de novos discursos apresentados pelo (a) estudante nos permitem inferir que houve uma considerável ampliação de sentidos do ponto de vista da mobilização de enunciados dentro do texto. Vemos que é por meio dessas mobilizações que o (a) participante vai se organizando em função da defesa de um ponto de vista. Vimos que a mobilização intraparágrafos contribui para o desenvolvimento do argumento, para que esse se constitua de maneira linear e conduza o interlocutor à compreensão da tese defendida. Além disso, percebemos que a mobilização entre parágrafos está ligada à progressão dessas ideias em cada parágrafo e que a mobilização semântica valorativa aponta diretamente para as relações dialógicas dentro do texto.

Notemos como essas mudanças na mobilização enunciativa se apresentam do ponto de vista da avaliação direcionada à reescrita:

Figura 22: avaliação da reescrita A2



Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	0,0 < 40 < 80 < 120 ☒ 160 < 200
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	0,0 < 40 < 80 < 120 ☒ 160 < 200
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 ☒ 230
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 ☒ 200
	0,0 < 40 < 80 < 120 ☒ 160 < 200

Scanned by CamScanner

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Observamos claramente o avanço do participante, o que nos permite afirmar que há uma mudança relevante com relação à organização de ideias. Além disso, vemos também que a competência III apresenta um avanço considerável se comparado ao texto A2, uma vez que não havia a organização de ideias, o que eleva o texto para uma percepção mais autônoma.

Percebemos traços de autoria no texto, uma vez que as ideias são organizadas de maneira a permitir uma construção de tese sobre a temática solicitada na proposta. Aqui podemos perceber um avanço em relação à organização das ideias. Tal avanço é possível ser mapeado por meio da mobilização do enunciado. Isso é constatado na avaliação apresentada sobre o texto. Vale perceber que houve um aumento na competência IV, ao apresentar um avanço significativo. É possível atribuímos tal avanço à emancipação discursiva, como é possível perceber:

Percebemos na avaliação direcionada ao texto, a importância da coparticipação do mediador na reescrita, pois há uma evolução considerável no que tange a mobilização do enunciado no texto, e há uma riqueza de expressões que semanticamente se representam.

5.3. Resignificação de ideias

A resignificação é compreendida como a ação de atribuir novos significados ao que já existe. Essa ação é de extrema importância para a produção de discursos. Nesse sentido, recorremos à concepção de dialogismo apresentada por Bakhtin (1997), o qual entende tal fenômeno como o princípio, segundo o qual o autor assume a presença de outro discurso em seu próprio discurso, tendo em vista que todo enunciado, sabendo ou não, responde a enunciados anteriores, isto é, o objeto do que se fala já foi falando antes, a palavra dita já foi dita antes e ainda segundo o autor “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo”, (BAKHTIN, 1961, p.293). Nesse sentido, podemos afirmar que tudo que nos diz respeito está diretamente associado ao mundo exterior por meio da palavra do outro. Desse modo, todo enunciado é somente um elo de cadeia infinita de enunciados.

Logo, podemos dizer que na construção dialógica, os discursos ganham sentidos diferentes do que foram associados originariamente, ou seja, no momento da enunciação, embora façam parte de uma infinita rede de vozes, a cada nova enunciação há a ação de resignificarmos. Além disso, o sentido do enunciado depende das condições de produção, como é possível percebemos a seguir:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado [...], se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado [...], por outro lado, as relações dialógicas são possíveis entre os estilos de linguagem [...]. Por último, as relações dialógicas são possíveis também com a própria enunciação como um todo [...]. (BAKHTIN, 2008a[1929], p. 210-211).

Nessa perspectiva podemos constatar que a ressignificação acontece mediante as várias vozes presentes no discurso, mas não se resume apenas a essas, a ressignificação se dá mediante experiências individuais que envolvem a linguagem; essa por sua vez se constitui a partir de aspectos sociais, históricos, econômicos e tantos outros fatores que também constituem os sujeitos falantes.

De modo semelhante Freire (2005), considera o diálogo como um encontro de seres humanos mediatizados pelo mundo, o qual permite que o sujeito se reconheça e transforme o meio no qual está inserido. O autor ainda afirma que o processo de transformação só é viável quando o sujeito tem conhecimento acerca da sua realidade o que contribui para o reconhecimento da negação de acessar os direitos. Porém é preciso que o sujeito inserido reconquiste esse direito primordial de dizer a palavra. Nesse sentido, o dizer a palavra se torna o poder. Vejamos o que Freire (2005, p.66) afirma nessa perspectiva:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Como vimos, o diálogo é compreendido, na visão de Freire, como uma exigência da própria existência do ser humano. Uma análise por essa ótica sobre o texto nos permite inferir que a leitura pode ser comparada a reflexão e a escrita ao agir. Assim, por meio da leitura e da escrita o sujeito se movimenta em direção ao mundo em busca de construir diálogos, os quais se dão por meio da ressignificação de tudo que é construído por meio da leitura.

Contudo a ressignificação é constituída a partir da relação que existe entre “um eu” e “um tu” dentro do próprio texto. Esse diálogo natural permite que o estudante esteja a todo o momento atribuindo novos significados, o que nos leva a compreender como a alteridade se constitui dentro dessa perspectiva, levando em consideração que tanto Paulo Freire¹⁸, quanto

¹⁸ Identidade para Freire: apresenta a questão da identidade vinculada à cultura da qual o sujeito faz parte, pela qual é possível perceber a dimensão individual e a classe do sujeito que deve ser respeitada e considerada em qualquer situação na qual este esteja inserido.

Bakhtin¹⁹ usufruem do conceito de identidade para compreender os processos sociais aos quais os sujeitos são envolvidos. Desse modo, o discurso surge da prática, assim como a prática surge do discurso. O mesmo acontece com a consciência sobre determinada realidade que surge a partir do contato com ela.

Seção III

Nessa seção apresentamos duas versões do texto produzido sobre o conteúdo temático “O sistema de cotas e o acesso à universidade no Brasil”. Como também proposta de redação e suas respectivas produções.

Vejamos a ressignificação na prática textual a seguir:

Texto I:



Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/avaliacao---uel-amplia-sistema-de-cotas-971422.html>

Texto II:

A Lei de Cotas nas universidades completa três anos neste sábado, 29. Mas há algo mais a comemorar. As metas da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, têm sido atingidas antes mesmo do previsto pelas 128 instituições federais de ensino que participam do sistema. A lei reserva no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, que são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição. Em 2013, o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014. Para se ter uma ideia do avanço, a meta de atingir 50% está prevista para 2016. Do percentual de 2013, os negros ficaram com 17,25%. O número subiu para 21,51% em 2014. Até agora, de acordo com projeção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a medida já abriu aproximadamente 150 mil vagas para negros. A norma também garante que, das vagas reservadas a escolas públicas, metade será destinada a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544> Acesso em 07 de setembro de 2019.

Texto III:

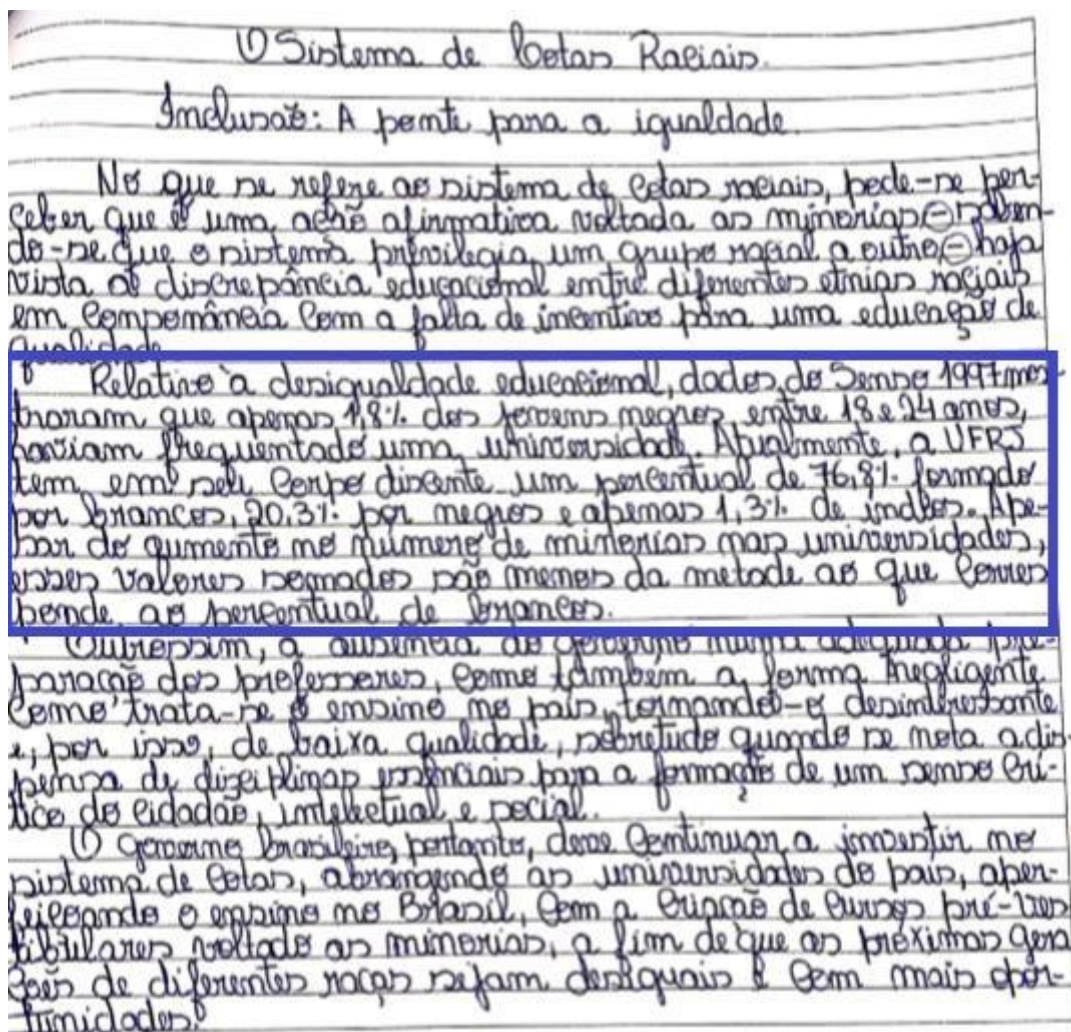
As cotas não deveriam existir se não tivéssemos essa ferida social que tende a sangrar e aparenta não estancar nunca. Antes de definir o que é, começar a traçar uma linha histórica e pontuar dados estatísticos, é bom deixar

¹⁹ Identidade para Bakhtin: na verdade, Bakhtin não vai falar de identidade. Inferimos isso a partir da relação entre sujeitos, entre falante e interlocutor e, nesse sentido, a identidade do sujeito é plural, tendo em vista que ele se constitui em meio às consciências dos outros. Mas o termo mesmo “identidade” não é discutido por ele.

algo bem claro: o sistema de cotas não é, em hipótese alguma, um mecanismo de privilégios! Argumentar contra a existência desta é muito fácil quando o sujeito não é o agente que se enquadra nos índices de desigualdades sociais no Brasil. Entende-se como Sistema de Cotas (chamada também de ações afirmativas) a modalidade que reserva 50% das vagas para grupos específicos. Pessoas autodeclaradas negras, indivíduos de baixa renda, indígenas, deficientes físicos são alguns dos atributos para se enquadrar nesse sistema. É de total importância a existência dessa ferramenta sociopolítica, uma vez que a desigualdade social no território brasileiro é, infelizmente, um elemento vivo. São muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública. São diversos os fatores que proporcionam resultados negativos, um exemplo disso são as crianças que se encontram no 6º ano do ensino fundamental e não dominam habilidade de ler e escrever. Ademais, pontuo ainda a questão racial. Algumas pessoas explicam as cotas raciais por meio do conceito da equidade aristotélica. Aristóteles, o filósofo grego criou uma teoria que consiste em: tratar desigualmente os desiguais para se promover a efetiva igualdade. Se duas pessoas vivem em situações desiguais e forem concorrer nas mesmas condições, concretamente a desigualdade será perpetuada. As ações afirmativas seriam uma maneira de colocar essas pessoas no mesmo patamar de concorrência. Durante 354 anos houve escravos negros no Brasil. Um censo realizado por D. Pedro II em 1872, já próximo ao ano da abolição (1888), estimou uma população de 10 milhões de pessoas, em que 15,24% eram escravos. Essa mesma população, quando a escravatura foi abolida, não recebeu garantias do Estado nem qualquer ação de políticas públicas em seu favor. Pelo contrário, foram expulsos das fazendas – onde tinham, em condições desumanas, um teto sob onde dormir e comida para se alimentar. Tiveram de procurar empregos e casas numa sociedade racista e que não estava interessada na criação de mecanismos de inclusão, para conceder oportunidades às pessoas negras. Das senzalas, portanto, foram para onde, é hoje, conhecido como favela. A pioneira a aderir ao sistema de cotas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do processo seletivo, para estudantes de escolas públicas. Mais tarde a Universidade de Brasília (UnB) se propôs a estabelecer as ações afirmativas para negros no vestibular de 2004. A instituição foi a primeira no Brasil a adotar as cotas raciais. Desde então, diversas instituições de ensino vêm adotando sistemas de ações afirmativas para os vestibulares e exames admissionais. Portanto, trata-se de uma medida preventiva de inclusão, porém necessária. O movimento negro, além de reivindicar cotas raciais, pede também pela melhoria do ensino de base (primário, fundamental e médio). De acordo com pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), demoraria por volta de 50 anos para que a educação de base fosse de qualidade. Argumenta-se que uma bandeira não exclui a outra: ainda é requerido ensino de qualidade, mas não se pode esperar tanto tempo pelo ingresso mais justo nas universidades. As cotas são medidas emergenciais temporárias que devem existir até a desigualdade de oportunidade diminuir. Disponível em: <https://www.vozdascomunidades.com.br/colunas/opiniao/as-cotas-nao-deveriam-existir-se-opiniao/>

PROPOSTA DE REDAÇÃO: A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da Língua Portuguesa sobre o tema **O sistema de cotas e o acesso à universidade no Brasil** apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Figura 23: produção textual A3



Fonte: acervo da pela pesquisadora (2020)

Analisamos a ressignificação de ideias pela ótica da relação do dialogismo apresentado por Bakhtin, do conceito de diálogo apresentado por Freire e de como esses dois elementos estão presentes por meio da construção da produção textual.

Observemos o fragmento: “Relativo a desigualdade educacional, dados do senso de 1997, mostraram que 1,8% dos jovens entre 18 e 24 anos haviam frequentado uma universidade. Atualmente a UFRJ em seu corpo discente tem 76,8% formados por brancos. 20,3% por negro e apenas 1,3% de índios. Apesar do aumento do números de minorias nas universidades federais, esses valores somados são menos da metade ao que corresponde o percentual de brancos.”

Nesse fragmento, os dados são recuperados dos textos motivadores e são articulados em função de um ponto de vista. Esse movimento de recorrer à voz do outro impulsiona o

estudante a ressignificar a ideia trabalhada. É fato que a temática é abordada, dados extras textuais são apresentados pelo (a) estudante e são mobilizados em defesa de um ponto de vista. Para Bakhtin é impossível alguém defender seu ponto de vista sem correlacionar a outros pontos de vista. Nesse caso, o (a) estudante aponta sua opinião e visão sobre a temática abordada. O que nos leva a refletir sobre a emancipação discursiva e compreender a ressignificação como um elemento importante dela.

Isso implica que podemos firmar a relação da ressignificação com a referenciação, isto é, que ao construir um texto dentro de um determinado eixo temático o sujeito recorrerá a outras vozes. No entanto, concomitantemente ele apresentará o seu ponto de vista. Para Faraco (2009) no processo de referenciação realizam-se duas operações simultâneas nos signos: eles refletem e refratam o mundo. Na filosofia bakhtiniana os signos podem apontar para uma realidade externa a eles, isto é, para a materialidade do mundo. No entanto, a realização de tal ação é sempre de modo refratado o que significa que com nossos signos não somente descrevemos o mundo, mas construímos na dinâmica da história diversas interpretações, ou seja, refrações. Essas características nos levam a compreender que a ressignificação se dá desses dois processos que seriam: a reflexão e a refração.

Ainda sob análise do mesmo fragmento observamos que nem todos os dados trazidos foram retirados diretamente dos textos motivadores, o que nos leva a refletir sobre os processos de reflexão e refração que aparecem como elementos de sua prática social, pela qual vão atribuindo valorações diferentes ao que está posto e gerando diferentes modos de refratar o mundo. Assim, inferimos que o participante consegue conscientemente obter dados em outras fontes que são externas ao texto motivador, mas que dialogam diretamente com seu ponto de vista e com as ideias que busca defender em função de sua visão. É a partir dessa lógica da consciência que o estudante ressignifica o que lhe é apresentado, vejamos:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significativo, etc constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (Bakhtin/Voloshinov p. 35/36, 1997).

Nessa perspectiva, tal característica representa a emancipação discursiva, visto que o estudante consegue dialogar com elementos que estão externos ao texto motivador, presente na proposta, porém internamente ao texto percebemos o princípio da refração por meio do

acesso aos dados, pelos quais o estudante usufrui do discurso do outro. Assim, percebemos a articulação que este consegue fazer para expor sua ideia. É aqui que percebemos a relação direta entre o deslocamento dialógico que o estudante faz, dentro do texto, em função da defesa de um ponto de vista, isto é, ele recorre ao discurso do outro para fundamentar sua ideia e sua produção textual que ele apresenta.

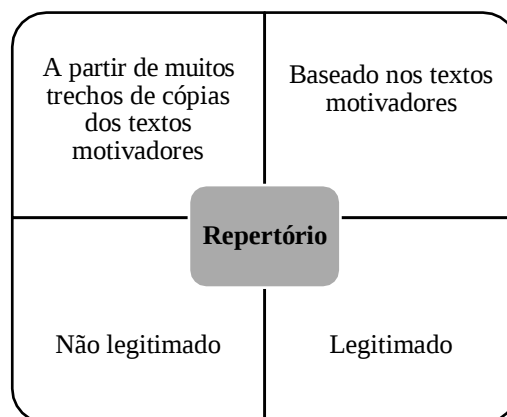
Quando observamos esse fragmento do texto: *“Outrossim, a ausência do governo numa adequada preparação dos professores, como também a forma negligente de como trata-se o ensino no país, tornando-o desinteressante e por isso, de baixa qualidade, sobretudo quando se nota dispensa de disciplinas essenciais para formação de um sendo crítico do cidadão intelectual e social.”* Percebemos que há um primeiro diálogo com o parágrafo anterior, e que o (a) participante apresenta a sua ideia construída com base nos dados presentes nos textos motivadores e recuperados sob o ponto de vista do (a) estudante.

Desse modo, percebemos que o movimento de ressignificação acontece e, aqui, o relacionamos com a ideia de alteridade apresentada por Bakhtin, segundo o qual a partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. Percebemos que o processo de alteração e construção estão presentes na escrita do estudante. Se analisarmos os termos *“Outrossim”* e *“sobretudo”* percebemos que ambos carregam a reafirmação do que foi dito. Vemos que a ressignificação dessa ideia se dá por uma alteração e uma construção que acontecem concomitantemente em resposta a o outro. A partir do fragmento inferimos que o estudante apresenta como resultado negativo a negligência do governo com relação à educação em vários aspectos. Por meio dessa afirmação, inferimos a experiência de escolarização do estudante, o que nos leva a evidenciar que a ressignificação ocorre baseada nas experiências do sujeito.

O INEP (2019)²⁰, a partir de sua cartilha para formação de corretores aponta quatro tipos de repertórios especialmente avaliados na competência II, os quais esquematizamos da seguinte forma:

²⁰. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibilizou em seu portal, de forma inédita, as apostilas de capacitação dos corretores de redação, elaboradas para a edição de 2019. O material, direcionado e até então restrito aos corretores, detalha os critérios levados em consideração na correção dos textos.

Figura 24: esquematização dos repertórios



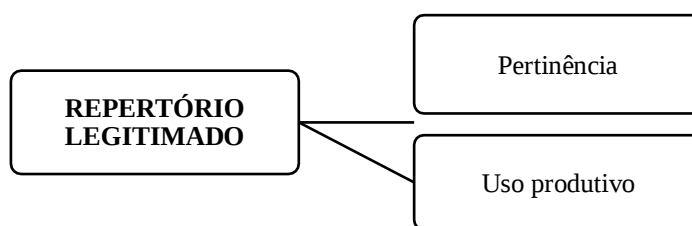
Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020) com base nas informações do INEP (2019)

Em nossa análise esses repertórios apontam para a resignificação das ideias apresentadas pelo (a) estudante. Desse modo, os repertórios passam a ser elementos importantes para a concretude da emancipação discursiva, uma vez que a construção do ponto de vista apresentado ganha impulso e se torna cada vez mais uma propriedade do (a) participante dentro do seu discurso. Nesse sentido, quando o (a) estudante apenas se detém a fazer comentários com base nos textos motivadores, entendemos que esse (a) não tem propriedade suficiente para construir uma discussão a partir do eito temático proposto. Já quando os argumentos estão construídos apenas com base nos textos motivadores, inferimos que a resignificação dessas ideias estão desvinculadas da experiência do (a) estudante e pouco apresenta uma progressão das ideias que se mantém aos textos motivadores.

Com relação ao repertório não legitimado, o qual é caracterizado pelo fato de não estar vinculado a nenhuma área do conhecimento, logo, se torna um argumento sem autenticidade; no entanto, existe em função do ponto de vista. Aqui o autor do texto deixa de recorrer a outras áreas para fundamentar o que diz. Quando relacionamos essa característica a resignificação estamos levando em consideração a ação de dialogar as suas experiências com experiências de outros em função do seu ponto de vista. Esse diálogo é justamente o encontro entre pensamentos, mediatizado pelo mundo para que esse mundo passe a ter significado como Freire (1980) já afirmava. Isto é, esse novo significado parte do processo de resignificação que se dá mediante ao encontro de diálogos, de vozes, de ideias e pensamentos colocados em função de um ponto de vista. É justamente esse encontro que dá legitimidade a esse repertório que compõe o argumento.

Logo, o repertório legitimado é aquele que recorre à voz do outro para fundamentar sua ideia em função do seu posicionamento com relação à problemática discutida. Nessa construção o (a) participante se apodera da voz do outro para que sua defesa seja legitimada e reconhecida. É nesse processo de ressignificação que se espera do (a) estudante outros elementos da emancipação discursiva como, por exemplo, a autoria do argumento. Além disso, é por meio desse processo que o texto apresenta a sua progressão de ideias, a lógica de pensamento ganha um ritmo mais acentuado e a partir dela podemos perceber outros mecanismos da ressignificação como a pertinência desse argumento e o uso produtivo dele. Como podemos conferir a seguir:

Figura 26: repertório legitimado



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020) com base em dados do INEP, formação de corretores (2019).

A pertinência está inteiramente ligada à vinculação do argumento à proposta trabalhada. Enquanto que o uso produtivo tem a ver ao fato do participante vincular o repertório legitimado à discussão apresentada por ele. No entanto, a legitimação do argumento pode ou não ocorrer com o uso produtivo, porém a pertinência é um elemento base para que o repertório se torne legítimo. Uma vez que precisa estar associado ao tema abordado, esses elementos evidenciam o que apontamos como ressignificação de ideia por parte do (a) participante na produção de textual e nos leva a perceber a emancipação discursiva. Vejamos como isso ocorre na produção: *“O governo brasileiro, portanto, deve continuar investindo no sistema de cotas, abrangendo as universidades do país, aperfeiçoando o ensino no Brasil, com a criação de cursos pré-vestibulares voltado as minorias, a fim de que as próximas gerações de diferentes raças sejam desiguais e com mais oportunidade.”*.

Quando analisamos esse trecho do discurso percebemos que do ponto de vista da pertinência o (a) participante consegue dialogar com a temática proposta. Além disso,

percebemos que seu repertório nesse trecho não é legitimado. No entanto, ele recorre sempre ao que já disse anteriormente, mas sua tese não é retomada. Vemos que ao longo do texto o (a) participante faz uso da reflexão e refração com base na temática solicitada, percebemos que esse é capaz de atribuir valoração ao que está posto. Isso fica evidenciado na avaliação do texto apresentado:

Figura 26: avaliação da produção A3

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Total:	800

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Vemos que o (a) estudante apresenta um bom desempenho textual. O texto recebe a pontuação de 800. Isso implica afirmar que o (a) estudante consegue interpretar fatos e opiniões. Para representarmos a ressignificação das ideias como um elemento importante da emancipação discursiva nossa análise se fundamenta na competência II da matriz de referência, por acreditarmos que essa competência mobiliza a ressignificação de ideias como um elemento de persuasão, uma vez que ela exige a apresentação de uma argumentação que se movimenta em direção à defesa de um ponto de vista. Vale ressaltar que o repertório utilizado pelo (a) estudante ao longo da argumentação é determinante para representar essa ressignificação.

Ao analisamos a avaliação percebemos que o (a) estudante apresenta um bom desempenho e atinge a maior pontuação da competência II. Percebemos também a habilidade de interpretação de informações e dados. Nesse sentido, o resultado apresentado colabora para a ideia de que o falante está a todo o momento criando hipóteses na tentativa de defender seu ponto de vista, o que nos leva a perceber que os indivíduos passam a utilizar a língua como um elemento de reivindicar direitos, espaços, entre outros. Portanto, podemos afirmar que esse movimento desperta a consciência do meio no qual está inserido, pelo qual dialoga consigo e com o mundo. Desse modo, o sujeito não recebe a língua pronta, porém a todo o momento está ressignificando-a, como é possível percebermos a seguir:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (Bakhtin/Voloshinov p. 108, 1997)

Nessa perspectiva a linguagem ganha uma dimensão social. O despertar da consciência é justamente a capacidade de atribuir um significado próprio ao que está lendo e escrevendo. É também a capacidade de refletir sobre o que está produzindo e à medida da necessidade de compreensão ressignificá-lo. Esse movimento fica evidenciado dentro do texto quando o estudante dialoga suas experiências com o eixo temático abordado. Vale ressaltarmos que o texto analisado é a primeira versão da temática sobre cotas raciais. Além disso, é importante informarmos que tal temática foi escolhida pelo fato de trabalharmos com jovens de origem popular, os quais não conhecem por completo a existência desse direito.

Desse modo, além de trabalharmos a questão da produção textual, acreditamos que por meio da leitura há a ressignificação do espaço social que o estudante pode ocupar na universidade. Além do mais, ressignificamos a ideia de um direito que é, na maioria dos casos, interpretado de maneira equivocada por aqueles de que não se encaixam no perfil de cotistas e encontram meios de criticar, mas também por aqueles que apresentam perfil e não compreendem sua finalidade.

Percebemos que o estudante consegue trazer em seu texto o seu ponto de vista e utilizar as informações presentes no texto motivador em função de sua defesa. Essa reescrita se constitui a partir da pontuação obtida pelo (a) participante. Não houve comentários do professor mediador. Notemos a reescrita do mesmo eixo temático:

Figura 27: produção reescrita A3

Inclusão: A ponte para a igualdade.

No que se refere ao sistema de cotas raciais, pode-se perceber que é uma forma discriminatória, pois privilegia um grupo racial a outro, haja vista a disparidade educacional entre diferentes etnias raciais em função não só da falta de investimento em uma educação de qualidade, mas também da desigualdade educacional, sobretudo quando se trata de grupos menos dotados do Brasil. Desde 1997, que apenas 1,8% dos jovens negros entre 18 e 24 anos haviam frequentado uma universidade. Atualmente, a Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), tem em seu corpo docente um percentual de 76,8% formado por brancos, 20,3% por negros e apenas 1,3% de índios. Apesar do aumento no número de matrículas nas universidades públicas do país, negros, índios e pobres não fazem parte da maioria que corresponde-se à elite majoritária, ou seja, brancos.

Outrossim, a ausência do governo numa adequada preparação dos professores, bem como também a forma negligente com que trata-se o ensino no país, tornando-o desinteressante e, por isso, de baixa qualidade, sobretudo quando trata-se da disciplina de disciplinas essenciais para a formação de um bom profissional de ensino, intelectual e social.

O governo brasileiro, portanto, deve ampliar os investimentos no sistema de cotas, abrangendo à todas as universidades do país, além de promover o ensino brasileiro de forma sistemática, criando-se cursos preparatórios voltados às matrículas, melhorando aos alunos a importância do sistema de cotas e dos direitos que estes têm, a fim de que as próximas gerações de diferentes raças possam desfrutar e com mais oportunidades, sanando assim, a dívida histórica atribuída a esses grupos.

Fonte: acervo da pela pesquisadora (2020)

A reescrita do texto é um processo importante para que o participante reflita sobre o próprio uso da língua. É nesse processo que a reflexão e a ação apresentada por Freire (2005) acontecem. Por sua vez, remetemos a reflexão e a ação ao ato de ressignificar, de atribuir novos significados ao que ele já leu e escreveu. É por meio dessa reescrita que podemos perceber como a noção de alteridade se constitui a cada representação dada sobre as ideias e o conhecimento que o (a) estudante vai movimentando em função dessa defesa do ponto de vista.

Nessa construção o (a) estudante vai atribuindo suas valorações com base na sua prática, o que leva esse (a) a apresentar diferentes modos de dar sentido ao mundo no qual

está inserido. A reflexão se associa a ação, que juntas conduzem o ato de refratar o mundo, o que nos leva a acreditar que ambas as ações são de inteira importância para a ressignificação.

Desse modo, quando analisamos o fragmento destacado em azul no primeiro parágrafo, percebemos a ressignificação que o estudante apresenta sobre cota racial:

“No que se refere ao sistema de cotas, percebe-se que é uma ação afirmativa voltada as minorias, sabe-se que o sistema privilegia um grupo racial a outro, haja vista a discrepância educacional de um grupo racial a outro em consonância com a falta de incentivo a para uma educação de qualidade.” Se compararmos esse fragmento com a primeira versão do texto, percebemos que o (a) participante apresenta uma ideia mais concreta com relação ao eixo temático abordado. Há um posicionamento com uma direção de defesa mais acentuada. Isso fica evidente na maneira como o (a) estudante ressignifica a noção de cotas raciais, segundo o qual é uma política afirmativa que busca diminuir a discrepância. Além de perceber essa significação, é possível inferir a tese do estudante, a qual acreditamos ser a parte destacada em amarelo no primeiro parágrafo: *“é uma ação afirmativa voltada as minorias, sabe-se que o sistema privilegia um grupo racial a outro, haja vista a discrepância educacional de diferentes grupos de etnias raciais em consonância com a falta de incentivo a para uma educação de qualidade.”*

Diferentemente da versão anterior do texto, aqui há uma direção mais evidenciada. A lógica de pensamento escolhida está mais clara. Dentro da tese é perceptível que a ressignificação se dá mediante a mobilização semântica valorativa que o (a) estudante realiza para ampliar novos significados. Quando analisamos os termos em evidência no fragmento, percebemos que esses termos marcam a valoração que é realizada pelo (a) participante, pela qual podemos inferir a sua experiência com a temática.

Tal perspectiva fica ainda mais clara nos termos anunciados no título do texto quando este coloca: *“Inclusão: A ponte para à igualdade”*. Ao analisarmos esses fragmentos fica evidenciado o poder de atribuir novos sentidos. A palavra *“ponte”* sofre a ressignificação a partir do processo de referenciação realizado na produção textual, com isso podemos afirmar que a produção textual ganha uma progressão e, o tipo de repertório utilizado nesse fragmento vai se legitimando ao longo do texto.

Relativo a desigualdade educacional, podemos afirmar com base nos dados do Senso 1997 que apenas 1,8% dos jovens entre 18 e 24 anos haviam frequentado uma universidade. Atualmente, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem em seu corpo docente um percentual de 76,8% formado por brancos, 20% por negros e apenas 1,3% de índios. Apesar

do aumento no número de minorias nas universidades públicas do país, negros, índios e pardos são menos da metade ao que corresponde-se a classe majoritária, isto é os brancos. Aqui percebemos que o (a) participante apresenta um repertório legitimado pelos dados que ele (a) apresenta de maneira ressignificada. Portanto, por meio da reescrita percebemos como o (a) estudante consegue ressignificar suas ideias. A progressão dos argumentos aparece de maneira mais evidenciada; desde a tese, por meio de palavras chave que apontam a ideia do estudante sobre o conteúdo temático, como na estrutura da conclusão quando além da pertinência o estudante faz uso produtivo de seus argumentos.

Outro indício de ressignificação presente no texto é justamente o último parágrafo. Nele percebemos que o estudante aponta caminhos para diminuição da problemática apresentada e discutida. Vejamos: *“O governo brasileiro, portanto, deve ampliar os investimentos no sistema de cotas, abrangendo à todas universidades do país, aperfeiçoando o ensino brasileiro de forma sistemática, criando-se cursos pré-vestibulares voltados às minorias, informando aos jovens a importância do sistema de cotas e dos direitos que estes tem, a fim de que à próximas gerações de diferentes raças sejam desiguais e com mais oportunidades, sanando assim, a dívida histórica a esse do passado.* Notamos que o (a) estudante aponta um caminho para a diminuição do impacto da problemática na sociedade. Essa interpretação nos permite considerar que o (a) estudante faz uma ressignificação das ideias quando este (a) assume a necessidade de criar cursos pré-vestibulares e acredita que com isso a dívida histórica seria paga. O que nos chama atenção do ponto de vista da valoração, isto é, do ponto de vista assumido pelo (a) participante, o que corrobora com a ideia bakhtiniana de que o valor é simplesmente indispensável na medida em que sem ele, não há relação dialógica. Desse modo, quando há a ocorrência de juízo de valor, e consequentemente isso acontece por meio da linguagem, uma posição autoral frente à outra posição autoral-valorativa, a relação dialógica se instaura e essa relação está evidenciada no texto apresentado. Analisemos a avaliação atribuída a essa reescrita:

Figura 28: avaliação da reescrita A3

1-Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
2-Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
3-Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
4-Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
5-Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	0,0 < 40 < 80 < 120 < 160 < 200
Total:	1000

Obs: *Excedente 1*

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020)

O texto já apresentava um bom projeto de discurso desde a sua primeira versão, mas após a reescrita observamos que há uma transformação, uma ressignificação principalmente do ponto de vista do repertório utilizado. Percebemos que além de apresentar um ponto de vista mais evidenciado, o (a) estudante procura legitimar seu posicionamento. Esse fenômeno contribui diretamente para a emancipação discursiva do estudante e corrobora para a compreensão dialógica da linguagem, tendo em vista ser inevitável a dissociação das percepções do estudante sobre o eixo temático, assim como sua história social, econômica e tantas outras manifestações da relação do eu com o outro se mostram dentro do texto. O que nos permite inferir que a ressignificação de ideias advém do diálogo, como é possível compreendermos:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim cresce um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 2005, p. 118)

Do diálogo também surge a consciência. Tais termos se encontram e desencontram-se de modo a contribuir diretamente para a defesa de um ponto de vista. Por conseguinte, a consciência de que nenhum discurso é vazio, isto é, todo e qualquer discurso é constituído por diferentes vozes que se agregam em função de seus ideais, contribui diretamente para o processo de compreensão da leitura, escrita e reescrita, como meios pelos quais essas vozes são ressignificadas. Nesse contexto, há a experiência de um novo outro. É a partir desse encontro que a transformação acontece e o sujeito tem acesso à sua realidade. Podemos atribuir a esse encontro ao ato de ensinar como Freire aponta a seguir:

A relação dialógica, porém não anula como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando (FREIRE, 2005b, p. 118).

Conforme o pensamento freiriano, podemos afirmar que a ressignificação dialoga diretamente com o pensamento crítico, uma vez que o encontro permite ao estudante a possibilidade de posicionar-se mediante fatos do cotidiano, os quais dialogam diretamente com sua realidade. No entanto, vale salientar que essa construção deve ser mediada pelo educador. Assim quando analisamos a reescrita como meio de mapeamento da ressignificação de ideias, logo atribuímos ao educador (mediador) a responsabilidade de permitir a construção desse processo, pelo fato da leitura, escrita e reescrita contribuírem diretamente para esse pensamento crítico.

Contudo, o que queremos dizer é que a mediação durante esse processo metodológico de lidar com a linguagem numa perspectiva dialógica, tal como acontece nas aulas de Língua Portuguesa do cursinho supracitado, é justamente o resultado obtido pela associação da leitura, escrita e reescrita como processos que conduzem o estudante a ressignificação de ideias e conseqüentemente a uma emancipação discursiva. Tal perspectiva dialoga com o pensamento a seguir:

A transitividade crítica, pelo contrário, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Esta modalidade da consciência transitiva teria como características a “substituição de explicações mágicas por princípios causais”, o teste dos achados e a permanente disposição a suas revisões; a disposição ao abandono de preconceitos na análise dos problemas; o esforço por evitar deformações; a recusa à transferência da responsabilidade, a “recusa a posições quietistas”, a “segurança na argumentação “o gosto pelo debate uma “maior dose de racionalidade” a aceitação de arguições: a “apreensão e receptividade a tudo o que é novo”. Seria também marcada pela aceitação da massificação como um fato, e ao mesmo tempo pelo esforço dirigido à humanização do homem. (FREIRE, 2010, p. 31).

O que vemos a partir da proposição apresentada por Freire é justamente a descrição do encontro; instante no qual o sujeito se reconhece como participante do meio onde está inserido. O que nos leva a afirmar que a ressignificação de ideias apresentadas no texto é secundária a ressignificação do sujeito enquanto um ser que compreende seu espaço, sua origem e toma como base, para luta diária que enfrenta, o seu discurso para garantir sua existência.

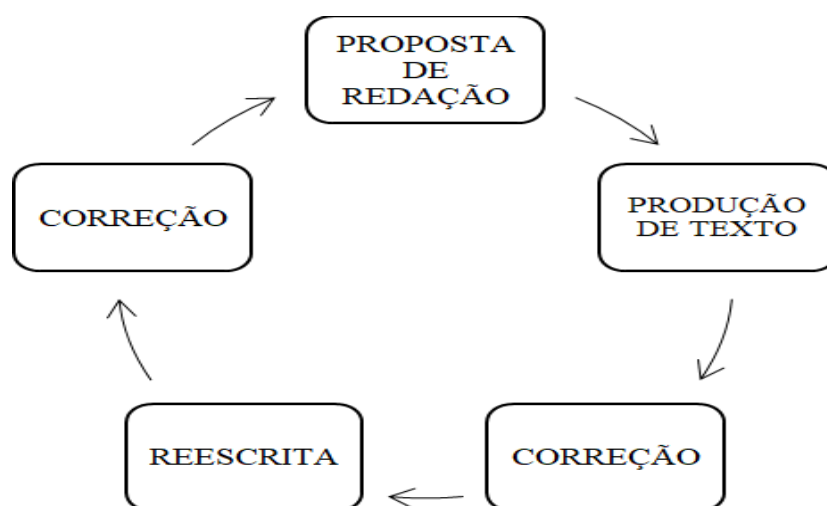
5.4. Relação entre autor e interlocutor

Como vimos até aqui, a percepção dialógica do discurso compreende a participação de um eu e um outro numa mesma matriz de significação, isto é, na interação discursiva. Isso significa que a interação verbal é a base para construção do enunciado. Essa interação acontece mediante a presença de locutor e um interlocutor. Logo, a enunciação é resultado dessa interação. O que nos permite afirmar que a relação do autor e seus interlocutores dentro do discurso é de suma importância para compreensão da emancipação discursiva do sujeito.

Conforme Bakhtin (2000), ao produzir um enunciado o autor introduz um interlocutor. Isso implica em uma série de operações do enunciado. Nesse processo há três elementos fundamentais: o falante (autor), o ouvinte (interlocutor) e a relação entre os dois. Desse modo, buscaremos mostrar como esses três elementos influenciam na emancipação discursiva.

Partindo desse ponto, vale esclarecer que aqui buscamos analisar além da produção do participante, a produção do mediador e a influência da interação verbal dos dois na produção enunciativa de ambos. Pois ao longo de nossa análise percebemos que essa relação acontece de maneira contínua, isto significa que tanto autor, quanto interlocutor em todo momento respondem ativamente, e assumem papéis de autores e interlocutores mutuamente; como é possível percebermos:

Figura 29: continuum dialógico



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Seção IV

Aqui nos detivemos a analisar a relação autor/interlocutor a partir do (a) participante e do (a) mediador, por considerarmos de suma importância essa relação para emancipação discursiva do (a) estudante. Para tanto, utilizamos como dados de análise as propostas de redações e os apontamentos presentes na avaliação feita pelo mediador; que entendemos como enunciados e as produções textuais realizadas pelo (a) estudante com base no eixo temático “O sistema de cotas e o acesso à universidade no Brasil”.

Na expressão verbal, o locutor sempre leva em consideração seus interlocutores e a situação em que está inserido, o que nos permite afirmar que tanto o interlocutor, quanto a situação é determinante para forma dessa expressão verbal, ou seja, os interlocutores munidos de seus fatores históricos, ideológicos, sociais, a variação linguística, o conhecimento de mundo, todos esses elementos constituem o enunciado. Para análise dessa categoria partimos do pressuposto de que estudante e mediador assumem os papéis de autores e interlocutores; e isso não acontece simultaneamente. Logo, inferimos que o mediador assume o papel de autor quando propõe ao estudante a produção textual. Esse é o princípio do continuum dialógico presente no processo de leitura-escrita-reescrita e dele emerge a emancipação discursiva. Quando analisamos o fragmento da proposta, o mediador é o autor como é possível percebermos:

PROPOSTA DE REDAÇÃO: *A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da Língua Portuguesa sobre o tema **O sistema de cotas e o acesso à universidade no Brasil** apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.*

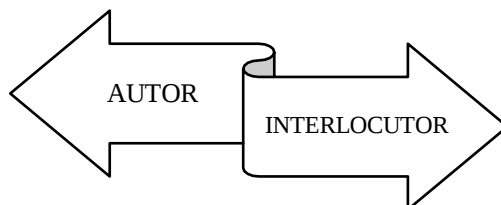
Nesta proposta percebemos a movimentação do continuum. Aqui o mediador é também o autor. O enunciado proposto é construído de acordo com a imagem que esse possui desses destinatários certos, ou seja, os participantes que, por sua vez são seus principais interlocutores. No fragmento “*A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação*” percebemos que a interação verbal acontece de maneira a influenciar o interlocutor a escrever com base nos textos motivadores e também no conhecimento construído ao longo da formação. O autor realiza várias inferências. A primeira é que seu interlocutor leu os textos motivadores. A segunda que ele tem

conhecimentos construídos sobre a temática. E a terceira que ele tem uma formação. Essas inferências são importantes para determinar a escolha da temática discutida.

Ainda sobre o aspecto da perspectiva de Bakhtin/Volochinov (1992, p.112), os quais defenderam a ideia de cada indivíduo possuir um auditório social, que influencia seus discursos interiores, suas motivações e apreciações. A proposta de redação acaba funcionando como ato de interação verbal, pela qual surge a enunciação como Bakhtin/Volochinov (1992) já previam. Isso implica diretamente na relação: locutor e interlocutor que se estabelecem socialmente, o que exclui qualquer possibilidade de existir um interlocutor abstrato. Eles destacam a esse auditório a necessidade de ser aculturado, o que significa quanto mais experiências existirem, mais próximo de uma criação ideológica. Assim, para esses autores, a palavra é um território comum a ambos, isto é, a locutor e interlocutor.

É justamente nesse território que podemos perceber o continuum dialógico. Ora o mediador assume o papel de autor, como visto na proposta, ora o papel de interlocutor, como quando faz na avaliação do enunciado apresentado pelo participante que também está envolvido no mesmo processo e também assume as duas posições de autor e interlocutor:

Figura 30: a dupla natureza dos sujeitos na relação autor/interlocutor



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Assim podemos afirmar que autor e interlocutor ganham natureza dupla dentro do processo de leitura-escrita-reescrita, isto é, o mediador entrega a proposta e nessa, ele assume o papel de autor. No entanto, basta que participante tenha acesso à proposta para deslocá-lo a posição de interlocutor principal desse. Esse deslocamento acontece quando o participante passa a escrever com base na proposta. Feito isso, não demora muito para que o mediador desloque o participante para a posição de interlocutor. Isso acontece quando aquele inicia a correção da redação.

Nesse processo de trocas de posições de fala, a interação é base para aprendizagem, pois é por meio dela que o diálogo acontece. A interação verbal ocorre por meio da produção

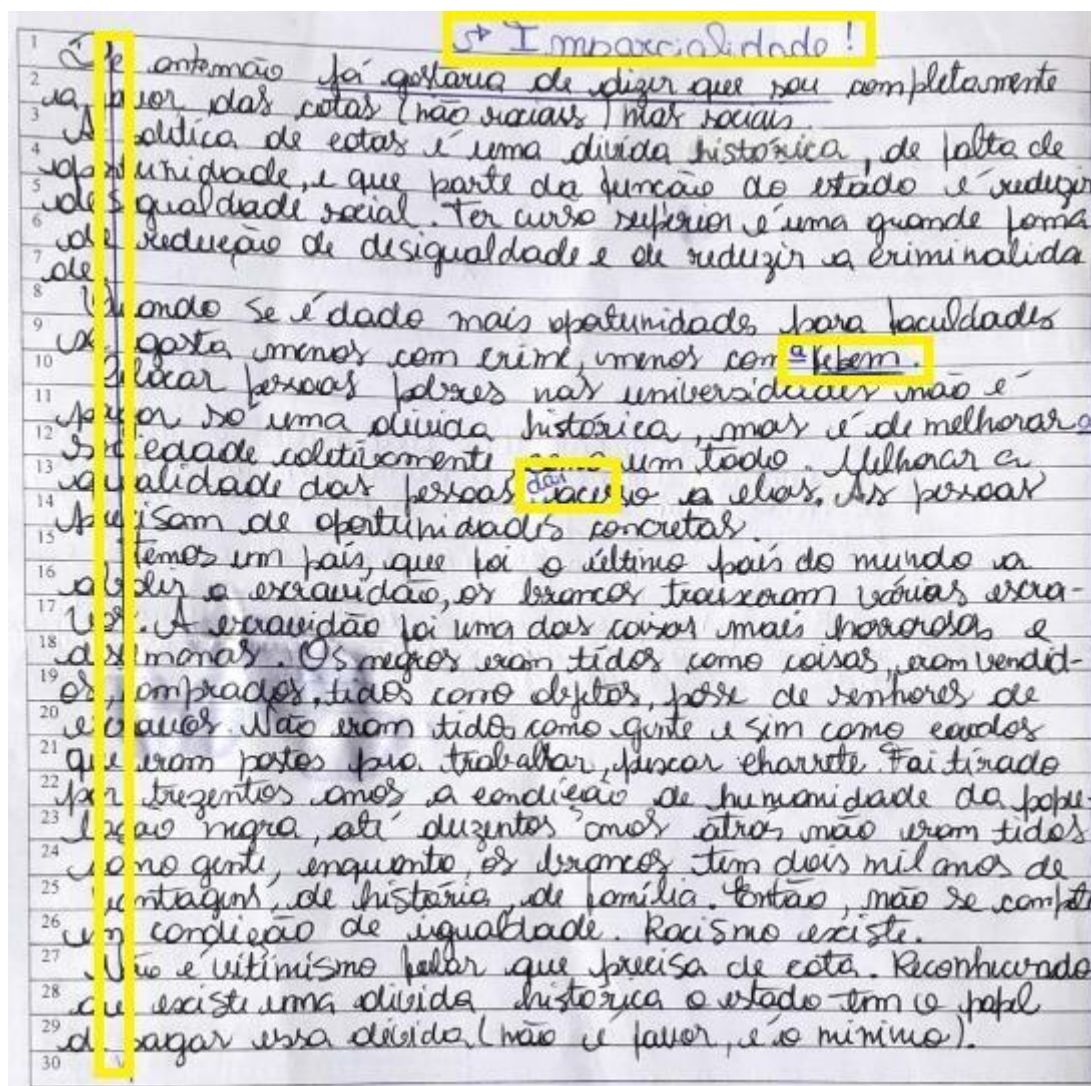
de enunciados do estudante e do mediador, os quais estão constantemente assumindo posturas diferentes dentro dessa construção dialógica. Desse modo, a relação que ambos constroem é de suma importância para a emancipação discursiva. Essa dupla natureza permite que dentro do ciclo leitura-escrita-reescrita a ação de reflexão sobre o uso da linguagem aconteça, a ressignificação de ideias e a autoria também, visto que a interação é a base para o diálogo e todas essas outras manifestações são inerentes à interação. Com relação à linguagem como forma de interação vejamos os apontamentos de Geraldi (2004, p. 40):

A linguagem é uma forma de interação mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não o preexistiam à fala.

Percebemos na própria proposta de redação apresentada pelo mediador, quando este assume a posição de autor, as indicações dadas por ele ao seu interlocutor: *“redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da Língua Portuguesa sobre o tema **O sistema de cotas e o acesso à universidade no Brasil** apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos”*. As instruções são claras e apontam ao outro a responsabilidade sobre a produção do enunciado. Tais instruções conduzirão a produção textual do interlocutor e talvez estejam presentes na resposta dada por ele. Além dessas orientações, o mediador aponta: *“Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.”*. Esses processos são de suma importância para a produção textual e precisam ser compreendidos pelo participante. A primeira versão desse texto traz um pouco disso ²¹:

²¹ O que apresentamos aqui é justamente a primeira versão do texto apresentado pelo (a) segundo (a) estudante. Lembramos que a temática é a mesma, porém o participante é diferente daquele que foi trabalhado na seção III.

Figura 31: produção textual A4



Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Aqui vemos que o (a) participante assume a posição de autor deslocando o mediador a seu principal interlocutor. No fragmento “De antemão já gostaria de dizer que sou completamente a favor das cotas (não raciais) mas sociais” há um protagonismo na escrita do (a) estudante do ponto de vista da enunciação, um posicionamento enfático sobre a temática discutida. É perceptível que o (a) estudante não assume a perspectiva de cotas raciais e sim de cotas sociais. É como se a valoração atribuída à primeira ganhasse uma conotação negativa do ponto de vista do (a) estudante.

Além do deslocamento para posição de interlocutor, atribuído ao mediador, por parte do participante, vemos que esse autor assume a posição de fala “*De antemão já gostaria de dizer*” e nos permite inferir que ao assumir a posição de fala expõe suas ideias sobre o tema e constitui as diversas possibilidades de discursos sobre o eixo temático estabelecido.

Quando analisamos o mediador na posição de autor, a qual se estabelece por meio da avaliação e de apontamentos que esse faz no texto, percebemos a resposta dele ao participante. Este grifa o trecho “*já gostaria de dizer que sou*” e escreve a cima “*Imparcialidade*” com essa resposta vemos que o mediador busca mostrar que esse gênero discursivo normalmente não permite o uso da primeira pessoa do singular, uma vez que a opinião do autor já está subentendida no texto dissertativo-argumentativo. Além do mais, chama a atenção para essa escolha vocabular que fere a competência I.

Vemos que a imparcialidade sugerida pelo mediador está ligada à competência II da matriz de referência do ENEM e tem a ver com o texto dissertativo-argumentativo, o qual naturalmente carrega a opinião do autor, o que exclui a necessidade da presença do eu de maneira explícita, como no caso de “*sou*”. Essa ação do mediador é uma forma de interação que movimenta o continuum dialógico. Percebemos que a significação do diálogo está no fato do mediador e do estudante ocuparem um o espaço do outro. Um eu e um outro fazem parte da interação verbal, a qual permite que ambos assumam os dois papéis, porém isso não acontece simultaneamente. A interação dentro do texto permite que tanto autor, quanto interlocutor perceba quando a posição de fala é sua, ou seja, essa dupla natureza do autor e do interlocutor constitui o diálogo. A posição de fala é assumida à mesma medida que o deslocamento acontece. Isso certamente influencia a produção de ambos.

Os trechos marcados em amarelo, no texto, são marcas do diálogo que o mediador faz quando realiza a avaliação. Isso nos permite inferir que a interação também ocorre mediante o ato de avaliação feito com base na produção; na resposta dada pelo estudante à proposta feita pelo mediador. Percebemos que a avaliação e os apontamentos feitos pelo mediador para que o estudante reescreva uma nova versão do texto acontece com base no diálogo estabelecido entre eles. Vemos que nesse processo de correção que o mediador assume o papel de autor, uma vez que direciona a produção de uma nova versão, tal ação dá continuidade ao ciclo dialógico que sustenta a relação autor/interlocutor.

Analisemos a avaliação feita pelo mediador ao texto A4:

Figura 32: avaliação da produção A4

1-Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	() 0,0 () 40 () 80 () 120 (X) 160 () 200
2-Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	() 0,0 () 40 (X) 80 () 120 () 160 () 200
3-Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	() 0,0 (X) 40 () 80 () 120 () 160 () 200
4 -Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	() 0,0 () 40 (X) 80 () 120 () 160 () 200
5-Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	() 0,0 (X) 40 () 80 () 120 () 160 () 200
Total:	400

Observações: *Ao começar um parágrafo é necessário iniciar um pouco à frente da margem da folha. Coloque dois dedos a partir da margem e inicie em seguida.*
Faltou na redação um pouco de coesão e coerência!
Faça uma proposta de redação com uma ideia ou argumento que reforce o que foi defendido no desenvolvimento do texto.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Nessa avaliação, percebemos que além da nota apresentada em cada habilidade da matriz de redação, há apontamentos feitos pelo mediador. É justamente aqui que percebemos quando o mediador assume o papel de autor, uma vez que produz enunciados que consolidam a interação. Partindo disso inferimos que a construção da segunda versão do texto é baseada pela interação estabelecida entre mediador e estudante. Aqui vemos a troca e a posição de fala que é, sem prejuízo, assumida ora pelo mediador, ora pelo estudante, o que nos permite afirmar que a relação entre autor e interlocutor é de inteira importância para a construção de emancipação discursiva. Vejamos os principais apontamentos do mediador: “*Ao começar um parágrafo é necessário iniciar um pouco à frente da margem da folha. Coloque dois dedos a partir da margem e inicie em seguida. Faltou na redação um pouco de coesão e coerência! Faça uma proposta de redação com ideia ou argumento que reforce o que foi defendido no desenvolvimento do texto.*”

É possível observarmos que o mediador instrui o (a) estudante para a próxima construção, tanto do ponto de vista da estrutura, quando solicita que reorganize a margem do texto e quando solicita que o (a) estudante faça uma proposta de intervenção; quanto do

ponto de vista do sentido, quando afirma que faltou coesão e coerência ao texto. Tais instruções são de inteira importância para que a reescrita aconteça de maneira consciente, uma vez que tais orientações mediarão a segunda versão do texto, pois é justamente nesse processo que o estudante será levado à reflexão da ação apontada por Paulo Freire (1980).

Não à toa o processo de leitura-escrita-reescrita permite ao estudante a transformação, pois, é nesse processo que a reflexão sobre a ação de usar a língua se dá por meio da reescrita. Por isso a relação mediador/estudante (autor/interlocutor) é tão importante, pois é através dessa relação que o estudante vai tomando consciência do próprio uso da linguagem. No entanto, nessa relação não basta que essa tomada de consciência da língua aconteça por acontecer, mas deve acontecer de maneira crítica para que por meio dela o estudante consiga interpretar suas diversas realidades e enxergá-las como oportunidade de transformá-las. É justamente o que Freire (1980) afirma sobre a consciência.

Desse modo, acreditamos que a reescrita é o resultado concreto da relação autor/interlocutor e que se estabelece por meio do continuum dialógico, o qual possibilita ao autor da proposta interagir verbalmente com seus interlocutores, à mesma medida que permite aos interlocutores assumirem o papel de autores no ato de resposta, pelo qual também o mediador passa a assumir o papel de autor e assim a enunciação ganha um caráter orientado, o que nos leva ao princípio de diálogo dentro do ciclo leitura-escrita-reescrita. Desse modo, a proposta de redação pode ser considerada como o princípio da interação verbal entre autor e interlocutor, pois o estudante e o mediador conseguem construir um diálogo, como é possível observarmos na tabela:

Tabela 5: papéis dentro do contínuum dialógico

Proposta de redação	Produção textual A	Avaliação A	Reescrita	Avaliação B
Mediador Autor Estudante Interlocutor	Estudante Autor Mediador Interlocutor	Mediador Autor Estudante Interlocutor	Estudante Autor Mediador Interlocutor	Mediador Autor Estudante Interlocutor

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020)

Observam-se cinco momentos que compõem o continuum dialógico. Como já vimos esse continuum se constitui dentro do processo leitura-escrita-reescrita, do qual emerge, como produto final, o texto. Dentro do contínuum, mediador e estudante assumem respectivamente, porém não concomitantemente, os papéis de autor e interlocutor do enunciado. Tal ação é

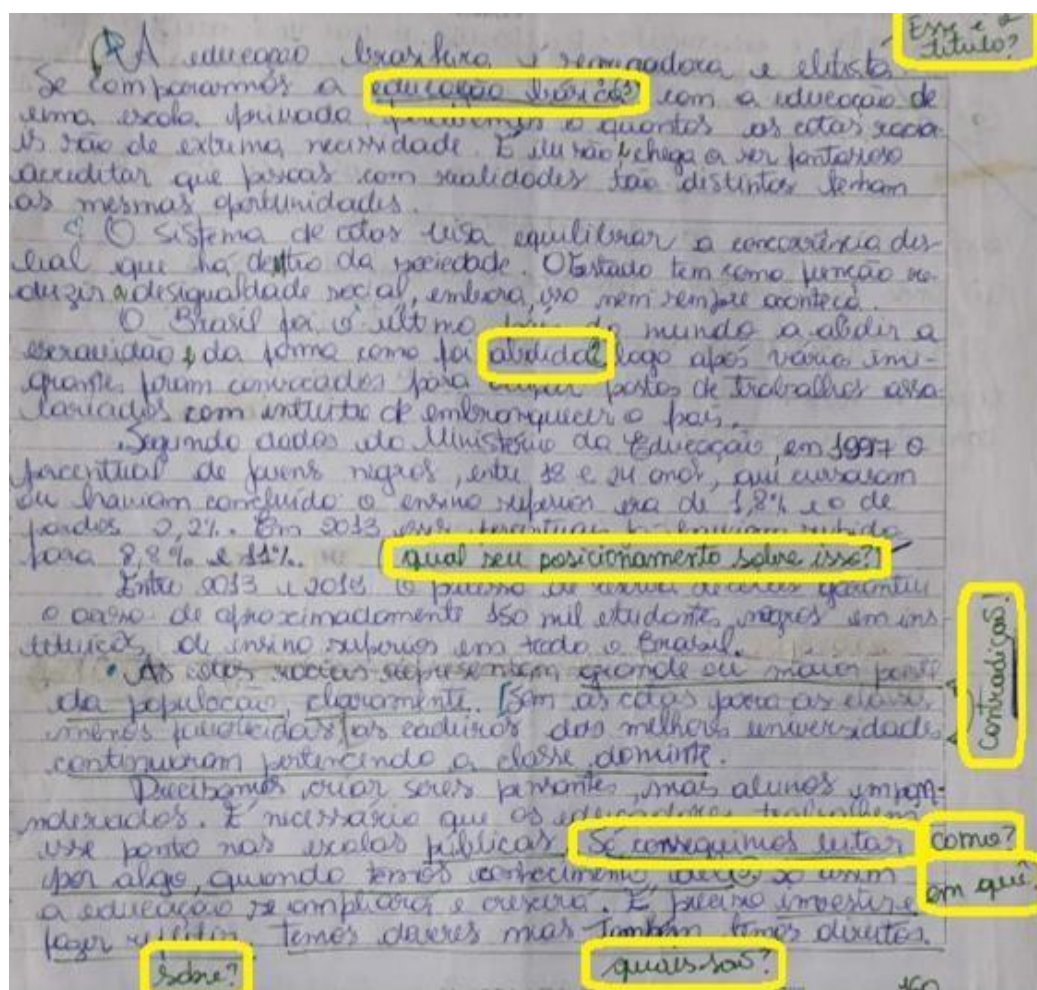
fundamentada pelo diálogo que se constitui por meio do texto. Essa relação tem revelado um bom desempenho do ponto de vista da produção escrita por parte do estudante. Vale ressaltar que não é apenas na produção escrita que o estudante se destaca, pois a emancipação discursiva pode ser percebida também por meio da produção oral apresentada por ele, a qual foi percebida no grupo focal, no qual as discussões aconteciam.

Desse modo, compreendemos a necessidade da relação dialética apontada por Freire entre a ação e a reflexão. É justamente por meio dessa articulação entre a prática da leitura-escrita-reescrita que a emancipação discursiva acontece e o estudante passa a compreender seu espaço, compreender os conflitos existentes entre a realidade individual do eu e a condição vivida pelo eu dentro do outro e a capacidade do sujeito de assumir-se responsável por seus atos de fala, expressando e valorizando ao mesmo tempo sua visão de mundo.

Com relação ao duplo papel assumido por ambas as partes, é importante ressaltarmos que tal relação é primordial para que o (a) estudante consiga construir uma autonomia do ponto de vista da produção verbal, a qual se dá por meio da interação verbal que se estrutura dentro do enunciado. O interessante é que o texto acaba se tornando elo e base sustentável para a manutenção do diálogo. Além disso, o diálogo se mantém mesmo que mediador e estudante estejam distantes fisicamente.

Percebemos que a avaliação e os apontamentos do mediador se tornam altamente significativos na segunda versão do texto. Vejamos como isso acontece:

Figura 33: reescrita A4



Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

Observamos que por meio da reescrita, a relação autor/interlocutor traz transformações visíveis na produção textual que se apresenta melhor elaborada pelo estudante. Além disso, percebemos uma mudança do ponto de vista da valoração. Inferimos que essa mudança acontece sob influência da discussão realizada no grupo focal e ressalta a importância do diálogo. O texto ganha uma amplitude com relação a sua significação, visto que há um reordenamento de ideias e principalmente do ponto de vista estrutural. Vejamos o fragmento: “A educação brasileira é segregadora e elitista se compararmos a educação básica com a educação de uma escola privada perceberemos o quanto as cotas raciais são de extrema necessidade. É ilusão, chega a ser fantasioso acreditar que pessoas com realidades tão distintas tenham as mesmas oportunidades.”. Se compararmos essa introdução ao início do texto anterior percebemos nitidamente a evolução do ponto de vista da organização das

ideias. Acreditamos que essa evolução está extremamente ligada ao diálogo que se constitui entre mediador e participante.

Logo, percebemos que a relação autor/interlocutor tem influência na reescrita quando nessa versão da reescrita há uma mudança de postura apresentada pelo (a) participante. Em primeiro plano vemos a estrutural, já que o texto apresenta parágrafos melhor definidos. Além disso, as margens estão organizadas, o que nos permite afirmar que o estudante atende a um dos apontamentos do mediador. Em seguida, percebemos a mudança do ponto de vista da articulação de ideias e de como essas são colocadas, como é possível observarmos no fragmento a seguir: *“o sistema de cotas visa equilibrar a concorrência desleal que há dentro da sociedade. O estado tem como função combater a desigualdade embora isso não aconteça.”*. Percebemos que o (a) estudante começa a posicionar-se dentro do texto de maneira impessoal; isso também corresponde a uma indicação do mediador durante a avaliação. É possível ainda observarmos que há uma estratégia nova, quando o (a) estudante retoma a fala do outro, o que não aconteceu na versão primária do texto. Vejamos: *“Segundo dados do Ministério da Educação, entre 2013 e 2019 o processo de reservas de cotas garantiu o acesso em média de 150 mil estudantes negro em instituições de ensino superior em todo Brasil.”*.

Esse diálogo permite que o (a) estudante consiga de fato refletir sobre o uso da língua. Nesse processo, o mesmo passa a fazer escolhas vocabulares que o direcionam a defender seu ponto de vista. Vemos que as premissas da educação em direitos humanos apontadas por Benevides (2000) aparecem de maneira a contemplar o processo de emancipação discursiva, isto é, é possível percebermos, por meio do contínuum dialógico da emancipação discursiva, a presença da educação continuada; educação para a mudança e da educação compreensiva como elementos importantes para formação do estudante.

Fica evidente que há várias transformações no texto, embora ainda seja possível perceber, marcada em amarelo, a produção verbal do mediador como forma concreta de interação, a qual é realizada por meio do todo texto. Desse modo, a relação autor e interlocutor ganha um caráter essencial para o desempenho do estudante na produção de textos, pois quando essa relação passa a existir rompe-se com a velha prática que os estudantes estão submetidos: a de produzir textos apenas como meio de trabalhar as classes gramaticais, ou temas repetitivos como por exemplo “fale sobre suas férias”; temas que pouco exploram o senso crítico do estudante. No entanto, quando essa relação existe percebemos que o diálogo permite o desenvolvimento da emancipação discursiva. Analisemos a avaliação:

Figura 34: avaliação reescrita A4

1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	0,0 < 100 < 200 < 300 < 400 < 500	360
2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	0,0 < 100 < 200 < 300 < 400 < 500	200
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0,0 < 100 < 200 < 300 < 400 < 500	120
4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	0,0 < 100 < 200 < 300 < 400 < 500	120
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	0,0 < 100 < 200 < 300 < 400 < 500	80
Total:		680

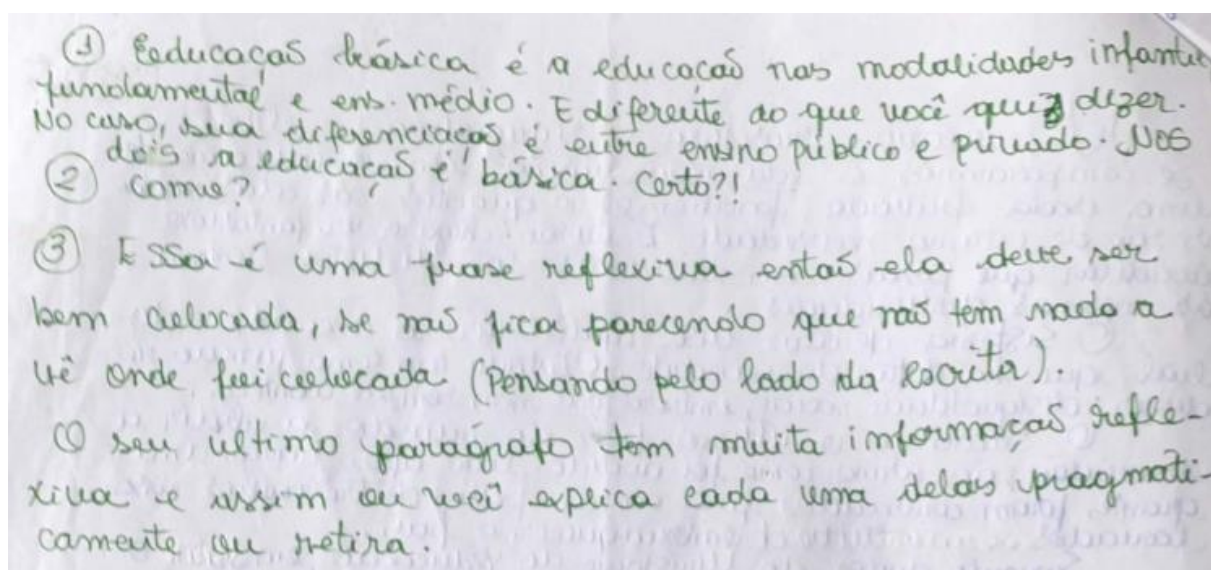
Muito bom.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020)

Do ponto de vista da nota percebemos que na competência II, aquela que leva em consideração a compreensão do tema, a articulação com outras áreas do conhecimento; se comparada à versão primária do texto teve uma evolução significativa, visto que a nota anterior foi de 80 e nessa versão, a mesma competência sobe para 200 pontos. Consideramos que a relação mediador e estudante é essencial na construção, visto que a avaliação aponta nortes para que o (a) estudante consiga refletir sobre o uso da linguagem.

Além da nota atribuída ao texto, o mediador faz apontamentos sobre a produção de texto apresentada pelo (a) estudante. Analisemos a seguir:

Figura 35: apontamentos relacionados à reescrita A4



Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Percebemos que os apontamentos buscam mediar à construção de novos sentidos. Por meio deles o mediador assume o papel de autor e busca mediar à produção textual. Tal ação reitera a noção de contínuum dialógico que fundamenta a construção da emancipação discursiva. A produção de texto é utilizada como suporte de diálogo que permite a ação e reflexão do uso da língua. Esse diálogo é de extrema importância para que o (a) estudante consiga mobilizar as operações linguísticas de maneira consciente, a fim da defesa de um ponto de vista e de maneira a contribuir para a construção do desenvolvimento do senso crítico.

Desse modo, a evidência do duplo papel dentro do contínuum nos permite inferir que a essa dupla identidade, a qual tanto autor quanto interlocutor assume, carrega o diferencial para que a produção seja bem desenvolvida e rompe com o paradigma de que a produção serve apenas para que as classes de palavras sejam trabalhadas. Além disso, ambos assumem o mesmo espaço dentro do contínuum e conseguem sistematizar com maestria a vez de passar a palavra. Como é perceptível na fala de Bakhtin:

O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar a compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada e pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra do outro, por algo como um mudo "*dixi*" percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 1992, p. 294).

É justamente dentro da produção de texto que a manutenção do diálogo se dá através do processo de leitura-escrita-reescrita. A palavra é o elo entre os momentos que compõem o contínuum e contribuem diretamente para a construção da emancipação discursiva. Sem o diálogo na construção textual estaríamos apenas reproduzindo modelos sem reflexão sobre o uso da língua. No entanto, buscamos apontar o diálogo como um elemento essencial para a vida em sociedade e acreditamos que o texto será sempre o elo mais forte de comunicação entre o homem e o mundo. Freire (2010, p. 104) aponta o diálogo:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem (...) É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro.

Como vimos, Freire aponta que o diálogo surge a partir de uma exigência existencial. Além disso, ele é o encontro entre a ação e a reflexão e não se resume ao ato de depositar

conhecimento no outro, mas de se constituir a partir do outro dentro do contexto no qual esses estão inseridos. Já na percepção de Bakhtin é por meio do enunciado que carregamos o outro, pois segundo ele, os enunciados são compostos de vozes, o que significa afirmar que ao usar um discurso nós recuperamos outras vozes. Partindo disso, é possível afirmarmos que dentro do contínuum o diálogo contribui para construção da emancipação do discurso.

5.5 Apropriação do discurso

Para explicarmos a questão da apropriação do discurso partiremos da ideia fundamental do dialogismo apresentada por Bakhtin, segundo o qual uma relação dialógica não existe sem enunciados e neles estão presentes os ecos e lembranças de outros enunciados.

Tal perspectiva dialoga com a ideia de diálogo apresentada por Freire (1980), pelo qual o diálogo é compreendido como um caminho que leva os homens a encontrarem seu significado enquanto homens. Nesse sentido, os enunciados estão carregados de significados que constituem a identidade de um sujeito que dialoga diretamente com o mundo no qual está inserido; o que implica afirmarmos que esse sujeito se apropria de vários discursos e os reproduz em função de explicar sua própria existência.

A apropriação do discurso se apresenta como um percurso constituinte da emancipação discursiva do (a) estudante ao longo do processo leitura-escrita-reescrita. Percebemos durante as análises que desse processo nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta para ele primeiro como vozes sociais que se dão por múltiplas relações dialógicas, relações de aceitação e recusa, de concordância e discordância, de harmonia e conflitos.

Nesse contexto, partimos da ideia de que os enunciados são frutos da articulação de conteúdo, contexto e expressividade. Bakhtin aponta que o contato com a realidade e a significação linguística constitui o enunciado, vejamos:

[...] apenas o contato entre a significação lingüística e a realidade concreta, apenas o contato entre língua e realidade - que se dá no enunciado - provoca o lampejo da expressividade. Esta não está no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existiria fora de nós" (BAKHTIN, 2000, p. 311).

É justamente nesse ambiente diversificado que o sujeito imerge nas múltiplas relações e dimensões da interação e vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes e ao mesmo tempo suas relações dialógicas. Isto é, estamos a todo o momento dialogando com base no outro e nos apropriando desse discurso para explicar nossa existência. Assim, para Bakhtin, (2000) a realidade linguístico-social é heterogênea; nenhum sujeito absorve uma só

voz, mas sempre muitas vozes. Logo, podemos afirmar que o enunciado surge num determinado contexto social e histórico. Esse contexto social e histórico interfere diretamente no discurso do (a) estudante. Nesse sentido, o (a) estudante passa a ter contato com diferentes discursos e passa a se apropriar deles.

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de apercetibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p 294).

Desse modo, os fenômenos da linguagem devem ser considerados como produtos de uma apropriação, por um sujeito, de um sistema linguístico, e de vozes de outrem, em relação à entonação expressiva que esse sujeito que se enuncia, considerando sempre que o enunciado se constitui por meio da reflexão e da refração de dizeres anteriores. Percebemos que maneiras de apropriação do discurso estão diretamente associadas à participação de um outro. O que nos permite entender que a apropriação do discurso se dá por meio do sentido e em seguida, tal sentido atribuído a esse discurso traz transformações. Vejamos:

[...] O discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado. O contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande. [...] A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso. (BAKHTIN, 1993, p. 141)

Com base na citação supracitada, podemos afirmar que o processo de apropriação do discurso depende de dois fatores que são determinantes. O primeiro fator diz respeito ao outro, as várias vozes a que o sujeito está exposto; e o segundo, o sentido que esse sujeito atribui ao objeto em apreciação. Quando analisamos as produções textuais escritas apresentadas pelo (a) estudante, percebemos que essa apropriação se dá do ponto de vista da estrutura do gênero redação, levando em consideração os aspectos estruturais e formais. Porém, também de natureza discursiva como, por exemplo: compreender a ironia e aprender a ser irônico, ser sarcástico e perceber o sarcasmo, ser crítico e perceber a crítica, é uma forma de apropriação que conduz a autoria.

Quando paramos para analisar o processo de leitura-escrita-reescrita de maneira mediada percebemos que o (a) estudante passa por várias fases da emancipação discursiva. Acreditamos que tais fases ocorram por meio de um encadeamento, porém uma não é

resultado da outra como uma sequência, mas acontecem de maneira indissociável e juntas fundamentam a emancipação discursiva.

O processo de leitura-escrita-reescrita, na prática, reitera a ideia de diálogo apresentada por Freire, vista como o ponto central da atividade de educar, na qual estudantes e professores são atuantes, sujeitos produtores ativos do discurso. A leitura é nesse contexto o reconhecimento do ser, do espaço e do percurso a ser seguido. É por meio dela que o (a) estudante vai se apropriando do tema proposto pela redação. É por meio desse primeiro processo que iniciamos a construção da apropriação com relação à temática discutida. A escrita apresenta as primeiras impressões dessa apropriação e a reescrita é a reflexão sobre a ação de ler e escrever. Essa ideia fica evidenciada no entendimento de Alves (2014, p. 10):

[...] uma vez que, quando escrevemos, escrevemos dialogando com o texto, com o enunciado proferido, escrevemos para responder a um interlocutor, dialogamos com o dito para que haja a compreensão, convergindo para a apropriação do discurso sobre os conceitos. Na apropriação, o sujeito toma para si o dizer do outro e escreve não apenas traduzindo palavras, mas também usando o discurso outro como se fosse o seu próprio dizer. [...] diríamos que o sujeito integra em seu discurso a imagem do discurso do outro. Aquele que escreve registra na sua escrita a composição da escrita do outro.

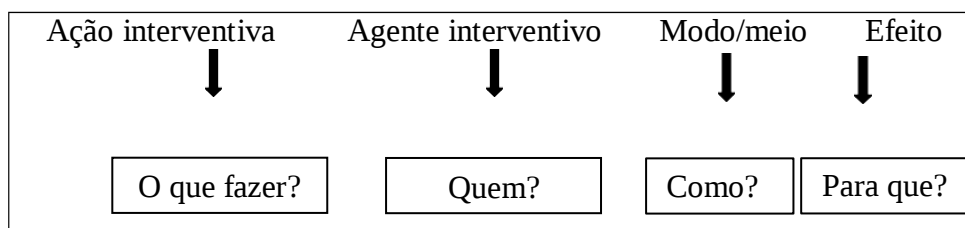
Como foi possível evidenciar na fala de Alves, a apropriação se dá justamente por meio do outro. Esse outro é um elemento indispensável para que haja a apropriação do discurso. Nesse sentido, o diálogo é a base fundamental para a educação em Direitos Humanos. Isso significa que quando levamos em consideração o diálogo dentro do processo de ensino e aprendizagem estamos buscando trabalhar a reflexão e a construção do sujeito produtor de enunciados.

Com base nessa perspectiva, da qual emerge o sujeito produtor de enunciados, nossas análises apontam à apropriação como um elemento essencial para emancipação discursiva. Evidentemente a apropriação do discurso é também um recurso da autoria, visto que é por meio dessa apropriação que percebemos a construção de novos sentidos; e isso fica evidenciado na escrita do (a) estudante.

Mapeamos a apropriação do discurso a partir do que a competência V da matriz de referência da redação do ENEM exige do (a) estudante; uma intervenção que apresente: uma ação, um agente, um meio, um efeito e o detalhamento de todos esses elementos juntamente com o respeito aos Direitos Humanos. Desse modo, levaremos em consideração a intervenção apontada por ele para diminuir o impacto da problemática, por compreender que essa competência é de inteira importância, pois carrega a apropriação e a autoria como

elementos que acontecem concomitantemente. Para essa compreensão precisamos compreender os elementos interventivos²² exigidos por essa competência:

Quadro 4: elementos interventivos



Fonte: elaborados pela pesquisadora (2020).

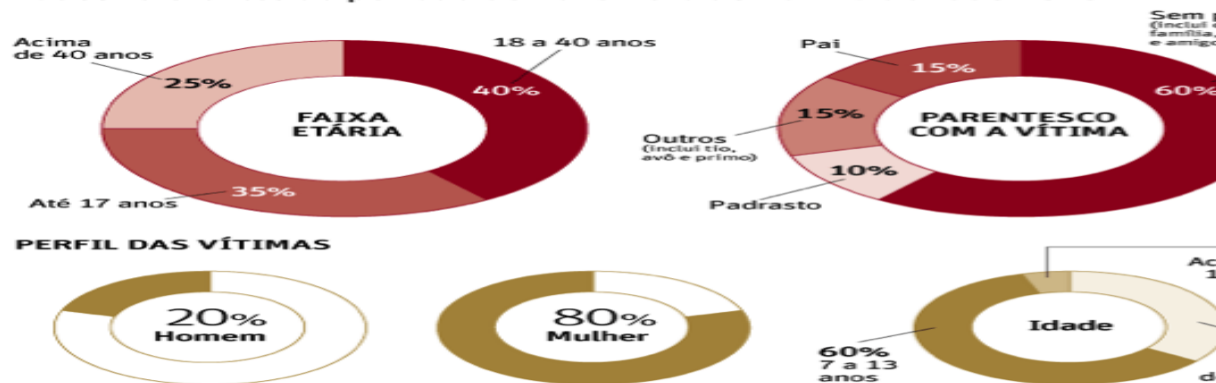
Consideramos que a apropriação é possível ser mapeada por meio desses elementos e junto a eles somamos o detalhamento.

Seção V

PROPOSTA DE REDAÇÃO: COMO COMBATER A PEDOFILIA NO BRASIL? TEXTO I

PERFIL DOS PEDÓFILOS

Dados referentes ao período de novembro de 2011 a abril de 2013



TEXTO II

PEDOFILIA: AFINAL, O QUE É E QUEM É O PEDÓFILO?

Muitas são as perguntas sobre a pedofilia. Os estudos de psicanalistas tentam encontrar uma definição e as razões para que um adulto sinta prazer em olhar crianças despidas e abusar sexualmente delas, até de lactentes. Perguntas respondidas ou não, a pedofilia é motivo de grande repúdio na sociedade.

Para a psicanálise, a pedofilia é definida como uma perversão sexual, na qual não se trata de uma doença, mas de uma parafilia, ou seja, um distúrbio psíquico que se caracteriza pela obsessão de práticas sexuais não aceitas pela sociedade.

²² Com base nessa necessidade de gradação, na concepção da Matriz de uma proposta de intervenção muito bem elaborada e nos textos produzidos pelos participantes, estabelecemos, na Grade Específica para avaliação dos textos, que a proposta de intervenção deve apresentar 5 elementos básicos: a ação, o agente, o modo/meio de execução dessa ação, seu efeito e um detalhamento. Nesse sentido, mesmo que o participante apresente muitas propostas de intervenção em seu texto, nosso objetivo é avaliar, dentre elas, a mais completa a partir desses elementos. 5 MÓDULO 07 | COMPETÊNCIA V, INEP (2019)

A população é firmemente alertada sobre o alto índice de pedofilia que acontece em ambientes diversos que vão desde o ambiente virtual das páginas da Web (maior propagadora desse crime), passando pelas instituições e arrombando a porta de lares.

É importante ressaltar que uma criança vítima de pedofilia fica com implicações emocionais que, se não forem bem trabalhadas com apoio de especialistas, podem perdurar por toda uma vida. Entre os danos estão má formação de estruturas cerebrais, depressão, predisposição para o uso de álcool e drogas e maiores chances para ser um futuro agressor.

Além disso, a criança que é vítima de um crime ligado à pedofilia tem evidentemente desrespeitados seus direitos à saúde (uma vez que agredida fisicamente pelo abuso sexual), à vida, à dignidade, ao respeito e à liberdade. A criança que é vítima de pedofilia tem atacada de maneira drástica sua autoestima, via de regra tendo atingidos, pois, seus direitos à saúde (também mental), à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização e à cultura. Disponível em: <http://www.aprendiz.edu.br/ultimas-noticias/projeto-quinzenas-informativas-pedofil>

TEXTO III

Governo federal recebe cerca de 70 denúncias de abuso contra crianças por dia.

Meninas são maioria das vítimas e, em 48% dos casos, o abuso acontece dentro de casa.

No ano de 2014, o governo federal recebeu, por meio do disque 100, mais de 180 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes. Desse total, 26 mil tratavam de abuso sexual, o que representa uma média de 70 denúncias por dia. São Paulo lidera os casos, com 14,5%, seguido da Bahia, com 8,74%, e do Rio de Janeiro, com 8,34%.

Esta segunda-feira (18) é Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Os dados alarmantes indicam um aumento do número de casos em comparação ao ano de 2013, quando foram feitas 150 mil denúncias no mesmo canal, sendo 23 mil de abuso sexual.

Do total, 48% das crianças e adolescentes foram agredidas dentro de casa e 23%, na casa do próprio suspeito. Esses dados serviram como base de estudo para a 4ª Delegacia de Repressão à Pedofilia de São Paulo, criada em novembro de 2011. Desde então, a unidade tem feito um levantamento do perfil dos abusadores e das vítimas, que pode ajudar a entender a ação dos suspeitos.

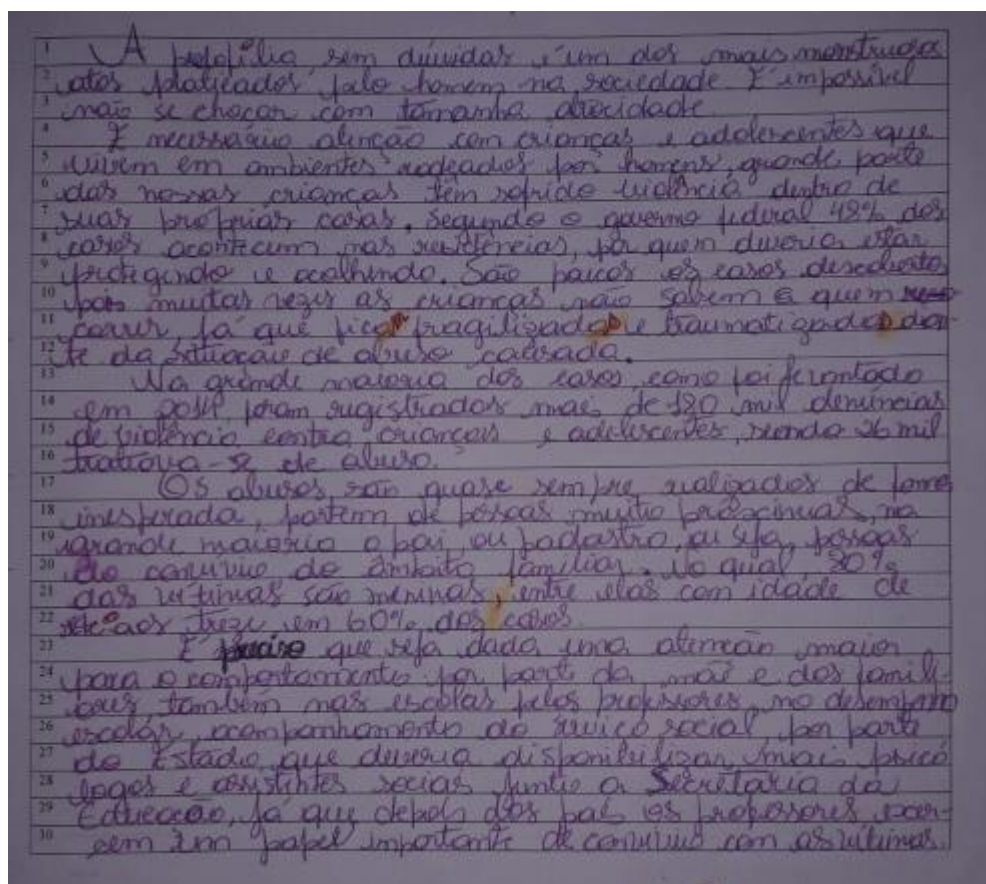
Nos casos registrados no período entre janeiro de 2012 e março de 2014, 60% dos abusos sexuais não foram cometidos por parentes da vítima. Em 15% das ocorrências, o suspeito era o pai; em 10%, o padrasto; em 15%, outro grau de parentesco, como avô, tio ou primo. Em 80% dos casos, as vítimas eram meninas e 60% tinham a idade entre sete e 13 anos. Fonte: <http://noticias.r7.com/cidades/governo-federal-recebe-cerca-de-70-denuncias-de-abuso-contra-criancas-por-dia-18052015>

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema “COMO COMBATER A PEDOFILIA NO BRASIL”.

Quando paramos para analisar os textos motivadores percebemos que há três perspectivas discursivas nesses. O primeiro texto apresenta uma lógica voltada para o perfil dos acusados. Já o segundo texto apresenta a pedofilia como um transtorno psicológico. E o terceiro apresenta uma perspectiva do aumento das denúncias com base nos dados apresentados. Logo, fica evidente que a proposta aponta discursos diferentes em relação à mesma temática, como o estudante escreve seu texto:

Figura 37: produção A5



Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

O texto escrito pelo (a) participante apresenta a apropriação discursiva. Percebemos que esse se apropria de dados dos textos motivadores I e III. Logo, percebemos que o (a) participante dialoga com os dois textos e se apodera de alguns dados presentes nos mesmos para fundamentar a sua ideia. No fragmento: “É necessário atenção nas crianças e adolescentes que convivem em ambientes rodeados por homem, grande parte das nossas crianças tem sofrido violência dentro de suas próprias casas. Segundo o governo federal 48% dos casos acontecem na residência, por quem poderia estar protegendo e acolhendo.” vemos que o (a) participante recorre ao discurso do outro para assumir seu ponto de vista (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1981, p. 113). Logo, percebemos que as escolhas realizadas pelo (a) estudantes estão sempre sujeitas a todos os aspectos que o rodeia. Desse modo, surge o juízo de valor, a expressividade e o lugar social assumido pelo enunciador, como afirma Bakhtin:

Como palavra neutra da língua que não pertence a ninguém, como palavra do outro pertencente a outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada

situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Essa expressividade é perceptível no fragmento “*Segundo o governo federal 48% dos casos acontecem na residência, por quem poderia estar protegendo e acolhendo.*”. Mesmo que recorrendo aos dados apresentados pelo governo federal o (a) participante aponta seu ponto de vista “*por quem poderia estar protegendo e acolhendo*”, o qual aparece carregado de suas ideologias e entendimentos como podemos inferir pelo fato desse assumir que as crianças são violadas por quem deveria cuidar e amá-las. Além desses detalhes percebemos que o (a) participante abre mão da perspectiva da pedofilia como um transtorno psicológico, linha de pensamento do texto II e se fundamenta nos dados apresentados pelo texto III quando esse recorre na sétima linha (da produção textual) ao dado 48%, na vigésima linha 80%, 60 % na vigésima segunda linha; dados que constituem a ideia do texto III. Assim, por meio desses dados, a apropriação do discurso vai se efetivando. Além dos traços presentes nos textos motivadores, o (a) participante expressou suas diversas experiências com o eixo temático trabalhado, sempre recorrendo ao discurso do outro para fundamentar sua ideia.

Bakhtin e Volóchinov (2006) apontam dois estilos de apropriação do discurso: a forma de apropriação linear, que se caracteriza por citações diretas, com o uso de aspas e mantém o respeito à integridade do enunciado do outro. Já a forma de apropriação com o estilo pictórico caracterizado pelas citações indiretas, as quais as fronteiras entre o discurso citado e citante não aparecem de maneira tão evidente. Na produção analisada há a predominância do discurso pictórico, uma vez que no fragmento o (a) participante utiliza-se do discurso sem deixar explícito que tal discurso é do outro. No entanto, esse deixa evidenciadas suas réplicas e seus comentários; como em: “*80% das vítimas são meninas*”, quando esse (a) explora os dados sem apresentar a pesquisa, por exemplo. Se analisarmos os outros trechos do texto perceberemos que essa é a apropriação assumida pelo (a) estudante.

Além disso, nos interessa investigar essa apropriação do discurso por meio dos elementos interventivos, analisados por meio da competência V da matriz de referência do ENEM. Desse modo, entendemos apropriação a partir de duas perspectivas: a retomada do discurso de outro por meio direto e indireto e também a intervenção (uma tomada de decisão, uma resposta, um posicionamento diante da problemática). Para tanto, nos dedicaremos à análise da intervenção proposta pelo (a) estudante. Analisemos:

“*É preciso que seja dada uma atenção maior para o comportamento por parte da mãe e dos familiares também nas escolas pelos professores no desempenho acompanhado do*

serviço social por parte do Estado, que deveria disponibilizar mais psicólogos e assistentes sociais junto a Secretaria da Educação, já depois dos pais os professores exercem um papel importante de convívio com as vítimas.”.

Aqui, a apropriação fica evidenciada, mais uma vez, com o estilo pictórico. Há sempre a retomada do terceiro texto motivador como em: *“É preciso que seja dada uma atenção maior para o comportamento por parte da mãe e dos familiares também nas escolas pelos professores no desempenho acompanhamento do serviço social por parte do Estado [...]”* já aqui podemos observar a ação interventiva. No entanto, essa ação aparece de maneira implícita e está associada à valoração que o (a) estudante dá ao papel da mãe como um ser importante e parte fundamental desse enfrentamento uma vez que ele (a) a aponta como agente dessa ação, juntamente com a família e a escola. Logo, percebemos três elementos interventivos. O interessante é que essa apropriação materializa-se como a intervenção apontada pelo (a) estudante diante da problemática, pela qual percebemos os elementos interventivos: a ação, os agentes e como esses elementos interventivos estabelecem relações dialógicas em função do posicionamento valorativo do (a) participante, mesmo que esse apresente apenas três elementos interventivos avaliados na competência V:

Tabela 6: elementos interventivos presentes na produção A5

AÇÃO	<i>“É preciso que seja dada uma atenção maior para o comportamento por parte da mãe e dos familiares também nas escolas pelos professores no desempenho</i>
AGENTE	<i>Estado e a secretaria de Educação</i>
MODOMEIO	Ausente
EFEITO	Ausente
DETALHAMENTO	<i>deveria disponibilizar mais psicólogos e assistentes sociais junto a Secretaria da Educação, já depois dos pais os professores exercem um papel importante de convívio com as vítimas</i>

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020)

Vemos que essa intervenção aponta possibilidades de mudança diante de uma situação problemática: transformação do contexto, de modificação. Percebemos que diante da necessidade de intervir o (a) participante reflete sobre as possibilidades de mudanças, quando este aponta os agentes e a ação. Observamos que esse assume a responsabilidade de intervir na problemática. Logo, podemos relacionar esse posicionamento ao pensamento de Freire (1987, p. 52).

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também, as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através da sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

A partir dessa visão, podemos inferir que na produção de texto a intervenção é uma oportunidade do (a) participante refletir sobre a possibilidade de transformação, uma vez que para a construção dessa intervenção há um movimento em direção à refração do mundo, das concepções, da ação e do seu posicionamento enquanto ser social que pode interferir na realidade. É nesse contexto que fatores histórico-sociais, ideológicos e tantos outros que estão dentro do texto se relacionam com os que estão fora dele e, concomitantemente, os que estão fora do texto são trazidos para dentro dele. Isto é, nesse processo o (a) participante acessa suas redes dialógicas e realiza a apropriação do discurso, assumindo uma posição mediante a problemática.

Portanto, o (a) participante a todo o momento está se apropriando do discurso do outro, embora não responda a estrutura da intervenção, como esperado pela competência V, uma vez que o (a) estudante apresenta apenas três dos cinco elementos exigidos pela competência, o que levanta a necessidade de refletir sobre a mesma e tentar compreendê-la como parte importante desse contexto enunciativo. Certamente essa dificuldade fica presente e exposta na grade de avaliação da competência V.

Figura 37: avaliação da produção A5

1-Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	() 0,0 () 40 () 80 (X) 120 (X) 160 () 200
2-Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	() 0,0 () 40 () 80 () 120 () 160 (X) 200
3-Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	() 0,0 () 40 () 80 () 120 () 160 (X) 200
4-Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	() 0,0 () 40 () 80 () 120 (X) 160 () 200
5-Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	() 0,0 () 40 () 80 (X) 120 () 160 (X) 200
Total:	880
Obs: É preciso observar a concordância	840

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020)

Observamos que há um domínio considerado mediano no que diz respeito à competência V. Vemos que dos cinco elementos apenas três estão presentes na proposta de intervenção. Desse modo, podemos afirmar há uma inclinação para intervir na problemática, que também houve uma reflexão sobre a problemática e que há apropriação com base no texto III, e que a ação de recorrer ao discurso do outro é evidente no texto. A partir dessa resposta dada pelo (a) estudante, chamamos a atenção para que o processo de leitura-escrita-reescrita se efetive e permita ao estudante a ação de refletir sobre o que está escrevendo, visto que esse ciclo é de fundamental importância para que a construção da sua emancipação.

Vale ressaltar que a apropriação é resultado de uma construção dialógica, a qual se constitui a partir de fatores históricos, sociais, ideológicos que se materializam por meio da linguagem. A apropriação se dá quando o (a) estudante recorre ao discurso do outro para fundamentar seu ponto de vista e ainda quando esse (a) se posiciona frente a uma problemática. Por conseguinte, é extremamente importante encarar tanto a ressignificação, a relação autor/interlocutor, a mobilização do enunciado e a apropriação, articulados em função da autoria do sujeito. Essa autoria se coloca para além do texto escrito.

Desta feita, acreditamos que tais processos contribuem diretamente para as transformações dos estudantes. Vale lembrar que esses estudantes tiveram por muito tempo sua formação linguística negligenciada e conviveram por muito tempo com as dificuldades de ler e escrever, uma vez que essa formação os conduzia apenas ao fato de decodificar e codificar o código linguístico. Dessa feita, apontamos a metodologia presente nas aulas de Língua Portuguesa como uma metodologia que se apresenta em potencial para transformações das práticas de leitura e escrita na vida desses estudantes, uma vez que essa permite a ressignificação da produção enunciativa. Não tomamos tal metodologia como a única a ser

seguida, porém acreditamos que seu resultado tem contribuindo diretamente com o ingresso desses jovens na universidade.

Vejamos agora como a apropriação do discurso se revela na reescrita:

Figura 38: reescrita A5

Pedofilia é um distúrbio sexual "caracterizado pela atração por crianças, com as quais os pedófilos dão vazão ao desejo pela prática de obscenidades ou atos libidinosos" (Grove, 1995).
A pedofilia é sem dúvidas um dos atos mais monstruosos praticados pelo homem na sociedade. É impossível não se chocar com tamanha atrocidade.
É necessário alinhar com crianças e adolescentes, seja lá qual for o ambiente, grande parte das crianças tem sofrido violência dentro de suas próprias casas. Segundo Gurema (2014) 48% das casas possuem nas residências, por quem deveriam protegê-las e acolhê-las. Visto que são países os casos desconsiderados, pois muitas das vezes as crianças não sabem a quem recorrer, já que ficam fragilizadas e tornam-se vítimas da situação de abuso causada. Em maio de 2017 o presidente Michel Temer sancionou a lei nº 13.441, que acrescenta ao Estatuto da criança e do adolescente, as regras de infiltração de policiais na internet para combater crimes de exploração sexual, tendo em vista que a internet é um dos meios que potencializa para a situação desses abusados. Na grande maioria dos casos como foi relatado em 2014, foram registradas mais de 120 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes, sendo que 26 mil tratava-se de abusos, 80% das vítimas são meninas, entre elas com idade entre os sete aos 13 anos, em 60% dos casos. Desse modo é necessário que seja dada maior atenção para o comportamento por parte dos responsáveis. Além disso, mesmo fazer a queixa de uma criança, também nos ajuda pelos professores, no desempenho escolar, acompanhamento do currículo social, por parte do Estado que deve custodiar, na psicologia e assistente social, em parceria com a Secretaria da Educação, já que depois dos pais os professores exercem total importância.

1-Demonstrar domínio da modalidade escrita (L) 0,0 () 40 () 80 () 120 () 160 () 200

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Salientamos que a reescrita é realizada com base nos apontamentos e comentários feitos pelo mediador. Contudo, levam em considerações os mesmos textos motivadores. Vimos que na primeira versão do texto o (a) participante não recorreu ao texto motivador que mostrava a pedofilia pelo ponto de vista de uma doença psicológica, tal lógica de pensamento está presente no texto II. O texto I tratava dos perfis de um pedófilo e o texto III mostrava o índice de denúncia por meio de dados presentes nesse texto. Vimos que na versão anterior do texto A5, o (a) participante deu preferência à forma de apropriação pictórica e se apropriou dos dados para fundamentar seu discurso.

Observamos que na reescrita a opção valorativa é diferente. Como percebemos no fragmento: *“A pedofilia é um distúrbio sexual” caracterizado pela atração sexual por crianças, com os quais os portadores dão vazão ao erotismo pela prática de obscuridade ou atos libidinosos (Grace, 1995)”,* o (a) participante assume a defesa de seu ponto de vista recorrendo diretamente a fala de um especialista da área. Ele (a) faz a escolha pela forma de apropriação do discurso linear. Recorre diretamente à fala de uma pessoa especialista no assunto, atribuindo a voz do outro todo mérito e a transforma em seu discurso de modo a fundamentar sua ideia. Além disso, apropria-se da lógica de pensamento do II texto; texto do qual se distanciou na primeira versão desse eixo temático. Como é possível visualizarmos: *“A pedofilia sem dúvidas é um dos mais monstruosos atos praticados pelo homem na sociedade. É impossível não se chocar com tamanha atrocidade.”* percebemos que o (a) estudante se distancia da versão assumida por ele na reescrita.

O que nos chama a atenção quando comparamos as duas afirmações é que o (a) participante apresenta duas mudanças a primeira está ligada a forma como recorre ao discurso do outro e a segunda se apresenta por meio do distanciamento que realiza da escolha valorativa que fez anteriormente no texto A5 e se aproxima daquilo que lhe pareceu em um dado momento abominável. Logo, percebemos que as escolhas realizadas pelo (a) estudantes estão sempre a mercê de mudança, inclusive, como novos sentidos, juízos de valor, assim como o lugar social que o enunciador assume.

Inferimos que essa mudança se dá pelo fato de perceber as várias possibilidades de construção desse enunciado. Nesse contexto, podemos afirmar que o lugar do enunciador na versão A5 se configura do ponto de vista ético e moral. Essa inferência se aplica na fala do (a) participante; *“[...] sem dúvidas é um dos mais monstruosos [...]”*. Quando analisamos esse fragmento do ponto de vista valorativo percebemos que essas dimensões éticas estão colocadas como única possibilidade do ponto de vista percebido pelo (a) estudante, mas quando analisamos a reescrita A5 percebemos que esse lugar social ganha possibilidades humanizadas. Nesse sentido, a problemática ganha um caráter patológico e a ideia de monstruosidade se perde o que nos leva a acreditar que há uma abertura para outros pontos de vistas. É interessante perceber que, apesar da mudança do ponto de vista, a problemática pedofilia continua colocada como uma ação negativa do ser humano, mas é vista e assumida a partir de várias possibilidades, em específico a da patologia.

Já no terceiro parágrafo a forma de apropriação do discurso escolhido pelo (a) participante: o estilo pictórico; assume os dados presentes no texto III em função da sua tese, recorre aos dados que já havia apresentado na versão A5 dessa temática e os articula como se esses fossem de sua responsabilidade discursiva, ou seja, a apropriação se dá ao nível de não reconhecermos as diferentes vozes que o rodeiam.

Ademais, quando paramos para analisar os aspectos de avaliação da competência V, percebemos que a apropriação: do que fazer? De quem vai fazer? Como? Para quê? E o detalhamento desses elementos é assumido no trecho a seguir: *“Desse modo é necessário que seja dada uma maior atenção para o comportamento por parte dos responsáveis. Nunca menosprezar a queixa de uma criança, também nas escolas pelos professores, no desempenho escolar, acompanhamento do serviço social, por parte do Estado que deve disponibilizar mais psicólogos e assistentes sociais em consonância com a Secretaria de Educação, já que depois dos pais, os professores exercem um papel importante”*.

Nesse fragmento evidenciamos a reflexão sobre a problemática, por uma tomada de iniciativa quando o (a) estudante aponta a ação e o detalhamento dela, que consiste em dar mais atenção para o comportamento da criança. Vemos também a escola, a família na responsabilidade de minimizar esse problema. Aparece também o modo/meio, isto é, a maneira como a ação deve ser aplicada. Do ponto de vista da redação oficial do ENEM o (a) participante aponta quatro elementos interventivos, faltando apenas o elemento efeito, o qual não é apresentado de maneira clara e explícita, embora inferimos que é acabar com a prática da pedofilia. Vejamos por meio do quadro a seguir, esse resultado:

Tabela 7: elementos interventivos presentes na reescrita A5

AÇÃO	<i>Desse modo é necessário que seja dada uma maior atenção para o comportamento por parte dos responsáveis</i>
AGENTE	<i>Pais, professores, Estado e Secretaria de educação</i>
MODO/MEIO	<i>Não menosprezando a queixa da criança</i>
EFEITO	<i>Ausente</i>
DETALHAMENTO	<i>(...) disponibilizar mais psicólogos e assistentes sociais em consonância com a Secretaria de Educação, já que depois dos pais, os professores exercem um papel importante”</i> .

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Nesse fragmento fica evidenciado quatro dos cinco elementos da intervenção. Aqui o (a) estudante vai apresentando elementos importantes. Embora alguns apareçam com fragilidades, eles estão presentes. Vemos nessa versão a apropriação por parte do estudante. Ela fica evidenciada nos elementos novos que aparecem. No entanto, o efeito da ação ainda não é colocado por ele, o que confirma a fragilidade que já havíamos reparado antes.

No entanto, essa produção nos permite perceber as mudanças de um texto para o outro. Reiteramos a importância da relação autor/interlocutor. Vemos que por menor que seja há transformações na produção textual. Além do mais, ficou evidente que o (a) participante assumiu a responsabilidade da transformação, quando conseguiu apontar o que poderia ser feito. Além disso, a mudança de postura, dentro do texto reescrito, em forma de apropriação foi um dado importante para percebermos que o (a) participante está a todo momento refratando o espaço no qual está inserido. É possível observar essa mudança na grade de avaliação no que tange a competência V:

Figura 39: avaliação da reescrita A5

1-Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	() 0,0 () 40 () 80 () 120 () 160 (X) 200
2-Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	() 0,0 () 40 () 80 () 120 () 160 (X) 200
3-Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	() 0,0 () 40 () 80 () 120 () 160 (X) 200
4-Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	() 0,0 () 40 () 80 () 120 () 160 (X) 200
5-Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	() 0,0 () 40 () 80 () 120 () 160 (X) 200
Total:	1000

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Observamos um crescimento significativo do ponto de vista da nota atribuída à quinta competência, se comparada ao primeiro texto, no qual o estudante passa de 120 pontos para 200; o que nos leva a compreender que o diálogo entre estudante e educador faz uma grande diferença no resultado da produção de texto, seja ela oral ou escrita contribuindo para apropriação do discurso de forma expressivo-valorativa, mais autoral.

Vale salientarmos que a emancipação discursiva pode ser mapeada para além do gênero textual redação. É um fenômeno presente em toda e qualquer produção textual em suas diferentes facetas. A emancipação discursiva contribui diretamente para que o sujeito compreenda o espaço no qual está inserido e assuma seu discurso como meio para explicar sua existência. Ademais, vale apontar o êxito da metodologia leitura-escrita-reescrita como

mecanismo importante para transformação das habilidades linguísticas dos estudantes que por muito tempo foram negligenciados. Dessa forma, reiteramos a necessidade de uma metodologia voltada e baseada nos preceitos da educação em Direitos Humanos e no diálogo como elementos importantes para a construção dessa emancipação do sujeito.

CONSIDERAÇÕES

Movidos a compreender como os processos de leitura, escrita e reescrita conduzem os estudantes cursistas do Curso pré-universitário PET/Conexões de Saberes ao ingresso no Ensino Superior, percebemos um fenômeno, por meio da produção textual, que os ajudavam a compreender a estrutura do gênero discursivo redação do ENEM e a se posicionarem diante de alguns temas que estavam intrínsecos às suas realidades de origem popular.

O interessante é que esse fenômeno contribuía para além da produção textual que os estudantes traziam a nós. O objetivo geral de analisar o processo de elaboração de leitura, escrita e reescrita desses estudantes foi alcançado e por meio dele conseguimos compreendê-lo e teorizamos o fenômeno que chamamos de emancipação discursiva. Além disso, conseguimos alcançar o objetivo específico de analisar o processo de construção da identidade e do posicionamento social do sujeito por meio do discurso escrito.

Como vimos ao longo desse estudo à emancipação discursiva chamamos a habilidade de compreender o mundo a sua volta, reconhecê-lo e perceber-se como parte importante do meio no qual está inserido e, por fim, empodera-se do discurso do outro, por reconhecer-se nele e usá-lo como base para razão de sua própria existência. Tal compreensão está diretamente ligada ao pensamento de Freire (1970), segundo o qual a emancipação do sujeito oprimido se efetiva quando esse passa a conhecer, torna-se cognoscente, conhecedor e produtor do ato de conhecer. Além disso, a ideia de emancipação discursiva está ligada às concepções de Bakhtin (1992) de que o texto, seja ele oral, ou escrito, constitui uma realidade imediata pela qual se pode estudar o homem em sociedade, pois é através dele que o ser humano exprime suas ideias, pensamentos e sentimentos.

A partir dessa premissa elencamos como elementos da emancipação cinco aspectos que acontecem encadeados dentro de todo e qualquer discurso, seja ele oral, escrito verbal ou não verbal. Ademais, esses aspectos materializam-se nos diversos gêneros dos discursos que fluem a emergência da interação verbal, por meio das relações dialógicas que vamos construindo ao longo da nossa vivência em sociedade. Desse modo, atribuímos como elementos da emancipação discursiva a mobilização do enunciado dentro de um discurso, a ressignificação que os sujeitos realizam a todo o momento, a relação autor/interlocutor que emergem das necessidades de comunicação, a apropriação do discurso que o sujeito faz para fundamentar suas ideias. Acreditamos que esses elementos são mobilizados e articulados dentro do discurso em função da defesa de um ponto de vista, a qual sempre apontará para o

quinto elemento da emancipação: a autoria, sendo essa, a nosso ver, a materialização da própria emancipação discursiva.

Ao longo de nossa pesquisa observamos que a metodologia baseada no ciclo leitura-escrita-reescrita possibilita ao estudante a ação de conhecer, de posicionar-se e refletir a partir do uso da linguagem. Esse processo insere o estudante na dialogicidade freiriana. Segundo Freire (1968), o diálogo é um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão. Em sua concepção, não existe palavra verdadeira que não seja práxis (ação reflexiva), de modo que a palavra se coloca a serviço de transformar o mundo. E no dialogismo bakhtiniano, nessa visão, o diálogo é um produto histórico, marcado cultural e socialmente pelo qual o sujeito interage com o outro. Além disso, o diálogo é colocado como espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social.

Por meio do processo de leitura-escrita-reescrita percebemos que a o (a) estudante reconhecia seu lugar de fala e o assumia. Isso foi evidenciado durante as produções textuais que aqui foram analisadas. Nessa perspectiva, o que nos chamou atenção foi a metodologia utilizada nas aulas para construção textual. Baseada na tríade leitura-escrita-reescrita os estudantes têm oportunidade de criar duas versões textuais para cada temática. Nesse caso, há um acompanhamento da produção textual. A versão I se dá sem qualquer intervenção do professor (a). Na versão II os estudantes fazem o texto levando em consideração a primeira correção. Essas características nos fez perceber nas aulas a presença do discurso da Educação em Direitos Humanos a partir das premissas: Educação continuada, Educação para a mudança e Educação compreensiva, as quais são apresentadas por BENEVIDES (2000).

Acreditamos que a emancipação discursiva nasce justamente na superação de conflitos entre a realidade individual do eu e a condição vivida pelo eu dentro do outro, isto é, a emancipação discursiva é justamente o resultado do reconhecimento do meio por parte do sujeito. A capacidade do sujeito de assumir-se responsável por seus atos de fala, expressando e valorizando ao mesmo tempo sua visão de mundo. Na produção textual isso aparece em forma de autoria quando ele mobiliza a língua em função de enunciar sua posição valorativa acerca de qualquer objeto do discurso. No ato da leitura, quando ele lê e confronta o que lê, reage assumindo uma posição ativa; um ser que responde com os mais variados posicionamentos: concordando, discordando, duvidando e etc.

Diante de tudo que foi exposto e discutido até aqui, consideramos que as habilidades de leitura e escrita devem ser trabalhadas de maneira a contribuir para o ingresso de classes

populares à universidade. Faz-se necessário investimento com relação à qualidade ofertada pela escola pública. É emergente a necessidade de melhoria da Educação Básica no Brasil. Além de tudo, é necessário que a Educação Pública receba mais atenção por parte do Estado, ofertando meio para o acesso e a permanência dos jovens primeiro na Escola Pública, para que esses, certamente, estejam aptos para ingressarem no Ensino Superior.

Essa investigação demonstrou a necessidade de se discutir ações para incluir parcelas cada vez maiores da população no mundo letrado, visto que essas ações encabeçam o processo de mudança social. Ações que precisam levar em consideração o processo de leitura realizado em ambientes escolares, buscando inseri-los em metodologias consolidadas por mecanismos linguísticos que possibilitem o acesso ao conhecimento, a ação a partir deste e a reflexão como elemento de transformação social da qual emerge o sujeito social autônomo, crítico, reflexivo capaz de trazer mudanças à sua vida.

No entanto, acreditamos que para essa construção dialógica é necessário metodologias e práticas solidificadas pela Educação em Direitos Humanos, a qual é uma educação necessariamente voltada para mudança e transformação dos estudantes e professores envolvidos com esse processo educativo que visa à humanização e a construção da cidadania. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos contribui diretamente para a construção, percepção e compreensão do outro como parte integrante de nossa vida. Talvez essa compreensão seja o resultado mais concreto dessa Educação.

Visto que se chegarmos a esse resultado, conseguiremos avançar do ponto de vista da humanização, pois quando começarmos a formar pessoas críticas, sensíveis, solidárias, cooperativas e tolerantes estaremos apontando para o respeito à dignidade humana baseada nos princípios da liberdade, da justiça, equidade e paz.

É fato que tudo que foi até aqui citado é projeção possível de ser visualizada, por meio da Educação em Direitos Humanos. Projeções que podem ser concretizadas. No entanto, o desafio é justamente concretizá-las, visto o cenário da atual conjuntura, da estruturação do sistema educacional e a violação do direito à educação e o comprometimento da dignidade humana.

Por fim, acreditamos que esse trabalho traz discussões que contribuem para a luta pela equidade, pela valorização dos Direitos Humanos na sociedade e por uma Educação de qualidade que contribua para que jovens e adultos de origem popular consigam ingressar na universidade no curso que escolherem. Luta essa assumida pelo PPGDH.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Elza Maria Silva de Araújo. 2012. **Apropriação do discurso sobre os conceitos teóricos**. Disponível em: <revistadogel.emnuvens.com.br > acesso em: 17 de março de 2020.
- BAKHTIN, M.. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987. p. 1-50.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981. [1963]
- _____. VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929]
- _____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **A interação verbal**. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieria. 8ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p.110-127.
- BARDIN, Laurance (2009) - **Análise de conteúdo**. Ed. revista e atualizada. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES**. Disponível: Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>. Acesso: 30 de abril de 2020.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70 (Coleção Sinos 5), 119p., 1974.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 2000.
- BENEVIDES, Maria Victoria (2000). **Educação em DH: de que se trata?**
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann e CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. 44p. Ed.2004/WS/11.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. A filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- BOCCATO, V. R. C. **Instrumentos metodológicos de coleta de dados: survey, entrevistas, estudos de observação**. São Carlos: PPGCTS/CECH-UFSCar, 2010. [Material didático].

BOCATTO & FERREIRA. Vera Regina Casari. Estela Maris. **ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O GRUPO FOCAL E O PROTOCOLO VERBAL EM GRUPO NO APROPRIAMENTO DE VOCABULÁRIO CONTROLADO EM FISIOTERAPIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA QUALITATIVA COGNITIVA**. 2014. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/52978>. Acesso: 30 de novembro 2019.

BONETI, Lindomar Wessler. **O silêncio das águas: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social**. 2. Ed. Ijuí – RS : Unijuí, 2003.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 96.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Buscando um conceito de políticas públicas para a concretização dos direitos humanos**. Disponível em: Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

_____. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** - Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR. 2013. Caderno de Educação em Direitos Humanos.

CALAÇA, Suelídia Maria (Org.). **Juventude de Origem popular, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio no Projeto PET/ Conexões de Saberes**. João Pessoa: Ideia, 2016.

CARVALHO, C. H. A. **O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior**. Campinas, Educ. & Soc, v. 27, n. 96, especial, outubro, p. 979-1000, 2006b. Disponível em: Acesso em: 08 jan. 2019.

CAVEQUIA, Sabrina Maria de Amorim. **A leitura dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária**. 2016 Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8434/TeseSMAC.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso: 21 de novembro de 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **PESQUISA QUALITATIVA EM CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS**. Copyright: 2006. Edição: 1ª.

Censo da educação superior: 2017 – resumo técnico. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>

Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2012a. Disponível em: Acesso em: 9 out. 2012 BRUNNER, J. Educación y Globalización. In: Educação Brasileira. Brasília, DF. 1997

CUNHA, Luís Carlos Vieira da; RIGOTTI, Alexandre; PLANTULLO, Vicent Lentini; PAIVA, Donizetti Leonidas de. **Políticas públicas de incentivo à educação superior**

brasileira: acesso, expansão e equidade. Disponível em:

http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/wpcontent/uploads/2014/12/79_Revis-ta-Iniciacao_ed-vol-4-n-4.pdf; acesso em: 12.01.2019.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. **How to study thinking in everyday life: contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking.** Mind, Culture and Activity, v.5, n.3, p.178-186, 1998.

_____. **Protocol analysis. Verbal reports as data.** Cambridge: MIT Press, 1993.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização.** 10 Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. 192p.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo. As ideias linguísticas do Círculo de BAKHTIN.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.

FARACO, C. A. **Português: língua e cultura. 3ª série. Ensino Médio.** Manual do Professor. Curitiba: Base Editorial, 2010.

FERREIRA, BARBOSA & BOLDARINE. Ana Estela. Raquel Lazzari Leite. Rosaria de Fátima. **Práticas de leitura e círculo bakhtiniano: algumas aproximações,** 2019. disponível <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/2331/765>

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **O direito de antena em face do direito ambiental no Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 5ed. São Paulo: Associados, Cortez. 1984.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Educação e mudança.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005c.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. 143

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo:.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. ***Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.*** Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Considerações em torno do ato crítico de estudar.** In: FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo [1989-1991].** In: FREIRE, P. A educação na cidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.11-17.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Mercado das Letras, 2009. OLIVEIRA, Alaide Lisboa. **Ensino de língua e literatura.** Rio de Janeiro. Editora Cátedra, 1980.

GÓES, Carlos; DUQUE, Daniel. **UNIVERSIDADE PÚBLICA E DESIGUALDADE DE RENDA NO BRASIL: FATOS, DADOS E SOLUÇÕES.**
http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/181009_politicas_publicas_no_brasil_cap18.pdf

HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. **Jovem e o ensino de História: A construção da concepção de História por alunos do Ensino Médio.** Disponível em:
http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC85JJYB/disserta_o_joana_darc_g_hollerbach_o_jovem_e_o_ensino_de_hi.pdf?sequence

INGEDORE Vilça & Vanda Maria ELIAS. 2009. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual.** São Paulo: Editora Contexto.

INEP. MEC. **Competência1.** Disponível < <http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos> > acesso em 20 de abril de 2020

_____. MEC. **Competência 2** .Disponível < <http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos> > acesso em 20 de abril de 2020

_____. MEC. **Competência 3** .Disponível < <http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos> > acesso em 20 de abril de 2020

_____. MEC. **Competência 4** .Disponível < <http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos> > acesso em 20 de abril de 2020

_____. MEC. **Competência 5** .Disponível < <http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos> > acesso em 20 de abril de 2020

INEP. **CENSO 2003**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatisticas_2003/censo-miolo1-2003.pdf. Acesso: 30 de novembro de 2019.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

LEITE, F. B. **Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos**. **Magistro** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, 2011.

LEONARDO. Sales. **Fatores sócias podem explicar 85% da nota de quem pretas Enem.2019**: Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,fatores-sociais-podem-explicar-ate-85-da-nota-de-quem-presta-o-enem,70002578041>. Acesso: 20 de abril de 2020.

LIMA, ERICA LIRA ALBUQUERQUE DE. **A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL-PET NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE O DISCENTE APRENDE?**. 2016 UFPB.

MACHADO, Nilson José. **Sobre a ideia de tolerância**. In: _____. **Cidadania e Educação**. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 79-84.

Molon & Vianna. Newton Duarte. Rodolfo Vianna. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200010&lng=pt&tlng=pt. Acesso: 05 de maio de 2020

MARTINS, Maria Helena. 2005. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense. (Coleção primeiros passos).

MEC. Plano **Nacional de Educação em Direitos**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso: 30 de novembro de 2019.

MOURA. Daiana Malheiros de. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PROUNI E FIES: democratização do acesso ao ensino superior**. Acesso em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/11804/1647a>

ONU. **Declaração Final e Plano de Ação. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, 1993**. Disponível em: acesso em: 22 de maio de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://bit.ly/1yAeHbb>>. Acesso em: 02 de Mai de 2018.

PADILHA. Simone de Jesus. **Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade**. Polifonia, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.91-102, jan./jun., 2011.

PEREIRA, R. A; RODRIGUES. R. H. **O CONCEITO DE VALORAÇÃO NOS ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN: A INTER-RELAÇÃO ENTRE**

IDEOLOGIA E LINGUAGEM. Disponível em:<

<https://www.scielo.br/pdf/ld/v14n1/11.pdf>> acesso em: 29 de junho de 2020.

PINHEIRO, Edna Gomes. **A renovação da biblioteca através do marketing. R. Comunicação Social.** Fortaleza, v.18, n.1, p.23-42, jan./jun.,1988.

PIOVESAN, Flavia **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004> acesso em: 23 de novembro de 2019.

PONZIO, A. **Questions de méthode. A obra de Pavel Medvedev nos estudos literários e outros.** In: GERALDI, J. W. (org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João, p. 131-149.

SANTOS, C; RODRIGUES, S.G.C. **DISCURSO JORNALÍSTICO E A SUPOSTA IMPARCIALIDADE: OS MODOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM COMO INDICATIVOS DE POSICIONAMENTOS IDEOLÓGICOS.**

Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942017000300525> acesso em 30 de maio de 2020

SILVA NETO, Serafim da. **História da Língua Portuguesa.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986.

TOSI, Giuseppe. **Direitos humanos: história, teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/Direitos-Humanos-Historia-Teoria-e-Pratica.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2019

TRIGUEIRO, M. G. S. **Reforma universitária e ensino superior no País; o debate recente na comunidade acadêmica.** Relatório final de pesquisa. Brasília: 2003. Disponível em: Acesso em: nov. 2006.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima, **Escritos de Filosofia.** Ética e Cultura, Loyola, São Paulo 1993.

VOLOSHINOV, V. **La palabra en la vida y la palabra en la poesía: Hacia una poética sociológica.** In: BAJTIN, Mijail. **Hacia una filosofía del acto ético.** De los borradores y otros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997, pp. 106-137 [1926].

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI.** Trad. Amós Na scimento. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

UNESCO. **Plano Mundial de Ação sobre Educação em Direitos Humanos e Democracia. Canadá, 1993.** Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

