

## Letramento escolar: Interculturalidade e poder na produção de um artigo de opinião no ensino médio integrado

*Scholar Literacy:  
Interculturality and power in  
the writing of an opinion article  
in integrated high school*

Adriana DALLA VECCHIA (UFRB)  
[adrianarevisao@gmail.com](mailto:adrianarevisao@gmail.com)

Neiva Maria JUNG (UEM)  
[neiva.jung@gmail.com](mailto:neiva.jung@gmail.com)

Rafael PETERMANN (IFPR)  
[rafael.petermann@ifpr.edu.br](mailto:rafael.petermann@ifpr.edu.br)

Recebido em: 08 de out. de 2018.  
Aceito em: 15 de maio de 2019.

DALLA VECCHIA, Adriana; JUNG, Neiva Maria; PETERMANN, Rafael. Letramento escolar: Interculturalidade e poder na produção de um artigo de opinião no ensino médio integrado. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 297-323, set-dez/2019.

**Resumo:** Este artigo apresenta uma reflexão sobre a produção escrita na Educação Básica, considerando língua e escrita como práticas sociais situadas (STREET, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016). O objetivo proposto para o artigo é identificar se há “modelos culturais” de escrita, orientadores das produções dos alunos, e “dimensões escondidas” no processo de produção de um Artigo de Opinião em um contexto de formação profissional em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Partimos de discussões de trabalhos sobre letramentos acadêmicos as quais trazem questões de interculturalidade, poder e identidade, que resultam em “dimensões escondidas” em processos de produção escrita de gêneros acadêmicos. Em termos metodológicos, trata-se de uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015) que analisou textos produzidos por 18 alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III na terceira série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Os resultados evidenciaram que os alunos deixaram

à mostra as suas percepções de mundo, articulando diálogos entre o modelo cultural em que estão inseridos, que Street (2014) reconhece como letramento vernacular, e o modelo cultural proposto pela escola. Nos textos, ocorreu um processo de produção de sentidos que indicializa a interculturalidade e a forma como esses alunos percebem as temáticas discutidas e como estas fazem parte de seu repertório e, por extensão, da sua vida. Foi possível identificar duas “dimensões escondidas”: a primeira relacionada ao tema, que pode favorecer autoria ou produção de um texto; e a segunda relacionada à interculturalidade e relações de poder negociadas e/ou articuladas por meio de vozes sociais trazidas dos textos de apoio.

**Palavras-chave:** Letramentos. Interculturalidade. Artigo de Opinião.

**Abstract:** This article presents a reflection about writing in Basic Education, considering language and writing as situated social practices (STREET, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016). The objective in this article is to identify if there are “cultural models” of writing, guiding students’ productions, and “hidden dimensions” in the process of writing an Opinion Article in a context of professional training in Technical Course Integrated to High School at a Federal Institute of Science and Technology. We start from discussions of researches on academic literacies that inquiry about interculturality, power and identity, that result in “hidden dimensions” in processes of written production of academic genres. In methodological terms, this is an linguistic ethnography (GARCEZ; SCHULZ, 2015), which analyzed texts produced by 18 students during Portuguese and Brazilian Literature classes in the third year of the Technical Course in Integrated High School Computer Science. The results present that the students showed their world perceptions, articulating dialogues between the cultural model in which they are inserted, which Street (2014) recognizes as vernacular literacy, and the cultural model proposed by the school. In the texts, occurred a process of meaning production that indicates the interculturality and how these students perceive the themes discussed and how these are part of their repertoire and, by extension, their life. It was possible to identify two “hidden dimensions”: the first one related to the theme, which may improve authorship or production of a text; and the second related to interculturality and power relations negotiated and / or articulated through social voices brought from the supporting texts.

**Keywords:** Literacy. Interculturality. Opinion Article.

## Introdução

Este artigo apresenta reflexões do Grupo de Pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM-UEM/CNPq) – alocado na Universidade Estadual de Maringá – e resultantes do Projeto de Pesquisa institucional “Letramento Escolar e Acadêmico: práticas letradas, plurilinguismo e identidade”, no qual tínhamos como objetivo central investigar práticas letradas na universidade e na escola, a partir do aparato epistemológico produzido no bojo dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2014; BARTON; HAMILTON 2004) e seus desdobramentos na Linguística Aplicada no

Brasil (ver, por exemplo, KLEIMAN, 1995; KLEIMAN; ASSIS, 2016), com ênfase na abordagem do modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014). Esse posicionamento significa que nosso olhar analítico se orienta a partir da compreensão de letramento como prática social em que pesem os dois termos, “prática”, como aquilo que é realizado; e “social” no sentido dos aspectos culturais, políticos, identitários etc. que atravessam ou constituem as ações das pessoas ao lidarem com a escrita. Trata-se de assumir, nos termos de Street (1984), que todo letramento é ideológico.

Neste artigo, olhamos para a escrita de um artigo de opinião em um contexto de Educação Básica a partir do modelo de letramentos acadêmicos. Destacamos que, conforme sugerem Lea e Street, autores que cunharam o termo, “embora o termo ‘letramentos acadêmicos’ tenha sido originalmente desenvolvido visando ao estudo de letramentos em nível superior, o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio” (LEA; STREET, 2014, p. 477). Advertimos, porém, que não estamos com isso defendendo que letramento escolar e letramento acadêmico sejam sinônimos ou equivalentes, mas sim que práticas de pesquisa circunscritas ao campo teórico dos estudos de letramento acadêmico podem igualmente produzir entendimentos sobre o letramento escolar por exemplo.

O modelo de letramentos acadêmicos coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas lhes façam sentido. O texto, concebido como prática social (PENNYCOOK, 2010), inclui a compreensão das pessoas e instituições envolvidas na produção, da interculturalidade e das relações de poder que as tomadas de posicionamentos nos textos implicam e/ou significam. Nesses termos, para além de reconhecer que os dados do contexto situacional, social ou histórico são “fatos de discurso simultâneos à formulação linguística” (CORRÊA, 2011), propomos compreender o texto como produzido dentro de uma situação social específica, por pessoas com suas culturas, interesses, identidades e envolvidas em relações de poder. Trata-se de reconhecer a prática como situada, portanto, por meio de uma análise etnográfica, a qual não está em “busca da origem” segura de dados (CORRÊA, 2011), mas se propõe a compreender a produção escrita como uma prática em que se engajam pessoas com saberes, línguas, culturas, participação em outras práticas de letramento etc.

O trabalho com os gêneros textuais e discursivos ampliou de alguma forma a compreensão dos contextos de produção, das esferas sociais em que os diferentes gêneros circulam. Entretanto, como afirma Kersch (2014), “falta dar a quem produz textos – alunos e professores – as orientações adequadas e completas, acesso a vários textos do gênero, para que analisem, comparem, percebam a estrutura, a linguagem social da esfera em que esse gênero circula. Muitas vezes, falta trabalho efetivo com o gênero antes de chegar à produção” (KERSCH, 2014, p. 62).

Zavala (2010), ao apresentar a experiência de Paula, estudante universitária da Pontifícia Universidade Católica do Peru, de origem quechua, para quem “a escrita acadêmica é ninguém” (ZAVALA, 2010, p. 78), propõe uma reflexão sobre “diferenças importantes entre formas de pensar, atuar, valorizar e falar que alguns estudantes de culturas minoritárias trazem de seus contextos e aqueles que devem adquirir para tornarem-se ‘membros’ dos Discursos acadêmicos.” (ZAVALA, 2010, p. 73) Reconhecemos, nesse caso, que ler e escrever envolvem muito mais do que habilidades descontextualizadas e neutras e uma socialização acadêmica (LEA; STREET, 2014); letramento é também, e crucialmente, uma questão de poder e autoridade (STREET, 2014), uma questão de culturas e saberes, de epistemologias, de identidades sociais.

No processo de apropriação da escrita acadêmica baseada em um discurso expositivo e ensaístico, segundo Lea e Street (2014), há muitas “dimensões escondidas” que precisam ser reconhecidas e discutidas para que os nossos estudantes consigam “ocupar o latifúndio do saber” (MARINHO, 2010) ou compreender o que constitui o processo de escrita escolar (FIAD, 2013), respeitando e integrando as diferenças em uma unidade que não as anule (FLEURI, 2003).

No que se refere ao texto acadêmico, Hamel (2013, p. 341, tradução nossa) argumenta que “diferentes povos, estados nacionais e correntes de pensamento desenvolveram suas próprias tradições científicas com seus sistemas discursivos específicos e modelos culturais de investigação”<sup>1</sup>. Nesse caso, quais seriam os sistemas discursivos e modelos culturais escolares de escrita da nossa Educação Básica? E aqui, mais especificamente, nas produções de alunos de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, uma educação escolar que integra ensino e pesquisa no Ensino de Médio federal?

<sup>1</sup> No original: “distintos pueblos, estados nacionales y corrientes de pensamiento han desarrollado sus propias tradiciones científicas con sus sistemas discursivos específicos y modelos culturales de investigación” (HAMEL, 2013, p.341).

Diante dessas problematizações, queremos, neste artigo, reconhecer possíveis “modelos culturais” e “dimensões escondidas” no processo de produção textual, por meio da observação, descrição e análise da estrutura discursiva de textos de alunos em contexto de formação profissional em Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Trata-se de uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015) que analisou textos produzidos por 18 alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III, na terceira série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Escolhemos este lócus considerando que os resultados obtidos por essa instituição em avaliações nacionais em larga escala, como o ENEM, pairam entre os maiores do país, além de se constituir como cenário interessante que congrega em uma mesma sala de aula a formação técnica e profissional e a educação básica.

### **Letramento acadêmico: interculturalidade e poder**

A teoria pós-colonial e, mais especificamente, trabalhos realizados por pesquisadores pós-coloniais da América Latina (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2008) reconhecem a dimensão cultural e epistêmica de um colonialismo do Sul baseada na ideia da racionalidade científica da modernidade europeia. Nessa perspectiva, enquanto o Ocidente foi caracterizado como racional, abstrato e disciplinado, outras culturas foram sendo vistas como pré-rationais, empíricas, espontâneas, imitativas e, além disso, dominadas pelo mito e pela superstição (ZAVALA, 2010, p. 85-86). Segundo Fleuri (2003, p. 18), a própria educação contribui “para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas mais limitadas, infantis, erradas e supersticiosas”, desempenhando função “de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizador x colonizado; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional x culturas locais etc.)”.

De acordo com Zavala, em consonância com Canagarajah (2002), precisamos de pesquisas que explorem as formas como a dominação euroamericana sobre a pesquisa intelectual se sustenta e se reproduz no âmbito do letramento e da publicação acadêmica.

Hamel (2013) argumenta, por sua vez, que precisamos combater o monopólio do inglês na “produção de conhecimento” e defender um modelo plurilíngue para a ciência e o ensino superior, defender a



diversidade de línguas, de estratégias discursivas e de modelos culturais de fazer ciência e educação. Para ele, o monopólio do inglês, por meio de publicações em inglês em um número seletivo de revistas internacionais, as quais legitimam esses artigos como “a produção científica”, produz uma imagem distorcida do multilinguismo real. Nas palavras do pesquisador, “predomina uma visão reducionista do que constituem as políticas linguísticas e precisamos de estudos sociolinguísticos abrangentes do campo científico e do ensino superior”<sup>2</sup> (HAMEL, 2013, p. 373, tradução nossa), e ainda estudos que reconheçam as esferas da produção científica, da circulação dos resultados e da formação do capital humano, científico e plural. Essa concepção alternativa foi definida, segundo o pesquisador, a partir de um conceito de campo sociológico e comunicacional da ciência e da educação superior.

Isso nos obriga a rever concepções hegemônicas e totalizantes de língua e letramento, abrindo espaço para “identidade em política” (MIGNOLO, 2008) e a interculturalidade crítica defendida por Viaña, Tapia e Walsh (2010, p. 92). Para as pesquisadoras, a interculturalidade crítica precisa ser compreendida como uma ferramenta pedagógica, a partir da qual se pode problematizar questões como racialização, subalternização e inferiorização, bem como seus padrões de poder. Nesse sentido, a proposta quer evidenciar formas diferentes de ser, viver e conhecer, a fim de articular o diálogo da diferença, encorajando “a criação de “outros” modos de pensar, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras”<sup>3</sup> (VIAÑA; TAPIA; WALSH, 2010, p. 92, tradução nossa).

Na perspectiva do letramento acadêmico, investigar, de forma colaborativa, a variedade de gêneros, modos, substituições, transformações, representações, processos de produção de sentido e identidades, envolvidos no aprendizado acadêmico dentro e fora dos contextos da academia, possibilita melhores oportunidades de ensino e aprendizagem, bem como a investigação do modo como essas práticas de letramento estão relacionadas a questões epistemológicas (LEA; STREET, 2014, p. 491).

Nos dois contextos acadêmicos descritos por Lea e Street (2014), os líderes instrucionais (os tutores) trabalhavam próximos aos participantes (estudantes do Programa de Desenvolvimento do

<sup>2</sup> No original: predomina una visión reducionista de lo que constituyen las políticas del lenguaje y carecemos de estudios sociolinguísticos integrales del campo científico y de la educación superior” (HAMEL, 2013, p. 373)

<sup>3</sup> No original: “la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.” (VIAÑA; TAPIA; WALSH, 2010, p. 92)

Letramento Acadêmico e da Faculdade de Direito nos *workshops* da Universidade Aberta de Londres) e observaram que os estudantes nem sempre reconheciam explicitamente as características dos gêneros quando da mudança entre diferentes gêneros nos trabalhos escolares. Segundo relato dos pesquisadores, raramente os participantes tiveram tempo para olhar com atenção e se aprimorar nas características distintas de cada gênero ou para pensar sobre e começar a lidar com a questão da relação entre cada um deles, incluindo a fluida sobreposição das suas fronteiras. “No programa, os professores faziam perguntas do tipo ‘Como gêneros e modos variam segundo as disciplinas, temas e campos?’”. De acordo com os dados levantados pelos pesquisadores, “alunos de disciplinas de Ciências Exatas e Biológicas parecem estar menos familiarizados com prosa de longa duração, contudo estão adaptados a leiaute estruturado e emprego de signos visuais.” Já estudantes de Ciências Sociais escrevem mais em sua prática escolar, “mas não necessariamente conseguem diferenciar traços do modo escrito daqueles do falado e do leiaute visual, como explicitamente feito nessas sessões do programa” (LEA; STREET, 2014, p. 484).

Esses exemplos apresentados pelos autores mostram limitações dos modelos de habilidades de estudo, que visam ao desenvolvimento de habilidades de escrita como se essas fossem universais, e de socialização acadêmica, que tem em vista a aculturação do aluno no Ensino Superior (LEA; STREET, 2014). Os pesquisadores

ilustram o valor relativo do modelo de letramentos acadêmicos quando enfatizam a importância de os professores serem explícitos ao mostrarem aos alunos as alternâncias de gênero e de modo à medida que esses estudantes se dividem entre trabalhar em grupo, falar, tomar nota, apresentar oralmente, produzir escrita mais formal etc. (LEA; STREET, 2014, p. 481)

O estudo de Lea e Street (2014) ainda identificou a ligação entre práticas culturais e gêneros diversos; a importância de dar um retorno aos alunos a respeito dos trabalhos escritos por eles durante o processo de aprendizagem. Outro ganho desse estudo é compreender que “tanto alunos quanto professores podem aprender muito quando colocam em primeiro plano produção de sentido e identidade no processo de escrita” (LEA; STREET, 2014, p. 481).

Street (2010) afirma que há muito mistério em torno das produções textuais de alunos na universidade. Ele reconheceu, em um processo de escrita de um artigo por alunos de doutorado de uma

universidade do Reino Unido, algumas “dimensões escondidas”, ou seja, dimensões das quais os acadêmicos precisavam dar conta durante a escrita, mas que não foram explicitadas pelo professor da disciplina. As dimensões por ele reconhecidas foram “enquadramento”, ou seja, dificuldade de os alunos reconhecerem a finalidade, os objetivos e, conseqüentemente, selecionarem argumentos para o artigo; a “contribuição” ou para quê estavam escrevendo; sua “voz como autores” ou quem eram no texto; o “ponto de vista” ou como queriam ser reconhecidos pelos leitores do seu texto; as “marcas linguísticas” que poderiam utilizar para fazer referências ao contexto, ao método; e, por fim, a dimensão da “estrutura” de um artigo ou sua macroestrutura textual.

Fiad (2013) retoma da perspectiva do Letramento Acadêmico o conceito de ‘prática’, propondo que as “conversas sobre as escritas” sejam também analisadas junto com o texto em processo de escrita. A tentativa é construir um modelo de análise que rompa com a dicotomia entre o texto e o contexto, que vem tradicionalmente sendo feita quando os estudos etnográficos servem apenas de “pano de fundo” para as análises que acabam sendo exclusivamente textuais” (FIAD, 2013, p. 469).

Nesse sentido, é preciso considerar, no plano da atividade formativa e didática, “as formas e os conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida cotidiana, a variedade dos canais e das experiências com que estabelecem contato de acordo com sua posição social, as sínteses de modelos [...] que vão elaborando no decurso da própria vida” (FLEURI, 2003, p. 20). O olhar analítico, então, estaria voltado menos para as estruturas discursivas canônicas e homogeneizadoras e mais para a visão de mundo dos sujeitos em formação, assim como para a interface entre tal visão e os modelos culturais, relativos a conhecimento, avaliação e comportamento, os quais foram apreendidos por meio de situações sociais exteriores ao ambiente acadêmico e escolar.

Propomos pensar o letramento escolar ao contrário da moldura epistemológica que é retomada pela interlocutora de Zavala (2010), Paula, quando esta afirma que o texto acadêmico é como cantar uma música com um coro atrás. São muitas vozes, mas a voz do enunciador não aparece, a qual deve ser impessoal. Trata-se de uma narrativa que precisa ser lógica, com uma linguagem que explicita os nexos entre proposições e dados. Reconhecemos todo texto como dialógico, uma vez que sempre há posicionamentos, relações de poder, representamos ou somos representados, individual e coletivamente, por papéis



e vozes sociais (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1976) que nos constituem durante nossas vidas, em conformidade com a posição em que cada um se encontra. A linguagem é essencialmente dialógica e povoada por vozes (KLEIMAN, SITO, 2016) que constituem o sujeito sócio-histórico (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976) e muitas dessas vozes exercem relações de poder institucionalmente constituídas, como no espaço escolar.

No caso da Educação Básica, o texto argumentativo é uma das tipologias básicas de gêneros trabalhados especialmente no Ensino Médio, e, nesse caso, parece que o esperado é que o aluno produza um texto com uma tese ou um posicionamento e que articule diferentes argumentos, colocando-se de forma muitas vezes bastante subjetiva no texto. Esse aluno também articula vozes sociais, as quais ele nem sempre reconhece dessa forma, sem ter claro para quem e por que está escrevendo. Seu texto nem sempre é reconhecido como uma resposta a outros, ele escreve para a escola muitas vezes.

Street e Street (2014) reconhecem a objetificação da linguagem na escola quando esta é apresentada como uma coisa, um objeto distanciado dos sujeitos, impondo-a como regra e requisito externo aos sujeitos como se esses fossem somente recipientes passivos. De acordo com os pesquisadores, “Nas salas de aula que observamos, as professoras pareciam tratar a língua como se fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem aos seus usuários.” (STREET; STREET, 2014, p. 131). Nesses termos, a linguagem do ensino auxiliava na construção de distanciamento entre os alunos e sua língua, consequentemente, levando o aluno a se reconhecer como alguém sem língua e sem saberes e que precisaria “aprender a língua” e os saberes legitimados na e pela escola.

E aqui queremos destacar que nem sempre temos no Brasil políticas oficiais para as escolas públicas que incentivem a aprendizagem de línguas no plural, muito menos de reconhecimento da diversidade linguística e cultural que nos constitui. Trata-se de uma concepção ontológica desse aluno pela escola, que o reconhece sempre pelos seus déficits e não pelo que ele já sabe, pelos conhecimentos de língua que já tem, pelos saberes de sua comunidade, pelas práticas letradas das quais já participa. As diferenças, nesse caso, apesar de serem negadas, não desaparecem, mas sim se transformam em desigualdades sociais e em processos de marginalização, frente às quais as práticas homogeneizadoras tendem a gerar baixo rendimento entre os estudantes com língua materna distinta da empregada pelo sistema escolar/acadêmico (FLEURI, 2003).

Assim, corroborando o posicionamento de Street (2010), precisamos desafiar esse não que norteia nossas pesquisas, e nossas práticas escolares, reconhecendo em termos de letramento as práticas das quais os alunos já participam e o porquê buscam (ou não) o letramento da escola. Para tanto, neste artigo, propomos analisar textos de alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal, pela perspectiva analítica do Letramento Acadêmico, de modo a reconhecer vozes sociais dos alunos em seus textos e compreender como relações de poder e modelos culturais se fazem presentes nas estruturas discursivas. Antes, porém, de apresentarmos os gestos analíticos, contextualizamos a produção dos textos em análise e algumas questões metodológicas, tentando apresentar um pouco da “história dos dados” (BLOMMAERT, 2008), que consideramos fundamental para reconhecer modelos culturais e dimensões escondidas que podem constranger a escrita dos textos analisados.

### **História dos dados: reflexões metodológicas**

Apresentamos até aqui o posicionamento epistemológico que orienta nosso olhar de pesquisadores, a saber, as formulações dos Estudos do Letramento (KLEIMAN; ASSIS, 2016) que concebem o letramento como prática social. Nesta seção, temos o objetivo de apresentar como incorporamos esse posicionamento em nosso modo de fazer pesquisa sobre linguagem. De início, é preciso destacar que, assim como trabalhos seminais dos novos estudos do letramento (por exemplo, STREET, 1984), o que fazemos aqui é uma pesquisa etnográfica, mais especificamente uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015). Isso significa que nosso interesse está para além de uma análise estritamente textual, mas contextos geralmente esquecidos como a história dos dados, conforme destaca Blommaert (2008), constituem elementos fundamentais para nossas análises. Nesse sentido, a seguir descrevemos como foi realizada a escrita do artigo de opinião em sala de aula.

O trabalho com o gênero Artigo de Opinião foi realizado no segundo bimestre letivo de 2016, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III na terceira série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Da turma, composta por 22 alunos na época de desenvolvimento do trabalho, analisamos redações de 18 alunos que aceitaram participar da pesquisa por meio da assinatura de seus responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando

a sua participação no estudo. O professor da turma que trabalhou a produção textual é um dos autores do artigo. Por questões éticas, utilizamos nomes fictícios para identificar os participantes da pesquisa.

As aulas destinadas a esse texto foram realizadas tendo em vista as fases de planejamento, escrita, revisão e reescrita (ANTUNES, 2003). O gênero artigo de opinião era um dos conteúdos previstos no programa da disciplina, e foi utilizado como material de apoio o livro didático “Ser Protagonista”, volume 3. Destaca-se que havia interesse de boa parte da turma na aprendizagem desse gênero não apenas por ser um dos instrumentos avaliativos do bimestre na disciplina, mas também porque esse é um dos gêneros requeridos no vestibular de uma universidade pública da região para a qual muitos planejavam pleitear uma vaga. As atividades iniciaram-se então com a prática de leitura do texto *Favela não é problema, é solução*, de Jaime Lerner, texto originalmente publicado na Revista Galileu, em 2009, mas que, nesta situação, foi lido no próprio livro didático. No decorrer do trabalho com a leitura do texto, os alunos ainda responderam a perguntas de leitura do próprio livro didático que, além de ajudarem na construção dos sentidos, ainda direcionavam a algumas reflexões acerca dos aspectos constituintes desse gênero (forma, conteúdo e estilo).

Elementos do artigo de opinião como autoria, tese, linguagem e argumentação foram discutidos e os conceitos construídos em sala de aula a partir das respostas dadas às atividades do livro didático. Chamou a atenção neste momento que, quando o nome e o currículo do articulista foram verificados (Jaime Lerner), alguns alunos da turma – em geral envolvidos com movimentos estudantis – recordaram-se de que ele havia sido governador do Estado do Paraná. Uma das características de parte dos alunos dessa turma era o engajamento na discussão de questões relacionadas à educação e aos direitos humanos.

O segundo momento do trabalho com o gênero foi a análise de sua organização discursiva. Esse trabalho foi iniciado com as atividades do livro didático, analisando-se as estratégias argumentativas de um artigo sobre adolescência de José Miguel Wisnik. Neste trabalho, algumas estratégias foram destacadas pelos alunos como: argumentos de autoridade e exemplificação; uso de perguntas retóricas; e uso de frases de efeito.

Após a análise das estratégias argumentativas, o professor da turma negociou com os alunos a escrita de um artigo de opinião a partir das propostas do livro didático, que apresentava inicialmente três

temas polêmicos: a) Adoção de crianças por casais homossexuais; b) Presença da polícia em campus universitário; c) Frase de Che Guevara “o conhecimento nos faz responsáveis”. A seguir, transcrevemos o comando da atividade de escrita proposta pelo livro didático:

Escolha um dos textos abaixo como ponto de partida para produzir um artigo de opinião, supondo que ele será publicado no seu blog na internet. O que esse tema leva você a pensar? Participe do debate social que ele propõe, desenvolvendo o seu ponto de vista. Informa-se, crie argumentos consistentes. Use algumas estratégias argumentativas abordadas neste capítulo. (RAMOS, R. A. (org.). **Ser Protagonista**: Língua Portuguesa, 3º ano: ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2013, p. 382)

Após negociação entre alunos e professor, ficou decidido que a atividade seria desenvolvida a partir de apenas dois temas, dentre os quais o aluno optaria por um para a escrita do texto: tema A e, por sugestão dos alunos, o tema B com uma modificação – a ocupação de escolas por estudantes. Destaca-se aqui que essa modificação teve relação com as ocupações de escolas públicas no Brasil por alunos secundaristas no período em que o trabalho foi realizado.

Definidos os temas, os alunos passaram para a fase de planejamento do texto. Para isso, eles inicialmente pré-definiram o tema que abordariam em seus textos e passaram à fase de leitura de outros artigos, notícias etc. de sua escolha, sem a interferência do professor. A partir dessas leituras, os alunos anotaram algumas informações e participaram de dois debates organizados na sala de aula mediados pelo professor, um sobre cada temática. A participação dos alunos acontecia a partir de algumas provocações feitas pelo professor e/ou por outros alunos. Esses debates foram importantes para o confronto de opiniões, elaboração de algumas estratégias argumentativas e também para (re) tomadas de posição diante do tema escolhido.

Encerrados os debates, os alunos deram prosseguimento ao trabalho de planejamento do texto: tomar um posicionamento; selecionar, organizar e articular argumentos; pensar em uma conclusão; recursos a serem usados: pergunta retórica, frase de efeito etc.

Após esse planejamento, os alunos escreveram uma primeira versão do artigo de opinião em casa e trouxeram-na para sala de aula, onde foi realizado um trabalho em duplas para avaliação dos próprios textos a partir de roteiro proposto pelo livro didático, conforme transcrevemos a seguir:

### Avaliação

- Forme uma dupla e troque seu artigo de opinião com o do colega.
- Copie e complete o quadro abaixo em uma folha avulsa, com base na leitura do artigo de opinião de seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidade e sugerindo mudanças.

O artigo de opinião tem uma tese clara? ( ) Sim ( ) Não

Os argumentos são consistentes? ( ) Sim ( ) Não

As citações foram bem utilizadas? ( ) Sim ( ) Não

Há outras estratégias argumentativas usadas adequadamente? ( ) Sim ( ) Não

As conjunções adverbiais foram usadas com propriedade? ( ) Sim ( ) Não

O artigo de opinião é convincente? ( ) Sim ( ) Não

A ficha biográfica contribui para a aceitação do texto? ( ) Sim ( ) Não

Comentário geral sobre o texto

(RAMOS, R. A. (org.). **Ser Protagonista**: Língua Portuguesa, 3º ano: ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2013, p. 383)

309

Nesse trabalho de avaliação da primeira versão do texto, as duplas de alunos trocaram os textos escritos entre si para darem parecer e discutirem sobre possíveis modificações. Assim que esse trabalho foi concluído, os alunos foram solicitados a reescrever os textos com modificações em folha sulfite A4 e entregá-los ao professor para avaliação.

Por fim, após a avaliação, os textos foram devolvidos com observações e um conceito atribuído. Destaca-se que houve ainda a possibilidade de o aluno realizar uma nova versão – agora a partir dos apontamentos do professor – e representá-la para avaliação. Todavia, o material de análise deste trabalho refere-se à primeira versão entregue ao professor.

Após os textos coletados, passamos para o exercício analítico dos dados. Tendo em vista nosso escopo teórico ancorado no modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014) e nosso olhar etnográfico (GARCEZ; SCHULZ, 2015), olhamos para os textos e buscamos reconhecer neles elementos de linguagem que indexicalizassem modelos culturais de escrita, que seriam elementos contextuais que atravessam e constroem a prática de escrita de artigos de opinião de forma situada.



Para tanto, com base nas discussões de Hamel (2013), seguimos um procedimento de análise dos dados de forma que, primeiramente, fizemos o visionamento integral de todo o nosso material buscando elementos que nos ajudassem a responder nosso objetivo geral. Em um segundo momento, olhamos mais detidamente para aspectos discursivos dos textos como a macroestrutura, posicionamentos, argumentação etc. Após identificados esses elementos, buscamos pelas regularidades que apresentavam e o que isso nos dizia em termos de modelos culturais desse processo de escrita. Por fim, essa análise articulada ao contexto de produção proposto nos levou ao reconhecimento de algumas dimensões escondidas. A seguir, apresentamos os resultados e nossas asserções analíticas.

### **Modelos culturais escolares X modelos culturais cotidianos: a estrutura discursiva como pista dos modelos culturais**

Do total de 18 textos, a composição temática se organiza da seguinte forma: sete alunos escreveram sobre ocupação de instituições escolares por estudantes (38%) e 11, sobre adoção de crianças por casais homoafetivos (61%). Para o estudo, procuramos analisar a estrutura discursiva (HAMEL, 2013), com alguma ênfase à sua macroestrutura e aos tipos lícitos e apropriados de argumentação para o grupo de alunos produtores dos textos. Segundo Hamel, “as estruturas discursivas nos remetem tanto às microestruturas textuais de cada linguagem acadêmica como às formas de organizar um livro ou um artigo, que diferem significativamente entre tradições acadêmicas diferentes e línguas nacionais”<sup>4</sup> (HAMEL, 2013, p. 341-342). Ou seja, uma análise de estruturas linguísticas e discursivas nos permitem reconhecer modelos culturais de organização desses textos. Por meio de uma análise linguística e discursiva, objetivamos reconhecer então quais modelos culturais orientaram esses alunos na escrita de um artigo de opinião na escola.

Em primeiro lugar, reconhecemos o posicionamento dos alunos, definido na primeira etapa de planejamento da atividade, conforme descrito na seção anterior, observando se o aluno se posicionou em primeira pessoa ou em terceira pessoa do singular ou

<sup>4</sup> No original: las estructuras discursivas nos remiten tanto a las micro-estructuras textuales de cada lenguaje académico como a las formas de organizar un libro o un artículo que difieren significativamente entre distintas tradiciones académicas y lenguas nacionales.” (HAMEL, 2013, p. 341-342)

plural. A partir de uma macroanálise, observamos que, em 14 textos (77,8% do total), aparecem posicionamentos pessoais, sendo 9 desses posicionamentos feitos em primeira pessoa do discurso e 5 em terceira pessoa, na forma de afirmação genérica de contextualização, conforme o Quadro 1 mostra. Reconhecemos ainda que, em 22,2% dos textos, os alunos se posicionaram a partir de argumentos que apresentaram.

Quadro 1 – Tipos e números de ocorrências de afirmações

| Tipos de afirmação         | Número de textos que se utilizam do tipo de afirmação |   |
|----------------------------|---|---|
| Posicionamento pessoal     | 14<br>(77,8%)   | Uso de primeira pessoa – 9 (50% do total) |
|                            |   | Uso de terceira pessoa – 5 (27% do total) |
| Posicionamento + argumento | 4 (22,2% do total)                                    |   |

Fonte: construído pelos autores (2017).

Podemos depreender então que a afirmação pessoal faz parte do rol de características que a maioria do grupo utiliza no gênero artigo de opinião, no entanto a forma como isso é realizado difere nos textos. Enquanto em alguns textos o uso da primeira pessoa evidencia um lugar social em relação ao qual os autores se posicionaram na escrita, em outro há um afastamento ou distanciamento da temática.

Olga, por exemplo, em seu texto, apresenta um posicionamento em primeira pessoa do singular no primeiro parágrafo, conforme mostra o trecho a seguir.

**Como Brasileira, tenho visto** nos últimos anos um aumento nas ocupações em unidades Escolares, como consequência de uma má administração. Essas ocupações sempre são vistas de forma negativa pelo governo e pela população, o primeiro, por sua vez, é o alvo dessas manifestações. (OLGA) (grifo nosso)

Além de apresentar o lugar social do qual escreveria, contextualizou também histórica e socialmente o tema, apontando para uma linha de argumentação referente à luta de estudantes com o governo para garantia de condições favoráveis para estudar. Trata-se de um posicionamento inclusivo, como autora e estudante que reivindica também seus direitos educacionais, construindo um posicionamento de engajamento.

No texto de Francisco, conforme mostra trecho a seguir, esse posicionamento, também em primeira pessoa do singular, foi construído de outra forma. Ele inicia o texto trazendo uma outra voz, a da Folha de S. Paulo, posicionando-se no início do segundo parágrafo e no último parágrafo do texto:

[Primeiro parágrafo] Numa pesquisa publicada pela Folha de São Paulo, foi discutida a adoção de crianças e adolescentes por casais homoafetivos. Nela 51% dos brasileiros se diziam contrários a essa adoção.

**Avalio** que a sociedade ao longo do tempo, deixou de ser constituída apenas de famílias nucleares, [...]

[último parágrafo] Dessa maneira, **posso concluir** que a adoção não promove prejuízos à criança/adolescente, já que além de garantir os mesmos direitos àqueles adotados por casais heterossexuais, ainda tendem a atingir propensões desejáveis. (FRANCISCO) (grifos nossos)

Francisco também se posicionou no texto, mas de modo mais distante do que Olga em relação ao tema, sem se colocar como parte dessa causa, pois, embora utilize verbo na primeira pessoa, *avalio* e *posso concluir*, acaba marcando sua perspectiva de fora da situação avaliada. Essa mesma característica também é percebida na produção textual de Oscar: “Acredito que casais homossexuais têm condições iguais ou até melhores de adotar crianças.” São afirmações que expressam o posicionamento desses dois alunos pró-adoção de crianças por casais homoafetivos, no entanto a forma como apresentam esse posicionamento, no caso de Oscar, é de forma modalizada, “Acredito”.

A hipótese que levantamos é a de que essa diferença está relacionada com o tema. No tema sobre ocupação das escolas, os alunos se posicionam em primeira pessoa, se incluindo, marcando um lugar social do qual falam, como alunos; enquanto aqueles que escolheram a temática “adoção por casais homossexuais” tenderam a usar a primeira pessoa, mas sem demarcar seu lugar social. Esse lugar aparece nesses textos em argumentos de autoridade conforme mostramos mais adiante. Vale lembrar que a temática da ocupação das escolas foi readequada a partir de negociação entre professor e alunos, já o tema sobre adoção de crianças

por casais homoafetivos manteve-se conforme o livro didático propunha. Argumentamos que a diferença surgida na construção dos posicionamentos com relação às temáticas pode ser compreendida se colocada em primeiro plano a produção de sentido e de identidades, conforme sugerem Lea e Street (2014), ou a interculturalidade, como índices de um modelo cultural ratificado neste contexto – escolar – no que tange àquilo que é socialmente aceito como posicionamento válido. De forma mais clara, se sou estudante, meu papel social legitima meu posicionamento; mas se não sou homossexual, o trabalho argumentativo envolve explicitar outras vozes que não são minhas e que precisam legitimar o meu posicionamento sem evidenciar o meu lugar social. Aqui os alunos parecem realizar um exercício que aparece na reflexão de Paula referente ao letramento acadêmico: “a escrita acadêmica é ninguém” (ZAVALA, 2010, p. 78).

Um outro dado que corrobora essa nossa hipótese é também do texto de Oscar, que escreveu sobre o tema adoção e que o apresenta em forma de pergunta e resposta:

Dois pais ou duas mães, por que não? Hoje em dia a adoção feita por casais homossexuais ainda é a causa de muitas discussões, mas qual o problema nisso? Pessoas que são contra esse tipo de adoção argumentam que as crianças podem sofrer abusos por parte dos pais e preconceitos da sociedade entre outras coisas. Pesquisas realizadas por pediatras e esclarecimentos feitos pela Associação de Psiquiatria Americana, mostram que heterossexuais tendem a abusar de crianças mais que os homossexuais (OSCAR).

Interessante observar como Oscar se coloca, como alguém interagindo com os textos ou autores que leu, colocando inclusive as vozes sociais desses textos para dialogar, como no caso do argumento apresentado: “pessoas são contra e argumentam que as crianças sofrem abusos, mas pesquisas mostram que heterossexuais tendem a abusar mais das crianças do que homossexuais.”

O posicionamento e a argumentação de Júlio também se constroem nessa direção. Ele constrói um problema e apresenta um argumento como apoio para seu posicionamento: “No Brasil ainda vigora uma rejeição à adoção de crianças por casais homossexuais. Mas afinal qual o problema nisso?” Na argumentação que segue, Júlio responde ao questionamento, trazendo mais de uma voz social.

A maior parte das crianças adotadas por esses casais crescem felizes e regadas de muito amor. Diferente do que muitos imaginam, elas não crescem confusas e infelizes por não terem um pai e uma mãe, pois, como afirma a psicóloga Mariana Farias: ‘O desenvolvimento da criança não depende do tipo de família, mas do vínculo que esses pais e mães vão estabelecendo entre eles e a criança. Afeto, carinho, regras: essas coisas são mais importantes para uma criança crescer saudável do que a orientação sexual dos pais’ (JÚLIO).

Primeiramente ele responde ao questionamento inicial, com um posicionamento, de forma modalizada e distante, e, em seguida, apresenta um contra argumento para uma afirmação generalizante, “Diferente do que muitos imaginam, elas não crescem infelizes por não terem um pai e uma mãe”. Na sequência, apresenta uma voz de autoridade para refutar a afirmação generalizada, a afirmação da psicóloga Mariana Farias. Retomamos outro trecho desse texto mais adiante como evidência de um padrão de interação que esses alunos utilizam, marcando a relação entre textos e posicionamentos na escrita do Artigo de Opinião.

No tema “ocupação das escolas”, esse posicionamento é mais inclusivo, conforme já evidenciado e como mostra ainda o posicionamento de Anderson: “Limitar a ação da polícia militar, nas universidades públicas, é a solução para garantir maior segurança às pessoas e ao local que elas frequentam”. Embora pareça uma afirmação impessoal, argumentos, como o seguinte, confirmam o posicionamento do aluno: “é necessário compreender que instituições de ensino e locais de uso comum das pessoas, são locais distintos e requerem serviços de segurança que cumpram bem seus papéis.” Se por um lado, utiliza uma modalização típica de texto argumentativo “é necessário”, por outro, utiliza verbos no presente do indicativo.

Em segundo lugar, reconhecemos o uso de tipos diferenciados de argumentos e a forma como são apresentados no texto, o diálogo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992) estabelecido com as vozes dos outros textos, os quais, como mencionado há pouco, em algumas das produções servem de comprovação para as afirmações pessoais, em outras, para fazer afirmações genéricas, e em outras ainda como argumentos de autoridade. No Quadro 2, procuramos apresentar uma quantificação dos tipos de argumentos utilizados e o número de ocorrências. Reconhecemos quatro tipos de argumentos: de autoridade, ideia generalizada na sociedade, exemplificação e contraste de ideias.



Quadro 2 – Tipos e número de ocorrências de argumentos.

| Argumentos utilizados                     |                                      | Número de ocorrências no corpus |
|---|--------------------------------------|---------------------------------|
| Argumento reconhecido como de autoridade: | Citação de profissional/pessoa comum | 7 (38% do total)                |
|   | Dicionário                           | 1 (4,5% do total)               |
|   | Leis                                 | 5 (27% do total)                |
|   | Matéria de jornal/revista            | 1 (4,5% do total)               |
|   | Pesquisa/estudo                      | 13 (59% do total)               |
| Ideia generalizada na sociedade           |                                      | 3 (16% do total)                |
| Exemplificação:                           | Alusão histórica                     | 1 (4,5% do total)               |
| Contraste de ideias                       |                                      | 1 (4,5% do total)               |

Fonte: construído pelos autores.

O Quadro 2 mostra que o argumento de autoridade foi o mais utilizado, ou seja, são 27 ocorrências desse tipo de uso nos textos analisados. É importante que se diga que, por argumento de autoridade, entendemos aquele que está apoiado em alguma fonte autorizada, como resultados de uma pesquisa publicada, citação de profissionais renomados na área ou temática em questão, bem como outras fontes que se provem legítimas por terem sido frutos de pesquisa, de experiência pessoal, proveniente de material publicado em livros ou fontes jornalísticas.

Os textos demonstram ainda que a autoridade preferida é a referência a profissionais que abordam ou estudam a temática em questão, pessoas que participam/participaram dos eventos relatados e/ou a estudos e pesquisas desenvolvidos por institutos, sejam nacionais ou internacionais dentro da temática. Nesse aspecto, também observamos uma diferença na escolha do tipo de citação de acordo com o tema. Ao falarem sobre a temática da ocupação das escolas, os alunos se apropriaram dos textos e das informações, trazendo-os para a argumentação, mas sem uma preocupação de citá-los diretamente ou de citar alguma autoridade para falar do assunto. No tema sobre a adoção por casais homossexuais, os alunos apresentaram mais o “argumento de autoridade”, com citações da fonte, evidenciando relativo distanciamento em relação ao objeto da temática, conforme comentamos anteriormente.

Natália, por exemplo, teve seu texto muito bem avaliado pelo professor. Ela traz o argumento de autoridade, mas sem se preocupar em citar fonte. Vejamos: “Não é de hoje as manifestações com esse caráter,

a tomada da Bastilha pelos franceses é um exemplo de 1789. Após várias tentativas pacíficas de mudança no regime, isso foi a maneira que eles encontraram para chamar atenção.”

Daniela, em seu texto, descreve um fato como argumento, mas sem se preocupar também com fontes de textos.

O diálogo já foi muitas vezes realizado entre os alunos e os representantes do governo, mas de nada adianta, a forma que se consegue resultado é através das ocupações. Desta forma considero que as ocupações nas escolas são de extrema importância, pois dá voz aos alunos que lutam pelos seus direitos, acredito que a educação é o combustível que move todo e qualquer país, sendo assim reconheço a tamanha importância de lutar por ela (DANIELA).

Ela apresenta um fato, discorda desse fato, por meio de uma adversativa, e, em seguida, se posiciona “a forma que se consegue resultado é através das ocupações.” Na sequência conclui, deixando, por meio do uso de verbos no presente do indicativo, muito claro seu posicionamento a favor da ocupação das escolas. Trata-se aqui de um dado que aponta para uma característica de um modelo cultural escolar, que é o uso de argumento de autoridade para a elaboração de um posicionamento, e que difere do modelo acadêmico, no qual há um coro de vozes sem a voz do autor, segundo Paula, participante da pesquisa de Zavala (2010).

Nos textos sobre o tema “adoção”, a construção da argumentação e, conseqüentemente a interculturalidade, ocorre de modo diferente, marcando em alguns textos oposição entre afirmações hegemônicas e argumentos de autoridade. Júlio, por exemplo, escreve:

Um argumento muito aceito e muito equivocado, é o de que crianças adotadas por esses casais sofrem terríveis abusos sexuais. Várias pesquisas mundo afora comprovaram que não existe relação entre ser gay e cometer abusos, como uma realizada nos Estados Unidos em que pediatras entrevistaram 269 crianças abusadas sexualmente, e constataram que apenas duas foram abusadas por homossexuais. Não existe porque ainda se acreditar nisso, a capacidade de abusar de uma criança não está ligada a sua orientação sexual e sim ao seu caráter pessoal (JÚLIO).

Ele apresenta uma afirmação generalizada e cita os dados de uma pesquisa para problematizar essa afirmação. Ou seja, além de marcar que se trata de um argumento muito aceito, mas também muito equivocado, ele apresenta um argumento de autoridade para “comprovar” de certa forma a equivocidade desse posicionamento hegemônico presente na sociedade. Ou seja, a hegemonia e o preconceito são problematizados por meio de uma voz de autoridade que questiona uma visão naturalizada na sociedade.

Nesse sentido, destacamos que os alunos produtores dos textos levam em consideração os seus potenciais interlocutores ao fazerem escolhas para argumentação. Por exemplo, a escolha de Júlio por construir esse argumento dessa forma, por meio de uma contraposição entre argumentos, pode ter ocorrido em função de seu interlocutor, ou seja, fazer uma afirmação genérica, possivelmente conhecida por seu interlocutor, seguida de contradita com argumento de autoridade, possivelmente o convenceria. Trata-se de uma forma de articular o diálogo com o outro, procurando conferir legitimidade à argumentação construída no texto, apontando para a interculturalidade presente na produção textual.

De forma parecida, Antônio apresenta um argumento:

As crianças adotadas por casais gays serão gays também? Não, uma professora de psiquiatria da universidade de Virginia chamada Charlotte Petterson, pesquisa sobre o assunto há mais de 20 anos e diz que suas pesquisas mostram que a escolha de gênero dos pais tem pouca influência com o desenvolvimento da criança. Bom, se filhos de casais héteros podem ser gays, por que filhos de casais gays não podem ser héteros? Acredito que filhos de casais gays não têm nem um tipo de preconceito, pois vivem naquele mundo (ANTÔNIO).

É interessante observarmos como Antônio construiu a argumentação em seu texto, apresentado uma afirmação generalizada, hegemônica, trazendo na sequência uma autoridade no assunto, psiquiatra da Universidade de Virginia, para desconstruir essa crença. Na sequência, ele se posiciona com novo questionamento, para então concluir em primeira pessoa.

Esses dados mostram o dialogismo presente nos textos dos alunos, que trazem ideias ou posicionamentos generalizados, problematizando-os com “argumentos de autoridade”, retirados muitas

vezes dos textos trabalhados em sala de aula. Além disso, a análise do conjunto de textos mostra que, para construir um posicionamento, os alunos transitam entre afirmações em primeira e terceira pessoa. A opinião pessoal não é aceita como válida por ela mesma, nem a afirmação genérica sem articulação com outros argumentos, uma vez que temos ocorrências em 12 textos (9 com afirmação pessoal e 3 com afirmação genérica) que associam uma afirmação generalizada a um tipo de argumento, seja de autoridade, de exemplificação ou de qualquer outro tipo. Dissemos não ser aceita simplesmente uma posição pessoal, levando em consideração o possível interlocutor desses alunos e também os modelos culturais aos quais respondem, no caso específico o modelo cultural escolar. Isso nos leva a entender que, para além de ser necessário comprovar o que está sendo dito, para esses alunos, é relevante mostrar que “alguém disse isso antes de mim”, “há outras pessoas com mais autoridade que eu falando a mesma coisa”, como argumentos lícitos ou legítimos, segundo seu provável modelo cultural escolar. Essa forma de articular a argumentação aponta para relações de poder entre o que é válido e não válido como argumento, e o que é lícito afirmar nesse gênero e de acordo com as condições de produção escolares.

Os posicionamentos diferenciados em primeira pessoa parecem reiterar a diferença que Geertz (2002) reconhece nos modos de enunciar em textos. O pesquisador apresenta uma diferença entre autor e escritor.

Para um autor, ‘escrever’ é um verbo intransitivo – ‘ele é um homem que absorve radicalmente o porquê do mundo num como escrever’. Para o escritor, ‘escrever’ é um verbo transitivo – ele escreve algo. ‘Ele estabelece um objetivo (demonstrar, explicar, instruir), do qual a linguagem é meramente um meio; para ele, a linguagem sustenta a práxis, mas não se constitui numa práxis (GEERTZ, p. 32-33).

Nos textos sobre a temática “ocupação das escolas”, os alunos conseguiram se posicionar mais como autores, devido à proximidade com o tema, evidenciando a interculturalidade por meio da tomada de voz, de posicionamento marcado em primeira pessoa. Nos textos sobre “adoção de crianças por casais homossexuais”, por sua vez, o tema levou os alunos a “escrever algo sobre”, marcando também a interculturalidade, mas por meio da negociação de sua voz com vozes sociais autorizadas a falar sobre o tema. Nestes textos fica mais evidente a negociação de relações de poder.

Como afirma Maher (2007, p. 13), “a cultura do aluno manifesta-se, de forma muito menos tangível, no próprio cotidiano escolar, pois é ela quem lhe fornece orientações sobre quais seriam os modos apropriados de se comportar verbalmente e não verbal em sala de aula.” Desse modo, os alunos utilizam posicionamentos aos quais tiveram acesso por meio de um modelo cultural escolar para refutar ideias generalizadas que circulam pela sua cultura e práticas letradas cotidianas. Esse movimento indica a interculturalidade presente na escrita desses alunos, afinal

alunos e professores não são autômatos, não agem, necessariamente, ou o tempo todo, de acordo com as convenções interacionais de sua cultura – as culturas propõem esquemas de significação, elas não são camisas de força. Além disso, como a cultura não é só pensada, mas também vivida, as significações são continuamente avaliadas e transformadas pela ação humana (MAHER, 2007, p. 89).

Assim, os alunos procuraram dar conta da tarefa escolar de produção de um Artigo de Opinião, no entanto deixaram à mostra as suas percepções de mundo, articulando diálogos entre o modelo cultural no qual estão inseridos, que Street (2014) reconhece como letramento vernacular, e o modelo cultural proposto pela escola. No processo de escrita, ocorreu um processo de produção de sentidos que indicializa a interculturalidade e a forma como esses alunos percebem as temáticas discutidas e como estas fazem parte de seu repertório e, por extensão, da sua vida. Tratam-se de pelo menos duas “dimensões escondidas”: a primeira relacionada ao tema, que pode favorecer a autoria ou a produção de um texto; e a segunda dimensão relacionada à interculturalidade e às relações de poder negociadas e/ou articuladas por meio de vozes sociais marcadas no texto.

### **Considerações finais**

Neste artigo, tivemos como objetivo reconhecer possíveis modelos culturais e “dimensões escondidas” no processo de produção textual, por meio da observação, descrição e análise da estrutura discursiva de textos de alunos em contexto de formação profissional em Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Por meio da interlocução que estabelecemos com esses textos, observamos que os alunos articulam dados e posicionamento baseados tanto nas suas práticas letradas cotidianas



quanto no letramento escolar. O uso da primeira pessoa do singular não significa o mesmo tipo de posicionamento, pois ele pode preencher mais uma função autor ou uma função escritor (GEERTZ, 2002). Nos textos, esse posicionamento foi construído diferentemente, dependendo do tema escolhido. Naqueles sobre o tema “ocupação das escolas”, os alunos se incluíram, além de autores do texto, como autores de seus textos, enunciando a partir de um lugar social, como ser brasileiro, como fez Olga, por exemplo. Enquanto nos textos sobre adoção, a maioria dos posicionamentos foi favorável à adoção por casais homossexuais, mas os alunos apresentaram argumentos de autoridade como forma de problematizar posicionamentos hegemônicos. Aqui então podemos afirmar que há uma dimensão escondida, o tema escolhido influencia a forma como o aluno constrói sua interlocução e se posiciona no texto.

A apresentação dos argumentos aponta para outra “dimensão escondida”: a dialogia que o aluno constrói entre os argumentos que circulam pelo seu letramento cotidiano e aqueles do letramento escolar. Considerando que o comando da produção solicitou que o aluno utilizasse estratégias argumentativas trabalhadas em sala de aula, ele apresenta por um lado o que conhece do tema e, por outro, o argumento de autoridade e a pergunta retórica, por exemplo. Trata-se, para além de uma evidência sobre modos de articulação de argumentos, de uma evidência da dialogia e interlocução que cada aluno constrói em seu texto, dos interlocutores previstos em sua produção textual. Além disso, estamos diante da interculturalidade, da forma como os alunos vivem suas culturas e avaliam outras culturas e vozes sociais, portanto, retomando Maher (2007, p. 262), “.Ela (a cultura) é um processo ativo de construção de significados. Ela *define* palavras, conceitos, categorias, valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas.” (destaque da autora)”

Os dados mostram, em síntese, interculturalidade, relações de poder e autoridade (STREET, 2014) entre letramento vernacular e escolar. É possível reconhecer sim um modelo cultural escolar de produção do Artigo de Opinião, evidente nas condições de produção apresentadas aos alunos e nas formas como apresentam posicionamento pessoal, argumentos de autoridade, perguntas retóricas e ideias socialmente aceitas. Nosso intuito não foi encapsular esses dados ou textos com a epistemologia dos Letramentos Acadêmicos, mas os dados apontaram que há também “dimensões escondidas” no processo de produção escrita escolar que, se explicitadas, favoreceriam uma produção escrita ou usos da linguagem de sujeitos posicionados social, cultural e ideologicamente.

Na escola, lemos muitas vezes esse texto como uma produção linguística e escolar, objetificando a língua, não reconhecendo o produtor do texto e as negociações sociais e culturais que realiza no texto por meio das vozes sociais e do dialogismo. Não reconhecemos o aluno como um sujeito plural, com culturas, que está sempre significando e transformando pela sua ação, nesse caso pela escrita, significados e modos culturais de participação, de inclusão, de legitimação ou não de grupos sociais marginalizados (WALSH, 2009). Escrever envolve de fato muito mais do que habilidades descontextualizadas e neutras, é centralmente uma ação que envolve negociação de culturas, de saberes e de identidades sociais.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Discurso na vida e na arte**: sobre a poética sociológica. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. "Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics". In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (orgs.). **Escritura y sociedade: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima/Peru: Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Peru, 2004. p. 109-139.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (org.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 91-115.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing Local Knowledge. **Journal of Language, Identity, and Education**: 1(4): 243-259, 2002.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográficas e discursivas no ensino da escrita : o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte 2011.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 463-480. set./dez. 2013.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio, junho, julho e agosto. 2003.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p. 1-34, 2015.

GEERTZ, C. Estar lá: Antropologia e o cenário da escrita. In: \_\_\_\_\_. **Obras e Vidas: O Antropólogo como autor**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, p.11-39.

HAMEL, R. E. El campo De las Ciencias y la Educación superior Entre El monopolio de inglés y El plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en américa latina. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 52.2, p. 321-384, jul./dez. 2013.

KERSCH, D. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 1, p. 53-63, jan./jun. 2014.

KLEIMAN, A. B (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. 479 p.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis (Orgs.) **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, P. 1-59, 2016. P. 169 - 198.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 68-100.

MIGNOLO, W, D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London/New York: Routledge, 2010.

RAMOS, R. A. (Org.) **Ser Protagonista**: Língua Portuguesa, 3º ano: ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2013.

STREET, B. **Literacy in theorie and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B.. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. *In*: **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014. p. 121-144.

VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, 2010, p. 75-96.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas, 2009, p. 12-43.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.