



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO E PESQUISA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ISOLINA BÔTO CORRÊA

**Indícios de autoria e estilo na produção textual dos alunos do  
Ensino Médio da Eja**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Dr. Antônio Ponciano Bezerra.

São Cristóvão/SE

2018

ISOLINA BÔTO CORRÊA

**A identidade do aluno autor na EJA: autoria, estilo e  
argumentação.**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Ensino

Orientador: Dr. Antônio Ponciano Bezerra.

São Cristóvão/SE  
2018

TERMOS DE APROVAÇÃO

ISOLINA BÔTO CORRÊA

**Indícios de autoria e estilo na produção textual dos alunos do Ensino Médio da Eja**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras..

Orientador: Dr. Antônio Ponciano Bezerra.

**Banca examinadora:**

---

Profº Dr. Antônio Ponciano Bezerra (Orientador)  
Doutor em Linguística em Linguística, Universidade de São Paulo  
Universidade Federal de Sergipe

---

Profª Drª Mariléia Silva dos Reis  
Doutora e pós-doutorado em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina  
Universidade Federal de Sergipe

---

Prof. Dr Valdiê Teles Melo  
Doutora

Aprovado em:

São Cristóvão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

C824i Corrêa, Isolina Bôto  
A identidade do aluno autor na EJA : autoria, estilo e argumentação / Isolina Bôto Corrêa ; orientador Antônio Ponciano Bezerra.– São Cristóvão, SE, 2018.  
99 f.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Autoria. 2. Redação. 3. Escritos de jovens. 4. Educação de jovens e adultos. I. Bezerra, Antônio Ponciano, orient. II. Título.

CDU 808.1

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha razão de viver.

Tenho muito a agradecer a todos que, de alguma maneira, estiveram presentes na elaboração deste trabalho.

De modo muito especial, à minha família, pela presença em todas as horas: meus pais, que possibilitaram a continuidade dos meus estudos; meu esposo, sempre companheiro; meus filhos, por entenderem que minha ausência não seria eterna; minha irmã que me incentivou durante toda jornada.

Ao prof. Dr. Antônio Ponciano, meu orientador, por esclarecer minhas dúvidas e me ajudar a compreender meu objeto de pesquisa.

Às professoras doutoras Maria Leônia Garcia Carvalho e Mariléia Silva dos Reis por acreditarem em minha capacidade e colaboraram para o amadurecimento deste trabalho com diferentes considerações no momento de qualificação.

A todos os alunos da Eja da Escola Estadual Alceu Amoroso Lima com quem pude compartilhar minha paixão de ser professora. Sem eles, não teria entendido que, para ensinar, é preciso estar sempre mais disposto a ouvir;

Aos colegas de turma, principalmente Aldilene e Érika que muito colaboraram para a construção neste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, que contribuíram com reflexões e esclarecimentos importantes para este trabalho.

Aos colegas especiais, Fabiano, Maria Cristina, Ana Paula e Francis que me apoiaram e de uma forma ou de outra me deram a orientação necessária para a elaboração deste trabalho.

Aos amigos da secretaria Moíses, Zeca, Adenilson e Patrícia por terem facilitado muitas tarefas burocráticas do programa.

Dedico aos meus filhos. Minha razão de viver e  
por eles, nunca pensei em desistir.  
Muito obrigada por entenderem a minha ausência  
em muitos momentos, meus filhos!

## RESUMO

Tanto na escola como em sala de aula, o trabalho de incluir os alunos da EJA ao processo de ensino-aprendizagem é complicado e lento, já que são muitos aspectos de vida, de idade, de vivência, de históricos escolares, de ritmos de aprendizagem muito variados. Isso tudo reflete de forma não tão facilitadora na sala de aula durante as produções textuais dos alunos. Diante da aversão que muitos alunos têm da escrita e a dificuldade que o professor tem em tornar o aluno um sujeito autor, foi o que nos motivou a pesquisar sobre esse tema e como isso responder a duas inquietações que norteiam todo professor de Língua Portuguesa, principalmente, os que trabalham com a EJA: Quais os indícios de autoria e estilo nos textos dos discentes do Ensino Médio na modalidade EJA no que diz respeito ao posicionamento discursivo? Como está sendo desenvolvido o trabalho para a construção de uma escrita reflexiva e com autoria em textos dos discentes do Ensino Médio, modalidade EJA? Sendo assim, segundo um ponto de vista linguístico-discursivo, o presente trabalho tem como proposta investigar nos textos de alunos do ensino médio, modalidade EJA os prováveis indícios de autoria e estilo e o processo evolutivo do posicionamento dos discentes com relação à escrita. Como ponto de partida nos apoiamos nas concepções teóricas de Bakhtin (1993, 2003 e 2004) sobre gênero discursivo, enunciação e sobre a relação do sujeito/linguagem como um fenômeno social, histórico em diálogo com autores como Possenti (2002a, 2001a, 2001b[1998]), Ducrot (1987), Geraldi (2003, 2003a e 2003b), Koch (1990b) e Tfouni (2008), sobre indícios de autoria e estilo na produção textual dos alunos do ensino médio da Eja, segundo um ponto de vista linguístico-discursivo. Os resultados evidenciam que a realidade do discente com relação à produção textual está muito distante da desejada pelos exames nacionais que utilizam a escrita como forma avaliativa. O discentes da Eja são os mais desfavorecidos quanto o assunto e a escrita. Constatamos, também, que o trabalho de identificar os indícios de autoria e estilo é possível, desde que o trabalho seja feito de forma diferenciada, saindo das atividades tradicionais para uma atividade que use as práticas dos alunos para criar no aluno o prazer em escrever.

**Palavras-chave:** Autoria. Estilo. Produção textual. EJA

## ABSTRACT

Both at school and in the classroom, the work of including EJA students in the teaching-learning process is complicated and slow, since there are many aspects of life, age, experience, school histories, learning rhythms very varied. This reflects not so easily in the classroom during the students' textual productions. Faced with the aversion that many students have of writing and the difficulty that the teacher has in making the student a subject author, was what motivated us to research on this theme and how to respond to two concerns that guide every teacher of Portuguese Language, mainly, those who work with the EJA: What are the indications of authorship and style in the texts of the high school students in the EJA modality with regard to the discursive positioning? How is the work being developed for the construction of a reflexive writing and with authorship in texts of the high school students, EJA modality? Thus, according to a linguistic-discursive point of view, the present work aims to investigate in the texts of high school students, EJA modality the probable indications of authorship and style and the evolutionary process of the positioning of the students in relation to writing. As a starting point, we support Bakhtin's (1993, 2003 and 2004) theoretical conceptions of discursive genre, enunciation and about the subject / language relationship as a social and historical phenomenon in dialogue with authors such as Possenti (2002a, 2001a, 2001b [ 1998)), Ducrot (1987), Geraldi (2003, 2003a and 2003b), Koch (1990b) and Tfouni (2008), on evidence of authorship and style in the textual production of Eja high school students, according to a point of view linguistic-discursive. The results show that the reality of the student in relation to the textual production is very distant from the one desired by the national exams that use writing as an evaluative form. The students of Eja are the most disadvantaged as to the subject and the writing. We also found that the work of identifying the signs of authorship and style is possible, provided the work is done in a different way, leaving the traditional activities for an activity that uses the practices of the students to create in the student the pleasure in writing.

Keywords: Authorship. Style. Text production. EJA

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11	
CAPITULO I		
A identidade do autor e suas múltiplas facetas: uma visão teórica		
1.1 Autor: agente do ato enunciativo.....	14	
1.2 Autor: a polifonia, o dialogismo e a intertextualidade.....	18	
1.3 Bakhtin e o estilo .....	22	
1.4 O estilo e os indícios de autoria .....	23	
1.5 Definindo autoria .....	25	
CAPITULO II		
Gênero discursivo: um olhar dentro do gênero escolar		
2.1 Gênero discursivo: um breve conceito.....	26	
2.2. O Gênero discursivo e a escrita dos aprendizes .....	31	
CAPITULO III		
A constituição do objeto: procedimentos metodológicos .....		39
3.1. Metodologia da prática pedagógica.....	39	
3.1.1. Criação de oficina.....	39	
3.1.2 Procedimentos de levantamento das concepções de leitura, interpretação e produção. Etapa 1 .....	41	
3.1.3. Procedimentos de atividades escritas.....	46	
3.1.4. Procedimentos de revisão dos textos elaborados pelos alunos.....	47	
3.2. Metodologia da pesquisa.....	47	
3.2.1. Selecionar e analisar os dados.....	47	
3.2.2. Constituição do objeto de pesquisa.....	50	
3.2.3. Perguntas de pesquisa.....	53	
3.3. Do produto ao processo da escrita .....	55	
3.3.1. Análise dos blocos: coesão e coerência.....	55	
3.3.2. As vozes nos textos: da institucionalização à autonomia.....	64	

3.3.3 – Elaboração e reelaboração de trechos com posicionamento dos sujeitos.....	71
3.4 Considerações finais sobre a análise e discussão dos dados.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	81
ANEXOS.....	84

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito constitucional de todos os cidadãos em idade escolar, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.396/96). Aqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos, no ensino básico, na idade própria, também terão esse direito, garantido de forma gratuita, levando em conta as particularidades dos alunos, seus interesses e condições de vida e trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) só foi tratada de forma concreta como política pública educacional, na década de 50, mesmo esse direito já sendo assegurado na Constituição de 1934, da mesma forma, a preocupação de oferecer esse serviço educacional à ampla camada da população.

Tanto na escola como em sala de aula, o trabalho de incluir os alunos da EJA ao processo de ensino-aprendizagem é complicado e lento, já que são muitos aspectos de vida, de idade, de vivência, de históricos escolares, de ritmos de aprendizagem muito variados. Isso tudo reflete na aula para a produção textual. Eles sentem-se inseguros e nervosos para escrever, até porque muitos não tiveram ou não têm uma relação satisfatória com a escrita, ou por terem pouca leitura ou por terem uma relação distorcida sobre o ato de escrever. Por isso, é fundamental a necessidade de se ampliar os olhares sobre os estudantes do ensino médio da EJA.

Mediante a importância de a EJA possuir os mesmos direitos de ensino-aprendizagem da modalidade regular, segundo um ponto de vista linguístico-discursivo, o presente trabalho tem como proposta investigar nos textos de alunos do ensino médio, modalidade EJA os prováveis indícios de autoria e estilo e o processo evolutivo do posicionamento dos discentes com relação à escrita. Desse modo, analisamos algumas produções textuais dos alunos dessa modalidade em dois momentos distintos: na primeira etapa, 2017/1 e segunda etapa, 2017/2. Como também fizemos uma comparação entre os textos dos discentes, procurando observar o que possuem em comum e o que os diferenciam.

Como forma de alcançar a nosso objetivo principal, apresentamos como objetivos específicos: i. analisar teorias sobre indícios de autoria e estilo; ii. Analisar como os indícios de autoria e estilo apresentam-se nos textos e o processo evolutivo do posicionamento dos discentes com relação à escrita; iii. refletir sobre a mudança de paradigma da linguagem escrita em decorrência da consciência e inserção dos

educandos nas práticas sociais de produção de leitura e escrita sobre a visão dos fenômenos da linguagem.

Os textos produzidos pelos alunos da EJA, na posição de sujeitos escritores, apresentam poucas marcas declarativas de suas experiências textuais em geral. A identificação dessas experiências é perceptível, na superfície do texto, pelos diversos recursos linguísticos presente no processo de produção e como também nas estratégias argumentativas usadas para a elaboração de seus textos. E é diante desse quadro que este trabalho tentará responder as seguintes inquietações: Quais os indícios de autoria e estilo nos textos dos discentes do Ensino Médio na modalidade EJA no que diz respeito ao posicionamento discursivo? Como está sendo desenvolvido o trabalho para a construção de uma escrita reflexiva e com autoria em textos dos discentes do Ensino Médio, modalidade EJA?

Para isso, optamos em analisar o sujeito escritor, ao se colocar como autor, como ele realiza uma busca por uma argumentação eficiente. Observamos também o uso linguístico na articulação e na rearticulação de aspectos lexicais, sintáticos e semânticos realizados no processo da escrita, isso porque esses elementos contribuem de forma direta para o posicionamento do autor com relação a um determinado tema.

A pesquisa aconteceu em dois momentos: no primeiro levantaremos e analisaremos dados bibliográficos e, no segundo, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública de ensino. A forma metodológica da pesquisa se deu através da análise de textos produzidos pelos alunos durante as aulas na oficina de redação em dois diferentes módulos, sendo o primeiro em 2017/1 e o segundo em 2017/2.

Definimos nossos critérios de escolhas dos textos que constituem o *corpus* dessa pesquisa com base nas produções dos alunos durante as aulas na oficina de redação que ocorreram uma vez por semana na Escola Estadual Alceu Amoroso Lima que trabalha com a EJA no turno noturno. Essa escola pertence à Diretoria Regional de Aracaju e está localizada no bairro Aeroporto, divisão entre a zona de expansão e o Bairro Santa Maria e atende no turno noturno cerca de 230 alunos no Ensino Médio, modalidade EJA, Ejaem. Muitos são trabalhadores e variam entre 18 e 50 anos.

Este trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos um estudo sobre autor, autoria e estilo. Depois discutimos sobre as múltiplas vozes presente no consciente e que se articulam constantemente para a

construção de uma voz enunciativa e com as relações entre o dialogismo e a intertextualidade presente nas construções intrínsecas da linguagem e que tanto colaboram para a constituição textual.

Sobre o segundo capítulo, apresentaremos o gênero discursivo como resultado de um processo linguístico e da submissão ao conjunto de condições que cercam o seu funcionamento comunicativo.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, a descrição da pesquisa, a análise e interpretação dos dados colhidos na Escola Estadual Alceu Amoroso Lima, localizada na cidade de Aracaju, bairro Aeroporto, turno noturnos, ensino médio, modalidade EJA, observando os indícios de autoria e estilos. O *Corpus* que é observado contém textos produzidos por alunos do primeiro e do segundo Ejaem, no ano de 2017. Esses textos foram produzidos em uma oficina de redação, durante a minha regência como professora dessa disciplina, nessas turmas. Foram analisados os procedimentos usados pelos aprendizes, na constituição dos índices de autoria e estilo, em seus textos.

Que fique bem claro que não temos pretensão de procurar respostas para solucionar qualquer problema relacionado à produção textual, mas buscamos observar, por meio de análises dos textos selecionados, se o aluno está sendo capaz, mesmo em uma modalidade escolar diferenciada do ensino regular, de produzir textos com indícios de autoria, apresentando sua identidade escritora. Entretanto, esta pesquisa poderá, futuramente, contribuir para um estudo aprofundado acerca da prática pedagógica do professor quanto à produção textual dos alunos da Eja, de modo colaborar na construção desses discentes uma identidade escritora.

## **1 – A identidade do autor e suas múltiplas facetas: uma visão teórica.**

### **1.1 – autor: agente do ato enunciativo**

A identidade do autor e suas múltiplas facetas são objetos de estudo teórico de diversas áreas das ciências humanas durante muitos anos. Assim, acerca do tema, encontraram-se reflexões apresentadas por pesquisadores da Filosofia, da Psicanálise, da Sociologia e, principalmente, da Linguística.

Foucault (2009) apresenta sobre o autor a seguinte afirmação:

os textos, os livros, os discursos começam a ter realmente autores (outros que não personagens míticos ou figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores. (FOUCAULT, 2009, p. 274 - 275)

O autor nos apresenta que o autor torna-se transgressor a partir do momento que ultrapassa os limites. Para ele, tanto o limite como a transgressão são provisórios uma vez que para saber onde termina um e inicia o outro está intimamente ligado com as experiências, pois é nesse momento que se reúnem as fronteiras e a sua. É nesse elo que Foucault nos afirma que se forma um autor.

Bakhtin (2003) propõe a existência de um autor-criador e de um autor-pessoa. Ele faz uma diferenciação entre essas duas existências do autor no discurso para facilitar a delimitação do espaço da ação criativa em que o autor-pessoa não fará parte do objeto criado.

Segundo o autor, “o autor-criador nos ajuda a compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar” (BAKHTIN, 2003, p. 10). Com isso, revela a complementaridade da ação de produzir textos, aponta o posicionamento do sujeito que trabalha a linguagem para um determinado fim relacionado ao do sujeito que percebe o mundo por diferentes vertentes sociais, cognitivas, culturais e psicológicas, envolvendo-o em diferentes formas.

Sobre a ideia de complementaridade, Bakhtin define o autor como um “agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e

este é transgrediente a cada elemento particular desta” (BAKHTIN, 2003). Temos com essa afirmação a importância do autor como responsável legítimo da sua criação e pelas características que sua obra e a relação inseparável entre o criador (autor) e a criatura (obra).

Faraco (2006) discute o conceito de Bakhtin, contribuindo para clarear a distinção entre autor-pessoa e autor-criador, separação que trata a posição de valores em que apresentam as atividades culturais. Com essa vertente conceitual, o autor é visto como aquele capaz de manipular os recursos disponíveis na língua, manusear a linguagem a seu favor, embora permaneça fora dela.

Mesmo que a voz do autor-criador seja a voz do escritor como pessoa, ela só será esteticamente criativa se houver deslocamento, isto é, se o escritor for capaz de trabalhar em sua linguagem, permanecendo fora dela (FARACO, 2006, p. 40)

Observa-se com essa concepção a necessidade de um afastamento do sujeito escritor no ato criativo, para que a linguagem apropriada pelo autor-criador possa representar o mundo harmônico, com um olhar externo. Para Faraco (2006, p. 40), as ideias do autor-pessoa transformam-se em imagens artísticas e constroem-se de maneira fragmentadas, constituídas por um viés valorativo do autor-criador. Esse deslocamento do sujeito, construído por diferentes vozes, origina-se na do discurso do outro, desenvolvendo a interação entre diversos personagens do ato enunciativo.

O conceito de relação dialógica na linguagem tem como exercício as diversas formas cognitivas humanas e as articulações das relações sociais pertencente ao ato de produzir textos. Sendo assim, o espaço mental comum ou coletivo é responsável por organizar os saberes sociais e os conhecimentos enciclopédicos e linguísticos, e é nesse espaço que se fundem as vozes do enunciado.

Para alguns estudiosos a definição de autoria vai além da definição de escritor. A autoria exerce uma função jurídica que não cabe entrar em questões subjetivas como é o caso da autoria. O autor tem uma categoria de sujeito que perpassa por fatores sociais de reconhecimento coletivo. Percebe-se em alguns estudos que o exercício da autoria tem relação com a prática escritora de usar as vozes do discurso como apresentação da subjetividade desse autor e através dela mostrar o conteúdo informativo de um texto. Essa subjetividade é construída pelos diferentes pontos de vista do autor e envolve um juízo de valor à obra. Implica, então, dizer que o autor é

uma figura não materializada pela responsabilidade da produção textual que assume, mas pelo processo empírico que ela dá à sua obra.

Com esse pensamento, assumir a responsabilidade do dito e na verdade entrar no espaço do eu, na sua subjetividade a partir do momento que o seu ponto de vista expõe a sua visão mais empirista no ato da produção textual. Essa subjetividade do dito é apresentada, nos discursos, de diferentes formas pelo fato dos elementos linguísticos que dispõe a língua serem diversificados em razão do dialogismo. Sendo assim, assumir a responsabilidade do dito se concretiza quando ocorre a caracterização da responsabilidade enunciativa através da focalização, de enriquecimento, de confirmação e de retificação que o dialogismo pode dar ao ponto de vista durante o ato enunciativo de um texto.

Temos, então, o espaço do exercício autoral como forma de relacionar a prática escritora às diferentes vozes de um discurso. Assim a focalização refere-se ao ponto de vista em que se direciona a construção de um enunciado ao nível de percepção a fim de apresentar o conteúdo informativo do texto. E ainda considera que os diferentes pontos de vista colaboram para a subjetividade e permitem estabelecer um juízo de valor de caráter argumentativo. Por isso, o termo autor não é visto como sinônimo de escritor, mas uma voz portadora de um ponto de vista que tende a compreender para além da responsabilidade da voz dos pontos de vista de outrem.

Na questão de autoria, Flores (2008, p. 265), ao tratar da autoria como problema teórico, salienta o papel dos estudos de Benveniste(1995, p. 286), sobre sua consolidação da teoria da enunciação, embora Benveniste não tenha como objeto de pesquisa a autoria, mas para falar sobre tal questão é preciso entender as singularidades enunciativas com relação ao tempo e ao espaço presentes na fala de indivíduo. Flores, ao falar do papel da enunciação como processo autoral, apresenta a autoria como “uma prática generalizada do sujeito na linguagem: a prática de enunciar” (FLORES, 2008, p. 267). É através da busca da singularização existente na língua e das marcas dessa busca que ocorre a autoria e são essas que dão ao ato enunciativo um direcionamento e um estreitamento do sentido.

Flores (2008, p.267 ) tem em suas reflexões sobre autor uma direção à dimensão subjetiva da linguagem que é trabalhada nas pesquisas de Beveniste (1995, p. 288) que permite a compreensão mais específica sobre a ação do sujeito no texto, sendo a linguagem a responsável pela sua constituição. Já o processo de produção dos

enunciados, Benveniste acredita no diálogo como forma constitutiva da pessoa, definida linguisticamente.

Para Benveniste os dêiticos pessoais, temporais e espaciais, marca da singularidade enunciativa, organizam o texto de forma a materializá-lo como tal. E ainda colabora com o processo da subjetividade na linguagem, em que o *eu* só existe quando se tem o *tu* e vice-versa, assim, a polaridade das pessoas na linguagem compõe condição fundamental e singular para a sua existência em si mesma.

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (BENVENISTE, 1995, p.286)

O pensamento individual e coletivo está presente no processo da escrita como aspecto subjetivo exposto na expressividade de um determinado sujeito, mediante a sua produção textual. A polaridade das relações das pessoas do discurso é , para o autor, a sustentação de uma complementaridade constituinte dessa qualidade autoral. Assim como afirma Benveniste:

É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É, portanto, verdade ao pé da letra, que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. Se quisermos refletir bem sobre isso, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo. A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como *eu* (BENVENISTE, 1995, p. 288).

A ideia de que um enunciado é o resultado da enunciação, faz-nos retomar a ideia de Bakhtin em que afirma que o dialogismo é condição essencial do discurso, visto que a enunciação é organizada dialogicamente e tem como consequência o aspecto social da interação verbal. Nessa concepção, as regras dialógicas da produção dos enunciados mostram o caminho para o estudo da autoria. Assim, esses enunciados podem ser modalizados de acordo com os propósitos envolvidos no processo subjetivo que viabilizam a expressividade dos sujeitos.

## 1.2 – Autor: a polifonia, o dialogismo e a intertextualidade

Quando se fala de polifonia, dialogismo e intertextualidade, tende-se afirmar que não existe uma relação entre eles. Porém, pode-se dizer que essa relação está presente a partir do momento que se trabalha a relação intrínseca à linguagem e à constituição textual. Diz Bakhtin:

(...) pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia dos outros* cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada em minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Bakhtin considera, em sua pesquisa, que as vozes presentes no consciente se articulam constantemente e são indispensáveis para constituição de uma voz enunciativa. Nesse processo, a voz coletiva envolvida também tem um grande envolvimento nessa constituição enunciativa. Assim, ele apresenta o gerenciamento das diferentes vozes em que aquilo que já foi dito, será lançado em novos dizeres, o que justifica o processo dialógico apresentado por ele em seus estudos.

Bakhtin vê a polifonia discursiva como uma mescla de vozes onde seu local constitutivo fica no consciente do sujeito. Essa voz da consciência dá origem a diferentes vozes expressas pela combinação com as vozes externas à consciência que formam o coletivo e colabora para a unidade discursiva do sujeito. Esse jogo polifônico insere o processo de relação entre os sujeitos que “a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN, 2004, p. 132). Esse autor ainda afirma que, quando o indivíduo passa a atuar socialmente dentro de um espaço intradiscursivo, ele passa a compreender as indagações e respondê-las de forma consciente. Tem-se então a polifonia como um processo coletivo quanto ato discursivo e colaborativo quanto processo de criação.

Sobre esse tema, Ducrot (1987) apresenta a teoria sobre polifonia da enunciação, questiona a ideia de que um enunciado isolado apresenta uma única voz. Para justificar essa premissa, ele põe em pauta a teoria da unicidade do sujeito na enunciação e diz não

considerar a existência de um autor único, responsável pelo que é dito em enunciado.

Afirma o autor:

É esta teoria, "um enunciado um sujeito", que permite empregar a expressão "o sujeito", pressupondo como uma evidência que há um ser único autor do enunciado e responsável pelo que é dito. Então, se não se tem escrúpulo ou reticência para empregar esta expressão, é porque sequer se cogita colocar em dúvida a unicidade da origem da enunciação. (DUCROT, 1987, p. 178).

Para o autor, os elementos linguísticos fornecem, em dada instância do discurso, elementos significativos:

Trata-se de indicações, que o enunciado apresenta, no seu próprio sentido, sobre o (ou os) autor(es) eventual(ais) da enunciação. Certamente quando defini a noção de enunciação tal como a utilizo enquanto linguista que descreve a linguagem, recusei-me explicitamente, de aí introduzir a idéia de um produtor da fala: minha noção é neutra em relação a tal idéia. [...] A tese que quero defender aqui é que é necessário distinguir entre estes sujeitos pelo menos dois tipos de personagens, os enunciadores e os locutores. (DUCROT, 1987, pp. 181-182)

Para Ducrot, o sujeito é representado, no enunciado, por diferentes vozes, ou como ele diz "personagens". A primeira dessas personagens é o *locutor*, responsável pelo enunciado. O Locutor marca sua presença em um enunciado através de pronome em primeira pessoa ou morfemas que o identifique como responsável pelo que é dito. Segundo definição retirada de seu "Esboço por uma teoria polifônica da enunciação", "por definição, entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado" (DUCROT, 1987, p. 182). A segunda personagem seria o enunciador que no interior de um enunciado, tem a relação com os pontos de vistas ali presentes. Essa distinção é importante entender, porque há casos em que um enunciado pode não apresentar um locutor, mesmo assim indica perspectiva enunciativa. Como há presença enunciativa, o enunciador é marca constante em todo enunciado. Logo, pode se dizer que todo ato enunciativo tem um enunciador, porém não necessariamente um locutor. Assim Ducrot diz:

Chamo "enunciadores" estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles "falam" é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, p. 192)

Para ilustrar esta distinção entre locutor e enunciador, os personagens enunciativos de Ducrot (1987, p.192), considerar-se-á o enunciado “Sergipe é o único estado brasileiro distribuidor de água de coco que cobre toda a América Latina.” Percebe-se que não se tem um locutor, já que este deveria estar expresso por pronomes ou morfemas que o identifique. No entanto pode-se perceber que existem, pelo menos, dois enunciadores: enunciador que diz que só em Sergipe tem água de coco; e enunciador que diz que a América Latina consome água de coco de Sergipe. Tem-se então a marca das diferentes vozes que dão ponto de vistas que convergem a sentidos múltiplos a um enunciado:

Dizer que um discurso constitui um só enunciado é, inversamente, supor que o sujeito falante o apresentou como o objeto de uma única escolha. [...] Há coesão em um segmento se nenhum de seus segmentos é escolhido por si mesmo, quer dizer, se a escolha de cada constituinte é sempre determinada pela escolha do conjunto (DUCROT, 1987, p 164)

Com essa análise, tem-se na proposta de Ducrot o deslocamento da questão da unicidade do sujeito na enunciação que através da materialização do enunciado, percebe-se a presença de distintas vozes que não significam, necessariamente, a produção de um sujeito empírico. A subjetividade, na concepção desse autor, não está relacionada de forma unifica a uma única pessoa. A teoria ducrotiana afirma que a expressividade dos sujeitos realiza-se por meio de articulação de vozes, envolvendo dessa forma a teoria de Bakhtin (2004, p. 132) quando ele apresenta o dialogismo, porque se tem, então, nessa articulação de vozes um componente dialógico.

Nossa pesquisa defende que as diferentes vozes presentes em um enunciado correspondem às ações de linguagem realizadas nas interações dos diferentes discursos. Esses dialogam com outros modelos textuais de diferentes níveis de organização que são responsáveis por formas de conhecimentos que circulam o mundo, a intertextualidade.

Partimos para elucidar o nosso posicionamento à abordagem do autor Bronckart (2007), que explica melhor a relação das vozes dentro de um discurso, organizada por eles em três grupos:

- vozes dos personagens ou vozes humanizadoras escrita em primeira ou terceira pessoa;
- vozes sociais compostas por personagens, grupos ou instituições sociais que podem interferir no posicionamento temático;
- voz do autor que está na origem do discurso/texto o qual emite um ponto de vista.

A última voz é tratada pelo autor como “a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (BRONCKART, 2007, p. 327).

Entendemos que o repertório cultural e linguístico presente no sujeito escritor que é mobilizado durante a produção textual. Esses repertórios são adquiridos através outros textos já conhecidos pelo sujeito para que ele possa construir o seu próprio texto. A mobilização desses conhecimentos através de outros textos é um dos componentes mais importantes no processo de elaboração de um texto. Brait (2003) faz uso da teoria dialógica, polifonia e intertextualidade de Bakhtin como forma de mostrar que as vozes presentes em um discurso tem relação com as três concepções bakhtianas. Ela ainda mostra que existem vários níveis de dialogismo, polifonia e intertextualidade:

Esse jogo dramático das vozes, denominado dialogismo ou polifonia, ou mesmo intertextualidade, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese de conjunto, mas ao contrário uma tensão dialética, configura a arquitetura própria de todo discurso (BRAIT, 2003, p.25)

O produtor de um texto faz uma conexão entre as situações atuais e suas experiências prévias com outros textos, principalmente os que têm o mesmo tipo de domínio discursivo. Dessa forma, a circularidade no processo de produção textual, pelo qual realiza retomadas, ampliações, complementações, modificações e até mesmo repetições de textos evidencia todo processo de construção textual.

Percebe-se que, na teoria polifônica da enunciação de Ducrot, a questão do sujeito *da* e *na* enunciação é deixado de lado. O sujeito, em Benveniste, é visto sob a perspectiva da pessoa subjetiva, em oposição à pessoa não-subjetiva e a não-pessoa.

Dessa forma, o "eu", locutor representado pela forma da pessoa subjetiva se forma por oposição ao seu alocutário, o "tu", considerado, no aparelho formal da enunciação, uma pessoa não-subjetiva, passa a ser locutor ao se fazer uso da forma "eu". Por fim, a não-pessoa, representada pela marca de terceira pessoa, o "ele". Já em Ducrot, o único sujeito apresentado é o sujeito empírico, que não faz parte de seu objeto de análise, pois o pesquisador está interessado nas formas específicas de representação desse sujeito empírico pelas figuras enunciativas (locutor e enunciador) no enunciado.

Sabe-se, então, que cada perspectiva da linguística da enunciação tem um dado teórico do sujeito e sua relação com a linguagem e com a alteridade. Muitos autores procuram se distanciar de uma visão de sujeito nas suas evidências de intenções e vontades, ou seja, a fonte e senhor de seu dizer.

### **1.3 – Bakhtin e o Estilo**

Sempre ocorreu um cuidado especial, nos estudos da Língua, quando o assunto era a relação entre texto e estilo, principalmente, com o fenômeno da expressividade da linguagem, do uso requintado e estilístico dos vocábulos, observando as (im)perfeições e o subjetivismo que determinam os elementos afetivos dos discursos.

Não tentaremos estabelecer um parâmetro para a análise linguístico-expressiva dos textos, interesse de investigação da grande maioria dos estudiosos na atualidade. Nós partiremos do círculo de Bakhtin que trabalha em suas pesquisas conceitos da interação verbal e das relações dialógicas que proporcionam a relação entre a diversidade discursiva e as mudanças frequentes da língua com o contexto histórico e as alterações motivadas pelo envolvimento das esferas humanas. As formas de interação verbal, o estilo e os inúmeros gêneros dos enunciados empregados pelos agentes sociais têm ligação direta com o contexto sócio-histórico, econômico e cultural das esferas humanas. Isso porque um dos objetivos da Estilística é analisar a escolha dos elementos linguísticos do enunciador, observando-se de que forma se consegue obter efeitos estéticos e expressividade para se chegar à intenção desse enunciador por meio do estilo encontrado em seu texto.

O que não se pode negar é que o estilo tem uma ligação muito íntima com o discurso. Muitos pesquisadores contemporâneos afirmam uma impossibilidade de se abordar a questão do estilo dissociando-a a questão do gênero discursivo. Possenti

(2001, p. 16) aponta que a categoria de estilo deve ser analisada e entendida como “um certo modo de organizar uma sequência (de qualquer extensão), focando-se como fundamental a relação entre essa organização e um determinado efeito de sentido”. Ressalta a relação entre estilo e escolha dentro de uma concepção de língua, de enunciado e de gênero, ou seja, à moda bakhtiniana.

#### **1.4 – O estilo e os indícios de autoria**

Ao se fazer uma análise do estilo, é possível detectar indícios de autoria que ora aponta para um autor em particular, ora para um grupo social ao qual o autor de um texto ou grupo de textos pertence. É evidente que a hipótese principal dos estudos de autoria se assenta precisamente nessa ideia.

Dessa forma, para fins de atribuição de autoria, a ideia de que existe um estilo sem autoria e um estilo com autoria é descartada, já que se tem a ideia de estilo como expressividade, prevalecendo à concepção de que todo autor tem um estilo, para uma estilística discursiva.

As múltiplas acepções de estilo estão associadas à distinção ou à diferença e permitem dizer que todo autor tem um estilo, por isso seu estudo é essencial quando se trata de identificar a autoria de um texto ou grupo de textos. O estilo linguístico acontece quando há uma recorrência de uma combinação de traços linguísticos e não pela repetição de um único traço isoladamente. Então não será apenas de uma ou outra característica que se distingue um estilo, mas, também pelas combinação de características, embora o escritor use qualquer palavra para qualquer momento, ele tende a usar, de forma típica, o mesmo grupo de palavras. Por isso, para garantir que a propriedade linguística de um escritor, indicada como marcador seu estilo, não se pode ser tomada de forma isolada, sendo importante ser analisada em conjunto com outros aspectos. Com isso, a identificação do autor não deve ser feita com base em apenas uma característica linguística, e sim na combinação de várias delas. Essas características podem surgir também isoladas em outros autores, no entanto é muito difícil que exatamente o mesmo conjunto de elementos se apresente em outro autor.

Fiorin (2003), seguindo essa mesma linha de pensamento, diz “o que determina um estilo é o conjunto de traços reiterados e não uma característica isolada”. Por uma

analogia, se o estilo é uma combinação de elementos distintos, essa distinção somente será reconhecida caso ocorra recorrência.

Cada indivíduo tem seu estilo individual de associar as palavras em grupos maiores ou menores. Dessa forma, esses grupos linguísticos caracterizam o indivíduo dentro de sua individualidade, mas também o colocam filiado a um conjunto de aspecto social, coletivo. Por tanto, estilo linguístico é o resultado da seleção dos elementos linguísticos disponíveis para o grupo ao qual pertence um indivíduo.

A noção de estilística é fundamental na análise de autoria pela grande variação, que relaciona tanto pelo processo individual quanto pelo coletivo da fala, fica difícil determinar um único estilo ao longo de textos de tipos diferentes. Assim, deve-se considerar o estilo como um traço identitário, um recurso para a criação e apresentação de uma identidade. Por isso estilo é um conjunto de variáveis que associadas ao caráter individual do falante, o caracterizam com uma filiação também social.

Percebe-se que o estilo está atrelado a uma noção de hábito já que ele provem de uma recorrência e repetições de elementos linguísticos, tem-se então a ideia de que, de algum modo, é possível identificar um autor ou grupo através do conjunto de elementos linguísticos que ele ao falar ou ao escrever emprega. Pode-se então afirmar que quando se toma uma palavra, um enunciador reflete uma ideologia que a qual grupo ele pertence. O entendimento do uso linguístico como repetidor levanta a questão de que um indivíduo, então, não seleciona livremente as formas linguísticas que vai utilizar. Por fim, não se pode afastar as associações ideológicas da forma de falar e escrever de um indivíduo. Isso porque essas associações foram formadas de um processo lento de socialização em formas de normas e que pertençam a um grupo social.

## **1.5 – Definindo autoria**

A concepção de autoria está intimamente ligada a uma noção de sujeito. A aceção de linguagem que predominou no ensino até meados dos anos 50, tem o sujeito como uma questão individual, autossuficiente, responsável pelo controle do discurso e pela construção do sentido. A partir da década de 70, o ensino sobre linguagem passou a ver o sujeito como assujeitado a uma determinada atividade de cunho social e ideológica. Nessa visão, a construção do sentido deixa de ser responsabilidade do indivíduo, não sendo dono do seu discurso. Koch (2003, p. 14) diz que “ele só diz e faz o que se exige

que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele.” Logo, com essa noção, ocorre uma negação da autoria, uma vez que o sujeito não pode construir o próprio discurso.

A língua é tida como *lugar de interação*, o sujeito é entendido com participativo, ativo, agente na construção do sentido. Com esse entendimento, nos anos 90, o sujeito é visto de forma singular por está situado em determinadas condições histórico-culturais, sociopolíticas e ideológicas, sendo, então, o sujeito único e insubstituível dentro de um discurso. Para Foucault (2002), a autoria tem relação com a noção de obra. Para ele, se não existir obra, não existe autor, e se não se tem a quem se atribuir o que se é dito ou escrito, então também não existe obra. Possenti (2002) diz sobre Foucault

para Foucault, a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, um certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc.), daí porque ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor. (POSSENTI, 2002, p. 107)

Para o autor, o conceito de autoria tem ligação com o efeito de construção do sentido. Por isso as estratégias utilizadas pelo locutor para que o interlocutor construa o sentido é fundamental. Entra aí o jogo estilístico e o posicionamento enunciativo que já foram apresentados por nós neste trabalho. Sendo assim, que a autoria está diretamente ligada a uma manifestação da competência expressiva do autor e inserção na comunidade discursiva. Diante disso, o sujeito é autor quando consegue construir outras vozes e colocar sua posição na cadeia discursiva, deixando-se estar presente no texto. Nesse momento a autoria está vinculada às concepções de intersubjetividade, de singularidade e estilo. Em plano sintético, autoria, com relação à produção textual, consiste em *como* o texto é arquitetado e construído pelo locutor, de forma pessoal e também coletiva, com a utilização de diversos recursos da língua para que ocorra a construção de um sentido. Sendo assim, percebemos que o autor é o produtor-enunciador do discurso; suas ideias são expostas por meio da articulação entre os aspectos sócio-históricos o cercam, em que o contexto de produção e o destinatário são elementos necessários para a aceção da autoria de um texto, afinal de conta, esses

elementos colaboram no processo de autoria, de forma a fazer parte da qualidade no que diz respeito à textualidade: coerência e coesão, do texto produzido.

## **2 – Gênero discursivo: um olhar dentro do gênero escolar**

### **2.1 Gênero discursivo: um breve conceito**

A teoria de enunciação tem sido alvo de muitos trabalhos, principalmente das áreas da linguística textual (LT) e a análise do discurso (AD). Essas linhas de pesquisa preocupam-se em dar uma definição exata do que seja gênero discursivo dentro do domínio da linguagem. Autores como Maingueneau (2010), Adam (2008), Bakhtin (2003) e Marcuschi (1995) são alguns dos pesquisadores que têm em seu trabalho esse objetivo. Partir-se-á aqui do pensamento nocional de Bakhtin, visando a melhor forma de conceituar linguagem/língua, interação, texto e discurso.

Em seu livro “Estética da criação verbal”, dedica um capítulo inteiro para falar sobre heterogeneidade de gêneros discursivos, já discutido aqui neste trabalho como forma embasar o capítulo sobre autor. Para o mesmo, os gêneros discursivos são produzidos por e em uma sociedade complexa que utiliza diferentes fatores linguísticos que influenciam e confluem na existência desse gênero.

São no funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, apresentadas por sujeitos inter-relacionados nas esferas das relações humanas e da comunicação que se formulam as reflexões bakhtiniana sobre a noção de gênero discursivo. Como visto no capítulo sobre autor, a interlocução do sujeito se faz presente por ser um elemento que colabora para a elaboração de um discurso. Outros elementos, somados a esse, constituem as esferas discursivas, que, por sua vez, são muito diversificadas e refletem as relações socioculturais dos grupos sociais. Por isso, os gêneros discursivos são múltiplos, heterogêneos que, se abordados sob um ponto de teórico-metodológico, localizam-se em um sistema constante de situações discursivas, em cujos polos estariam, de um lado, a conversação espontânea e, de outro, os artigos de vulgarização científica (cf. Marcuschi, 1995)

Segundo Bakhtin, a natureza dos gêneros são os responsáveis pela definição dos enunciados de um discurso, constitutivos (da) e constituídos em situações enunciativas peculiares às esferas das relações sociais. Independente da extensão, do conteúdo

semântico, dos recursos linguísticos e da sua composição estrutural, o discurso, materializado na forma de texto, apresenta características comuns, esculpidas pelas regras do funcionamento do gênero textual e essas são articuladas no interior das interações das esferas das relações sociais. Assim, cada esfera do uso *continuum* da língua potencializa os seus próprios gêneros, gerando as formas genéricas e relativamente estáveis de manifestação discursivas no que diz respeito aos aspectos temático, estilístico e composicional.

Os gêneros são formas relativamente estáveis de manifestações de discurso, por isso refletem os modos de sistematização e/ou normatização historicamente construído pelos sujeitos em seus processos interacionais. E, como apresentado por Ducrot no capítulo sobre autor, que fala sobre dialogismo, as relações interlocutores faz atualizar normas e restrições linguístico-discursivas que existem nas práticas socioculturais da área de atividade social em questão. Com isso, fica evidente que é preciso conhecer as regras, pragmáticas, textuais, linguísticas de funcionamento sobre os diferentes gêneros, mesmo que não se tenha o domínio desses gêneros, é possível reconhecê-los e identificá-lhes a diferença em função da relação entre o uso da linguagem e as esferas sociais em que se exercem essas atividades.

A ideia de que a constituição (natureza e delimitação) dos gêneros estabelece ligação e reflete as esferas de uso da língua é apresentado por Bakhtin

a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determina completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (...) A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.” (BAKHTIN, 2003, p. 113 e 114)

Sobre a aquisição e domínio desses gêneros discursivos, o autor russo afirma que

as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente. (...) Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura

composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.” (BAKHTIN 2003, p. 302)

Sendo assim, o processo linguístico que empreende um sujeito gera o gêneros discursivos, esses são submetidos ao conjunto de condições que cercam o seu funcionamento comunicativo, discursivo, marcado pelo desenvolvimento de produção e recepção, bem como as seguintes relações de difusão: as instâncias sociais de uso da linguagem (pública ou privada); os interlocutores (locutor e destinatário) e o papel e o lugar desempenhado por cada um dos sujeitos que fazem parte do processo interlocutivo. É nessa ação interlocutiva que, em grau maior ou menor, ocorre também: às injunções do lugar social de ocupação que cada elemento tem dentro da sociedade; a relação de formalidade ou informal entre eles; os jogos de imagens e vozes socialmente situados no discurso, de forma a orientar o que pode ou não ser dito e/ou de forma como pode ser dito; a atitude enunciativa do locutor em relação ao seu objeto de dizer e ao destinatário; as expectativas e finalidade desses, além da atitude de responsabilidade que o locutor tem com o dito; a modalidade linguística e o veículo de circulação. Esses fatores juntos se relacionam de forma a apresentar ao discurso uma configuração peculiar no que diz respeito à abordagem do tema, o arranjo esquemático cujo conteúdo semântico se apoiará, as formas de organização do discurso e, finalmente, a escolha dos recursos linguísticos. Então se percebe que todos esses fatores direcionam o modo como o discurso materializa-se no texto, este faz parte de um determinado gênero, construído sobre uma esfera da atividade comunicativa humana.

Observa-se que Bakhtin, a partir dessas reflexões, relaciona a questão da subjetividade, com relação ao intuito do discurso do locutor à atitude de responsabilidade do destinatário. Ele diz que

“o índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. (...) Elabora-se (o enunciando) em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração.” (p.320) As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p.325)

A projeção da compreensão responsiva para o destinatário feita pelo locutor durante o processo de construção do discurso faz supor a existência de conhecimentos desse, como também a sua opinião, as convicções, os preconceitos que possa ter sobre o tema apresentado. Agrega-se a isso o intuito discursivo do locutor que se concretiza na escolha de um gênero do discurso e que vai determinar toda a organização dos enunciados, as escolhas dos procedimentos composicionais, a seleção dos recursos linguísticos para promover no seu destinatário de efeito de sentido pretendido, que poderá refletir-se na ação responsiva assumida pelo destinatário.

Essas reflexões sobre gênero discursivo apresentam a linguagem como uma atividade constitutiva onde o espaço de realização e construção está na interação verbal. Dar à linguagem essa regra, como considera Bakhtin, acarreta em considerá-la algo que não está pronto, inacabado, sendo um sistema necessário à apropriação do sujeito para que ele possa utilizá-la. Porém, como algo que se forma principalmente durante o uso linguístico utilizado pelo sujeitos dos processos interlocutivos atualizados nas diferentes esferas de atividade humana que esses sujeitos se relacionam. É nesse momento que ocorre esse trabalho linguístico, isto é, durante a produção de discurso que os sujeitos agem sobre a linguagem, elaborando recursos linguísticos que possam proporcionar o sentido por eles almejado com relação ao que está sendo enunciado. E é nesse espaço de atos dialógicos, com ações interativas, organizadoras de relações com outros discursos, que os sujeitos se formam como tais, na medida em que, através da linguagem, intensificada pelos gêneros discursivos, entendem o mundo e agem sobre ele.

Sendo mais claro, os sujeitos se formam como tais no processo de internalização de discursos preexistentes, na materialização dos diferentes gêneros discursivos, tornando-se atual nas contínuas interlocuções dos seus participantes, promovendo um domínio desses gêneros e até alterar-lhes o funcionamento para introduzir os gêneros em diferentes esferas, seja sociais ou não.

Ainda sobre gênero, Bakhtin separa-o em dois conjuntos: gêneros primários e gêneros secundários, de acordo com as diversidades dos usos orais e escritos da língua. Os gêneros primários estão relacionados ao discurso na esfera individual, ou seja, as experiências cotidianas e íntimas, produzidas no ambiente familiar, ou entre amigos ou qualquer outra forma que mostre atos particulares e espontâneo. Os gêneros secundários

têm relação com ações discursivas de caráter público, ou seja, nas esferas de atividades socioculturais, possui um caráter formal.

Nas relações entre os gêneros ocorrem o intercâmbios e/ou a inclusão. Assim, dependendo do gênero, podem ser constituídos diversos gêneros, tantos os primários quanto os secundários. Os romances do Pré-Modernismo e Modernismo, por exemplo, utilizam muito desse mecanismo para apresentar as marcas regionais de seus personagens. É muito comum alguns gêneros secundários submeterem-se a uma relação de transmutação já que, com relativa frequência, necessitam utilizar das comunicações interativas da vida cotidiana. Esse hibridismo dos gêneros primários e secundários serve para produzir uma ação pragmática que a depender da sua função comunicativa final, um gênero pode prevalecer sobre o outro, mesmo ele não sendo o desejado. O que pode deixar evidente a transmutação e/ou o hibridismo dos gêneros discursivos vai depender das pautas temáticas, o uso dos recursos linguísticos ou a estrutura composicional que os sujeitos se relacionam e tende a dominá-los.

As situações discursivas ocorridas em um espaço privado têm, nos procedimentos de composição textual, a organização das informações para a veiculação do conteúdo semântico e a seleção dos recursos linguísticos sendo controlados pelo intuito discursivo de cada sujeito, pela forma dada ao assunto e pelo contexto inerente à situação de interação, como também pelas inferências feitas na fala dos sujeitos. Cada falante em um diálogo familiar, por exemplo, manifestam a atitude responsiva ao que está sendo dito pelo parceiro de forma a promover o jogo interlocutivo. Já em um espaço formal, uma reunião de trabalho, por exemplo, as estratégias interacionais teriam a necessidade de um rigor, baseado em um saber científico, legitimado pela instituição onde ela acontece. Esses sujeitos aplicariam estratégias diferentes do primeiro exemplo, isso porque o grau de formalidade entre os participantes impostos pelos papéis sociais os obrigam a agir nos jogo interlocutivo com certa diplomacia que o momento exige. Nos dois exemplos o nível de formalidade ou não pode permutar entre os falantes. Assim, no discurso informal, os jogos interlocutivos podem ter momentos de formalidade como também, no discurso formal, poderiam ter momentos de informalidade. Porém a atividade de composição textual está vinculada às formas padronizadas do discurso em que materializará o gênero. São os interlocutores que direcionam, através do seu discurso, das atitudes responsiva, na verbalização informativa e na seleção dos recursos linguísticos, qual finalidade enunciativa servirá e

então faz a escolha do gênero, se é privado ou secundário, tudo orientado pela instância individual e/ou social de uso da linguagem.

Marcuschi (1995) tem a mesma noção de gênero apresentada na obra de Bakhtin. O linguista brasileiro faz um conjunto de hipóteses de realidades empíricas para esclarecer a que tipo de finalidade serve o conceito de gênero. Essas realidades retratam as condições de funcionamento de alguns gêneros nas esferas de atividades sociais e os traços linguísticos presentes na composição dos textos. Ele denomina gênero textual e aponta que a constituição desse perpassa pelas formas de uso da língua, constituídas à luz dos objetivos dos falantes e da temática abordada durante a situação comunicativa. Segundo Marcuschi (1995), “os gêneros não existem objetivamente como dado, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos contextualmente situados.”. Ainda afirma que os sujeitos, durante o processo interlocutivo, orientam-se por um saber social e intuitivo para tomarem decisões sobre o processo de recepção e produção do texto. Esses saberes são construídos nas esferas das relações sócio-comunicativas com que se relacionam. Sendo assim, alcançar clareza intelectual a respeito da natureza do gênero discursivo em uma perspectiva da análise é levar em conta todas as dimensões que o constituem. Se for analisado apenas um dos lados dessa dimensão, neutralizando as outras partes, pode-se ocorrer o risco de trabalhar com outra realidade linguística, criando outro objeto de estudo.

## **2.2 O Gênero discursivo e a escrita dos aprendizes**

As concepções de Bakhtin (2003) sobre gênero discursivo, enunciação e sobre a relação sujeito/linguagem como fenômeno social e histórico é fundamental para este trabalho. Com essas proposições, poder-se-á entender e analisar melhor o processo de construção da escrita dos alunos em fase final do ensino regular, não só porque as fundamentações teóricas aqui assumidas serão feitas a partir desses conceitos, mas também porque esta pesquisa é o resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e ancorado em tais concepções. É evidente que Bakhtin não estava pensando em questões escolares sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita ao escrever sobre o assunto, porém é inevitável que as pesquisas acadêmicas não façam essa ponte teórica à medida que há uma discussão bakhtinianas sobre gêneros discursivos, enunciação, sujeito e linguagem que levantam os questionamentos novos sobre a

artificialidade das atividades escolares que estão relacionadas com a escrita. Essa artificialidade acontece através de “atividades”, exercícios modelares de escritas cuja proposta tem uma relação ainda tradicionalista de conceber a produção textual como modelos abstratos para seguir como parâmetro. A partir desses ensinamentos artificiais de produção textual realizada nas escolas, alguns estudiosos apresentam a existência de um tipo de gênero típico escolar, a redação escolar. Para Geraldi (1987, p. 136), por exemplo, há uma diferenciação entre produção textual e redação. Nesta há uma produção textual para a escola, naquela há uma produção de texto na escola.

Pensar em gênero escolar é válido, já que, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.81), “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência”, isso porque o gênero de forma forçada sofre transformações pelo fato de ser produzido em outro ambiente, o escolar, para fins de ensino-aprendizagem, pressupõem os autores. Para eles, isso é um fator positivo, pois há a divisão do gênero para ensinar e aprender desde que a função de comunicar se mantenha.

A questão da artificialidade na redação escolar ocupa espaço de debate entre os pesquisadores. Para uns os limites escolares funcionariam como um desdobramento da sociedade, o que faz surgir o gênero escolar. Outros já pensam que as atividades de escritas na escola são voltadas para o estudo da gramática, o domínio da norma culta e apreensão de técnicas de redação para poder aprender os tipos de textos modelares, como se esses fossem independentes sem relação com as esferas sociais concretas que envolvem a linguagem. Assim, quando há um distanciamento das práticas sociais pertencente às esferas humanas, serão consideradas produções apenas similares que impedem um “enquadramento sócio-pragmático de uso da escrita em prática de comunicação” (SIGNOTINI, 2001:104-105). Segundo essa visão da autora, o gênero redação é tratado como fator negativo, já que esse se distancia das situações concretas vividas diariamente pelos sujeitos. Pensando no que Bakhtin (2003, p. 262) diz sobre gênero primário e gênero secundário, o gênero escolar não se relaciona com nenhum desses, por isso não trabalha a essencialidade que tem uma relação com a comunicação verbal, aspecto necessário para se considerar um gênero, segundo o autor. Assim o gênero redação não tem essa função e por isso, enquanto gênero, ele não participa das redes complexas de enunciados.

No início dos seus estudos, Bakhtin (ap.cit.) desenvolveu seus pressupostos sobre o romance literário, isso porque seu objetivo era entender como elucidavam questões de

tema, composição e estilo. Porém depois de muitas pesquisas, ele passou a ter uma reflexão voltada às esferas de atividades humanas, percebendo que as várias práticas de linguagem estão inseridas em práticas sociais relacionadas a essas esferas, dessa forma determinadas escolhas são feitas para o estabelecimento das diferentes práticas de linguagem. Sendo assim, as relações sociais, históricas e culturais de uso da linguagem possibilitaram ao teórico compreender que a produção literária só acontece através de determinados gêneros primários ou secundários do discurso, independentes de serem orais ou escritos, construídos e reconstruídos sócio-historicamente, por isso, embora os gêneros tenham o caráter estabilizado, podem ser revestidos com novos contornos:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

(BAKHTIN 2003:262 [1952-1953])

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). (...) até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (...) A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

(BAKHTIN 2003:282-283 [1952-1953]; grifas em itálico do autor)

Isso ocorre pela riqueza infinita do repertório de gênero, por isso pesquisadores colocam diversas questões atuais sobre os gêneros, por exemplo, aqueles que relacionam gêneros discursivos com tipologias textuais no momento de defini-lo ou diferenciá-lo. Neste capítulo tem-se o objetivo de fazer uma “ponte” entre as teorias bakhtinianas sobre gênero discursivo e de enunciação e o processo de elaboração textual de escrevente em fase escolar, colocando como foco as situações concretas vividas pelos sujeitos na vida cotidiana numa rede complexa de enunciados, formando uma cadeia de comunicação discursiva. Surge então a noção de Bakhtin sobre dialogismo: relação entre o autor do enunciado e com outros participantes da comunicação discursiva, apresentado neste trabalho no capítulo I.

Aplicar as relações sujeito/ linguagem no espaço dialógico dos enunciados será a forma ideal de repensar a produção escrita na escola, já que essa relação coloca em outro lugar que não seja exclusivamente o de apreender regras gramaticais e nem o de técnica da redação escolar. Para a produção textual, é preciso considerar a representação do outro na elaboração enunciativa, isso porque o enunciado sempre se liga a outros enunciados na complexa construção da cadeia discursiva e das relações humanas. Na elaboração da escrita não se tem um leitor virtual passivo e estático, com a ideia de apenas ler e aceitar o que está sendo dito. Isso porque esse outro é ativo, inacabado nessa elaboração por sempre estar se construindo, ocupando um determinado lugar na sociedade, onde se posicionará para transmitir sua opinião, estando em constante movimento intelectual ou situar-se no senso comum; dialoga-se com sua forma de pensar, com as suas bases ideológicas, com os argumentos, a representação que se tem do mundo, de si mesmo e dos outros, ou seja, dialoga com todos os pares que representam as diferentes vozes ao ler o que se é escrito.

[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 291)

Portanto, se tem um leitor-interlocutor ativo com o cruzamento de discursos. O modo de pensar do interlocutor inacabado pode compartilhar ou contrapor à voz de um discurso. Sendo, esse outro a representação de uma voz específica ou de uma voz coletiva. Partindo desse prisma, todos os elementos coercitivos que influenciam um interlocutor de forma direta ou indireta fazem pensar que esse não é apenas um repetidor ou apenas um informante de um texto, mas um integrante participativo da cadeia discursiva.

Bakhtin dá à linguagem uma visão dialógica do interlocutor. Isso colaborou para que muitos pesquisadores pensassem com outros olhos as políticas de ensino e as práticas educacionais sobre o ensino da língua. Daí a preocupação de não ter a escrita escolar apenas um ouvinte, que no caso seria o professor e também juiz do que se é dito ao produzir a redação escolar. Infelizmente, por mais que ocorra um esforço para se pensar essa produção com uma concepção bakhtiniana, ainda o ensino da escrita é

pautado em apenas um professor-juiz como única voz desse escrito. Nos anos 80, alguns pesquisadores já tratavam dessa questão ao analisarem as produções textuais na escola.

... na escola não se produzem textos em que um **sujeito** diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício. (GERALDI, 1987:121)

Segundo Geraldi, é visível que o sujeito é nulo e que ele tem o caráter artificial no processo de produção textual no espaço escolar. Isso mostra que as atividades desenvolvidas nas salas de aulas não articulam com a linguagem e nem com seu papel de mediadora da relação homem-mundo. Para esse teórico, a concepção de mundo e de educação precisa ser articulada à concepção política transformadora para que o ensino de português tenha a linguagem como ato de reflexão para tirar o ar de artificialidade que essas atividades acabam trazendo para a produção textual na escola.

( ... )seu texto [*do aluno*] não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ao contrário, trata-se do preenchimento de um arcaçouço ou esquema, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas. Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois o sujeito. Nasce o **aluno-função**. Eis a **redação**. (GERALDI, 1987:123)

Geraldi mostrou que as escritas iniciais priorizavam atividades de escrita voltadas para um resultado final, vinculado ao estudo da língua com relação às normas que a constitui. O professor funciona como um gerenciador de frases preestabelecidas como forma de avaliação sem preocupação com a função autônoma de produtor textual. Assim como o autor citado, outros pesquisadores também questionam a relação sujeito-linguagem que os aprendizes estão produzindo os seus textos. Para Geraldi (1987, p. 124) existe uma finalidade educativa na composição textual produzida na escola em levar em conta os elementos linguísticos da língua e as estruturas da tipologia exigida por determinado processo final avaliativo como, por exemplo, o Enem. Essa perspectiva funcional discursiva servirá apenas para mostrar que neste trabalho buscar-se-á a imagem do sujeito, da língua como expressão comunicativa e expressiva das

ações sociais e as diferentes apresentações interlocutiva do discurso durante a produção de escrita.

O caráter interativo e interlocutivo são apontados por Brito (1987) como próprios da linguagem e essenciais para que o processo de aprendizagem da escrita dos aprendizes tenha a sua função presente no gênero discursivo, pautado nas esferas comunicativas.

A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens e, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor. (...) Está claro que esta não é uma relação mecânica. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta. O interlocutor ativo da oralidade, fisicamente materializado e que pode a qualquer momento intervir no discurso do locutor ( ... ), está distante na escrita e, num primeiro nível de análise, interferindo e interpelando indiretamente o locutor. (BRITO, 1987:110-111)

Com esse pensamento, o ideal era distanciar os aprendizes dessa imagem em que o professor é um corretor com o fim de produzir uma nota e aproximá-los dessa nova concepção de interlocução, o que o tornaria mais produtivo, diminuindo o caráter artificial presente na redação escolar. Isso proporcionará uma atividade escolar sem negar a língua e todas as suas particularidades comunicativas, demarcando todos os traços que irão esboçar a concepção de língua/linguagem, sujeito e interlocutor como forma de ser a base para se pensar a produção de escrita na escola.

A concepção circular sobre linguagem apresentada por Bakhtin (2003, p. 270) promove ao enunciado uma relação de dependência entre o sujeito e o interlocutor que faz desse não apenas espectador nessa rede discursiva com relação à escrita, mas um interlocutor que dialoga. Entende-se que o enunciado sempre estará vinculado a um gênero discursivo e pelo caráter de complexidade da cadeia discursiva levará os sujeitos a um processo de alteridade, em que o outro é marcado pelo seu próprio limite. Segundo essa concepção bakhtiniana, o outro exerce um processo de intercruzamento no discurso que faz o interlocutor ser muito mais que mero espectador na escrita, em que a interlocução constitui na própria dialogia enunciativa que contempla a complexa cadeia discursiva. Sendo assim, à medida que se pensa, se fala e se escreve, o processo de alteridade é constituindo e permeia pelos discursos existentes.

Segundo Bakhtin (1993, p. 09), o EU que é constituído a partir do OUTRO e o OUTRO a partir do EU, ou seja, o processo de alteridade: a concepção dialógica do

discurso é muito pouco para que a produção textual tenha a escrita de forma idealizada, representada e trabalhada. Isso porque as atividades de codificação e decodificação da escrita têm isso como condição de tecnologia, sob fortes regras de um sistema absoluto, pré-definidas e ditador de usos. Assim se torna pouco porque:

o significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado) não coincide com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de 'compreensão' e 'avaliação' de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extra verbal juntamente com o próprio discurso verbal. A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela o penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste jogo todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. (BAKHTÍN, 1993:09)

Para esse autor, percebe-se que o foco para o ensino-aprendizagem da escrita não deve ser a língua como um treinamento feito através de exercícios padrões, pois a efetivação de uma produção textual depende de elementos linguísticos que vão além de se ensinar apenas o código e a estrutura da língua, portanto, a escrita depende de muitos outros fatores como os contextos e algumas outras circunstâncias de caráter enunciativo. É preciso ver a produção textual como uma produção discursiva, com um processo dialógico da alteridade, presentes tanto nos gêneros orais quanto escritos, primários ou secundários, de escolhas conscientes ou inconscientes, marcando a interação entre os interlocutores, ou seja, uma atividade dos sujeitos com e sobre a linguagem. Entendendo que essas escolhas devem estar ligadas ao gênero, sua forma, seu estilo e seu tema, tendo o gênero discursivo como ponto de partida, essas escolhas demarcam um lugar de um sujeito discursivo, histórico e socialmente constituído.

Com a visão bakhtiniana de gênero discursivo, a percepção escolar com relação à produção textual pode mudar, porque esse pesquisador coloca em foco as situações concretas vividas pelo sujeitos na vida cotidiana. Assim sendo, à medida que se pensar a produção escrita sob outros aspectos que não as ensinadas canonicamente, transformar-se-ão o processo ensino-aprendizagem da escrita escolar em mais próxima de um

gênero discursivo e interativo à vida cotidiana dos seus interlocutores, enquadrando a produção textual nas práticas sócio-pragmáticas de uso da escrita.

Tem-se então a polarização entre uso correto, aquilo que é certo, institucionalizado, e incorreto, aquilo que é errado, não permitido ao se trabalhar esse novo cenário da produção da escrita. Porém essa dicotomia é diluída quando o foco passar a ser o uso da linguagem que envolva as práticas sociais de comunicação construídas e reconstruídas pelos sujeitos discursivos. Diminuindo, dessa forma, a artificialidade dos exercícios de escrita para a produção da redação escolar, isso porque descaracteriza a visão canônica desses exercícios que se baseiam em fórmulas ou técnicas, dando uma impressão à redação escolar um aspecto “correto” do que se escreve, excluindo a visão dialógica dos discursos e dando à língua um sentido fechado com regras únicas e predeterminadas, ocorrendo ao que se deve ser dito como objetividade lógico impessoal.

Por fim, autoria e estilo são questões que podem ser estudadas e analisadas separadamente, mas neste trabalho o fizemos de forma conjunta, já que as escolhas de diferentes recursos determinam o posicionamento discursivo. Esse entendimento do posicionamento discursivo levou-nos a compreender que o texto escrito pelos aprendizes não é um produto único e acabado, e sim uma parte de um processo de constante reconstrução, que têm o professor e os outros sujeitos das interações sociais discursivas como inserção dessa construção do que se está sendo dito e vão constituindo uma atividade do sujeito com a linguagem e o seu relacionamento com um determinado gênero. Nessa performance, o professor deixa o papel de apenas espectador/avaliador para uma professor/orientador, fazendo parte das múltiplas vozes existente no que está sendo dito.

### **3 – A constituição do objeto: Procedimentos metodológicos**

O início deste trabalho originou quando percebemos, durante as nossas aulas de redação, os alunos não tendo interesse em produzir texto dissertativo-argumentativo. Então, começamos as primeiras aulas em 2017/1, dando voz aos alunos para entender esse medo de colocar no papel suas opiniões sobre os assuntos que circulam a sociedade. Tivemos que tomar muito cuidado para que esse diálogo não tomasse a direção de tratar da prática pedagógica, mas que o foco fosse a análise dos dados da escrita advindos da escrita produzidas dos alunos. Assim, para se construir o objeto de análise, é necessário expor alguns procedimentos pedagógicos que direcionam o nosso olhar enquanto professor da turma e, depois esclarecer os procedimentos metodológicos decorrentes do olhar e da necessidade da pesquisa. Para isso, é preciso dividir a abordagem metodológica para esta pesquisa em dois blocos:

#### 3.1. Metodologia da prática pedagógica

##### 3.1.1. Criação de oficina

3.1.2. Procedimentos de levantamento das concepções de leitura, interpretação e produção.

3.1.3. Procedimentos de atividades escritas.

3.1.4. Procedimentos de revisão dos textos elaborados pelos alunos.

#### 3.2. Metodologia da pesquisa

3.2.1. Selecionar e analisar os dados

3.2.2. Constituição do objeto de pesquisa

3.2.3. Perguntas de pesquisa

### **3.1. Metodologia da prática pedagógica**

#### **3.1.1. Criação de oficina.**

Os participantes desta pesquisa fizeram parte de uma oficina de redação que ocorreu em dois períodos: 2017/1 composta por 20 alunos e 2017/2 continuamos com esses alunos, porém 6 evadiram da escola, por isso não poderiam mais participar dessa oficina. Esses alunos estudavam a Ejaem, ensino médio modalidade Eja, no turno noturno. A oficina acontecia todas as segundas-feiras no mesmo turno dos alunos, noturno, nos horários vagos e a duração de cada período seguiu os calendários da escola, cinco meses cada um, totalizando 10 meses. As atividades desenvolvidas consistiam em aulas de leitura e escrita. Cada encontro tinha uma duração de 90 minutos.

Essa oficina surgiu pela necessidade de ter dentro do espaço escolar a produção textual dos alunos da Eja, pois eles participam de igual condição nos processos nacionais de avaliação, mas em questão conteúdo/curricular ficavam em desvantagem. Então o resultado na produção textual desses exames ficava muito a desejar, não conseguindo nem alcançar a média ponderada prevista pelo exame. Os próprios alunos, mesmo estando no ensino médio, compartilhavam a dificuldade que tinham em ler e escrever, por isso acreditavam não saber escrever e tinham, assim, uma aversão a qualquer tipo de produção textual.

Nas aulas da oficina, as tarefas consistiam em leitura e interpretação de textos diversos e posteriormente debates. Os textos utilizados para essa leitura eram de assuntos correntes na mídia em geral e com debates orais acerca de um determinado propósito temático-discursivo. Depois acontecia o processo de escrita de textos argumentativos e posterior revisão de suas produções textuais. Isso acontecia em sala de aula para que nós pudessemos contribuir não só com os aspectos linguístico-textuais, mas também com as questões discursivas que envolvem o processo dialógico de produção de linguagem. Embora, no início, alguns preferissem fazer em casa.

Este trabalho nos fez questionar ainda mais as práticas e os conteúdos tradicionais de ensino, pois mesmo atendo todo esforço para mudar a nossa prática, a comunidade escolar – gestão, pais e alunos – nos cobravam a realização de tarefas para fins de aprovação e cumprir com uma exigência escolar. Essa oficina possibilitou um trabalho que não tivesse visão única para cumprimento de ações dentro do espaço escolar, mas que pudesse se relacionar com ações escolares que acontecem no âmbito externo da escola e que também são tão cobradas nessa comunidade escolar. Dessa forma, as práticas tradicionais de produção textuais centradas em tipos textuais, como descrição, narração e dissertação, destinadas apenas a um único fim, a aprovação da

série, tiveram nessa oficina um rompimento, com o intuito de mostrar para esses alunos que a sua produção textual pode ultrapassar os muros da escola.

O nosso propósito inicial era apenas fazer uma dissertação de mestrado, refletindo sobre o processo de escrita e reescrita desses sujeitos da Eja nas 1ª e 2ª séries do ensino médio e a relação que esses sujeitos têm com a prática social da escrita que possibilitasse a produção textual. As concepções sobre o processo de autoria e estilo vieram, após as coletas dos dados. É importante saber que, em qualquer escola, é possível realizar uma prática em que o processo da escrita torne o autor e, acima de tudo, se sinta um autor. Para isso, esse sujeito precisa ter um contato constante com a escrita: quanto mais envolvente; quanto mais relacionada às práticas efetivas existentes no mundo da escrita com o que se faz na escola, maior é a possibilidade de o aluno perceber o que é autoria e como trabalhá-la em seus textos.

### **3.1.2 Procedimentos de levantamento das concepções de leitura, interpretação e produção. Etapa 1**

Nosso primeiro encontro foi para fazer um levantamento sobre as dúvidas em relação ao processo de leitura e escrita. O que observamos na fala geral dos alunos foi que muitos não sabiam nem o que era dissertação, faziam por “instinto”, mas entender suas particularidades isso eles não sabiam. A partir disso, algumas reflexões surgiram sobre o próprio ato de escrever. E para colaborar com essas reflexões, a participação dos alunos foi fundamental. Através de um diálogo, começamos a levantar questionamentos com o objetivo de perceberem como é o processo de produção, considerando a visão inicial que eles tinham da escrita a partir de produções feitas durante toda sua vida escolar. Observemos a transcrição desse diálogo com transcrição igual à oralidade, sem nenhuma alteração:

(1) Professor: Muito bem, pessoal, o que vocês consideram ser difícil na produção de redações dissertativas na escola? Quais são suas dúvidas e como é no momento de escrever?

- (2) Aluno 1: A gente faz mais ou menos só que na correção não dá pra entender muito o que errou ou deixou de fazer (...) Não sabemos se o texto está coerente e o que precisamos mudar.
- (3) Aluno 2: Acontece que quando fazemos na sala de aula e entregamos, a senhora corrige, dá a nota, coloca umas observações e pronto.
- (4) Professor: Tem umas correções minhas que as observações são só questões de pontuação.
- (5) Professor: O problema é somente a correção que eu faço? Então assim: vocês têm dificuldades na elaboração e no que eu retorno nas correções. Mas, gostaria de saber a sua relação com o texto (...) sua produção textual, como está?
- (6) Aluno 4: Eu tenho dificuldades é na hora de iniciar a redação (...) Não sei por onde começar, me sinto perdida.
- (7) Aluno 2: A minha é na escolha do título.
- (8) Professor: Entendo. Voltando à questão de iniciar o texto. O que vocês poderiam me dizer mais sobre?
- (9) Aluno 1: Eu vi com a senhora que o primeiro parágrafo tem uma frase curta somente (...) depois nos outros parágrafos desenvolve as ideias (...) e no último você conclui com a ideia final, eu acho que é nesse estilo.
- (10) (Vários alunos discutem ao mesmo tempo explicando)
- (11) Aluno 3: Só que até começarmos a primeira frase já se foi a aula toda praticamente.
- (12) Aluno 4: Isso é verdade. Eu mesmo passo meia hora para pensar em algo (...) rabisco a primeira frase (...) apago e refaço de outro jeito (...) amasso o papel e tento de novo (...) No final, acabo pedindo para terminar em casa.
- (13) (Todos eles acabam falando várias coisas ao mesmo tempo)
- (14) Professor: Vocês entenderam como é a estrutura, aprenderam a técnica de como iniciar o texto e mesmo assim demoram a iniciar a frase, não é isso?
- (15) Aluno 2: É, demora demais. É osso duro (difícil)!
- (16) Aluno 4: Durante toda a aula só consigo fazer faltando 10 minutos e entrego de qualquer jeito com poucas linhas.
- (17) Professor: De qualquer jeito? Por que isso de só no final da aula?
- (18) Aluno 1: Não aparece ideias na minha cabeça.
- (19) Aluno 3: Dá um branco no começo.

(20) Aluno 2: Eu acho que é porque eu não leio muito. Ai, não tenho muitas ideias para escrever.

(21) Aluno 4: Tem o tema todo certo com os textos-motivadores e não sei muito sobre o tema.

(22) (Todo mundo discute várias hipóteses)

(23) Professor: Mas os temas não são discutidos e comentados em sala antes de começar os textos?

(24) é (...) mas existe as conversas (...) aí esquecemos tudo (...)

(25) (Mais hipóteses são discutidas)

Identifica-se, nesse primeiro momento, a preocupação dos alunos com a produção escrita que se pressupõe através de uma visão canônica de escrita, com estruturas pré-estabelecidas que remetam a uma fórmula ou técnica capaz de dar ao texto uma arquitetura do que é correto daquilo que vai ser dito, transparecendo na visão do aluno a existência de um modelo.

Sabe-se que essa visão tem uma tradição histórica, em que o letramento era disponível para poucos, tinha como base uso de fórmulas e provérbios que ressaltavam uma tradição oral da retórica. A partir do século XX, o letramento estava ligado à ascensão da educação de massa, à industrialização e à expansão do comércio internacional. Assim os textos clássicos gregos e romanos, tidos como modelos para a oratória pública passam a ter outro perfil e passam a utilizados nas práticas de letramento, dando lugar às novas formas de habilidades de leitura e escrita para uso prático no comércio e na indústria. Mesmo assim, o processo de letramento ainda estava atrelado a um modelo ensaístico que pressupõe autonomia da escrita e manutenção dos princípios de produção escrita.

Esse diálogo que tivemos com a turma permite-nos refletir sobre o valor dessas acepções do letramento e a produção escrita dos alunos. Na fala do Aluno 2 (3) fica claro para o aluno que a escrita é um produto para a nota que o professor dará a partir de critérios próprios. Nessa mesma fala, o aluno parece perceber que tem problemas na sua produção e que merece uma discussão, mas que fica por isso mesmo, evidenciando o pensamento que os alunos costumam ter de que a produção da escrita é realizada apenas

para cumprimento de atividade avaliativa, sem nenhuma ligação com o processo da prática social que essa escrita produz.

O Aluno 1(2) apresenta a importância de saber as tecnologias da escrita quando toca na questão do texto ser ou não coerente e que queria saber quando isso acontece: “ (...) *Não sabemos se o texto está coerente e o que precisamos mudar.*” Com essa fala, percebe-se que o aluno já teve uma aula teórica sobre esse assunto. A problemática seria a aplicação desse assunto na produção textual e como perceber quando ocorre a coerência textual. O aluno 1 até reconhece a expressão coerência, mas a apreensão e a utilização desse mecanismo não são entendidos de forma satisfatória. Talvez o não entendimento desse termo esteja associado à atividade escolar sistemática e estrutural, vinculada aos exercícios de gramática. Esses exercícios têm uma função classificatória e mecânica. É na fala do próprio aluno 1(2) que se percebe a prática dessa atividade mecanizada, quando ele usa o termo coerente, evidência que ele já conhece e sabe para que serve, mas não tem condições, na hora de produzir um texto, de autoavaliar.

Para Leffa (1996), as estratégias de autoavaliação da compreensão e da produção textual chamam-se estratégias metacognitivas.

O indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe. É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento. Essa avaliação envolve não apenas o produto do conhecimento mas o controle do próprio processo necessário para se chegar ao produto, ou seja, o sujeito não tem apenas consciência do resultado da tarefa mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado. (Leffa, 1996, p. 49)

Segundo o autor, o nosso consciente já sabe o que errou, como errou e ainda sabe como consertar, mesmo não conhecendo as técnicas que levaram para conseguir resolver o problema.

Durante o diálogo, em nenhum momento os alunos tocaram na questão do uso da norma culta da língua. Presumimos que eles já incorporaram a ideia de que dominam esse padrão, mas nas falas, de forma indireta percebemos também a dificuldade com os códigos da língua escrita, principalmente quando falamos da correção da pontuação (4). Então, além dos mecanismos de produção textual, os mecanismos do uso da língua também fazem desses alunos um entrave na hora da produção. Isso acontece, porque muitos estiveram durante muito tempo longe da escola e só regressaram agora e também não possuem o hábito da leitura no seu cotidiano. Essa falta de leitura é constatada na

fala do aluno 2(20) “Eu acho que é porque eu não leio muito. (...)”. Queremos ressaltar que as problemáticas apresentadas aqui não são individuais. Todos os alunos se manifestaram de forma a compactua com a ideia do colega de classe participaram da discussão com apresentando as mesmas dificuldades.

Outras questões foram apresentadas durante o diálogo como diz o aluno 2 (7) “*A minha é na escolha do título.*”, em (6) “*Eu tenho dificuldades é na hora de iniciar a redação (...) Não sei por onde começar, me sinto perdida.*” Em (9) “*Eu vi com a senhora que o primeiro parágrafo tem uma frase curta somente (...) depois nos outros parágrafos desenvolve as ideias (...) e no último você conclui com a ideia final, eu acho que é nesse estilo.*” Percebe-se que a preocupação com os mecanismos autorizados de construção da escrita, buscando um texto ideal, ou seja, um modelo de produção.

Nesse diálogo também se percebe que os alunos produzem e que o pressuposto da autonomia observa-se na fala do Aluno 4 (16) quando ela assume que “*Durante toda a aula só consigo fazer faltando 10 minutos e entrego de qualquer jeito com poucas linhas.*”, outros alunos também manifestam a mesma atitude Aluno 1(18) “*Não aparece ideias na minha cabeça.*”. Essas falas nos revela a crença de que para escrever, precisa ser original, por isso deve ser um ato solitário e mais uma vez o entendimento de que é para cumprir uma atividade escolar para demonstração de conhecimento. O Aluno 4(20) amplia essa concepção de que para escrever precisa ser original quando diz “*Eu acho que é porque eu não leio muito. Ai, não tenho muitas ideias para escrever.*” O sujeito mostra com esse discurso a necessidade de se ser um leitor para se dizer algo. Dessa forma, ele sabe que não é somente através da aquisição dos códigos de escrita, mas também de uma forma de se escrever de forma significativa, de modo a mostrar que essa construção passa por diferentes conhecimentos para se ter informações consistentes na hora de se produzir um texto. Com essas leituras, o escrevente dá voz a diferentes vozes, além de proporcionar a sua autonomia e ampliar o senso crítico ao escrever. Então, novamente os alunos veem a leitura como algo autorizado, algo a aproximá-los dos modos legitimados de uso da escrita e das convenções da escrita.

O trabalho com a leitura e com a interpretação é fundamental à produção textual. Por isso a necessidade de inserir esses jovens e adultos nessa oficina as práticas efetivas da leitura e de produção textual. Para isso foi preciso mudar a nossa perspectiva sobre produção de linguagem, mudar o velho paradigma sobre leitura e escrita que as têm à condição de dicionarização da língua.

### 3.1.3. Procedimentos de atividades escritas

Na primeira investigação, analisamos a forma de pensar a leitura e a escrita e suas práticas, passamos trabalhar diferentes temas envolvendo tanto a leitura como a escrita. Dos vários temas trabalhados nesses dez meses, apresentamos aqui o recorte de dois temas: *A posição do idoso na sociedade brasileira* e *A persistência do trabalho escravo no Brasil*, pois acreditamos que, colocando em uma perspectiva cronológica, é possível perceber o processo de evolução da escrita, da crítica, além de detectar os indícios de estilo e autoria dos alunos de um tema para o outro.

Todos os temas foram trabalhados passo a passo. A primeira tarefa foi construir um parágrafo dissertativo o qual utilizamos para extrair os primeiros dados. Para isso, fizemos leituras dos textos motivadores desses dois temas e debatemos. Depois, cada um escrevia “o que lhe viesse à cabeça”, essa foi a proposta lançada. Com isso foi possível mostrar para os alunos que as suas práticas sociais colaboram com a leitura e a escrita, mesmo estando em um espaço escolar.

Com o resultado dessa primeira construção textual, passamos a fazer outra discussão voltada aos mecanismos de produção textual: articulação, coerência, coesão e questões retóricas como clichês, lugar-comum e etc., o mais importante foi mostra aos alunos que isso era uma atividade de escrita e não uma atividade escolar. A partir dessas elaborações textuais, passamos a usá-las como objeto de análise de modo a detectar o processo de desenvolvimento de leitura e escrita.

No entanto é importante apresentar aqui que até a ocorrência de uma produção de escrita efetiva acontecesse, tivemos que passar por diferentes etapas que envolviam debates, explicações, interpretações de fatos relacionados às diversas práticas de leitura e escrita tanto nossa como dos alunos como: filmes, novelas, propaganda, recorte de jornais, revistas, textos da internet, falas de pessoas da vivência dos sujeitos dessas ações. Muitas vezes um assunto levava a outros e por diversas vezes tivemos que redirecionar à temática para não ocorre muitas fugas ao tema. Essas explanações são importantes, mesmo que a mudança da temática, porque colabora para o desenvolvimento crítico de forma a ir além do senso comum.

### **3.1.4. Procedimentos de revisão dos textos elaborados pelos alunos.**

É preciso apresentar o último processo metodológico que usamos para entender como acontecem os mecanismos de revisão dos textos produzidos pelos alunos da Eja. Todas as produções culminavam com uma discussão com o produto produzido, independente da quantidade do tema trabalhado. Por isso, limitamos nossos temas em apenas cinco e cada um durava mais ou menos dois meses de trabalho pelo fato deles serem trabalhados passo a passo. Isso foi fundamental para o nosso trabalho enquanto professora de redação já que muitos alunos iniciaram com muita dificuldade ao escrever, além da aversão, medo e insegurança de produzir textos.

Então, quando o tema era lançado e fazíamos os debates, aconteciam a produção por parágrafo e discussão ponta a ponto sobre esse parágrafo só então depois passávamos para os próximos parágrafos analisamos da mesma forma como ocorreu com o primeiro. Cada parágrafo, após as análises, passava, muitas vezes, por uma reescrita de forma a melhorar nos pontos detectados como problemáticos. Até os alunos conseguirem uma produção mais longa e até completa e bem mais articulada. Nas últimas produções, já era possível termos uma produção completa, pois os alunos já estavam compreendendo todos os mecanismos que envolvem uma produção textual, então quase não era necessário a nossa interferência ou reelaboração.

Enfim, este trabalho não tem por fim apresentar uma proposta pedagógica. A descrição detalhada das atividades que se inseriu a produção textual só são apresentadas aqui para tornar mais claro o nosso como fizemos as análises dos textos para detectar os indícios de autoria e estilo dos textos dos alunos da Eja.

## **3.2. Metodologia da pesquisa**

### **3.2.1. Selecionar e analisar os dados**

Como forma de melhor alcançar os objetivos propostos nesta dissertação, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, já que os fenômenos em questão são analisados por meio de categorias de forma a apresentar a interpretação sobre os aspectos observados. Assim, segundo Strauss e Corbin (2008):

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação (...). Alguns dados podem ser quantificados (...), mas o grosso da análise é interpretativa (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23).

Além disso, o aspecto teórico de realização da pesquisa quanto à estratégia metodológica está presente com esse tipo de abordagem, uma vez que a análise foi realizada com textos produzidos por sujeitos em formação em um contexto escolar. Pegando o pensamento de Chizzotti, entendemos que:

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 faz 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 os sujeitos concretos criam em suas ações ( CHIZZOTTI, 2005, p. 78-79).

O quadro interacionista-social tem como foco a análise das condutas humanas como ação significativa, por isso, que compreendemos que existe uma proximidade com as premissas sociointeracionistas pelo fato de sua tese centrar-se não só nas condutas humanas, mas em essas serem resultados de um processo histórico de socialização. Há, nessa concepção, a necessidade de interação entre o indivíduo para que ocorra o conhecimento pautado no estudo da linguagem como prática social e pelas relações éticas, retóricas, situacionais e cognitivas interventivas nas produções textuais que se concretizará essa interação.

As questões que envolveram a pesquisa tiveram como princípio um posicionamento sobre o objeto a ser analisado. Definimos nossos critérios de escolhas dos textos que constituíram o *corpus* dessa pesquisa com base nas produções dos alunos durante as aulas de oficina textual que ocorreram uma vez por semana na Escola Estadual Alceu Amoroso Lima que trabalha com a EJA no turno noturno. Essa escola pertence à Diretoria Regional de Aracaju e está localizada no bairro Aeroporto, divisão entre a zona de expansão e o Bairro Santa Maria. Somos professora nessa escola há dezessete anos e durante esse tempo sempre lecionamos na modalidade EJA. Porém a disciplina Redação foi colocada como parte curricular em 2010. Antes existia apenas a

disciplina Língua Portuguesa sem prioridade à produção textual, já que o sistema EJA é modular no ensino médio e ocorria apenas a preocupação com as regras gramaticais, cujos conteúdos precisavam ser sintetizados para serem dados em apenas dois módulos, um módulo por semestre, todo assunto dessa disciplina presente no ensino médio fosse trabalhado.

A Escola Estadual Alceu Amoroso Lima atende no turno noturno cerca de 230 alunos no Ensino Médio, modalidade EJA, Ejaem. Muitos são trabalhadores e variam entre 18 e 50 anos como apresenta a tabela 1.

Tabela 1: Número de matriculados por idade/módulo

Ídade em anos	1º Ejaem 2017/1	1º Ejaem 2017/1 (%)	Total de alunos	2º Ejaem 2017/2	2º Ejaem 2017/2 (%)	Total de alunos
De 18 a 25	31	67,4%	46	26	66,7	39
De 26 a 35	12	26,1		10	25,6	
De 36 a 45	2	4,3		2	5,1	
46 em diante	1	2,2		1	2,6	

O levantamento realizado na tabela 1 foi feito com uma turma que iniciou com 46 alunos no primeiro semestre de 2017. Desses alunos, apenas 20 começaram os estudos na oficina. Essa turma continuou na pesquisa, mas seis alunos não renovaram mais a matrícula para o segundo módulo, executado no segundo semestre de 2017. Por se tratarem de trabalhadores, ocorre muita evasão nessa modalidade de ensino. Por isso, iniciamos com 20 alunos e encerramos a pesquisa com 14. A oficina não era obrigatória, por isso ela foi proveitosa e os alunos participaram de forma ativo, porque tinham objetivo comum: aprender a arte de produção textual necessária para participar dos exames nacionais de avaliação, Enem e Encceja.

A faixa que abrange o maior percentual de participação e de 18 a 25 corresponde ao grupo jovem, alunos que são repetentes no ensino fundamental ou até mesmo no primeiro ano do ensino médio regular e por isso optaram para fazer o EJA diante do atraso série/idade-certa que se encontram. As outras três etapas correspondem aos alunos que, por diferentes problemas ao longo de sua vida, tiveram que adiar os estudos

e só mais tarde retomaram, ou por realização própria, poucos, ou, a grande maioria, porque o trabalho exigiu uma certificação. Essas características desses dois grandes grupos, os repetentes e os que estavam durante algum tempo afastados do ensino escolar, determinaram a prática da produção textual no espaço da escola, de forma a orientá-los de forma direta ao estímulo da leitura e da escrita reflexiva e com um posicionamento crítico. Assim, muitas discussões e debates fizeram parte da estratégia para apresentar a esses aprendizes os mais variados temas sociais como uma prática para o desenvolvimento do senso crítico.

Esses *corpora* foram constituídos por sujeitos de diferentes idades e diferentes vivências que após os debates e as produções textuais, fizemos um recorte de material, de forma a selecionar um conjunto de textos, elaborados e reelaborados pelos mesmos sujeitos.

Vale ressaltar que os textos selecionados que integram a análise são, de alguma forma, representativos do grupo, independente de serem os melhores ou não. Sendo assim, esses textos foram escolhidos por colaborar com a nossa discussão sobre indício de autoria e estilo de um sujeito da pesquisa e também dos outros participantes. O quantitativo reduzido de participantes e textos que fazem parte desse *corpus* se deve ao fato de que, para atingir os objetivos aqui desejados, os dados seriam repetitivos com os mesmos resultados. Outra questão é o fato de o material ser escolhido de forma estratégica, para que a análise de um determinado conjunto de texto pudesse determinar um aspecto verificado a partir de um referencial teórico e as características presentes ou não nesses textos. Sendo assim, o material analisado foi escolhido para reforçar as hipóteses sobre autoria e estilo e serem representativo da própria heterogeneidade do grupo.

Com esses textos selecionados, realizamos a análise de um processo de escrita produzida de forma ingênua e desarticulada para, ao poucos, tornar-se articulado e crítico. O que podemos elaborar como hipótese desses dados é que qualquer sujeito é capaz de desenvolver a prática de uma escrita eficiente, desde que as condições sejam oferecidas para que isso aconteça.

Assim, esses textos selecionados nos ajudam detectar os indícios de autoria e estilo dos sujeitos pertencentes a esses texto, ao mesmo tempo, esses indícios coletados estão pressupostos nos textos dos outros sujeitos, cujo texto não foi selecionado para análise. Assim, os processos de escrita investigados através desses dados, de alguma

forma, ocorrem também para os outros participantes da oficina, já que esses dados estão ligados à própria existência dessa oficina e à prática pedagógica desenvolvida.

### **3.2.2. Constituição do objeto de pesquisa**

Quando iniciamos a pesquisa, não se tinha adotado a noção de estilo e autoria segundo a visão apresentada nesta pesquisa. O único objetivo inicial da nossa pesquisa era tornar os alunos autônomos, independentes, conscientes e responsáveis para produzirem seu próprio texto.

Na nossa análise, partimos do princípio de que, para ser autor, o sujeito deve escrever com consciência o trabalho que ele tem com a linguagem, para não a expressar de qualquer modo, de qualquer jeito e acabar não produzindo o efeito desejado em seu texto. Isso torna o sujeito responsável sobre seu texto em relação à coesão, à correção e à coerência, para que se tenha uma unidade textual. Dessa forma, a nossa pesquisa iniciou a reflexão teórica em buscar explicação sobre o processo do sujeito responsável pelo que escreve.

No entanto, a partir de leituras aprofundadas sobre o sujeito-autor, vimos a necessidade de entender o fenômeno da linguagem de forma científica e pedagógica segundo as concepções de Bakhtin sobre gênero do discurso que nos levou a refletir sobre as produções textuais produzidas em sala de aula. Tendo o gênero como ponto de análise, incorporou à pesquisa uma visão de que o estilo social dos gêneros se soma ao estilo individual dos sujeitos e estes se colocam no texto segundo intenções e objetivos discursivos. Com isso, nosso trabalho consistiu em buscar as reflexões sobre a mudança de paradigma da linguagem escrita em decorrência da consciência e inserção dos educandos nas práticas sociais de produção de leitura e escrita sobre a visão dos fenômenos da linguagem. Dessa forma, adentrar no mundo da escrita seria através das práticas reais de produção, não mais apenas pelos exercícios escolares estruturados.

A partir do discurso dos gêneros de Bakhtin (2003, p. 262, 282 e 283), fixamos a nossa análise dos dados desta pesquisa sobre a elaboração textual e reescrita, de forma a observar como os educandos iam desenvolvendo durante a produção os aspectos sociais e individuais, mediados pelo professor e, com essa ação, perceber os indícios de estilo e, principalmente de autoria. Quando fomos organizar os registros e selecionar alguns dados para construir o *corpora*, percebemos que, após a leitura sobre gênero em

Bakhtin (Idem), esta pesquisa iria muito além de uma pura visão sobre a mudança do trabalho com a linguagem ou do trabalho com os gêneros ou ainda de apenas uma consciência da responsabilidade do autor daquilo que está sendo dito. Embora seja perceptível que isso tudo está presente nos dados, nos demos conta que a pesquisa poderia seguir outro viés, e dar um olhar através das diversidades dos sujeitos os indícios de autoria e estilo e de forma a apresentar uma elaborada discussão sobre produção com as vozes do outro, para o outro e com o outro.

Assim sendo, os dados foram mostrando que também algo que passou a nos incomodar: a semelhança na construção linguístico-discursivas dos alunos, verificadas pela recorrência e, ao mesmo tempo, uma ocorrência de cunho individual, marcas da singularidade desse sujeito. O que serviu como entendimento dessa questão da singularidade e do social na produção textual ao entender as concepções sobre tal questão. Vimos com o entendimento sobre autoria e estilo apresentado por Possenti (2002a) que:

( ... ) assumindo uma posição que é histórica, que representa uma ideologia, um sujeito pode não obstante ser ele mesmo, ou seja, não ser igual a outro que esteja na mesma posição- sendo que o que os distingue é exatamente da ordem do *como*. Ou seja, um certo estilo não é incompatível com a assunção-necessária- de que o sujeito sempre enuncia de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio." (POSSENTI, 2002a: 109)

Entender autoria e estilo nesse conceito foi de suma importância para o tratamento metodológico da análise dos dados, já que esses são considerados a partir de um ambiente escolar, favorável a um determinado tipo de produção textual-discursiva, mas com perceber no momento da elaboração uma ação coletiva: com a presença do outro, e projetada para o outro, ao mesmo tempo uma ação individual afim de detectar esses indícios de autoria e estilo.

A concepção bakhtiniana contribuiu para percebermos que as várias práticas de linguagem estão inseridas nas práticas sociais e que essa relação, determinada pela esfera de atividade humana, implica em determinadas escolhas para se estabelecer. Como apresenta Bakhtin (2003):

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

Pensar a produção da linguagem, segundo uma relação organizada e indissolúvel do estilo com o gênero e ainda ligados às esferas da atividade humana e da comunicação, conforme apresenta Bakhtin (2003) e seus estudos, direcionou a forma de observarmos a nossa pesquisa.

Percebe-se então que o gênero surgiu a partir da prática de linguagem que ocorre entre os sujeitos de um determinado grupo discursivo afins. Depois desse entendimento, foi que passamos a ver a sala de aula como um espaço em que seus participantes também podem ter objetivos comuns na escrita. Um local de produção textual onde ela acontecerá através de um determinado gênero presente nas práticas sociais e nos atos de comunicação já presentes neste grupo.

Nesse espaço escolar, durante a nossa oficina, o levantamento de dados teve a formação de sujeitos com objetivos discursivos específicos, de modo a utilizar a linguagem em relação às escolhas lexicais, aos mecanismos de intercalação, aos mecanismos discursivos para trabalhar com as múltiplas vozes presentes, ao cuidado em pensar em diferentes ângulos um mesmo tema e, por fim, às regras de respeito às múltiplas vozes presente. Mesmo o ato de escrever tendo seu início a partir de uma discussão coletiva de opiniões sobre determinado tema, a produção textual ocorreu uma rejeição por parte dos alunos. O fato é que muitos deles não tinham o hábito de escrever, ou por estarem afastados da escola há muitos anos, ou pelo fato de não serem estimulados à prática de escrita durante a sua vida estudantil. O que nós propusemos a trabalhar com esses alunos, resultou em uma pesquisa que apresenta os indícios de autoria e estilo, conforme os participantes começaram a analisar como um discurso é o tempo todo interlaçado pelo discurso do outro e a entender que não é suficiente aprender sobre como estruturar uma texto, mas saber como dizer determinado ponto de

vista, de forma a ser argumentativo e convincente ao ponto de persuadir seus interlocutores.

### **3.2.3. Perguntas de pesquisa**

A partir do trabalho desenvolvido com os sujeitos da pesquisa, nossa proposta é refletir nos textos dos alunos da Eja os indícios de autoria e estilo. Para isso, iremos nos conter, principalmente, em um tipo de trabalho desenvolvido no texto deles: a forma como aprenderam a identificar seu posicionamento a partir do trabalho com “as vozes” presentes nesses textos.

Dois questionamentos orientam essa pesquisa:

- I. Quais os indícios de autoria e estilo nos textos dos discentes do Ensino Médio na modalidade EJA, no que diz respeito ao posicionamento discursivo?
- II. Como está sendo desenvolvido o trabalho para a construção de uma escrita reflexiva e com autoria em textos dos discentes do Ensino Médio, modalidade EJA?

Vimos que a autoria está relacionada diretamente com ao posicionamento discursivo. Dessa forma, a hipóteses que levantamos é de que se pode perceber nos textos dos educandos indícios de autoria como também perceber o percurso da construção desses indícios no momento de construção e reconstrução de textos a partir de determinado tema proposto para essa produção.

Nessa pesquisa, surgiram indagações, como: Como “ensinar” estilo e autoria? Sem pensar no lado tradicional do “ensinar”, com métodos que objetivam apenas a transmissão de conteúdo e ver o estilo e autoria como um processo individual, pode se ter um processo de ensino eficiente, isso porque deve-se pensar que esses pontos, estilo e autoria, começam no sujeito e pertencem unicamente a ele, o que vai caracterizar, nesse momento, a questão da originalidade, um lance existencial entre o autor e a obra. O que se deve entender é que qualquer aprendizagem envolve muito trabalho e que o ensino da linguagem e com a linguagem proporcionará um posicionamento com direciona o aluno a ter autoria em sua produção textual e ao fazer certas escolhas e posicionamento é que se entende por estilo e autoria, conforme Possenti (2002<sup>a</sup>:110)

apresenta em suas teorias e que abraçamos como orientação durante as observações sobre a prática de produção textual do discente. Longe de pensar que essa pesquisa proponha o ensino de certo estilo ou técnicas para se fazerem autores prontos, até porque entendemos que ser um autor não depende unicamente de uma sistematização, mas a ideia de que se é possível professor e alunos terem a consciência de que há uma tarefa subjetiva que ajuda a levar ao processo de indícios de estilo e autoria.

### **3.3. Do produto ao processo de escrita**

Iremos apresentar produções textuais elaboradas pelos alunos, com a finalidade de refletir sobre o processo de construção para que possa detectar a presença da autoria desses discentes. A produção dos primeiros textos aconteceu em março de 2017, com a construção de um único parágrafo dissertativo dos dois temas já apresentados no início deste capítulo. Na reunião em que propusemos a produção, fizemos antes uma reflexão, a partir das reclamações e preocupações feitas pelos alunos no encontro anterior, principalmente, as questões sobre linguístico-textuais, como: coesão e coerência, uso de determinados mecanismos coesivos e etc. Nessa aula não tivemos o propósito de passar conteúdo, apresentando regras preestabelecidas de produção textual, ou seja, técnicas de redação, mas o objetivo da atividade foi fazer um jogo de interação, com fins pedagógicos.

#### **3.3.1. Análise dos blocos: coesão e coerência**

- Ao selecionar os textos dessa primeira parte de análise dos dados, resolvemos separar os textos em blocos, segundo certas recorrências de ordem discursiva-textual. Para isso, elaboramos um roteiro para avaliação dos textos para facilitar a seleção desses, além de colaborar na análise dos pontos mais marcantes e constantes que possibilitaram a escolha dos textos e a análise desta pesquisa. Os temas pensados para esse levantamento foram dois: A posição do idoso na sociedade brasileira e A persistência do trabalho escravo no Brasil.

Quadro 1:Relatório do professor para avaliação de textos dos alunos-sujeito

Tema: _____
-------------

Autor (es): _____				
Data: _____				
Aspectos a serem abordados	Apresenta	Apresenta parcialmente	Não apresenta	Não se aplica
Explicação do tema				
Expansão do tema				
Apresentação da tese				
Apresentação do projeto de texto				
Escolhas das formas de argumentação				
Relação entre os segmentos textuais (coesão)				
Relação entre a organização textual em unidade (coerência)				
Conclusão				

Nessa divisão, não tivemos a pretensão de dar privilégio para um sujeito em relação ao outro. As escolhas dos textos com o apoio da tabela do quadro 1 ocorre segundo os critérios das características presentes naqueles textos, organizadas em uma ordem que atendeu às pressuposições sobre as condições de escrita, principalmente no espaço escolar.

No bloco A, conforme apresentado do quadro 2, foi organizado de forma a apresentar os problemas, tanto da ordem do texto quanto do discurso. No bloco B, observável no quadro 3, estão dispostos os textos que possuem alguns problemas, por apresentarem uma escrita aparentemente fragilizado ou com o posicionamento baseado em discursos feitas na aula sobre o tema, que assim como o Bloco A caracteriza os sujeitos repetidores ordinários de discursos aceitos dentro de um espaço escolar.

Vejamos os textos do Bloco A, quadro 2, conforme a produção fiel dos alunos.

Quadro 2: Textos avaliados para compor o bloco A: Deficiência da ordem do texto e do discurso.

Bloco A		
TEXTO	TRECHO MUITAS INADEQUAÇÕES	TIPO
Texto 1	“Ao analisar o tema sobre os idosos, vê-se que temos de impor a dévida importância, pois essa situação de muitas das vezes, não serem lembradas por falta de responsabilidade que ocorrem com essas pessoas com idade avançada, que são excluídas socialmente por negligência.”	Referenciação por pronome

Texto 2	“ Intolerável. Esta é a palavra que mas se aproxima da situação desses antigos guerreiros, que sofrem com os maus tratos familiar, sem poder se defender ou até ser autossuficientes.”	Referenciação por pronome
Texto 3	“As lastimáveis condições de vida da boa parte da população brasileira que vive no meio rural saem de suas moradias em busca de trabalhos ofertados por grandes fazendeiros, por exemplo, trabalhando para eles em outras regiões do Brasil.”	Referenciação sujeito errado.
Texto 4	“ Os jovens vê os idosos como algo que não faz parte da sociedade, que não vale a pena ser cuidado, nem respeitado, algo sem valor. Um descaso para os familiares, as agressões os maus-tratos ocorre com a maioria dos idosos por conta da sua aposentadoria.”	Ausência de conjunção
Texto 5	“...com a necessidade o cidadão é submetido a sobrecarga do trabalho e á vontade de seus patrões. Porém muitos que trabalham, em oficinas de costura com condições precárias, os costureiros, não são contratados diretamente pelas marcas e na maioria das vezes não possuem vinculo formal...”	Conjunção
Texto 6	“As violações dos direitos trabalhistas são adotados por empresas com objetivos de obterem lucros em maiores escalas sobre os trabalhadores. A sobrecarga de trabalho e o serviço forçado contribuem para o aparecimento de problemas de saúde, pondo em risco a vida do assalariado. Era comum, na Idade Média, os servidores trabalharem sem direito a sua dignidade , conforme persiste nos Estados brasileiros, mesmo após a imposição de regras.”	Conjunção – ausência
Texto 7	“A escravidão já existia desde o descobrimento do Brasil, os Portugueses quando aqui chegaram encontraram os índios, que desde então já habitavam no Brasil, no início do encontro começaram com um laço de amizade e depois começaram a explorar os índios, como também as matérias primas do Brasil. O trabalho escravo é muito claro no Brasil desde o século XV ao XXI, pois a desigualdade, necessidade, como também a falta de conhecimento dos seus direitos são fatores legais que dão início a escravidão do trabalho.”	Coerência
Texto 8	“Fazendo um estudo de, que ainda existe escravidão, mesmo com a lei Áurea tendo sua abolição. Percebe-se, por meio de, que nas regiões rurais é mais comum a qualidade de vida é mais. O escravo vem para o trabalho e onde é abusado e violentado, ele vem a procura de um lugar que de tudo a eles, porém, quando eles ganha tudo isso, trabalha para pagar tudo que conseguiu.”	

A relação de progressão do texto está diretamente ligada à coesão e os elementos coesivos usados para que essa progressão ocorra. Para isso, partiremos do conceito de Koch (1990a) ,“a coesão é a maneira como os constituintes da superfície textual se encontram relacionados entre si, numa sequencia, através de marcas linguísticas; é a ligação entre elementos superficiais do texto” (KOCH, 1990a p.16). Ou ainda, para eles, “a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem o texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical”. (KOCH, 1990a, p.18).

Para entender melhor a análise que fizemos, consideramos a classificação da coesão apresentada por Koch (Idem) que parte da função dos elementos linguísticos

exercidos no texto. Essa pesquisadora apresenta dois tipos de coesão: coesão referencial (inclui os artigos; pronomes; elipse; numerais; advérbios; formas verbais; expressões os nominais definidos; nominalizações; expressões sinônimas; nomes genéricos; hiperônimos ou indicadores de classes) e coesão sequencial (englobando diversos tipos de recorrência, procedimento de manutenção temática; progressão temática; encadeamento e conexão).

Analisamos, nos Texto do bloco A, para a questão da coesão do tipo referencial. O processo de referenciação colabora muito para a questão da coesão de um texto. Além disso, Conforme Koch (Idem) as expressões referenciais designam os objetos de discurso. A referenciação tem elementos que possibilitam ao sujeito/leitor (re)construir os processos de referenciação nos texto. A manutenção da referenciação é o que observaremos, no texto 1, a questão do uso da anáfora, por exemplo, que coloca “essa situação”, nas o pronome “esse” e a própria palavra situação não tem nenhum referente que o sustente. No Texto 2, a mesma questão se coloca para o pronome “desses” faz uma retomada inadequada já que o elemento não existe nenhum termo que corresponda essa retomada. Com o texto 3, a questão se coloca para o verbo “saem” que não tem sujeito para esse verbo, gera a estranha impressão de que pode estar se referindo a “boa parte da população”. Com isso, teremos outro problema na área da concordância verbal que não levaremos em pauta agora, já que nosso objetivo é com relação à referenciação em especial as anáforas.

Nessa mesma direção, voltaremos o nosso questionamento agora com relação às conjunções que têm um papel importante na coesão textual. Neste trabalho analisamos essas conjunções como coesão sequencial, tal como apresentado Koch (1990a), é aquela que diz respeito aos “procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 1990p. 49). Em visão mais clara, faz o texto progredir, sem que ocorra a mudança do sentido .

Com a mesma linha de pensamento, os usos das conjunções também é motivo de questionamento de suma importância que pode comprometer o texto, conforme o sentido que os sujeitos pretendem dar. No texto 4, por exemplo, percebe-se a importância do texto quando não é utilizado a conjunção para dar a ideia sequencial que se deseja passar no texto. Na passagem do primeiro período para o segundo, a

necessidade de um elemento que relacione esses dois períodos deixa o segundo período incompleto em seu sentido mais amplo. Já no texto 5, “Porém”, deveria ser usado para dar ideia de oposição. O problema, como foi escrito, refere-se à existência de uma relação de adição, uma relação de somatória de assunto que colaboraria com a ideia. Ainda sobre o uso da conjunção como elemento de articulação, o texto 6 tem três períodos todos com ideias que não se articulam entre si. Essas ideias são de campos diferentes: o primeiro período a ideia “violações dos direitos trabalhistas”; o segundo período a ideia é “sobrecarga de trabalho e serviço forçado... acarretam problemas de saúde” e o terceiro período fala sobre a “Idade Média” e a “dignidade”, são frases justapostas e não possuem vínculo direto de progressão de ideias, embora a palavra geradora do tema “ trabalho escravo” seja tratada nos três períodos.

Koch e Travaglia (1990b) apresentam que, além do conhecimento linguístico, outros elementos relacionados com o texto também colaboram para que ocorra a coerência: conhecimentos de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, fatores pragmáticos, situacionais, intencionalidade e aceitabilidade, informatividade, relevância, focalização e interpretação. No texto 7 que informa que “ A escravidão já existia desde o descobrimento do Brasil” e que “os Portugueses aqui quando chegaram encontraram os índios” essa relação não fica clara. Como foi escrito, dá a entender que os portugueses já chegaram com aos índios escravizados e não os escravizaram. Com isso, o conhecimento de mundo e a escolha linguística do escrevente provocou uma incoerência e que ainda persiste no final do último período ao citar o “século XV” com relação ao que foi dito antes. Há, ainda a falta de coerência devido a uma confusão de ideia prejudicada pelas escolhas lexicais e pelos elementos articuladores no texto 8.

A falta de articulação adequada de certos mecanismos linguísticos, principalmente, os agenciadores da coesão e coerência, classificam esses textos como mal escritos. Se por acaso fôssemos além da correção gramatical e trabalhássemos somente as questões linguístico-textuais, presentes entre as sentenças, com a reelaboração, seria suficiente para esses textos saíam da classificação de mal escrito para bem escrito?

Para colaborar para essa reflexão, analisaremos os textos do Bloco B:

Quadro 3: Textos avaliados para compor o bloco B: Algumas inadequações, coerência no discurso.

Bloco B		
TEXTO	TRECHO COM ALGUMAS INADEQUAÇÕES	TIPO
Texto 9	“Além disso, o desacato à maior idade não só é existente na família como também nos locais públicos e transporte coletivos. Essas	Ruptura de raciocínio

	ocorrências dão-se pelo abuso financeiro da aposentadoria (feito por familiares ou responsáveis), e carência de profissionais promovendo uma sociedade de caráter egoísta, vidrados na juventude. Um exemplo disto é a Revolução Industrial na qual afetou diretamente o Mercado de Trabalho exigindo técnicos mais novos, excluindo os idosos trabalhistas.”	
Texto 10	“É notório que, os idosos têm perdido a sua posição na sociedade brasileira. Durante a Grécia Antiga, eles eram vistos como pessoas experientes e merecedoras de respeito, devido a quantidade de anos vividos. No entanto, os indivíduos veem tratando os anciões de maneira preconceituosa – privando-os de se relacionar socialmente-, e de forma violenta – maltratando-lhes fisicamente como psicologicamente -, prejudicando o seu desenvolvimento.”	Pontuação e ortografia
Texto 11	“ É evidente que, o trabalho escravo ainda existe na sociedade atual. Analogicamente, durante a Revolução Industrial, os trabalhadores assalariados eram mantidos à longas jornadas de serviço e não tinham acesso a instrumentos profissionais que protegiam de acidentes. Contudo, a persistência escravocrata no emprego devido ao tráfico de empregados e a ausência dos direitos trabalhistas veem aumentando de maneira progressiva.”	Uso inadequado das palavras
Texto 12	“É notável que o trabalho escravo está presente em todas as regiões do Brasil e assume diversas formas de uma servidão forçada. Evidentemente, todo trabalhador tem os mesmos direitos fundamentais e o direito à dignidade no local de trabalho e é necessário que essas exigências sejam cumpridas e que haja uma igualdade e liberdade para eles.”	Segundo período muito longo e exagero na conjunção e
Texto 13	“Há indivíduo que não compreende que estão atuando no trabalho escravo. Porém, segundo o Código Penal brasileiro, jornadas duras, longas e cansativas, condições dignas de trabalho são caracterizadas como o trabalho forçado, onde estão anulando sua dignidade. Essas pessoas que passam por essas situações tem sua saúde e vida colocadas em risco. Porque muitos possuem jornadas de trabalho excessivas, mas, não recebem equipamentos para a proteção e nem assistência médica.”	Frases truncadas por causa da pontuação ou repetições (coesão)
Texto 14	“No Brasil, em 13 de maio de 1888 a princesa Isabel aprovou a lei Áurea, que decreta o fim do trabalho escravo na sociedade. Mas mesmo com 130 anos da lei abolucionista, infelizmente, hoje a população negra vive situações de inferioridade aos brancos. Isto, em decorrência da falta de oportunidade de renda concreta para os indivíduos e a vulnerabilidade social.”	Elementos linguísticos
Texto 15	“Na historiografia e na contemporaneidade nota-se que, mesmo após a lei Áurea o fim da escravidão não foi abolida, de modo que, à todo instante é transmitido em jornais pessoas realizando trabalhos de maneira análogo a de escravos, isso deve-se sobretudo à falta de formação dos indivíduos e a fiscalização insuficiente. Como abordado na novela do outro lado do paraíso.”	Truncamento por causa da pontuação
Texto 16	“É notório que com o decorrer do tempo ouve uma visível alteração na pirâmide demográfica do Brasil, desse modo pode ser observado o crescimento no número de idosos e uma melhoria na sua qualidade de vida. Porém isso vêm acarretando alguns problemas, como a grande discursão sobre seus privilégios e também uma onda sem fim de descasos que esses pessoas sofrem com sua velhice.”	Escolhas lexicais.

No bloco B iremos observar textos com uma melhor elaboração textual em relação ao bloco A, porém ainda podemos observar algumas inadequações. O texto 9,

por exemplo, ruptura de raciocínio ao não utilizar o elemento coesivo correto quando fala dos desacato dos idosos e, de repente, no mercado de trabalho para os idosos, não ocorrendo a devida elo dos assuntos expostos de acordo com uma coerência lógica de conhecimento de mundo: em um mesmo parágrafo ele fala de dois assunto não relacionados diretamente ao proposto nesse parágrafo. Podemos também apontar outros deslizes como o uso inadequado do travessão do Texto 10. Mesmo com esses deslizes, a seleção dos textos do Bloco B se diferenciar do Bloco A por dois motivos de ordem linguístico-textual: estão melhor articulados quanto ao uso dos elementos coesivos; estão melhor articulados quanto à coerência.

Nesse prisma, os textos do Bloco B seriam melhores avaliados, pelo menos no campo escolares, do que o Bloco A. Então como entender quando um texto é bom ou ruim? De que forma podemos analisar os aspectos que tornam determinado texto ruim?

Antigamente a gramática era a única utilizada como forma de julgar a qualidade de um texto. Com os estudos da Linguística Textual, os textos passaram a ser discutidos do ponto de vista da coesão e da coerência, muitos autores desde então passaram discutir essa nova forma de ver o texto. Possenti (2002) é um desses autores que querendo entender as questões de autoria e estilo nos textos escolares, apresenta uma perspectiva mais discursiva para o que se pode entender sobre um bom texto:

( ... ) um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática, especialmente quando se trata apenas de ranço). Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (Possenti, 2002 :108-109; grifos em itálico do autor)

Segundo o autor, as exigências de ordem textual não são suficientes para qualificar o texto em bom ou ruim. A partir do momento que o autor marca a sua posição discursiva diante do que diz, apresentando a sua singularidade diante dos discursos existentes, o seu texto já pode ser avaliado com o nível superior em relação aos textos que não apresentam nem o posicionamento e em a singularidade discursiva.

Analisando o Texto 11, observa-se quase não existir nenhum erro de ordem gramatical como ortografia, acentuação, pontuação, concordância nominal e verbal.

Porém numa visão mais questionadora, é possível observar nesse texto perguntas como: O QUÊ, COMO E DE ONDE “se diz” no texto? Tanto o texto do bloco A como do B existiram elementos de repetições coletivas: clichês e chavões, como, por exemplo, a equação “idosos = maior idade”, mas como o sujeito dá o seu toque singular é que irá diferenciar um texto do outro e dar um peso qualitativo a esse texto.

Ao colocar alguns trechos recortados do Bloco A e B, observando o foco temático, percebemos mais fácil sobre O QUE, COMO E DE ONDE “se diz”:

Quadro 4: Textos do bloco A e B: Posicionamento discursivo, marca da singularidade

Bloco A	Bloco B
<p>Texto 1 - “Ao analisar o tema sobre os idosos, vê-se que temos de impor a dívida importância, pois essa situação de muitas das vezes, não serem lembradas por falta de responsabilidade que ocorrem com essas pessoas com idade avançada, que são excluídas socialmente por negligência.”</p> <p>Texto 2 “ Intolerável. Esta é a palavra que mas se aproxima da situação desses antigos guerreiros, que sofrem com os maus tratos familiar, sem poder se defender ou até ser autossuficientes.”</p> <p>Texto 4 - “ Os jovens vê os idosos como algo que não faz parte da sociedade, que não vale a pena ser cuidado, nem respeitado, algo sem valor. Um descaso para os familiares, as agressões os maus tratos ocorre com a maioria dos idosos por conta da sua aposentadoria.”</p>	<p>Texto 9 - “Além disso, o descato à maior idade não só é existente na família como também nos locais públicos e transporte coletivos. Essas ocorrências dão-se pelo abuso financeiro da aposentadoria (feito por familiares ou responsáveis), e carência de profissionais promovendo uma sociedade de caráter egoísta, vidrados na juventude. Um exemplo disto é a Revolução Industrial na qual afetou diretamente o Mercado de Trabalho exigindo técnicos mais novos, excluindo os idosos trabalhistas.”</p> <p>Texto 10 - “É notório que, os idosos têm perdido a sua posição na sociedade brasileira. Durante a Grécia Antiga, eles eram vistos como pessoas experientes e merecedoras de respeito, devido a quantidade de anos vividos. No entanto, os indivíduos veem tratando os anciões de maneira preconceituosa – privando-os de se relacionar socialmente-, e de forma violenta – maltratando-lhes fisicamente como psicologicamente -, prejudicando o seu desenvolvimento.”</p> <p>Texto 16 - “É notório que com o decorrer do tempo ouve uma visível alteração na pirâmide demográfica do Brasil, desse modo pode ser observado o crescimento no número de idosos e uma melhoria na sua qualidade de vida. Porém isso vêm acarretando alguns problemas, como a grande discursão sobre seus privilégios e também uma onda sem fim de descasos que esses pessoas sofrem com sua velhice.”</p>
<p>Texto 3 - “As lastimáveis condições de vida da boa parte da população brasileira que vive no meio rural saem de suas moradias em busca de trabalhos ofertados por grandes fazendeiros, por exemplo, trabalhando para eles em outras regiões do Brasil.”</p> <p>Texto 5 - “...com a necessidade o cidadão é submetido a sobrecarga do trabalho e á vontade de seus patrões.</p>	<p>Texto 11 - “ É evidente que, o trabalhos escravo ainda existe na sociedade atual. Analogicamente, durante a Revolução Industrial, os trabalhadores assalariados eram mantidos à longas jornadas de serviço e não tinham acesso a instrumentos profissionais que protegiam de acidentes. Contudo, a persistência escravocrata no emprego devido ao tráfico de empregados e a ausência dos direitos trabalhistas veem aumentando de maneira progressiva.”</p>

<p>Porém muitos que trabalham, em oficinas de costura com condições precárias, os costureiros, não são contratados diretamente pelas marcas e na maioria das vezes não possuem vínculo formal...”</p> <p>Texto 6 - “As violações dos direitos trabalhistas são adotados por empresas com objetivos de obterem lucros em maiores escalas sobre os trabalhadores. A sobrecarga de trabalho e o serviço forçado contribuem para o aparecimento de problemas de saúde, pondo em risco a vida do assalariado. Era comum, na Idade Média, os servidores trabalharem sem direito a sua dignidade, conforme persiste nos Estados brasileiros, mesmo após a imposição de regras.”</p> <p>Texto 7 - “A escravidão já existia desde o descobrimento do Brasil, os Portugueses quando aqui chegaram encontraram os índios, que desde então já habitavam no Brasil, no início do encontro começaram com um laço de amizade e depois começaram a explorar os índios, como também as matérias primas do Brasil. O trabalho escravo é muito claro no Brasil desde o século XV ao XXI, pois a desigualdade, necessidade, como também a falta de conhecimento dos seus direitos são fatores legais que dão início a escravidão do trabalho.”</p> <p>Texto 8 - “Fazendo um estudo de, que ainda existe escravidão, mesmo com a lei Áurea tendo sua abolição. Percebe-se, por meio de, que nas regiões rurais é mais comum a qualidade de vida é mais. O escravo vem para o trabalho e onde é abusado e violentado, ele vem a procura de um lugar que de tudo a eles, porém, quando eles ganha tudo isso, trabalha para pagar tudo que conseguiu.”</p>	<p>Texto 12 - “É notável que o trabalho escravo está presente em todas as regiões do Brasil e assume diversas formas de uma servidão forçada. Evidentemente, todo trabalhador tem os mesmos direitos fundamentais e o direito à dignidade no local de trabalho e é necessário que essas exigências sejam cumpridas e que haja uma igualdade e liberdade para eles.”</p> <p>Texto 13 - “ Há indivíduo que não compreende que estão atuando no trabalho escravo. Porém, segundo o Código Penal brasileiro, jornadas duras, longas e cansativas, condições dignas de trabalho são caracterizadas como o trabalho forçado, onde estão anulando sua dignidade. Essas pessoas que passam por essas situações tem sua saúde e vida colocadas em risco. Porque muitos possuem jornadas de trabalho excessivas, mas, não recebem equipamentos para a proteção e nem assistência médica.”</p> <p>Texto 14 - “No Brasil, em 13 de maio de 1888 a princesa Isabel aprovou a lei Áurea, que decreta o fim do trabalho escravo na sociedade. Mas mesmo com 130 anos da lei abolicionista, infelizmente, hoje a população negra vive situações de inferioridade aos brancos. Isto, em decorrência da falta de oportunidade de renda concreta para os indivíduos e a vulnerabilidade social.”</p> <p>Texto 15 - “Na historiografia e na contemporaneidade nota-se que, mesmo após a lei Áurea o fim da escravidão não foi abolida, de modo que, à todo instante é transmitido em jornais pessoas realizando trabalhos de maneira análogo a de escravos, isso deve-se sobretudo à falta de formação dos indivíduos e a fiscalização insuficiente. Como abordado na novela do outro lado do paraíso.”</p>
--	---

Os dois blocos apresentam o discurso parecido. O que diferenciam são as questões linguísticas. O Bloco A apresenta um discurso com questões linguísticas comprometidas, o Bloco B essas questões são mais elaboradas e cuidadas, quase não ocorrendo problemas, principalmente com os mecanismos coesivos. No entanto, em uma perspectiva escolar, todos os dois blocos são repetidores de discursos existentes, por possuírem o mesmo discurso, mas com marcas que os tornam singulares. Dessa forma, o escrevente possui uma voz solitária, a partir do momento que entende a sua escrita como uma ato solitário, ultrapassando o discurso instituições e coletivo. Não bastaria, no entanto, fazer apenas inferências, apontamentos e revisões linguísticas sobre esses textos,

porque esse tipo de análise continuaria introduzindo rótulos linguísticos e discursivos já feitos em redação escolar. A partir daí a orientação dada ao aluno foi: entender que durante a construção da escrita ele é a representação da oralidade; apropriar da escrita através do código institucionalizado e a relação do que o aluno tem de informação com o que ele pode acrescentar ao conhecer as informações dos outros.

### **3.3.2. As vozes nos textos: da institucionalização à autonomia**

Ainda hoje a escola pressupõe regras rígidas para a produção textual, tendo a autonomia e a voz monologa do texto escrito para organizar esses códigos fixos. Como resultado, ocorre um processo de homogeneidade estilística e cabe aos alunos se adaptarem aos discursos institucionalizados no sentido ideológico e metalinguístico, limitando o texto a um esvaziamento como discurso inserido em práticas sociais de comunicação. A produção textual deve ser pensada em sua compreensão dialética do conhecimento em que o discurso é inserido em uma situação enunciativa, com um olhar o processo de enunciação a partir de suas possibilidades, em suas diferentes formas de linguagem verbal e extraverbal.

Para detectar essa homogeneização estilística e ao mesmo tempo observar o cruzamentos da oralidade singular(a voz solitária) com as múltiplas oralidades (a voz do outro). Iniciamos a produção com pequeno parágrafo introdutório. Cada aluno iniciava o texto (em negrito) e o outro iam completando (normal). Por fim, as correções eram feitas pelo aluno que originou o texto. Esse exercício foi uma das atividades que serviu para interação e aceitação do aluno à participação da oficina, além servir como um levantamento da condição de escrita que esse aluno tinha. Nessa técnica de produção, percebeu-se que a escrita feita por dois autores pode colaborar para uma aprendizagem significativa, em que um sujeito motiva o outro à produção com troca de conhecimentos e troca de experiência enquanto escritores dentro de um espaço escolar.

**1 - A lei Áurea entra em vigor em 1888, para acabar com o trabalho escravo,** porém esse problema persiste nos dias atuais.

**2 - A libertação dos escravos foi um desfecho de um longo processo político,** econômico e social que levou a monarquia brasileira a abolir o trabalho compulsório da população negra do país, de condições análogas à escravidão.

3 - **A escravidão contemporânea nos dias de hoje**, tende a se agravar pela falta de saneamento básico, injustiças do trabalho forçado com grandes jornadas exaustivas, muitas das vezes acaba pelas dívidas e tratado como animal.

4 - **O combate ao trabalho escravo (200 anos depois, com uma situação diferente)**; ainda com revogação das leis, com penas mais severas, fiscalização mais rigorosa, respeitando as leis e o direito dos trabalhadores, com carteira de trabalho organizado em dia e tendo respeito aos direitos dos seus funcionários e empregadores.

5 - **Envelhecer faz parte da vida do ser humano, ser idoso faz parte do ciclo da vida**. E mesmo assim **nós dias atuais** ainda nos deparamos com inúmeros casos de desrespeito **aos idosos**. Desacatos estes que acarretam incontáveis problemas como, por exemplo, violência e exclusão são alguns dos vários que podemos citar. E ainda as infraestruturas públicas, que não proporcionam uma autonomia **aos anciãos**.

6 - **Na idade média a velha** era mais desprotegida e até mesmo renegada. Segundo pesquisas realizadas pelo IBGE, a expectativa de vida do brasileiro já alcança os 73 anos de idade.

7 - **Os idosos em toda a sociedade brasileira** não têm o seu devido valor que deveria ter. Eles são vítimas de agressões por falta de paciência, sujeito a fome, falta de amor e até mesmo precisando de cuidados.

8 - **No século XVIII**, o **idoso** era tido como um patrimônio, sábios e dignos de respeito, contudo houve uma inversão de valores e o homem passou a ser julgado pela sua capacidade de produzir. Desse modo, **os mais velhos** são vistos como encargos.

9 - **No Brasil**, os idosos têm sido cada vez mais esquecidos pela sociedade, muitos deles os próprios familiares são os causadores do descaso, muitos deles sofrem agressão psicológica e até mesmo física, maioria deles...

10 - **É notório que** com o decorrer do tempo houve uma visível alteração na pirâmide demográfica do Brasil, desse modo pode ser observado o crescimento no número de idosos e uma melhoria na sua qualidade de vida. Porém isso, vem acarretando alguns problemas, como a grande discussão sobre seus privilégios e também uma onda sem fim de descasos que essas pessoas sofrem com sua velhice.

Uma reflexão sobre a voz solitária do escrevente permite entender que a escrita é um ato solitário que busca na solidão a originalidade, paradoxalmente o sujeito só repete o institucionalizado metalinguístico e discursivo sem reflexão. Por isso, compreender até que ponto essa voz solitária se torna coletiva e permita estabelecer na escrita os indícios de autoria, é fundamental para a nossa análise. Assim recorreremos, como já foi apresentado neste trabalho, à concepção da dialógica da linguagem de Bakhtin (2004), e apontar nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos que participaram da oficina e ressonância de outros enunciados que estão ligados à esfera de comunicação discursiva.

Sabemos com isso, que, do ponto de vista da Linguística, o estilo não pode ser visto como característica da personalidade do sujeito voltado da si, solitário. Isso porque tanto o estilo como a autoria é construído no dialogismo complexidade enunciativa. Sendo assim, fazer os alunos a ajustarem elementos linguísticos em seu texto não seria suficiente para o texto ter autoria, pois já vimos que essa passa necessariamente pela ordem do discurso. A presença do outro, em uma visão bakhtiniana, é constitutiva do sujeito que passa por uma comunidade responsiva ativa: um sujeito sócio-histórico. Será então preciso ter uma ação pedagógica que faça o aluno a refletir sobre o processo de construção da linguagem. Sem a interação com a linguagem viva não é possível criar um processo com as relações sujeito/linguagem e sujeito/outro, regido em práticas sociais de produção de linguagem.

O aluno consegue a autonomia discursiva de forma lenta, através da prática constante da escrita com processos operacionais que envolve ações *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e *da* linguagem, conforme discorre Geraldi (1997):

( ... ) não só a linguagem se constitui pelo trabalho lingüístico dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho lingüístico, participando de processos interacionais. E neste constituir-se dos sujeitos há uma ação da própria linguagem, que pode ser focalizada sob dois ângulos (no mínimo): um das constrações mais estritamente lingüísticas, em que a própria 'sistematização aberta' da língua interfere nas formas de construção de raciocínios lógico-lingüísticos, outro relativamente aos sistemas de referências historicamente constituídos, dentro dos quais o sistema lingüístico se torna significativo: nascemos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referências que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo, na expressão de Bakhtin, o material concreto da consciência dos sujeitos. (Geraldí, 1997 p.51) (*aspas do autor*)

Dessa forma, as operações discursivas não podem ficar desvinculadas do campo discursivo em que são executadas, porque marcam a escolha do indivíduo sobre uso da língua e a autonomia discursiva do sujeito.

Procuraremos aqui analisar as operações discursivas que colaboram com heterogeneidade dos sujeitos. Para isso, selecionamos três textos, sobre o tema “**A persistência do trabalho escravo em discussão no Brasil**”, escritos por sujeitos diferentes : Texto 1- sujeito A, Texto 2 – sujeito B, Texto 3 – sujeito C. A visão dada partiu com base no quadro abaixo:

Quadro 5: Matriz para a análise de textos dos sujeitos A, B e C.

Aluno	Projeto de texto	Desenvolvimento	Estratégia usada para escrever sobre o tema
Sujeito A	Com direção, mas com projeto razoável e mais descritivo	Descritivo, informativo com exemplos	Busca descrever a situação
Sujeito B	Com direção, projeto razoável, com trechos argumentativos e descritivos, baseando-se no senso comum	Argumentativos e descritivos	Oscila entre argumentar e descrever
Sujeito C	Com direção, análise crítica, portanto argumentativo, mas baseado no senso comum.	Argumentativo, com uso de exemplificação (descrição) para sustentar a argumentação	Busca analisar e situação.

## Texto 1

O meio de produção geralmente é entendido como uma atividade humana que tem por objetivo adquirir recursos para a subsistência de uma espécie. Em vista disso o mesmo foi ganhando reconhecimento numa sociedade feudal e faria no século XIX, mediante há diversos processos revolutivos e lutas para assegurar o bem-estar a quaisquer indivíduos. É evidente que atualmente há uma fachada para encobrir tais fraudes no direito ao trabalhador. Todavia, a negligência estatal e o analfabetismo político são fatores que desencadeiam a insistência da subjugação trabalhista.

Em primeiro plano, o cenário industrial trouxe diversas novidades no âmbito urbano da população inglesa com a chegada das máquinas e a perseverança da ambição pelo capital o número de homens, mulheres e até mesmo crianças foram elevando dentro das fábricas, pessoas trabalhando de 10 a 12 horas, em péssimas condições arriscando a saúde e até mesmo a vida. Do mesmo modo, cidadãos brasileiros ainda perpetuam em ambientes degradantes que atuam à discriminação, o preconceito, violando à autonomia do ser dentro de um meio que tem dever de pregar a dignidade e o respeito à um bem comum, mas devido a alienação do povo na esperança de intervenção política na perspectiva de mudança e melhora, acabam não almejando resultados pelo fato de não intervir e prosseguem como eternas submissas.

De outra parte, nesse meio revolutivo, o povo francês entrou em motim contra os abusos de 1º e 2º Estado, pessoas que trabalhavam em situações deploráveis dando seguimento a revolução francesa do século XVII, que acarretou a assinatura da lei dos direitos do homem e cidadão de 1789. Nesse parâmetro, a falta de intervenção governamental para assegurar as condições do povo brasileiro na atmosfera comercial é no mínimo menosprezada, sem intermédio das leis para abominar o trabalho escravo ainda existente de maneira neutra aos olhos do sistema político e civil de uma nação. Segundo o filósofo John Locke – “O homem nasce com o direito autônomo, basta agir para que o mesmo não seja violado”.

Com base no exposto, é imprescindível o constante empenho para garantir a manifestação em relação a perseverança do ofício cativo na modernidade. Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse. O poder judiciário brasileiro deve averiguar o proceder das leis nos centros comerciais, fábricas, de modo superficial, aderindo em telefones públicos disque denúncia anônima, no que diz respeito à moral e segurança do próprio, resultando numa melhora significativa da gestão trabalhista.

Sujeito A, 23/06/2017.

É nítido que a produção textual do Sujeito A possui um tom descritivo do trabalho escravo no século atual, com o objetivo de apresentar os tipo de trabalho escravo em todos os cenários histórico do mundo desde o período feudal, revoluções industriais. A técnica de usar a descrição para trabalhar o tema poderia ser interessante se o objetivo fosse só informar, fazer uma lista de tipo de trabalho escravo pelo mundo. Com o prevalecimento da descrição, o plano argumentativo ficou em segundo plano. O 1º E 2º parágrafos mostram bem a preocupação do sujeito em informar o fato, deixa o

desenvolvimento baseado senso comum por usar muitos os dados históricos, já que os textos estímulos apresentado na sala de aula e os debates davam conta dessa informação. Veja na análise dos Blocos A e B, primeira atividade de elaboração de escrita com o mesmo tema, que os sujeitos também apresentaram os mesmos fatos históricos.

O Sujeito A tem um projeto de texto argumentativo fragilizado por apresentar uma argumentação pouco desenvolvida, ainda ligada ao senso comum ao descrever os passos históricos que possibilita a uma tentativa de análise responsiva do tema. E ainda que apresente uma tentativa de argumentar, os elementos linguísticos escolhidos por esse sujeito não colaboram para uma produção produtiva no sentido de evidenciar indícios de autoria. Ainda que tenha articuladores coesivos ( pronomes, conjunções...) que dão uma progressão ao texto, o fato de usar muito alusões histórias deixa o desenvolvimento do texto deficitário no ponto de vista argumentativo persuasivo. O momento de análise que o sujeito faz no 3º parágrafo “a falta de intervenção governamental para assegura as condições do povo brasileiro na atmosfera comercial é no mínimo menosprezada...” e o uso do fato histórico não são articulados, mostrando uma incoerência argumentativa pelo fato da falta de articuladores entre a história e a passagem com a análise que ele pretendia fazer, ou seja, a alusão histórica não dialoga com o argumento apresentado nesse parágrafo.

O sujeito B, Texto 2, tem uma melhor interação argumentativa sobre o tema. Sua apresentação argumentativa do tema é mais articulada que o sujeito A e, ao mesmo tempo, seus elementos articuladores dialogam entre si:

#### Texto 2

Apesar de abolir o trabalho escravo em 1888, a nação brasileira ainda enfrenta a persistência deste nos dias atuais. No centro-oeste, por exemplo, há o trabalho escravo nas fazendas e garimpos, além da persistência da escravidão para fins sexuais nas grandes metrópoles brasileiras. Desse modo, a discussão acerca desse tema é de grande relevância, porquanto melhores de pessoas são submetidas a diversos tipos de circunstâncias as quais ferem não só a sua integridade física, mas também os mais básicos direitos humanos como o da liberdade.

Após a Abolição da escravatura, no Ciclo de Ouro em Minas Gerais, houve uma revolução a qual os trabalhadores das minas de ouro, cansados de pagar tantos impostos a Portugal rebelaram-se. Fazendo uma analogia para os dias atuais, o “Portugal” de muitos, trabalhadores são os donos de minas e fazendas. Assim, esses empregadores os mantém presos na labuto sob a alegação da existência de dívidas as quais são abusivas coagindo-os a trabalharem mais e mais e em péssimas condições de trabalho.

Mormente, a novela “Salve Jorge” repercutiu muito nas telas brasileiras e deixou muitas pessoas boquiabertas ao abordar a situação da jovem Morena que recebeu uma proposta de emprego falsa em Istambul e acaba virando escrava sexual. Contudo, mal sabem que essa realidade também é encontrada nas grandes metrópoles brasileiras onde muitos pessoas, especialmente as do sexo feminino, também são enganadas como a Morena. Dessa maneira, muitos jovens continuam a ser usados como escravos sexuais no Brasil, porquanto sofrem ameaças de morte e violência caso resistam ou pensem em fugir.

Diante dos fatos expostos, vê-se que o trabalho escravo ainda persiste no Brasil. Apesar de ser oficialmente abolido. Nesse sentido, alguns cidadãos brasileiros continuam a sofrer com péssimas condições de trabalho, ameaças e coações. Portanto, é necessário que o governo fiscalize com mais vigor as propriedades e reprima os empregadores flagrados utilizando mão de obra escravo, punindo-os economicamente e administrativamente indenizando os trabalhadores que sofreram com a escravidão. Dessa forma, os ideais de liberdade conquistados pelos nossos antepassados serão devidamente respeitados.

Sujeito 2, 23/06/2017

No texto 2, acreditamos que seja instaurado um diálogo com o já escrito, já falado, já lido e já ouvido pelo estudante sobre o tema. Nesse texto, o sujeito B utiliza o discurso presente na sala durante o debate, mas com argumentos que ultrapassam o senso comum em relação ao texto 1, ao apresentar um diálogo com a prática social e as diferentes leituras que ultrapassam os textos motivadores. Em seus argumentos ocorre uma análise (trabalhadores trabalhem e ainda devam aos empregadores) e as alusões (na época da mineração pagar imposto à Portugal) feitas são apenas usadas para sustentar um ponto de vista defendido pelo sujeito “Apesar de abolir o trabalho escravo em 1888, a nação brasileira ainda enfrenta a persistência deste nos dias atuais.” Acrescenta um assunto argumentativo além do texto 1, a escravidão do trabalho sexual e utiliza elementos da mídia para dar sustentabilidade ao que defende. Também articula o texto com elemento do senso comum, mas acrescenta com a continuidade da mesma exploração escrava na contemporaneidade ao afirmar que “No centro-oeste, por exemplo, há o trabalho escravo nas fazendas e garimpos...”, fato que acontecia no século XIX e persiste com a mesma ação no século atual, dialogando com o já falado e já ouvido na sociedade.

Não é algo mecânico, automático e nem através de exercícios “conteudista”, elaborados para fixação de regras que vamos conseguir fazer um trabalho de análise, de forma crítica, com as vozes que cruzam e afetam nosso discurso. Para o aluno, perceber esse lado crítico é mais difícil ainda, pois as suas atividades com leitura/escrita estão relacionadas a tarefas repetitivas com fins de apenas decorar, deixando-os com um discurso ideológico único que usam a metalinguística institucionalizada, colocando esse aluno no lugar de apenas aprendiz passivo. Quando a voz do aluno começa a se deslocar dessa posição passiva, adquirindo a posição de leitor-interlocutor-autor, a linguagem deixa de ser observada apenas como produto para ser um cruzamento de vozes marcadas pelo individual e pelo coletivo.

Os dois primeiro texto estão inseridos nesse processo lento de entendimento das vozes, cada um à sua maneira, oscilando entre uma organização pré-estabelecida pela escola, com repetições discursivas já presentes nos textos estímulos e em alguns momentos dão voz crítica ao seu posicionamento discursivo sobre o tema. O Texto 1, por exemplo, utiliza elementos históricos, descritivo no primeiro período e reproduz seu argumento, utilizando o trecho histórico de forma a transpor a ação para o povo brasileiro, praticamente uma descrição-comparativa. No trecho “(...) mas devido a alienação do povo na esperança de intervenção política na perspectiva de mudança e melhora, acabam não almejando resultados pelo fato de não intervir e prosseguem como eternas submissas.”, o Sujeito A começa a argumentar seu posicionamento sobre o tema. Isso é um processo de alternância presente na maioria dos trechos desse texto. Percebemos que os inúmeros textos históricos usados, embora busque sintonizar-se num tom analítico, tem um lugar de exposição/reprodutora, em que muito trecho não se articula com o tema abordado.

Conforme a análise dos textos, percebemos que é possível olhar a produção textual como uma construção de escrita e de sujeitos, sem analisar o texto como um produto pronto para receber uma nota. Quando o aluno, de forma mais completa, começa a dar as múltiplas vocês ao seu texto, retirando-o de um processo meramente escolar para uma produção independente, crítica, marcas de autoria aparecem. É o que podemos observa no Texto 3:

### Texto 3

Em pleno século XXI, diante de vários direitos trabalhistas já conquistados, como a Lei Áurea e posteriormente a CLT, infelizmente ainda é possível verificar a prática ilegal do trabalho análogo à escravidão em razão principalmente, da desigualdade social e insuficiência da fiscalização.

Em Primeira instancia, o baixo grau de instrução, presente em varias famílias que vivem em regiões marginalizadas, contribui para a submissão à atividades de longas jornadas exaustivas e mal remuneradas, segundo o IBGE, 18% das pessoas que possuem baixa escolaridade, encontram-se em situação de extrema pobreza, e sem perspectiva de trabalho formal, se submetem a ofertas ilegais de atividades acompanhadas de falsas promessas financeira, colaborando assim, para o declínio social e a perspectiva do trabalho análogo à escravidão na atualidade.

Ademais, a corrupção presente na maioria das auditorias, facilita a permanência criminosa de exploração de mão-de-obra, pois a maioria dos fiscais aceitam valores ofertados pelos proprietários responsáveis por essa prática, em troca da impunidade, contribuindo dessa forma, para a manutenção do trabalho escravista contemporâneo e sonegação de impostos trabalhistas, como mostra o jornal investigativo “Cidade Alerta” que apenas 2 casos dessas atividades clandestinas são investigadas pelos órgãos competentes em cada 10 denuncias recebidas.

Diante do exposto, é evidente que as mazelas sociais são os fatores principais que corroboram para a persistência clandestina de exploração de mão-de-obra. Cabe ao governo federal, em parceria com o ministério do Trabalho, intensificar a fiscalização de possíveis locais de trabalho escravo, através das denuncias recebidas e replanejar periodicamente as estratégias de busca por trabalhadores que exercem tais atividades, realizando pesquisas em regiões periféricas de cada cidade, e assim promover justiça e

transparência no combate à essa prática ilegal de trabalho, proporcionando melhores oportunidades para os indivíduos que suam a camisa em busca da esperanzosa ascensão social.

Sujeito C, 23/06/2017

O terceiro texto também oscila entre o cenário histórico do trabalho escravo e a análise argumentativa do tema como fácil mente observado no primeiro parágrafo “Em pleno século XXI, diante de vários direitos trabalhistas já conquistados, como a Lei Áurea e posteriormente a CLT, infelizmente ainda é possível verificar a prática ilegal...”, porém ocorre uma análise mais argumentativa quando ele compara o fato histórico à “prática ilegal do trabalho”. Esse texto já apresenta, lentamente, uma forma de escrever com a presença de indícios estilísticos “Em Primeira instância” “corroboram” e posicionamento discursivo “baixo grau de instrução” “corrupção na maioria das autoridades”. Nesse texto, somos capazes de observar o que o texto em si diz: o quê, como e de onde. Para os padrões escolares, esse texto é bem desenvolvido, com projeto de texto organizado e uma boa relação linguístico-discursiva. O sujeito desse texto elabora uma proposta mais densa de discussão: Trabalho escravo x desigualdade social x fiscalização. Os dados presentes no texto relacionam-se para uma progressão temática para defesa de um ponto de vista “... é possível verificar a prática ilegal do trabalho escravo...”. Ele sai de uma postura ingênua, presente nos textos estímulos, para um posicionamento de forma mais reflexivo, com assuntos que extrapolam o senso comum presente na maioria dos textos dos participantes da oficina. A escolha de citar as conquistas dos direitos trabalhistas e não apenas fazer uma comparação com a história da escravidão, marca o deslocamento do Sujeito 3 do senso comum para um ar mais crítico, saindo da superficialidade do discursos descritivo para um posicionamento reflexivo.

### **3.3.3 – Elaboração e reelaboração de trechos com posicionamento dos sujeitos**

Numa perspectiva constituída pela subjetividade, da singularidade e do posicionamento discursivo, no texto 3, ocorre uma postura argumentativa, observada pela forma organizada como são articulados os parágrafos. Isso ocorre porque o escrevente já tem uma boa elaboração discursiva que o reposiciona constitutivamente como um leitor-interlocutor-autor.

Algumas questões surgiram após a produção do texto que foram observadas pelos sujeitos A e B, foco de nossa próxima atividade, já que esses apresentaram alguns problemas que é foco desta pesquisa.

1. No Texto 1, qual a relação do exemplo sobre o cenário inglês com o tema? Em que este exemplo confirma ou fortalece “É evidente que atualmente há uma fachada para encobrir tais fraudes no direito ao trabalhador” do início deste parágrafo?
2. No texto 2, qual a relação direta do assunto abordado sobre exploração sexual com o trabalho escravo?
3. Percebeu-se como a conclusão foi reducionista em simplificar em apenas um assunto do texto.

Com essas indagações apresentada pelos alunos, um debate se formou sobre as seguintes: o que a coesão colabora com a coerência? Qual a importância dos dados histórico-sociais dialogar com o tema de forma clara? e Como o posicionamento discursivo contribui para sair do senso comum? A partir dessa constatação, os alunos pegaram o trecho em discussão e reescreveram, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 6: Reescritura dos textos 1 e 2

1ª Elaboração	2ª Elaboração	Observações
Em primeiro plano, o cenário industrial trouxe diversas novidades no âmbito urbano da população <b>inglesa</b> com a chegada das máquinas e a perseverança da ambição pelo capital o número de homens, mulheres e até mesmo crianças foram <b>elevando</b> dentro das fábricas, pessoas trabalhando de 10 a 12 horas, em péssimas condições arriscando a saúde e até mesmo a vida. Do mesmo modo, cidadãos brasileiros ainda perpetuam em ambientes degradantes que atuam à discriminação, o preconceito, violando à autonomia do ser dentro de um meio que tem dever de pregar a dignidade e o respeito à um bem comum, mas <b>devido a alienação do povo na esperança de intervenção</b>	Em primeiro plano, o cenário industrial trouxe diversas novidades no âmbito urbano da população <b>mundial</b> com a chegada das máquinas e a perseverança da ambição pelo capital o número de homens, mulheres e até mesmo crianças foram <b>levadas para</b> dentro das fábricas, pessoas trabalhando de 10 a 12 horas, em péssimas condições arriscando a saúde e até mesmo a vida. Do mesmo modo, cidadãos brasileiros ainda perpetuam em ambientes degradantes que atuam à discriminação, o preconceito, violando a autonomia do ser dentro de um meio que tem dever de pregar a dignidade e o respeito a um bem comum, mas <b>devido à necessidade para a sobrevivência</b> e na perspectiva	A alteração ocorre com a mudança de alguns termos e na relação do repertório com o assunto tratado.

<p><b>política</b> na perspectiva de mudança e melhora, acabam <b>não almejando resultados pelo fato de não intervir e</b> prosseguem como eternas submissas.</p>	<p>de mudança e melhora, <b>acabam aceitando</b> e prosseguem como eternos submissos.</p>	
<p>Mormente, a novela “Salve Jorge” repercutiu muito nas telas brasileiras e deixou muitas pessoas boquiabertas ao abordar a situação da jovem Morena que recebeu uma proposta de emprego falsa em Istambul e acaba virando escrava sexual. Contudo, mal sabem que essa realidade também é encontrada nas grandes metrópoles brasileiras onde muitas pessoas, especialmente as do sexo feminino, também são enganadas <b>como a Morena. Dessa maneira, muitos jovens continuam a ser usados como escravos sexuais no Brasil, porquanto sofrem ameaças de morte e violência caso resistam ou pensem em fugir.</b></p>	<p>Mormente, a novela “Salve Jorge” repercutiu muito nas telas brasileiras e deixou muitas pessoas boquiabertas ao abordar a situação da jovem Morena que recebeu uma proposta de emprego falsa em Istambul e acaba virando escrava sexual. Contudo, mal sabem que essa realidade também é encontrada nas grandes metrópoles brasileiras, onde muitas pessoas, especialmente as do sexo feminino, também são enganadas e, assim <b>como a Morena, submetem-se a esse emprego degradante como forma de sobrevivência, se tornam escravos da circunstância e mesmo que queiram sair, não conseguem por adquirir dívida ou por medo das ameaças de violência e de morte que sofrem.</b></p>	<p>Foi preciso alterar um trecho para o assunto escrava sexual tivesse relação com o trabalho escravo.</p>
<p>Diante do exposto, é evidente que as mazelas sociais são os fatores, principais que corroboram para a persistência clandestina de exploração de mão de obra.</p>	<p>Diante do exposto, é evidente que as mazelas sociais e a <b>corrupção</b> são os fatores, principais que corroboram para a persistência clandestina de exploração de mão de obra.</p>	<p>Foi acrescentada no resumo conclusivo a palavra corrupção, por ser um assunto também abordado em seu discurso.</p>

O que podemos perceber com esse trabalho de elaboração e reelaboração é que os sujeitos se posicionam e agem de forma responsiva. Assim, constroem um caminho discursivo e a passam a compreender que tudo gera entorno da boa construção desse caminho que pretende percorrer.

Nem certas crenças como “uma palavra puxa a outra” e nem regras que compõem uma oratória empregada pela escola servirá para escrever bem. Por isso, diante de uma nova visão discursiva sobre a produção textual, percebemos que as dificuldades discursivas podem ser observadas como processo transitório benéfico com um importante deslocamento do aluno - escolar para o aluno-interlocutor-autor. Essa transição do sujeito se constitui através do trabalho com/sobre/da linguagem, unido a isso também a percepção das vozes discursivas com as quais são dialogadas de alguma

forma dentro de um discurso. Temos, então, o campo discursivo do aluno-autor com presença das marcas linguístico-discursivas, que vão apresentando um modo individual de posicionamento e de como trabalhar a linguagem através de suas possibilidades para que ocorra o indício de autoria.

Além disso, essa atividade de construção coletiva de um texto promove a interação dos participantes durante o desenvolvimento de construção, seus interesses e seus objetivos com discussões que colaboram para a ampliação do processo de produção textual. Cada participante torna-se co-autor do outro com as interpretações, as discussões as sugestões de argumentos e réplica que surgiram durante as aulas da oficina. Além da revisão feita pelo professor que ajuda a articular, a orientar e a reescrever, sendo ele um co-autor também.

Com esse entendimento, rompe com a ideia presente na escola de que a produção textual é um ato pessoal e solitário. O que se precisa aceitar dentro da escola é que a participação várias pessoas no processo de produção textual colabora para essa produção. Além disso, perceber que a revisão e correção textual devem funcionar como um co-autor, que incluiu uma responsabilidade discursiva, e não passar para o aluno que a escola vai “mexer” de forma apenas avaliativa no texto do escrevente.

Um autor não é aquele agente exclusivo de sua própria produção, como apresentado neste trabalho no capítulo 1, mas aquele que depois de um longo processo assume o seu texto e se responsabiliza por ele. É na posição que o autor assume sobre algo que dá a autoria a um texto. A revisão de um texto não consiste em assumir a responsabilidade pela assinatura do texto. Nesse sentido, a escrita sempre terá uma co-autoria. Além disso, toda escrita tem um co-autor que são os outros: o leitor, o professor, os colegas de turma etc. O importante é entender que a escrita não é um ato solitário.

### **3.4 Considerações finais sobre a análise e discussão dos dados.**

Neste trabalho apresentamos até agora uma reflexão que buscou, no espaço ensino-aprendizagem, descrever o modo como a autoria vai se construindo através da elaboração do outro, com o outro e para o outro no texto. Além disso, vimos que essa autoria está vinculada ao posicionamento discursivo e à forma como se constrói esse posicionamento da atribuição das vozes, envolvendo o trabalho de linguagem em suas

diversas escolhas e possibilidades de sentido, conforme teoria de Bakhtin (2003), discutido em nossos estudos no capítulo I.

A partir dessa perspectiva, pensar autoria e estilo para os alunos significa abandonar as regras existentes nos moldes escolares: a concepção de que um texto é uma produção solitária e pessoal, portanto, se ocorre autoria e se há estilo, não se sustenta mais. Percebe-se então que há um processo complexo de autoria que está presente no processo de escrita de todos os alunos participantes e de cada um a partir de seu trabalho linguístico-discursivo, em parceria a co-autoria presente nas inferências feitas pelo professor. Tudo isso só é possível porque existe um objetivo comum dentro do grupo: envolver-se na aprendizagem das práticas de leituras e escrita, e com todos os atos presentes no sujeito ou na comunidade observáveis em seu cotidiano de leitor-interlocutor na complexa cadeia enunciativa e disposto para dialogar com os discursos que cruzam e a posição em relação ao mesmo. Segundo Possenti,

Pode-se ( ... ) encarar ora o resultado de um trabalho coletivo durante períodos de tempo longos e, alternativamente, a ação individual de um locutor individual. O primeiro é condição necessária, embora não suficiente, do segundo. Ao primeiro, chamarei de trabalho, ao segundo de atividade. Aquele produz uma língua, esta, um discurso. ( ... ) Esta dupla face da linguagem é o resultado da tensão entre o individual e o coletivo, exigindo este uma certa sedimentação e sendo aquele uma tentativa de adaptação e mudança( ... ). (Possenti, 2001b:80 [1988])

Sendo assim, este trabalho nos mostrou que podemos “ensinar” autoria e estilo se entendermos enquanto professor que todo processo de produção não consiste em um ato solitário. E desmistificar o pensamento de que escrever é uma relação entre o autor e a obra. Em toda nossa reflexão, buscamos mostra que a autoria é um ato coletivo possível de amadurecimento e incorporação de densidades discursivas que apresentar os indícios de uma autoria e estilo.

Destacamos então a importância de trabalhar a escrita envolvida em meio a um processo que se desenvolva de forma lenta, pouco a pouco, de uma elaboração para o outro e com o outro. Isso é muito exaustivo, mas dão bons frutos. Basta olhar à gramática a partir de outra perspectiva, sem transformá-la um bicho papão para o aluno e criar nele o medo de escrever por não conhecer as regras gramaticais. É possível termos um trabalho criativo e envolvente com a escrita, permitindo que a visão destorcida do ato de escrever presente em todo estudante seja desmistificada e esse

medo diminua. Por isso, o professor precisará trabalhar com a linguagem e o contexto discursivo, abrindo mão do ensino tradicional sobre o texto e a língua. Assim, só existe um bom texto se ele estiver envolvido na ordem do discurso, na forma de se posicionar do autor e de seu trabalho com, sobre e pela linguagem ao ponto de marcar a sua singularidade diante de um grupo ao qual pertence.

Sendo assim, os bons textos que apresentamos aqui no nosso trabalho ( bloco B) e na reescrita dos sujeitos A e B e marcam indícios de autoria e estilo não podem ser vistos como um “dom”, um ato individualizado, mas como algo que se pode ensinar e aprender. Basta olharmos para os conjuntos de textos dos alunos que participaram da oficina apresentados neste capítulo. Eles nos mostram que houve um trabalho de forma embrionária, como os texto do bloco A e a atividade de construção coletiva do parágrafo, com linguagem em seu tom analítico, como nos textos do bloco B e sujeito C, por isso, vemos não como um produto, uma atividade escolar, mas as possibilidades e potencialidades de desenvolvimento vivido pelos sujeitos leitor-escritor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que desenvolvemos na oficina e apresentada nesta dissertação tem característica peculiar que poderia ser usado em uma sala de aula com 40 alunos. Seria, porém, mais longo o tempo devido a sua característica minuciosa de elaboração e reelaboração. De certa forma, neste trabalho mostramos que as atividades com escrita que estimule aluno à produção é possível, basta o professor criar situações que propícias para isso e queira fazer a diferença em seu trabalho enquanto docente. No entanto, esta pesquisa não teve o cunho de criar metodologia de trabalho para o professorado, mas ele entender que apesar dos entraves que o sistema proporciona, fazer um trabalho pautado na linguagem, que seja próximo às práticas sociais reais de escrita, surtirá um efeito mais. Só assim, a escrita deixará de ser um “bicho papão” para o aluno.

Assim, os indícios de autoria e estilo estão presentes na produção dos aprendizes se estes forem inseridos em práticas sociais de escrita, sendo essa a essência que apresentamos neste trabalho para que haja uma boa produção textual. Os resultados do nosso trabalho foram obtidos apesar de todas as dificuldades que envolveram os alunos: sem acesso às leituras, a bens culturais como jornais, revistas, televisão, escolas na idade/certa, etc. Afirmamos que o trabalho não foi fácil. Muitos tinham enorme dificuldade com a escrita e organização de ideias. No entanto, envolver a linguagem nessa construção, foi que proporcionou a esses alunos se posicionarem como autores e sentirem-se à vontade para escrever.

Acima de tudo, foi possível ilustrar com esse trabalho, que é se pode trabalhar de modo mais significativo com a linguagem e evidenciar que esse processo lento em que o sujeito se torna autor é um processo decorrente do contato com a escrita: quanto mais próximos às práticas efetivas que existem no mundo da escrita, mais fácil será para o aluno perceber o que seria autoria ao ponto de apresentá-la em seu texto.

É claro que não pretendemos pensar que essas aulas irão, em pouco tempo, tornar um escritor no sentido canônico. Mas, entender que cada dia que esse aluno se envolver com a escrita, ele a fará como se fosse um escritor profissional e é esse sentimento que devemos, enquanto professor-orientador, incutir no aluno. Então, vamos começar o nosso trabalho com a seguinte indagação: se a escola quer produzir autores, o que seria possível fazer para os alunos no lugar dos exercícios sistemáticos? Pensar na escrita como uma construção mútua e processual será o primeiro passo. É

preciso ensinar a discutir, a discordar, mencionar e revisar um texto e compartilhá-lo com outros interlocutores. Se toda ação da escrita em sala de aula fosse pensado dessa forma, mais próxima estaria das práticas sociais de escrita e mais próxima a prática desses alunos com escritores.

O processo identificação dos indícios de autoria e estilo nos textos dos alunos da Eja ocorreu em uma perspectiva de ensino aprendizagem da escrita. A linguagem foi usada para a formação dos próprios sujeitos, seus valores, sua história, sua interação social. Lamentavelmente, a visão do processo de produção textual não é exatamente a visão que se apresenta em sala de aula, onde as atividades que envolvem a linguagem escrita são sistematização da língua, dando um olhar no texto como um produto, destinado à apreensão da tecnologia escrita, no conhecimento transformado em conteúdo de ensino e ser avaliado por nota. O ideal seria um processo capaz de ser uma elaboração a formação de um sujeito autor. Se a visão for dada pelo produto, a investigação que fizemos será vista como imprópria, improvável, inconveniente, empobrecida e incompatível ao planejamento do conteúdo por ter um ar mais desvinculado das regras e por ser um ato lento e dependente de certas condições como esforço e paciência de todos envolvidos, por isso coloca a responsabilidade da aprendizagem para todos e não somente para o professor, ou seja, é uma construção participativa, coletiva e que todos se tornam autores.

O trabalho da escrita com o envolvimento da linguagem desmistifica a ideia de que ensinar a disciplina Língua Portuguesa deve ser um derramamento de regras fixas, desvinculadas da prática social dos alunos e que priorize o exercício estrutural e recheado de termos decorativos, muitas vezes em desuso que na prática discursiva do aprendente de nada servirá. Talvez seja mais cômodo para o professor esse tipo de ensino por já rotular seus alunos como incapazes de criar, ser argumentativo e ter um senso crítico. Ou por perceber que ver a produção textual como construção é um processo lento, contínuo e com resultados longos. Ver a produção como produto é mais fácil fixar um valor quantitativo, esquecendo que trabalhar ensino-aprendizagem é perceber o lado qualitativo do aluno.

O aluno é um protagonista desse processo de construção textual. Por isso, precisamos entender outras questões que o envolvem. E para isso, é preciso discutir o trabalho com a escrita em relação aos indícios de autoria e estilo. Tomar o cuidado para não ver essa produção como um processo individual, tendo seu início e fim em um

único sujeito, uma relação unicamente dual: obra e autor. Se olharmos o texto como produto final e acabado é acreditar que todo seu processo é solitário, de mão única. Porém se entendermos que é trabalhando a/com/sobre a linguagem que ocorrerá uma aprendizagem significativa e daí entenderem que a autoria e estilo faz parte de um posicionamento do sujeito e dos sujeitos, do individual e do coletivo.

As leituras e os trabalhos desenvolvidos na oficina mostrou-nos ensinar o aluno a escrever não trabalhar de forma engessada, com exercícios estruturais com respostas prontas, mas pensar em atividades que sejam escolhidas de acordo com a necessidade enunciativa, as intenções e os objetivos na hora de se ensinar para que a aprendizagem seja significativa. Na nossa oficina, percebemos que os indícios de autoria foram acontecendo de uma elaboração para a outra, sempre vinculada ao posicionamento discursivo e a forma como se constrói esse posicionamento diante da atribuição das vozes discursivas, com o trabalho com a linguagem e suas múltiplas escolhas e possibilidade de sentido.

O que foi discutido neste trabalho sobre indícios de autoria e estilo nos textos dos alunos da Eja é uma pequena demonstração do caminho a ser percorrido, portanto, de forma alguma, se encontra acabado. A relevância dessa pesquisa é o fato de apresentar e reforçar o caráter processual do trabalho com a escrita, isso porque acreditamos que é a partir dessa perspectiva que novas reflexões surgirão sobre os indícios de autoria e estilos dos alunos, principalmente da Eja, modalidade escolar que possui poucas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da escrita. Outro lado significativo deste trabalho é ter uma reflexão sobre as condições de produção textual dentro do espaço escolar.

Temos que salientar que as atividades pedagógicas aqui apresentadas não poderão ser vista como uma prescrição, como algo que se for aplicado terá os mesmos efeitos. É preciso entender que foram reflexões daquele momento para a necessidade daquele grupo, de forma negociável com todos os participantes. E que a partir desse modelo, o professor pode refletir sua prática pedagógica e adaptar à necessidade do seu alunado. O que entendemos é que qualquer atividade que envolva a escrita precisa partir da linguagem como mecanismo de compreensão por ela está diretamente ligada à prática social do aprendente. Em suma, não existe uma receita pronta, mas qualquer um pode se propor a fazer um trabalho de escrita que apresente indícios de autoria e estilo, desde que o faça a partir das práticas do mundo da escrita.

Há mais de vinte anos sonho com uma escola onde os alunos aprendessem a ter voz e construíssem a sua identidade enquanto cidadãos. Nós, profissionais da educação precisamos passar para os nossos alunos a importância de ler e escrever para aprender a ser autônomo, crítico, conhecer seus direitos e deveres, exercer sua cidadania, a cidadania do outro e a cidadania do coletivo. Será com práticas inovadoras e reflexivas que possibilitaremos aos alunos o gosto por essa dupla ler/escreve que para muitos é um “bicho papão”. Nesse contexto, a aula de Língua Portuguesa precisa dar ao aluno a autonomia suficiente para que ele possa ser um crítico, dono de sua razão, preparar o indivíduo para si e para o mundo.

Em razão do exposto, o estudo linguístico é muito importante para entendermos a escrita como práticas sociais, de caráter dialógico e interacional, direcionadas para a realização de atividades que efetivem a produção escrita a partir de uma contextualização, da contextualização e da retextualização. Salientamos ainda que a sala de aula é o espaço propício para o desenvolvimento de um trabalho voltado à escrita em seus diferentes momentos, de capacidades argumentativas eficientes a partir de um posicionamento do sujeito autor.

Os professores buscam no ensino aprendizagem de escrita um processo humanizador, de troca, de crítica, de democracia, de coletividade e de cidadania. Quando um professor pensa além do mecanismo da sistematização, de preocupação com conteúdos que servirão apenas para medir em uma prova, a aula de Língua Portuguesa será vista, pelo aluno, de forma motivadora, como também terá um processo de aprendizagem da leitura e da escrita voltado para além do espaço escolar, recheados de práticas sociais que constitui esse sujeito, em seus diversos processos ideológicos, culturais, sociais e históricos, tudo partindo do pressuposto de que a linguagem ocorre no meio a um processo de alteridade e subjetividade construído pelo eu e pelo outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Revisão técnica de Luís Passeggi e João Gomes da Costa. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008

AMOSSY, Ruth. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Imagem de si no discurso – a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. P. 9-28

\_\_\_\_\_. **O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios**. Tradução de Adriana Zavaglia. *Filol. linguist. Port.*, n. 9, p. 121 – 146, 2007. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivo/FLP9/Amossy.pdf> Acesso em 18 de Set. 2017

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (V. N. Volochínov. **Marxismo e filosofia de linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato. Tradução inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza de *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Revisão de Isaac Nicolau Salum. 5. Ed. Campinas: Pontes, 1995.

BRAIT, Beth. **As vozes bakhtinianas e o diálogo incluso**. BARROS, Diana da Luz Pessoa de; Fiorin, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bkhtin*. Editora Universidade de São Paulo, 2003.

BRITO, P.L. Em terra de surdos-mudos. In: *O texto na sala de aula*. GERALDI, J. W. (org.). Cascavel-PR, ed. Assoeste, 1987 [1984].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de língua, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização** In: MACHADO, Ida Lúcia; PAULIUKONIS, Aparecida Lino. (Org.). Tradução de Ângela M.S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Autor e autoria.** In: Brait, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2006. P. 37-60

FLORES, Valdir do Nascimento. **Enunciação, singularidade e autoria.** In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). *Múltiplas faces da autoria.* Ijuí: Unijuí, 2008. p. 255-271

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. V. 3.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Tradução de Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens / Vegas, 2002.

GERALDI, J. W. **Alteridades: espaços e tempos de instabilidades.** Conferência proferida no Seminário sobre Tempos e Espaços de Aprendizagens, realizado na Universität de Siegen, em 2003, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Palavras escritas, indícios de palavras ditas** In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol. 3, número especial, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem.** 4ª ed. Coleção Texto e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1997. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: *O texto na sala de aula.* GERALDI, J. W. (org.). Cascavel-PR, ed. Assoeste, 1987 [1984].

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto.* SP: Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual.** São Paulo, 2ª. Ed. Contexto, 1990a

KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** São Paulo, Contexto, 1990b.

KOCH; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita: relações vistas num continuum tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos.** Texto digitado, apresentado em mesa- redonda no II Encontro nacional sobre fala e escrita. Maceió, novembro de 1995. P.1-11.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002

MARCUSCHI, E. **Textos expositivos de alunos do Ensino Fundamental: uma análise da progressão temática.** In: *SCRIPTA Lingüística e Filologia*, vol. 4, no 7, p.110-124, Belo Horizonte, 2º. sem. 2000.

ORLANDI, Eni. **Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. Discurso e leitura.** São Paulo, Campinas: Cortez, Editora da Unicamp, 1987

POSSENTI, S. Observações esparsas sobre discurso e texto (notas de trabalho). In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Org. MORATO, Edwiges Maria et al., n° 44, p.211-222, jan/jun.2003

\_\_\_\_\_ **Indícios de Autoria**. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.1, p.1 05-24, jan/jun. 2002a.

\_\_\_\_\_ **O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada**. In *Os limites do discurso Ensaio sobre discurso e sujeito*, p. 61-73. Curitiba, PR, Criar Edições. 2002b

\_\_\_\_\_ **Enunciação, Autoria e Estilo**. In: *Revista da FAEEBA*, n.15, p. 15-21, jan/jun, - 2001a

\_\_\_\_\_ *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª. ed., 2001 b [1988] 196

\_\_\_\_\_ Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. MARIN, M. (org.), p.19-30, Campinas (SP), Mercado de Letras, Associação de Leitura da Brasil (ALB), 2001c.

\_\_\_\_\_ Discurso, Sujeito e o trabalho de escrita. In: *Série Encontros*, v oi. I, p. 27-41, 1994.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In M. G. Costa Vai & G. Rocha (orgs)

\_\_\_\_\_ Sujeito-aluno e texto: Reflexões sobre práticas escolares. BH: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_ (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_ *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: Um enfoque enunciativo*.

Anais do li Congresso Nacional da ABRALIN, s/p, CD-ROM. Florianópolis: UFSC/ABRALIN, 2000.

SANTOS, C. Ferraz. *O professor e a escrita: entre práticas e representações*. Tese de doutoramento apresentada ao curso de Lingüística Aplicada- IEL-UNICAMP, 2004.

SCHNEUWL Y, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*, n° 11, Tradução de Glaís Sales Cordeiro, 2004.

SIGNORINI, I. (org). Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In: *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2001.

STRUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2008

TFOUNI, Leda Verdiani. **Autoria e contençaõ da deriva**. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Unijuí, 2008. P. 141 -158.

## TEXTO 1

1	AO ANALISAR O TEMA SOBRE OS IDOSOS, VÊ-SE QUE TEMOS DE IM-
2	POR A DÉVIDA IMPORTÂNCIA, POIS ESSA SITUAÇÃO DE MUITAS DAS VEZES,
3	NÃO SEREM LEMBRADAS POR FALTA DE RESPONSABILIDADE QUE OCORRERÁ
4	COM ESSAS PESSOAS COM IDADE AVANÇADA, QUE SÃO EXCLUÍDAS SOCIAL-
5	MENTE POR NEGLIGÊNCIA.
6	NA FRASE DE AUGUSTO CURY "O INTERVALO DE TEMPO ENTRE A JUVENTUDE E
7	A VELHICE É MAIS BREVE DO QUE SE IMAGINA, QUEM NÃO TEM PRAZER DE
8	DEVOER NO MUNDO DOS IDOSOS, NÃO É NIEN DA SUA JUVENTUDE", O TEMPO
9	É CURTO E PASSA RÁPIDO PARA AMBAS SITUAÇÕES DE VIDA, NÃO IMPORTA A
10	IDADE QUE SE ENCONTRA. O IDOSO MERECE O SEU DEVIDO VALOR NOS PA-
11	ÍSES DA SOCIEDADE, POIS ELAS NÃO MERECEM ESSE DESPREZO COTIDIANO.
12	ENTRETANTO, NÃO É SÓ ESSE TIPO DE EXCLUSÃO EXISTENTE NA SOCIE-
13	DADE, UM CASO NO ESTADO DE SERGIPE, QUE OCORREU COM UM CASAL
14	DE IDOSOS, FORAM ABRUÇADOS EM SUA RESIDÊNCIA POR MELIANTES
15	QUE BRUTALMENTE AGREDIOS E VIOLENTADOS POR ELAS ATÉ A MORTE.
16	DADOS DO IBGE DIZ, QUE ENTRE 5% A 10% DOS IDOSOS AO RE-
17	DOR DO MUNDO SOFREM VIOÊNCIA E A CADA 10 MINUTOS UM IDOSO
18	É AGRÉDIDO NO BRASIL, SENDO ISSO REVOLTANTE E TRISTE QUE
19	NO PAÍS ONDE VIVEMOS EXISTA TANTA FALTA DE IMPRUDÊNCIA.
20	PORTANTO, É NECESSÁRIA A FISCALIZAÇÃO DE LEIS QUE AJUDE
21	OS IDOSOS A VIVEREM INTEIRAMENTE BEM CONTRA O QUE PRE-
22	JUDICA O SEU BEM-ESTAR. COMO TAMBÉM MEDIDAS QUE AJUDEM
23	A MITIGAR ESSE IMPASSE, COMO: ORIENTANDO PROFISSIONAIS
24	DA ÁREA DE ASSISTENTE SOCIAL A SABEREM MAIS DESSA SI-
25	TUAÇÃO E CAMPANHAS MÍDIÁTICAS, COMO NA DIVULGAÇÃO
26	DE PROPAGANDA QUE ESTIMULEM AS PESSOAS EM DENUNCIAR O
27	AGRESSOR, PARA QUE O IDOSO NÃO SOFRA TANTO INJUSTIÇA.
28	
29	
30	

## TEXTO 2

1	Intolerável. Esta é a palavra que mais se aproxima da situação dessas
2	antigas guerreiras, que sofrem com os maus tratos familiares, sem poder se
3	defender ou de mesmo ser autossuficientes.
4	Segundo dados da Folha de São Paulo, crescem os registros de a-
5	bandone e violência contra idosos no país, visto que na maioria
6	desses casos, deve-se pelas condições de vulnerabilidade do mesmo.
7	Deste modo, a família usufrui da <del>respons</del> presentadoria do ente
8	sem ter as mínimas cuidados necessários com ele, como por exem-
9	plo alimentar e cuidar da sua higiene.
10	Outrossim, é observado nos depoimentos dos membros da fa-
11	mília de um programa de televisão Conexão Repórter, que a utili-
12	fectivos para isso não são porque eles não podem deixar seu tra-
13	balho para tomar de conta, os longos não obedecem e fazem o
14	que querem. Como também tem casos em que a solidão deste cau-
15	sam de a sua própria morte.
16	Diante <del>o</del> dados e exposto, fica evidente a situação frágil dos an-
17	tigos guerreiros que necessitam de cuidados e atenção. Por isso, o
18	MDS, Ministério do Desenvolvimento Social, precisa por meio de
19	Assistentes sociais valer os direitos dos idosos que estão previstos na
20	Constituição, através de denúncias por vizinhos ou conhecidos dos
21	mesmos, depois, tomando base da situação, escolher quem melhor
22	cuidará dele, podendo até colocá-lo em um abrigo, se necessa-
23	rio, com o próprio dinheiro da presentadoria, por exemplo.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

### TEXTO 3

1 Um absurdo faz 130 anos em que a Primeira Lei criou a Lei do  
2 no, na qual proibia a escravidão no país. Contudo, no século XXI, en-  
3 da permanece tal prática, porém em outras formas, como por exem-  
4 plo dívidas, podendo ser encontradas tanto no meio rural, na agri-  
5 cultura, quanto no meio urbano, na prostituição.

6 Segundo dados registrados no site G1, a CPT estima que existem  
7 cerca de 455 mil trabalhadores vivendo em condições análogas à es-  
8 cravidão no Brasil. As lamentáveis condições de vida de boa parte da  
9 população brasileira que vive no meio rural som de seus marcedos  
10 em busca de trabalhos oportunos por grandes fazendeiros, por exemplo,  
11 trabalhando para eles em outras regiões do Brasil. Dessa forma, são que-  
12 ridos transporte, moradia e alimentação para trabalhar. Chegando ao destino, a vida  
13 que tudo que foi prometido e uma grande ilusão, sendo submetido a jornadas de  
14 trabalho e grande carga de uma gigantesca dívida.

15 Nos espaços no meio rural, como também no meio urbano, existe a es-  
16 cravidão no ramo da prostituição. Isto não é um fato que se ocorre em país  
17 subdesenvolvido, segundo a Folha de São Paulo, em que milhares de mulheres são  
18 por falta de opções, são chamadas para trabalhar se prostituindo. São oferecidos  
19 roupas, maquiagem, sapatos, tudo que precisa para ficar mais atraentes e  
20 conseguir clientes. Porém essas em que têm as dívidas "dadas", são obrigadas a  
21 alimentação e moradia, porém vivendo em condições mínimas de dignidade e  
22 sendo forçadas a se submeter a determinadas situações. Quando elas decidem  
23 não querer mais, descobrem que têm uma dívida altíssima a pagar por tudo que  
24 não deram.

25 Em suma, é evidente que a escravidão ainda persiste no Brasil, por isso, é  
26 necessário que o Ministério do Trabalho, junto com o poder Judiciário realize a  
27 fiscalização do cumprimento da lei, a partir de denúncias, reduzindo a qui-  
28 lidade de trabalhos forçados. É importante também que a mídia, como a  
29 uma formadora de opinião, exponha reportagens sobre casos de  
30 trabalhos forçados.

#### TEXTO 4

1	
2	Os idosos são os idosos como algo que não faz
3	parte da sociedade, que não vale a pena ser cuidado,
4	sem respeito, algo sem valor. Um desejo para os
5	familiares, as agressões e maus-tratos ocorrem com a
6	maneira dos idosos por conta da sua aposentadoria.
7	As agressões e os maus-tratos que eles sofrem
8	em sua maioria do tempo é decorrente da falta de uma
9	principalmente por acharem o idoso um peso, atrapalha
10	na vida, a ausência de consideração, o desprezo da fami-
11	lia e grande.
12	Os idosos são maltratados por seus cuidadores, isso
13	tudo ocorre por causa da sua renda ou seja sua aposen-
14	tadoria, a família acaba se beneficiando através do ido-
15	so, a família geralmente coloca a responsabilidade do
16	idoso para o adolescente mas o adolescente não tem res-
17	ponsabilidade, a família diz que vai cuidar, proteger,
18	alimentar porém se está atrás de benefícios do idoso.
19	Por tanto toda melhoria são bem vindo quando
20	o assunto é o bem estar do idoso, a sociedade deve
21	via de melhoria com a terceira idade, construindo comu-
22	daes para os idosos participar e se divertir, ter abrigos
23	públicos, agente especializado para acompanhar a sua
24	saúde, atendimento médico de qualidade, ter profi-
25	SSIONAIS que acompanha todos os mais os idosos na
26	suas residências acompanha os cuidados que a fa-
27	mília está oferecendo.
28	
29	
30	

## TEXTO 5

1	Muito se debate, hoje em dia que o trabalho escravo
2	passa ser uma exploração, sem respeito, humilhação que de-
3	minui a dignidade de qualquer pessoa submetem o trabalho
4	forçados e sucessivos mesmos trabalhos muito e grandes
5	baixo o emprego possibilita ao ser humano uma forma de
6	integração na sociedade.
7	Atualmente, observa-se alguns produtores que não respeitam
8	os direitos e abusam da falta de conhecimento dos trabalha-
9	res em busca de melhores condições de vida, com a res-
10	ponsabilidade e cidadania e submetido a sobrecarga de trabalho
11	e a vontade de seus patrões.
12	Porém muitos que trabalham em oficinas de costura com
13	condições precárias, os costureros não são contratados diretamente
14	pelas marcas e na maioria das vezes não possuem vínculo
15	formal com as outras oficinas e podem passar por grave situação
16	de exploração como trabalho escravo além disso são ameaçados
17	para que continuem trabalhando.
18	Em síntese do que foi observada deve criar leis rígidas
19	que alinda os direitos trabalhistas, criar campanhas para con-
20	scientizar a população sobre seus direitos e acabar com o trabalho
21	escravo
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

## TEXTO 6

1 A metáfora estabolecida pela Liberdade da arquitetura —  
2 Frei Guiza constituída em 13 de maio de 1888 — foi um  
3 desfecho de processos políticos, sociais e econômicos. Em  
4 hora esta forma não generalizada no Brasil, ainda per-  
5 durava trabalhos análogos aos de operários. Esses não u-  
6 dentificados pela comercialização ilegal de peixes e pelo des-  
7 cumprimento das leis Trabalhistas.

8 Os violações dos direitos trabalhistas são detectadas em  
9 empresas com objetivos de garantir lucros em maiores escalas  
10 sobre os trabalhadores. A submissão de trabalho e o ser-  
11 viço forçado contribuem para o agravamento de proble-  
12 mas de saúde, sendo em risco a vida do trabalha-  
13 dor. Era comum, na Idade Média, os senhores feudais  
14 não terem direito a sua dignidade, conforme persiste nos  
15 Estados brasileiros, mesmo após a impetração de leis.

16 De outra parte, a partir do século XX, a possibilidade  
17 de escolher para o consumismo ganhou destaque, diz Zy-  
18 gmund Bauman. Porém muitas destas alternativas de con-  
19 sumo, levam à prática de trabalhos de pessoas, na qual os  
20 indivíduos dos países desenvolvidos se beneficiam.  
21 em propostas feitas que "garantem" melhores qualidades de  
22 emprego. Condenando trabalhos pesados, anulando os servi-  
23 ços a nível de sujeitos futuros das atividades físicas.

24 Portanto, todas as normas a favor dos trabalhadores  
25 devem ser cumpridas para a obtenção de maior rendimen-  
26 to para os cidadãos brasileiros. É necessário a realização  
27 das leis dos trabalhadores mediante auditorias fixadas em  
28 conformidade com políticas promovidas pelas autoridades governa-  
29 mentais para certificar a fiscalização e segurança da forma-  
30 da de trabalho dos funcionários.

## TEXTO 7

1 A escravidão já existia desde o descobrimento do Brasil, os  
2 Portugueses quando aqui chegaram encontraram os índios, que desde  
3 então já habitavam no Brasil, em início de encontro estabeleceram com  
4 um tipo de comércio e depois começaram a explorar os índios, com isto  
5 levou os primeiros povos do Brasil. O Trabalho escravo é muito comum  
6 no Brasil desde o século XV ao XXI, pois a desigualdade, necessidade  
7 de, como também a falta de conhecimento das leis de direitos não fazem  
8 leis que dão início a escravidão do trabalho.

9 Assim, o trabalho escravo acontece diretamente aos direitos, pois o  
10 índio e os africanos eram obrigados a trabalharem sem muitos  
11 direitos em recompensa, pois a falta de conhecimento como também  
12 de respeito levou a isto. Hoje inadvertidamente os pessoas estão  
13 sendo explorados no trabalho de forma indireta, pois as leis que  
14 não estão em prática permitem o trabalho escravo.

15 Como podemos saber de uma pessoa conhecimento que não  
16 foi dada a ela, como podemos saber que ela não sabe, é isso  
17 que acontece nas cidades onde existem locais que não tem um bom  
18 desenvolvimento na educação, como também recursos para apoiar  
19 o trabalho naquele lugar, por isso que existem muitas per-  
20 soas que estão em trabalho sem carteira assinada ou sem os  
21 direitos como férias, por causa da necessidade que pessoas  
22 Assim, o problema não está nos trabalhadores que não sabem  
23 os seus direitos e nem nos direitos que não os defendem e não  
24 são colocados em prática, o estado deve esclarecer mais os direitos  
25 nos meios locais, como também fazer campanhas em respeito aos tra-  
26 balhadores, colocar um projeto de empreendedorismo em locais pobres  
27 como também, apoiar empresas para implantar indústrias para gerar  
28 empregos para famílias que não tem oportunidade de ter um emprego  
29 com isso deve ser claro que o direito de trabalhador é para to-  
30 dos, e devem ser colocados em prática, pois o direito é de todos.

## TEXTO 8

"A persistência do trabalho escravo em descumprido no Brasil"

Comentá-se com frequência, a respeito do trabalho escravo, que ocorreu desde do século XVI. Os portugueses traziam mulheres negras para trabalhar em mão-de-obra, onde também muitos pessoas vêm para o Brasil, pensando que era algum tipo de trabalho melhor, só que quando chegava aqui acontecia: abuso e violência, trabalhavam duras nos latifúndios em troca de uma dormida e um prato de comida.

Há fatos, que é claro uma primeira falha para pessoas que não analfabetas sendo enviada, que há condições de vida melhor para crescer na vida, chegando na cidade, ela vai passar por um processo grande de trabalho muito e não ganhar nada tudo que ganha é para pagar os Burgueses e quando uns deles casar, a mulher dele tem que ter uma noite com o patrão, por isso, começa os abusos.

Fazendo um estudo de, que ainda está escarvado, mesmo com a lei Áurea tendo sua abolição. Percebe-se, por meio de, que nos regiões rurais é mais comum a qualidade de vida é mais precária. O escravo vem para o trabalho e onde é abusado e violentado, ele vem a procura de um lugar que de tudo a eles, porém, quando eles ganha tudo isso, trabalho para pagar tudo que conseguiu. Portanto, as pessoas devem ter consciência disso. É necessário que os lugares que não aptados sejam inspecionados pelo ministério do trabalho, para abreviar a qualidade de vida dos moradores, para que não haja escravidão naquele lugar e nesse lugar fazerem cursos profissionalizantes ou perifoneos instalados para que todos tenha oportunidade de emprego.

## TEXTO 9

1 O pensador político mais influente do Renascimento, Niccolau  
2 Machiavel, afirma que a natureza humana é essencialmente má.  
3 Esta marca machiavélica reflete nos mais vulneráveis, a vulne-  
4 rabilidade de mou-tratos e desrespeito vestida pela ternura  
5 idade e metas de atuação, visto que merecem cuidados e ca-  
6 lizezaos dos seus direitos sociais como qualquer outro cidadão  
7 brasileiro.

8 Entretanto, o desrespeito com a população idosa, se dá por omissões,  
9 falta de higiene e ausência alimentar, originadas pelo desprezo fa-  
10 miliar ou profissional. Como resultado tem o agravamento de pro-  
11 blemas mentais de modo os idosos marcam de tristeza. Outros  
12 de mou-tratos são similares em todas as comarcas de especialização,  
13 nos século XXI, como foi registrado no Bairro Amargos, em São  
14 Horizonte, a ausência entra uma idosa na casa de repouso La-  
15 ente Consider.

16 Além disso, o desrespeito à maior idade não só é existente  
17 na família como também nos locais públicos e transportes es-  
18 taduais. Essas ocorrências dão-se pelo abuso financeiro da go-  
19 vernadoria (feito por familiares ou empregados), e carência  
20 de profissionalismo gerando uma sociedade de caráter egoí-  
21 sta, citadas na juventude. Um exemplo disto é a Revolução Indus-  
22 trial na qual afetou diretamente o Mercado de Trabalho exigin-  
23 do técnicas mais novas, excluindo os idosos trabalhadores.

24 Logo, portanto, que indivíduos tenham de numerar essas rela-  
25 ções de crueldades ligadas aos profetas profissionalizantes preme-  
26 rias pelo governo de Brasil através da mídia e eletrônicos. Nas-  
27 ta forma, a religião para cuidar a dada o seu devido valor,  
28 uma vez que o envelhecimento é sinônimo de sabedoria  
29 associada ao privilégio divino como eram venerados nas  
30 comunidades primitivas.

## TEXTO 10

1 Emotonal que, os idosos têm perdido a sua posição na sociedade bra-  
2 silva. Durante a Guerra Antiga, eles eram vistos como pessoas experientes  
3 e merecedoras de respeito, devido a quantidade de anos vividos. No  
4 entanto, os indivíduos eram tratados os amigos de maneira pucon-  
5 ciativa - privando-os de se relacionar socialmente -, e de forma  
6 violenta - maltratando-lhes fisicamente e psicologicamente -, prufu-  
7 dicando o seu desrespeitamento.

8 Mediante o Estatuto de Idosos, os longos não podem sofrer nenhum  
9 tipo de opressão, ou seja, independente de que eles tenham feito, não devem  
10 ser discriminados. Entretanto, muitas famílias trabalham sem tempo  
11 integral e para não pagar um cuidador de idosos, recorrem-se de  
12 cuida-los vizinhos. Por conseguinte, os cuidadores são opedidos compe-  
13 salmente e, muitos deles, merecem por não aguentar tanto os maus-  
14 tratos num período de vida tão frágil, como a velhice.

15 Segundo o filósofo Aristóteles, "a cultura é o melhor conforto para a  
16 velhice", isto é, os amigos não precisam apenas de saúde e repouso  
17 constante, eles merecem ter acesso à cultura, lazer, educação e en-  
18 tre outros. Lentude, a ausência de políticas públicas e a prioridade  
19 dos países para a realização de diversas tarefas que não preen-  
20 cam o tempo de vida dos longos e confortá-los, serem tornados os  
21 seres humanos infelizes e solitários.

22 Mediante a problemática discutida, pode-se perceber que, os idosos  
23 têm vivenciado dificuldades quanto ao consumo social. A partir disso,  
24 medidas devem ser tomadas para erradicar esse impasse, o Estatuto de  
25 Idosos junto com o Ministério Público e a Polícia Civil devem criar um  
26 número disque - denúncia para os parentes ligarem quando presun-  
27 çionarem ou saberem de qualquer tipo de mau-trato que os longos esti-  
28 nam sofrendo, para que assim, a justiça possa fiscalizar e tomar  
29 as devidas decisões. Com isso, podemos melhorar a qualidade de  
30 vida dos idosos em um país melhor.

## TEXTO 11

1	É evidente que, o trabalho exerce ainda existia no seu cotidiano.
2	Amalgamando, durante a Revolução Industrial, os trabalhadores assa-
3	lariados eram mantidos à longa jornada de trabalho e não tinham
4	acesso a instrumentos profissionais que preveniam de acidentes. Portan-
5	to, a permissão exarcebada no império divide os tipos de
6	empregados e a ausência dos direitos trabalhistas eram caracterís-
7	ticas de maneira progressiva.
8	Conforme a Constituição, todo trabalhador tem direito à refeição
9	parte, ticket de alimentação, jornada horária de 8 horas diárias e outros
10	direitos. Entretanto, muitas empresas industriais não respeitam a legis-
11	lação e exploram seus funcionários. Por conseguinte, muitos deles
12	acometem problemas de saúde com antecedência, devido à falta
13	de fiscalização governamental e ausência de denúncias dos empregados
14	que não são apoiadas por seus gestores.
15	Todavia, alguns trabalhadores não transportados contra a sua
16	vontade e obrigados fisicamente por seus chefes, como os africanos
17	quando foram trazidos para o Brasil, forçadamente, para trabalhar
18	para os senhores de engenho. A revista disse, muitos deles sofrem presen-
19	te e sentem-se solitários por estarem distantes de seu lugar de
20	origem, devido a ambições de seus pais e sem possuir muito di-
21	nhheiro.
22	Portanto, pede-se que, os trabalhadores sejam respeitados
23	em suas vidas por seus superiores. Com isso, mudanças não ocorrerá
24	sem para resolver essa problemática, o Ministério Público junto com
25	a Polícia Civil devem criar um disque - denúncia para que os sala-
26	riados possam denunciar o serviço explorador submetido a eles.
27	Outra maneira, podemos diminuir o número de trabalho exerce-
28	do e melhorar as condições trabalhistas.
29	
30	

## TEXTO 12

1 É natural que o trabalho escravo está presente em todas as regiões  
2 do Brasil e sempre diversas formas de uma realidade forçada. É in-  
3 dentemente, todo trabalhador tem os mesmos direitos fundamentais  
4 e o direito à dignidade no local de trabalho e é necessário que essas  
5 exigências sejam cumpridas e que haja uma igualdade e liberdade  
6 de para eles.

7 Entre 1995 e 2013, mais de 47 mil pessoas foram resgatadas do  
8 trabalho escravo em todas as regiões do país. Existem várias razões  
9 para que alguém possa acabar numa situação de escravidão, as principais  
10 são a não alfabetização e a vulnerabilidade socioeconômica, que ocor-  
11 tem quando a pessoa se encontra nas seguintes condições: sem acesso  
12 à terra, com poucos recursos dentro de casa e a família para sus-  
13 tentar, vivenciando tal situação, o indivíduo buscará melhores con-  
14 dições de vida. Na procura de um emprego digno, a pessoa acaba  
15 sendo aliciada por empregadores que lhes oferecem falsas proposi-  
16 ções de emprego, onde o indivíduo acaba aceitando.

17 Em condições enfrentadas pelo trabalhador escravo não digna-  
18 dantes, eles vivem em um alojamento precário, com uma alimenta-  
19 ção inadequada, sem água potável e sem assistência médica, com  
20 jornadas de trabalho exaustivas, sofrendo maus tratos e violên-  
21 cia física ou psicológica. Muitas vezes, esses trabalhadores não vão  
22 embora porque o patrão retém seus documentos e cobra dívidas  
23 absurdas e ilegais, assim o valor cresce a cada dia, e desce para  
24 do seu baixo salário e ficam numa condição para voltar para casa.

25 Diante dessa situação, urge a necessidade de órgãos competentes, associações e  
26 grupos de trabalhadores agirem juntos para acabarem com tal problemática. Deve-se  
27 fazer o governo deveria prevenir o trabalho escravo investindo e dando assistência  
28 na educação e na melhoria da qualidade de vida para a população de baixa ren-  
29 da, garantindo os seus direitos através de leis efetivas e punindo os criminosos  
30 com severas sanções. Assim os trabalhadores terão seus direitos e sua liberdade recuperados.

### TEXTO 13

1	Apesar da escravidão ter sido abolida no século XIX, e-
2	la permaneceu de forma prática em nosso país. Mesmo que o tra-
3	balho excessivo seja considerado crime, existem pessoas que são
4	exploradas e tem sua liberdade privada. Hoje, isso ocorre princí-
5	palmente, por conta da exploração acadêmica. A maioria das pes-
6	soas que passam por essas situações são aquelas em condições
7	de pobreza e miséria, muitos até não percebem sua realidade.
8	Há indivíduos que não compreendem que estão atuando no
9	trabalho escravo. Porém, segundo o Código Penal Brasileiro, pe-
10	nasas duras, longas e cansativas, condições indignas de tra-
11	balho são caracterizadas como o trabalho forçado, onde estão
12	anulando sua dignidade. Essas pessoas que passam por es-
13	sas situações tem sua saúde e vida colocadas em risco.
14	Porque muitos possuem jornadas de trabalho excessivas, mas, não
15	recebem equipamentos para a proteção e nem assistência médica.
16	Como a maioria dos indivíduos explorados possuem con-
17	dições financeiras ruins, eles são atraídos facilmente, por
18	oportunidades fabricadas de emprego. Muitos também, são
19	enganados contraindo dívidas ilegais, e acabam ficando
20	presos e forçados a trabalhar gratuitamente. Eles trabalham
21	isoladamente, recebem golpes e são ameaçados pelos seus
22	patrões.
23	Portanto, não só a privação da liberdade, como também,
24	a falta da dignidade torna um trabalhador escravo. É neces-
25	sário que o Ministério do Trabalho, acompanhado de poli-
26	ciais fiscalizem as empresas, impondo as medidas corre-
27	tas que garantam oportunidades de emprego com qualida-
28	de. Também é importante que as pessoas percebam se infer-
29	mar sobre seus direitos, para não passarem por tais situ-
30	ações.

## TEXTO 14

1	No Brasil, em 13 de maio de 1888 a primeira Lei aprovou a Lei Áurea, que decretou
2	e fim do trabalho escravo na sociedade. Mas, mesmo com 120 anos de lei abolicionista, in-
3	feligmente, hoje a população negra ainda vive situação de inferioridade nos aspectos de
4	um declínio da falta de oportunidades de renda concreta para os indivíduos e a vul-
5	nerabilização social.
6	A Organização Internacional do Trabalho (OIT), estima-se que cerca de 21 milhões
7	de pessoas vivem em situações semelhantes de trabalho escravo. No Brasil, a número au-
8	menta aproximadamente 25 mil por ano. Após a criação dos sindicatos trabalhistas, sob
9	pressão do governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930. Abolimento a multinacionalidade
10	social e a que torna um contrato concreto, pois elimina o trabalho em condições de trabalho
11	escravo. As reformas concernem às multinacionais e práticas e fim da escravidão, as ho-
12	mens multinacionais e organizações por promover a participação. Caso de extrema calamidade, carga
13	humana escravidão, escravidão e exploração, a exemplo, as organizações internacionais de produção de
14	grãos e algumas empresas de roupas do país.
15	Além disso, é importante destacar que a falta de oportunidades de um emprego
16	concreto para parte da população é, entre outros, para a situação escrava. Em que sentido
17	entram alguns-se deste contexto, entre eles - as empresas, que por sua vez exigem uma
18	vez mais de descompressão no momento da contratação, a má formação educacional
19	por parte da massa social e o desemprego. Além disso, a situação como uma série de in-
20	divíduos, que possuem somente uma chance de trabalharem de forma regular, em
21	função a consolidação das leis trabalhistas (LCT), responsável por desempenhar
22	as relações trabalhistas. Cada modo, resulta principalmente, na continuidade da his-
23	tória escrava, na atual conjuntura.
24	Como é de se esperar, combater a persistência do trabalho escravo na sociedade, cabe
25	aos órgãos trabalhistas e o governo, utilizando recursos, conscientizando a população,
26	que o trabalho escravo é crime. Com apoio da imprensa, por meio de reportagens,
27	reportagens e denúncias, assim alertando os indivíduos. Além disso, a fiscalização
28	das empresas, por parte dos órgãos públicos e de outras organizações para regula-
29	mentar toda forma de trabalho, conforme a Consolidação das Leis Trabalhistas.
30	

## TEXTO 15

1 Na hierarquia e na contemporaneidade nota-se que, embora existam  
2 a lei surge a forma da escravidão mas por abolição, de modo que, à sua  
3 inclusão transmuta em novos papéis e atividades trabalhos de natureza mais  
4 alta a de escravidão, isso deve-se, sobretudo à falta de formação dos indivíduos e  
5 a formação insuficiente. Como abolição em medida de outros lados de por  
6 papéis.

7 Desde o período colonial e existe a escravidão no Brasil, quando os  
8 escravos foram trazidos da África para trabalhar nas fazendas brasileiras, em  
9 ligadas atividades domésticas. Depois após a lei surge que formou a forma de  
10 escravidão, e passou a dar-se a natureza que ainda é atividade trabalhos  
11 de forma moderna de escravidão, em que os trabalhadores se submetem a  
12 uma situação por muitas das vezes não encontram melhores empregos, por conta da  
13 falta de formação, como resultado em medida de outros lados de papéis, e prop  
14 dos que trabalhavam de forma semelhante a de outros escravos, e que não  
15 obrigados a continuarem essas atividades por não ter formação suficiente para  
16 encontrar melhores oportunidades.

17 Deve-se observar, ainda, que escravidão de outros são obrigados a pagar  
18 por tudo que for consumido, como comida, alojamento, vestimenta, assim  
19 em atividades que não têm fim, dessa forma, não podem abandonar os  
20 empregos até que se pague todos os débitos. Outrossim a natureza de formação  
21 após a contratação de mão de obra brasileira para trabalhar em atividade  
22 similares semelhante a de escravos como resultado na B, que a formação de  
23 trabalhos escravos não é similar à outra caso.

24 Portanto, para isso é necessário para acabar com a escravidão na contemporaneidade  
25 para que o comércio seja em atividades e medidas sejam tomadas sobre os direitos  
26 dos trabalhadores do Brasil. Cabe ao Governo Federal junto com o poder Judiciário  
27 e outros, investir em capacitação em parceria com o Ministério do Trabalho  
28 por meio de inspeções, inclusive em empresas rurais e urbanas para garantir direitos dos  
29 empregados, para que se identifiquem alguns <sup>casos</sup> empregados para que se possam ser  
30 punidos com multas e prisão.

## TEXTO 16

1	É notório que com o decorrer do tempo teve uma acentuada alteração no perfil
2	demográfico do Brasil, desse modo pode ser observado o crescimento
3	na número de idosos e uma melhoria na sua qualidade de vida. Assim isso vem
4	acarretando alguns problemas, como a grande discussão sobre os privilégios
5	e também uma outra com fim de descobrir que essas pessoas recebem sua
6	melhida.
7	É primordial ressaltar que o caso humano tem se tornado por isso cada vez
8	mais preocupante e observa-se isso no que com um tem visto o decorrer em
9	que idosos são tratados, onde são abandonados, passam necessidades, são vistos
10	tidos a várias agências e unidades apenas para pagar seus apuramentos. É
11	segundo uma pesquisa de IBGE de 100 casos de maus-tratos aos idosos 70 são
12	pelo seus próprios filhos e familiares.
13	Além disso, o Brasil tem uma constante discussão sobre as paralizações de
14	dos aos idosos, um assunto que precisa ser tratado pois as pessoas vivem com
15	de necessidades que idosos tenham direito a pensões e medicamentos gratuitos
16	filas espaciais e entradas em algumas lojas no final. Foi grande discussão em
17	da cidade porque a população brasileira é muito individualista e não para de
18	pensar que pessoas com mais de 60 anos não têm a mesma responsabilidade
19	para de uma pessoa de 20 anos para passar horas em pé numa fila de Banco
20	Diante dos fatos abordados acima, vê-se que os idosos precisam cada vez
21	mais de cuidados e um lugar que se sintam bem. Portanto, torna necessário que
22	o Governo aumente seus esforços a tratar de grupos marginalizados como
23	os idosos, assim sendo, visando o direito dos impostos pago pela parte para em
24	se abrigos de idosos e mandos a pessoas em estado de velhice em todas as
25	escolas e municipais; e também criar uma política mais acessível para todos
26	que melhore a vida dos idosos. Para que com isso essas pessoas consigam ter
27	seu ritmo confortável e amado.
28	
29	
30	