

DANIELE CRISTINA SCALIANTE

A CARTA ARGUMENTATIVA EM PERSPECTIVA
SEMIÓTICA: a cena predicativa da escrita em sala de aula



ARARAQUARA – S.P.
2021

DANIELE CRISTINA SCALIANTE

A CARTA ARGUMENTATIVA EM PERSPECTIVA
SEMIÓTICA: a cena prediativa da escrita em sala de aula

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientador: Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann

ARARAQUARA – S.P.

2021

S282c	Scaliane, Daniele Cristina A carta argumentativa em perspectiva semiótica : a cena predicativa da escrita em sala de aula / Daniele Cristina Scaliane. -- Araraquara, 2021 197 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientador: Matheus Nogueira Schwartzmann 1. Ambiente escolar. 2. Ambiente digital. 3. Escrita. 4. Suporte. 5. Semiótica das práticas. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DANIELE CRISTINA SCALIANTE

A CARTA ARGUMENTATIVA EM PERSPECTIVA SEMIÓTICA: a cena prediativa da escrita em sala de aula

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientador: Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann

Data da defesa: 30/04/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann (Doutor)
Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Eliane Soares de Lima
Universidade de São Paulo – USP/São Paulo

Membro Titular: Mariana Luz Pessoa de Barros
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/São Carlos

Membro Titular: Thiago Moreira Correa
Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara

Membro Titular: Jean Cristtus Portela
Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A. gra. de. Cer: [etimologia] *derivado de a+grado+ecer*; V.T. D: *Mostrar-se grato ou reconhecido por benefício recebido*. Elaborar uma “lista” de pessoas às quais sou grata pela vida, pela partilha, pelo existir e, por extensão, pela presentificação neste trabalho é, no mínimo, desafiador. Em todo caso, como essência dos “benefícios recebidos” e do “bom grado” a mim direcionados ao longo desta trajetória chamada vida, arrisco-me:

A Deus, meu supremo amor e minha força: agradeço por, mesmo diante da minha pequenez, não desistir de mim e ser o meu sustento.

Ao meu grande amor, Valdeci, que neste caminhar já foi presença em meus agradecimentos da vida acadêmica (graduação, especialização, mestrado), foi – e é – meu amigo, namorado, noivo, esposo e, agora, papai do nosso filho: que bom poder dizer “chegamos aqui!”.

Ao meu filho, Franchesco Miguel, que me apresentou uma nova versão de mim e me mostra todos os dias a grandiosidade da maternidade em sua essência mais pura e verdadeira: te amo desde sempre!

À minha mãe Clarice e aos meus irmãos Junior e Natalia: que sempre me mostraram que o amor é uma forma de sonhar junto e permaneceram comigo como um sopro de esperança e ânimo.

Aos meus amigos, que me fortaleceram com olhares, orações, preces e canções: é bom ter alguém para dividir passos.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara: há anos, eu já te imaginava como parte de mim; hoje, somos atores de uma mesma narrativa.

Ao meu orientador, Professor Doutor Matheus Nogueira Schwartzmann, por sua cumplicidade, leveza, preocupação e compreensão: sem dúvidas, este caminho ficou mais claro e significativo por sua presença em tudo o que vivi até aqui.

Aos meus professores durante o período de realização do Doutorado: vocês sempre foram para mim referência (sim, eu contemplava os nomes nos livros que estudava) e, hoje, são memória viva em mim.

Aos funcionários (em especial à Sônia), professores e alunos do curso de História, turma 2019, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Assis, por me ensinarem

tanto durante o meu período enquanto bolsista sob a forma de Estágio Supervisionado em Docência e por me acolherem tão bem.

Às professoras Mariana Luz Pessoa de Barros e Assunção Aparecida Laia Cristóvão, pela participação e riquíssimas contribuições no meu Exame de Qualificação.

Aos professores Eliane, Mariana, Thiago e Jean por aceitarem participar da Defesa e da concretização deste ciclo.

Aos colegas de curso: obrigada pelo apoio e companheirismo na vida acadêmica, pelos cafés, textos, companhia e força.

Ao Centro Paula Souza, que me oportunizou, por meio do Convênio para Programas de Qualificação, realizar um dos meus grandes sonhos.

Ao ex-diretor da ETEC Professor Massuyuki Kawano, Mauro Guerra Eduardo, que sempre me incentivou a caminhar de tantas formas, excedendo as definições de como deve ser um profissional.

À ex-coordenadora Luciana Moraes Silva Octaviano, que me auxiliou no cultivar deste sonho por meio de sua compreensão e acolhida.

Ao diretor da ETEC Professor Massuyuki Kawano, Jurandir Roberto Fernandes, que, ao assumir a direção, não poupou esforços para a minha permanência no Doutorado.

À coordenadora de curso, Michele Paoline de Marins Ulhoa Ruiz, que me autorizou realizar a pesquisa frente aos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Aos meus (eternos) alunos do M117, que com sua escrita registraram em minha história um capítulo muito especial.

À vida: por ser fecunda em oportunidades de crescimento.

Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. E se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? que é que se diz? e como dizer? e como é que se começa? e que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é a única: escrevendo. Sou a pessoa que mais se surpreende de escrever. E ainda não me habituei a que me chamem de escritora. Porque, fora das horas em que escrevo, não sei absolutamente escrever. Será que escrever é um ofício? Não há aprendizagem, então? O que é? Só me considerarei escritora no dia em que eu disser: sei como se escreve.

Clarice Lispector, em *A descoberta do mundo*.

RESUMO

A presente pesquisa busca discutir o ensino de redação em sala de aula, entendido como prática semiótica de *produção de texto*, regida por outras práticas, com as quais se inter-relaciona. Para não se pensar a escrita como mera produção de conteúdo, buscamos observar de que modo os alunos podem se apropriar dessa prática, naturalizando a escrita como experiência semiótica que ultrapassa o universo escolar e suas normas e protocolos. Para tanto, colocamos em xeque a abordagem discursiva que ignora a dimensão do suporte de inscrição e buscamos pensar a escrita como gesto de inscrição em uma variedade de suportes. Nessa direção, estabelecemos como fio condutor o conceito de *cena prática* (Jacques Fontanille), que regula as instâncias de produção de texto (instâncias didática, pública, familiar etc.), na medida em que concebe a prática de escrita como fruto de um ou mais processos, cercados pelos actantes próprios a esses processos, circunscritos e implicados pelas propriedades formais dos objetos e espaços envolvidos na cena (sala de aula, cadernos, materiais didáticos, etc.). Nesse sentido, elegemos o gênero epistolar, presente nos materiais didáticos, como prática social já enraizada na cultura, em cotejo com práticas de escrita em contexto digital, especialmente o comentário on-line, que tem com a prática epistolar alguns pontos de contato: tanto a prática epistolar quanto a prática do comentário on-line são simulacros de situações de comunicação *in praesentia*, que nos permitiram identificar as estratégias enunciativas que organizam e caracterizam esses gêneros nos dois espaços que circulam. Ainda que sejam, ambos, de caráter argumentativo, a hipótese que seguimos é que a mudança de suporte que está por detrás da própria caracterização genérica de cada um deles, acaba por interferir nas práticas de escrita e pudemos observar de que modo ocorre esta apropriação. Ou seja, em nossa reflexão, propusemos uma reflexão sobre os gêneros que fugisse da tradicional perspectiva de estudo que contempla a comparação ou classificações estereotipadas e que levou em consideração, na esteira das propostas de Jacques Fontanille, os diversos níveis de pertinência da análise semiótica, com especial destaque aos problemas relativos ao objeto-suporte, às cenas predicativas e ao texto-enunciado.

Palavras – chave: Ambiente escolar. Ambiente digital. Escrita. Suporte. Semiótica das práticas.

ABSTRACT

The present research seeks to discuss the teaching of writing in the classroom, understood as a semiotic practice of *text production*, governed by other practices, with which it interrelates. In order not to think of writing as a mere production of content, we seek to observe how students can appropriate this practice, naturalizing writing as a semiotic experience that goes beyond the school universe and its norms and protocols. To do so, we question the discursive approach that ignores the dimension of the support of inscription and seeks to think of writing as a gesture of inscription in a variety of supports. In this direction, we establish as a guiding thread the concept of *practical scene* (Jacques Fontanille), which regulates the instances of text production (didactic, public, family instances, etc.), insofar as it conceives the practice of writing as the result of one or more processes, surrounded by the actors proper to these processes, circumscribed and implicated by the formal properties of the objects and spaces involved in the scene (classroom, notebooks, teaching materials, etc.). In this sense, we elected the epistolary genre, present in the didactic materials, as a social practice already grounded in culture, in collision with writing practices in a digital context, especially the online commentary, which has with the epistolary practice some points of contact: both the epistolary practice and the practice of online commentary are concealment of communication situations *in praesentia*, which allowed us to identify the enunciative strategies that organize and characterize these genres in the two spaces they circulate. Although they are both argumentative, the hypothesis we follow is that the change of support that lies behind the generic characterization of each one of them, ends up interfering in the writing practices and we could observe how this appropriation occurs. That is, in our reflection, we proposed a reflection about genres that escaped the traditional study perspective that contemplates the comparison or stereotyped classifications and that took into consideration, following Jacques Fontanille's proposals, the several levels of the pertinence of semiotic analysis, with special emphasis on the problems related to the object-support, the predicative scenes, and the text-enunciation.

Keywords: School environment. Digital environment. Writing. Writing. Semiotics of practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa das ETECs por região	23
Figura 2 Percorso gerativo da expressão e níveis de pertinência semiótica	40
Figura 3 Sistematização da hierarquia dos níveis de pertinência semiótica	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Plano de Curso – 3ª série - ETIM	28
Tabela 2 Nível 1: A figuratividade como experiência	76
Tabela 3 Nível 2: A interpretação como experiência	79
Tabela 3 Nível 4: A experiência prática	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Da escolha do objeto-texto em sala de aula	13
2. Da escolha teórica: por que a semiótica?	17
3. Do recorte conceitual: a cena prática	19
4. Da organização dos capítulos	20
1. O ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO.....	22
1.1 Escola Técnica Estadual Professor Massuyuki Kawano: a Instituição	23
1.2 Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM): o Curso.....	25
2. O GÊNERO EM QUESTÃO: PERCURSOS SEMIÓTICOS	31
2.1 O <i>Texto</i> e o <i>discurso</i> na semiótica: “distinções” necessárias.....	31
2.2 O gênero e a semiótica: trajetos de investigação	37
2.3 Os níveis de pertinência semiótica em Fontanille: um olhar sobre as práticas....	42
3. O AMBIENTE ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO.....	47
3.1 A trajetória da produção escrita no ambiente escolar	47
3.2 A textualidade digital	54
3.3 Na tela: a fala e a escrita	59
4. O PAPEL E A TELA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE	63
4.1 Da produção da carta argumentativa	69
4.1.1. O simulacro do real	75
4.1.2 O sujeito passional	93
4.2 Da produção do comentário on-line	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	119
APÊNDICE A – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos – CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa)	120
APÊNDICE B – Termo de Autorização	121
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	123
APÊNDICE D – Proposta de produção de texto no ambiente escolar	125
ANEXOS	127
ANEXO A – Produções de texto: carta argumentativa	128
ANEXO B – Produção de comentário <i>on-line</i>	156

INTRODUÇÃO

1. Da escolha do objeto-texto em sala de aula

A presente pesquisa busca discutir o ensino de redação em sala de aula, entendido como prática semiótica de *produção de texto*, regida por outras práticas, com as quais se inter-relaciona. Assim, para não se pensar a escrita como mera produção de conteúdo, buscamos observar de que modo os alunos podem se apropriar dessa prática, naturalizando a escrita como experiência semiótica que ultrapassa o universo escolar e suas normas e protocolos. Para tanto, colocamos em xeque a abordagem discursiva que ignora a dimensão do suporte de inscrição e buscamos pensar a escrita como gesto de inscrição em uma variedade de suportes, o que nos levou a escolher, dentre as teorias discursivas, o campo investigativo da semiótica.

Nessa direção, em se tratando do viés acadêmico, o interesse pela escrita sempre esteve presente na escolha dos nossos objetos de estudo, ainda que em diferentes perspectivas teóricas e escolhas metodológicas, sendo: *Alfabetização pelos textos: recepção da palavra* (SCALIANTE, 2009), *A contribuição da leitura para os processos de produção textual* (SCALIANTE, 2011) e *Escrita de si: subjetividade em cartas de internas de Três Lagoas (MS) – muros que silenciam?* (SCALIANTE, 2014).

Dentre eles, destacamos, aqui, nossa dissertação de Mestrado (SCALIANTE, 2014), uma vez que estabeleceu o nosso contato inicial com o gênero epistolar enquanto objeto de pesquisa. Realizada sob a ótica da Análise do Discurso de Linha Francesa, nela problematizamos o processo de subjetividade de mulheres internas do Estabelecimento Penal Feminino de Três Lagoas – MS via escrita de si, analisando os diferentes modos de constituição desses sujeitos em situação de exclusão, bem como as representações que fazem de si, do outro e da prisão por meio das cartas enviadas por estas mulheres a outros – companheiros, familiares, amigos.

Dessa forma, a análise das cartas mostrou que na/pela escrita de si desses sujeitos em privação de liberdade emergem discursos de resistência e/ou da estratégia em confronto com a situação de exclusão na qual se veem, caracterizando, assim, seu modo de constituição de si.

As marcas linguísticas nas cartas retratavam o desconforto da possibilidade de um sujeito “não lido” quando sua carta não é entregue ou quando não obtém resposta. A

análise considerou, então, o efeito de sentido que Skliar (2008 *apud* SCALIANTE 2014) traz a partir de Derrida: “Vou ser lido? Escrevo para ser lido? E para ser lido aqui, agora, amanhã ou depois de amanhã?”. É somente pela escrita que a maioria delas dizem “visitar” e serem “visitadas” pelo outro, já que muitas, por estarem em estado de privação de liberdade e/ou pela distância, encontram nas cartas a única forma pela qual se veem e alcançam o exterior dos muros.

Dito isso, nossa escolha por prosseguir com o gênero epistolar tomando-o por objeto de investigação, em cotejo ao comentário on-line, desta vez, por outras escolhas (teóricas e metodológicas), pode, a nosso ver, contribuir para o que pretendemos: problematizar o ensino de produção de texto pelo viés da semiótica das práticas.

Nessa direção, aliados ao interesse pela escrita no ambiente escolar, unimo-nos, também, aos nossos objetivos profissionais, considerando a nossa atuação profissional: atuante da área de Letras, professora de Língua Portuguesa e Literatura e coordenadora do Ensino Médio (cursos do Ensino Médio com Itinerários Formativos¹ e Ensino Médio Regular) na Escola Estadual Técnica Professor Massuyuki Kawano, Tupã, São Paulo (SP), local em que foi realizada esta pesquisa.

Desse modo, atuar na sala de aula por meio das letras, escritos e reflexões, têm nos possibilitado desejar alcançar olhares outros para o ensino através da pesquisa científica, sobretudo no que se refere à produção de texto na contemporaneidade, no intento de, a partir de uma experiência acadêmica, alcançarmos a sala de aula, utilizando de nossa investigação para contribuir com as práticas escolares, posturas metodológicas e avanços, estabelecendo relações e possibilidades entre pesquisa e ensino.

Sendo assim, acreditamos que ao propormos uma reflexão que parte da análise da prática da escrita em sala de aula por meio do gênero epistolar e do comentário on-line, é possível, também, voltarmos-nos às transformações das práticas de escrita na contemporaneidade, já que elas podem redefinir identidades quando consideradas sob outra ótica: a das novas tecnologias, ponto com o qual estabelecemos o tema da nossa investigação, a fim de estender a nossa discussão a textos que realmente pudessem proporcionar à cena prediativa de sala de aula uma prática semiótica vinculada ao

¹ No ano de 2020, a ETEC Professor Massuyuki Kawano passou a ofertar as modalidades de Ensino Médio com Itinerário Formativo, após a reformulação da BNCC, tendo atualmente os cursos: Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde; Ensino Médio com Itinerário Formativo em Ciências Exatas e Engenharias; Ensino Médio com Itinerário Formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais.

contexto social em que vivemos, que, grosso modo, é “bombardeado” pelos efeitos das telas, dos cliques, dos botões.

Queremos, aqui, fazer menção a um aspecto específico que ganhará destaque na análise: a suposta “divisão” entre o que chamamos de *ambiente escolar*, quando nos referimos à prática escrita da produção das cartas, e *ambiente digital*, quando nos referimos à prática escrita do comentário on-line. Assim, é importante esclarecermos que esta aparente divisão não nos coloca em espaços físicos distintos ou excludentes. Pelo contrário, sendo, ambos, constituintes da cena prática escolar (já que a produção escrita ocorre a partir da abordagem dos textos na escola), trazem marcas específicas destas práticas escritas, que se dão de modo síncrono, no caso das cartas, e de modo assíncrono, no caso dos comentários on-line.

Assim, nossa opção por distingui-las até aqui tem como finalidade atender aos pontos específicos aos quais nos propusemos a investigar: pensar a escrita como gesto de inscrição em uma variedade de suportes.

Para tanto, embora o gênero epistolar esteja inserido dentro do material didático disponível para uso na Unidade Escolar de onde se origina nossa coleta, não faremos uma análise de materiais didáticos para discutir sobre os aspectos aqui mencionados a partir de suas propostas para o ensino de produção de texto, mas acreditamos ser importante destacar que grande parte deles ainda propõe o ensino de produção de texto por meio da proposição de enunciados que se reduzem à modificação de valores axiológicos que, por sua vez, deverão ser transformados quando assumidos por um sujeito.

A esse respeito, percebe-se que em sua maior parte, os exercícios dos materiais didáticos configuram as práticas reguladoras da produção textual apresentando ao sujeito-aluno investimentos que não se dão pelo viés de um /querer-fazer/ – já que ele deverá apenas seguir as prescrições do livro para produzir.

Em contrapartida, também não se dão por um /saber-fazer/, pois as propostas de produção textual, em sua maioria, articulam o gênero reduzindo-o a “recortes” que priorizam sua estrutura genérica, bem como por suas características formais, em quase sua totalidade, fazendo com que esta prática se estreite em classificações que não problematizam a complexidade inerente ao gênero, se pensado por meio de uma abordagem semiótica, por exemplo.

Sabe-se que por meio de tais estratégias, o discurso do enunciador – organizador do livro didático, por exemplo, – é investido de elementos que buscam convencer o(s)

enunciatário(s): o aluno, que deverá cumprir as tarefas propostas para as quais fora supostamente preparado; e o professor, que deverá utilizar este suporte para transferir os conhecimentos propostos, devendo-lhe parecer, portanto, eficaz. Revestidos por verbos conjugados no imperativo, próprios de um discurso que emite instrução tal como é o discurso didático (“reúna-se”, “avalie”, “reveja”, “redijam”, “revisem”, “passem a limpo”, “discutam”), há o fortalecimento da figurativização do papel do aluno, professor, bem como do livro: ao primeiro, resta uma imagem receptiva; ao segundo, a de transmissor das informações; ao terceiro, a de detentor do conhecimento.

Além disso, os mecanismos utilizados nas instruções por meio das escolhas lexicais formam, ainda, a representação de um ensino essencialmente avaliativo, onde o envolvimento com o gênero textual se dá pela realização de tarefas que devem ser validadas, constituindo, em base, propostas que têm como intenção fixar nomenclaturas e tipologias, desconsiderando, muitas vezes, os mecanismos que operam nas propostas de produção textual.

Nesse caso, em se tratando da memória discursiva que tem a escola, pensamos que as relações que se dão na cena prática escolar podem alterar as significações do *texto-enunciado*, isso porque a prática escrita será, em nossa investigação, problematizada a partir das relações que se dão pela interpelação do suporte, podendo configurar a identificação de novas *formas de vida* a partir desta cena.

A esse respeito, Schwartzmann (2009, p. 97) explica que a *forma de vida* “é uma experiência semiótica que dá lugar a uma espécie de sentimento de identidade e de comportamento, graças à regularidade de um conjunto de processos, de procedimentos de acomodação estratégica”, o que corrobora a experiência de um *ethos*, que, por meio da experiência convertida em um dispositivo de expressão, forma-se a partir de uma regularidade, isto é, pela integração e totalidade dos níveis inferiores, tendo, portanto, uma isotopia, ponto este que será abordado em nossa tese a partir da discussão acerca do modo pelo qual a subjetividade e a identidade dos sujeitos inscritos são constituídas por meio da correlação entre o gênero, o texto e o objeto-suporte.

Partindo desse pressuposto e avançando para os nossos interesses, vemos que há, atualmente, uma abordagem dos gêneros em meio aos liames que parecem distinguir as práticas escritas atuais – dentre elas o comentário *on-line* – de práticas outras. Sobre este aspecto, Schwartzmann (2013, p. 58) discute a respeito do fenômeno que perpassa o cenário atual da semiótica: uma possível “semiótica da cibercultura ou semiótica da linguagem digital”, como assim reflete. E é nesse sentido que consideramos a prática

escrita do comentário *on-line*: como prática semiótica, já que há nele o reconhecimento da “configuração de uma forma de interação muito particular entre sujeitos, disposta e apreensível na forma de uma cena”, o que faz da prática semiótica um “comportamento regido por valores socioculturais” (SCHWARTZMANN, 2013, p. 58).

Nessa direção, numa prática semiótica marcada pela produção de um texto epistolar interpelado pelo suporte papel, em comparação à produção de um comentário *on-line*, que por sua vez é interpelado pelo suporte celular e/ou computador, quais as peculiaridades e similaridades próprias no texto-enunciado? Quais marcas evidenciam os papéis e posições enunciativas durante o processo de textualização do percurso argumentativo? De que modo a subjetividade e a identidade dos sujeitos inscritos são constituídas nesta cena predicativa? São estas as perguntas que nortearam o nosso trabalho.

2. Da escolha teórica: por que a semiótica?

Passemos ao próximo passo de nossas escolhas: por que optar pela semiótica dentre as teorias do discurso para discutir sobre o ensino de *produção de texto* na sala de aula? Eis aqui o primeiro motivo que nos levou à escolha pela semiótica dentre as demais teorias discursivas: a possibilidade de pensarmos sobre o texto a partir de uma perspectiva que nos possibilite extrapolar suas propriedades estruturais como a classificação do gênero e estruturas formais, por exemplo, estendendo-se às significações que não se dão somente no/pelo plano do conteúdo.

Neste caso, diante desta nossa “necessidade teórica” e, sabendo que tantos outros pesquisadores já se debruçaram sobre as discussões a respeito da *produção de texto* em sala de aula, foi primordial para nós, que pretendemos discutir o ensino de produção de texto em sala de aula para além de uma produção de conteúdo, buscar respostas que nos ajudassem a refletir sobre: de que modo a situação de sala de aula, a sua “cena”, constitui a produção do texto-enunciado?

Quando falamos aqui em cena, estamos nos referindo à noção de cena predicativa, que já nos insere, é claro, no campo teórico da semiótica discursiva, pois é nela que encontramos este caminho, que chamaremos de caminho teórico-metodológico. Então, retornando às razões da nossa escolha pela semiótica, percebemos que para atender às perguntas do nosso trabalho, era necessário traçar, dentre as teorias discursivas, fundamentos que nos auxiliassem a problematizar o ensino de produção de texto em sala

de aula a partir de diferentes pontos de vista, uma vez que nosso objetivo parte de uma problematização sobre a produção de texto em sala de aula que não considera somente uma análise de conteúdo, adentrando, de fato, este espaço a partir de tudo o que o compõe: seus sujeitos, organização, discursos. Em outras palavras: uma semiótica das práticas.

É exatamente aqui, em uma semiótica das práticas, que chegamos em Jacques Fontanille, que, ao final dos anos 1990, buscou, de certo modo, ultrapassar o problema da análise de conteúdo como entendida segundo o modelo do Percurso gerativo de sentido², integrando ao problema do texto problemas que permeiam a produção de sentido e as instâncias de significação, problematizando uma abordagem não apenas sobre o gênero em semiótica, mas também permitindo tomá-lo como um objeto dado, relacionando-o a outros discursos. Além disso, essa abordagem reconhece o texto perpassado pela cena prática que regula as suas instâncias de produção: outros textos, discursos e práticas.

Neste caso, a nossa escolha pela semiótica, enriquecida pela possibilidade de se pensar sobre o texto por diferentes pontos de vista, passa, também, por um desdobramento teórico, marcado por um avanço no campo investigativo desta teoria discursiva, uma vez que, de modo geral, sabe-se que a teoria semiótica ignorou ou pelo menos não privilegiou o problema dos gêneros ao longo de seu percurso teórico, o que levou a uma restrição para que se desenvolvessem algumas discussões, o que deixa, até hoje, lacunas e dúvidas sobre a operacionalidade do conceito.

No entanto, não há dúvidas que no âmbito das propostas mais atuais da semiótica de linha francesa, é possível, finalmente, encontrar reflexões sobre o modo como a noção de *gênero* foi tratada na teoria, o que é um ponto essencial para a nossa discussão, pois ao tratarmos sobre o gênero a partir de uma abordagem semiótica, não o fazemos com o objetivo de desenvolver nossa pesquisa no entorno dos debates sobre os gêneros, mas a fim de demonstrar que atualmente é possível refletir sobre a operacionalidade deste conceito a partir de visões outras.

Nesse sentido, o percurso investigativo realizado por Schwartzmann (2009), em especial em sua tese de doutorado intitulada *Cartas marcadas: prática epistolar e formas de vida na correspondência de Mário de Sá-Carneiro*, institui um novo tempo para as teorias discursivas: a possibilidade de se pensar sobre o gênero, entendido aqui como

² Sobre este aspecto, é importante ressaltar que Jean Marie-Floch havia já proposto um modelo, bastante bem desenvolvido, para os textos visuais, que foi estendido a práticas sociais diversas. Mas é somente com Fontanille que o modelo ganha a forma de uma proposta teórico-metodológica.

pertencente a uma prática semiótica organizada. Isso porque Schwartzmann (2009) constrói um caminho teórico-metodológico: inicia pelas primeiras ideias fontanillianas, posteriormente as greimasianas, unindo-as, por fim, às questões das práticas propostas por Fontanille.

Assim, embora discutir sobre os gêneros em uma abordagem semiótica não seja o nosso objetivo, passar por este caminho teórico-metodológico é o que permite que em nossa pesquisa a análise dos textos produzidos em sala de aula tomem, de fato, outra dimensão: a dimensão das práticas, o que por consequência nos possibilita destoar das análises e pesquisas já realizadas quando se trata de produção de texto em sala de aula.

3. Do recorte conceitual: a cena prática

Descritas as razões de nossa escolha pelo objeto-texto, bem como pela escolha teórica, passemos ao próximo aspecto de nossa pesquisa: o conceito de *cena prática* de Jacques Fontanille, que estabelecemos como um dos fios condutores da nossa discussão. Nos princípios fontanillianos, este conceito regula as instâncias de produção de texto (instâncias didática, pública, familiar etc.), na medida em que concebe a prática de escrita como fruto de um ou mais processos, cercados pelos actantes próprios a esses processos, circunscritos e implicados pelas propriedades formais dos objetos e espaços envolvidos na cena (sala de aula, cadernos, materiais didáticos, etc.).

Partindo dos objetivos deste trabalho, pelos quais propomos uma reflexão sobre a produção escrita no ambiente escolar, acreditamos, então, que é possível perceber a possibilidade de se explorar os textos e, por consequência, as produções textuais, se ao aluno forem apresentados os modos de organização textual e, sobretudo, a constituição do funcionamento discursivo.

Desse modo, para discutirmos sobre as práticas de escrita na sala de aula, elegemos o gênero epistolar, presente nos materiais didáticos, mas, também, como prática social já enraizada na cultura, em cotejo com práticas de escrita em contexto digital também em sala de aula: o comentário on-line.

Aproximamos, por enquanto, estes dois gêneros – epistolar e comentário on-line – por meio de alguns pontos de contato: sabe-se que tanto a prática epistolar quanto a prática do comentário on-line são simulacros de situações de comunicação *in praesentia*. Logo, isso nos permitiu acreditar que poderíamos identificar, com mais precisão, as

estratégias enunciativas que organizam e caracterizam esses gêneros nos dois espaços em que circulam: o ambiente escolar e o ambiente digital³.

Assim, propomos uma reflexão sobre os gêneros que fuja da tradicional perspectiva de estudo que contempla a comparação ou classificações estereotipadas e leve em consideração, na esteira das propostas de Jacques Fontanille, os diversos níveis de pertinência da análise semiótica, com especial destaque aos problemas relativos ao objeto-suporte, às cenas predicativas e ao texto-enunciado, chegando, então, ao próximo princípio norteador de nosso trabalho: o suporte.

Partindo dos princípios fontanillianos, a esse respeito, Schwartzmann (2018, p. 4) explica:

O ‘valor’ assumido pelo objeto de inscrição numa dada cultura pode, portanto, ‘contaminar o valor do próprio texto-enunciado, pois um poema ou um artigo científico publicados on-line (em um blog, por exemplo) não costumam ter o mesmo estatuto daqueles publicados em papel, assim como uma pintura lida como grafite na rua terá outro valor ou estatuto quando lida como grafite numa sala de museu.

Nessa direção, ainda que sejam, ambos, gênero epistolar e comentário on-line, de caráter argumentativo⁴, a hipótese que seguimos é que a mudança de suporte que está por detrás da própria caracterização genérica de cada um deles acaba por interferir nas práticas de escrita.

4. Da organização dos capítulos

Para o desenvolvimento de nossa tese, organizamos os capítulos da seguinte maneira: no *Capítulo I – O Ensino Médio em Contexto*, apresentamos uma contextualização da Unidade Escolar e do Curso selecionados para a coleta de dados. No *Capítulo II – O gênero em questão: percursos semióticos*, destacamos a trajetória das preocupações da semiótica sobre os conceitos de texto, discurso e gênero, já que estes conceitos se relacionam com a nossa discussão sobre a prática escrita e nos situam na perspectiva que adotamos: a teoria semiótica. No *Capítulo III – O ambiente escolar e as práticas de produção de texto*, apresentamos os aspectos que compuseram a produção escrita no ambiente escolar para tratar do papel da fala e da escrita neste ambiente,

³ Por ora, trataremos os ambientes em dois: ambiente escolar e ambiente digital. Em nossa análise estenderemos esta discussão.

⁴ Sabemos que na prática epistolar há textos que não estão embasados pelo caráter argumentativo. Cabe aqui esta denominação em razão da escolha do nosso corpus.

sobretudo nas práticas escritas atuais, que se instauram, também, pela textualidade eletrônica e as configurações de fala e escrita no ambiente digital. Por fim, no *Capítulo IV – O papel e a tela: uma proposta de análise*, discutimos a análise do material coletado.

1 O ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO

Conforme já mencionado, para o desenvolvimento de nossa tese problematizamos a prática da correspondência nos ambientes escolar e digital, tomada como prática de base para a produção textual dos alunos, a fim de identificar as estratégias de estrutura, organização e desenvolvimento que caracterizam esses gêneros nos dois espaços discursivos.

Para tanto, o *cópus* foi constituído pela coleta de cartas escritas no ambiente escolar, bem como pela produção de comentários *on-line*, publicados no ambiente digital. Ambos os gêneros foram produzidos nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional pelos alunos do terceiro ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) da Escola Técnica Estadual Professor Massuyuki Kawano, localizada na cidade de Tupã – São Paulo, pertencente ao Centro Paula Souza. A turma era composta por 36 alunos, que pelo referido curso obtiveram o Ensino Médio e a habilitação profissional/técnica em Desenvolvimento de Sistemas.

O tempo de duração previsto para a coleta de dados e realização do cronograma de atividades foi de dois bimestres, sendo eles o segundo e quarto bimestres de 2017. No segundo bimestre, de acordo com o conteúdo programático do Plano de Curso, articulamos nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional o gênero epistolar a partir da perspectiva dos componentes da BNCC para a produção escrita, bem como as diretrizes do Centro Paula Souza para a comunicação profissional. Assim, foi neste bimestre que a carta argumentativa compôs o tema das aulas de produção escrita, passando por definição, contextos de produção e público alvo. Neste período, os alunos tiveram contato com os diferentes tipos de carta (tendo em vista o gênero epistolar), sendo explorada, com maior ênfase, a carta argumentativa. As atividades foram realizadas seguindo o planejamento escolar para o curso e série.

Na sequência, o período da coleta de cartas deu-se em junho de 2017 e a coleta de dados dos comentários *on-line* teve início em outubro de 2017. Nesta etapa, além de produzir os comentários *on-line* nas dependências da Instituição (laboratórios de Informática), os alunos puderam, também, acessar o canal no ambiente extraescolar para produzi-los.

Ressaltamos, ainda, que os procedimentos metodológicos estiveram em consonância com as habilidades e competências descritas a seguir no Plano de Trabalho Docente do referido componente curricular, série e curso, pontos que justificam nossa

escolha por esta sala e série para seu desenvolvimento. Ademais, todas as implicações éticas foram respeitadas e observadas neste processo, que teve início com a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade e, a partir da aprovação, os Termos de Consentimento foram encaminhados aos pais para sua assinatura e ciência da coleta de dados e trabalho a ser desenvolvido, bem como a dos participantes da pesquisa.

Neste capítulo, trazemos, então, a contextualização da Unidade por meio de aspectos que visam contextualizar as produções que embasam nossa discussão.

1.1 Escola Técnica Estadual Professor Massuyuki Kawano: a Instituição

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, que administra as Escolas Técnicas (Etecs) e as Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais. A Escola Técnica Estadual Professor Massuyuki Kawano é a Unidade pertencente ao Centro, onde realizamos a nossa pesquisa e se localiza na cidade de Tupã, São Paulo, região da Alta Paulista. Esta unidade é administrada pela região administrativa de Marília, conforme se observa abaixo:



Fonte: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/escolas/>

Figura 1 Mapa das ETECs por Região

Atualmente, o número de matriculados nas ETECs excede 208 mil estudantes, que se dividem nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio. A Instituição Centro Paula Souza foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969 e foi resultado de um grupo de trabalho que pretendia avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos. Porém, no decorrer das décadas, englobou, também, a educação profissional do estado em nível médio, expandindo o ensino pelas regiões do Estado.

O órgão Centro Paula Souza recebe este nome como homenagem ao engenheiro e professor Antonio Francisco de Paula Souza (1843-1917), que se posicionava como um liberal, a favor da república e do fim da escravidão. Paula Souza era considerado como um homem à frente de seu tempo e notadamente como um educador que defendia o papel da escola como meio de formação de profissionais, além de um local para discussões acadêmicas.

Nesse contexto, a Unidade Etec Professor Massuyuki Kawano foi inaugurada em 2006, quando ainda funcionava como classe descentralizada administrada pela Etec Amim Jundi, de Osvaldo Cruz, São Paulo. Posteriormente, após um decreto, transformou-se de extensão a uma Unidade no final do referido ano.

No ano de 2008, a Unidade passou a ofertar, além dos cursos técnicos, o Ensino Médio, que se iniciou com 04 salas de 40 alunos cada uma e mantém, atualmente, 09 salas no período da manhã, totalizando aproximadamente 360 alunos. No ano de 2013, a escola ofereceu mais uma sala para o Ensino Técnico em Informática Integrado ao Médio e, atualmente, mantém 03 salas no período integral, totalizando aproximadamente 120 alunos, concentrando-se no Eixo Tecnológico de Ensino Médio e Informação e Comunicação.

Além desses cursos, a Unidade oferece, também, os Cursos Técnicos em Administração, Comércio, Contabilidade, Desenho de Construção Civil, Design de Interiores, Enfermagem, Farmácia, Informática, Informática para Internet, Marketing, Recursos Humanos e Redes de Computadores.

No que se refere à infraestrutura da Unidade, a Escola dispõe de uma área construída de 4.288,42 m² em uma área total de 8.508,86m². É composta de dois prédios de dois pavimentos cada (térreo e superior), ligados por passarela e escadas. Há 16 salas e todas possuem recursos multimídia: microcomputador com acesso à internet, projetor

multimídia ou TV, aparelhos de som e 3 lousas digitais, instaladas no Laboratório de Química e Biologia, Áudio Visual e Sala 17. Possui 05 laboratórios de Informática e 01 laboratório de Hardware, local próprio para que o aluno aprenda a prática de montagem e desmontagem de um microcomputador, além de 01 Sala de Informática, destinada a pesquisas e Trabalhos de Conclusão de Curso.

Além desses, a Unidade possui 01 Laboratório de Enfermagem, Laboratório de Farmácia, Laboratório de materiais de Desenho de Construção Civil, Biblioteca com acesso à Internet, cozinha, refeitório e 01 sala de audiovisual/auditório com capacidade para 90 pessoas e, ainda, uma sala de Oficina de Artes. A escola também possui banheiros adaptados para portadores de necessidades especiais, uma horta de plantas medicinais e uma arena descoberta para a realização de eventos ao ar livre.

1.2 Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM): o Curso

A Escola Técnica Estadual Professor Massuyuki Kawano, atualmente, fornece o curso do Ensino Médio em duas modalidades: o Ensino Médio Regular e o Etim (Ensino Técnico Integrado ao Médio – Técnico em Informática).

Para o ano de 2020, a Unidade Escolar passará a ofertar, além do Ensino Médio em sua modalidade regular, o Ensino Médio com ênfases em áreas distintas. Assim, em consonância com as alterações previstas na BNCC e com as reformulações do Centro Paula Souza, o Ensino Médio passará a constituir-se em Itinerários que se dividem em áreas: Ensino Médio com ênfase em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ensino Médio com ênfase em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde e Ensino Médio com ênfase em Ciências Exatas e Engenharias. Para o Etim, curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, a ênfase passa a ser, além da habilitação em Informática, a linha do Desenvolvimento de Sistemas. Além desses, há a oferta do NOVOTEC, Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional em Administração.

Essas modificações assinalam que ao passo em que há um conjunto de medidas previstas em Lei para assegurar a eficácia do Ensino Médio no Brasil, no que tange à nossa pesquisa também propomos alargar esses passos, uma vez que ao discutirmos sobre as práticas textuais em sala de aula visamos promover uma reflexão que projete, também, um ensino que priorize o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Pensamos, dessa forma, que a atividade on-line investe e fortalece esse protagonismo,

visto que atenua a força institucional da escola sobre o sujeito, uma vez que a produção escrita tem este papel.

A esse respeito, a BNCC traz, também, essa intenção de promover um ensino que:

[...] garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2019, p. 463)

Desse modo, aproximamos nossa discussão à já prevista na BNCC, que, ao direcionar-se aos jovens, público discente do Ensino Médio, projeta sua formação a partir da possibilidade de formá-los enquanto “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” (BRASIL, 2019, p. 463). Para tanto, há a orientação de que o Ensino médio proporcione experiências e processos capazes de garantir a leitura da realidade e o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, a fim de que possam tomar decisões éticas e fundamentadas, podendo intervir e investigar sobre aspectos políticos, sociais, ambientais, culturais, entre outros, de modo que atuem em sociedade.

É importante observar, portanto, que ao realizarmos esta pesquisa, estamos inseridos em um cenário que já prevê a importância de se repensar as bases que compõem o Ensino Médio e suas práticas. Sabendo que nosso objetivo de pesquisa não é investigar o processo de ensino em si, cabe, apesar disso, esta aproximação, tendo em vista que inseridos neste contexto – a sala de aula –, é interessante pensar de que modo a semiótica pode permitir que estes passos, propostos em lei, sejam efetivamente consolidados.

A esse respeito, a BNCC trata de modo particular da importância das novas tecnologias para o ensino, ponto que nos referimos em nossa pesquisa quando propomos observar a prática escrita sob o perpassar do suporte. Nesse aspecto, tem-se a orientação para que exista uma progressão das aprendizagens pautada no aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de criações autorais, proporcionando a intersecção das linguagens, de modo que se considere as novas tecnologias (BRASIL, 2019).

Para tanto, há a seguinte orientação:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o

enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2019, p. 485).

Nesse sentido, destacamos esses aspectos tendo em vista que o alunado, uma vez inserido nesse contexto, deve ter a garantia de práticas que proporcionem a possibilidade de sustentar-se por meio desses pontos.

O curso em questão segue o Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação e é constituído pela formação de três anos. O plano de Curso especifica que no primeiro ano adquire-se a Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Auxiliar de Informática; ao final do segundo ano, Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Auxiliar em Programação de Computadores; ao final da terceira série, Habilitação Profissional de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Para este curso, há a seguinte previsão com relação ao perfil do aluno e ao que se refere à Linguagem:

Deve ser capaz também, por ser concludente do Ensino Médio, de:

- 1. Dominar Linguagens** – demonstrar bons conhecimentos da dinâmica padrão da língua portuguesa e utilizar as diferentes linguagens para se expressar e se comunicar;
- 2. Compreender Fenômenos** – aplicar conceitos das diferentes áreas do conhecimento para a compreensão de aspectos da realidade;
- 3. Resolver Problemas** – contextualizar dados e informações para resolver situações-problema;
- 4. Construir Argumentos** – organizar informações e conhecimentos para a construção de argumentos significativos;
- 5. Elaborar Propostas** – recorrer a conhecimentos adquiridos para elaborar propostas de intervenção.

Essas informações, sistematizadas, organizam-se da seguinte forma:

Competências	Habilidades	Valores e Atitudes
COMPETÊNCIA 01: Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, adequando-as aos contextos diferenciados dos interlocutores e das situações.	- Perceber a pertinência da utilização de determinadas formas de linguagem, de acordo com diferentes situações e objetivos. - Colocar-se no lugar do interlocutor ou do público alvo e adequar as formas e meios de expressão às suas características específicas. - Perceber quais são, selecionar e utilizar as formas mais adequadas para expressar concordância, oposição, indiferença, neutralidade, solidariedade em diferentes situações e contextos etc. - Selecionar estilos e formas de comunicar-se ou expressar-se adequados aos discursos científico, artístico, literário ou outros. - Utilizar textos e discursos que, na forma e no conteúdo, sejam mais adequados para contestar, esclarecer, fundamentar, justificar, ilustrar ou reforçar argumentos.	- Valorização do diálogo. - Respeito ao interlocutor e fazer-se respeitar. - Senso crítico.
COMPETÊNCIA 02: Exprimir-se por escrito ou oralmente com clareza, usando a terminologia pertinente.	- Adequar o discurso ao vocabulário específico e às características pessoais e sociais dos interlocutores ou do público alvo. - Reconhecer e utilizar terminologia e vocabulário específicos a cada situação. - Utilizar dicionários de línguas, especializados em áreas de conhecimento e/ou profissionais. - Aprimorar o discurso incorporando ao vocabulário termos específicos da área científica, artística, literária e tecnológica.	- Colocar-se no lugar do outro. - Respeito ao interlocutor e fazer-se respeitar. - Preocupação com a qualidade de seus registros e com as formas e conteúdos de suas comunicações.
COMPETÊNCIA 03: Colocar-se como sujeito no processo de produção/recepção da comunicação e expressão.	- Analisar e interpretar textos e discursos reconhecendo, nas diferentes formas de expressão, objetivos, intenções, valores implícitos, mensagens subliminares, filiação ideológica etc. - Selecionar estilos e formas de comunicar-se ou expressar-se adequadas a cada situação, utilizando categorias e procedimentos próprios do discurso científico, artístico, literário ou outros. - Acionar, selecionar e organizar conhecimentos e articulá-los coerentemente com coesão pertinente para a construção de argumentos e de propostas críticas, com coerência, coesão e unidade.	- Confiança em si próprio. - Disposição em enfrentar situações novas. - Iniciativa em buscar e dar informações e expressar ideias e sentimentos. - Responsabilidade por suas iniciativas.
COMPETÊNCIA 04: Considerar a linguagem e suas manifestações como fonte de legitimação de acordos e condutas	- Relacionar conhecimentos de diferentes naturezas e áreas numa perspectiva interdisciplinar.	- Reconhecimento e respeito pelas diferenças e tratamento a todos como iguais.

sociais que se realizam em contextos histórico-culturais específicos.	- Situar as diversas produções da cultura em seus contextos histórico-culturais. - Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização. - Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo, e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. - Interpretar informações, códigos, ideias, palavras, diferentes linguagens, considerando as características físicas, étnicas, sociais e históricas de seus emissores/produtores. - Identificar características e elementos nacionais, regionais, locais, grupais, nas diferentes formas de expressão e comunicação e utilizá-las para a análise e interpretação das produções literárias, científicas e artísticas. - Detectar, nos lugares, as relações de convivência ou de dominação entre culturas de diferentes origens.	- Valorização das contribuições de diferentes gerações, povos, etnias na construção do patrimônio cultural da humanidade.
---	---	---

Tabela 1 Plano de Curso – 3ª série – ETIM

Dessa maneira, ao término das três séries, o concluinte da Habilitação Profissional de TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO deverá ser capaz de:

1. expressar-se adequadamente, com autonomia, clareza, e precisão conforme o contexto em que se dá a ação comunicativa;
2. planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos;
3. compreender e avaliar o papel histórico dos diferentes atores sociais;
4. propor ações de intervenção solidária.

Observando, então, o modo de organização do curso, pode-se ressaltar a importância de se realizar este estudo na direção de observar de que modo, para além da recepção e abordagem do conteúdo, os alunos podem se apropriar da prática escrita sob a consideração do suporte.

Nessa direção, uma vez inseridos no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, de modo específico na linha de pesquisa “Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais”, acreditamos ser viável a nossa busca por estes questionamentos, que podem trazer contribuições acadêmicas e, sobretudo, estendê-las às práticas e reflexões do âmbito escolar no que se refere ao trabalho com as produções textuais.

É importante ressaltar, também, que o curso, conforme visto acima, considera imprescindível a formação crítica, pelas habilidades e competências descritas, a autonomia e o desenvolvimento desses aspectos na formação do aluno.

Logo, falar sobre a influência do suporte nesse processo é considerar, também, as novas práticas de escrita na contemporaneidade, uma vez que as novas tecnologias exercem o papel de mediar as novas manifestações e formas de expressão, o surgimento de novos gêneros, bem como as diferentes características de linguagem que constituem este cenário.

Nesse contexto, acreditamos que a semiótica, por enveredar-se por seu arcabouço teórico e suas (re)formulações em diferentes situações de estudo, pode contribuir para este olhar dentro da sala de aula, em especial para desenvolver a autonomia dos alunos, que têm a chance de reconhecer as práticas de comunicação orais e escritas como fruto do encontro de diversos níveis de significação, entrecruzados em diferentes situações semióticas. Ademais, vale ressaltar que as orientações atuais da BNCC tratam de aspectos que se referem a estudos linguísticos e semiótica, o que indica este reconhecimento e possibilidade.

2 O GÊNERO EM QUESTÃO: PERCURSOS SEMIÓTICOS

Neste capítulo, ao tratarmos do gênero pelos percursos semióticos, destacamos os espaços alcançados pela semiótica acerca desses questionamentos que, sem dúvida, retratam seu papel em diferentes contextos, já que discutiu e ainda discute sobre variados objetos de análise em situações distintas.

Assim, a discussão aqui realizada tem por objetivo apontar a complexidade pela qual consideramos o gênero pelo viés da semiótica, já que nosso trabalho não se ocupa em realizar uma análise das práticas escritas que contemplará a classificação dos textos a partir de sua estrutura e organização somente, mas pela semiótica das práticas, que, a nosso ver, permite relacionar a prática escrita, os seus contextos e situações de produção e a relevância do suporte, favorecendo a possibilidade de se pensar a escrita no ambiente escolar como uma prática que não seja desvinculada do “mundo real”, isto é, que não seja apenas entendida como uma prática escolar mas sim como uma prática social ampla.

Aqui, pretendemos, então, ressaltar a contribuição que creditamos à semiótica pela possibilidade de um trabalho das práticas escritas em sala de aula voltado ao atendimento do que propõem os documentos oficiais para o Ensino Médio no que dizem respeito à produção escrita em sala de aula.

2.1 O Texto e o discurso na semiótica: “distinções” necessárias

Após um amplo caminho de reformulações e inovações teóricas que perpassaram a Linguística e o interesse dos linguistas, as investigações atreladas à linguagem chegaram, então, aos dias atuais e, em especial, ao ambiente escolar.

Considerando, então, que ao ambiente escolar também foram direcionadas as teorias do discurso, faremos uma reflexão acerca do quadro teórico adotado pelo livro didático em questão. Entretanto, em razão dos diferentes posicionamentos sobre os conceitos de *texto* e *discurso*, o que é próprio das peculiaridades das abordagens teóricas, discutiremos, primeiramente, sobre esses conceitos como trazidos pela semiótica, que, em seu percurso, trouxe questionamentos sobre a tipologia dos discursos, bem como sobre a diferença entre *texto* e *discurso*.

Para o primeiro conceito em questão, o *texto*, trazemos as reflexões de José Luiz Fiorin (1990), que já neste período apresentava a necessidade das teorias do discurso tratarem do problema dos gêneros. Segundo o autor, a tipologia discursiva é constituída por dois aspectos

problemáticos: o dos critérios de classificação dos discursos e o dos gêneros. Amparado nos preceitos semióticos de A. J. Greimas, de que cada tipologia tem sua peculiaridade de acordo com o objeto selecionado, discorre sobre a geração do sentido por meio de um percurso que vai do mais simples ao mais concreto, explicitando o percurso gerativo de sentido, que se divide em três patamares: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo, tendo, cada um deles, dois componentes – uma sintaxe e uma semântica.

Na tentativa de elucidar a questão sobre o trabalho com a tipologia dos discursos, o autor segue suas indagações pontuando alguns exemplos. Para tanto, cita o discurso dos ecologistas radicais e desenvolvimentistas, que podem, no nível fundamental, apresentar categorias semânticas com investimentos axiológicos opostos. Menciona, em seguida, alguns elementos da sintaxe narrativa por meio de diferentes tipos de textos, como os que são constituídos pela classe de discursos tecnológicos, que buscam transmitir a um destinatário um saber fazer; o discurso dos jornais sensacionalistas, que exploram a performance; o romance policial, que privilegia a fase da sanção.

Com relação à semântica discursiva, Fiorin destaca que, sendo ela a responsável por analisar os investimentos abstratos (temas) ou concretos (figuras) que recobrem as estruturas narrativas, tem-se dois tipos básicos de discurso: os temáticos (dentre eles o dissertativo), que procuram explicar o mundo; os figurativos (dentre eles a narração), que procuram simular o mundo natural. Assim, “a semântica discursiva explica ainda as várias possibilidades de leitura inscritas no texto, ou seja, as várias isotopias” (FIORIN, 1990, p. 95).

Por sua vez, segundo o autor, a sintaxe discursiva, que analisa as projeções de pessoa, espaço e tempo no enunciado, bem como as relações entre enunciador e enunciatário, contempla, por exemplo, o aspecto argumentativo do discurso, o que faz com que inúmeras tipologias se debrucem nesse nível, como por exemplo, o discurso científico, onde o enunciador se “ausenta” do enunciado. Ainda, segundo Fiorin (1990, p. 96), “o sentido constituído no percurso gerativo une-se a um plano de expressão para manifestar-se”.

Percebe-se, pois, que para o autor, os discursos podem ser classificados a partir de critérios atrelados aos mecanismos de produção do sentido. É neste ponto que se volta para o problema dos gêneros: um objeto construído por uma abstração generalizante que comporta os textos, objetos empíricos e representativos que, por sua vez, possuem características e propriedades distintas.

O autor ressalta, então, que as tipologias elaboradas são insuficientes para apreender os múltiplos tipos de discursos, como descreve a seguir:

A constelação tipológica que constitui o gênero é social. Varia, portanto, de época para época. O que numa época era considerado discurso científico pode não ser mais classificado assim. Os critérios de classificação pertencem à natureza da linguagem. Os gêneros são arranjos que dependem de fatores sociais, ou seja, dos efeitos de sentido valorizados num certo domínio por uma dada formação social (FIORIN, 1990, p. 97).

Assim, nota-se que a necessidade de definir um posicionamento acerca dos gêneros permeou o campo de atuação dos semioticistas, ainda que em proporções distintas das atuais, ocupando-se em retratar e definir as diferenças entre *texto* e *discurso*, ponto este que deixava lacunas originárias dos conceitos greimasianos que, nesse aspecto, não se mostraram acabados, conforme abordaremos a seguir.⁵

Para esta questão, vejamos, inicialmente, o que pontuaram Greimas & Courtés (2016) no *Dicionário de semiótica*. Para o verbete *texto*, partindo do arcabouço teórico de Hjelmslev, tem-se em uma das acepções: “grandeza considerada anteriormente à sua análise” (GREIMAS & COURTÉS, 2016, p. 503). Para *discurso*, dentre as acepções apresentadas, tem-se “processo semiótico” (GREIMAS & COURTÉS, 2016, p. 144), “um todo de significação” (GREIMAS & COURTÉS, 2016, p. 144), “constituído de certo número de níveis de profundidade superpostos” (GREIMAS & COURTÉS, 2016, p. 145); dentre outras acepções, no que se refere à instância da enunciação, “a forma do discurso produzido depende da dupla seleção que aí é operada” (GREIMAS & COURTÉS, 2016, p. 148).

Nesse sentido, segundo as reflexões de Fiorin (2012), em razão desses conceitos não terem se apresentado “totalmente” acabados por Greimas e Courtés, há a necessidade de diferenciação entre os dois termos ao constatar-se que *discurso* e *texto* são produtos da enunciação, mas que diferem, no entanto, quanto ao modo de existência semiótica (FIORIN, 2012). Para ele, o *texto* é do domínio da manifestação, da ordem do sensível; já o *discurso*, da ordem da imanência, do inteligível. Enquanto o texto é do plano da expressão, o discurso é do plano do conteúdo, sendo, portanto, o texto, a manifestação de um discurso.

Percebe-se, então, que esses questionamentos traduzem o modo como os estudos da linguagem foram revestidos de posicionamentos precisos, bem como acréscimos que passaram a considerar a língua não somente enquanto lugar de representação de significados, mas como meio de convenção de ação no mundo e, portanto, instrumento no processo argumentativo.

⁵ Schwartzmann (2009), a partir das propostas de Fontanille (1999), vai discutir as diferentes abordagens da semiótica para os termos texto e discurso, para então pensar o gênero e a prática (práxis semiótica). Ao retomarmos a tese posteriormente, aprofundaremos o modo como Schwartzmann (2009) discute sobre por que utilizarmos, por exemplo, outra teoria do discurso para resolver o problema do gênero ao mostrar que somente a abordagem semiótica pensa gênero, prática e suporte. Desse modo, filiamos nosso pensamento ao de Fontanille (1999) e aos desenvolvimentos dados à sua proposta sobre gênero por Schwartzmann (2009) e Portela e Schwartzmann (2012).

Logo, do *texto* atenuou-se a concepção de frase como unidade de sentido, tornando-o objeto dos estudos linguísticos, trazendo à tona, posteriormente, a consideração das relações entre a escrita e os sujeitos nela inscritos, bem como entre o *texto* e o *discurso*.

Desse modo, sendo o nosso interesse pautado nas produções textuais do ambiente escolar, é preciso lembrar que as definições de *texto* e *discurso* que se tem em maior parte do ensino dessas práticas de escrita contemplam definições que têm origem, ainda, na opacidade destes conceitos ou em outras teorias do discurso. Uma análise de diferentes materiais didáticos poderia ilustrar esta situação, porém, excede os limites e objetivos do nosso trabalho.

Assim, para pensarmos mais claramente sobre as noções de *texto* e *discurso* é necessário, então, pontuar dois pontos importantes: Fiorin (1990), ao discutir sobre estas concepções, não irá, certamente, esgotá-las e dar uma resposta definitiva para esta problemática, uma vez que as teorias, de um modo geral, não se findam em si mesmas, mas tratam de determinadas particularidades, o que permite pensar que ao passo que surgem novas problemáticas tem-se novos questionamentos.

Desse modo, nota-se que há na discussão de Fiorin (1990) uma “crítica” à oposição sobre o que se pode chamar de uma abordagem interna e uma abordagem externa quando se pensa sobre a noção de *texto*.

Entretanto, é importante pensarmos que posteriormente haverá na semiótica francesa um posicionamento marcado por uma postura epistemológica que considera o *texto* como seu objeto, avançando para alcances maiores, considerando-se, por exemplo, noções como expressão e conteúdo, tão importantes para elucidarmos estas distinções entre *texto* e *discurso*.

Em segundo plano, então, é válido recordar que essas inquietações que nos levam à tentativa de uma “distinção” sobre essas noções – *texto* e *discurso* – já ocorreram em outro momento. Nesse sentido, vale lembrar que a noção de *texto*, por exemplo, relaciona-se diretamente com a expressão; já o discurso se relaciona com o conteúdo, pontos que tiveram início já nas articulações de Hjelmslev (2003). A esse respeito, ao discorrer sobre a função de uma teoria da linguagem frente ao texto, o autor já assinalava tais preocupações:

A teoria da linguagem se interessa pelo texto, e seu objetivo é indicar um procedimento que permita o reconhecimento de um dado texto por meio de uma descrição não contraditória e exaustiva do mesmo. Mas ela deve também mostrar como é possível, do mesmo modo, reconhecer qualquer outro texto da mesma natureza suposta fornecendo-nos instrumentos utilizáveis para tais textos. Exigimos da teoria da linguagem, por exemplo, que ela permita descrever não contraditoriamente e exaustivamente não apenas todos os textos dinamarqueses existentes como também todos os textos dinamarqueses possíveis e concebíveis [...] na medida em que forem da mesma suposta natureza dos textos até aqui considerados. (HJELMSLEV, 2003, p. 19-20)

Nessa direção, tendo em vista que problematizamos de que forma o suporte compõe a prática textual, trazemos para esta discussão Fontanille (2005), uma vez que para ele, o objeto é perpassado, em meio às *práticas*, pelos níveis de pertinência. Logo, reconhecendo que o texto possui uma estrutura particular, como o gênero epistolar – envelope, inscrições de referência, destinatário, entre outros elementos –, Fontanille (2005) destaca que o modo de circulação em sociedade o predispõe a outra forma de expressão.

Desse modo, por estendermos nossa discussão a dois objetos texto específicos – comentário *on-line* e o texto epistolar –, precisamos pensar da direção do que Fontanille (2008b) considera enquanto *práticas semióticas*, enfatizando os conceitos que embasam as diferenças entre *texto* e *discurso*.⁶

De início, remontando o famoso slogan greimasiano “Fora do texto não há salvação”, que marcou época na trajetória semiótica, principalmente quando ela ainda tinha como direcionamento as problemáticas de pesquisa baseadas em tradições do domínio literário, ponto que, durante muito tempo, foi a grande ênfase de seus estudos, podemos encontrar em Fontanille (2008b) uma problematização a esse respeito, bem como uma explicação.

É possível perceber que para os semioticistas da época havia uma postura conjuntural que se opunha às metodologias de análise que buscavam explicações a partir de dados extratextuais e extralinguísticos. É por isso, então, que a semiótica fundada por Greimas foi arquitetada com base em modelos de pesquisa que visavam assegurar uma análise imanente, capaz de delimitar o campo de investigação da formação daquela que se constituiria enquanto disciplina e teoria: a *semiótica do texto* e do *discurso* (FONTANILLE, 2008b).

Para os questionamentos mais recentes, foi convidativa à semiótica a adesão de perspectivas com respaldo em pesquisas cognitivas que dizem respeito às operações de “produção de sentido”, bem como a interesses novos que tomaram espaço na própria prática semiótica, que, ultrapassando os limites textuais, passou a se interessar pela arquitetura, urbanismo, design de objetos, entre outros. Segundo Fontanille (2008b), essas problemáticas surgiram a partir das proposições de Floch (1990) e Landowski (1992), que, respectivamente, traçaram perspectivas semióticas nas estratégias de mercado e, ainda, na construção de uma semiótica das situações e da experiência, por exemplo.

⁶ Para falar sobre carta e o problema da comunicação *in* presença, situamo-nos na esteira da discussão de Schwartzmann (2012) e (2013). Nesses textos, temos a discussão do modo como o comentário *on-line* se mostra por meio do elogio e depreciação, sobre as cartas na mídia impressa sob a ótica de uma prática semiótica e, ainda, a carta-objeto a partir de uma semiótica das plásticas.

A partir de então é que os pressupostos fontanillianos trouxeram a necessidade de redifinição da natureza da ocupação da semiótica, ou seja, as “*semióticas-objeto*”. Para tanto, Fontanille (2008b) fundamenta um princípio que sustenta esse deslocamento: o *princípio da imanência*. Para ele, é possível responder às questões que se referem ao “exterior”, assumindo teoricamente as pesquisas que conduzem a perspectivas que se articulam “*fora do texto*” desde que a coerção entre expressão e conteúdo não se constituam “*fora da semiose*”.

Assim, o *princípio da imanência* revela-se como portador de um grande potencial teórico na medida em que dispõe à análise as condições de modelização, como explica Fontanille:

Por trás do princípio da imanência perfila-se uma hipótese forte e produtiva, segundo a qual a própria práxis semiótica (a enunciação “em ato”) desenvolve uma atividade de esquematização, uma “metasemiótica interna”, pela qual podemos “apreender” o sentido, e que a análise tem por tarefa inventariar e explicitar em sua metalinguagem (FONTANILLE, 2008b, p. 18).

Nesse sentido, trata-se de pensar esse novo “arranjo teórico” pela premissa de não esvaziá-lo dos elementos que podem reduzi-lo a perspectivas que o considerem a partir de pontos insuficientes no tratamento de seu objeto de análise, como por exemplo, fazem (ou fizeram) as teorias linguísticas e semióticas que, de certa forma, dividem-se em duas hipóteses ao renunciarem ao princípio da imanência: na primeira, encaram diretamente seu objeto; na segunda, solicitam o “contexto” (FONTANILLE, 2008b).

Em consonância com os questionamentos de Landowski (1992, p. 147; 170-172 *apud* FONTANILLE, 2008b, p. 18), trata-se, então, de questionar o objeto de análise a partir de um ponto de vista semioticamente organizado, isto é, não no sentido de inseri-lo ao contexto, mas em seu caminho inverso, ou seja, integrando o contexto ao objeto de análise, com a ressalva de que o contexto não se situa “nem antes, nem depois, mas no âmago da linguagem”.

Por fim, em relação a esses aspectos, Fontanille (2008b) destaca, também, a necessidade de se pensar a semiótica dos objetos partindo de sua visão “intensa”, que é concentrada e focalizada, e “extensa”, que é expandida e englobante, articulando seus respectivos níveis de pertinência, pontos esses que, em suma, integram a necessidade de (re) definir a natureza da preocupação da semiótica. Nesse sentido, o autor associa essas relações à semiótica dos objetos, uma vez que, para ele, na versão “intensa”, o objeto é considerado como suporte de inscrições ou vestígios; já na “extensa”, como um “ator entre os demais de uma prática semiótica” (FONTANILLE, 2008b, p. 19).

Assim, esse gesto de reformulação teórica corrobora, para Fontanille (2008b), uma possível reformulação do slogan greimasiano, o que resulta na possibilidade de se pensar que

“*Fora das semióticas-objeto não há salvação!*”, permitindo aos semioticistas trabalhar, atualmente, com “objetos”, “práticas” ou “formas de vida”, o que excede os limites anteriormente fixados, na especulação do *texto-enunciado* somente, que desconsiderava as estruturas das áreas de cultura, por exemplo e que permite, para nós, articular a prática escrita em sala de aula, a partir de uma abordagem semiótica, na tentativa de extrapolar o texto-enunciado, cientes de todos os avanços teórico-metodológicos já articulados até o momento.

2.2. O gênero e a semiótica: trajetos de investigação

Ao longo do tempo, diversas foram as perspectivas pelas quais a noção de gênero foi pensada. Sabe-se, pois, que as tradições literária, linguística e retórica/sociológica (BAWARSHI & REIFF, 2013) propuseram diversas formas para o entendimento dos gêneros, o que trouxe um leque de trajetórias que, a depender das possibilidades descritas no interior de cada tradição, apresentaram-se mais ou menos interessadas no ensino da escrita e no desenvolvimento de perspectivas para a produção textual. Entretanto, citamos estes aspectos apenas com o intuito de ressaltar que a noção de gênero, de certo modo, perpassou o interior dos mais variados posicionamentos teóricos. Porém, se anteriormente o *gênero* era pensado a partir de classificações ou agrupamentos, atualmente incorpora novos questionamentos que, por sua vez, ultrapassam tais preocupações.

É por isso que, interessados em observar o modo de organização textual e o engendramento do texto, pautamos nosso trabalho nas contribuições teóricas da semiótica greimasiana que, atualmente, traz questionamentos que apresentam tal deslocamento. Todavia, em seu percurso a semiótica não se ocupou de tratar, em primeira instância, dos gêneros, já que este aspecto não constituía seus objetivos. Tal ocorrência propõe, de um lado, um questionamento sobre as razões que embasaram este aspecto – o de não problematizar a noção de gênero – e, de outro, a necessidade de compreendê-la por meio de uma reflexão que pense o gênero a partir de seus usos e práticas na contemporaneidade, sendo o último aspecto o que abordaremos em nosso trabalho, isso porque para responder ao primeiro, cabe uma pesquisa que proporcione um mapeamento de tais razões a partir da “reconstituição” destes preceitos, o que, sem dúvidas, constitui um trabalho produtivo, porém, que excede os nossos objetivos.

Desse modo, já que nosso interesse se fundamenta na possibilidade – e relevância – de se pensar o gênero em semiótica, retomaremos os caminhos que nos mostram como esta noção,

a de gênero, antes não firmada entre os pressupostos iniciais das escolas de inspiração greimasiana, encontrou lugar nos questionamentos atuais.

Para tanto, vamos seguir o caminho proposto inicialmente por Schwartzmann (2009) e retomado por Portela e Schwartzmann (2012), que descrevem uma “trajetória” teórica, que tem seu início a partir das primeiras menções assinaladas em *Maupassant* (1993), por Algirdas Julien Greimas e encontra “respostas” desta problemática em *Sémiotique et littérature* (1999), de Jacques Fontanille, que, no final dos anos 1990, surge com uma reflexão que ultrapassa os limites que concebiam a semiótica como uma teoria da leitura⁷, extrapolando os limites do “texto-enunciado” a partir da semiótica das práticas.

Em seu trabalho, Schwartzmann (2009) começa, pelo prefácio de *Maupassant* (1993), no qual estariam as preocupações iniciais de Greimas sobre a problemática dos gêneros. Como destaca Schwartzmann, embora Greimas tenha definido o estudo do gênero como uma discussão que se “limitaria” à problematização da leitura de um conto literário, *Dois amigos*, seus questionamentos conduzem a observações que já revelavam, na época, o problema da “classificação” do gênero: “não se dispõe de nenhum meio capaz de certificar que os traços comuns, selecionados como definidores de um gênero, realmente o sejam [...]” (GREIMAS, 1993, p.10).

Assim, ciente de que para esta problemática, na época, as questões se sobressaíam às respostas, Greimas parece buscar caminhos que expliquem a questão da organização genérica do texto por meio do apontamento de seus caracteres generalizáveis. Logo, tendo em vista seu posicionamento, pode-se inferir que, para ele, tratar da questão dos gêneros seria um caminho inviável, pois traria à tona aspectos conceituais da superfície, facilmente questionáveis e passíveis de refutação por parte dos semioticistas. Este aspecto reafirma a aparente situação da noção de gênero na época: ausente de um posicionamento teórico sobre tal noção, calcado nos conceitos basilares da semiótica.

Já em Greimas & Courtés (2016, p. 228), no final dos anos 1970, embora ainda “indefinido”, o *gênero* parece ganhar novo interesse com aspectos que o tratam a partir de um posicionamento constitutivo de um além-texto: “O **gênero** designa uma classe de discurso, reconhecível graças a critérios de natureza socioletal. Estes podem provir quer de uma classificação implícita [...] quer de uma ‘teoria dos gêneros’” (GREIMAS; COURTÉS, 2016,

⁷ Neste sentido, a partir das questões colocadas por Fiorin (1990) com relação ao modo de organização dos patamares do percurso gerativo do sentido, a semiótica pode ser considerada uma teoria da leitura. Ademais, em Greimas & Courtés (2016, p. 282), no verbete “leitura” tem-se: “entende-se por leitura a construção, ao mesmo tempo sintática e semântica, do objeto semiótico que explica o texto-signo”.

p. 228, grifo do autor). Tem-se, assim, a “teoria dos gêneros” sob a forma de uma “taxionomia explícita de caráter não científico” e que, amparada por postulados ideológicos, é dependente de um relativismo cultural. Para a “tipologia dos discursos” há o reconhecimento de suas propriedades formais. A esse respeito, Schwartzmann (2009) destaca que essa visão confirma-se no *Dicionário de semiótica* (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 228), em que tal noção de gênero permanece intacta.

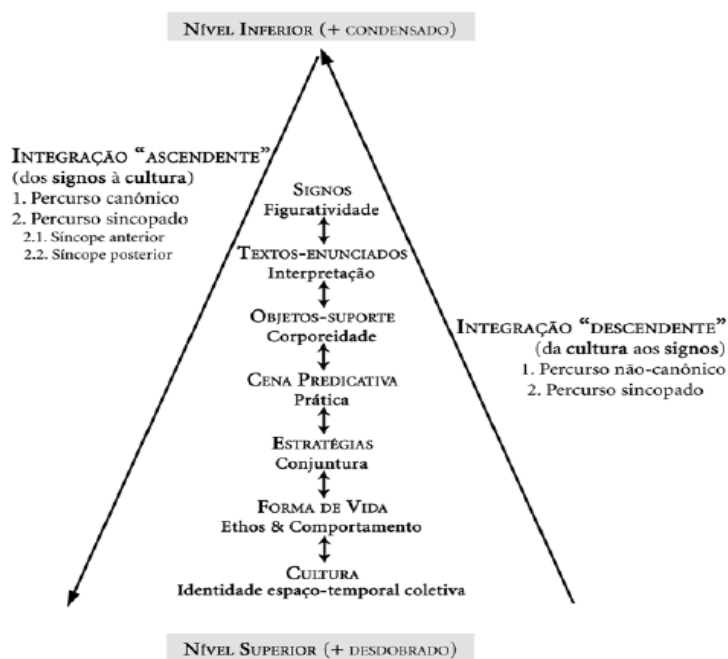
Aqui, Schwartzmann (2009, p. 59-60) observa o impasse que se instaura frente à opacidade destes conceitos na época: uma teoria dos gêneros em oposição a uma tipologia dos discursos. Denominamos como “opacos” tais conceitos porque ainda nesse período não eram claros ao viés semiótico estes pontos de vista, o que fez com que não se tivesse, até então, um posicionamento teórico que esclarecesse tais questões. Havia, sobretudo, o receio de que se perdesse a cientificidade em razão da adesão de uma abordagem não imanente ao se pensar que os gêneros poderiam ser definidos por pontos instáveis, já questionados por Greimas (1993, p. 10): “o estudo de um texto literário coloca inevitavelmente, de maneira mais ou menos explícita, o problema de sua situação no universo literário socioletal”. Desse modo, Greimas descreveu sobre a dificuldade de tratar desta problemática, já que, para ele, os “universos literários” são entendidos como classificações de textos que correspondem às dimensões de áreas culturais e articulam o conjunto dos discursos em classes e subclasses, que, posteriormente, darão origem a novos discursos.

A esse respeito, é no final dos anos 1990, a partir da proposta de uma semiótica das práticas elaborada por Jacques Fontanille, que há uma possível resposta para esta problemática. Isso porque ao discutir em *Sémiotique et Littérature* (1999) sobre o estatuto literário dos textos, Fontanille apresenta uma descrição semiótica de tal lacuna teórica, permitindo que houvesse, a partir de um trabalho semioticamente organizado, a possibilidade de se pensar o gênero por meio da precisão entre o nível de pertinência e o plano do conteúdo ou da expressão, ainda que, inicialmente, faça-o em consonância aos questionamentos de Greimas sobre a instabilidade dos gêneros.

Assim, para pensar o gênero tal como propomos, é a partir de Schwartzmann (2009) que podemos observar tal proposta, já que construiu um percurso que se inicia com as primeiras ideias fontanillianas, abordando, posteriormente, as greimasianas, para, por fim, uni-las às questões das práticas por Fontanille.

É deste modo que, para além de uma perspectiva que toma a semiótica como uma teoria da leitura, é que vamos avançar na direção dos trabalhos de Jacques Fontanille, isso porque seus

estudos marcaram um novo ponto teórico na semiótica, novas inserções e questionamentos, bem como perspectivas novas para a abordagem do gênero ao trazer para a base de seu interesse outras dimensões de significação, ultrapassando as barreiras articuladas quando da observação restrita do *texto-enunciado*, feito mais explorado pela semiótica em todo o seu percurso, até então. Quanto a isso, Schwartzmann (2009) pontua que temos, então, uma “nova” relação: texto-enunciado e tipos de texto/tipos de discurso. Além disso, vale destacar, também, o que Schwartzmann (2009) problematiza a respeito dos conceitos de práxis enunciativa e prática semiótica. Para isso, avança a partir da problemática dos tipos textuais e discursivos, questionamento que norteia os apontamentos de Fontanille (2001) sobre os “regimes de enunciação”. Nele, tem-se pontos que tratam da estrutura material do suporte, o que constitui a máxima de nossa investigação: a relação entre o objeto-suporte de inscrição e as práticas que integram e compõem a complexidade dos gêneros. Logo, Schwartzmann (2009) mostra que é possível pensar em gênero a partir de um ponto de vista para além do texto-enunciado, ultrapassando a proposta de Fontanille dos anos 1990 (FONTANILLE, 1999), levando a questão do gênero para a hierarquia de níveis de pertinência⁸ que vão desde o nível inferior ao superior, como se pode ver:



Fonte: (PORTELA, 2008a)

Figura 2 Percurso gerativo da expressão e níveis de pertinência semiótica

⁸ Segundo Portela (2008a), o percurso gerativo da expressão e a problemática dos níveis de pertinência semiótica foram introduzidos por Fontanille em agosto de 2005, no curso de curta duração “Significação e visualidade: exercícios práticos” que o semiótico francês ministrou no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Unisinos (São Leopoldo, RS).

Reiteramos, pois, o quão necessária se faz a reflexão sobre uma abordagem das práticas escritas atuais que considere não somente o *texto-enunciado*, mas a rede de relações que se dão, *a priori*, a partir do objeto-suporte, uma vez que suscitam cenas práticas decorrentes da correlação entre produção e circulação do gênero, o que rege o fazer do enunciator, que, por sua vez, está em um sistema de coerção.

Chama-nos a atenção o fato de que as instruções das *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* indicam a importância de se considerar o “suporte” como constituinte do processo de significação. Vejamos:

Não se pode relevar a importância de suportes diversos do livro – cuja leitura é tão cobrada nas aulas de literatura – e se estendem à revista, ao jornal, à enciclopédia, ao *outdoor*, para citar apenas alguns. Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual (BRASIL, 2002, p. 78).

A partir das instruções próprias para a produção escrita no ambiente escolar é que relacionamos, então, os interesses de nossa investigação às contribuições de Fontanille, pois seus estudos possibilitaram problematizar a noção de *gênero* a partir das práticas da escrita na contemporaneidade, o que contribuiu para que pensemos, à luz das teorias discursivas, a respeito de noções antes não discutidas no que diz respeito à produção escrita escolar.

Aqui, vale ressaltar que durante muito tempo a tomada do *plano de conteúdo*, a partir das noções greimasianas, foi o embasamento principal da semiótica. Desse modo, para tratar das práticas de escrita na contemporaneidade, Fontanille partiu desta base epistemológica e deslocou-se para além de uma significação do *texto-enunciado*, trazendo, então, contribuições perpassadas pelo tratamento do *percurso gerativo da expressão* e dos *níveis de pertinência das práticas*. Seus estudos nortearam uma saída para o “postulado” greimasiano “*Fora do texto não há salvação!*”, pois para Fontanille (2008b), no *percurso gerativo da expressão*, que vai dos *signos* às *formas de vida*, há uma hierarquia de níveis que permitem uma análise que exceda o nível do *texto-enunciado*, tão bem já explorado pela semiótica.

Segundo Fontanille (2008b), o *percurso gerativo da expressão* é constituído de seis níveis distintos: os *signos* – de ordem figurativa; os *textos-enunciados* – de ordem interpretativa e textual; os *objetos* – de ordem material; as *cenas práticas* – de ordem prática; as *estratégias* – da ordem das conjunturas; as *formas de vida* – da ordem do *ethos* e do comportamento. Logo, cada nível de pertinência no plano gerativo de expressão corresponde a um plano de imanência.

Para que se considere, então, a forma das práticas relacionada à sua dimensão predicativa – ponto este que constitui nossos objetivos –, deve-se destacar que uma prática pode

comportar um ou vários processos e atos de enunciação, determinando papéis actanciais que podem ser desempenhados “pelos próprios textos ou imagens, por seus objetos-suportes, por elementos do ambiente, pelo transeunte, pelo usuário ou pelo observador” (FONTANILLE, 2008b, p. 23), já que “a forma das práticas está ligada a sua dimensão *predicativa*”, ou seja, à *cena predicativa*.

Nesse caso, a cena prática é, ainda, composta pelas relações que se dão entre esses diferentes papéis, podendo ser modais ou passionais. Portanto, comporta, também, uma modificação dos corpos e figuras, constituindo uma sintaxe figurativa. Desse modo, “o conjunto de papéis, atos, modalizações, paixões e sintaxe figurativa constituirá um dispositivo centrado sobre o predicado e delimitado pelas valências actanciais e modais necessárias para a atualização desse predicado” (FONTANILLE, 2008b, p. 23), o que caracterizará a *forma da cena*.

É a partir destes aspectos que pensaremos a produção escrita no ambiente escolar e digital: pelo momento em que se organiza a produção do *texto-enunciado*, pelas posições enunciativas e pelos papéis temáticos próprios dos atores que se inscrevem na instância de uma dada cena prática, bem como em seu exterior, uma vez que, assim, têm-se as estratégias específicas que caracterizam a realização da ação de produzir a escrita nesses dois ambientes, já que os detalhes de composição da cena prática são textualizados a partir da confluência desses elementos, o que contribui para a identificação das marcas de subjetividade e identidade dos sujeitos inscritos a partir da correlação entre o gênero, o texto e o objeto-suporte.

A esse respeito, discutindo sobre as perspectivas de análise que já se consolidaram no cenário atual da semiótica greimasiana e, por meio de uma retomada de seu percurso no que se refere a seu objeto de estudo, Schwartzmann (2009) aponta que a noção de prática sempre esteve presente no interior da semiótica, fato este que se deve ao modo pelo qual se formou a semiótica discursiva que, a partir da base saussuriana, avançou para além deste ponto de vista, tomando a linguagem, inicialmente, através de uma estrutura de significação e, posteriormente, abrindo-se ao estudo de outras formas de produção de sentido e descrição de novas linguagens e conjuntos significantes.

2.3 Os níveis de pertinência semiótica em Fontanille: um olhar sobre as práticas

De acordo com a já mostrada sistematização da hierarquia dos níveis de pertinência semiótica em Fontanille (2008)⁹, de início, recordamos, aqui, sua estruturação detalhada, para, então, discutir sobre suas relações e definições:

TIPO DE EXPERIÊNCIA	INSTÂNCIAS FORMAIS	INSTÂNCIAS MATERIAIS
(1) Figuratividade	<i>Figuras-signos</i>	Propriedades sensíveis e materiais das figuras
(2) Interpretação	<i>Textos-enunciados</i>	Propriedades sensíveis e materiais dos textos
(3) Corporeidade	<i>Objetos</i>	Propriedades sensíveis e materiais dos objetos
(4) Prática	<i>Cenas predicativas</i>	Propriedades sensíveis e materiais das cenas
(5) Conjuntura	<i>Estratégias</i>	Propriedades sensíveis e materiais das estratégias
(6) Ethos e comportamento	<i>Formas de vida</i>	Propriedades sensíveis e materiais das formas de vida

Fonte: (FONTANILLE, 2008b)

Figura 3 Sistematização da hierarquia dos níveis de pertinência semiótica

Segundo Fontanille (2008b), esta hierarquia já fora apresentada, bem como justificada em outras publicações. É sabido que durante muito tempo a tomada do *plano de conteúdo*, a partir das noções greimasianas, foi o embasamento principal da semiótica. Para tratar das práticas da escrita na contemporaneidade, Fontanille partiu, então, desta base epistemológica e deslocou-se para além de uma significação do *texto-enunciado*, onde no percurso gerativo da expressão, que vai dos *signos* às *formas de vida*, há uma hierarquia de níveis que permitem uma análise que exceda o nível do *texto-enunciado*, tão bem já explorado pela semiótica.

Para Fontanille (2008b), o *percurso gerativo da expressão* é constituído por seis níveis distintos: os *signos* – de ordem figurativa; os *textos-enunciados* – de ordem interpretativa e textual; os *objetos* – de ordem material; as *cenas práticas* – de ordem prática; as *estratégias* – da ordem das conjunturas; as *formas de vida* – da ordem do *ethos* e do comportamento.

⁹ A referida tradução se encontra em *Semiótica e Mídia* (2008a). Segundo os autores, este texto foi originalmente publicado na revista *Nouveaux Actes Sémiotiques*, n. 104 -105-106 (Pulim, 2006).

Cada nível de pertinência no plano gerativo de expressão corresponde a um plano de imanência e pertinência diferentes, a partir da estruturação, segundo o autor, do mundo da expressão semiótica com uma descrição da estrutura semiótica das culturas, isto é, a proposição de que o conjunto dos níveis de pertinência, nos quais as significações culturais podem se exprimir, sejam considerados.

Retomando os conceitos de *intensidade* e *extensão*, Fontanille (2008b) explica que ao primeiro cabe uma definição formal e operatória sobre o que é uma cultura sob a perspectiva semiótica; já o segundo, especifica seus elementos e níveis pertinentes. A fim de assegurar que o nível das *práticas* deve manter relação com os demais níveis de maneira significativa, o princípio fontanilliano é alicerçado no já definido princípio de *integração* proposto por Émile Benveniste (1995). Embora com distinções, pois há nele limitações que se referem à sua aplicação ao domínio das línguas verbais, segundo Fontanille (2008b), tratam do mesmo problema, de natureza igual à semiótica das culturas.

Avançamos, então, nessa direção, para os objetivos do nosso trabalho, que se inserem nos anseios de uma semiótica das *práticas*. No caso das cartas, a integração semiótica entre os diferentes planos de imanência ocorre, por exemplo, com a correspondência postal, conforme explica Fontanille (2008b), onde o texto (composto na carta) é inscrito em folhas de papel que, por sua vez, são colocadas dentro de um envelope marcado pelo endereço do destinatário, por vezes do destinador, acrescido de outras figuras e marcas, como timbre e selo, demarcando ao intermediário sua presença e papel.

Ainda que essas indicações possam ser encontradas, ao mesmo tempo, na carta e no envelope, sua inscrição em duas partes do objeto de escrita lhe proporciona papéis actanciais diferentes, uma vez que na carta há uma estrutura de enunciação que se dá por meio de uma relação enunciativa, já que o nome e o endereço do destinatário, por exemplo, ao participarem dessa estrutura implícita, determinam sua leitura. No envelope, por sua vez, há duas práticas diferentes, visto que o nome e o endereço do destinatário constituem, por um lado, instruções para os intermediários postais quando lidam com os procedimentos de classificação, encaminhamento, transporte e distribuição e, por outro, fazem uma triagem, dentre todos os receptores possíveis da carta, para “eleger” aquele a quem é garantido o direito de abrir e ler a carta (FONTANILLE, 2008b).

É aqui que encontramos a fronteira entre as duas configurações: a partir do estado do envelope. Fontanille (2008b) nos explica que estando fechado, somente a primeira *prática* permanece ativa; aberto, pode-se realizar a segunda *prática*. Esses pontos se referem, então, a dois tipos de *prática* instaurados pelo *objeto* de escrita, mediadas pelo “gênero epistolar” e pelo

gênero “comunicação e circulação dos objetos em sociedade” (FONTANILLE, 2008b, p. 21-22). Nesse sentido, para ele, forma-se, então, outro nível de pertinência, situado entre o dos *objetos* e o das *situações em geral*, o das *práticas*, como se pode notar: “Os dois modos de inscrição dos mesmos elementos textuais só aparecem no nível textual sob a forma de propriedades materiais acessórias e só tem sentido no nível superior, o das práticas” (FONTANILLE, 2008b, p. 22).

Nessa direção, vale observar que Fontanille (2008b, p. 23) destaca que “a forma das práticas está ligada a sua dimensão *predicativa*”, designada, justamente, como *cena predicativa*, conforme havíamos já indicado na Introdução. Assim, ao considerar a forma das práticas relacionada à sua dimensão predicativa, implica saber que uma prática pode comportar um ou vários processos e atos de enunciação, determinando papéis actanciais que podem ser desempenhados “pelos próprios textos ou imagens, por seus objetos-suportes, por elementos do ambiente, pelo transeunte, pelo usuário ou pelo observador” (FONTANILLE, 2018b, p. 23).

A cena prática é, ainda, composta pelas relações que se dão entre esses diferentes papéis, podendo ser modais ou passionais. Portanto, comporta, também, uma modificação dos corpos e figuras, constituindo uma sintaxe figurativa. Desse modo, o conjunto de papéis, atos, modalizações, paixões e sintaxe figurativa constituirá um dispositivo centrado sobre o predicado e delimitado pelas valências actanciais e modais necessárias para a atualização desse predicado (FONTANILLE, 2008b, p. 23), o que caracterizará a *forma da cena*.

Assim, para Fontanille (2008b, p. 25), “no nível de pertinência dos objetos-suportes, e até mesmo no das práticas que os integram, a enunciação encontra toda sua pertinência”, o que permite com que os atores ganhem, então, um “corpo” e uma “identidade”.

No entanto, parece-nos que, ainda, não encontramos subsídios desses questionamentos para se pensar o *gênero* em sala de aula. Acreditamos que isso se deva, em parte, aos fundamentos teóricos que embasam a elaboração do material didático, que reproduz, por meio de uma metodologia de ensino para produção de texto, a ideia de que trabalhar com os gêneros seja, em suma, limitar-se à sua estrutura ou classificação, por exemplo, isto é, ao plano de conteúdo.

Nossos questionamentos têm como base o fato de que para Fontanille (2008b), os “objetos de escrita”, elevados ao estatuto de “objeto-suporte”, têm propriedades sensíveis (2008b, p. 26), ou seja, sendo corpo material, o objeto se insere nas práticas e usos como “enunciações”. Sendo assim, o objeto pode conter “traços” referentes a esses usos, como as inscrições, ou seja, os “vestígios enunciativos”.

Logo, segundo Fontanille (2008b), é necessário passar ao nível superior, o da estrutura semiótica das práticas, para encontrarmos as manifestações dessas enunciações. Há, ainda, a “experiência perceptiva e sensorial” (FONTANILLE, 2008b, p. 27), que conduz às “figuras”, que podem estar inscritas no próprio texto, posto que, em razão de um simulacro proposto no enunciado, as paixões e emoções surgem, por exemplo, na prática semiótica em que o texto é um dos actantes, bem como por suas figuras ou organização, que podem produzir emoções e paixões.

Assim, em nossos apontamentos, trataremos de identificar, sobretudo, de que modo, o as propostas de produção de texto no ambiente escolar podem apresentar disparidades se observadas em contraste à mudança de suporte a partir de uma dada cena prática.

3 O AMBIENTE ESCOLAR E AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

A abordagem realizada neste capítulo tem como objetivo sistematizar uma trajetória sobre as práticas de produção de texto em sala de aula. Assim, propomos este percurso a fim de apontar as diferentes formas sob as quais o trabalho com a escrita em sala de aula já foi considerado, visando refletir sobre as novas “exigências” na contemporaneidade. Deste modo, apresentamos o texto no ambiente escolar, e, ainda, as contribuições que as diferentes teorias apresentaram ao identificar novos questionamentos no decorrer deste percurso, que, ao ser pensado no ambiente escolar, põe em prática novos apontamentos como as relações entre fala e escrita, bem como o letramento, o que nos permite ir ao encontro de nossos objetivos, isto é, a problematização da escrita sem nos determos às classificações dos gêneros, mas nas relações que ocorrem entre escrita, suporte e uma abordagem para além do conteúdo.

3.1 A trajetória da produção escrita no ambiente escolar

Ao fazermos um breve retorno aos primeiros desenvolvimentos teóricos da Linguística, especialmente durante seu processo de formação enquanto ciência, sabemos que muito se debateu sobre a natureza da Linguagem. Se em um primeiro momento estabeleceu-se como objeto da Linguística a língua, numa visada saussuriana, ao longo do tempo novos objetos – e, portanto, novas propostas de análise – foram surgindo.

Nesse cenário, o *discurso* assumiu um certo protagonismo na Linguística contemporânea na medida em que novas abordagens teóricas puderam construir novos objetos de estudo. A língua passou a ser vista, então, a partir da perspectiva do discurso, que elegeu não mais a frase como o seu nível de análise, mas os textos, especialmente as análises de discurso de origem francesa.

Desse modo, tendo como objeto o texto, numa perspectiva linguística, diversas teorias passaram a investigar não apenas o sentido dos textos e dos discursos, mas o próprio processo de sua produção (oral ou escrita) e de sua compreensão. E é nesse momento que surge o interesse de nosso trabalho: observar de que modo, na produção escrita, organizam-se os sentidos.

No que se refere, então, ao ensino da Linguagem, tomamos como base para esta definição o que dizem os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (BRASIL, 2000). Neles, as orientações estão divididas em: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas

Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e, por fim, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Dessa forma, ao nos referirmos à área que em que nos inserimos – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, é importante ressaltar que o documento propõe delimitar esta área e se pauta na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98, pontos que embasarão, também, a *Proposta de Currículo por Competências para o Ensino Médio*, elaborada pelo Centro Paula Souza.

Assim, os PCNs esclarecem que a Linguagem é, em sua natureza, transdisciplinar e vista como:

[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade [...] A compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de ‘ver a si mesmos e ao mundo’, das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis. (BRASIL, 2000, p. 5).

É interessante observar que os PCNs ressaltam, ainda, a necessidade de se considerar a Linguagem por meio de um processo de interação. Sendo assim: “Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social” (BRASIL, 2000, p. 5), o que’ leva a pensá-la como “produto humano social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade linguística” (BRASIL, 2000, p. 5).

No entanto, em especial às práticas textuais no ambiente escolar, sabe-se que elas se mantiveram formalmente denominadas como “aulas de redação” e foram sustentadas pela ideia de produção do objeto-texto a partir dos subsídios de diferentes ancoragens teóricas que tomaram espaço no ambiente escolar, o que contribuiu para o destaque de algumas teorias do discurso em uma quase unânime adesão, já que essas teorias correspondiam, até então, aos anseios para as práticas escritas escolares propostas na maior parte dos materiais didáticos, mas que, nem sempre, contemplavam esta proposta para se pensar sobre a Linguagem.

Nessa direção, com o intuito de ilustrar como as teorias, de fato, tomaram espaço no ambiente escolar ao longo do tempo, trazemos os apontamentos de Beth Marcuschi (2010), que, através de um panorama das diferentes abordagens do processo de didatização da escrita, apresenta de que modo o ensino escolar de produção de textos se organizou no decorrer do século XX e início deste século.

De modo geral, segundo a autora, as aulas de Língua Portuguesa, desde o início do século XX até o final dos anos oitenta, dispensaram grande empenho para o incentivo da

chamada “escrita correta” (MARCUSCHI, 2010), isto é, implicavam na observância direta às regras da gramática normativa e da ortografia.

Por conseguinte, os procedimentos didáticos se mantinham no envolvimento das análises morfológica e sintática de palavras e frases isoladas pelo incentivo da leitura de textos literários clássicos, originários, inicialmente, da esfera midiática, em seguida, da literatura infanto-juvenil para, por fim, chegarem ao estatuto de serem imprescindíveis à escrita, habilidade a ser adquirida pelos alunos. É nesse sentido que ao texto cabia a visão de um “agrupamento de palavras e frases” (MARCUSCHI, 2010), o que trazia a ideia de que para produzir um texto era preciso que os alunos aprendessem, portanto, a produzir e a “juntar” frases “gramaticalmente corretas”.

Sua “periodização” distingue, então, três períodos que retratam esse processo: início do século XX aos anos cinquenta, anos sessenta e setenta e, finalmente, os anos oitenta. Em suma, até os anos cinquenta, em razão da apreciação aos modelos clássicos das antologias escolares, a produção textual era proposta por meio das intituladas “composição livre”, “composição à vista de gravura”, “trechos narrativos” e, ainda, “cartas”, distribuídas entre as séries escolares, tudo isso sob a proposição de que o aluno deveria “usar a imaginação” (MARCUSCHI, 2010) para produzir a “redação escolar”.

Já os anos sessenta e setenta caracterizaram-se pela ampliação do acesso da população brasileira à escola pública, o que mudou, conseqüentemente, o perfil do alunado, que passou a ser constituído, também, pelas classes menos favorecidas, alterando, assim, a “preferência” da escola pelos textos literários clássicos em um período de significativo conflito, já que ao ambiente escolar cabia ajustar-se sobre as prerrogativas de uma “redação livre” e “criativa” em oposição à “liberdade de expressão de posições”, já que o contexto político vigente, bem como a ascensão da comunicação de massa e da tecnologia, apresentavam-se perpassados pelo ideário promissor de um desenvolvimento industrial e econômico do país (MARCUSCHI, 2010).

Assim, nos liames de produzir uma escrita clara e padronizada a qualquer receptor, era necessário fazê-la sem direcioná-la a um leitor específico (MARCUSCHI, 2010). Nesse período é que ocorreu, então, a consolidação dos chamados “gêneros escolares”: dissertação, narração e descrição, que, em épocas passadas, também cerceavam os arredores da produção textual na escola, alavancando técnicas de produção consideradas adequadas a esta prática, bem como os conceitos de “emissor” e “receptor”.

É nos anos oitenta, no entanto, que a “redação escolar” passa a ser entendida como “texto”, associada aos textos que circulam “fora” da sala de aula, isso porque vários autores, entre eles Geraldi (1997), passaram a publicar estudos em que discutiam que, até o momento,

a redação escolar não era vista como um texto, e sim como produto artificial desprovido das características próprias que o fazem circular no exterior do ambiente escolar.

Na mesma medida, ainda segundo Marcuschi (2010), os estudos linguísticos, nessa época, passaram a enfatizar a relevância de se observar a organização textual, de modo que se pudesse incentivar a prática de textos mais articulados, coesos e coerentes. É nesse período, portanto, que os materiais didáticos priorizaram os aspectos formais do texto a fim de garantir a “estruturação e hierarquização textual interna”.

Dessa forma, ao longo de décadas, o ambiente escolar foi valorado como o responsável por incentivar, orientar, sistematizar e validar a prática escrita, o que gerou alguns requisitos de cunho avaliativo quando se trata da prática de produção textual: propriedades formais do gênero e adequação do registro, este, marcado por uma ideia de língua calcada no domínio da escrita e de uma norma padrão, pontos que se estenderam até as práticas escritas atuais.

No cenário de trabalhos já publicados a esse respeito, Oliveira (2014), em sua dissertação de Mestrado intitulada *Os gêneros do discurso no livro didático de Língua Portuguesa: estudo de caso*, mostra-nos que os livros didáticos de Língua Portuguesa que analisou se baseiam em Bakhtin e seu Círculo, bem como nas propostas trazidas pelos PCNs para comporem suas coleções ao tratar do gênero e, ainda, em releituras didáticas da teoria bakhtiniana de gêneros, como Schneuwly, Dolz, Adam e Marcuschi.

No entanto, segundo Oliveira (2014), ainda que se mostrem embasados nas referidas teorias discursivas, sua análise mostra que, de modo geral, os livros didáticos seguem o seguinte percurso metodológico: proposição de um gênero para leitura, questões de interpretação direcionadas para a estrutura do texto e, por fim, solicitação de produção escrita para o gênero estudado. Conforme discute em sua pesquisa, embora exista nos livros didáticos analisados uma significativa variedade de gêneros, na maior parte dos casos, eles são apresentados e explorados superficialmente.

Assim, nesse contexto de investigação, é sabido que a preocupação aqui levantada, em parte, já fora discutida em distintos momentos de reflexão teórica por outros pesquisadores. No entanto, ainda que as outras teorias do discurso, em suas diferentes perspectivas e fundamentos, tenham construído problemas de pesquisa e, por conseguinte, distintos modelos de análise, respondendo a algumas das questões por elas levantadas até então, parece-nos que não contemplaram a complexidade do gênero tendo em vista as relações que extrapolam o *texto-enunciado*.

No que concerne a livros de caráter didático no processo de ensino de língua portuguesa, podemos pontuar *Teoria semiótica do texto* (BARROS, 1990), *Para entender o texto: leitura e*

redação (PLATÃO & FIORIN, 1990) e *Lições do texto: leitura e redação* (FIORIN & SAVIOLI, 1996). Ainda, os livros *Leitura do mundo* (DISCINI & TEIXEIRA, 1999) e *A comunicação nos textos* (DISCINI, 2005) também constituem significativa ruptura nos estudos realizados até então, “levando” a semiótica a outros campos, ainda não explorados.

Dentre os estudos que contemplam a semiótica e avançando nas questões sobre a didática, destacamos a tese de Doutorado de Jean Cristtus Portela (2008b): *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. Nela, Portela (2008b) investiga a prática didática dos textos introdutórios à semiótica greimasiana que foram publicados – originalmente – no Brasil. Para isso, em seu estudo, parte de uma reflexão semiótica sobre as características gerais da Didática, considerando-a enquanto uma disciplina e como método, sendo, então, elaborada de modo prévio e intencional para a transmissão do conhecimento, segundo ele.

A esse respeito, Portela (2008b) ressalta que seu percurso de investigação consistiu em definir a prática didática, na qual se tem um enunciador que, em um percurso, busca transmitir o saber que julga essencial. A partir de um estudo dos manuais de Semiótica, Portela (2008b, p. 54) reflete sobre o “percurso de conhecimento do sujeito-interpretativo aprendiz de semiótica”. Em sua reflexão, elabora uma hipótese de compreensão do fenômeno didático, representando-a pelo seguinte algoritmo: [DESCOBERTA + <INICIAÇÃO> + APERFEIÇOAMENTO] + DOMÍNIO (PORTELA, 2008b, p. 54). Sobre essa formulação, explica que na prática didática o que parece ser dominante na etapa do percurso é o fato de que na maior parte dos manuais de Semiótica, “parte-se do princípio de que o sujeito já descobriu a disciplina, já está modalizado pelo /querer-saber/ ou /dever-saber/, estando pronto para perfazer o percurso iniciático” (PORTELA, 2008b, p. 55).

Dessa forma, esse ponto abordado em seu estudo parece-nos aproximar do modo como as práticas de produção de texto têm, ainda, sido abordadas, conforme já pontuamos anteriormente: o sujeito, já modalizado pelo /querer-saber/ ou /dever-saber/, em contato com o objeto-texto, inicia seu percurso de “aprendizagem” do gênero por um fazer didatizado. Nesse sentido, o que nos interessa investigar é nesta prática é: esse fazer contempla a complexidade do gênero? A esse respeito, parece-nos correto afirmar que, uma vez que a teoria semiótica se questiona sobre esta complexidade constitutiva do gênero, pensar sobre ele na no ambiente escolar por este viés pode contribuir para reformulações nas práticas de leitura e escrita.

Para tratar dessa questão, trazemos o trabalho realizado por Carolina Lemos, Jean Portela e Mariana Barros (2016), em que conseguimos observar de que modo a semiótica greimasiana foi “ganhando espaço” nas Instituições. Analisando de que forma pode ser

encontrada no Ensino Superior e no Ensino Médio, nota-se que no primeiro, geralmente, a Semiótica surge por meio dos textos e obras introdutórios; já no Ensino Médio, sua “adesão” está relacionada às preferências do professor, já que são poucos os livros didáticos que se apropriam dessa perspectiva teórica e, por sua vez, nos trabalhos desenvolvidos no espaço universitário, pouco se vê sobre intervir no Ensino Médio utilizando-se dessa abordagem.

A análise realizada pelos autores nos aproxima dos nossos objetivos na medida em que assinalam, pelo panorama dos *Parâmetros Curriculares*, os conceitos de *linguagem*, *texto* e *gênero* com referência à forma pela qual a teoria semiótica se posiciona. Nesse sentido, os autores mostram o que solicitam os documentos e como podemos observar, pelo aparato teórico da semiótica, seus pontos de aproximação. Esse ponto permite afirmar que, embora outras teorias também se ocupem, em parte, dessas questões, é possível uma aproximação entre as práticas de ensino e a teoria semiótica, uma vez que, pelos apontamentos dos documentos, ao projetarem os conteúdos e processos para cada fase, há, também, os conceitos que os orientam. Quanto a eles, é perceptível que se apresentam tal como solicitados na teoria semiótica.

No entanto, conforme já observado por Diana Barros (1996), por exemplo, é possível verificar que as práticas textuais escritas no ensino de produção de texto em ambiente escolar ocorreram, de modo geral, por meio de práticas esvaziadas e/ou reduzidas à mecanicidade do processo, uma vez que apontavam para uma unificação que previa a formatação de textos, ideias e procedimentos analíticos e de produção que, porventura, tornavam-se automáticos, pois tinham como objetivo o atendimento a aspectos relacionados à classificação dos gêneros e sua estereotipação, o que reduzia a função da prática escrita, distanciando o aluno de uma autonomia diante do texto.

No relato de suas investigações feitas a partir de análises de redações de vestibulandos, Barros (1996, p. 94) descreve a “mesmice” que fora questionada em suas reflexões, apontando que ao vestibulando faltava, em sua conjuntura, o conhecimento do *discurso* e do *texto*. Assim, a autora reflete que para a prática textual escrita daquele momento havia, ainda, uma lacuna entre o ensino e a “aprendizagem” da produção escrita.

Nesse período, já se assinalavam, então, as rupturas que estariam por vir, uma vez que as teorias que se mantinham nesse cenário de (re) formulações consideravam em seu escopo distinções que instauravam *texto* e *discurso* em um novo campo, posicionando-os para além da dimensão da frase em decorrência da preocupação com a organização global do texto, examinando as relações entre a enunciação e o enunciado e entre o enunciado e os fatores sócio-históricos (BARROS, 1996, p. 184).

Nessa direção, nas observações descritas pelas *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Médio*, vê-se que há uma previsão da necessidade de uma nova abordagem sobre os gêneros e o trabalho com a prática textual em ambiente escolar. Tais orientações ressaltam que há vantagens em “abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente” (BRASIL, 2002, p. 77).

Dessa forma, considerando que na atualidade os gêneros se manifestam por razões outras, vinculadas às exigências da contemporaneidade e que, portanto, sua complexidade extrapola os limites estruturais de sua classificação, bem como o enquadramento às tipologias, é mister uma discussão que considere esses aspectos, uma vez que os gêneros não se limitam somente à sua ocorrência em ambiente escolar, mas fora dele.

Pautados no fato de que as orientações que prescrevem o trabalho com os textos no ambiente escolar apresentam diretrizes para uma reflexão mais atual sobre os gêneros a partir do “abandono” dos esquemas tradicionais das estruturas textuais e, por outro lado, na consideração de que os gêneros circulam socialmente, isto é, “fora” dos limites da sala de aula, em nossa perspectiva, tal aspecto pode ser visto e problematizado pelas relações que se constituem a partir da complexidade que é inerente ao gênero, uma vez que o trataremos a partir da relação entre os textos, os objetos-suporte e as práticas de escrita.

Assim, discutimos a escrita em sala de aula a partir de uma reflexão que considera a influência do suporte nas práticas escritas. Tal reflexão permite-nos considerar o papel das novas tecnologias na contemporaneidade e seu desdobramento em sala de aula, uma vez que, em momentos anteriores, os chamados “gêneros escolares” se resumiam, em suma, a uma escrita que dificilmente recebia as intercorrências dos diferentes suportes, fato que se deu, também, porque eles não compunham as práticas de escrita no exterior do ambiente escolar.

Ainda, o papel dos interlocutores do discurso nesse processo passa a ser considerado de modo mais efetivo, uma vez que, pela memória discursiva que se tem da escola, o aluno, antes visto enquanto receptor/reprodutor da prática escrita, passa a produtor, pois não compõe mais uma escrita que somente prioriza a estrutura e a organização do texto, mas se insere nesta prática, pois a escrita que produz no exterior das práticas escolares por diferentes suportes pode, também, existir no ambiente escolar.

Aqui, estamos em um dos pontos máximos de reflexão do nosso trabalho, onde refletimos sobre a escrita pelo perpassar do suporte. O que nos permite avançar sobre as

reflexões já realizadas sobre a escrita no ambiente escolar é a possibilidade de extrapolar as classificações dos gêneros, pensando em sua complexidade a partir das contribuições da semiótica.

3.2 A textualidade digital

Falar sobre as línguas, leitura e escrita na contemporaneidade requer analisá-las a partir da perspectiva em que se encontram, isto é, por meio das novas formas pelas quais se apresentam. Roger Chartier (2002), em *Os desafios da escrita*, faz uma reflexão sobre as línguas na época da textualidade eletrônica, isto é, sobre o texto e o mundo digital.

Assim, abordando a relação que se mantém na escrita por meio das práticas exercidas por aquele que escreve, por aquele que lê e, ainda, pela materialidade do texto – impresso ou nas formas das novas tecnologias –, há a possibilidade de se pensar a escrita pelo olhar das transformações tecnológicas. Para isso, Chartier (2002) reconfigura a percurso iniciado no século XX a respeito das inovações tecnológicas, destacando as novas condições dos textos na contemporaneidade.

No capítulo *Línguas e leituras no mundo digital*, ao iniciar uma reflexão sobre as línguas na época da textualidade eletrônica, o autor traz o conto *O congresso*, de Jorge Luis Borges. Nele, o personagem Alejandro Ferri é encarregado de identificar qual seria a língua ideal para ser usada pelos participantes do “Congresso do Mundo”, onde homens de todas as nações estariam representados. Assim, como fruto de suas investigações, Alejandro considera os três tipos de línguas que seriam capazes de superar esta diversidade das línguas: as línguas artificiais; as línguas enquanto veículo formal de comunicação e as línguas formais. A partir de então, as investigações de Ferri se revelam inúteis, como ele as reconhece, pois compreende que reunir um Congresso do Mundo é uma ideia inviável, uma vez que esse congresso já existe: o próprio mundo, com sua diversidade de lugares, coisas, indivíduos e línguas.

Ainda, trazendo no mesmo capítulo o conto “*Utopia de um homem que está cansado*” – também de publicação de Jorge Luis Borges –, Chartier (2002, p. 14) problematiza o mundo dos tempos futuros: “O mundo do futuro, em que não existe mais de uma única língua, é também o mundo do esquecimento, sem museus, sem bibliotecas, sem livros”. Esta afirmação se justifica pela seguinte ideia: ao fazer o retorno à unidade linguística, haveria, então, a perda da história e, por consequência, o desaparecimento das identidades e a destruição, uma vez que a comunicação se reduziria a um só idioma.

Logo, pois, a utopia de um mundo sem diferenças de línguas resultaria, também, na imagem da morte, pois sem diferenças e desigualdades haveria a perda das particularidades e das identidades. Na reflexão de Borges proposta por Chartier, ressalta-se a perda maior: nas utopias clássicas há uma proposta de um futuro sem guerras e promissor, mas que, no entanto, reflete à perda do que define os seres humanos em sua própria constituição humanitária, isto é, a memória, o nome e a diferença.

É assim que Chartier (2002) nos conduz a refletir por uma similaridade que nos aproxima à sua preocupação. Dentre as tantas questões de que se vale na obra toda – a busca de um idioma universal; o acervo digital em “substituição” aos museus, livros e bibliotecas; o retorno à unidade linguística –, destacamos seu questionamento central, que também nos move e nos incomoda: “como pensar a língua desse novo ‘congresso do mundo’ tal como é construído pela comunicação eletrônica?” (CHARTIER, 2002, p. 15).

Ao pensar, então, sobre a língua inglesa, o autor ressalta que, embora seja o inglês uma língua universal, aceita dentro e fora da mídia eletrônica, nas empresas multimídias e nos *web sites* para produção e difusão da informação, ocorre exatamente a “utopia aterrorizante” (CHARTIER, 2002, p. 16) idealizada por Borges, onde a imposição de uma língua única, que é também, por sua vez, modelo cultural, leva à destruição das identidades.

A partir daí é que temos em Chartier (2002) pontos que ainda se concretizam nas práticas escritas atuais. Ao tratar do texto eletrônico, discorre sobre a textualidade eletrônica, colocando-a como um idioma suscetível à “decifração” de todos. Como exemplo, cita os símbolos e os *emoticons* – estes, que utilizam de maneira pictográfica os caracteres do teclado, formando um novo registro com significado, ilustrado por uma linguagem não-verbal, permitindo, assim, a comunicação das emoções e o sentido do discurso.

Dentre os caracteres citados por Chartier (2002), que, por sinal, ainda são utilizados na linguagem digital, têm-se o uso dos parênteses, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, que indicam as emoções no texto digital: :-) (alegria) e :-((tristeza), por exemplo. É nesse momento que para o autor, o inglês seria, pelo viés da comunicação eletrônica, uma língua artificial, pois possui vocabulário e sintaxe próprios.

O autor mostra, assim, que passando da categoria de língua universal à língua artificial, o inglês, transformado em “língua franca eletrônica” (CHARTIER, 2002, p. 17), reduz o léxico e simplifica a gramática, introduzindo e multiplicando abreviaturas, o que gera consequências: “reforça a certeza dos norte-americanos na hegemonia de sua língua e na inutilidade da aprendizagem de outras línguas”; “supõe uma aprendizagem particular que não tem por finalidade o conhecimento da língua inglesa”; “o imperialismo ortográfico do inglês, que

desconhece os acentos ou o til, impõe sua supressão às outras línguas quando são escritas ou lidas na tela do computador” (CHARTIER, 2002, p. 17-18).

Desse modo, o mundo da comunicação é considerado como um “mundo da superabundância textual” (CHARTIER, 2002, p. 20), sendo monolinguístico ou poliglota, como pontua. Para ele, há uma oferta textual tão intensa que ultrapassaria a capacidade de apropriação dos leitores. Têm-se, então, o desafio: “como pensar a leitura diante de uma oferta textual que a técnica eletrônica multiplica mais ainda do que a invenção da imprensa?” (CHARTIER, 2002, p. 21).

Pela revolução do texto digital há rupturas que se instalam na ordem dos discursos. Isso porque na cultura impressa há uma ordem que se estabelece a partir da relação própria entre os tipos de objetos que aqui se constituem, com categorias de texto e formas de leitura próprias. Chartier (2002) explica que essa vinculação se dá em razão da longa história da cultura escrita, fortalecida nos séculos XIV e XV, neste, com a invenção da imprensa. No entanto, essa ordem dos discursos se transforma com a textualidade eletrônica, que proporciona que, por meio de um único aparelho – o computador¹⁰-, faz com que diversos textos, comumente distribuídos em objetos impressos diferentes (cartas, documentos, diários, livros, entre outros), passem a pertencer a um mesmo suporte (a tela), nas mais variadas formas (decididas pelo leitor), pelos diferentes gêneros.

Há, então, uma nova problemática que rege o pensar sobre os textos a partir da textualidade eletrônica: não é mais possível pensar a diferenciação (ou a classificação) dos gêneros a partir de sua materialidade somente, o que proporciona o “desaparecimento” dos critérios que antes da textualidade eletrônica distinguiam, classificavam e hierarquizavam os discursos.

Tal trajeto pressupõe, então, uma dificuldade na classificação dos gêneros até então aceitável, já que a leitura diante da tela é descontínua e nem sempre proporciona a percepção da identidade e coerência textual quando se tem o texto diante da tela, o que faz com que exista, segundo Chartier (2002, p. 23), uma tríplice ruptura quanto à ordem do discurso: “uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição”.

Interessante é observar o apontamento do autor nesse sentido: ao deparar-se diante da textualidade eletrônica, o leitor contemporâneo depara-se, também, com uma revolução digital que o “obriga” a desprender-se das heranças obtidas pela cultura escrita que até então se

¹⁰ Destaca-se, aqui, que atualmente podemos citar: celular, *smartphones*, *tablets*, entre outros.

mantinha pautada na cultura do texto impresso. Nesse novo tempo, há uma “revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita” (CHARTIER, 2002, p. 24). No caso de nosso trabalho, pretendemos observar de que modo ocorre esta relação, já que ao compararmos a prática da escrita em duas materialidades, o texto impresso e o texto digital, observaremos como se constituem as identidades na relação da prática escrita com a mudança de suporte.

Parece-nos, de antemão, que no cenário comparativo entre o ambiente escolar e o ambiente digital temos também o “desassossego dos leitores” citado por Chartier (2002), porém, em uma outra ordem: enquanto o leitor pontuado pelo autor busca desprender-se dos “moldes” da cultura escrita em vigor – a que se mantinha pela cultura do texto impresso –, parece-nos que é coerente afirmar que o alunado, constituído pelo leitor contemporâneo, inserido na cultura do ambiente digital, moldado pela tela e nela inscrito, deve, no ambiente escolar, desvencilhar-se dela para atender à cultura do texto impresso, ainda predominante na maior parte das práticas didáticas com o texto.

Ademais, outro questionamento apontado por Chartier (2002) nos move: a forma como a textualidade permite desenvolver as argumentações. A esse respeito, temos:

A textualidade eletrônica permite desenvolver as argumentações e demonstrações segundo uma lógica que já não é necessariamente linear nem dedutiva, tal como dá a entender a inscrição de um texto sobre uma página, mas que pode ser aberta, clara e racional graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais. Por outro, e como consequência, o leitor pode comprovar a validade de qualquer demonstração consultando pessoalmente os textos (mas também as imagens, as palavras gravadas ou composições musicais) que são o objeto da análise se, evidentemente, estiverem acessíveis numa forma digitalizada. (CHARTIER, 2002, p. 24-25)

Desse modo, ao se questionar sobre a possibilidade do acesso aos textos, vistos agora sob a ótica da tela, o autor questiona, também, a forma como se instituem os discursos do saber e a construção do crédito, ou seja, das marcas de “autoria”, que passam pelo crivo de uma mutação epistemológica em razão da textualidade digital, já que as técnicas clássicas desta prova eram mantidas pelo próprio autor do texto, que no uso das notas de rodapé, menções e referências, indicavam esta “segurança” para o leitor.

No mundo eletrônico, por sua vez, há a “ordem das propriedades” (CHARTIER, 2002, p. 25). E é nesse sentido que o autor passa a discorrer sobre os aspectos que definem as características ou propriedades dos textos. Nesse caso, para o texto eletrônico, tem-se um suporte – a tela – que materializa um texto móvel, maleável e aberto, onde o leitor pode manusear o conteúdo, “deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se

apodera” (CHARTIER, 2002, p. 25). Ao estreitar-se, assim, o regime de produção dos textos e a identidade do autor, coloca-se em questão o que o mundo digital propõe: “textos brandos, ubíquos, palimpsestos” (CHARTIER, 2002, p. 26).

Para, então, caracterizar a leitura do texto eletrônico e compreendê-la, temos seu apontamento:

[...] é preciso considerar que a tela não é uma página, mas sim um espaço de três dimensões, que possui profundidade e que nele os textos brotam sucessivamente do fundo da tela para alcançar a superfície iluminada. Por conseguinte, no espaço digital, é o próprio texto, e não seu suporte, que está dobrado. A leitura do texto eletrônico está concebida nesse caso como desdobramento do texto eletrônico, ou melhor, uma textualidade suave, móvel e infinita.

Investigando sobre a forma como essa nova modalidade de leitura transforma a relação dos leitores com o escrito, Chartier (2002) relembra que na Antiguidade havia uma leitura contínua que se dava pela leitura do rolo, suporte que mobilizava o corpo inteiro e que não permitia a escrita concomitante ao momento da leitura. Já o códex, manuscrito ou impresso, permitiu gestos antes não experimentados: o folhear, a citação de trechos, o estabelecimento de índices, favorecendo a leitura fragmentada, porém, percebida pela totalidade da obra, que se identifica por sua materialidade.

Assim também é uma leitura realizada pelo acesso à *internet*: é descontínua, segmentada e fragmentada, onde o leitor pode compor na tela seus ajustes textuais. Para Chartier (2002, p. 31) “O desafio e a incerteza do futuro são remetidos, fundamentalmente, à capacidade do texto desencadernado do mundo digital de superar ou não a tendência ao derramamento que o caracteriza”. Para nós, o mesmo desafio se constitui: pensar a prática escrita na contemporaneidade, onde novas organizações textuais se materializam, organizam e se constituem, tendo como suporte as telas, que dilatam a leitura e rompem com limites já tão ajustados.

Trazendo o questionamento de Borges (1977 *apud* CHARTIER, 2002, p. 31), o autor nos propõe um questionamento interessante:

Será o texto eletrônico um novo livro de areia cujo número de páginas era infinito, que não se podia ler e que era tão monstruoso que foi sepultado nas úmidas estantes? [...] Ou propõe ele já uma nova e promissora definição do livro capaz de favorecer e enriquecer o diálogo que cada texto estabelece com seu leitor?

Nessa direção é que também nos perguntamos: como pensar a língua na contemporaneidade? Assim é que movemos nosso trabalho, na busca de mobilizar questões que proporcionem uma reflexão que contribua para o trabalho com os textos em sala de aula, cientes

de que o “livro de areia” pelo qual a escrita se constitui na contemporaneidade é atravessada por esta relação entre a escrita, o leitor e o suporte.

3.3 Na tela: entre a fala e a escrita

Em se tratando de discursos (e textos) produzidos na *internet*, sabemos que, assim como em outros meios, temos particularidades que se constituem e integram a complexidade do gênero. Pensando, então, no comentário *on-line* no ambiente digital – gênero contemplado em nossa pesquisa – estendemos à nossa discussão um aspecto que caracteriza esta complexidade: as modalidades falada e escrita.

Esse aspecto se faz necessário em razão de abordamos o gênero em uma prática semiótica que se constrói do gênero epistolar ao comentário *on-line*. Sendo assim, tais modalidades integram essa constituição, uma vez que em um primeiro momento, parece coerente observar que a carta argumentativa, escrita no ambiente escolar, explora a modalidade escrita; já o comentário *on-line*, inserido no ambiente digital, embora se dê pela escrita, agrega aspectos da modalidade falada. Para além desta característica, há que se pensar no sincretismo que perpassa este texto, interpelado por recursos outros que compõem a cena preditiva escolar: produção de comentário *on-line* via WhatsApp a partir de um vídeo postado sobre *Bullying*.

Retomando os aspectos aqui já mencionados no que se refere aos trabalhos com a produção de textos no ambiente escolar, sabemos que em boa parte desta trajetória, a modalidade falada não compunha as preocupações pertinentes ao trabalho com o texto, que se resumia, em parte, às elaborações da “redação escolar”, que era, até então, própria da modalidade escrita.

Esse fato nos permite problematizar que ao passo que muitos gêneros foram considerados dentro das práticas escolares, por outro lado, a modalidade falada não alcançou este espaço na mesma proporção durante muito tempo. Isso porque os gêneros mais abordados (narrativas, contos, relatos...) previam uma prática que não extrapolava a esfera dos “muros escolares” nem considerava o objeto suporte de inscrição enquanto diferencial. Nesse cenário, a oralidade não se constituía, então, dentre os aspectos das práticas escritas escolares.

Nesse sentido, no ambiente escolar, a complexidade pertencente ao gênero ficava, muitas vezes, limitada a apenas à modalidade escrita, o caracterizava uma ausência deste reconhecimento: o da diferenciação entre a modalidade falada e a escrita. Quanto a esse ponto, sabemos que por se tratar de uma prática, temos nesta cena – a do ambiente escolar – aspectos

que a caracterizam e a distinguem das demais, o que “embasa” esta construção. No entanto, nossa preocupação se estende à complexidade do gênero tal como ele se apresenta na contemporaneidade.

Assim, na intenção de avançar a nossa discussão no que diz respeito aos textos do ambiente digital atualmente por um olhar semiótico, trazemos as reflexões de Diana Luz Pessoa de Barros (2015; 2018), que, reconhecida neste cenário de investigação, representa a maior parte desses aspectos em seus estudos.

Nos trabalhos citados, especialmente, Barros (2015; 2018) discute sobre as particularidades dos discursos na *internet* e sobre caminhos e desvios a partir das modalidades falada e escrita. Dentre as questões discutidas, a autora reflete sobre a definição dos discursos em relação às modalidades falada e escrita; a organização enunciativa dos discursos na internet, a autoria e o anonimato e, ainda, o **caráter** público e privado dos discursos. Para tanto, observa as características temporais, espaciais e actoriais do discurso falado e escrito.

Desse modo, Barros (2018) pontua que a língua falada, em especial o texto falado, é atualmente examinada em diferentes perspectivas de estudo, com atenção “maior” para o quadro dos estudos do discurso e do texto. Seus apontamentos, então, ocorrem dentro da perspectiva da semiótica discursiva, aspecto que condiz com nossa investigação.

Para esta perspectiva, mostra que em estudos anteriores, fala e escrita foram vistas como “ideais” a partir de sua organização enunciativa, ocupando posições intermediárias dentro dessas caracterizações. Assim, ao refletir sobre a distinção entre fala e escrita, Barros (2018) explica que observou as características temporais, espaciais e actoriais do discurso falado e do discurso escrito, apontando que:

Idealmente, a escrita é planejada antes de sua realização; não apresenta, por isso mesmo, marcas de formulação e de reformulação, e suas unidades “duram” mais do ponto de vista da dimensão e da complexidade; a fala não é planejada antecipadamente e, por essa razão, apresenta traços de formulação e reelaboração, e ocorre fragmentada em jatos ou borbotões (BARROS, 2018, p. 14).

Decorrendo desta definição de “fala e escrita ideal” e os efeitos de sentido dela decorrentes, Barros (2018) relata que em seus estudos observou três traços da fala e da escrita a partir da concomitância ou não da elaboração (planejamento) e a produção do discurso e, ainda, a aspectualização do tempo (durativo ou pontual).

É a partir desses pontos que se tem a “definição” ideal da fala e da escrita e as considerações sobre os sentidos: para a fala, têm-se a informalidade (decorrente da falta de planejamento) e a incompletude (o texto é construído na interação), pontos que são

determinados em distinção à escrita. Em ambos, os efeitos de sentido podem ser determinados a depender das relações que se constroem na elaboração do discurso, o que quer dizer que informalidade e incompletude podem produzir discursos mais próximos, íntimos, sinceros ou vistos como incompletos e mal elaborados.

No entanto, Barros (2015) esclarece que o seu estudo anterior, *Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias*, aponta as dificuldades em se fazer uma distinção pontual entre escrita e fala, bem como sobre a existência entre os pontos extremos em que, idealmente falando, estão a língua falada e a língua escrita. Para tratar desses pontos intermediários entre fala e escrita ideais utiliza os textos da *internet*.

Entende-se que em razão de ocuparem uma posição intermediária entre fala e escrita, esses textos são complexos (BARROS, 2015). Nesse aspecto, a autora explica que este termo – complexo – é entendido tal como o foi em Greimas em seus primeiros estudos de semiótica, porém não desenvolvido posteriormente, e retomado por Claude Zilberbeg (2004 *apud* BARROS, 2015).

Pela complexidade que define os discursos na *internet*, segundo Barros (2015, p. 19), “a comunicação na internet é, ao mesmo tempo, próxima e distante; descontraída e formal; incompleta e completa; subjetiva e objetiva”. Dessa forma, nesses discursos, há a operação que resulta no termo complexo: a fala, embora próxima, descontraída, incompleta é escrita (distante, formal, completa e objetiva); e há a escrita, embora haja fala.

Para este ponto, pode-se pensar que cada modalidade ou mesmo essas gradações entre as modalidades fazem parte de situações semióticas diferentes, regidas por valores como intimidade, proximidade, distanciamento, formalidade, entre outros. Com efeito, seriam, portanto, para o que discutimos aqui, cenas práticas distintas: cenas práticas mais regidas ora mais pela oralidade (conversação informal/formal dentro da sala de aula, por exemplo) ora mais pela escrita (as situações de envio de e-mail, mensagens, escrita escolar).

Nesse sentido é que Zilberbeg retomará as questões propostas por Greimas (1975; 2008 *apud* BARROS, 2015) a respeito dos termos complexos. Para Greimas, o termo complexo pode ser entendido como uma “disjunção inclusiva ou soma lógica, pois os termos contrários se relacionam por incompatibilidade e não admitem conjunção” (GREIMAS *apud* BARROS, 2015, p. 20). A partir dessas observações é que se pode pensar sobre o discurso na *internet*: embora seja constituído pela fala, não deixa de ser escrita; ainda se constitui como escrita mesmo mantendo atributos da fala.

Nessa direção, ainda que se analise essas duas modalidades por meio desta complexidade que é inerente, também ao gênero, deve-se considerar que tanto fala quanto

escrita possuem funções históricas e sociais distintas, uma vez que possuem características próprias dessas duas modalidades. Do mesmo modo, as funções sociais e históricas da comunicação na *internet* também se distinguem, já que se definem pela complexidade entre os extremos ideais que constituem a fala e a escrita (BARROS, 2015).

Assim, em *A complexidade discursiva na internet*, Barros (2015) aponta que o termo complexidade, semioticamente falando, é o definidor dos discursos da internet, ressaltando que em se tratando dos textos na internet, nota-se que os pontos intermediários entre a fala e escrita ideais são: características temporais, espaciais e actoriais, tanto no discurso falado quanto escrito.

No caso de nossa pesquisa, esses pontos também são mencionados na análise, já que a escrita da carta parece reunir, em suma, aspectos da língua escrita, sem intercorrências da língua falada; já no comentário on-line há marcas da língua falada. No entanto, estes pontos, se observados somente a partir do texto-enunciado, reforçam a ideia de que a prática escrita em sala de aula se restringe somente à articulação de regras e normas sobre como escrever, o que é assinalado pelas falas espontâneas dos alunos momentos antes da atividade ou durante sua realização, evidenciando sua preocupação em “escrever certo” nas cartas e, por outro lado, sua surpresa em “escrever como na internet” no ambiente escolar, discurso este que valida os limites que, possivelmente, as práticas de escrita no ambiente escolar ainda possui.

É por isso que, a partir de uma semiótica das práticas, articulamos em nossa análise de que modo o objeto suporte de inscrição compõe a produção dos sentidos, extrapolando o texto-enunciado a partir de outras instâncias de significação, permitindo-nos pensar que os efeitos de sentido produzidos em razão das peculiaridades da língua falada e língua escrita contribuem, também, para identificarmos as relações que se dão nesta prática semiótica.

Logo, os apontamentos de Jacques Fontanille acerca de uma semiótica das práticas sustentam a nossa intenção de refletir sobre a forma pela qual os alunos se apropriam da escrita em uma perspectiva que vai para além do conteúdo, considerando as novas práticas escritas que se constituem, também, pela possibilidade de se pensar o gênero em semiótica e a prática de escrita sobre a influência do suporte, de modo que se contemple, de fato, o gênero em sua complexidade, considerando as novas tecnologias segundo sua prática, e não como uma “simples” mudança do objeto suporte de inscrição.

4. O PAPEL E A TELA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Neste capítulo, realizamos a análise do corpus a partir dos pontos mencionados até então. Os tópicos estarão divididos da seguinte maneira: 4.1 Da produção de carta argumentativa e 4.2 Da produção do comentário on-line.

O corpus é composto por 28 cartas produzidas de modo síncrono e 80 comentários de modo assíncrono. É importante lembrarmos que a escolha dos gêneros se deu também, além das razões teóricas e metodológicas que já apresentamos, pelo formato do curso (como já explicado anteriormente) e seu conteúdo programático.

O tema escolhido para a proposta – *Bullying* – se relaciona com o fato de acreditamos ser pertinente tratar de um assunto que faz parte do ambiente escolar¹¹ e que, então, poderia estimular a argumentação nesta prática semiótica, de acordo com os objetivos do nosso trabalho.

A esse respeito, entende-se esse fenômeno como:

Bullying é entendido como uma prática negativa repetitiva, intencional e com desequilíbrio de poder entre vítima e agressor. Essa prática pode ser uma ação de violência física ou psicológica. Desse modo, um indivíduo pode ser vítima de bullying por contato físico, por palavras, gestos, boatos difamatórios ou exclusão de um grupo. Outra forma de bullying é a violência que acontece no espaço virtual, denominada *cyberbullying*. Essa forma de agressão envolve o envio de mensagens agressivas ou ameaçadoras, comentários depreciativos nas redes sociais, intimidação por meios eletrônicos e divulgação de informações privadas, inapropriadas ou humilhantes. (RUSSO, 2020, p. 2, grifo do autor)

Sendo assim, pela escolha do tema, acreditamos que, na cena prediativa escolar, a argumentação, seja pela escrita das cartas seja pela produção dos comentários, atingirá a significação que extrapola o texto-enunciado, uma vez que o próprio fenômeno também pode se manifestar no ambiente digital.

Ademais, é notório que os índices de ocorrência indicam um crescimento deste fenômeno e impactam a realidade escolar e a vida dos alunos de diferentes formas, seja vivenciando este fenômeno ou acompanhando-o pelos noticiários que, aliás, têm trazido ocorrências próximas à sua realidade, o que pode, também ser observado tanto na produção das cartas quanto dos comentários on-line, produzindo, todavia, significações distintas, como veremos mais adiante.

¹¹ A Lei Nº 13.277, de 29 de Abril de 2016, institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13277.htm).

Para dar início à análise do nosso corpus, trazemos, primeiramente, alguns apontamentos sobre a produção da carta argumentativa, que se deu na aula de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, ministrada por nós, na sala do 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio da Escola Técnica Estadual Professor Massuyuki Kawano, localizada em Tupã, São Paulo.

Após apresentarmos em aula os aspectos de estrutura e composição do gênero epistolar, com base nas diretrizes do curso e conteúdo (carta pessoal, carta aberta, carta de apresentação, carta comercial, carta argumentativa, carta currículo, entre outros), avançamos para a produção das cartas.

Nessa direção, vale a pena fazer uma breve observação acerca dos currículos e conteúdos programáticos previstos para o ensino de Língua Portuguesa e produção textual no Ensino Fundamental e Médio: de modo geral, pode-se observar que a escolha dos gêneros é acompanhada por uma aparente ascensão no grau de complexidade (estrutural, linguística, discursiva) dos textos, já que é comum observar, por exemplo, que no Ensino Fundamental, os textos escolhidos são, em sua maior parte, da tipologia narrativa. Já para o Ensino Médio, a tipologia argumentativa é a mais explorada em sala de aula.

A esse respeito, parece-nos certo pensar que a escolha desses textos para a organização curricular ao longo do percurso da Educação Básica e Ensino Médio contempla, de certa forma, uma consideração sobre o que hoje sabemos tratar-se do plano de expressão em Fontanille. Isso porque não se trata apenas de selecionar textos de acordo com o grau de maturidade dos alunos, faixa etária, habilidades e competências e/ou outros fatores. Também não se trata mais de olhar para os textos (seja para o trabalho com leitura seja para escrita) a partir da consideração estereotipada de uma classificação apenas, pois o cenário de pesquisas atuais em ensino nos mostra com propriedade as novas preocupações. Trata-se, então, de uma preocupação peculiar: os alunos sabem, de fato, produzir este texto? Os alunos têm o domínio deste texto fora do ambiente escolar? Estas perguntas norteiam diretrizes escolares quando, amparadas pela BNCC, por exemplo, (re)direcionam o trabalho com os textos, levando-o a existir em uma efetiva prática. Para nós, semiótica das práticas.

Dito isso, passemos às considerações sobre a forma pela qual se deu a constituição do corpus. Na proposta, a cena prática em ambiente escolar ocorreu através da produção de uma carta de solicitação em que os estudantes deveriam escrever com endereçamento à gestão escolar após a leitura e discussão da matéria “Conversar para resolver conflitos”, publicada na revista Gestão Escolar em 2013. Assim, a carta deveria convencer os membros da gestão a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a

importância do espaço escolar para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. A composição deste material de produção de texto ocorreu por meio da nossa seleção de materiais para o trabalho com a produção escrita em sala de aula, visando os aspectos que já mencionamos no Plano de Curso, isto é, a produção escrita da carta ocorreu da maneira como são solicitadas as práticas de produção textual que têm como suporte o papel.

Abaixo, a proposta de produção da carta:

NOME _____ SÉRIE _____

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Blank lined paper with horizontal ruling lines.

Em um primeiro plano – o da produção das cartas –, identificamos uma isotopia que nos permite apontar dois tópicos a partir da cena predicativa, pontos esses sob os quais desenvolveremos nossa análise:

- O simulacro do real;
- O sujeito passional;

É pela escrita das cartas que o sujeito-aluno se mostra, partindo de um simulacro do real, em que o ambiente escolar, pela prática epistolar, confere à cena predicativa traços de um sujeito que, ao escrever, busca aproximar este ambiente ao que poderia, de fato, encontrar no exterior da escola, caso estivesse escrevendo uma carta. Há ainda, um sujeito passional, que age pelas paixões para identificar quem seria o ator responsável pela sua dor. Por fim, o sujeito escolar, aparentemente sem um envolvimento com a prática escrita, parece cumprir o protocolo da aula e da produção de texto.

Interessante analisar estes pontos, também, a partir das falas que perpassaram a aula enquanto produziam a escrita da carta. De modo geral, a cena prática que regula as produções textuais – a aula – caracteriza-se quase em todo o tempo na escrita. Os aspectos que compõem esta cena nos mostram que há ainda, por parte do alunado, uma extrema preocupação pelo texto-enunciado, ponto que iremos abordar em nossa análise mais adiante, mas que se destaca nesta cena.

Ao escreverem a carta argumentativa, por exemplo, os alunos faziam perguntas como: “qual o limite de linhas?”, “devo escrever para alguém que existe de verdade?”, “e se não der tempo de fazer?”, “precisa ser a lápis ou a caneta?”, “preciso ter vivido isso para colocar no papel?”, “quando saberemos a nota da atividade?”. Esse discurso próprio do ambiente escolar norteou praticamente a atividade toda, o que nos mostra que nossa preocupação em discutir a prática de produção de textos no ambiente escolar pode proporcionar uma reformulação das práticas pedagógicas, que não seja pautada em protocolos, somente.

Sabemos que é próprio deste ambiente selecionar gêneros que se classificam, inclusive, na esfera dos chamados “gêneros escolares”. No entanto, tratando a prática escrita pelo viés da semiótica, podemos perceber que esta escrita ultrapassa modelos prontos que esvaziam o protagonismo do aluno ao comparar, por exemplo, a prática escrita a partir da influência das novas tecnologias.

A esse respeito, parece-nos correto afirmar que quando inseridos em práticas que somente se dão pela consideração do texto-enunciado, os alunos esperam deparar-se com características previamente estipuladas pelo ambiente escolar, o que faz com que

momentaneamente, acreditem que as características específicas do gênero, que circulam fora da sala, não são “permitidas” em sala de aula.

Posteriormente, para a produção do comentário *on-line*, foi criado um canal no Youtube para esta finalidade. Dessa forma, os alunos realizaram a inscrição no Laboratório de Informática da Unidade Escolar¹², onde puderam assistir a um vídeo com a mesma temática da carta argumentativa: o *bullying*. O título do vídeo é “Vítimas de bullying relatam seu sofrimento” e compõe uma reportagem exibida pelo Fantástico em 23 de março de 2011. Foi solicitado aos alunos que comentassem sobre ele. No ambiente digital, então, eles realizaram parte da atividade em sala de aula e a outra extraclasse, pois poderiam acessar o vídeo e comentar no momento em que achassem oportuno, conferindo o aspecto assíncrono desta prática.

No entanto, no período em que realizávamos a produção dos comentários *on-line* pelo canal do Youtube, recebemos uma notificação de que o vídeo havia sido removido por questões de segurança, indicando que a justificativa poderia ser por questões de direitos autorais, uma vez que o vídeo foi publicado em um canal próprio, ou por conter cenas de violência – o vídeo exibe um menino que se defende dos colegas –, o que fez com que todos os comentários fossem descartados.

Assim, passamos a utilizar, então, o aplicativo do *Whatsapp* para realizar as produções do comentário *on-line*. A sala selecionada criou um grupo com todos os alunos para que pudessemos realizar a atividade. A partir de então, foi postado no grupo o vídeo: “Tudo a ver: famosos revelam terem sofrido *bullying* na infância ou adolescência”, de 30 de agosto de 2012, selecionado por nós para compor a produção dos comentários, seguindo, assim como as cartas, os aspectos do Plano de curso.

Inicialmente, os alunos comentaram sobre o vídeo fora do horário de aula. É interessante observar que mantiveram, nos comentários iniciais, um formato de escrita que em muito se aproxima de uma redação escolar, e não de um comentário *on-line*.

Em sala de aula, posteriormente, comentamos sobre o vídeo e sobre os comentários produzidos. Na ocasião, os alunos perguntaram sobre o que “poderia ser feito” nessa atividade, o que reforça a questão do protagonismo do aluno nas produções textuais, que, inserido em uma cena predicativa escolar, atua como sujeito-aluno. Suas dúvidas mostravam como este ator “aluno” age: dependente, quase que o tempo todo, de instruções e protótipos. Eles mesmos

¹² Como dito anteriormente, o ambiente digital constitui a prática do comentário *on-line*, porém, também pertence a uma cena predicativa escolar. No entanto, a análise nos mostra que, ainda assim, o suporte interfere nesta prática escrita, produzindo níveis de significação que extrapolam o texto-enunciado.

fizeram suas próprias observações: “Professora, estão comentando como se fosse um texto”, “E agora, devemos ser formais ou informais?”, “Nossa, nunca achei que eu fosse usar um comentário on-line dentro da sala de aula!”.

É importante destacar que no momento em que faziam a atividade, primeiramente se preocupavam com a variedade linguística a ser utilizada (formal ou informal), se poderiam escrever como escrevem na *internet*, utilizando todos os recursos disponíveis (imagem, áudio, resposta ao comentário do colega...). Feitas estas observações, os comentários seguintes passaram a conter, então, pontos que, desta vez, mostram-se pelas características próprias de um comentário on-line.

Outro ponto a ser notado é o fato de que na produção da carta argumentativa, em sua maior parte, a grande preocupação é com os protótipos de uma produção textual e atendimento à proposta temática. Já no comentário on-line, podemos observar que o assunto do vídeo se expande de tal maneira que extrapola este atendimento, isto é, o nível de pertinência do texto-enunciado. Os comentários iniciais contêm algumas referências ao fato de que famosos já sofreram *bullying*, por exemplo. Em seguida, o que podemos observar – com exceção dos comentários que se assemelham a uma redação – são comentários que trazem relatos pessoais, referências a outros casos e posicionamentos próprios.

Há ainda, um comentário em que o aluno diz “*Meu filho chegou em casa esses dias chorando dizendo que estavam fazendo bullying com ele só pq ele é meio gordinho e estava com a camiseta de se jogo favorito*”. Indagado pelos colegas, ao término da atividade, se ele tinha filho, o aluno respondeu: “Professora, eu achei que eu pudesse comentar como eu comento na *internet*”. Ao explicar o que quis dizer, o aluno pontuou que na internet podemos assumir papéis quando estamos comentando.

Esses pontos mencionados fazem-nos retornar aos nossos objetivos: discutir o ensino de redação em sala de aula, entendido como prática semiótica de *produção de texto*, regida por outras práticas, com as quais se inter-relaciona e que serão aprofundados na análise, mas que no momento, indicam que há, de fato, uma modificação no modo de apropriação da prática escrita quando vista por uma experiência semiótica que ultrapassa protocolos e avança na direção dos níveis de pertinência, conforme afirma Fontanille.

Propomos, então, uma análise que, na esteira das reflexões realizadas por Fontanille e aprofundadas – e ampliadas – por Schwartzmann, significativamente, quando discutiu, principalmente sobre uma abordagem do gênero em semiótica, toma como base os níveis de pertinência, considerando, sobretudo, a partida do nível de pertinência dos textos-enunciados (onde há uma experiência interpretativa e textual), avançando no nível dos objetos-suportes (em

que ocorre uma experiência corpóreo-material), para, então, adentrarmos às cenas práticas (em que há, de fato, uma experiência prática).

Segundo os pontos estabelecidos em nosso Termo de Consentimento, não divulgaremos os nomes dos alunos. Dessa forma, em anexo, as cartas serão enumeradas aleatoriamente por Carta 1, Carta 2, Carta 2, sucessivamente. Para os comentários on-line, seguimos o mesmo padrão: Comentário 1, Comentário 2, Comentário-resposta1 e, assim, sucessivamente. Ao final da tese, constam as imagens das cartas originais e comentários e, para a análise, os trechos que foram transcritos estão com a grafia original dos alunos, sem correção ortográfica.

4.1 Da produção da carta argumentativa

Como já mencionado anteriormente, identificamos uma regularidade que nos permite apontar dois tipos de cartas em meio à prática semiótica escolar, conforme mostraremos:

- 1. O simulacro do real;
- 2. O sujeito passional;

Diante das cartas, nota-se que há a predominância de um sujeito que a partir de uma apropriação primeira da proposta de redação, atende a uma experiência interpretativa e textual (o nível dos textos-enunciados) com regularidades próprias que lhe asseguram a confirmação do atendimento aos protocolos de uma cena predicativa escolar.

O fato de optarmos por analisar o corpus por esta divisão se justifica pela identificação desta regularidade na escrita, o que não significa dizer que não se constituem de alguma forma, pois todas as cartas são construídas em uma mesma experiência semiótica.

Este aspecto notório é reafirmado quando, mesmo em meio a uma experiência corpóreo-material com o objeto-suporte de inscrição carta, esse sujeito não rompe a norma da cena predicativa escolar e confirma seu papel temático de aluno, ainda que de diferentes formas.

Assim, se pensarmos na relação que o objeto-suporte instaura em contato com o sujeito e com uma cena prática, temos: “um objeto terá sempre uma existência temporal, estará sempre ocupando um lugar e rodeado por outros objetos, por sujeitos, enfim, inserido em uma situação semiótica particular, em meio a uma prática semiótica específica” (SCHWARTZMANN, 2012, p.28).

Aqui está um ponto importante para pensarmos de que modo a hipótese que seguimos até aqui pode redirecionar o trabalho com a produção textual na escola. Dizemos isso porque a partir dos inúmeros trabalhos já realizados no campo das teorias discursivas, em especial em

referência aos passos largos que a semiótica discursiva tem alcançando nos últimos anos, é relevante repensarmos de que modo estas teorias constituem as práticas escolares.

Desse modo, trazer estes permite confirmar que em nossa pesquisa estamos diante de um sujeito que encontra uma forma de existir em meio à cena predicativa escolar, apropria-se texto-enunciado, e, sobretudo, atua em meio à prática de escrita de modo que não se sujeite, grosso modo, apenas ao cumprimento de produção de redação pelo atendimento ao gênero solicitado.

Nessa direção, pensando a partir de uma experiência semiótica, se considerarmos que o gênero epistolar propõe uma relação singular com os sujeitos e o objeto-suporte, que aqui é instaurada, em um primeiro momento, pela carta, veremos que na cena predicativa escolar há uma outra dimensão que diferencia esta relação, já que suas relações, as que envolvem a escrita do gênero epistolar, ocorrem de outra maneira fora do ambiente escolar.

Vejamos: em se tratando das passagens dos níveis de pertinência, ao pensarmos, por exemplo, no nível dos textos-enunciados, temos relações que se constroem, em um primeiro plano, a partir da proposta de redação que é, portanto, marcada por uma experiência particular: o sujeito aluno foi motivado a escrever uma carta de solicitação com base em um tema específico, a um destinatário pré-estabelecido, movido por um dever-querer (e um dever-saber) estipulado, em um tempo-espço já delimitados. Temos, portanto, coerções que já assinalam ao sujeito que escreve as características que compõem esta experiência interpretativa e textual, já que, enquanto sujeito-aluno, nesta prática escrita deve atender à comanda de redação, o que se difere, claramente, da escrita de uma carta em outras práticas, por exemplo.

Logo, pensar na passagem do nível de pertinência dos textos-enunciados ao nível dos objetos extrapola pensar uma carta a partir de uma classificação genérica e estereotipada do gênero epistolar.

Em se tratando, então, desta prática escrita inserida em uma cena predicativa escolar, as coerções – e portanto, a prática semiótica – são outras, já que este sujeito não escolheu o tema sobre o qual irá escrever, o destinatário, o tempo e o espaço de onde fala e, com efeito, teve a experiência com o objeto suporte de inscrição para este texto-enunciado a partir de coerções específicas de uma cena prática escolar: há um papel próprio para a entrega da atividade, há um tempo para escrevê-la, há normas na escrita que marcam este discurso – o discurso escolar.

É aqui que encontramos espaço para pensar: os alunos escreveram uma carta nesta proposta de redação se pensarmos a partir das propriedades formais que este objeto suporte oferece ao texto-enunciado?

Do ponto de vista genérico, isto é, das propriedades do gênero, sabemos que os textos seguem a estrutura de uma carta no que diz respeito à sua organização topológica (data, destinatário, endereçamento, corpo do texto, despedida, remetente).

Entretanto, é exatamente aqui que confrontamos os modelos de produção e análise de textos com a perspectiva de uma semiótica das práticas, uma vez que há marcas que nos permitem pensar sobre um domínio do papel temático desses sujeitos inscritos na cena prediativa escolar, pois apesar das coerções que o objeto-suporte, no caso as cartas, poderiam configurar a esta cena, estes sujeitos registram em sua escrita marcas que retratam traços de uma outra experiência corpórea e material com o objeto-carta, pois buscam, por meio de sua escrita, ao mesmo passo atender ao que se espera que cumpram em sala de aula, isto é, o dever-fazer de um sujeito-aluno e, por outro lado, legitimar o gênero epistolar nesta cena prediativa, conferindo-lhe legitimidade, existência e possibilidade.

Nessa direção, partindo do conhecimento de que em um nível de pertinência superior ao texto-enunciado têm-se o terceiro nível do percurso gerativo da expressão de Fontanille, o nível dos objetos, cabe refletir sobre a forma com que o suporte de inscrição e sua materialidade provocam significações pelo objeto no texto-enunciado.

Continuamos, então, a nossa reflexão: se observarmos o modo pelo qual o gênero epistolar, de um modo geral, é articulado no ambiente escolar veremos que é, em suma, restrito ao nível dos textos-enunciados, já que não há, ao menos em grande parte de materiais didáticos do ambiente escolar, de um modo geral, uma preocupação com o objeto-suporte, mas sim, a busca por um simulacro do real, que visa proporcionar uma experiência escrita com diferentes gêneros, mas que desconsidera a experiência corpórea-material¹³ como parte das práticas de escrita em sala de aula. Em outras palavras: esses apontamentos indicam marcas de uma cena prediativa em que se busca validar, pela escrita dos textos, o atendimento aos estereótipos de classificação (topológica) do gênero.

Logo, parece-nos pertinente pensar que escrever uma carta no ambiente escolar trata-se de uma experiência – semiótica – com outro gênero¹⁴, uma vez que as coerções desta prática não são as mesmas que se instauram em práticas outras do gênero epistolar.

¹³ É neste aspecto que buscamos discutir no Capítulo I sobre a decisão das novas orientações para as práticas escritas em sala de aula pela BNCC e demais diretrizes, bem como sobre as orientações para o novo formato do Ensino Médio. Entretanto, temos ciência dos “ganhos e perdas” que configuram um cenário que requer atenção e reorganização, ainda.

¹⁴ Não abriremos aqui uma discussão sobre o estatuto do gênero. Para isso, trazemos novamente a discussão que traçamos no Capítulo II, a partir da proposta de Schwartzmann (2009) que, em sua tese de Doutorado, conduz esta possibilidade: pensar o gênero por uma abordagem semiótica.

Assim, cientes de que para o gênero epistolar temos inúmeras classificações, já que há a correspondência comercial, a oficial e a pessoal, por exemplo, vê-se que a diferença entre esses textos, pelo viés de uma semiótica das práticas, extrapola a sua relação com o texto-enunciado, pois o “gênero” (epistolar) pode ser o mesmo a ser produzido em diferentes práticas, entretanto, o objeto-suporte de inscrição para o texto enunciado (cartas), apesar de ser o “mesmo”, tem propriedades formais e materiais distintas em razão da cena predicativa que, por sua vez, irá instaurar diferentes relações na prática escrita e, portanto, nas significações e relações de sentido, o que corrobora o que temos discutido até aqui: as práticas escritas em sala de aula são constituídas por relações que não se dão somente pelo plano do conteúdo.

Trazemos como base o que Schwartzmann (2012, p. 29) já verificou no que diz respeito à experiência corpóreo-material das cartas:

No caso das cartas, o objeto suporte de inscrição do texto-enunciado verbal (o texto e o discurso epistolares) será quase em todas as situações, uma (ou mais) folha de papel que, graças às suas propriedades materiais (espessura, cor, textura), pode ser marcada, riscada por outro instrumento, uma caneta, um lápis, ou outro objeto qualquer que ofereça condições para a escrita e para a posterior leitura.

Destacamos: em uma cena prática escolar, não se tem, então, a mesma experiência com o objeto suporte de inscrição do texto-enunciado, pois nela a folha de papel é geralmente uma folha para avaliação, o que lhe confere uma diferença em sua espessura, em sua cor, em sua textura e, portanto, as coerções são outras: cumprir as normas de registro para a escrita seguindo a linguagem escolar; o cumprimento às margens, linhas e tamanho do texto, não pode ser marcada ou riscada por outro instrumento, pois, nesta cena configuraria uma rasura¹⁵, por exemplo, o que desvalida a escrita no ambiente escolar, com caráter de erro.

Vê-se, então, que as propriedades materiais de uma carta na cena prática escolar são totalmente diferentes e próprias, o que reafirma o que temos dito até aqui: no ambiente escolar, a mudança de suporte interfere na prática escrita, uma vez que o papel, nesta cena tem outro estatuto: validar ou não um discurso, pois seu poder de legitimar é conferido pelo próprio espaço em que existe, pois, reforçado pelos papéis dos sujeitos que compõem esta cena, o discurso

¹⁵ Como já mencionado no início, em Scaliante (2014), tivemos em nossa Dissertação de Mestrado a análise de cartas escritas por mulheres internas do Presídio Feminino de Três Lagoas (MS). Embora a pesquisa tenha sido realizada pelo viés da Análise do Discurso de Linha Francesa, alguns apontamentos também podem nos levar a refletir sobre o que viemos discutindo até aqui. Neste caso, o contexto prisional – que para nós, na semiótica, constituiria uma cena prática específica – certamente marca a escrita da carta que, enquanto objeto suporte de inscrição para o texto-enunciado, produz experiências que são significativas no plano da expressão, extrapolando o conteúdo. Para este, há a vigilância do sistema prisional, pois assegura a leitura de todas as cartas que saem ou chegam ao presídio. Assim, a manifestação do sentido certamente está diretamente ligada à cena prática em que um dado texto é escrito.

escolar tem esta função. Logo, as propriedades formais de um papel no ambiente escolar são próprias e particulares, o que configura uma experiência semiótica totalmente diferente de práticas outras.

Neste último caso, há que se considerar que o envio de uma carta requer: a escolha material: se é uma carta redigida à mão, impressa ou digital; se será enviada por envelope pessoal (no caso das cartas pessoais), envelope comercial ou e-mail (pessoal ou comercial); no caso da existência de um material de suporte, de que tipo é o papel, o que confere a durabilidade deste objeto e, portanto, experiências que se relacionam a sua funcionalidade, pois, por exemplo, uma carta pessoal pode ser escrita em um papel de seda, o que não é apropriado a uma carta comercial.

Logo, a relação entre as diferentes possibilidades de suporte determina as características do objeto carta, o que configura, também, sua composição, já que a combinação entre o tipo de papel e o tipo de envio, por exemplo, impõe a sequência de fechamento e abertura, no plano da expressão, e uma sequência de proposição e aceitação no plano do conteúdo (SCHWARTZMANN, 2012). Nesse sentido, as propriedades materiais da carta permitem a organização do conteúdo textual, ponto para afirmarmos, mais uma vez, que o suporte interfere nas práticas de escrita.

Sendo assim, é possível pensar sobre esta heterogeneidade de propriedades formais, materiais e funcionais quando partimos da perspectiva de uma semiótica das práticas. No caso das cartas produzidas em ambiente escolar, temos, basicamente, quase todos os elementos que pressupõem a existência da carta em outra prática escrita de modo distinto.

Isso porque uma carta produzida em uma cena prática escolar traz, de antemão, as seguintes marcas: já há, na própria cena da carta, delimitações dêiticas (pessoa, tempo, espaço) e coerções para o objeto suporte de inscrição. A este último, vale observar, por exemplo, que a folha de papel, inserida em uma prática de escrita escolar, talvez não permita a exploração de todas as suas dimensões (considerando o número de linhas, obediência às margens laterais, por exemplo), o que demonstra que são reguladas não por um sistema postal, por exemplo, mas sim pela prática escolar, o que gera algumas consequências.

Consequências estas que deveriam ser, no mínimo, consideradas no trabalho com os textos em sala de aula levando em consideração, também, o que as diretrizes da BNCC dizem atualmente, como já nos referimos anteriormente, quando sugerem a consideração do suporte em sala de aula¹⁶. É nessa direção que acreditamos ser possível fazer valer essas orientações,

¹⁶ Não acreditamos que este termo tenha sido utilizado com todo o aparato teórico da semiótica, no entanto, é válido pensar que há uma preocupação atual para além do conteúdo.

no sentido de que se observadas sobre a ótica de uma discussão que considere – no caso do trabalho dos textos – outras dimensões na prática escrita haverá, sem dúvidas, novas significações.

Ainda insistindo nesta direção e antes de aprofundarmos nossa análise, trazemos aqui, então, os apontamentos já feitos por Schwartzmann sobre o gênero epistolar, de modo que possamos refletir sobre as formas pelas quais os gestos e os modos de interação que o objeto-carta implica no ambiente escolar e fora dele são completamente distintos e, portanto, únicos, o que nos permite (re) pensar sobre o trabalho de produção de texto na escola.

Em *A carta-objeto: uma análise semiótica da plástica das cartas de Sá-carneiro*, Schwartzmann (2012) descreve e analisa as estruturas materiais, morfológica e práticas pelo viés de uma dimensão plástica das cartas, o que lhe permitiu verificar como a natureza do objeto-suporte contribui à confecção de uma prática escrita peculiar.

Assim, tomamos de início a carta como um objeto que, inserido em uma situação semiótica particular – a cena prática escolar – é legitimada graças às manifestações que a compõem, visto que as formas discursivas assumidas pelos sujeitos actantes são marcadas por percursos que se constituem a partir das relações entre o texto, a prática e o objeto suporte.

Retomando as palavras de Schwartzmann a esse respeito (2013, p. 1437): “a cena prática é o resultado de uma experiência prática que se torna um dispositivo de expressão semiótica”. Desse modo, é possível compreender que, na esteira do que diz Fontanille (2008), o nível de pertinência das práticas se baseia a partir da experiência semiótica, isto é, aquela que resume a expressão em ato. Em outras palavras, uma “significação em ato”, como aponta.

Logo, é a partir deste raciocínio problematizado por Schwartzmann (2013) através dos caminhos iniciados por Fontanille (2008) que pensamos, também, a concepção da significação de maneira dinâmica:

Tal concepção da significação indica a seguinte evidência: toda semiótica do ‘em ato’ preocupa-se mais com os processos de construção de sentido que com os seus próprios constructos finais. Desse modo, a significação “em ato” não pode, efetivamente, ser vista em funcionamento, quando representada em um texto-enunciado, pois nesse nível de imanência (talvez o mais tradicional objeto de estudo da semiótica até os dias de hoje) tem-se apenas o resultado de um processo primeiro. E por isso que para que se torne visível o processo, é preciso que observemos a sua prática desenvolver-se em uma cena, que é aquilo que se pode efetivamente observar e, por isso, é a expressão de um processo de significação. (SCHWARTZMANN, 2013, p. 1437)

Tomando, então, as cartas a partir de uma cena prática escolar, tem-se a instauração de uma prática específica, em que as relações entre os sujeitos, os textos-enunciados e os objetos-suportes configuram papéis actanciais, atos, modalizações e, por extensão, uma

manifestação própria, isto é, sentidos que se configuram a partir desses processos, pois regulam as experiências que deles se originam.

É em razão destes elementos que o sujeito produz uma carta sem descaracterizar o gênero, todavia, esta prática semiótica contempla, somente, uma experiência com o texto-enunciado, conforme veremos a seguir. Assim, na produção das cartas no ambiente escolar, o que se observa é que o sujeito rompe com os limites impostos pelo gênero epistolar, apresentando rupturas que não cedem (porque não vivem?) à experiência corpóreo-material do objeto suporte de inscrição do texto enunciado, tendo então uma coerção da cena prática escolar à prática escolar.

4.1.1. O simulacro do real

Nas cartas a seguir, mostraremos de que modo os sujeitos que escrevem respeitam os limites da cena predicativa escolar, assumindo, do ponto de vista do texto-enunciado, os aspectos temáticos e interpretativos para atender à demanda da produção da redação escrita, sobretudo, a partir do seu papel actancial de sujeito aluno. Assim, vemos, por meio das figuras que recobrem o tema *bullying*, relatos que visam tornar “real” esta experiência, o que, sem dúvida, integra a característica de uma carta (de qualquer tipo): escrever sobre algo que realmente aconteceu – seja no campo pessoal, profissional ou comercial, por exemplo.

Vejam, então, de que modo ocorre a passagem do nível de pertinência do percurso gerativo da expressão nestas cartas.

Desse modo, no percurso gerativo da expressão proposto por Jacques Fontanille, temos no nível 1 o nível das figuras-signos, já que a forma como a esquematização e valoração das unidades de significação, bem como a forma como nos relacionamos com ela ocorrem neste nível, o que compreende uma ligação à noção de percepção, sendo ela a responsável por convidar o sujeito a mobilizar sua atenção em busca de uma apreensão, fazendo com que se ofereça ou resista ao objeto.

No caso das cartas, esta articulação semiótica da percepção é tomada, de início, por meio da identificação das figuras que compõem este gênero, que, em nosso caso, está inserido na prática escolar, o que configura uma experiência semiótica particular, pois não se tem, por exemplo, a inscrição da carta e a inscrição do envelope, que, em outros casos, iriam proporcionar experiências diferentes para o objeto suporte de inscrição inserido na cena prática da correspondência postal, conforme exemplifica Fontanille (2008b, p. 21):

As mesmas indicações (o nome e o endereço do destinatário) podem ser encontradas ao mesmo tempo na carta e no envelope. Mas sua inscrição em duas partes diferentes do objeto de escrita lhe confere papéis actanciais diversos: (1) na carta, o nome e o endereço do destinatário participam de uma estrutura de enunciação, um ‘endereço’ que manifesta a relação enunciativa, eventualmente implícita, do texto da carta, e determinam sua leitura; (2) no envelope, o nome e o endereço do destinatário participam de duas práticas diferentes: por um lado, constituem uma instrução para os intermediários postais, no momento das operações de classificação, de encaminhamento, de transporte e de distribuição final, por outro, permitem triar, entre todos os receptores possíveis da carta, o destinatário legítimo, ou seja, quem tem o direito de abrir o envelope e ler a carta.

Portanto, no nível 1 temos os elementos que irão instaurar o tempo e o espaço do sujeito que escreve, ou seja, do sujeito remetente, que nesta relação enunciativa assume um papel actancial que lhe foi conferido pela cena prática em que se instala – a escolar, o que antecipa, como já dissemos, um modo específico de enunciar, pois atende a uma proposta de redação, o que se distingue de uma cena prática epistolar fora do ambiente escolar, por exemplo.

Para a análise das cartas deste primeiro grupo, optamos por separar em tabelas as recorrências que nos levaram a analisar de que modo ocorre a passagem dos níveis de pertinência do percurso gerativo da expressão, a fim de relacioná-los ao que pretendemos: identificar de que modo os alunos se apropriam da escrita na cena predicativa da sala de aula, apontando os mecanismos que nos levam a olhar o texto para além do plano do conteúdo.

Abaixo, apontamos, então, as formas como este sujeito remetente escolhe enunciar por meio do papel actancial que assume em meio à proposta de escrever enquanto parte de um grupo de alunos que endereça à gestão escolar uma carta de solicitação para convencer os membros a um posicionamento para o enfrentamento da violência na escola:

NÍVEL 1: A FIGURATIVIDADE COMO EXPERIÊNCIA		
Carta	O ESPAÇO E O TEMPO	O DESTINATÁRIO E O ENDEREÇAMENTO
Carta 1	Tupã, 3 de junho de 2019	Gestão escolar
Carta 2	3 de junho de 2019	Escrevo esta carta para gestão escolar de nossa escola visando propostas diante dos incidentes violentos recém ocorridos em nosso ambiente Escolar/ Coordenação
Carta 3	Tupã, 03 de junho de 2019	Caro diretor
Carta 4	Tupã, 03 de junho de 2019	Cara ao diretor Mário Oliveira Silva, membro da gestão escolar da instituição Poliedro de ensino/ Prezado diretor

Carta 5	03 de junho de 2019, Tupã SP	Carta endereçada à gestão escolar
Carta 6	Tupã, 3 de junho de 2019	À gestão escolar; diretamente para o coordenador/ Senhor coordenador
Carta 7	Tupã, 3 de junho de 2019	Endereçada ao corpo gestor da E.E. Coronel Peixoto/ Ao digníssimo diretor da Instituição de Ensino E.E. Coronel Peixoto
Carta 8	Tupã, 3 de junho de 2019	Senhor diretor da Gestão escolar
Carta 9	Tupã, 03 de junho de 2019	3 Jurandir
Carta 10	Tupã, 3 de junho de 2019	Diretor
Carta 11	Tupã, 3 de junho de 2019	À gestão escolar, aos membros da gestão escolar, sob a direção de José Rodrigues
Carta 12	Tupã, 3 de junho de 2019	E. E. Parque das nações/ Senhor, diretor
Carta 13	Tupã, 03 de junho de 2019	Senhoras e senhores membros da gestão escolar
Carta 14	-	Prezados Senhores da Coordenação
Carta 15	Tupã, 03 de junho de 2019	Endereçada à Gestão Escolar, mediador (a)
Carta 16	Tupã, 3 de junho de 2019	Enviada à gestão escolar, aos cuidados do diretor Claudinei de Souza/ Caro Diretor
Carta 17	Tupã, 03 de junho de 2019	Cara Gestão escolar
Carta 18	Tupã, 03 de junho de 2019	Gestão escolar e mediadores da escola/ Senhores mediadores

Tabela 2 Nível 1: A figuratividade como experiência

Neste primeiro grupo de cartas, vemos que por meio da organização dos elementos figurativos no nível 1 há uma recorrência de escolhas lexicais que, nos níveis seguintes, revelarão serem mais que o uso adequado de pronomes de tratamento ou a forma correta de construção do endereçamento da carta, pois estão em consonância com um comportamento comum nesta prática escrita: o simulacro real.

Vemos, então, partindo da ancoragem do tempo e espaço, esta primeira aproximação: os alunos escreveram utilizando um “aqui-agora” supostamente real, isto é, por um “aqui” que

é materializado pelo nome da cidade em que estudam e por um “agora” que é o dia da produção da carta na sala de aula.

Este aspecto nos parece importante pelo seguinte motivo: considerando que se trata de uma carta que se diferencia de uma prática postal fora do ambiente escolar, e ainda que soubessem que não enviariam esta carta a seus destinatários, mas sim a outro enunciatário (o professor), os actantes desta enunciação, que poderiam colocar outra data, outro destinatário, assinar com outros nomes, não o fizeram.

A nosso ver, temos, então, “insinuações de sentido” no nível de pertinência 1, onde as figuras-signo podem, por meio de suas propriedades entre o enunciador e enunciatário, mobilizar a sensibilidade do sujeito.

Nesse caso, uma vez que não há nestas cartas a dimensão plástica que confere a figuratividade por meio da seleção e combinação de signos como formas, cores, contrastes, projeções, é possível identificá-la por meio de marcas já demonstradas por Schwartzmann¹⁷ (2012, p.30) quando da análise das cartas de Sá-Carneiro em resposta à Fernando Pessoa, em que mostra, por exemplo, que no nível 1 há “elementos que instauram o tempo e o espaço do sujeito remetente” e dão início à carta.

Assim, ainda no nível de pertinência 1, no que se refere à instauração do contato com o destinatário e o endereçamento, percebe-se esta mesma tentativa de aproximação e percepção de um mundo real, que passa pela identificação de figuras que remetem ao gênero epistolar, mas, sobretudo, às identificações que aproximam esta escrita à sua possibilidade de existência, já que este gênero, que pertence a outra prática semiótica específica – a epistolar – compõe uma outra prática semiótica: a prática escolar.

Desse modo, as escolhas lexicais para a identificação do destinatário e o endereçamento se materializaram pelo cumprimento do que é esperado em uma carta: em sua maior parte, pelo uso de pronomes de tratamento específicos, como vimos acima.

Porém, o que nos chamou a atenção foi o fato de que em alguns casos os destinatários ali identificados não são aleatórios. Pelo contrário, são pessoas conhecidas pelos sujeitos que

¹⁷ É interessante observar que algumas propriedades do gênero epistolar são semelhantes, ainda que em diferentes cenas práticas, em razão de suas próprias coerções. Porém, isso não nos autoriza dizer que há a possibilidade de considerar que suas propriedades permanecem as mesmas em qualquer prática à qual esteja inserido. E é por isso que acreditamos nas contribuições que a semiótica tem a oferecer para as práticas escolares, uma vez que o domínio da escrita requer, também, a consciência dos mecanismos que são possíveis para a construção de um texto. A partir desta tomada de consciência, acreditamos que seria possível, de fato, permitir aos alunos uma experiência mais apurada e consciente do processo de escrita.

escrevem e que, no ato de sua escrita, pelo papel actancial que ocupam, integram estes dois mundos, o que parece aproximá-los, de fato, do gênero epistolar.

Dizemos isso porque na passagem do nível 1 ao nível 2, o do texto-enunciado, este atendimento à proposta de redação continuará ocorrendo com a utilização do que fora solicitado: escrever como parte de um grupo de alunos.

Entretanto, no texto enunciado há uma constância que sugere a este nível de pertinência a experiência da interpretação e, nessa direção, na passagem do nível 2 o conteúdo sugere os sentidos ao enunciatário, materializado por experiências que buscam validar experiências reais, como podemos ver nos trechos a seguir:

NÍVEL 2: A INTERPRETAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA		
Carta	O DESTINATÁRIO E O ENDEREÇAMENTO	O TEXTO-ENUNCIADO
Carta 1	O problema que presenciamos dia a dia é a violência, que ocorre de várias maneiras como alunos que brigam com colegas de sala, professores que desrespeitam funcionários por se sentirem melhores, pais que ofendem direitos por não aceitarem ouvir opiniões sinceras entre outros.	Tópico 1: a existência do problema (bullying)
Carta 2	[...] em vez de punir deve-se conversar para que possa ser entendido todos os pontos de vista e assim escolhendo a solução mais pacífica evitando a indignação por parte de um dos lados. [...]	Tópico 2: a possibilidade de ser ouvido Tópico 1: a existência do problema (bullying)
Carta 3	Temos observado a incidência de casos violentos em nossa escola e por diversas vezes nada realmente efetivo é feito.	Tópico 1: a existência do problema (bullying)
Carta 4	Acreditamos que tal situação seja inadmissível para o senhor, porém, como não notamos alguma melhora com relação ao assunto , recorreremos a este veículo para lhe apresentar um meio de mudança.	Tópico 1: a existência do problema (bullying)
Carta 5	Infelizmente não temos dúvidas de que a violência está presente em várias escolas do Brasil, inclusive nessa, tanto por parte dos alunos como dos professores. [...] muitas	Tópico 1: a existência do problema (bullying)

	vezes os casos não são reportados e o diretor nem fica sabendo do ocorrido.	
Carta 6	Esses tipos de problemas acabam prejudicando o ambiente escolar, tornando-se um ambiente “ desconfortável ” e até “ sujando ” a imagem da escola.	Tópico 1: a existência do problema (bullying)
Carta 7	Ao sentarmos à mesa e começarmos a compilar os pontos, e informações adquiridas por experiência ou estudo [...]	Tópico 1: a existência do problema (bullying)
Carta 8	O senhor mais do que ninguém sabe as grandes dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores e funcionários que exercem o trabalho escolar [...]	Tópico 1: a existência do problema (bullying)
Carta 9	O senhor está sempre dizendo que está aberto a sugestões, pois aqui está a nossa [...]	Tópico 2: a possibilidade de ser ouvido
Carta 10	[...] tendo assim a redução da violência o que pode vir a melhorar nosso aprendizado além de ter a visibilidade da escola melhorada, aumentando o nível escolar e quem sabe se destacando na nossa região.	Tópico 2: a possibilidade de ser ouvido
Carta 11	[...] a escola deveria implantar um projeto institucional de mediação de conflitos, pois é um método que dará retorno rápido , e conservará o patrimônio escolar [...]	Tópico 2: a possibilidade de ser ouvido
Carta 12	Diante, a vivência nessa escola , vemos que à muita briga entre colegas que levam a violência [...]	Tópico 1: a existência do problema (bullying)
Carta 13	Nós e os outros alunos desta escola, ainda estamos formando nossa educação [...]	Tópico 1: a existência do problema (bullying)
Carta 14	“ A voz do povo é a voz de Deus ”. E é com esta frase que posso lhes dizer com convicção , a melhor solução para uma instituição que não depende de uma só pessoa para existir, nunca será uma opinião própria, ou uma decisão tomada por duas ou três pessoas.	Tópico 2: a possibilidade de ser ouvido
Carta 15	[...] poder se colocar no lugar do outro e manter a imparcialidade .	Tópico 2: a possibilidade de ser ouvido
Carta 16	Também analisamos a possibilidade de realizarmos eventos e festas escolares, com intuito de deixarmos	Tópico 2: a possibilidade de ser ouvido

	os alunos relaxados e felizes , a fim de que criem uma interação amigável entre si.	
Carta 17	É de conhecimento geral que grande parte das escolas sofrem com casos de agressão tanto física quanto verbal, e que poucas medidas são tomadas em questão à isso [...]	Tópico 1: a existência do problema (bullying)
Carta 18	Antigamente essas brigas não eram tão frequentes igual se vê hoje nas escolas. Isso se da conta pelo comportamento errado pelos pais ou muita das vezes nem dado por falta de tempo, outro fato que podemos citar é o uso exagerado dos aparelhos celulares não sobrando tempo para o dia a dia em casa.	Tópico 1: a existência do problema (bullying)

Tabela 3 Nível 2: A interpretação como experiência

Não coincidentemente, como podemos ver, em todas as passagens das cartas deste grupo há uma mesma ocorrência ocupando o espaço de um simulacro do real: a tentativa de trazer relatos de experiência para a escrita, o que marca pontualmente no texto-enunciado uma tentativa real de contato com o destinatário, visto que nesta prática semiótica este destinatário já está pré-estabelecido na enunciação por escolha de um outro enunciador, o professor, que solicita a escrita da carta, que, como veremos mais adiante, é o que caracteriza, dentre outros aspectos, nesta experiência semiótica, a cena prática escolar em relação ao gênero epistolar.

De todo modo, nesse momento, é válido destacar que há por meio do texto-enunciado elementos de construção que buscam legitimar a carta e potencializar os efeitos de sentido que foram conduzidos no nível anterior por meio das figuras-signos, agora, sob a experiência interpretativa da dimensão textual, isto é, sob as propriedades sensíveis e materiais dos textos:

- Tópico 1: a existência do problema (*bullying*):
- Tópico 2: a possibilidade de ser ouvido

Sabemos que aqui os sujeitos buscam, ao mesmo tempo: responder a uma questão – temática e interpretativa – para a qual foram convocados pela enunciação e estabelecer o diálogo com o destinatário – enunciatário – de modo que o convença por meio de sua argumentação. Contudo, para além disso, têm-se, enquanto outro enunciatário, o professor, que

inserido na enunciação por meio da proposta da redação e pela cena prática escolar, receberá estes textos.

Assim, o que vemos até então é: os sujeitos se apropriam da escrita nesta prática semiótica – a escolar – e, embora estejam fazendo uso do gênero epistolar não o fazem ao nível de uma prática semiótica epistolar, como veremos a seguir.

Em relação a este aspecto importante, é necessário retomarmos o que nos trouxe a esta reflexão: o fato de que temos por hipótese que a mudança de suporte interfere nas práticas de escrita do ambiente escolar.

Nesse sentido, passemos para a discussão sobre a passagem do nível 2 para o nível 3, o nível dos objetos, que configura a experiência com a corporeidade, ou seja, com as propriedades sensíveis e materiais dos objetos, em que o conteúdo do nível anterior estará – ou não – adaptado às coerções do objeto (no caso, a carta).

Conforme já discutirmos anteriormente acerca das propriedades formais do objeto suporte de inscrição, pensemos na carta: inserida na cena predicativa escolar, abstém algumas propriedades enquanto objeto suporte de inscrição: o tipo de papel utilizado, a espessura, ausência de envelope, timbre, entre outros já discutidos.

Com efeito, é importante observar que o conteúdo expressivo destas cartas não se adapta ao objeto suporte de inscrição tal como se dá em outras práticas semióticas. A esse respeito, trazemos o que Fontanille (2008b, p. 23) assinala já incluindo o que trataremos enquanto fator contribuinte para esta ocorrência:

As práticas recebem uma “forma” (constituintes) de sua confrontação com as outras práticas e, por isso, de um lado, integram os elementos materiais dos níveis inferiores (signos, textos, objetos) para torná-los elementos distintivos e pertinentes e lhes dar “sentido”, e de outro lado, recebem um “sentido” de sua própria participação nos níveis superiores (estratégias e formas de vida).

É exatamente neste ponto que retomamos o porquê de escolhermos do ponto de vista teórico e metodológico a semiótica das práticas: ela permite pensar o gênero em sala de aula para além de uma tabela de classificação de estrutura, já que a incorporação do suporte de inscrição, por exemplo, extrapola o nível textual, chegando aos sentidos que são provocados pelo objeto suporte de inscrição, que, por sua vez, irá se configurar como um corpo-objeto.

Nessa direção, buscando demonstrar de que modo é possível alcançarmos um ganho teórico e metodológico a partir de uma perspectiva de análise que leva em consideração as propriedades formais e materiais dos objetos, trata-se de pensar que no caso das cartas escritas em sala de aula, por exemplo, o conteúdo expressivo do texto não está adaptado às coerções do

objeto, o que permite inferir alguns apontamentos nesta passagem do nível 2 ao nível 3, o nível de pertinência do objeto-suporte.

Schwartzmann (2012, p. 29), ao descrever o “objeto carta”, diz: “encontramos nele as marcas de um sujeito, de seus hábitos, de seu estilo, enfim, uma forma de vida arquiteta em meio a coerções formais e materiais que o objeto cria”. Em seu caso, a carta se apresenta com diferentes manifestações, respeitando os limites do suporte e sofrendo as coerções espaciais e temporais dele vindas.

Em cotejo ao que estamos investigando, destacamos dois pontos de sua reflexão para pontuarmos alguns aspectos sobre a análise das cartas produzidas no ambiente escolar. Em primeiro plano, pensando em uma plástica destas cartas por ele analisadas, segue a primeira reflexão:

Nas cartas de Mário de Sá-Carneiro o conjunto de leis e hierarquias que definem os limites da prática epistolar apresentam-se em muitos casos distendidas, isto é, à prática epistolar são incorporadas outras práticas de escrita – visando ou não um efeito estético – que instauram também novas práticas de leitura da carta. (SCHWARTZMANN, 2012, p. 31)

Sobre o “sentido” material da carta:

[...] encontramos alguns tipos de cartas que podem até mesmo ser chamadas de cartas poéticas, mas no que a poesia tem de alteração das formas canônicas. Veremos, desse modo, como Sá-Carneiro faz um jogo entre suporte formal e suporte material, oferecendo-nos uma forma de carta que, sendo original, rompe os limites da forma epistolar sem, no entanto, descaracterizá-la. (SCHWARTZMANN, 2012, p. 31)

Destacamos estes dois aspectos para trazê-los ao que as cartas escritas em sala de aula apresentam. Aqui, o discurso presente no texto-enunciado das cartas escritas em sala de aula, uma vez submetido às regras de enunciação e composição do gênero epistolar, organiza, de maneira pontual suas representações figurativas, acomodando-as em uma cena predicativa particular, o que instaura, assim como apontamos, novas práticas para este gênero.

A esse respeito, podemos observar que o efeito estético das cartas escritas em sala de aula é mantido para fins de produção de efeitos e realidade a partir dos traços enunciativos que garantem a escrita do gênero epistolar, como já vimos no nível 1. Entretanto, no nível 3, esta dimensão é convocada por traços enunciativos que, ainda atendendo à forma da carta, sua estrutura e composição – aspectos formais – a prática epistolar é rompida, sem que haja, no entanto, um processo de descaracterização do gênero.

Conforme já mencionamos, enquanto objeto material, no caso das cartas escritas em sala de aula, não há uma experiência corpórea que potencialize o gênero epistolar em sua

complexidade. Ainda assim, esta escrita carrega traços enunciativos que não descaracterizam o gênero e avançam para algo comum: a tentativa do contato com o destinatário e dele obter sua resposta, o que poderia manter, de fato, uma correspondência.

No caso das cartas que aqui analisamos, podemos fazer algumas observações. Segundo Schwartzmann (2012, p.30) “é da relação direta entre os diversos suportes que tomam forma, portanto, as características do objeto carta”.¹⁸ Para esta afirmação, a reflexão tinha em sua base o fato de que para uma carta, prevê-se, por exemplo, sua existência e a de um envelope, que proporcionarão diferentes experiências e estados.

Já no caso das cartas escritas em ambiente escolar, as propriedades materiais da carta e os limites do suporte sofrem coerções espaciais, materiais e situacionais que se organizam de uma maneira particular e, portanto, constituem outra experiência semiótica.

Nessa direção, temos: de que modo o suporte formal se constitui nesta prática? A folha de papel em que as cartas foram escritas permite somente a exploração de uma dimensão, já que o aluno deve escrever considerando o limite de linhas para a prática da redação escrita. Desse modo, não utiliza a exploração frente/verso e suas laterais são delimitadas pelas margens.

Todas essas formas de exploração se instauram nesta prática semiótica e regulam as coerções espaciais e temporais, o que irá instaurar uma forma específica de organização textual, em que os elementos são ordenados segundo valores que se estabelecem em função de um fazer epistolar.

A esse respeito: “o fazer epistolar é que estabelece uma organização espacial em função de lugares típicos da carta, cujos valores são bem sedimentados (não se confunde, por exemplo, o espaço da datação com o da inscrição do destinatário).” (SCHWARTZMANN, 2012, p. 30). Para a prática epistolar, é válido pensar nesta construção de elementos sequenciais que se dão por uma pragmática, como coloca.

Mas para além desta questão de observação da existência de uma sequência canônica nas práticas epistolares, trata-se, aqui, de identificar de que modo ocorre este ato enunciativo, pois “é somente por ter domínio da organização topológica da carta e do cartão-postal que o sujeito epistolar pode, dentro desses espaços de coerção, criar novas formas de organização do texto sem, no entanto, descaracterizar o gênero de comunicação do qual se serve.” (SCHWARTZMANN), 2012, p. 30).

¹⁸ Pensamos aqui na seguinte direção: desta relação entre os diversos suportes, que irá dar forma ao objeto-texto, podemos estender a qualquer outro gênero, já que as informações como tipo de texto, tipo de discurso, suporte e prática é que dão a sua forma.

Para a escrita das cartas em sala de aula, entender este fazer é fundamental, pois é o que de fato diferencia a escrita de uma carta em uma prática epistolar e em uma prática escolar, pois as coerções que o suporte formal manterá são distintas, o que, com efeito, irá regular a forma como o sujeito escreve. Sendo assim, há uma regularidade na construção topológica das cartas escrita pelos alunos e foi mantida.

Entretanto, para este aspecto, o que nos interessa é a forma como o conteúdo textual foi organizado, já que mantém relação com o tipo de coerção do objeto suporte. Assim, dentro deste espaço de coerção, limitado pelos ajustes do suporte formal (que se distingue das propriedades materiais do fazer epistolar em outras práticas) não há relações diretas com o gênero epistolar na direção de uma composição da carta-objeto como em um “envelope + carta”, por exemplo, mas sim nas relações que uma cena prediativa escolar irá produzir: o suporte de inscrição da carta é uma folha de atividade a ser entregue ou avaliada.

Estar diante de uma folha em branco, neste caso, não é o mesmo que estar diante de uma folha em branco para escrever uma carta em outra prática semiótica em que a carta é um objeto maleável, por exemplo. No caso do suporte formal constituído em sala de aula, sabemos que, além de uma organização espacial, formal e material, a folha em branco define o uso da prática por uma instância que regula a produção escrita não somente a nível de um “espaço físico” do suporte, mas, sobretudo, para o que o nível seguinte, o da cena prediativa, irá indicar: o modo como o sujeito age em meio à prática semiótica.

Assim, tendo em vista que, como afirma Fontanille (2006 p. 216), o objeto-suporte “modaliza e restringe o sistema de inscrições”, podemos pensar nas relações potencializadas neste nível. Nas cartas produzidas pelos alunos, encontram-se as seguintes sequências: [data] + [vocativo/endereçamento] + [texto de desenvolvimento do conteúdo da carta] + [despedida] + [assinatura].

Tendo em vista que esses elementos são unânimes em uma construção do gênero epistolar, demonstraremos de que modo o [texto de desenvolvimento do conteúdo da carta] foi organizado na prática escrita. Para tanto, tomaremos como exemplo a Carta 1:

CARTA 1¹⁹

SÉRIE 2^o ET

SÉRIE 1^o

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Tupã, 03 de junho de 2019

À gestão escolar, diretor Jurandir Sumander

Senhor diretor,

Nos estudantes desta escola vimos a matéria "Conversar para resolver conflitos" e ficamos inspirados a fazer uma reunião para discutirmos o assunto tratado e vimos muitas semelhanças com o que ocorreu nessa escola.

Em nossa escola ocorreu inúmeros incidentes de violência, como a matilha trair, muitas briga entre alunos, alunos que não respeitam os professores e a depreciação de patrimônio acontecendo diariamente aqui dentro da escola.

Por isso, muitos desses problemas devem acabar, porque as máximas dos alunos devem estimular a chegar em uma relação pacífica, de maneira não violenta, são aqueles sem nenhum diálogo, não possibilitando eles a serem capazes e usar um discurso a usar um.

Como a matéria vimos que é necessário a implementação de um projeto institucional diante dos conflitos, segundo Tânia Cunha. Os professores, gestores e funcionários devem ser capazes para atuar como mediadores, os alunos sempre para a opção da conversa para tentar entender ambos os lados e deixarmos os professores envolvidos a solucionar o problema de forma pacífica. Aguardamos a essas mudanças para formar uma escola melhor.

Atenciosamente,
Grupo Melhorar

[papel actancial] + [motivação para a escrita]

[apresentação do problema]

[proposta de intervenção]

Assim, pelas coerções do suporte de inscrição, vê-se de que modo esta prática escrita se constrói: o espaço da folha não delimita somente as margens e o registro, mas, principalmente, marca a escrita de tal modo que a experiência semiótica aqui retratada não potencializa um conjunto de aspectos que se voltam a uma prática epistolar, mas sim a uma prática escolar composta por seus protocolos e características, o que pode ter relação com o fato de as produções escritas em sala de aula não extrapolarem os limites do texto-enunciado, já que as

¹⁹ A nível de amostragem, podemos ver pela Carta 1 as coerções do suporte de inscrição que discutimos. As demais estão anexadas no final do trabalho.

preocupações (de ordem metodológica e didática) estão concentradas em sua maior parte no plano do conteúdo.²⁰

Nessa direção, iniciemos pelo que Fontanille (2008b, p. 23) denomina como a cena predicativa das práticas, que é o nível de pertinência seguinte:

As práticas recebem uma “forma” (constituintes) de sua confrontação com as outras práticas e, por isso, de um lado, integram os elementos materiais dos níveis inferiores (signos, textos, objetos) para torná-los elementos distintivos e pertinentes e lhes dar “sentido”, e de outro lado, recebem um “sentido” de sua própria participação nos níveis superiores (estratégias e formas de vida). Sob esse aspecto, uma prática pode comportar um ou vários processos (um ou vários predicados), atos de enunciação que implicam papéis actanciais desempenhados, entre outros, pelos próprios textos ou imagens, por seus objetos-suportes, por elementos do ambiente, pelo transeunte, pelo usuário ou pelo observador, tudo o que forma a “cena” típica de uma prática. [...] um objeto, configurado de acordo com um uso determinado, vai desempenhar um papel actancial no interior de uma prática técnica (cujo uso é a atualização enunciativa), que consiste em uma ação sobre um segmento figurativo do mundo natural (o “substrato” da prática).

Nesse contexto, o nível de pertinência da experiência prática infere a “materialização” dos elementos dos níveis anteriores, o que vai conferir um sentido e uma razão para a sua existência de tal modo que a prática compreende um operador, um objetivo e, principalmente, outras práticas com as quais a prática de base terá interação (FONTANILLE, 2008a).

Logo, a carta, tomada enquanto corpo material, relaciona-se com outras práticas, o que pode resultar em sua materialização por meio de diversos objetos, uma vez que o gênero epistolar pode estar inserido na prática epistolar pelo viés da correspondência, mas também na prática epistolar escolar pelo viés da “carta-redação”, ou seja, a carta enquanto proposta de produção escrita, o que caracteriza outra experiência prática, com uma nova cena predicativa (a escolar) e um novo objeto (carta).

Este aspecto é o que difere, em suma, o trabalho de produção escrita em sala de aula se visto pela perspectiva de uma semiótica das práticas. A carta, por exemplo, embora mantenha suas características topológicas em razão de classificar-se pelo gênero epistolar não mantém as mesmas significações, pois a cada cena predicativa se origina como um novo objeto suporte de inscrição, extrapolando o nível do texto-enunciado.

Fontanille (2008b), a respeito dos níveis de pertinência, ao tratar do nível das práticas, alerta para a importância de não se perder de vista os demais níveis, considerando que elas – as práticas – mantêm relações significantes pelo princípio da integração já posto por Benveniste

²⁰ Vale lembrar aqui as perguntas já colocadas por nós acerca das preocupações dos alunos antes de iniciar a escrita das cartas (número de linhas, tempo da atividade, tipo de escrita...).

(1995 *apud* FONTANILLE, 2008b), visto, na perspectiva fontanilliana pela integração semiótica entre os diferentes planos de imanência.

Avançando nesta direção, Fontanille (2008b) ao exemplificar esta integração semiótica pelos diferentes planos de imanência, faz referência ao exemplo da carta e do envelope, que possuem sua inscrição em duas partes diferentes do mesmo objeto de escrita, o que confere papéis actanciais diversos.

Nesse caso, em se tratando de duas práticas diferentes, Fontanille (2008b) explica que há uma fronteira entre as duas configurações pelo estado do envelope: se fechado, uma prática está ativa; se aberto, a segunda prática é ativada. Para nós, o ponto chave está em pensar que:

Assim, encontramos aqui associados a uma morfologia particular do objeto de escrita, dois tipos de prática, uma instaurada pelo gênero epistolar e outra, pelo gênero “comunicação e circulação dos objetos em sociedade”, encaixadas uma a outra. Cada uma corresponde a uma parte e a um estado do objeto, assim como a inscrições específicas, que permitem administrar a confrontação com outras práticas eventualmente concorrentes, provenientes de outros gêneros. (FONTANILLE, 2008b, p. 22-23)

Com efeito, ao olharmos para os modos de construção dos sentidos pela escrita das cartas em sala de aula nessa direção, parece-nos pertinente pensar que o trabalho com a produção escrita no ambiente escolar, embora esteja sendo reformulado pelas novas diretrizes e reformas curriculares, não pode desconsiderar dois pontos, em especial:

1. o trabalho com os gêneros e, portanto, práticas de escrita em sala de aula não se limita a uma classificação dos textos através de características topológicas;
2. inserir nas novas diretrizes a orientação de que o “suporte” deve ser considerado nas práticas textuais requer um olhar cuidadoso: já que não se trata somente de produzir um texto no papel e passar a produzi-lo em outros objetos (celular, computador, entre outros) considerando-os somente enquanto instrumentos.

Dessa forma, a cena prediativa, sendo composta pelas relações de diferentes papéis, comporta mais que uma simulação do ato de escrever uma carta a alguém na intenção de tomá-la como um objeto inerte ou um instrumento de escrita para dele depreender sua estrutura, somente. Em outras palavras: o trabalho com os textos em sala de aula não deve ser uma “desculpa” para práticas esvaziadas de significação e redução de sentido; os textos não podem ser instrumento de uso para justificar práticas de produção escrita que desconsideram a complexidade do gênero e, sobretudo, os processos que envolvem a escrita neste ambiente.

Pensando nesses processos, para Fontanille (2008b, p. 23):

A prática comporta geralmente uma modificação dos corpos e das figuras, que implica uma sintaxe figurativa. O conjunto (papéis, atos, modalizações, paixões e sintaxe figurativa) constitui esse primeiro dispositivo. Ele é centrado (sobre o predicado) e delimitado (pelas “valências” actanciais e modais necessárias à atualização desse predicado) e essas duas propriedades caracterizam a *forma da cena*.

Nessa direção, pela cena predicativa o objeto, que é configurado de acordo com um uso determinado, desempenha um papel actancial pela atualização enunciativa. Logo, há que se questionar a afirmação de que escrever uma carta no ambiente escolar trata-se, somente, do domínio de sua estrutura topológica ou uma mera simulação escrita (escrever como se fosse endereçar a alguém, por exemplo), uma vez que há uma configuração própria para este uso, em que pela enunciação os actantes irão desempenhar um papel específico e, enquanto participantes da prática, têm por objetivo conferir sentido(s) ao texto-enunciado.

Assim, para demonstrarmos de que modo ocorre a passagem do nível 3 ao nível 4 na escrita das cartas, organizamos a tabela abaixo, que tem por objetivo destacar algumas regularidades que discutiremos a seguir:

NÍVEL 4: A EXPERIÊNCIA PRÁTICA			
Carta	O	DESTINATÁRIO	E O
Carta 1	ENDEREÇAMENTO		
Carta 2	Como aluno da escola solicito que a gestão escolar implante medidas [...]		
Carta 3	[...] em vez de punir deve-se conversar para que possa ser entendido todos os pontos de vista e assim escolhendo a solução mais pacífica evitando a indignação por parte de um dos lados. [...]		
Carta 4	[...] viemos por meio desta solicitar a colaboração da gestão escolar para a resolução de alguns conflitos observados em nosso ambiente.		
Carta 4	Acreditamos que tal situação seja inadmissível par o senhor, porém, como não notamos alguma melhora com relação ao assunto, recorremos a este veículo para lhe apresentar um meio de mudança.[...] Esperamos que o senhor tome as devidas medidas para melhorar o ambiente da escola, com o intuito de trazer a paz e harmonia para todos nós estudantes.		

Carta 5	Após a discussão em grupo sobre o assunto, acreditamos que podem ser tomadas como intervenção as seguintes medidas [...]
Carta 6	Queria propor através dessa carta uma maneira de resolver esses problemas utilizando medidas que estejam ao alcance de toda a gestão escolar, por exemplo chamando os responsáveis daquele aluno que tem agido muito estranho ou tem andado sozinho ultimamente para discutir e encontrar a solução do problema, em outros casos chamar o próprio aluno.
Carta 7	O que nos motivou a encontrar métodos mais eficazes de agir.
Carta 8	Sou estudante do último ano do ensino médio e juntamente com meus colegas de classe, escrevo esta carta em busca de uma solução. [...] seria interessante proporcionar cursos ou até mesmo palestras, a fim de capacitar professores, gestores e funcionários à ocupação de mediador, além de realizar a identificação da fonte do problema, para que juntamente possa atuar com a resolução dele, fazendo que os alunos possam se relacionar de forma harmoniosa, proporcionando um local seguro para a educação.
Carta 9	[...] ao invés de aplicar uma punição somente, tentem fazer com que os alunos debatam, demonstrando seus pontos de vista a partir de um mediador (ou mais) competente e imparcial, pois assim o conflito será resolvido de forma pacífica e possivelmente definitiva.
Carta 10	Tendo tudo isso em vista queremos melhorar a escola por meio desse projeto já citado no qual os alunos e professores receberiam uma capacitação para que consigam achar a raiz do problema além de desenvolver uma empatia que ajudara muito nesse projeto, que diminuira a violência.
Carta 11	Após todos do grupo lermos a matéria, decidimos escrever essa carta ao diretor, pois encontramos uma possível solução, a qual é barata, simples e efetiva.
Carta 12	Mediante a um conflito, um responsável pegasse os envolvidos e entrasse em uma sala para discutir os seus sentimentos dos dois lados, para chegar até um concenço.

Carta 13	Acreditamos que os professores e outros funcionários da escola possam se capacitarem, por meio de cursos disponibilizados por vocês a atuarem como mediadores nos conflitos, fazendo com que o mesmo seja resolvido no diálogo.
Carta 14	É necessário ouvir a todos para haja bem comum, gere menos conflitos, haja organização e o respeito acima de tudo. Nós todos compomos esta escola, guardo respostas e espero que estejam atentos ao que lhes digo, pois estamos abertos à debates para evoluir.
Carta 15	Entretanto, com implementações de projetos institucionais de mediação de conflitos, implementação de espaço de diálogos, seria capaz de reatar problemas de convivência e seria importante ao longo do processo a implementação de alunos, professores, gestores e funcionários para atuar como mediadores, por fim de saber se colocar no lugar do outro e manter a imparcialidade.
Carta 16	Contudo, contamos com a aprovação e colaboração da gestão escolar e dos professores, principalmente do nosso diretor, a favor da realização dos projetos citados e com o intuito de acabar com a violência na área escolar.
Carta 17	Com base no que foi supracitado gostaria de reivindicar pessoa cuja profissão ou habilidade fosse capaz de transmitir conhecimento sobre projetos direcionados a mediação de alunos para alunos e conscientização de que o diálogo é o melhor caminho para todos.
Carta 18	Acreditamos que com a implantação de projetos com a família dos alunos e com um bom dialogo não só em área escolar mas em casa também esse problema diminuiria muito pois esse dialogo é o mais importante para que se viva em harmonia em todos os lugares

Tabela 4 Nível 4: A experiência prática

Pelas cartas deste grupo – ainda o do simulacro do real –, chegamos ao nível de pertinência 4, o da cena predicativa.

Nesse contexto, tomando como base o que discutimos até aqui, em especial sobre as relações que se instauram do suporte à cena predicativa, nota-se que nas cartas o uso dos verbos materializa, no texto-enunciado, a tentativa de um contato com o destinatário. A novidade não está nesta tentativa, é claro, visto que o gênero epistolar contém, em si, esta regularidade.

Nas cartas, o sujeito-aluno busca o contato com um destinatário que na cena predicativa escolar não existe tal como na cena epistolar, isto é, a produção da carta, como já discutimos, não se dá por uma prática epistolar, mas por uma prática escolar. Esta experiência semiótica exige do sujeito que em seu papel actancial aja como remetente para um destinatário que não lhe dará uma resposta. Mas é pela cena predicativa em que está inserido o seu discurso que este sujeito precisa “fazer parecer” real, isto é, há que evocar os sentidos do seu texto-enunciado de modo que o signifique e lhe confira legibilidade, fazendo parecer real.

Sendo assim, é somente por este contato que este sujeito poderá de fato se instalar como um remetente, pois para que assim o faça é necessária a presença do outro. Por isso busca tocá-lo através de sua escrita, presentificada pelo objeto-carta na enunciação.

Parece justa, então, a “escolha” pelos verbos: um dever-fazer que apresenta pelos diferentes tempos verbais evocados, construindo sentidos que visam trazer o destinatário para a cena construída, a ponto de persuadi-lo e convencê-lo a atender a sua solicitação.

Quando Fontanille (2008b, p. 23) diz que “as práticas integram os elementos materiais dos níveis inferiores (signos, textos, objetos) para torná-los elementos distintivos e pertinentes e lhes dar ‘sentido’, e de outro lado, recebem um ‘sentido’ de sua própria participação nos níveis superiores”, refere-se, então, a este processo: a passagem entre os níveis confere sentido a todos os elementos que se instauram no percurso gerativo da expressão.

Em suma: no nível 1, o sujeito deixa marcas que procuram figurativizar a presença da carta por meio de figuras-signos que visam mobilizar a percepção e apreensão do enunciatário: em todas as passagens das cartas deste grupo há uma mesma ocorrência ocupando o espaço de um simulacro do real através de relatos de experiência para a escrita.

Já no nível 2, o sujeito, por meio do texto-enunciado, evoca elementos de construção que buscam legitimar a carta e potencializar os efeitos de sentido que foram conduzidos no nível anterior por meio das figuras-signos, agora, sob a experiência interpretativa da dimensão textual, isto é, sob as propriedades sensíveis e materiais dos textos, articulando dois tópicos no desenvolvimento da carta: Tópico 1: a existência do problema (*bullying*); Tópico 2: a possibilidade de ser ouvido.

No nível 3, nota-se que a carta, embora mantenha suas características topológicas em razão de classificar-se pelo gênero epistolar em outras práticas, não mantém as mesmas

significações na cena predicativa escolar, pois se origina como um novo objeto suporte de inscrição.

Por fim, pela cena predicativa em que está inserido o seu discurso, no nível 4, há um sujeito que precisa “fazer parecer” real a sua escrita e para isso evoca sentidos em seu texto-enunciado de modo que o signifique e lhe confirmem este estatuto de verdade.

4.1.2 O sujeito passional

Em seu texto *As vias (e as vozes) do afeto*, Jacques Fontanille (2019) analisa no campo das pesquisas semióticas iniciadas por Greimas o tratamento do afeto na semiótica através de um percurso que visa destacar os fios condutores que iniciam nos princípios greimasianos e se complementam, mais tarde, com o encontro da teoria das paixões e a tensividade de Claude Zilberbeg, incorporando à discussão as proposições de Eric Landowski, Jacques Geninasca, Herman Parret e Waldir Beividas.

Fontanille (2019) busca desenvolver sua reflexão, principalmente, tomando por base o texto *De l'imperfection* de Greimas, a partir da experiência estética na própria existência e inicia por aqui:

Nos anos sessenta do século passado, o lugar da substância no campo de análise linguística e semiótica era muito reduzido e aceitava-se, em geral, dar a preeminência, ou mesmo a exclusividade, à forma. O “afeto” era concebido, nesse período do estruturalismo triunfante, como parte da substância, seja a substância da expressão, com as variações rítmicas, melódicas e acentuais da fala viva, seja a substância do conteúdo, com os diferentes tipos de emoções, de estados de alma e de sentimentos. (FONTANILLE, 2019, p. 137)

Desse modo, a dimensão afetiva dos textos bem como dos outros tipos de semioses era considerada indiretamente e por causa de sua contribuição à forma semiótica.

O autor explica que Greimas (1966), em *Semântica estrutural*, já esboçava esta dimensão afetiva, e embora não fale de afeto, faz uma tomada de posição em que considera a percepção por um lugar não linguístico, isto é, marca a apreensão da significação. Fontanille (2019) explica que Greimas faz uma ancoragem fenomenológica sob o viés de Merleau-Ponty, pontuando que estas discontinuidades significantes são o produto de uma atividade perceptiva, ou seja, a forma pela qual experimentamos o sensível.

Assim, Fontanille (2019, p. 141) descreve que Greimas – ainda em *Semântica estrutural* – evoca os “modos de existência” com vistas à “inflexão existencial, que produz uma coloração modal particular das interações entre os actantes.”. Conforme explica, para ele, a apreensão

sensível do universo semântico – pela percepção – descobre um “espetáculo” actancial, em que a significação só deve ser apreendida caso exista a identificação de uma modalidade dominante (o saber, o poder ou querer).

Nessa direção, Fontanille (2019, p. 141) pontua que é em *Da Imperfeição* que Greimas (2002) encontra “na experiência sensível os desvios que são a chave para mundos significantes alternativos, isto é, modos de existência semiótica diferentes.”. Dessa forma, posteriormente, Greimas desenvolverá a teoria das paixões pela correlação estabelecida entre a articulação entre os valores narrativos e as qualificações modais dos actantes, como se pode ver:

É precisamente ao retornar à distinção “obsessão / fobia”, reformulada nos termos da categoria tímica, que ligará a polarização dos valores narrativos, por um lado, e a modalização do espetáculo actancial, por outro. O desvio ou a inflexão modal “afeta” e orienta (positiva ou negativamente) a experiência sensível e essa orientação em si inflecte os valores narrativos envolvidos nas relações entre actantes. (FONTANILLE, 2019, 142)

Ainda trazendo este percurso, Fontanille (2019) explica que em *Semiótica das paixões* (GREIMAS; FONTANILLE, 1993), a tensividade surge como um conjunto de categorias:

Se, desde *Semântica estrutural*, a *percepção* é o lugar não linguístico onde são apreendidas as *descontinuidades da significação*, o *sentir* será, a partir de *Semiótica das paixões*, o lugar não linguístico (ou “pré-semiótico”) onde essas descontinuidades são de início experimentadas como *tensões do sentido*. Para Zilberberg e Fontanille, em *Tensão e significação* (2001), a tensividade pode ser dividida em duas categorias concorrentes e solidárias, cujas relações estão no próprio princípio das variações da tensividade. Uma é a *intensidade*: a força, a energia, o afeto. A outra é a *extensão*: quantidade, desdobramento, espaço e tempo, cognição. (FONTANILLE, 2019, p. 144)

Ainda no percurso de uma semiótica tensiva, o autor explica, então, que na versão desenvolvida por Claude Zilberberg (2011 *apud* FONTANILLE 2019):

Na análise dos percursos passionais e, em particular, do agenciamento das modalidades que os subtendem, deve-se prever o papel dessas energias do corpo próprio, que distribuem intensidades variáveis ao longo da cadeia das modalizações. Por exemplo, a análise de uma reação impulsiva evidenciará uma distribuição desigual da intensidade na série *querer, poder, saber*. Essa reação se caracteriza pela sua imediatividade, de modo que nenhuma deliberação (saber) a precede, que a passagem ao ato nem sequer pode ser atribuída a uma decisão (querer) e pode até ser considerada involuntária. Por si só, o movimento reativo, carregado de uma intensa capacidade de agir (o poder-fazer), é suficiente. Assim, a intensidade marca, pela sua força ou pela sua fraqueza, cada um dos constituintes da cadeia sintagmática, de modo que alguns se tornam constituintes regentes e outros regidos. (FONTANILLE, 2019, p. 145)

Trazemos estes pontos para nos situarmos em um tópico de cartas que sugerem se tratar de um “sujeito passional”, como já assinalamos. Sendo assim, considerando que o número de ocorrências (no caso, a cena predicativa) é um componente de qualificação passional dos actantes e que é necessária uma recorrência para inferir os afetos, destacamos, a seguir, alguns trechos das cartas para melhor exemplificarmos de que modo identificamos este sujeito que escreve motivado pelo uso das paixões.

Vejamos:

- “Por esse motivos, esses problemas devem acabar, porque ao invés dos alunos serem estimulados a chegarem em **uma solução pacífica, de maneira não violenta**, são detidos sem nenhum diálogo, não possibilitando eles a serem capacitados e estarem dispostos a escutarem.” [Trecho 1 – Carta 19] – valor eufórico: paz/ valor disfórico: violência
- “É com grande **alegria** que implantassem nossa proposta, pois nós alunos temos como nosso objetivo nossa escola **acabar com a violência**” [Trecho 2 – Carta 20] – valor: eufórico: alegria/ valor disfórico: violência
- “[...] queremos propor um projeto de mediação de conflitos, que seria um espaço com pessoas qualificadas para ouvir e aconselhar os envolvidos a resolver aquele desentendimento de **forma pacífica e sábia, sem necessidade de agressão**”. [Trecho 3 – Carta 21] – valor eufórico: paz e sabedoria/ valor disfórico: violência
- “Os índices de **violência dentro das escolas vem cada vez mais aumentando**, fazendo com que o uso da violência se propague. Isso se deve pois os métodos para sanar com este problema são **ineficazes** perante a ele [...]” [Trecho 4 – Carta 22] – valor disfórico: violência e impotência
- “**Infelizmente**, a maioria destes infratores recebem uma advertência ou uma suspensão, **apenas**, voltando a praticar tais distúrbios” [Trecho 5 – Carta 23] – valor disfórico: injustiça
- “Na maioria dos casos é possível perceber que os agressores apresentam algum problema psicológico, o que pode se agravar ainda mais por **culpa das punições erradas que é dada a eles**.” [Trecho 6 – Carta 24] – valor disfórico: injustiça
- “Esses conflitos geralmente **não são resolvidos ou tem a devida punição**, pelo fato que, muitos profissionais da área de coordenador pedagógico e orientador não estão totalmente **capacitados** para lidar com tais problemas, assim tomando providencias, que

não estão corretas para aquele caso.” [Trecho 7 – Carta 25] – valor disfórico: injustiça e incapacidade

- “É por meio desta que mostramos que **o meio usado de punições sobre esses atos não acabam com os enfrentamentos**, todavia **estimulam esses tipos de atitudes**.” [Trecho 8 – Carta 26] – valor disfórico: ineficácia e violência
- “Somos um grupo de alunos do 3º ano C que **infelizmente assim como todos, vivenciamos os casos de violência que acontecem dia após dia**. [...] **Medidas essas que saiam do convencional padrão de punição que reprime** aqueles que se envolvem em conflitos e que de fato **não resolve** o problema apresentado. [...] Isso porque essa **cultura de repressão**, ao invés de acabar com esse enfrentamento, por sua vez, **estimula esse tipo de atitude**. Esperamos que projetos pedagógicos sejam criados, **estimulando a autonomia** de estudantes para que possam **resolver** por si só seus problemas.” [Trecho 9 – Carta 27] – valor disfórico: injustiça e violência/ valor eufórico: autonomia
- “E quando esses casos de violência ocorrem, **a punição aplicada extrapola os limites da reflexão e acaba insentivando novos conflitos e enfrentamentos**.” [Trecho 10 – Carta 28] – valor disfórico: injustiça e violência
- “Na maioria dos casos **as punições não são tão severas, e por isso muitos casos voltam a acontecer**. Vemos que a educação é algo importante para todos, pois sem ela ninguém ‘irá para frente’, se dissermos assim, **e quando se prejudica quem esta disposto a ensinar, isso prejudica também todos que estão em volta aprendendo**. [...] Por fim gostaríamos de solicitar a implantação de grupos de apoio, palestras, ajuda de psicólogos, tanto para os alunos como para os pais, pois a educação vem do berço [...]” [Trecho 11 – Carta 29] – valor disfórico: injustiça
- “Pensamos em varias coisas para se fazer, mas o que deve ser feito primeiro é **não punir os agressores de primeira mão**, e sim, conversar com eles e com quem sofreu a violência [...] **Não estamos dizendo que os agressores não devem ser punidos**, mas primeiro, podemos tentar entender por que ele fez aquilo com seu colega ou professores”. [Trecho 12 – Carta 30] – valor disfórico: injustiça
- “**Proporcionando novas amizades e menos conflitos**.” [[Trecho 13 – Carta 31] – valor eufórico: paz

- “Cada um do grupo conhece pelo menos uma pessoa, ou até mesmo alguns de nós **já passamos pelo conflito de sofrer bullying aqui nesta escola**²¹.” [Trecho 14 – Carta 32] – valor disfórico: violência

Assim, as cartas escritas em uma cena predicativa escolar mostram, também, a presença de um sujeito passional, que, embora escreva acreditando estar atendendo aos protocolos da comanda para a produção da redação através da carta de solicitação, revela-se na/pela escrita através desta experiência e traços de seus afetos.

Este sujeito-aluno, que na escrita da carta assume outro papel actancial, o de escrever como aluno que escreve uma carta (lembramos aqui do que já discutimos sobre a simulação do parecer estar escrevendo uma carta a alguém), parece romper com os limites do texto-enunciado, uma vez que seu fazer interpretativo busca atender às coerções do texto e da cena, porém esta experiência semiótica lhe convoca a retornar ao seu primeiro (e real?) papel actancial: trata-se de um sujeito aluno, com suas experiências pessoais e passionais.

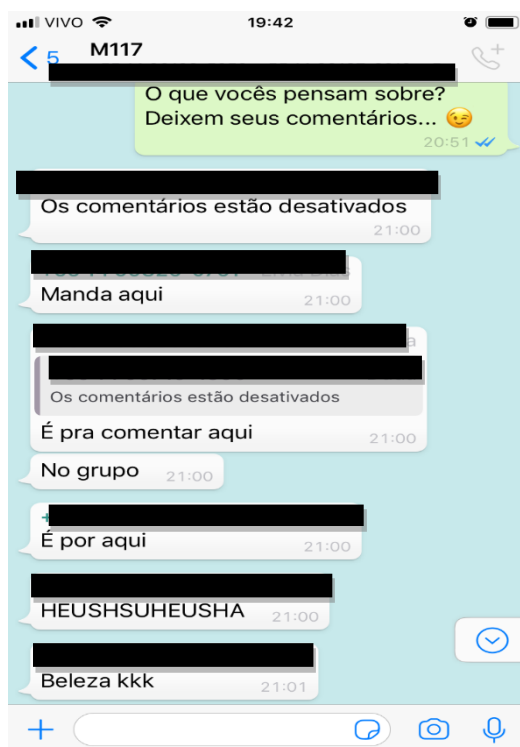
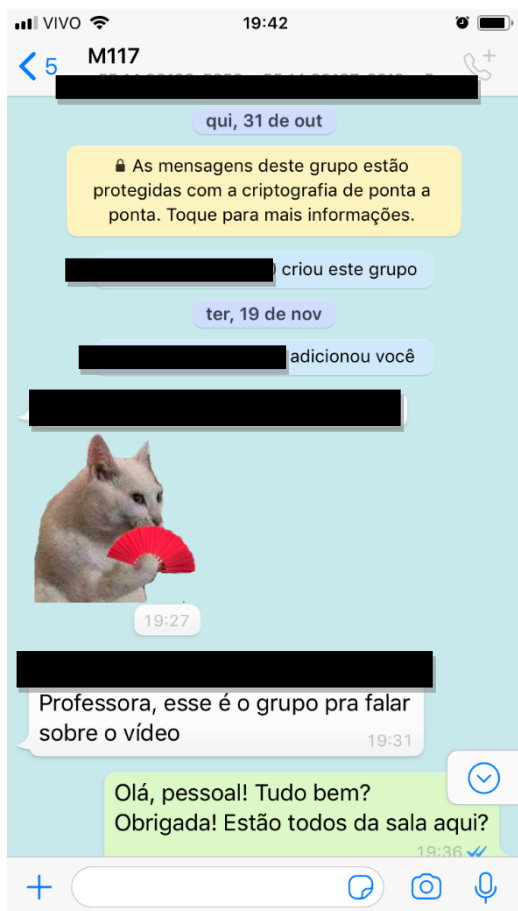
Pela construção de um sujeito passional na escrita é que podemos observar que há aqui um rompimento com o papel actancial instaurado pela proposta de redação e um revestimento de um sujeito que se inscreve nesta prática escrita, uma vez que suas paixões caracterizam este “desvio” nos sentidos da enunciação.

Trata-se, então, de um sujeito afetado pelo problema “violência” e que solicita a resolução do problema para além do que o texto-enunciado “proposta de redação” solicita (sugestões de mediação para o conflito): mostra-se pelo afeto, como um sujeito injustiçado em razão da violência que sofre ou vê.

4.2 Da produção do comentário on-line

Para a produção do comentário on-line, a proposta foi articulada, como já relatado anteriormente, em aulas posteriores à produção da carta. O grupo no *WhatsApp*, já criado pela sala, foi utilizado para a realização da produção e os alunos puderam comentar fora do horário da aula. A proposta foi composta pela postagem do vídeo “Tudo a ver: famosos revelam terem sofrido *bullying* na infância ou adolescência”, de 30 de agosto de 2012 para embasar a produção dos comentários:

²¹ Esta carta foi analisada pela versão a ser entregue; está incompleta, a aluna não conseguiu terminar no tempo da aula e nota-se que escreveu totalmente diferente de seu rascunho.

ANEXO B – Produção de comentário *on-line*

Assim, tomamos como ponto de partida para a análise as reflexões já feitas no Capítulo 3 sobre as diferenças entre fala e escrita, sobretudo quando vistas a partir dos discursos da internet. Vale ressaltar aqui que Barros (2015, p.21) trata da complexidade – semiótica – destes textos, concluindo que “no discurso na internet, que ora é mais fala, embora sem deixar de ser também escrita, ora é principalmente escrita, mesmo mantendo atributos da fala”, o que nos parece pertinente, também, para os textos de ambiente digital produzidos em meio à cena prediativa escolar, que, por sua vez, é potencializada pelo discurso escolar que, via de por extensão, tem características que se revelam de modo específico neste ambiente²².

Nessa direção, tomando por base a discussão de Barros (2015), aproximamos o comentário on-line ao bate-papo, por apresentarem traços de reelaboração semelhantes e pertencerem ao discurso da internet. A esse respeito, a autora diz que os textos da internet ocupam posições temporais intermediárias entre fala e escrita, uma vez que no caso dos bate-papos por computador, por exemplo, não são planejados antecipadamente, são fragmentados, produzindo efeitos de sentido que se assemelham à fala.

Ainda que os comentários on-line pertençam ao ambiente digital, como já discutimos, sabemos que sua prática semiótica é constituída pela experiência da cena prediativa escolar, o que sugere outras marcas no texto-enunciado, no discurso e, com efeito, no comportamento dos sujeitos. Logo, possuem características próprias, potencializadas pela cena prediativa escolar.

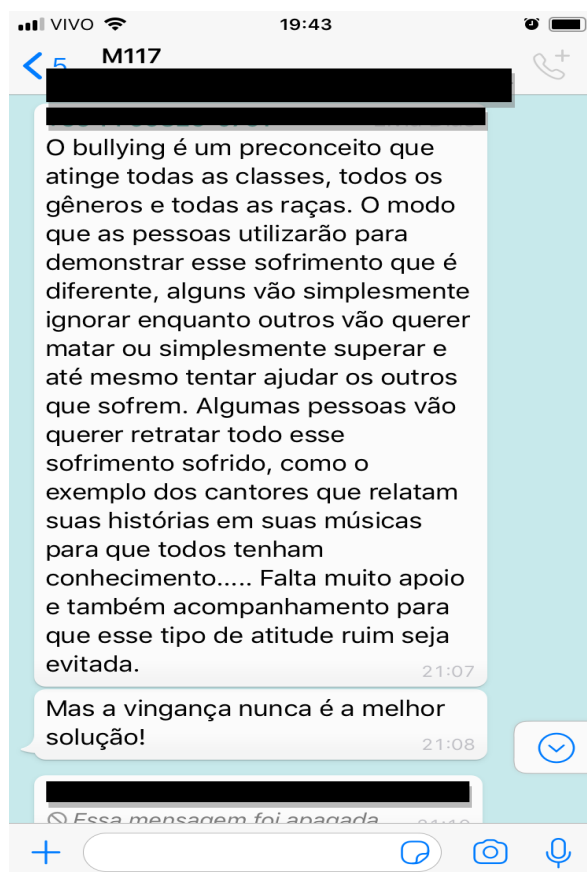
É por isso que nosso olhar está voltado para a semiótica das práticas, pois considera estes elementos de modo a não classificar os textos, mas para explicar de que modo se organizam e se constituem, considerando, então, aspectos que extrapolam o texto-enunciado, o que nos permite olhar para a prática escrita em sala de aula por contribuições que podem permitir uma nova prática pedagógica com os textos se esta experiência – semiótica – estiver “ao alcance” do alunado, isto é, se as práticas de produção de texto permitirem, de fato, o contato com a escrita em dimensões diferentes que a de, somente, atender a uma comanda de produção textual sem questioná-la, verificá-la e, principalmente, experimentá-la, semioticamente falando.

²² Pensamos aqui, em especial, nas falas dos alunos durante a realização dos textos, tanto da carta quanto do comentário on-line. Na primeira, a preocupação era, principalmente, atender ao tempo de realização, obedecer a estrutura topológica da carta e cumprir as regras ortográficas para o registro. No caso dos comentários on-line, os alunos declaravam surpresa ao escreverem no ambiente digital estando no ambiente escolar, reforçando a ideia de que neste espaço – o escolar – a escrita tem uma funcionalidade restrita, que não permite experimentar o texto em sua completude e complexidade, já que se trata, na maior parte das vezes, no ato de cumprir comandas, sem muito refleti-las. Dizemos isto com o intuito de se (re)pensar a prática escrita, cientes de que o ambiente escolar tem funções próprias, mas que um olhar sob as práticas pode expandir o trabalho pedagógico e produzir, de fato, o que pedem as orientações e diretrizes escolares.

Partindo do que observou sobre os textos na internet, Barros (2015, p. 17) explica que os efeitos de sentido temporais da fala e da escrita nestes textos podem ser determinados positiva ou negativamente. Vejamos:

Assim, a informalidade e a incompletude da fala podem ser valorizadas positivamente, pois constroem discursos mais francos, sinceros, subjetivos, cúmplices, atuais, novos, verdadeiros, ou negativamente, porque produzem discursos com envolvimento excessivo, incompletos, mal elaborados, efêmeros. A formalidade e a completude dos discursos da escrita, por sua vez, fazem que eles sejam considerados mais objetivos, completos e bem elaborados e acabados ou excessivamente formais e rígidos. Os discursos na internet têm os atributos da fala e da escrita com as valorizações positivas e negativas de ambos. (BARROS, 2015, p. 17)

Observando o aspecto temporal nos comentários on-line²³, podemos pontuar alguns efeitos de sentido que se dão pela informalidade e incompletude da fala. A esse respeito, nota-se uma escrita mais “desprendida” das regras de pontuação, concordância, coerência e algumas expressões que não foram utilizadas na escrita da carta, por exemplo.

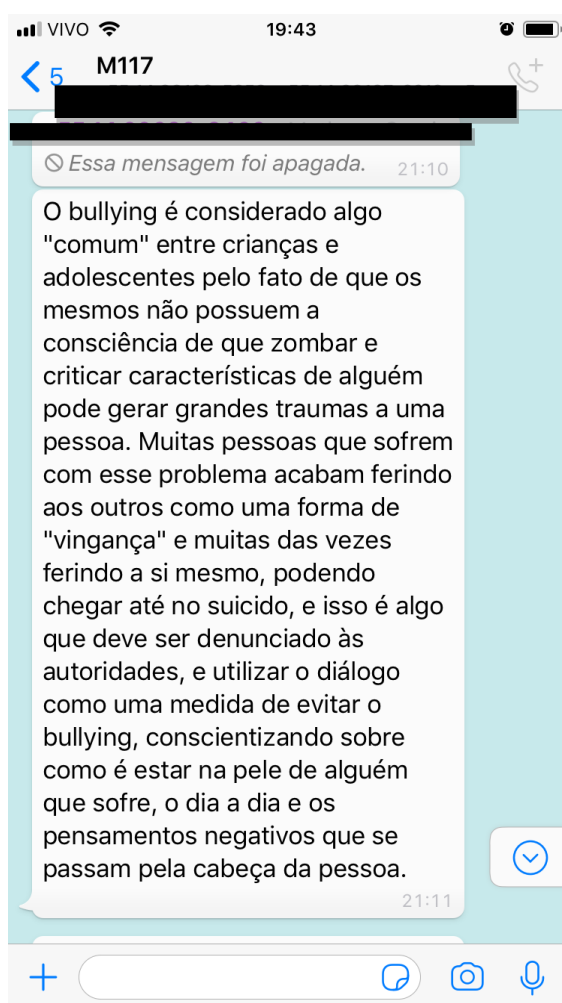


[Comentário 1]

²³ Para os comentários selecionados, utilizaremos a seguinte marcação: [Comentário 1, Comentário 2, Comentário-resposta 1, Comentário-resposta 2], a fim de evitar a identificação dos sujeitos.

No [Comentário 1], pode-se observar marcas da fala pelo uso do advérbio “simplesmente”, utilizado como um marcador para lamentar a ocorrência do fenômeno *bullying*. Esta repetição busca enfatizar o aspecto negativo do valor que deposita sobre sua não concordância. Há, também, o uso das reticências e a fragmentação do texto, que tem sua continuidade com a inserção de um novo comentário, iniciado pela conjunção adversativa “mas” – o que na atividade dita “escolar” não acontece, pois o suporte “folha de papel com linhas” obriga a manutenção da linearidade do texto, quebrada somente em parágrafos que não se intercalam com nenhuma dimensão interativa., sendo esta uma das peculiaridades entre o plano da página e o plano da tela.

Isso produz, neste discurso, o efeito de sentido que parece justificar todas as formas de sofrimento apresentadas no comentário validavam as ações praticadas por aqueles que sofreram: matar, superar, ajudar, retratar, relatar, fazendo parecer que todas elas se tratavam de uma forma de vingança, já que esta palavra – vingança – não havia sido ainda dita e foi utilizada para nomear todos esses atos.



[Comentário 2]

No [Comentário 2], vemos características da fala na escrita: a reformulação, que pode ser realizada pelo recurso de “apagar a mensagem” no aplicativo. Há, ainda, o uso informal de alguns termos, como “muitas das vezes”, repetições da conjunção aditiva “e” para iniciar uma nova oração em “e muitas das vezes”, “e isso é algo que deve ser denunciado”, “e utilizar o diálogo como uma medida de evitar o bullying”; há, também, o uso da expressão “como é estar na pele de alguém que sofre”.

Estes comentários exemplificam e retratam o que Barros (2015, p. 17) define ser por “mais francos, sinceros, subjetivos, cúmplices, atuais, novos, verdadeiros”. Nos comentários, há o uso de uma classe de palavras que de modo recorrente compõe a escrita e produz este efeito de verdade: os advérbios. Foram utilizados: “infelizmente”, “independente”, “simplesmente”, “muito”, “exatamente”, “extremamente”.

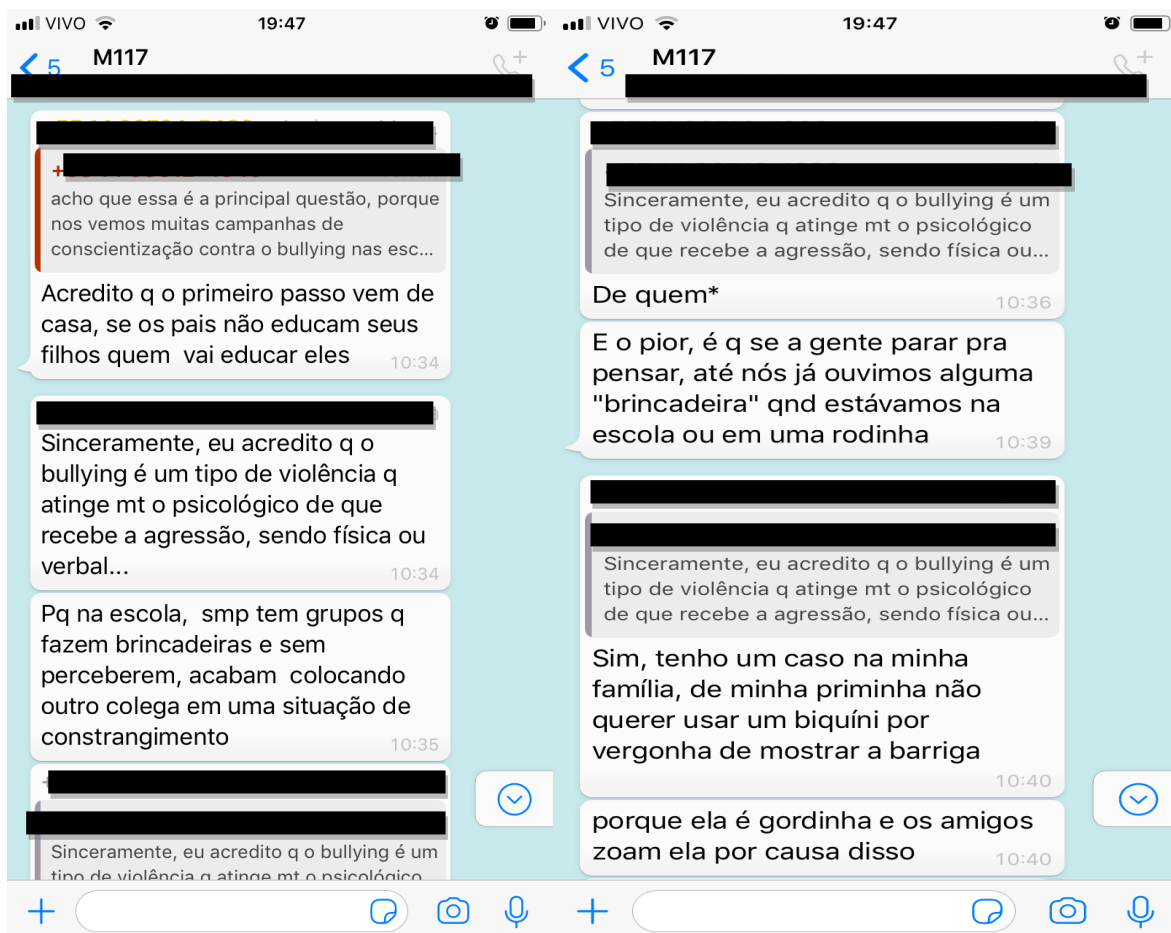
Já em relação ao espaço, temos:

Em relação ao espaço, a fala é caracterizada pelo efeito de sentido de presença, em um mesmo espaço, dos sujeitos envolvidos na conversação, que, dessa forma, partilham o mesmo contexto situacional. Já no texto escrito, o destinador e o destinatário não criam o efeito de se encontrarem em um mesmo espaço. Decorrem da definição espacial ideal de fala e escrita os efeitos de sentido de proximidade e de distanciamento, que também podem ser valorizados positivamente como cumplicidade, envolvimento afetivo, emocional e corporal, no caso da fala, e como afastamento objetivo e racional, no da escrita. (BARROS, 2015, p. 17)

Na escrita das cartas, apontamos de que modo este efeito de sentido de presença ocorre, já que se trata de uma produção escrita assíncrona, em que os sujeitos que escrevem não o fazem ao mesmo tempo.

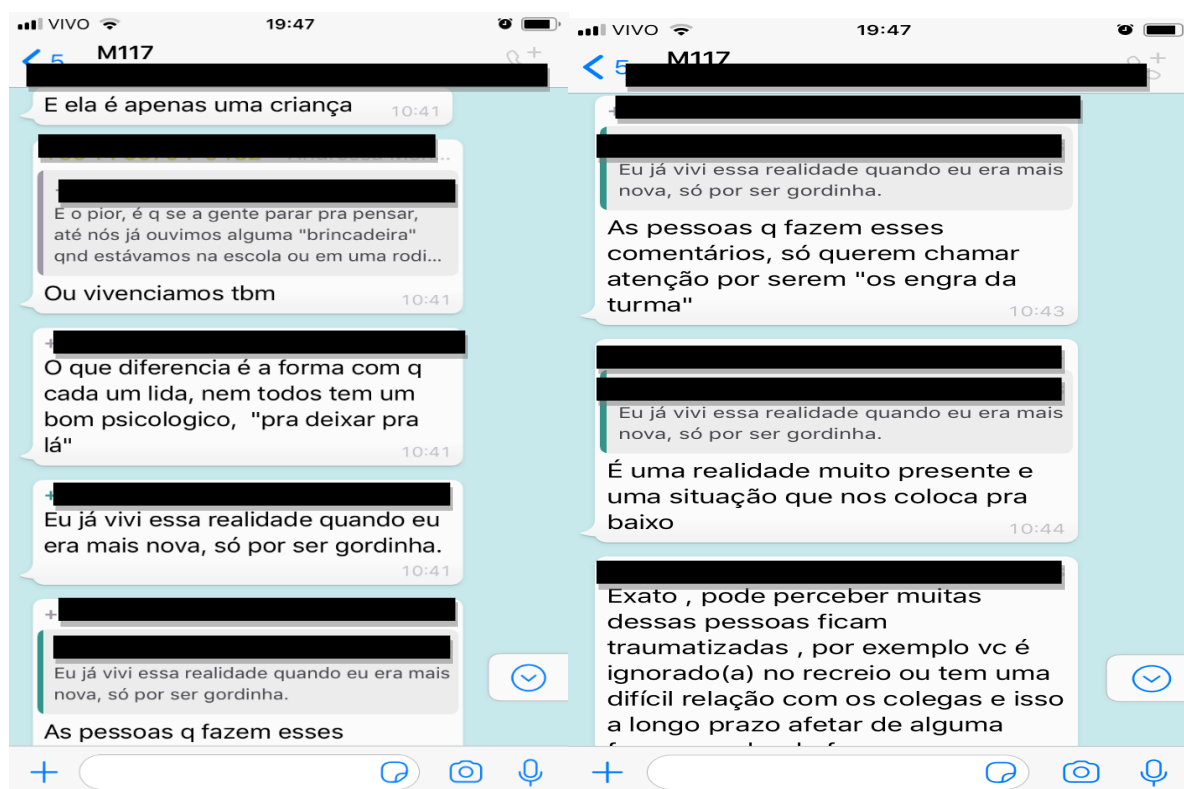
No caso do comentário on-line, produção síncrona, o efeito de sentido de presença, como explica Barros (2015), traz traços da fala, uma vez que os enunciadores se encontram em um mesmo espaço, o que pode produzir cumplicidade, envolvimento afetivo, emocional e corporal.

Vejamos:



[Comentário 3]

[Comentário-resposta1] + [Comentário-resposta2]



[Comentário-resposta3] + [Comentário4 e 5]

[Comentário-resposta4] + [Comentário-resposta5]

Na sequência de comentários que destacamos aqui, assim como aponta Barros (2015), ocorre o efeito de sentido de presença, que decorre da definição espacial ideal de fala, produzindo proximidade, cumplicidade, envolvimento afetivo e emocional, que se origina no [Comentário 3]:

Sinceramente, eu acredito q o bullying é um tipo de violência q atinge mt o psicológico de que recebe a agressão, sendo física ou verbal...

Pq na escola, smp tem grupos que fazem brincadeiras e sem perceberem, acabam colocando outro colega em uma situação de constrangimento
[Comentário 3]

Neste comentário, além do efeito de sentido de presença, há o uso da linguagem escrita própria do ambiente digital, com abreviações, uso de reticências para marcar uma pausa na fala (nota-se que a fragmentação seguinte do comentário é escrita cerca de um minuto depois) e a fragmentação da fala, que se inicia com a conjunção causal “porque” (pq), que atribuiria ao bullying o motivo de se estar afetiva e emocionalmente afetado pelo problema. Assim, esta fragmentação que ocorre após esta justificativa mostra que os exemplos cotidianos são relatos de experiência de caráter violento, isto é, o bullying, o que caracteriza um outro estado emocional: o constrangimento.

Em seguida, a sequência de comentários-resposta constrói uma narrativa que compartilha deste mesmo estado emocional e aproxima, por meio da cumplicidade, os sujeitos que escrevem, havendo uma troca de experiências marcadas pela subjetividade que se difere da escrita das cartas, já que nelas, os relatos “reais” produziam o efeito de sentido de tornar real a escrita.

Assim, nos comentários-resposta, este efeito de presença no aspecto espacial é reforçado, também, pelo uso dos pronomes pessoais e verbos em primeira pessoa, utilizados para narrar suas experiências.

Um ponto interessante e importante de ser observado é que o sujeito que escreveu o [Comentário-resposta1] e o [Comentário-resposta2] é o mesmo sujeito que escreveu o [Comentário 3]. Já os próximos comentários-resposta são também realizados desta maneira: um outro sujeito escreve o [Comentário-resposta 4] e ele mesmo o responde pelo [Comentário-resposta 5].

Pelo recurso oferecido pelo aplicativo, o de selecionar o comentário sobre o qual se fala, nota-se, aqui, uma experiência semiótica que é particular à cena prediativa escolar. Isso porque se tomarmos como exemplo comentários on-line de um grupo que não tenha a finalidade escolar, veremos que raramente são construídas narrativas inteiras sobre algum assunto, o que

ocorre, por exemplo, em um grupo de WhatsApp familiar ou de amigos. Neles, os comentários são mais aproximados às características fragmentadas da fala (BARROS, 2015) e, na maioria das vezes, são de assuntos aleatórios e desvinculados de um tópico de assunto maior, que se condensam e finalizam em um espaço de tempo menor.

Ainda na esteira de Barros (2015, p. 18), é o que se pode apontar em relação ao ator, conforme explica:

Em relação ao ator, termo empregado pela semiótica para tratar dos sujeitos que assumem papéis na organização narrativa do discurso, que são investidos pela categoria linguística de pessoa e preenchidos por temas e figuras da semântica discursiva, foram examinados os papéis narrativos, temáticos e figurativos que esses atores assumem nos textos falados e escritos. Nessa perspectiva, a fala, em sua realização ideal, produz o efeito de uma conversação construída coletivamente por falante e ouvinte, com alternância desses papéis.

Esta construção coletiva pode ser observada pelos pontos que mencionamos e no corpus como um todo²⁴, onde a construção dos comentários se deu em uma realização entre a alternância dos papéis enunciativos.

Nesta organização narrativa dos discursos, em que os sujeitos assumem diferentes papéis, que são revestidos pela categoria linguística de pessoa e preenchidos por temas e figuras da semântica discursiva (BARROS, 2015, p. 18), tem-se nos comentários on-line as características decorrentes da organização dos atores, como “descontração, cumplicidade, simetria e reciprocidade” (BARROS, 2015, p. 18), sendo estas marcas da fala, apesar da presença das marcas da escrita.

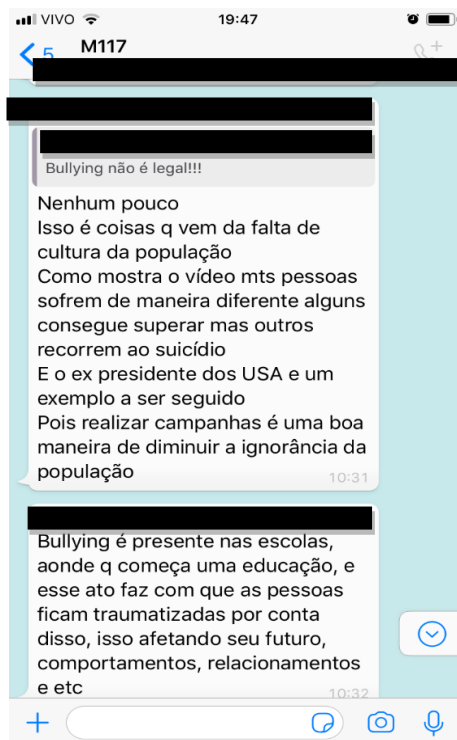
Ainda nesta direção, sobre a organização enunciativa e veridictória dos discursos na internet, Barros (2015) discute sobre as questões de autoria e sobre o caráter público e privado desses discursos. Para a veridicção, o que determinam os discursos como verdadeiros ou não, por exemplo, são as relações modais entre o ser e o parecer. Nos apontamentos da autora, os discursos da internet:

[...] são, em geral, considerados verdadeiros, ou seja, que parecem e são verdadeiros, e, mais do que isso, que eles são discursos que desmascaram a mentira, que parece, mas não é verdadeira, ou revelam o segredo, que não parece, mas é verdadeiro. A interpretação como discurso verdadeiro e também o desmascaramento da mentira e a revelação do segredo decorrem do efeito de sentido de grande quantidade de saber armazenado pela internet e do de interatividade acentuada. O destinador desses discursos é colocado na posição de sujeito do saber e seu destinatário, devido à interatividade intensa já mencionada, deles se considera, em boa parte, também como

²⁴ O material está disponível na íntegra em Anexos. Para a análise, selecionamos alguns trechos de modo a exemplificar os pontos articulados.

autor-destinador. Esse destinatário, assim construído, acredita e confia nos discursos que também são seus. (BARROS, 2015, p. 22, grifos da autora)

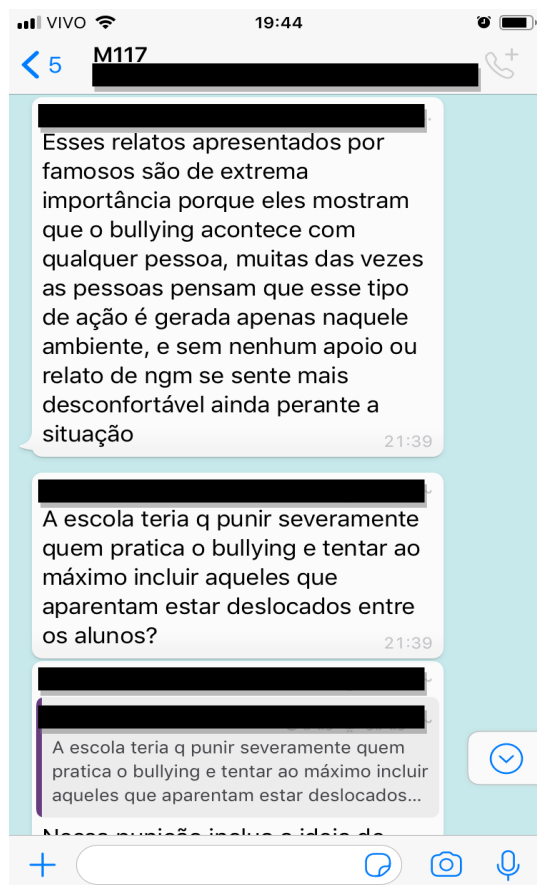
Vejamos, então, de que modo a veridicção foi construída nos comentários on-line:



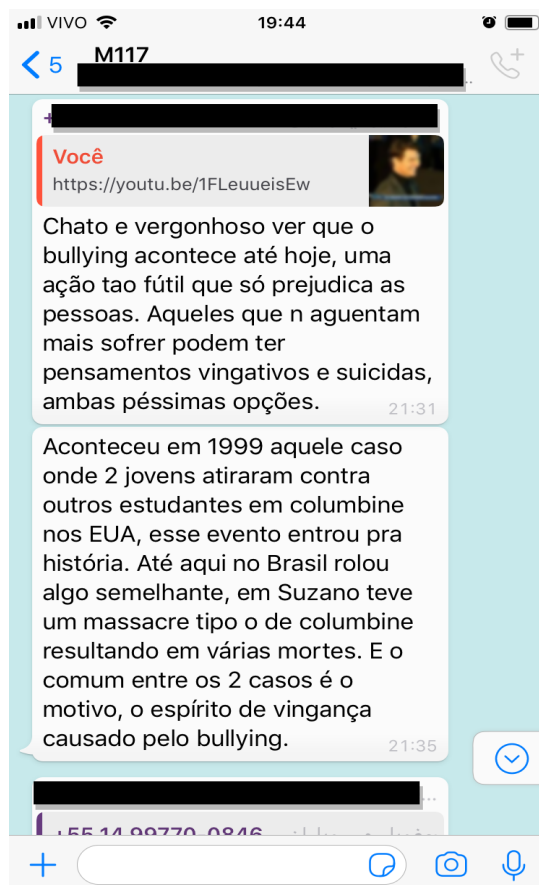
[Comentário-resposta 6]

Aqui, percebe-se a resposta ao comentário “Bullying não é legal!!!”, porém, como resposta ao vídeo, já que o sujeito escreve fazendo referência ao que viu no vídeo, trazendo um discurso da internet, em que há o exemplo do “ex presidente dos USA”, o que corrobora o efeito de sentido de verdade, pela quantidade de armazenamento de informações na internet (que é pela qual, provavelmente, ele teve acesso à informação) e que é, portanto, verdadeira.

Traços como este também ocorrem em outros comentários, onde os sujeitos colocam exemplos já ocorridos e divulgados pela grande mídia:



[Comentário 6]



[Comentário-resposta 7]

No [Comentário 6], em que se afirma que trazer relatos “apresentados por famosos são de extrema importância porque eles mostram que o bullying acontece com qualquer pessoa”, bem como no [Comentário-resposta 7], em que há menção ao caso de “Columbine nos EUA” e “Suzano, no Brasil”, temos o efeito de sentido produzido pela veridicção construída por discursos da internet.

Nesses casos, o relato de alguém famoso valida todos os outros discursos e também se torna “seu discurso” para o sujeito-enunciador. Assim também ocorre no [Comentário-resposta 7], em que constam os exemplos já difundidos pela mídia, uma vez que isso potencializa o sujeito do saber e desmascara uma mentira (a de que o bullying só acontece em determinados ambientes e com determinadas pessoas) e revela “segredos”: “ninguém mais se sente confortável perante a situação” e o que há de comum em casos de bullying que terminaram em morte é “o espírito de vingança causado pelo bullying”.

Assim, o pronome “ninguém” em “sem nenhum apoio ou relato de ngm se sente ainda mais desconfortável” e o “aquele” em “aqueles que não aguentam mais sofrer” categoriza todos os atores desta enunciação, colocando-os na mesma voz, no mesmo discurso e ao mesmo tempo.

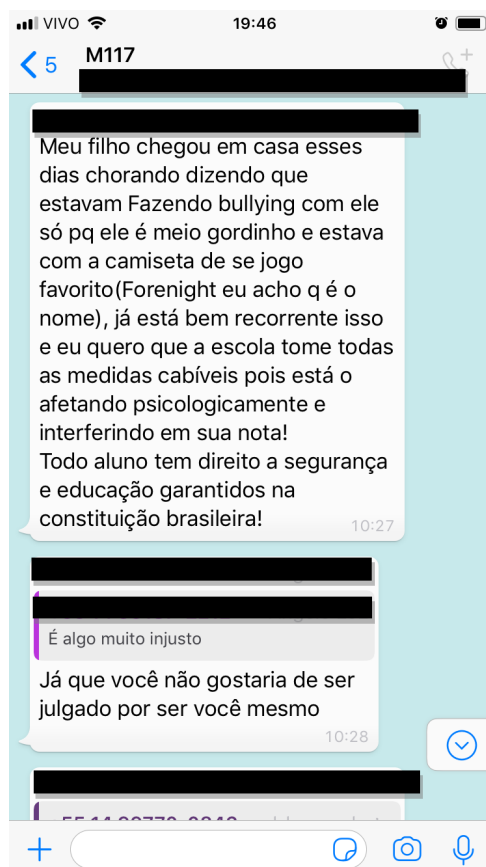
Por isso, acreditamos ser o que se trata do que Barros (2015, p. 24) diz que os “discursos da internet empregam predominantemente o ‘eu-aqui-agora’ da enunciação enunciada”.

Por fim, na esteira da discussão de Barros (2015, p. 24), tem-se o efeito de autoria nos discursos da internet:

Se, nos discursos na internet, os procedimentos sintáticos criam a ilusão de aproximação e subjetividade, na semântica discursiva, os temas são, em geral, figurativizados com o recurso principal dos pseudônimos, mas nem sempre ocorre a figurativização exacerbada ou iconização com o nome próprio e outras formas de concretização, o que conduziria à formação de totalidades discursivas e à construção plena do ator da enunciação. Disso decorre o anonimato, que permite a construção do sujeito da enunciação e, até mesmo, do ator-narrador, que é uma voz delegada pelo enunciador, mas não a do ator da enunciação pleno. Resulta daí o efeito de sentido de irresponsabilidade, moralizada negativamente pela sociedade. A irresponsabilidade é, nesse caso, definida como agir, sem os riscos de sanção de suas ações. O dicionário define irresponsável como aquele que não pode ser responsabilizado pelos atos que pratica, no caso da internet, devido ao uso da estratégia discursiva de apagamento de algumas partes ou aspectos do ator da enunciação, tornando-o anônimo. (BARROS, 2015, p. 24, grifos da autora)

Achamos pertinente trazer este aspecto referente ao que a autora discute, em razão da forma como se deu a produção de um comentário on-line a partir das relações de autoria.

Vejamos:



[Comentário 8]

Pela cena predicativa em que foi construído (cena escolar) e pelo uso do aplicativo (WhatsApp), a forma de identificação do sujeito que escreve ocorre de maneira diferenciada em relação aos demais textos do ambiente digital, isso porque em um perfil de uma rede social, por exemplo, opta-se por colocar outro nome ou não; no caso do aplicativo, isso caracterizaria crime por falsidade ideológica.

Nas palavras de Barros (2015, p. 24), retomando Discini (2003 *apud* BARROS, 2015):

[...] o sujeito da enunciação se define também pelos papéis que assume no espetáculo enunciativo e, dessa forma, ao construir seu texto, constrói-se como uma posição sintática e como um ator da enunciação, com identidade, estilo e corpo, preenchido por crenças e valores, modos de ser e de fazer, decorrentes de papéis temáticos e figurativos.

Para o comentário em questão, neste espaço enunciativo o sujeito enunciador optou por assumir o papel de um pai que já teve a experiência de seu filho por vítima de bullying. Durante a aula, os colegas de sala o questionaram acerca de sua paternidade, ao que ele respondeu dizendo pensar que poderia, no comentário on-line, agir como age na internet: falar a verdade ou não (segundo suas palavras).

Temos aqui, então, dois pontos que articularemos de agora em diante, a partir dos apontamentos de Fontanille e mediante tudo o que já discutimos até aqui: o objeto-suporte de inscrição e a cena predicativa, que configuram e potencializam diferentes efeitos de sentido, os quais enfatizaremos.

Para o que Fontanille (2008, p. 25) aponta sobre o nível de pertinência dos objetos-suportes, destacamos:

Mas no nível de pertinência dos objetos-suportes, e até mesmo no das práticas que os integram, a enunciação encontra toda sua pertinência: os atores então ganham um corpo e uma identidade, o espaço e o tempo da enunciação lhes dão uma ancoragem dêitica e os próprios atos da enunciação podem inscrever-se figurativamente na própria materialidade dos objetos de inscrição.

Partindo, então, da perspectiva da semiótica das práticas de Fontanille, é possível olhar para os comentários on-line pela materialidade dos objetos de inscrição e para o corpo e a identidade que são conferidas aos atores da enunciação. Neste caso, utilizar o celular para a escrita requer observar, do ponto de vista das práticas, o tratamento das propriedades formais e seus usos:

O nível do objeto-suporte, em seu movimento de integração às práticas, é um caso exemplar do tratamento das propriedades materiais. Enquanto corpo material, na

verdade, o objeto entra nas práticas e os usos dessas práticas são em si mesmos “enunciações” do objeto. Sob esse aspecto, o objeto em si só pode conter traços desses usos (inscrições, desgaste, pátina etc.), ou seja, “vestígios enunciativos”. Para dar conta de sua “enunciação-uso” global, para além desses “traços” inscritos, será preciso passar ao nível superior, o da estrutura semiótica das práticas, em que encontraremos manifestações observáveis dessas enunciações, elas mesmas analisáveis em conteúdos de significação.

Nesse domínio, então, para Fontanille (2008), o objeto suporte de inscrição do texto enunciado (no caso, o comentário on-line) terá o estatuto de um “corpo-objeto”. Diferente de outros tipos de suporte, o celular não oferece inscrição para outros instrumentos que não o corpo humano, isto é, as mãos. São elas que o tocam e inscrevem o texto, permitindo sua posterior leitura. Este mesmo objeto – o celular –, sobretudo na contemporaneidade, passa a ser visto como um membro do corpo, em especial para os alunos desta faixa etária, que manipulam o objeto inseridos, também, em outras cenas predicativas que não a escolar.

A esse respeito, Schwartzmann explica que o “fazer manifestado na prática tem uma ligação estreita com as características dos corpos e objetos que ela modifica” (SCHWARTZMANN, 2013, p. 1437). Dessa forma, a prática implicará diretamente na alteração dos corpos e das figuras, nos papéis actanciais e temáticos, atos, modalizações, paixões, entre outros (SCHWARTZMANN, 2013).

Assim, para além do texto-enunciado, se observarmos o modo como os sujeitos estão implicados na cena predicativa e de que modo as características dos corpos e objetos produzem alterações, veremos que:

1. Há marcas de subjetividade no texto-enunciado
2. Há o efeito de sentido de presença por meio da cena predicativa
3. Há alterações nos papéis actanciais e temáticos

Sobre esses pontos mencionados, reiteramos o que já discutimos até aqui: a mudança de suporte influencia na prática escrita dos alunos, que na produção dos comentários se apropriaram da escrita de modo específico: embora atentos à comanda de produção textual (produzir comentários sobre o vídeo), os comportamentos, a interação entre seus papéis (sujeitos-alunos no espaço físico da sala de aula, porém, inseridos no ambiente digital) sobrepõe à prática escrita novos efeitos de sentido.

Isso porque esta produção textual não ignora as dimensões do suporte de inscrição, não simula um real “inexistente”, mas confere, pela própria complexidade do gênero, uma outra experiência (para nós, semiótica), que alcança níveis de significação que conferem sentido a esta produção escrita, de modo que não seja somente um atendimento ao gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço das (in)conclusões, trataremos nossas reflexões a partir do estatuto de considerações finais, uma vez que não se esgotam aqui, mas visam pesquisas outras, com outros resultados e perspectivas. Para isso, retomamos, então, nosso objetivo: discutir o ensino de redação em sala de aula, entendido como prática semiótica de produção de texto, regida por outras práticas. Buscamos observar de que modo os alunos se apropriam dessa prática, naturalizando a escrita como experiência semiótica que ultrapassa o universo escolar e suas normas e protocolos.

Assim, pensando na escrita como gesto de inscrição em uma variedade de suportes, estabelecemos como fio condutor o conceito de cena prática de Jacques Fontanille, que regula as instâncias de produção de texto, na medida em que concebe a prática de escrita como fruto de um ou mais processos, cercados pelos actantes próprios a esses processos, circunscritos e implicados pelas propriedades formais dos objetos e espaços envolvidos na cena.

Para tanto, elegemos o gênero epistolar, presente nos materiais didáticos, como prática social já enraizada na cultura, em cotejo com práticas de escrita em contexto digital, especialmente o comentário on-line, que tem com a prática epistolar alguns pontos de contato: tanto a prática epistolar quanto a prática do comentário on-line são simulacros de situações de comunicação *in praesentia*, que nos permitiram identificar as estratégias enunciativas que organizam e caracterizam esses gêneros nos dois espaços que circulam.

Ainda que sejam, ambos, de caráter argumentativo, a hipótese que seguimos é que a mudança de suporte que está por detrás da própria caracterização genérica de cada um deles, acaba por interferir nas práticas de escrita e pudemos observar de que modo ocorre esta apropriação.

Ou seja, em nossa reflexão, propusemos uma reflexão sobre os gêneros que fugisse da tradicional perspectiva de estudo que contempla a comparação ou classificações estereotipadas e que levou em consideração, na esteira das propostas de Jacques Fontanille, os diversos níveis de pertinência da análise semiótica, com especial destaque aos problemas relativos ao objeto-suporte, às cenas predicativas e ao texto-enunciado.

Os resultados obtidos mostram que para a produção da carta argumentativa, identificamos uma regularidade que nos permitiu apontar dois tipos de cartas em meio à prática semiótica escolar: o simulacro do real e o sujeito passional.

Nessa direção, em um primeiro plano, notamos que o modo pelo qual o gênero epistolar, de um modo geral, é articulado no ambiente escolar é, em suma, restrito ao nível dos

textos-enunciados, já que não houve uma preocupação com o objeto-suporte, mas sim uma busca por um simulacro do real, que visa proporcionar uma experiência escrita com diferentes gêneros, mas que desconsidera a experiência corpórea-material como parte das práticas de escrita em sala de aula. Em outras palavras: esses apontamentos indicaram as marcas de uma cena predicativa em que se busca validar, pela escrita dos textos, o atendimento aos estereótipos de classificação (topológica) do gênero.

A esse respeito, apontamos que as propriedades materiais de uma carta na cena prática escolar são totalmente diferentes e próprias, o que reafirma o que pressupomos em nossa hipótese: no ambiente escolar, a mudança de suporte interfere na prática escrita, uma vez que o papel, nesta cena tem outro estatuto, isto é, validar ou não um discurso, pois seu poder de legitimar é conferido pelo próprio espaço em que existe, pois, reforçado pelos papéis dos sujeitos que compõem esta cena, o discurso escolar tem esta função. Logo, as propriedades formais de um papel no ambiente escolar são próprias e particulares, o que configura uma experiência semiótica totalmente diferente de práticas outras.

Tomando, então, as cartas a partir de uma cena prática escolar, tem-se a instauração de uma prática específica, em que as relações entre os sujeitos, os textos-enunciados e os objetos-suportes configuram papéis actanciais, atos, modalizações e, por extensão, uma manifestação própria, isto é, sentidos que se configuram a partir desses processos, pois regulam as experiências que deles se originam.

Ainda, as cartas escritas em uma cena predicativa escolar mostram, também, a presença de um sujeito passional, que, embora escreva acreditando estar atendendo os protocolos da comanda para a produção da redação através da carta de solicitação, revela-se na/pela escrita através desta experiência e traços de seus afetos.

Este sujeito-aluno, que na escrita da carta assume outro papel actancial, o de escrever como aluno que escreve uma carta, parece romper com os limites do texto-enunciado, uma vez que seu fazer interpretativo busca atender às coerções do texto e da cena, porém esta experiência semiótica lhe convoca a retornar ao seu primeiro (e real?) papel actancial: trata-se de um sujeito aluno, com suas experiências pessoais e passionais.

Pela construção de um sujeito passional na escrita é que pudemos observar que há aqui um rompimento com o papel actancial instaurado pela proposta de redação e um revestimento de um sujeito que se inscreve nesta prática escrita, uma vez que suas paixões caracterizam este “desvio” nos sentidos da enunciação.

Para a produção do comentário on-line, pontuamos, inicialmente, as diferenças entre fala e escrita, vistas a partir dos discursos da internet. Nessa direção, tomamos por base a

discussão de Barros (2015) e aproximamos o comentário on-line ao bate-papo, por apresentarem ambos traços de reelaboração semelhantes e pertencerem ao discurso da internet. A esse respeito, a autora diz que os textos da internet ocupam posições temporais intermediárias entre fala e escrita, uma vez que no caso dos bate-papos por computador, por exemplo, não são planejados antecipadamente, são fragmentados, produzindo efeitos de sentido que se assemelham à fala.

Assim, os resultados da análise indicaram que apesar de os comentários on-line pertencerem ao ambiente digital, sendo sua prática semiótica é constituída pela experiência da cena predicativa escolar, foram identificadas outras marcas no texto-enunciado, no discurso e, com efeito, no comportamento dos sujeitos. Logo, possuem características próprias, potencializadas pela cena predicativa escolar, analisadas pelos efeitos de sentido temporais, espaciais e actoriais.

Ao primeiro – aspecto temporal – pudemos pontuar os efeitos de sentido que se dão pela informalidade e incompletude da fala. Para o aspecto do espaço, o efeito de sentido de presença foi construído pela cumplicidade, envolvimento afetivo, emocional e corporal. Em relação ao ator, pôde-se apontar que há uma construção coletiva e alternância dos papéis enunciativos.

Para o aspecto de veridicção, a estratégia utilizada foi o discurso da internet presente na enunciação para criar o efeito de sentido de verdade, pela quantidade de armazenamento de informações na internet, fazendo parecer ser verdade o que está sendo dito.

Para o efeito de autoria, pela cena predicativa em que foi construído (cena escolar) e pelo uso do aplicativo (WhatsApp), a forma de identificação do sujeito que escreve ocorre de maneira diferenciada em relação aos demais textos do ambiente digital, pois não pode e não deve, por exemplo, optar pelo anonimato, mas pode assumir, no espaço enunciativo, outros papéis.

Posteriormente, partindo da perspectiva da semiótica das práticas de Fontanille, foi possível olhar para os comentários on-line pela materialidade dos objetos de inscrição e para o corpo e a identidade que foram conferidas aos atores da enunciação. Neste caso, utilizar o celular para a escrita requer observar, do ponto de vista das práticas, o tratamento das propriedades formais e seus usos, o que nos permitiu identificar a seguinte proposição: para além do texto-enunciado, ao observarmos o modo como os sujeitos estão implicados na cena predicativa e de que modo as características dos corpos e objetos produzem alterações, vimos que: há marcas de subjetividade no texto-enunciado; há o efeito de sentido de presença por meio da cena predicativa; há alterações nos papéis actanciais e temáticos.

Sobre esses pontos mencionados, reiteramos o que já discutimos até aqui: a mudança de suporte influencia na prática escrita dos alunos, que na produção dos comentários se apropriaram da escrita de modo específico: embora atentos à comanda de produção textual (produzir comentários sobre o vídeo), os comportamentos, a interação entre seus papéis (sujeitos-alunos no espaço físico da sala de aula, porém, inseridos no ambiente digital) sobrepõe à prática escrita novos efeitos de sentido e nos permite apontar ganhos a partir desta reflexão.

Retomamos aqui, em especial, as falas dos alunos durante a realização dos textos, tanto da carta quanto do comentário on-line. Na primeira, a preocupação era, principalmente, atender ao tempo de realização, obedecer a estrutura topológica da carta e cumprir as regras ortográficas para o registro. No caso dos comentários on-line, os alunos declaravam surpresa ao escreverem no ambiente digital estando no ambiente escolar, reforçando a ideia de que neste espaço – o escolar – a escrita tem uma funcionalidade restrita, que não permite experimentar o texto em sua completude e complexidade, já que se trata, na maior parte das vezes, no ato de cumprir comandas, sem muito refleti-las.

São esses comentários dos alunos, entendidos como atores da cena prática escolar, que nos permitem demonstrar essa relação entre cenas predicativas diversas e modalizadas (predicadas, portanto) por valores que se opõem: restrição da escola/liberdade da vida e das práticas digitais que parecem somente fazer parte da vida; dimensão mecânica e vazia da escrita da sala *versus* dimensão viva das práticas de escrita em ambiente digital, que fazer emergir a língua em uso em contextos “reais”.

Ademais, pela cena predicativa em que o comentário on-line foi construído (cena escolar) e pelo uso do aplicativo (WhatsApp), podemos apontar que a forma de identificação do sujeito que escreve ocorre de maneira diferenciada em relação aos demais textos do ambiente digital, o que nos permite pensar, também, sobre as questões de autoria em sala de aula, potencializada pela autonomia do sujeito aluno.

É por isso que nosso olhar nesta pesquisa, voltado para a semiótica das práticas, considerou estes elementos de modo a não classificar os textos, mas a fim de explicar de que modo se organizam e se constituem as práticas escritas em sala de aula, considerando, então, aspectos que extrapolam o texto-enunciado, o que nos permitiu observar esta prática semiótica visando contribuições que podem permitir uma nova prática pedagógica com os textos se esta experiência – semiótica – estiver “ao alcance” do alunado, isto é, se as práticas de produção de texto permitirem, de fato, o contato com a escrita em dimensões diferentes que a de, somente, atender a uma comanda de produção textual sem questioná-la, verificá-la e, principalmente, experimentá-la, semioticamente falando.

Não se trata, então, de propor um método para se reformular a prática escrita em sala de aula, mas de compreender que este espaço é capaz de proporcionar práticas escritas reais, em que o sujeito atua sobre a escrita, e por ela age, pensa, executa, reformula e, enfim, existe.

REFERÊNCIAS

- BAWARSHI, Anis S; REIFF, Mary Jo. Gênero nas tradições literárias. In: _____. **Gênero: História, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 27-45.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Reflexões sobre os estudos e do discurso**. Língua e Literatura, n. 22, p. 181-199, 1996.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **A complexidade discursiva na internet**. Disponível em < <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/8028>>. Acesso em 15. abr. 2021.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Estudos da fala e da escrita: caminhos e desvios**. Disponível em < <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/11773>>
- BENVENISTE, Emile. Os níveis de análise linguística. In: BENVENISTE, Emile. **Problemas de lingüística geral I**. 4. ed. Trad. Maria da Gloria Novak e Maria Luísa Neri. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BERTRAND, Denis. Posições enunciativas. In: _____. **Caminhos da Semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003. p. 111-150.
- BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Lei Nº 13.277, de 29 de abril de 2016**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13277.htm>. Acesso em 06. abr. 2021.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- DISCINI, Norma. **A comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lúcia. **Leitura do Mundo**. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FIORIN, José Luiz. **Sobre a Tipologia dos Discursos**, Significação, 8-9, 1990. Disponível em: < www.revistas.usp.br/significacao/article/viewFile/65501/68116>.
- FIORIN, José Luiz.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto**. Leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-165.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação:** as categorias de pessoa, espaço e tempo. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FONTANILLE, Jacques. *Sémiotique et littérature. Essais de méthode.* Paris: PUF, 1999.

FONTANILLE, Jacques. Post-face: oral et écrit, inclusions et modélisations réciproques. In: L'oral dans l'écrit, Colloques d'Albi, 15 p., 2001. Disponível em: <http://www.unilim.fr/pages_perso/jacques.fontanille/articles_pdf/applications/Ecrit_oral.pdf>.

FONTANILLE, Jacques. Post-face: Signes, textes, objets, situations et formes de vie: les niveaux de pertinence sémiotique. In: FONTANILLE, Jacques.; ZINNA, Alessandro (Org.). **Les objets au quotidien.** Limoges: Pulim, 2005, p. 193-203.

FONTANILLE, Jacques 2005. **Significação e visualidade:** exercícios práticos. Tradução de Elizabeth Bastos Duarte e Maria Lília Dias de Castro. Porto Alegre: Sulina.

FONTANILLE, Jacques 2006. **Textes, objets, situations et formes de vie.** In: ALONSO, Juan et al. (Orgs). *La transversalité du sens. Parcours sémiotiques.* Saint Denis: PUV, p. 213-240

FONTANILLE, Jacques. **Pratiques sémiotiques.** Paris: PUF, 2008a.

FONTANILLE, Jacques. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (Orgs.). **Semiótica e Mídia:** textos, práticas, estratégias. Bauru: Unesp/Faac, 2008b, p. 17-76.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula.** São Paulo, Ática, 1997.

GREIMAS, Algirdas Julien. Preâmbulo. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Maupassant.** A semiótica do texto: exercícios práticos. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1993, p. 7-12.

GREIMAS, Algirdas Julien.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica.** 2. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

LEMOS, Carolina Lindenberg; PORTELA, Jean Cristtus; BARROS, Mariana Luz Pessoa de. O Cuidado da Formação: a Institucionalização da Semiótica no Brasil, **Signata** [Online], 3 | 2012, on-line em 30 de setembro de 2016, acessado em 13 de junho de 2019. Disponível em <<http://journals.openedition.org/signata/806>; DOI: 10.4000 / signata.806>

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In Rangel. E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.

PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica midiática e níveis de pertinência. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (Orgs.). **Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias**. Bauru: Unesp/Faac, 2008a, p. 93-113.

PORTELA, Jean Cristtus. **Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana**. 2008. 181 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008b.

PORTELA, Jean Cristtus; SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. **A noção de gênero em semiótica**. In: Portela, Jean Cristtus; Beividas, W.; Lopes, Ivã Carlos; Schwartzmann, Matheus Nogueira (Orgs.). **Semiótica: Identidades e diálogos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 69-98.

RUSSO, Letícia Xander. **Associação entre vitimização por bullying e índice de massa corporal em escolares**. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/csp/v36n10/1678-4464-csp-36-10-e00182819.pdf>>. Acesso em 06. abr. 2021.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. **Cartas marcadas: prática epistolar e formas de vida na correspondência de Mário de Sá-Carneiro**. 2009. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. **Semiótica da plástica das cartas de Sá-carneiro**. Estudos Semióticos (USP), v. 8, p. 1-15, 2012.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. Elogio e depreciação no comentário *on-line*. In: ABRIATA, Vera Lucia Rodella (org). **Leitura: a circulação de discursos na contemporaneidade**. Franca: Unifran, 2013, p. 55-85.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. **Escrita epistolar: da cena prática à forma de vida**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. XLII, p. 1450-1464, 2013. 11.

TEIXEIRA, Lucia . Leitura e interpretação de textos: contribuições da teoria semiótica. In: Ramos, Dornival Venâncio; Andrade, Karylleila dos Santos; Pinho, Maria José de.. (Org.). **Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 139-153.

ZILBERBERG, Claude. As condições semióticas da mestiçagem. In: CAÑIZAL, E.P.; CAETANO, K. E. (Org.). **O olhar à deriva: mídia, significação e cultura**. São Paulo: Annablume, 2004.

ZILBERBERG, Claude. **Des formes de vie aux valeurs**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos – CONEP
(Comissão Nacional de Ética em Pesquisa)



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: DO GÊNERO EPISTOLAR AO COMENTÁRIO ON-LINE: práticas de escrita na sala de aula			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 40			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: DANIELE CRISTINA SCALIANTE			
6. CPF: 229.550.738-30		7. Endereço (Rua, n.º): RUA PRIMEIRO DE MAIO CENTRO RINOPOLIS SAO PAULO 17740000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 18997588300	11. Email: daniele.scaliante@etec.sp.gov.br

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 10 / 10 / 2018

Daniele Cristina Scaliente
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara		13. CNPJ: 48.031.918/0026-82	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (16) 3301-6224		16. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Cláudio Cesar de Paiva CPF: 137.082.868-39
 Cargo/Função: Diretor
 Data: 10 / 10 / 2018
Prof. Dr. Cláudio Cesar de Paiva
 Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

APÊNDICE B – Termo de Autorização



unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Daniele Cristina Scaliante**, doutoranda pelo Programa de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pelo Campus de Araraquara da Universidade Estadual Paulista (UNESP), bem como o Sr. **Jurandir Roberto Fernandes**, Diretor da Escola Técnica Estadual Professor Massuyuki Kawano e a Sra. **Michele Paoline de Marins Ulhoa Ruiz**, coordenadora do curso de Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), entendemos que estamos de acordo com a realização da coleta de dados relacionada ao desenvolvimento da tese intitulada "Do gênero epistolar ao comentário *on-line*: práticas de escrita na sala de aula", sob a orientação do Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann.

A coleta consta da produção de comentários *on-line* publicados no ambiente digital por meio de uma página destinada a esta finalidade, onde serão postados vídeos com temáticas a serem discutidas em sala. Ainda, será realizada a coleta de cartas, sendo ambos os gêneros produzidos nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional pelos alunos do terceiro ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), da Escola Técnica Estadual Professor Massuyuki Kawano, Tupã – São Paulo, pertencente ao Centro Paula Souza.

Para tal, a duração da produção dos comentários *on-line* contemplará um bimestre, a partir do cronograma proposto para as atividades por meio das seguintes etapas: levantamento de possíveis temas por meio da indicação dos alunos com seguida votação para eleição de um deles; cadastro dos alunos no ambiente digital – canal no *Youtube* criado para esta finalidade; discussão do tema entre grupos formados pelos alunos, que deverão apresentar posicionamentos de base argumentativa acerca da problemática; produção dos comentários *on-line* a partir de vídeo postado no canal sobre a temática escolhida e discutida. Nesta última etapa, os alunos poderão, também, acessar o canal no ambiente extraescolar para produzir os comentários. No que diz respeito à produção das cartas, serão, em seguida, produzidas em sala a partir da temática abordada nos comentários *on-line*.

Faz-se necessário esclarecer, ainda, que o projeto tem finalidades acadêmicas, não objetivando fins comerciais.

**unesp****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

De acordo,

Daniele Cristina ScaliantePesquisadora principal e responsável pelo projeto
Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa
Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara (FCLAr)**Jurandir Roberto Fernandes**

Diretor de escola

Escola Técnica Estadual Professor Massuyuki Kawano (Tupã/SP)

Michele Paoline de Marins Ulhoa Ruiz

Coordenadora

Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Seu (sua) filho (a) está sendo convidado para participar da pesquisa “Do gênero epistolar ao comentário *on-line*: práticas de escrita na sala de aula”.
2. Esta pesquisa se justifica por contribuir com a reflexão das práticas de produção de texto em sala de aula, tendo como objetivo problematizar e analisar as práticas de interação por carta e *on-line* em ambiente escolar.
3.
 - a. Seu (sua) filho (a) foi selecionado por integrar o quadro de alunos do terceiro ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, ETIM, série escolhida para a pesquisa por contemplar em seu currículo de formação elementos que são condizentes aos objetivos desta pesquisa, e sua participação não é obrigatória.
 - b. O objetivo deste estudo é analisar a prática escrita em ambiente escolar e digital.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em produzir comentários *on-line* e carta-argumentativa nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional.
4.
 - a. Garantimos a possibilidade de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
 - b. Para este estudo, não há riscos de procedimentos.
 - c. Caso haja algum dano, tomaremos as providências e cautelas necessárias, como contatá-lo para possíveis esclarecimentos.
5. O acompanhamento e assistência a que têm direito os participantes da pesquisa serão realizados em sala, durante as aulas, no decorrer das produções.
6.
 - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
7.
 - a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
8. Você receberá uma via deste termo onde consta o endereço profissional do pesquisador principal e o e-mail, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Daniele Cristina Scaliante²⁵

Etec Prof.Massuyuki Kawano - Centro Paula Souza - Rua Bezerra de Menezes, 215 – CEP: 17605-440.

E-mail: daniele.scaliante@etec.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

²⁵ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE D – Proposta de produção de texto no ambiente escolar

NOME _____ **SÉRIE** _____

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria “Conversar para resolver conflitos”, resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Blank lined paper with horizontal ruling lines.

Conversar para resolver conflitos.

Quando a escuta e o diálogo são as regras, surgem soluções pacíficas para as brigas.

Alunos que brigam com colegas, professores que desrespeitam funcionários, pais que ofendem os diretores. Casos de violência na escola não faltam. A pesquisa O Que Pensam os Jovens de Baixa Renda sobre a Escola, realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), ambos de São Paulo, revelou que 11% dos estudantes se envolveram em conflitos com seus pares nos últimos seis meses e pouco mais de 8% com professores, coordenadores e diretores. Poucas escolas refletem sobre essas situações e elaboram estratégias para construir uma cultura da paz. A maioria aplica punições que, em vez de acabarem com o enfrentamento, estimulam esse tipo de atitude e tiram dos jovens a autonomia para resolver problemas. Segundo Telma Vinha, professora de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e colunista da revista NOVA ESCOLA, implementar um projeto institucional de mediação de conflitos é fundamental para implantar espaços de diálogo sobre a qualidade das relações e os problemas de convivência e propor maneiras não violentas de resolvê-los. Assim, os próprios envolvidos em uma briga podem chegar a uma solução pacífica. Por essa razão, é importante que, ao longo do processo de implantação, alunos, professores, gestores e funcionários sejam capacitados para atuar como mediadores. Esses, por sua vez, precisam ter algumas habilidades como saber se colocar no lugar do outro, manter a imparcialidade, ter cuidado com as palavras e se dispor a escutar. O projeto inclui a realização de um levantamento sobre a natureza dos conflitos e um trabalho preventivo para evitar a agressão como resposta para essas situações. Além disso, ao sensibilizar os professores e funcionários, é possível identificar as violências sofridas pelos diferentes segmentos e atuar para acabar com elas.

Pessoas capacitadas atuam em encontros individuais e coletivos

Há duas formas principais de a mediação acontecer, segundo explica Livia Maria Silva Licciardi, doutoranda em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A primeira é quando há duas partes envolvidas. Nesse caso, ambos os lados se apresentam ou são chamados para conversar com os mediadores - normalmente eles atuam em dupla para que a imparcialidade no encaminhamento do caso seja

garantida - em uma sala reservada para esse fim. Eles ouvem as diversas versões, dirigem a conversa para tentar fazer com que todos entendam os sentimentos colocados em jogo e ajudam na resolução do episódio, deixando que os envolvidos proponham caminhos para a decisão final. A segunda forma é utilizada quando acontece um problema coletivo - um aluno é excluído pela turma, por exemplo. Diante disso, o ideal é organizar mediações coletivas, como uma assembleia. Nelas, um gestor ou um professor pauta o encontro e conduz a discussão, sem expor a vítima nem os agressores. "O objetivo é fazer com que todos falem, escutem e proponham saídas para o impasse. Assim, a solução deixa de ser punitiva e passa a ser formativa, levando à corresponsabilização pelos resultados", diz Ana Lucia Catão, mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ela ressalta que o debate é enriquecido quando se usam outros recursos: filmes, peças de teatro e músicas ajudam na contextualização e compreensão do problema. No Colégio Estadual Federal (CEF) 602, no Recanto das Emas, subdistrito de Brasília, o Projeto Estudar em Paz, realizado desde 2011 em parceria com o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos da Universidade de Brasília (NEP/UnB), tem 16 alunos mediadores formados e outros 30 sendo capacitados. A instituição conta ainda com 28 professores habilitados e desde o começo deste ano o projeto faz parte da formação continuada. "Os casos de violência diminuíram. Recebo menos alunos na minha sala e as depredações do patrimônio praticamente deixaram de existir. Ao virarem protagonistas das decisões, os estudantes passam a se responsabilizar por suas atitudes", conta Silvani dos Santos, diretora. (...) "Essas propostas trazem um retorno muito grande para as instituições, que conseguem resultados satisfatórios. É preciso, porém, planejá-las criteriosamente", afirma Suzana Menin, professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

(Adaptado de Karina Padial, Conversar para resolver. Gestão Escolar. São Paulo, no. 27, ago/set 2013.

<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/conversar-resolver-conflitos-brigas-dialogo-762845.shtml?page=1>. Acessado em 02/10/2014.)

ANEXOS

ANEXO A – Produções de texto: carta argumentativa

CARTA 1

NOME _____

SÉRIE 3ª série

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Terça, 03 de junho de 2019

À professora coordenadora Juliana, pertencente ao conselho de gestão escolar.

Nós, alunos da 3ª ano do ensino médio desta escola, e o Gabriel Valim, nos reunimos em grupo para discutir sobre o tema abordado na matéria "Conversar para resolver conflitos".

Após analisarmos a pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, divulgado na matéria, onde foi relatado que conflitos entre alunos cresce 15% nos últimos seis meses, e comparando em relação a nossa escola, percebemos que o índice de conflitos também aumentou.

Cada um de nós conhece pelo menos uma pessoa, ou até mesmo alguns de nós já passaram pelo conflito de sofrer bullying, aqui nesta escola. Portanto, problema é que a abordagem deve acontecer no momento da disciplina.

CARTA 2

NOME

SÉRIE 3^ª M

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma carta de solicitação a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

03 de junho de 2019, Tugã SP

Carta endereçada à gestão escolar

Escrevo esta carta em nome do grupo de alunos que discutem sobre o tema violência escolar baseado na matéria "Conversar para resolver conflitos" a fim de conseguirmos o posicionamento dos superiores.

Infelizmente não temos ideia de que a violência está presente em várias escolas do Brasil, inclusive nessa, tanto por parte dos alunos como dos professores.

Em uma situação como esta onde por algum motivo dois alunos brigam usando a violência é todo o caso investigado pelos superiores ou cartado e até mesmo suspenso, no caso dos professores mesmo não sendo violência física, alguns apresentam a falta de empatia com seus colegas de trabalho e alunos, seja se sentindo superior ou zombando e humilhando alguns e muitas vezes os casos não são reportados e o diretor nem fica sabendo do ocorrido.

Cópia a discussão em grupo sobre o assunto, acreditamos que podem ser tomadas como intervenções as seguintes medidas: quando dois alunos brigam ambos devem ser encaminhados à coordenação e conversarem pacificamente entre eles sobre o ocorrido para que se estabeleça a empatia entre eles e que não ocorra novamente, no caso dos professores o incidente deve ser reportado pelo aluno ao diretor e novamente ambos conversarem sobre o motivo da violência, a finalidade é a mesma, porém o professor dentro fica em observação e medidas avançadas ~~(tornar)~~ deverão ser tomadas.

Atenciosamente
Grupo de alunos

...precisamos trabalhar com
...até mesmo palestras, a fim de capacitar professores, gestores e funcionários à adoção de medidas, além de

CARTA 3

NOM

NOME

SÉRIE 3ª ETIM

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Lupã, 3 de junho de 2019,

Senhor diretor da Gestão escolar,

Sou estudante do último ano do ensino médio e juntamente com meus colegas de classe, escrevo esta carta em busca de uma solução.

Frequentemente no local onde estudo há muito ruído, relato de bullying, que provocam casos de violência entre alunos, tornando o ambiente de escolaridade hostil e inadequado para a educação.

Com esse acontecimento, a escola muitas vezes utiliza de permissão muito severa, retirando a opinião do aluno de resolver de forma autônoma o conflito criado, deixando-o cada vez mais agressivo.

Cupri, lendo a matéria publicada, concordamos que medidas devem ser adotadas dentro do local onde somos lesionados. O senhor sabe mais do que ninguém sobre as grandes dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores e funcionários que exercem o trabalho escolar, sendo assim, seria interessante proporcionar cursos ou até mesmo palestras, a fim de capacitar professores, gestores e funcionários a adoção de medidas, além de realizar a identificação da fonte do problema, para que juntamente possa atuar com a resolução dele, fazendo que os alunos possam se relacionar de forma harmoniosa, proporcionando um local seguro para a educação.

Atenciosamente,

Grupo de estudantes de escola estadual.

CARTA 4

NOME _____

SÉRIE 3ª M

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os **inúmeros incidentes de violência** ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada **pelo grupo à gestão escolar**. A carta deverá **convencer os membros** a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Supã, 03 de junho de 2019.

Senhor Diretor, Sr. e Sra. Diretora,

Sou uma estudante de sua escola que frequenta desde 2014 e sou membro desta Representação um grupo de alunos do terceiro colegial, no qual me inclui.

Entramos em contato com o senhor neste dia para tratar de um assunto sério e recorrente em nossa escola: os incidentes de violência entre estudantes. Desde o momento em que passei a estudar aqui, observei diversos casos de violência, especialmente entre alunos dos primeiros anos, que acabaram em advertências ou suspensões, o que parecia somente deixar estes alunos ainda mais irritados.

De acordo com o que foi observado por nós, estes estudantes têm grandes chances de cometer o ato novamente, mais de 50% deles o fazem, pois o conflito nunca foi resolvido, apenas punido.

O senhor está sempre dizendo que está aberto a sugestões, pois aqui está a nobre: ao invés de aplicar uma punição somente, tentem fazer com que os alunos debatam, demonstrando seus pontos de vista a partir de um mediador (ou mais) competente e imparcial, pois assim o conflito será resolvido de forma pacífica e possivelmente definitiva.

Atenciosamente,
Alunos do terceiro colegial.

CARTA 5

NOME _____

SÉRIE 3^ª ETIM

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Yupá, 3 de Junho de 2017

Director

Nós de um grupo de alunos da sua escola, reúnimo-nos para discutir sobre um assunto, que nunca ocorre dia a dia e que estamos realmente preocupados com essa situação.

No nosso dia-a-dia, na escola sempre vemos alguns casos de violência, ao qual queremos diminuir ou erradicar sua existência, e nosso grupo inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos" queremos um projeto no qual tenha um embasamento nesse matéria e que as escolas disponibilize capacitações para alunos e professores para que possa ser implementado esse projeto, tendo assim a redução da violência que pode ser o melhorar nosso aprendizado além de ter a sustentabilidade da escola melhorada, aumentando o nível escolar e quem sabe se destacando na nossa região.

Sendo tudo isso em vista queremos melhorar a escola por meio desse projeto já citado no qual os alunos e professores receberiam uma capacitação para que consigam achar a raiz do problema além de desenvolver uma empatia que ajude muito nesse projeto, que acabem diminuir a violência.

Atenciosamente

Grupo de alunos

CARTA 6

NOME _____

SÉRIE 3º M

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Impã, 3 de junho de 2019

À escola Monteiro Lobato, aos membros da gestão escolar, sob a direção de José Rodrigues.

Quanto,

Sou estudante desta escola, e diariamente tenho conflitos durante o período em que aqui estudo. Também faço parte de um grupo, o qual foi criado com o objetivo de tentar resolver os conflitos aqui presentes nesta escola.

Sou do horário de aula, me reúno com meus colegas e discutimos formas de como lidar com os conflitos que, além de gerar um ambiente de desordem, acaba com o patrimônio desta escola. Um dos integrantes, durante suas pesquisas, achou em um site uma matéria intitulada "Conversar para resolver conflitos", a qual apresenta uma série de fatos e estatísticas sobre os conflitos e lugares escolares e também como outros diretores de escola aplicam formas de resolver os conflitos.

Após todos do grupo lerem a matéria, decidimos escrever uma carta ao diretor, pois encontramos uma possível solução, a qual é barata, simples e efetiva.

A escola deve ter alguns mediadores, os quais ouvem as partes do conflito e em um lugar reservado resolvem com as duas partes o problema entre os mesmos. Os alunos mediadores também podem mediar em conflitos voluntários, realizando palestras para que o grupo envolvido se entenda.

Por isso, nós do grupo, sabemos que a escola deveria implementar um projeto institucional de mediação de conflitos, pois é um método que causa menos ruído, e conserva o patrimônio escolar, o que é muito bom, pois assim a escola poderá investir mais no ensino e não em futuros possíveis danos ao patrimônio.

Atenciosamente,

Bernardo e todos membros do grupo.

CARTA 7

NOME _____

SÉRIE 3^ª M

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma carta de solicitação a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Luzã, 3 de junho de 2019

E.E. Parque das nações

Senhor, diretor

Nos, um grupo de alunos, comprovamos em uma escola com vários problemas relacionados com brigas, com base pela matéria "Conversar para resolver conflitos", vemos que há uma solução para diminuir esse caso.

Diante, a violência nessa escola, vemos que a muita briga entre colegas que levam a violência, os conflitos de pais com diretor e desrespeito de professores com os funcionários e para diminuição seria uma implantação de um espaço para discussão.

Mediante a um conflito, um responsável pegue os envolvidos e entre em uma sala para discutir os seus sentimentos dos dois lados, para chegar até uma concórdia.

Atenciosamente,

Grupo de alunos.

CARTA 8

NOME _____

SÉRIE 3º 611m

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Tupã, 3 de junho de 2019

Gestão escolar

Eu sou parte de um grupo de alunos que criamos um projeto através de uma "implantação do método" "Conversar para resolver conflitos", para poder solucionar problemas que vem ocorrendo na escola.

O problema que presenciamos dia a dia é a violência, que ocorre de várias maneiras como alunos que brigam com colegas da sala, professores que desrespeitam funcionários por se sentirem melhores, pais que defendem filhos por não aceitarem suas opiniões diferentes entre outros.

Esses conflitos vem ocorrendo a cada dia e não é só em nossa escola é em várias outras também. Podemos perceber isso através de como TV e internet que mostram reportagens sobre essas violências envolvendo alunos, diretores, funcionários e professores. Em alguns casos essas brigas que começam em discussões acabam em agressões físicas graves tornando desagradável.

Como alunos da escola solicitamos que a gestão escolar implante medidas como projetos para professores e diretores sobre lidar com a situação, mais diálogos entre alunos para debates sobre o assunto, palestras com o tema respeito. Acreditamos que juntos a implantação dessas medidas, podemos fazer uma escola melhor, onde haja respeito.

Atenciosamente

Grupo escolar

CARTA 9

NOME _____

SÉRIE 3ª Etim

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Terça, 03 de junho de 2019

Senhores e senhores membros da gestão escolar,

Somos um grupo de alunos desta escola, que nos reunimos para discutir sobre os inúmeros incidentes de violência que ocorrem em nossa instituição. Inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos".

Chegamos a conclusão de que algo precisa ser feito, pois um lugar que tem a função de educar, vem vivenciando um cenário de violência tanto por parte dos alunos, quanto por professores, coordenadores, etc.

Na maioria das vezes em que ocorrem os incidentes, ambas as partes não tentam chegar em uma solução pacífica, e sim partem para a agressão física ou verbal. Nós e os outros alunos desta escola, ainda estamos formando nossa educação, por este motivo é ideal que a escola nos ensine a resolver nossas divergências, fazendo com que as soluções sejam formativas e não punitivas.

Consideramos que os professores e outras funcionários da escola possam se capacitar, por meio de cursos disponibilizados por vocês, a atuarem como mediadores nos conflitos, fazendo com que o mesmo seja resolvido no diálogo.

Atenciosamente,

Grupo MEC.

CARTA 10

NOME [redacted] SÉRIE 3ª ETAPA

NOME [redacted]

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma carta de solicitação, a ser endereçada pelo grupo à gestão da escola. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Tupã, 03 de Junho de 2019

Aos membros da gestão escolar,

Senhores coordenadores,

Saço parte de um grupo de alunos que estão se reunindo para discutir sobre os inúmeros incidentes de violência ocorridos em nossa escola.

É por meio desta que mostramos que o meio usado de punições sobre esses atos não acabam com os enfrentamentos, todavia estimulam esses tipos de atitudes. Temos uma matéria onde mostra que o diálogo entre os alunos envolvidos ajuda para que todos entendam os sentimentos colocados em jogo e ajudam também na redução de episódios. Isso acontece por meio de coordenação de professores e alunos, caso seja necessário é feito um encontro sem expor a vítima para que todos falem, escutem e proponham ideias para o impasse.

Seria de extrema gratificação se os senhores se dessem o tempo de pensar sobre essa proposta e se considerada, aplicada para o bem de todos os alunos e de toda a escola, pois se caso isso aconteça diminuirá os casos de violência e as depredações do patrimônio escolarmente decoram de escuto.

Isso leva aos estudantes que se responsabilizam por suas atitudes, é preciso porém planejar as de acordo com as instituições.

Atenciosamente

Grupo de Alunos da Elic Professor Masayuki Kawano

CARTA 11

NOME

[Redacted Name]

SÉRIE 3º Etim

SÉRIE 3º Etim

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à **gestão escolar**. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que **o grupo deverá assinar a carta** e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

3 de junho de 2019, terça-feira

Senhor coordenador pedagógico

Mês alunos da escola E.E. Ruy de Azevedo, quase todos os dias nos deparamos com conflitos em sala de aula, tanto com professores e alunos, funcionários e alunos e também entre alunos.

Segundo o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap) 11% dos estudantes se envolveram em conflitos com seus pares e pouco mais de 8% com professores, coordenadores e diretores.

Esses conflitos geralmente não são resolvidos ou têm a derivação punição, pelo fato que, muitos professores do tipo de coordenador pedagógico e orientador não estão totalmente capacitados para lidar com tais problemas, assim também ocorrem que não estão corretos para aquele caso. Segundo a matéria "Conversar para resolver conflitos", a maioria das punições que não funcionam, estimulam esse tipo de atitude e deixam os jovens a autonomia para resolver problemas.

Com base nesses dados, nós alunos queremos propor reuniões entre a gestão escolar e todos que tenham com esses conflitos para discutir sobre o assunto e analisar a melhor solução para lidar com esse tipo de atitude nas escolas, e também melhorar a convivência escolar.

Atenciosamente

Grupo de alunos da escola E.E. Ruy de Azevedo

CARTA 12

União...

...um grupo...

NOME

SÉRIE 3ª ETM

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Supã, 03 de Junho de 2019

Endereçada à Gestão Escolar, mediadora (a).

Damos um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos" que está a busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência que ocorrem em nossa escola.

Casos de violência não faltam, alunos brigam com colegas, professores que desrespeitam funcionários, isto é que a maneira das punições não dá autonomia para que se resolva o problema, e sim os estimulam a terem tal atitude.

Concluímos que os problemas seguem decorrentes pela má elaboração da ação (Cebap Centro Brasileiro de análise e planejamento), onde deve desenvolver estratégias para construir uma cultura da Paz e também por falta de mediações coletivas que tem como objetivo fazer com que todas falem sem expor a vítima nem a agressor.

Entretanto, com implementações de projetos institucionais de mediação de conflitos, implementações de espaços de diálogos, seria capaz de tratar problemas de convivência e seria importante ao longo da presença a implementação de alunos, professores, gestores e funcionários para atuar como mediadores, por fim de poder se relacionar no lugar do outro e manter a imparcialidade.

Atenciosamente,

Grupo de alunos

CARTA 13

NOME

PRODUÇÃO DE TEXTO

SÉRIE 3ª série

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma carta de solicitação, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Tupã, 3 de junho de 2019

A gestão escolar; diretamente para o coordenador
Senhor coordenador,

Estou escrevendo esta carta em nome de todos os membros de um grupo de alunos de qual faço parte. Um problema que a nossa e muitas outras escolas vem enfrentando, que é o desentendimento entre pais e professores, alunos e professores, pais e pais, etc... Esses tipos de problemas acabam prejudicando o ambiente escolar, tornando-se um ambiente "desconfortável" e até "suando" a imagem da escola. Todos os dias vemos as nossas redes sociais, revistas, as revistas por estar enfrentando problemas familiares ou problemas pessoais como a exclusão.

Por isso, proponho através desta carta uma maneira de resolver esses problemas utilizando medidas que estejam ao alcance de toda a gestão escolar, por exemplo chamando os responsáveis daquele aluno que tem agido muito errado ou tem atitude ruim ultimamente para discutir e encontrar a solução do problema, em outros casos chamar o próprio aluno a respeito de brigas e desentendimentos gestacionais de pais que fazem chamadas ambas as partes para uma conversa com o intuito de solucionar os desentendimentos e sobre pessoas que são excluídas deve-se apresentar palestras, mostrar exemplos para os alunos que cometem a exclusão com a finalidade de ensinar os membros a se calarem mais no lugar das pessoas, para conseguir a que a pessoa que é excluída ou que sofre bullying está passando.

Atenciosamente,
membro do grupo.

CARTA 14

NOME

SÉRIE 3º Etim

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Lupã, 3 de junho de 2019
 Ao diretor acadêmico da ETEC professor Maruyuki Kawano,
 senhor Eurandir Fernandes.

Somos um grupo de alunos que se uniu através de observações feitas durante as aulas e intervalos, já que começamos a notar o aumento na demanda de conflitos decorrentes em nossa escola, que não se agoramos.

Toda semana algum caso de violência afeta alunos e professores durante as aulas, dos quais englobam amos, cas, xingamentos e agressões que podem levar a danos físicos ou em estado grave.

Na maioria dos casos é possível perceber que os agressores apresentam algum problema psicológico, o que pode se agravar ainda mais por culpa das punições erradas que é dada a eles.

Através das nossas análises decidimos criar esse grupo de apoio psicológico ao estudante, já que a escola é uma instituição social de extrema importância para um indivíduo que está em processo de formação e não recebe apoio e atenção dos pais.

Gostariamos de solicitar a presença de senhor e da equipe de gestão da escola para uma reunião na qual será discutido a possível formação de um local dentro da escola para que o nosso grupo possa atuar em conjunto com professores mediadores para tentar amenizar os conflitos no ambiente escolar.

Atenciosamente,
 Grupo Apoio Psicológico

CARTA 15

NOME _____

SÉRIE 3ª M¹¹

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Vendo a melhoria de nosso ambiente escolar e o respeito a cada um de todos, venho por meio desta carta, apresentar aos prezados senhores, a seguinte proposta de realizar a primeira reunião escolar para discussões sobre os conflitos entre alunos e a instituição.

Prezados Senhores da Coordenação,
Sou estudante de ensino médio, presenciei vários atos que vão contra os direitos de todos. Brigas, agressões verbais e físicas aos funcionários são os mais comuns.

Desde o ensino fundamental, foi possível perceber que estes atos vêm crescendo mais a cada ano.

Provavelmente os excelentes senhores que neste momento têm esta carta, já sofreram algum tipo de violência na escola.

É sabido que isto que se lhe digo, não é somente um, deixo por escrito uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), na qual traz os seguintes dados: 11% dos estudantes já se envolveram em conflitos nos últimos seis meses e 8% com funcionários da escola - (em 2013). Tais dados confirmam a realidade de sua realidade e demandam de medidas eficazes para solucionar o problema.

Referindo-se à eficácia, não é somente que seja melhor do que os outros, mas sim, alunos e funcionários em harmonia por meio de uma reunião, na qual cada um possa expressar sua opinião e tornar a escola melhor para todos.

"A voz do povo é a voz de Deus". É com esta frase que posso lhes dizer sem hesitação, a melhor solução para uma instituição que não depende de uma só pessoa para existir, nunca será uma única opinião por si só, ou uma decisão tomada por duas ou três pessoas.

É necessário ouvir todos para não ser um, que menos conflitos, haja harmonia e o respeito a cada um de todos.
Nestes tempos desta escola, quando respostas e ações que estejam atentas ao que lhes digo, por estarmos abertos a debates para melhor.

CARTA 16

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

28 de Março de 2019

Supl. E.C. Prof. Plínio de Gílli
Senhor Diretor

Após parte do grupo de alunos, onde fizemos uma reunião para discutir o assunto, pela matéria "Conversar para resolver conflitos", onde refletimos sobre essas situações de violência na escola.

De acordo com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, 11% dos estudantes se envolveram em violência e 8% com coordenadores, professores e diretores. Sabemos que esses alunos e funcionários não são medíocres que ajudam com conflitos, e com objetivo de ajudar o aluno.

Nossa reunião sobre os conflitos foi de proporcionar mais atividades contra a violência na escola. Por exemplo atividades em dupla, cartazes, trabalhos contra esses conflitos, e que a mediação faça assembleias para orientar os alunos a não cometer essas atitudes. Proporcionando novos amigos e menos conflitos.

Atenciosamente
Grupo de alunos

CARTA 17

NOME _____

SÉRIE 3ª série

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma carta de solicitação, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Supã, 03 de junho de 2019

Para a gestão escolar do E.E. Maria Helena

Nós os alunos inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos" elaboramos uma primeira reunião sobre o assunto de incidentes de violência ocorridos em nossa escola.

Eu de grande orgulho digo que nossa escola não tem violência, mas mesmo aqui, por meio desta carta, solicitamos uma proposta para a melhoria da violência, onde os casos diminuíssem ou ser até evitados.

Com base na reunião que fizemos adquirimos a seguinte proposta, onde iremos incentivar os nossos alunos a procurar uma solução para algum suposto episódio, como por exemplo, há um conflito entre dois alunos, ambos não conseguem como mediadora, onde os alunos ouvem as versões uma do outro e conseguem dialogar juntamente com a mediadora uma resolução para o problema. Onde os alunos aprendem a lidar o outro e proporcionar saídas juntos.

É com grande alegria que implantamos nossa proposta, pois nós alunos temos como nosso objetivo na escola acabar com a violência.

Atenciosamente

Grupo de alunos da matéria "Conversar para resolver conflitos"

CARTA 18

NOME

SÉRIE

3º E

SÉRII

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Supã, 03 de Junho de 2019

Caro Gestão escolar,

Nós somos um grupo de alunos da escola Maruapiti Kawano e viemos por meio desta carta reclamar e ao mesmo tempo solicitar melhoras com a questão de violência existente no local.

É de conhecimento geral que grande parte das escolas sofrem com casos de agressão tanto física quanto verbal, e que poucas medidas são tomadas em relação a isso, assim atrapalhando o desenvolvimento e estudos de toda a comunidade. Grande parte desses conflitos ocorrem por falta de empatia ou por motivos físicos e que poderiam ser evitados facilmente com o preparo psicológico adequado.

Dois psicólogos, muitos os que também foram citados na matéria "Conversar para resolver conflitos", dizem que conversar e tentar entender o que se passa com as outras pessoas é essencial para que esses casos sejam minimizados. Já encontramos até mesmo em outras escolas como no Colégio Estadual Federal (CEF) 602, a capacitação de alunos mediadores para que conflitos possam ser resolvidos no local da ocorrência e de uma forma pacífica.

Com isso, no que foi supracitado optamos de reunir essas pessoas para que possam ser habilitadas para casos de conflito transmitindo conhecimento sobre projetos de resolução de conflitos de alunos para alunos e com a intenção de que o diálogo é o melhor caminho para todos.

Atenciosamente,

Alunos da escola Maruapiti Kawano.

CARTA 19

NOME _____

SÉRIE 3º M

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma carta de solicitação, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Itapá, 3 de junho de 2019.

Encarada à gestão escolar, aos cuidados do diretor Claudinei de Sousa

Caro Diretor,

Somos um grupo de estudantes da escola que nos inspiramos na matéria "Conversar para resolver conflitos" da revista Abril de 2013, decidimos nos juntar para buscar soluções para vários casos de violência que ocorrem em nossa escola.

Percebemos que o número de incidentes com violência vem aumentando em nossa escola, a partir disso e da matéria citada na revista, decidimos buscar novas maneiras e soluções pacíficas para lidar com isso. Em nossa primeira reunião, decidimos que a maneira mais fácil para isso seria por meio da diálogo, pensando em passar isso aos alunos através de contatos e reuniões na sala de aula.

Outra possibilidade analisada, foi criar uma rede de conversa com os alunos, a fim de expor experiências vividas e ensinar maneiras de como resolver discussões entre colegas de maneira amigável e pacífica. Também analisamos a possibilidade de realizarmos eventos e festas escolares, com intuito de desconectar os alunos relacionados a violência, a fim de que criem uma interação amigável entre si.

Contamos também com a participação e elaboração da gestão escolar e dos professores, principalmente do nosso diretor escolar, a fim de dar realização das práticas citadas e com o intuito de acabar com a violência na área escolar.

Atenciosamente,

Grupo estudantil "Lutamos contra a violência"

CARTA 20

NOME Li NOME Milly C. de A. Ferrante SÉRIE 3º Etim

NOME [REDACTED] SÉRIE 3º Etim

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação** a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Jussã, 03 de junho de 2019

Prezado Diretor

Venho por meio dessa carta, para informá-lo sobre o alto número de violência que acontece dentro de nossa escola, como um simples desentendimento que por falta de diálogo se transforma em uma briga.

Através desses acontecimentos, nós alunos do Grupo de Gestão Escolar, inspirados na matéria "Conversar para resolver conflitos", resolvemos fazer uma reunião para falarmos sobre o assunto, e tentar resolver da melhor forma possível, como por exemplo queremos criar um projeto de mediação de conflitos, que seria um espaço com pessoas qualificadas para ouvir e aconselhar os envolvidos a resolver aquele desentendimento de forma pacífica e sã, sem necessidade de agressões.

Essa prática já foi introduzida em universidades e colégios e mostram grandes resultados, como por exemplo os casos de violências diminuíram na escola, e os depredações do ambiente praticamente deixaram de existir.

Atenciosamente,

Grupo de Gestão Escolar

CARTA 21

NOME _____

SÉRIE 3.º Ano

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação** a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Caro diretor,

Após, 03 de junho de 2019.

Eu sou um grupo de alunos da escola, inspirado por uma matéria sobre um conflito chamado "Conversar para resolver conflitos", em razão disso, estou solicitando a elaboração de um espaço para a resolução de alguns conflitos ocorridos em nossa instituição.

A matéria de apoio é sobre a discussão de conflitos entre as pessoas, dentro da escola e na vida. Como observado o incidente de cada dia, em nossa vida e por diversas vezes mais realmente, ocorre o fato.

Portanto, a empatia e a solidariedade devem ser parte desta de uma instituição educacional e é com isso, com a ajuda de todos que podemos construir para a elaboração de projetos, ações, ideias e capacitação dos alunos, visando ao desenvolvimento humano, visando melhorias nos alunos e funcionários de forma prática como a violência, seja ela física ou verbal, e prejudicial para a formação dos alunos.

Por meio de recursos, vídeos, como filmes e textos, e com o grupo, podemos nos voluntar de resolver problemas, com o acompanhamento de alguém e a ajuda de projetos de gestão em parceria com os alunos e escola ser um lugar prático.

Agradamos, especialmente, um favor ao grupo de gestão.

Atenciosamente,

Alunos.

CARTA 22

NOME

SÉRIE

2ª ET

SÉRIE 11m

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Tupã, 03 de junho de 2019

A gestão escolar, diretor Jurandir Guimarães

Senhor diretor,

Nós estudantes dessa escola vimos a matéria "Conversar para resolver conflitos" e ficamos inspirados a fazer uma reunião para discutirmos o assunto tratado e vimos muitas semelhanças das coisas que ocorrem nessa escola.

Em nossa escola ocorrem inúmeros incidentes de violência, como a matéria traz, muitas brigas entre alunos, alunos que não respeitam os professores e a depredação de patrimônio acontecem diariamente aqui dentro da escola.

Por isso, muitos desses problemas devem acabar, porque os alunos devem ser estimulados a chegarem em uma relação pacífica, de maneira não-violenta, são necessários um diálogo, não possibilitando eles a serem capacitados e estar em posição de lutar.

Desde a matéria vimos que é necessário a implementação de um projeto institucional diante dos conflitos, segundo Tânia Lima. Os professores, gestores e funcionários devem ser capacitados para atuarem como mediadores, se dirigindo sempre para a opção da conversa para tentar entender ambos os lados e deixar os próprios envolvidos a solucionar o problema de forma pacífica. Aguardamos a usar mudanças para tornar uma escola melhor.

Atenciosamente,

Grupo Melhorar

CARTA 23

OME

NOME Vitor Domeneque Lima de SousaSÉRIE 3ª E

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Supra, dia 6 de junho de 2019.

À gestão pedagógica da unidade escolar.

Prezado coordenador Augusto Senonides,

Primeiramente, quero informar aos senhores que somos um grupo de alunos interessados em combater a violência dentro desta unidade escolar, com o uso principalmente do diálogo. Queremos realizar uma reunião para "educar no meio" e efetivamente desta maneira e como ele deve ser aplicado para resolver este problema.

Os índices de violência dentro das escolas vem cada vez mais aumentando, fazendo com que a vida do estudante se torne perigosa e deve por as medidas para lidar com este problema não apenas as físicas e ele, então estamos pedindo aos senhores um espaço para promover o diálogo, física e mental de como o diálogo pode melhorar a vida do estudante. Não adianta ter a escola apenas de fora do mundo mental, como físicos e eles não podem lidar com a violência, a não ser com medidas físicas e não físicas quando se trata de violência dos estudantes, esta proposta tem que ser enviada juntamente com a gestão pedagógica da escola e pode ser através de reuniões no qual quem se beneficia e os participantes da escola, para que os estudantes estejam vivos em harmonia e com os diálogos presentes nos nossos costumes.

Atenciosamente,

Grupo Estudantil Escola em Harmonia.

CARTA 24

NOME

SÉRIE 3^o Et.

PRODUÇÃO DE TEXTO

NOME Naraon Skroga JR.

SÉRIE

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma carta de solicitação, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Jupia, 3 de junho de 2019

ao grupo gestor da escola, no setor de coordenação

Mr. Micheli Pauline,

seus alunos da escola no terceiro (3^o) série do curso Ensino Médio integrou os técnicos e externos entusiasmados com resultados obtidos em escolas que aplicam o método "conversar para resolver conflitos".

Ficamos na escola das 7:20 às 3:20, nesse período vimos de forma cada vez mais recorrente os conflitos entre alunos e professores. O desagrado está se tornando rotina em nossa escola, alunos agredindo colegas, professores maltratando funcionários, entre outros.

E quando esses casos de violência ocorrem, o punição aplicada está pelo os limites da reflexão e acaba incentivando novos conflitos e enfrentamentos.

Estudos realizados por um professor de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desenvolveu um projeto institucional de mediação de conflitos com o intuito de diminuir os conflitos no ambiente escolar, implantando espaços de diálogo sobre as relações e problemas, propondo maneiras não violentas de resolver. Dessa forma, os próprios envolvidos podem se ouvir e assim chegar a uma solução pacífica.

Em decorrência desses fatos, rumos solicitar de sua competência que viabilize e disponibilize um data para que possamos efetuar uma reunião afim de discutir sobre o assunto.

Atenciosamente

Alunos do 3^o Etim.

CARTA 25

NOME _____

SÉRIE 3^o Etim

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Itapá, 03 de junho de 2019
 Querida gestão escolar,
 Venho por meio desta carta, para pedir que os senhores tomem algumas providências a respeito da violência em nossa escola. Temos um professor e escrever para vocês depois de lermos a matéria "Conversar para resolver conflitos", pois vimos que já está na hora de resolvermos este problema.
 O Celap fez uma pesquisa que revelou, que 11% dos estudantes se envolvem em conflitos com seus pares, e mais de 8% com professores, coordenadores e diretores. Estes são números alarmantes que devem ser levados em conta, e com a ajuda de vocês, podemos tomar providências que podem ser tomadas.
 Pensamos em várias coisas para se fazer, mas a que deve ser feita primeiro é, não punir os agressores, a primeira mão, e sim, conversar com eles e com quem sofreu a violência, podendo formar grupos de ajuda mútua, e talvez chamar algum especialista no assunto para nos ajudar com as diversas situações. Não estamos dizendo que os agressores não devem ser punidos, mas primeiro, devemos tentar entender por que ele fez aquilo com seu colega ou professor.
 Também devem se mobilizar toda a equipe escolar, professores, funcionários e direção, para todos saberem como lidar com as situações.
 Atenciosamente grupo do 3^o ano.

CARTA 26

NOME

SÉRIE 3^o etm

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma carta de solicitação, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Tapá, 03 de junho de 2019

Para furando Fernandes diretor da escola e do professor Massuyuki Kawano e toda gestão escolar.

Cara gestão escolar

Donos um grupo de estudantes, que com o passar dos dias ficamos cada vez mais preocupados com a saúde de nossos colegas, professores e funcionários por os cuidados com a escola.

O dia a dia nas escolas estão cada vez mais difíceis, principalmente para os professores que trabalham com alunos de temperamento forte. É necessário lembrar que isso ocorre em 90% das escolas, sendo em grande ou pouca quantidade de casos.

Na maioria dos casos as punições não são tão severas, e por isso muitos casos voltam a acontecer. Vemos que a educação é algo importante para todos, pois sem ela ninguém vai para frente, re dizermos assim, e quando se prejudica quem está disposto a ensinar, isso prejudica também todos que estão em volta aprendendo.

Por fim gostaríamos de solicitar a implantação de grupos de apoio, palestras, ajuda de psicólogos, tanto para os alunos, como para os pais, pois a educação vem do berço, para que com esses apoios possa haver a diminuição desses problemas melhorando a vida pessoal e acadêmica desses alunos.

Atenciosamente

Grupo de alunos do 3^o etm

CARTA 27

NOME

PRODUÇÃO DE TEXTO

SÉRIE 3ª etm

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Terça, 03 de Junho de 2019
Gestão escolar e mediadores da escola
senhores mediadores

Nos dias de hoje os estudos vem se tornando cada vez mais difícil:

Pois que muitas das vezes que tem ajudar a criança não conseguindo acompanhar a vida escolar de seus filhos.

Antigamente essas brigas não eram tão frequentes igual se vê hoje nas escolas. Isso se de conta pelo comportamento ~~dado~~ errado dado pelos pais ou muitas das vezes nem sabe por falta de tempo, outro fato que podemos citar é o uso exagerado dos aparelhos celulares não sobrando tempo para o dia logo em casa.

Acreditamos que com a implantação de projetos com a família da criança e com um bom dialogo não só em área escolar mas em casa também esse problema diminuiria muito pois esse dialogo é o mais importante para que se vive em harmonia em todas as lugares.

Atenciosamente

João Victor Santos

Fernanda Veloso

Gabriel Henrique

Livia Moreira

Antonio Carlos

CARTA 28

NOME _____

SÉRIE 3º D.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração de uma **carta de solicitação**, a ser endereçada pelo grupo à gestão escolar. A carta deverá convencer os membros a um posicionamento por meio de propostas de medidas para este problema, justificando a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento da violência na escola. Utilize as informações da matéria abaixo para construir seus argumentos e mostrar possibilidades de solução. Lembre-se de que o grupo deverá assinar a carta e também solicitar medidas possíveis para esta situação.

Tupã, 3 de junho de 2019

A gestão escolar, os coordenadores pedagógicos
Caros coordenadores,

Somos um grupo de alunos do 3º ano C que infelizmente,
vivemos como todos, vivenciamos os casos de violência que
acontecem dia após dia.

Inspirados pela leitura da matéria "Conversar para resolver
conflitos", queremos através dessa nossa demonstração nossa preocupa-
ção e solicitar uma nova tomada de medidas por parte
da gestão.

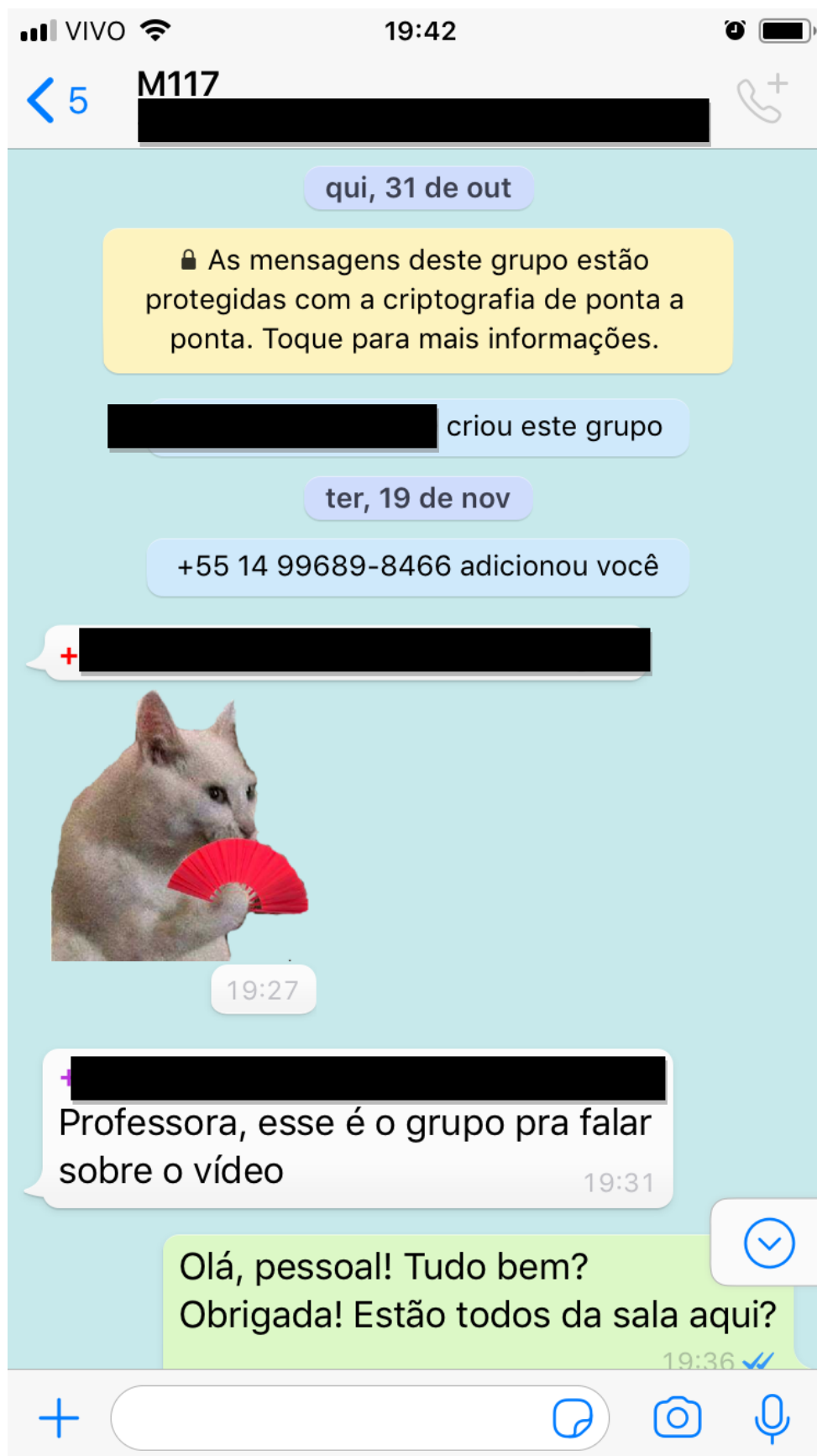
Medidas novas que saiam do convencional padrão de punições
que oprime aqueles que se envolvem em conflitos e
que de fato não resolve o problema apresentado. Muitos daqueles
que se envolvem em conflitos, acabam se sentindo excluídos
a sala de coordenadores e diretores, pois, mais do que
ninguém, devem saber da realidade da nossa escola.

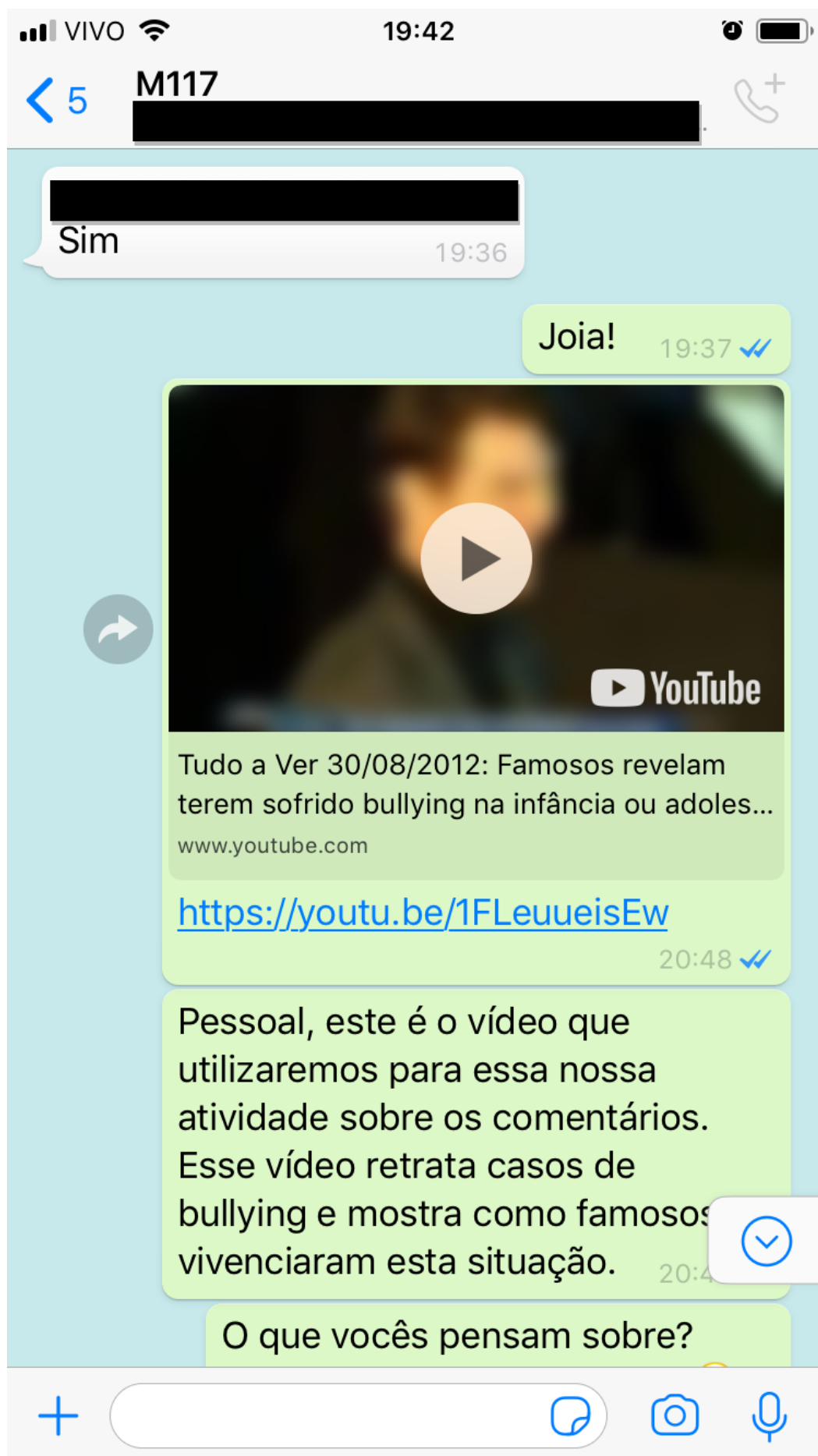
Isso porque uma cultura de respeito, ao invés de acabar
com um enfrentamento, por sua vez, estimula um tipo de
atitude.

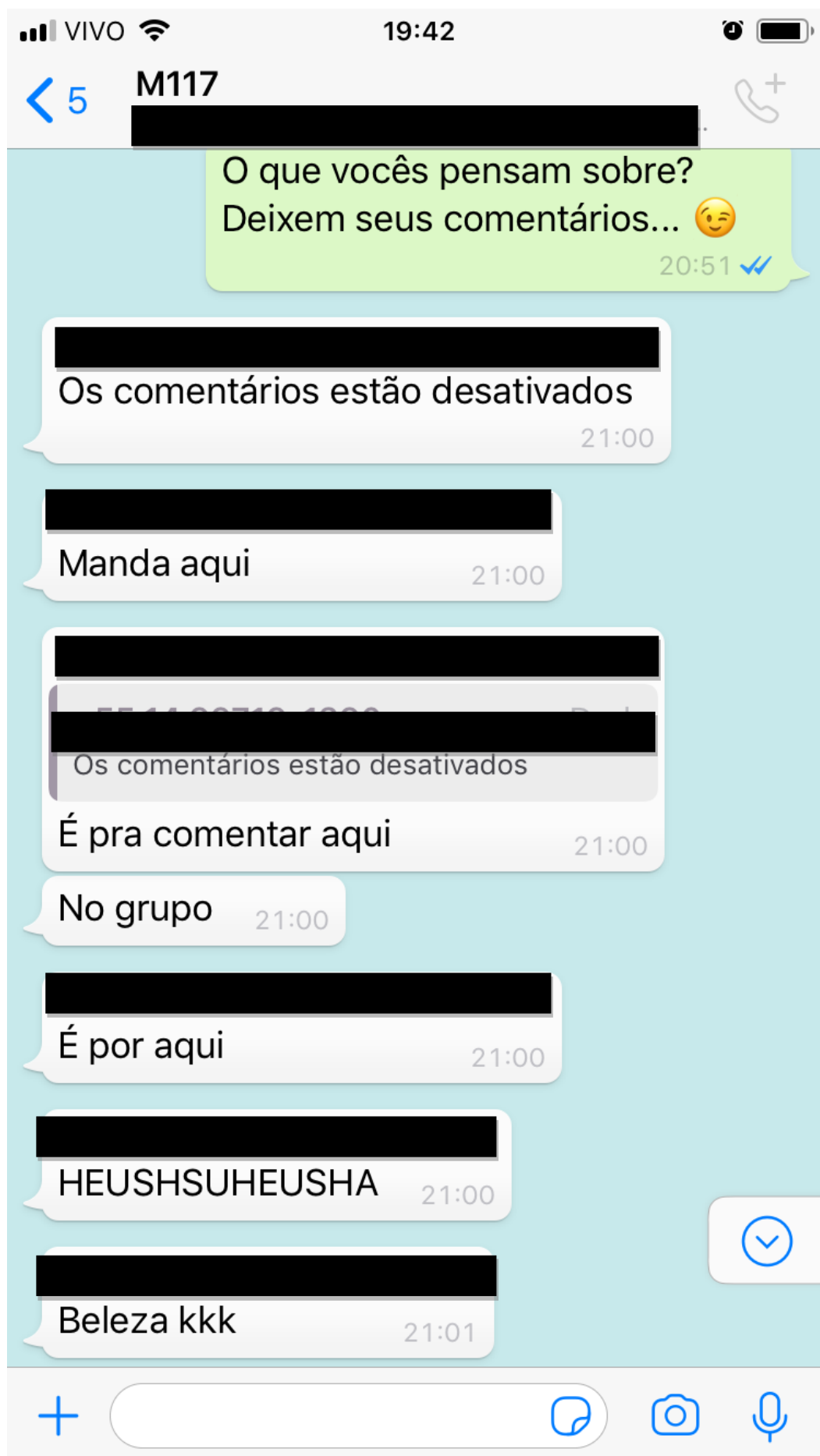
Esperamos que projetos pedagógicos sejam criados, estimulando
a autonomia do estudante, pois que possam resolver por
si os seus problemas, seja por meio de palestras, grupos de
apoio, encontros com rodas de conversa. Outro ponto
a ser trabalhado é a capacitação de mediadores para
melhor convivência e resolução de problemas entre esses
alunos.

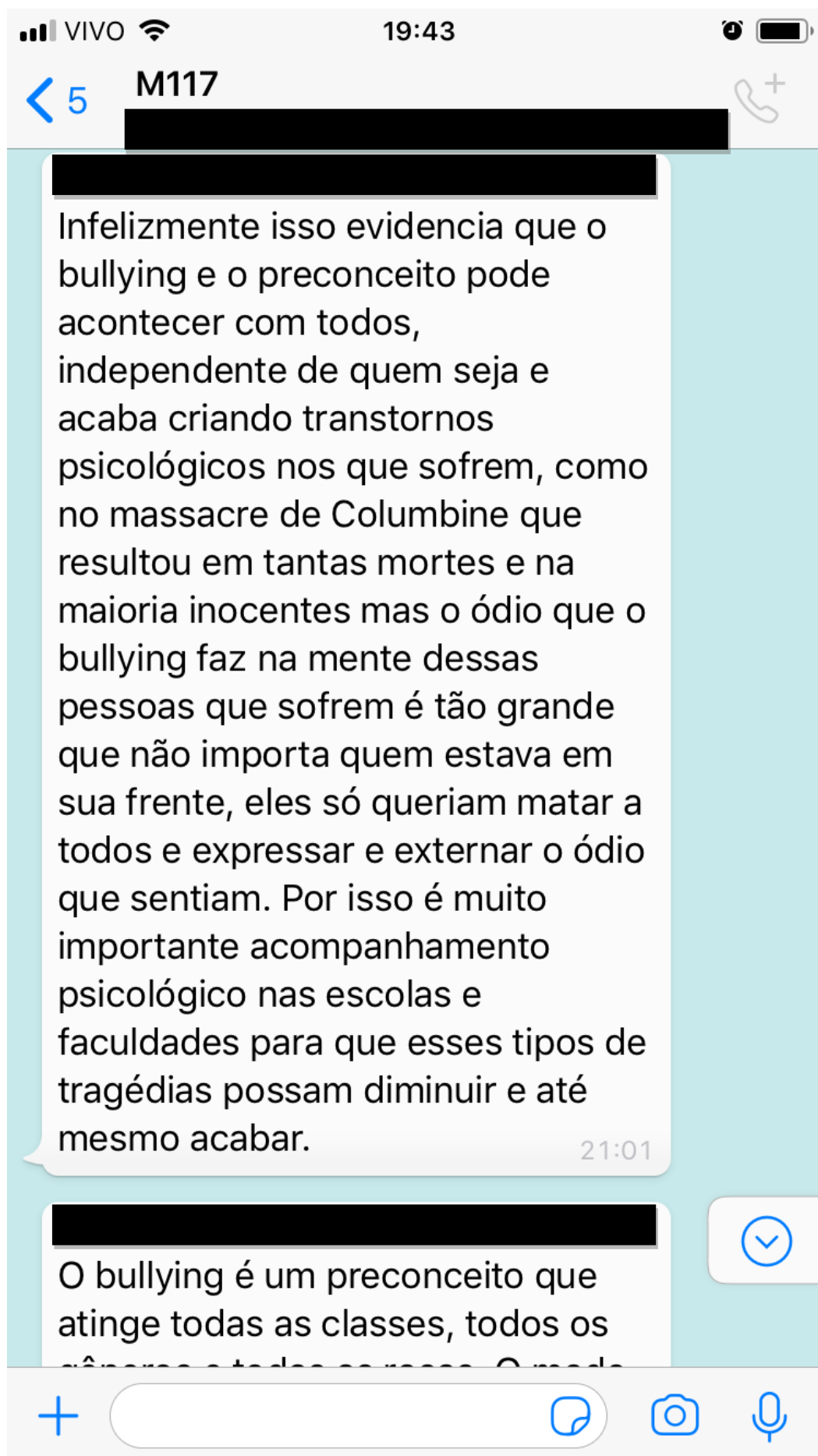
Atenciosamente,

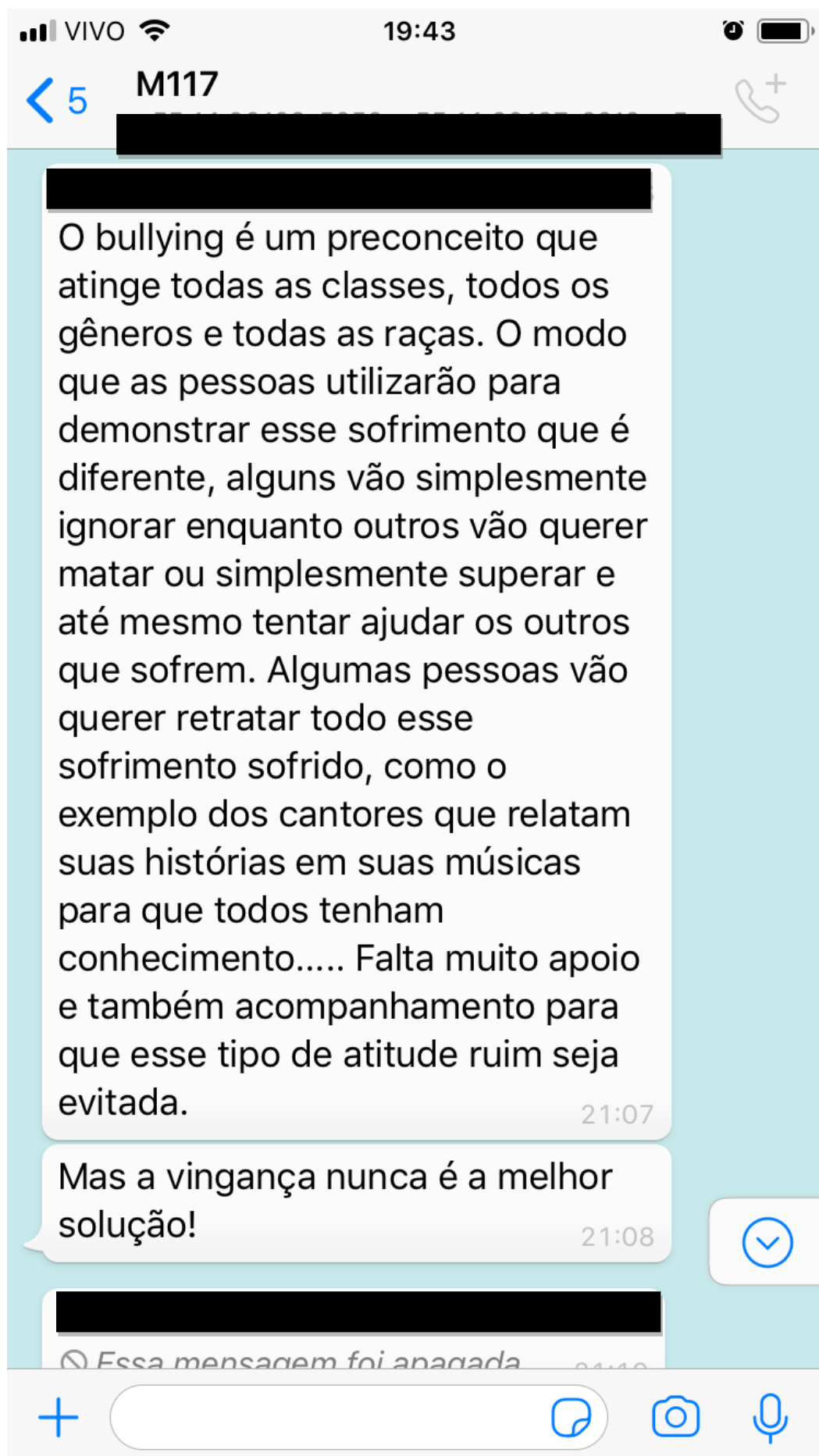
Alunos do 3º C.

ANEXO B – Produção de comentário *on-line*









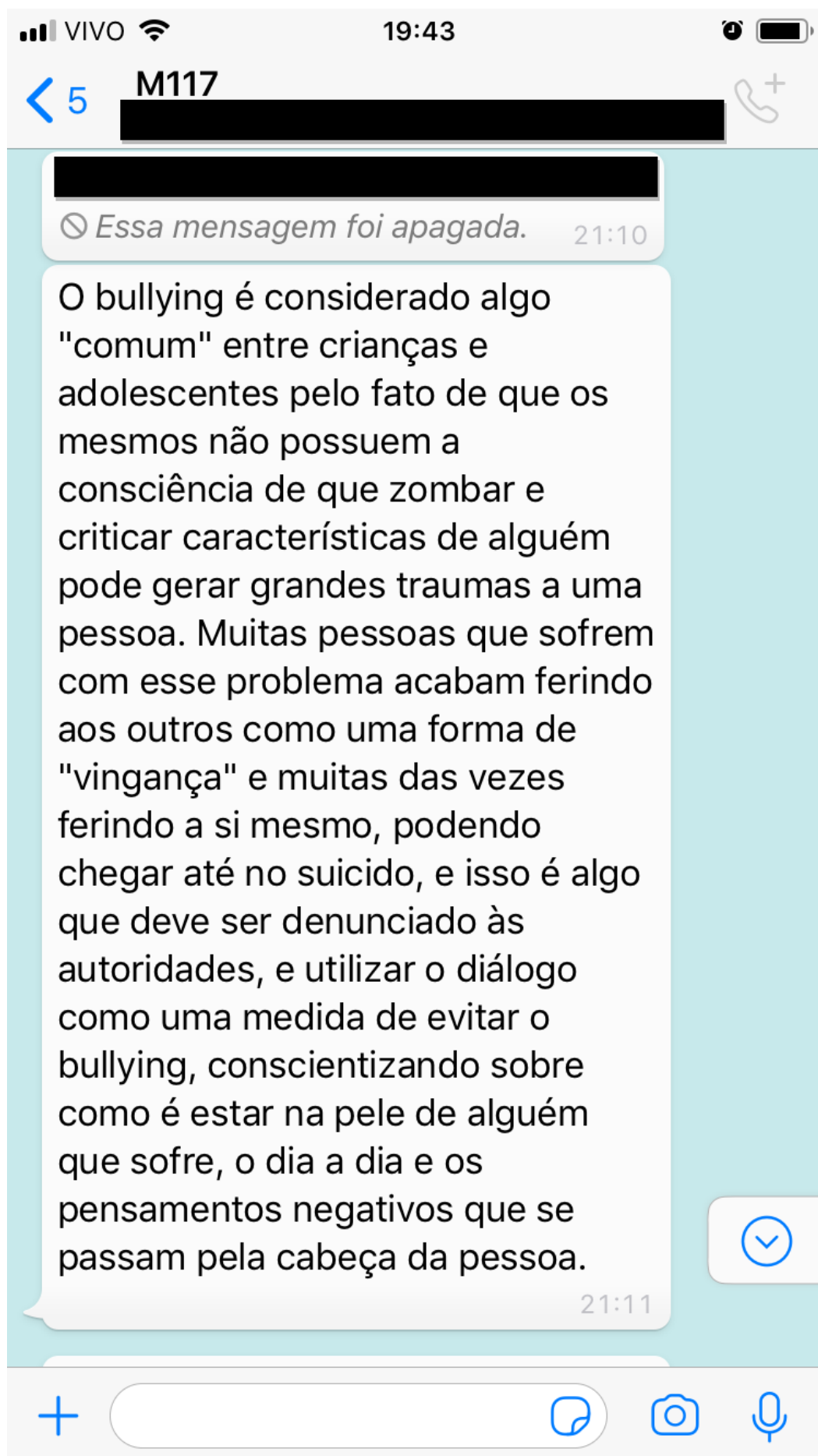
O bullying é um preconceito que atinge todas as classes, todos os gêneros e todas as raças. O modo que as pessoas utilizarão para demonstrar esse sofrimento que é diferente, alguns vão simplesmente ignorar enquanto outros vão querer matar ou simplesmente superar e até mesmo tentar ajudar os outros que sofrem. Algumas pessoas vão querer retratar todo esse sofrimento sofrido, como o exemplo dos cantores que relatam suas histórias em suas músicas para que todos tenham conhecimento..... Falta muito apoio e também acompanhamento para que esse tipo de atitude ruim seja evitada.

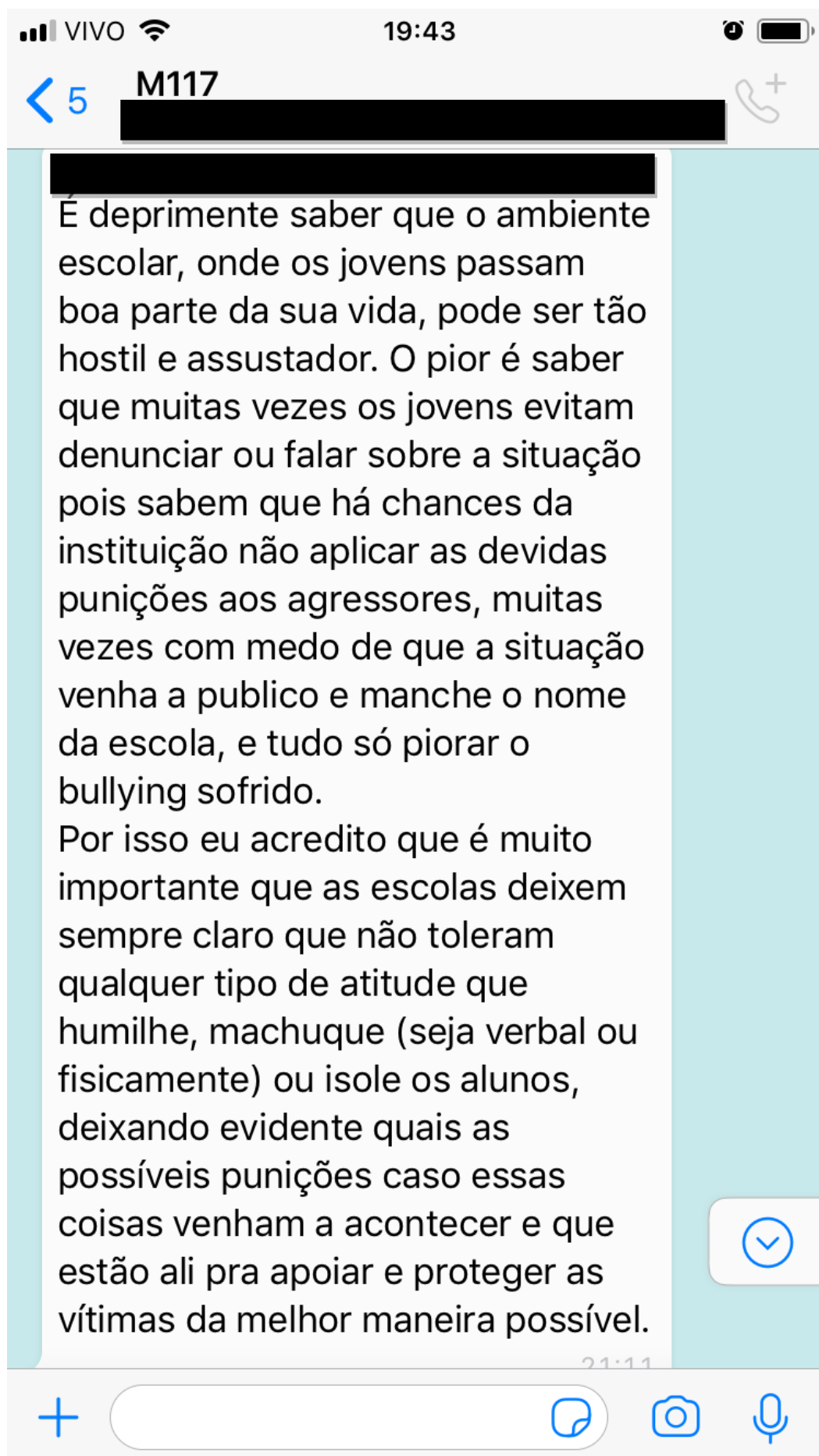
21:07

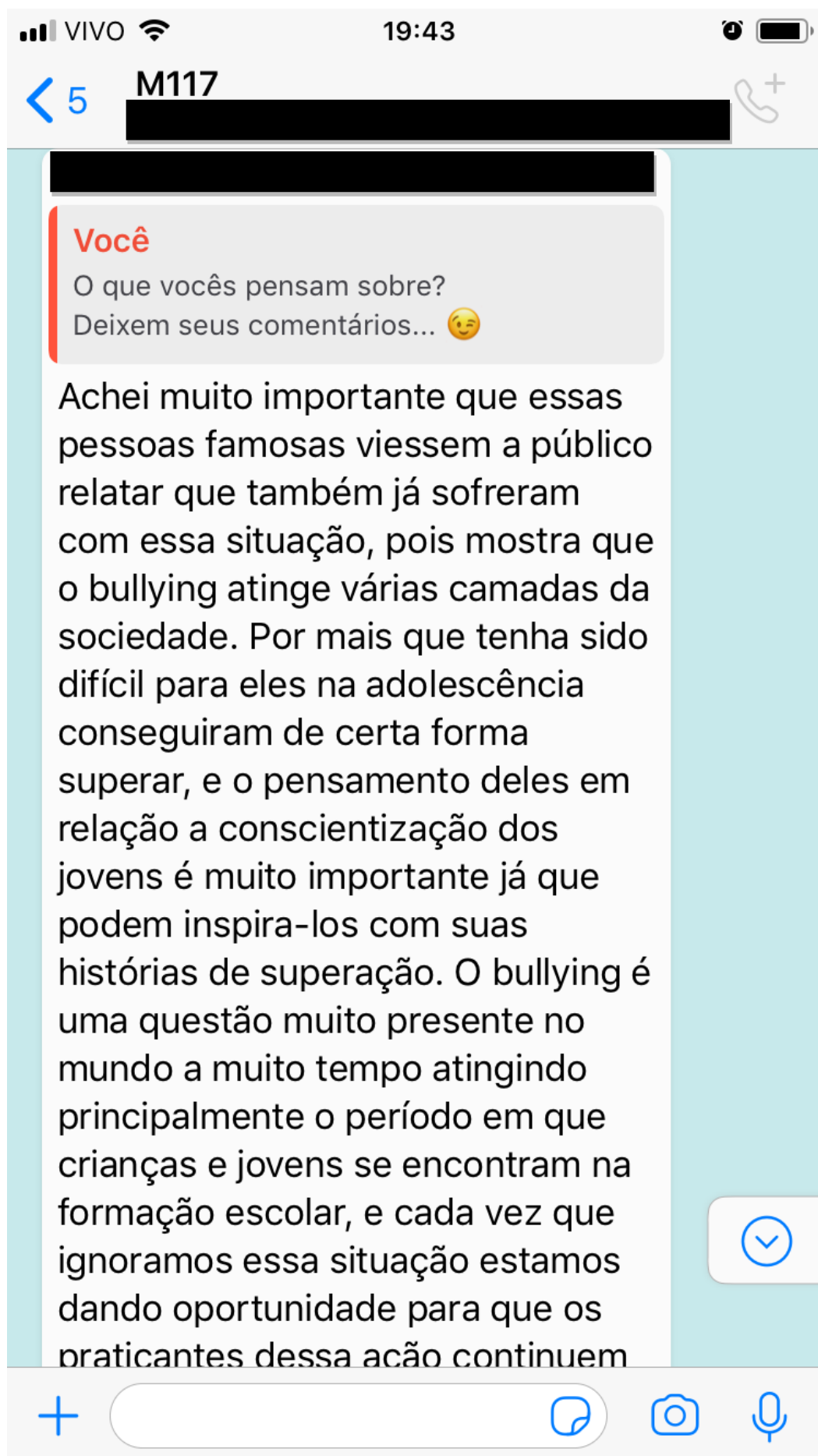
Mas a vingança nunca é a melhor solução!

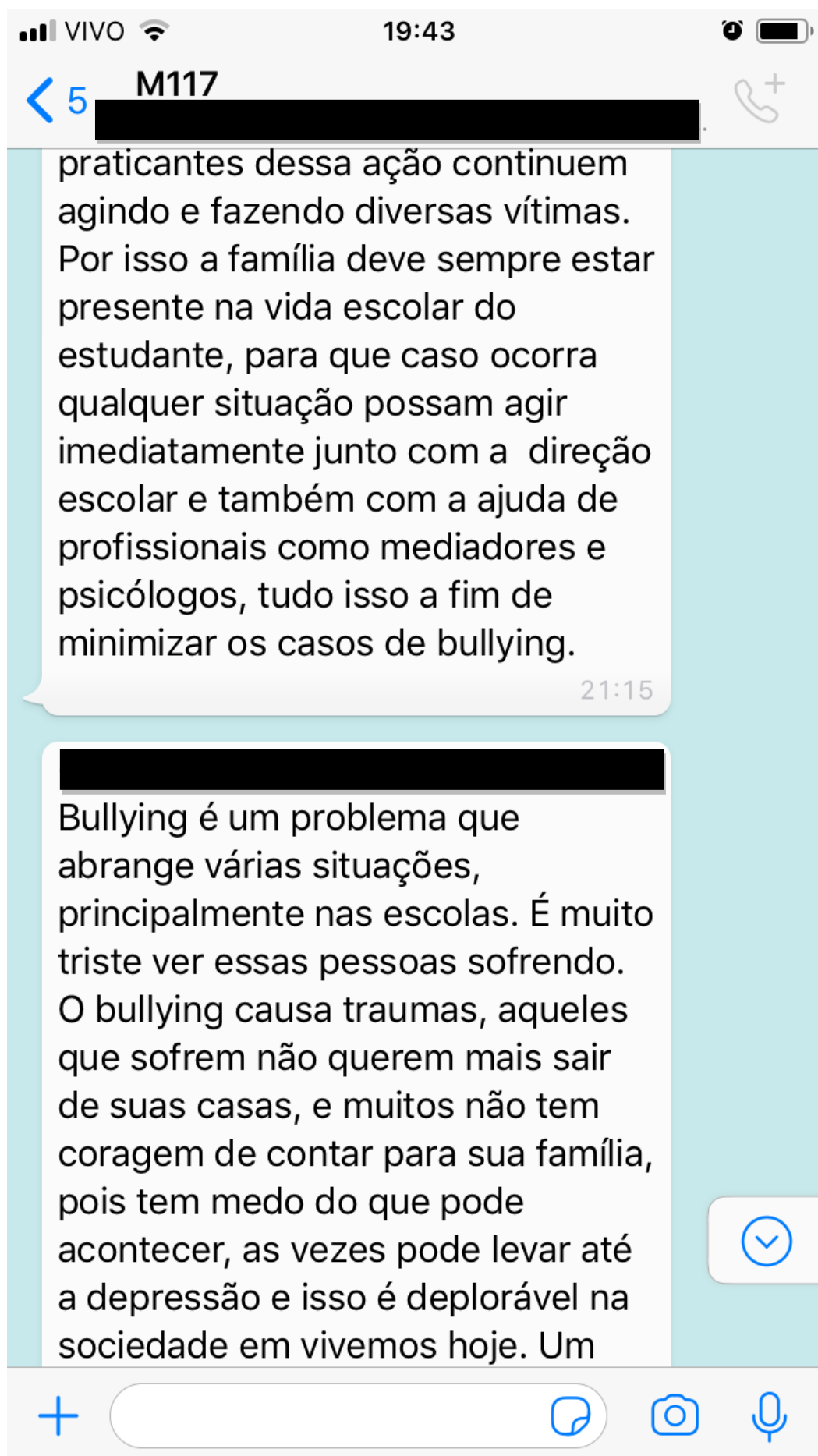
21:08

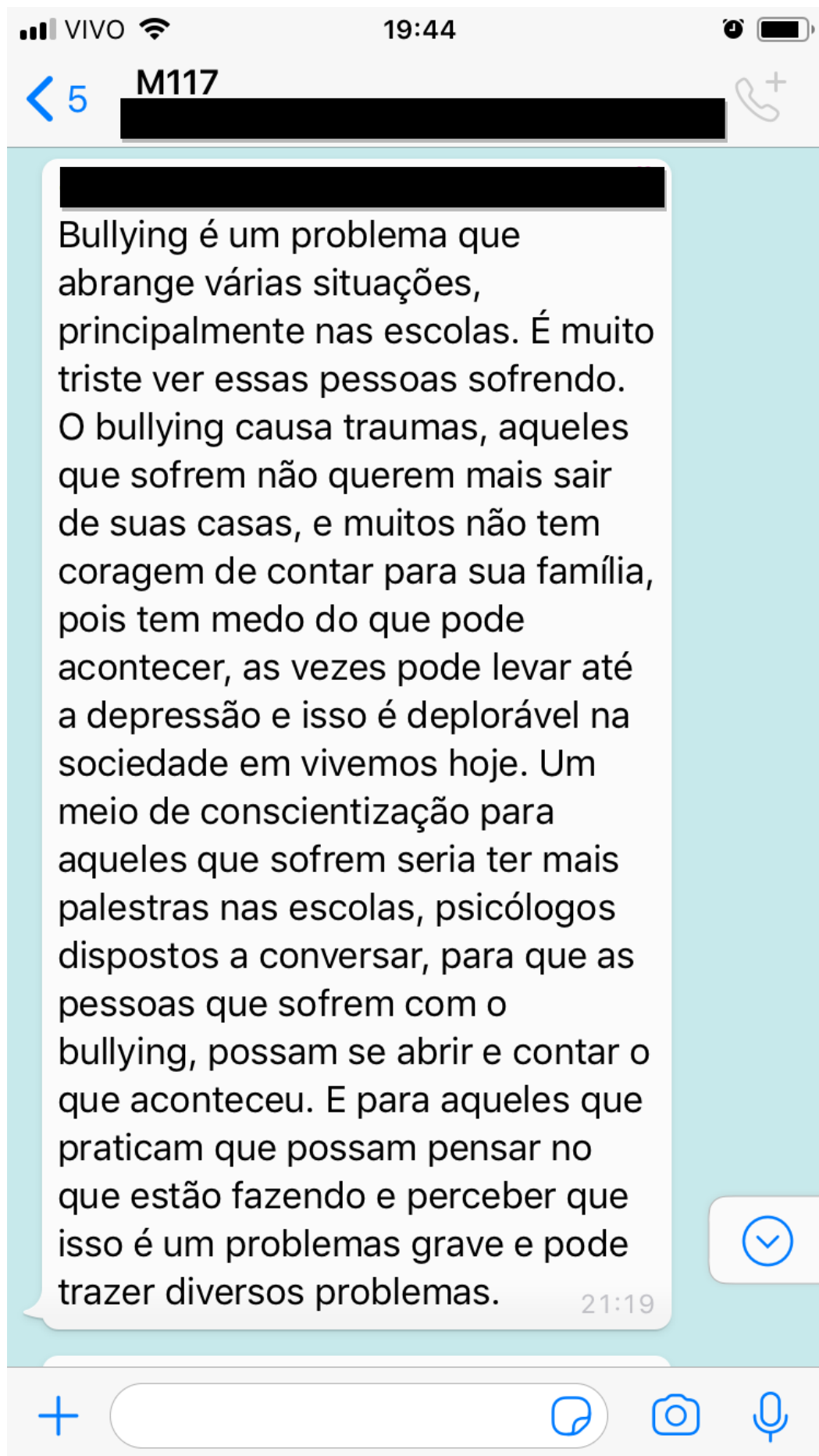
Essa mensagem foi apagada

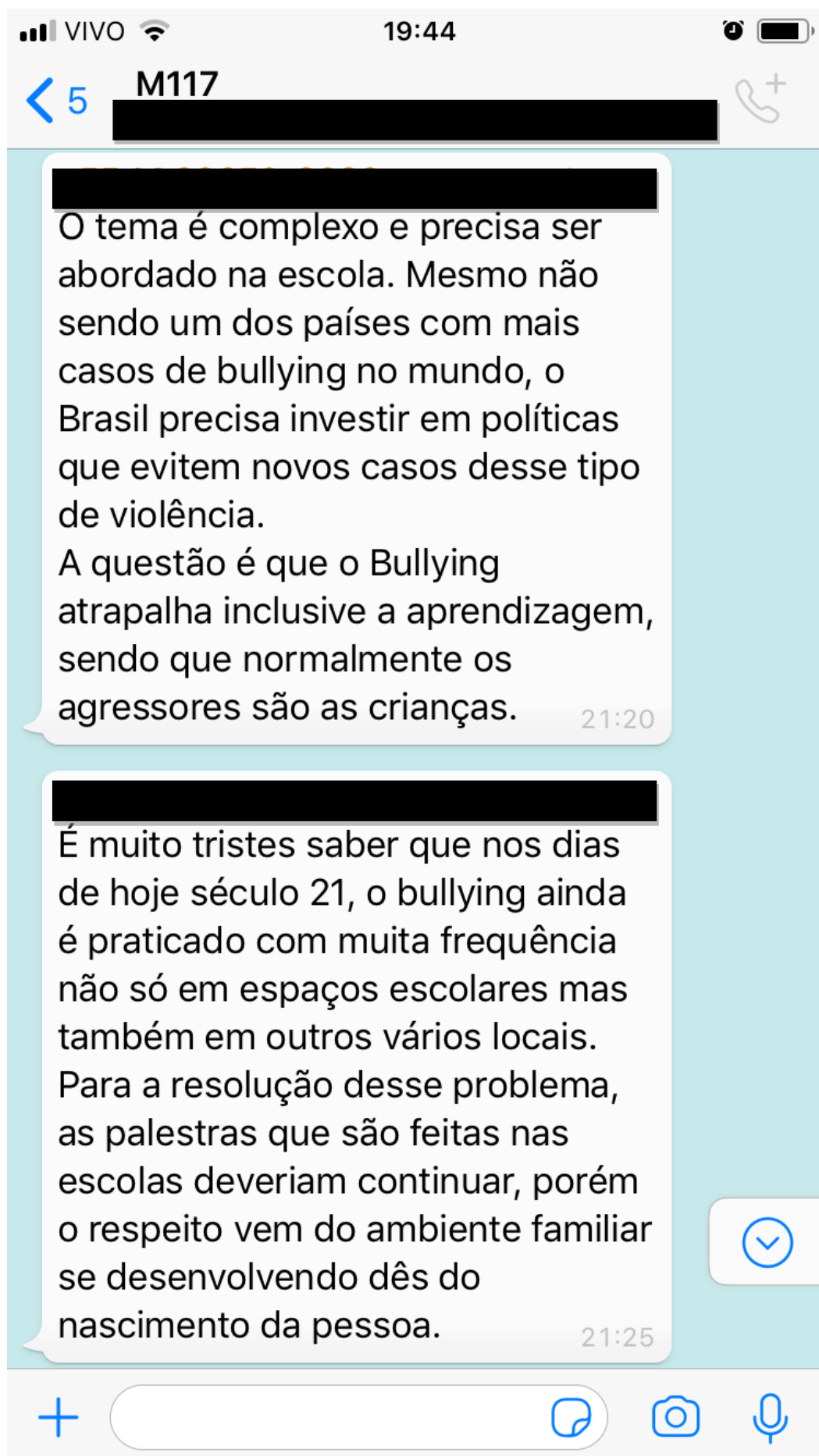


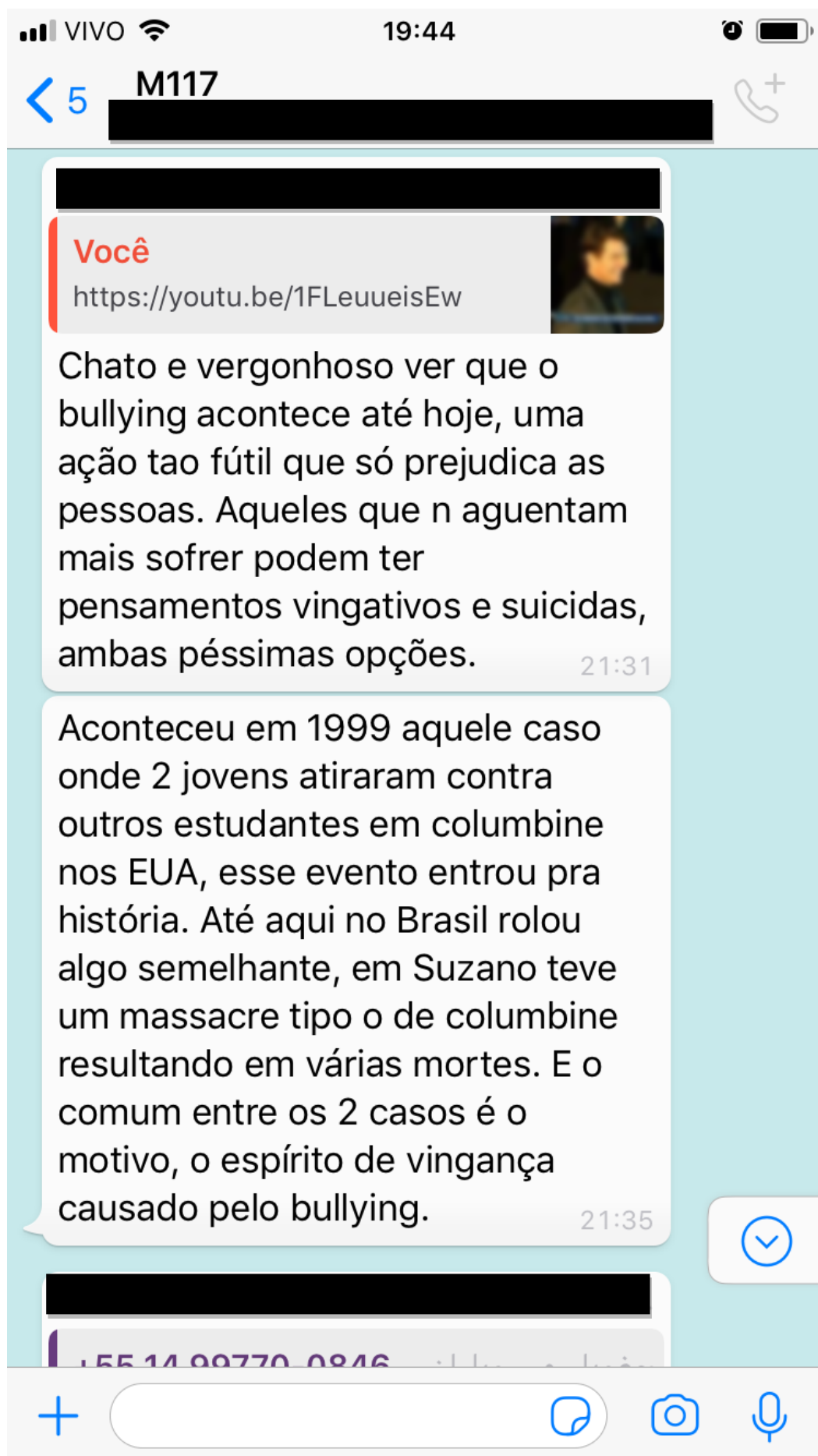












Você

<https://youtu.be/1FLeuueisEw>

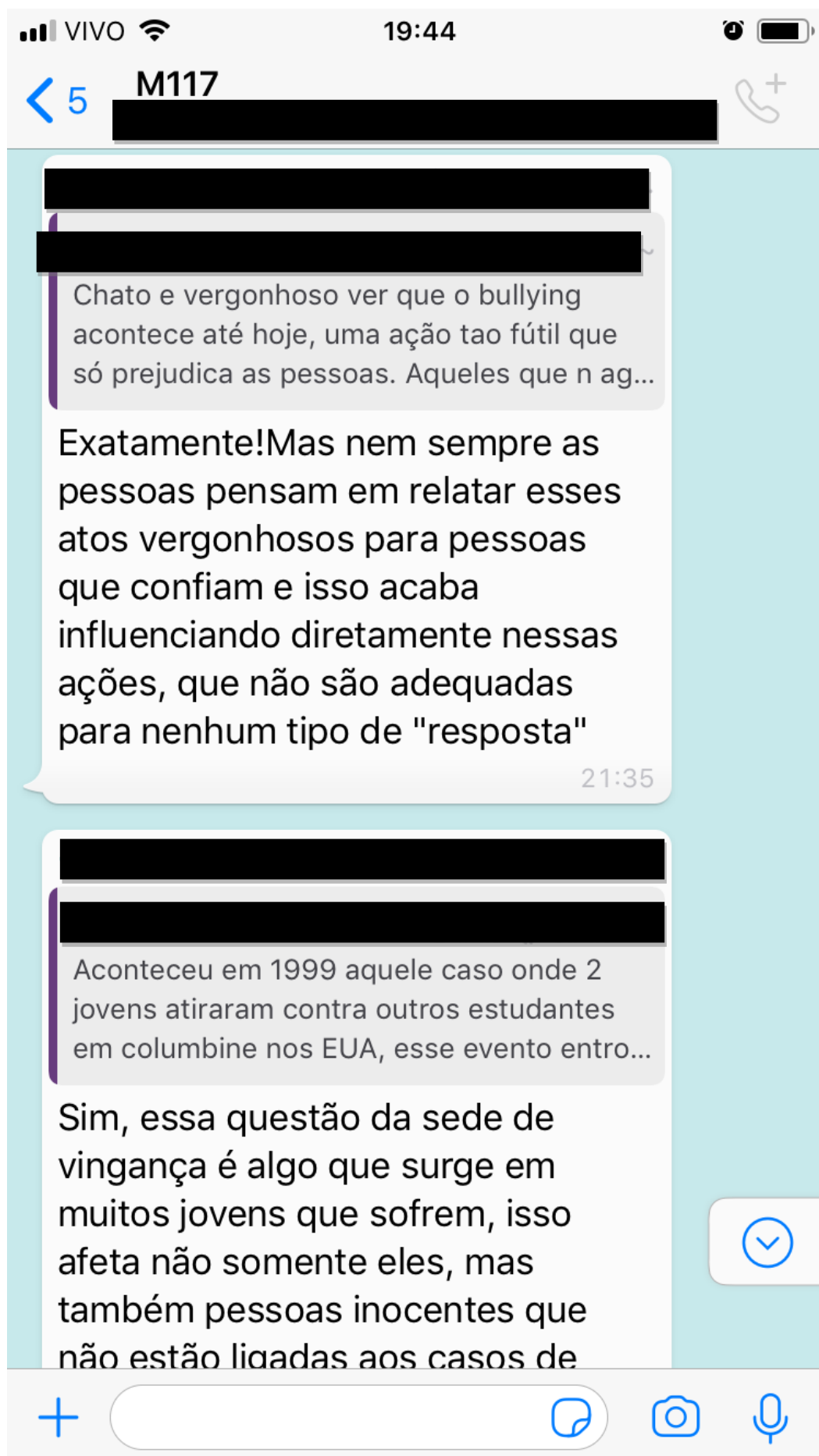
Chato e vergonhoso ver que o bullying acontece até hoje, uma ação tao fútil que só prejudica as pessoas. Aqueles que n aguentam mais sofrer podem ter pensamentos vingativos e suicidas, ambas péssimas opções.

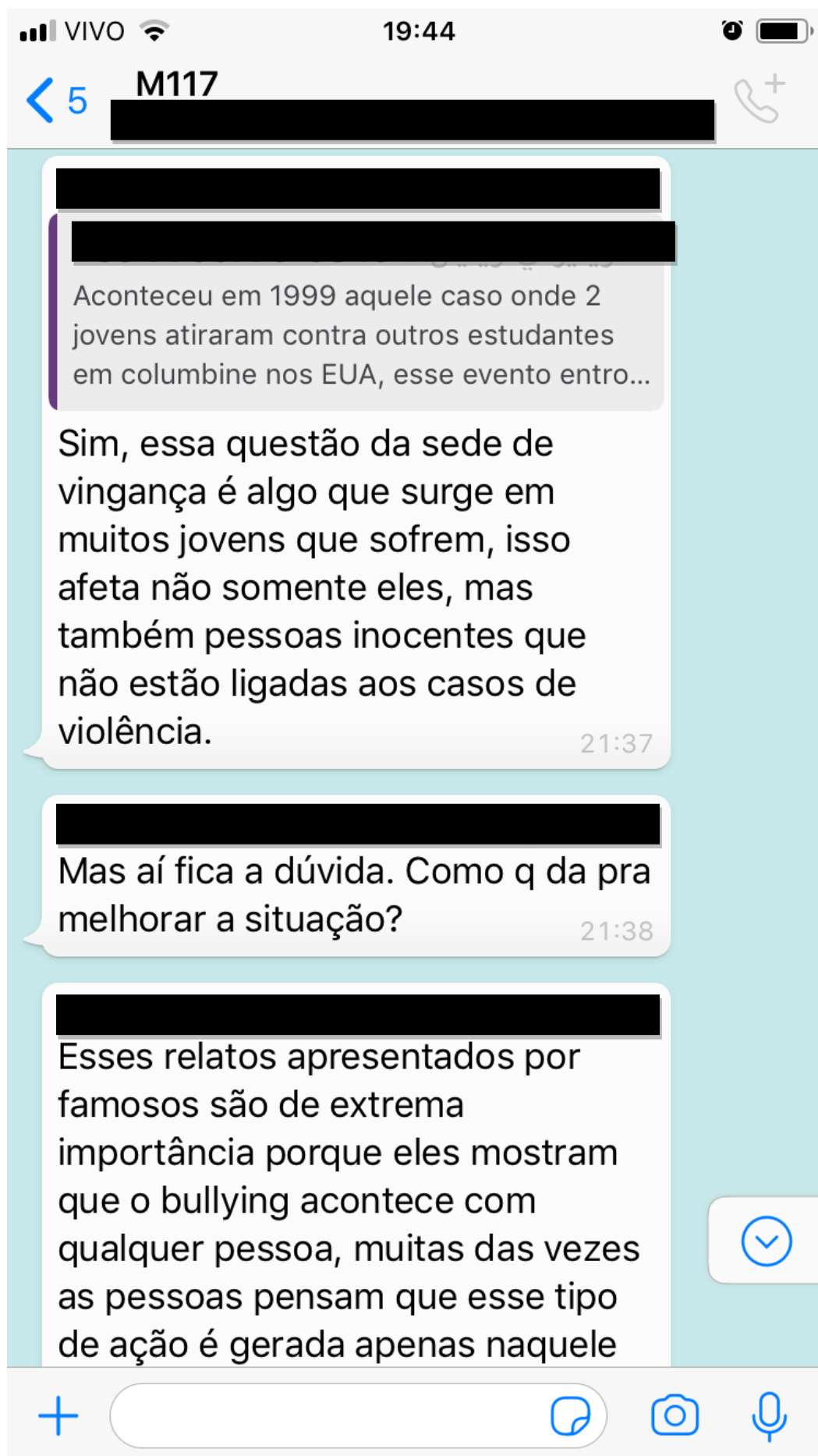
21:31

Aconteceu em 1999 aquele caso onde 2 jovens atiraram contra outros estudantes em columbine nos EUA, esse evento entrou pra história. Até aqui no Brasil rolou algo semelhante, em Suzano teve um massacre tipo o de columbine resultando em várias mortes. E o comum entre os 2 casos é o motivo, o espírito de vingança causado pelo bullying.

21:35







Aconteceu em 1999 aquele caso onde 2 jovens atiraram contra outros estudantes em columbine nos EUA, esse evento entro...

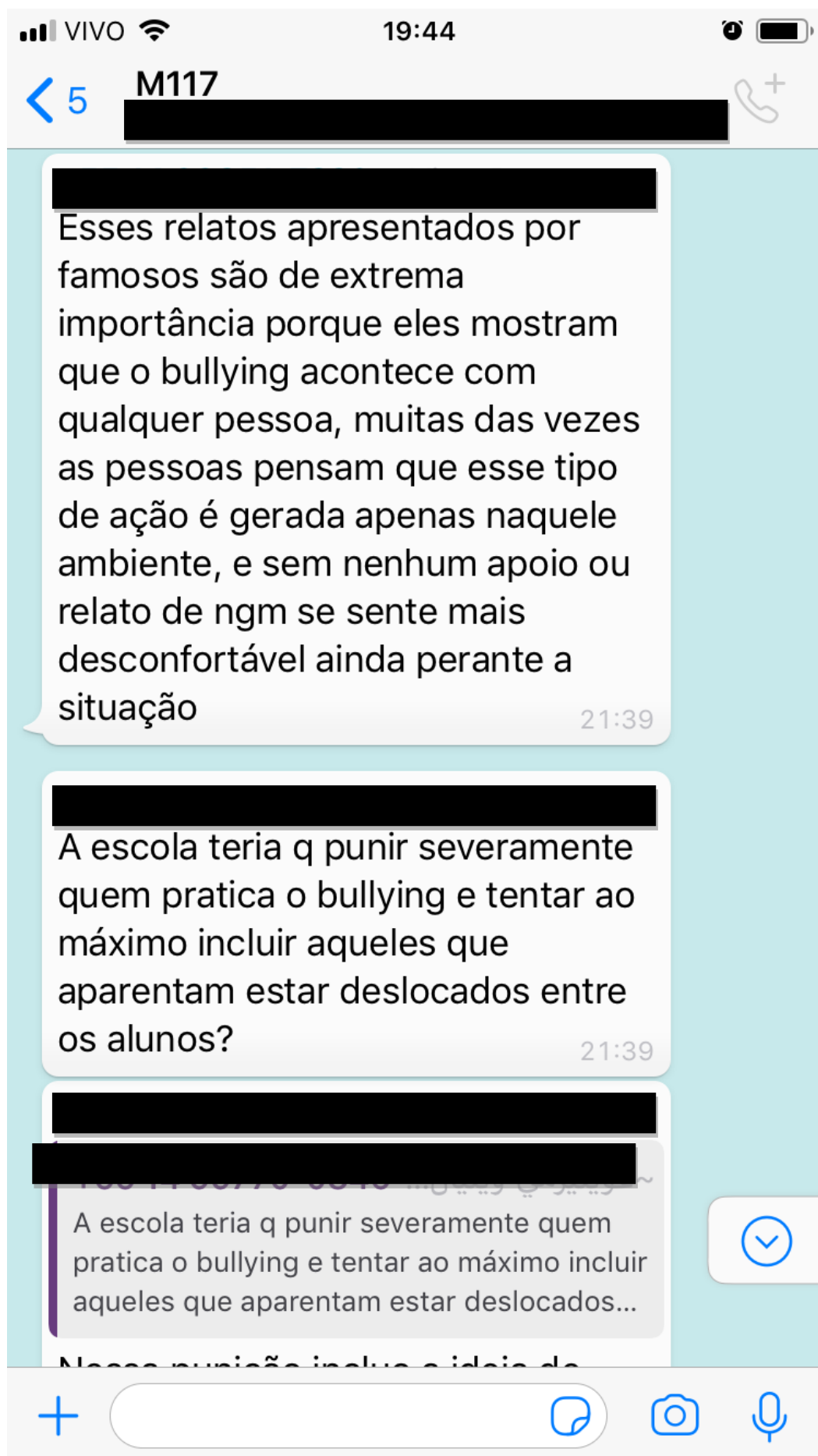
Sim, essa questão da sede de vingança é algo que surge em muitos jovens que sofrem, isso afeta não somente eles, mas também pessoas inocentes que não estão ligadas aos casos de violência.

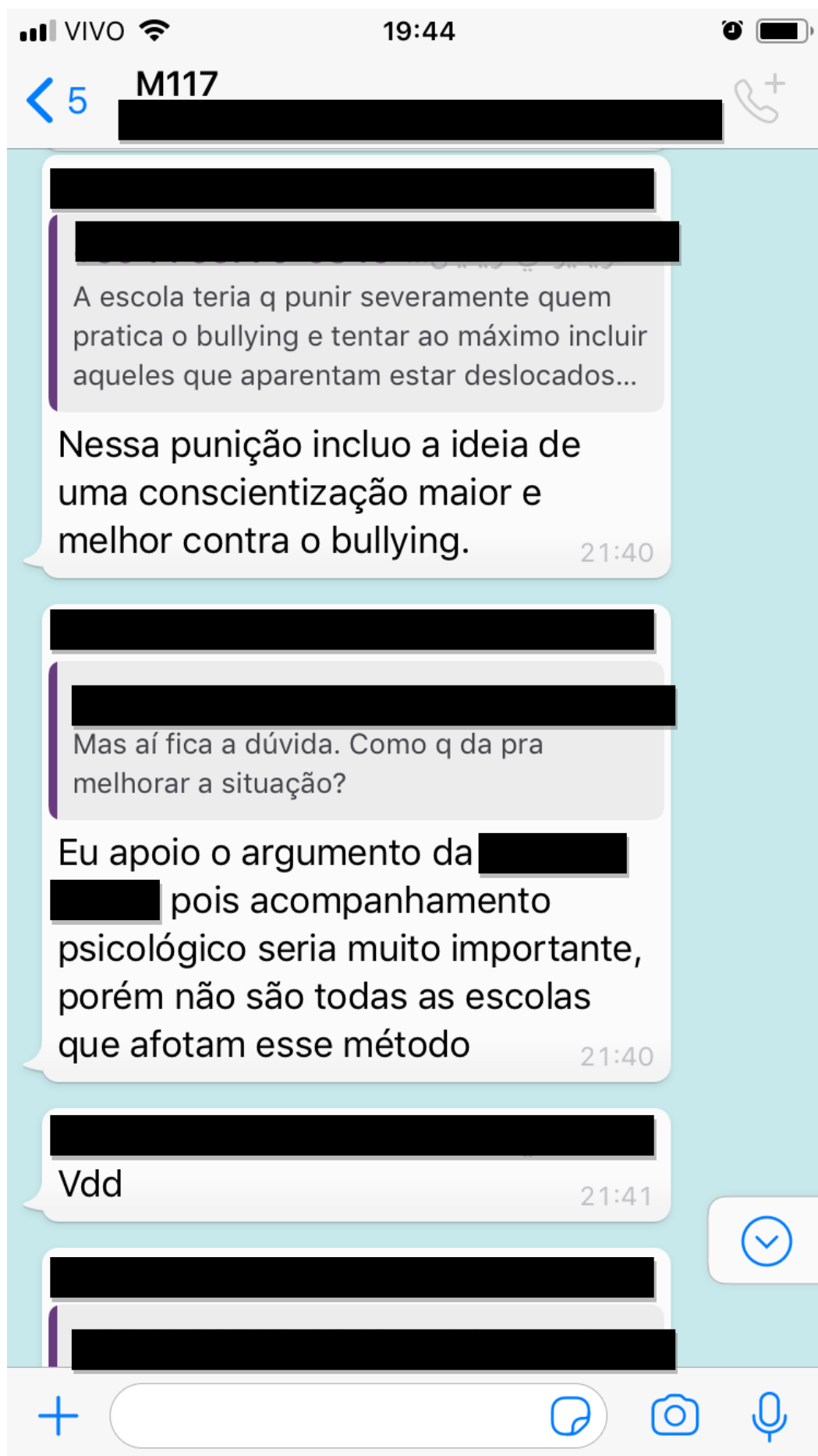
21:37

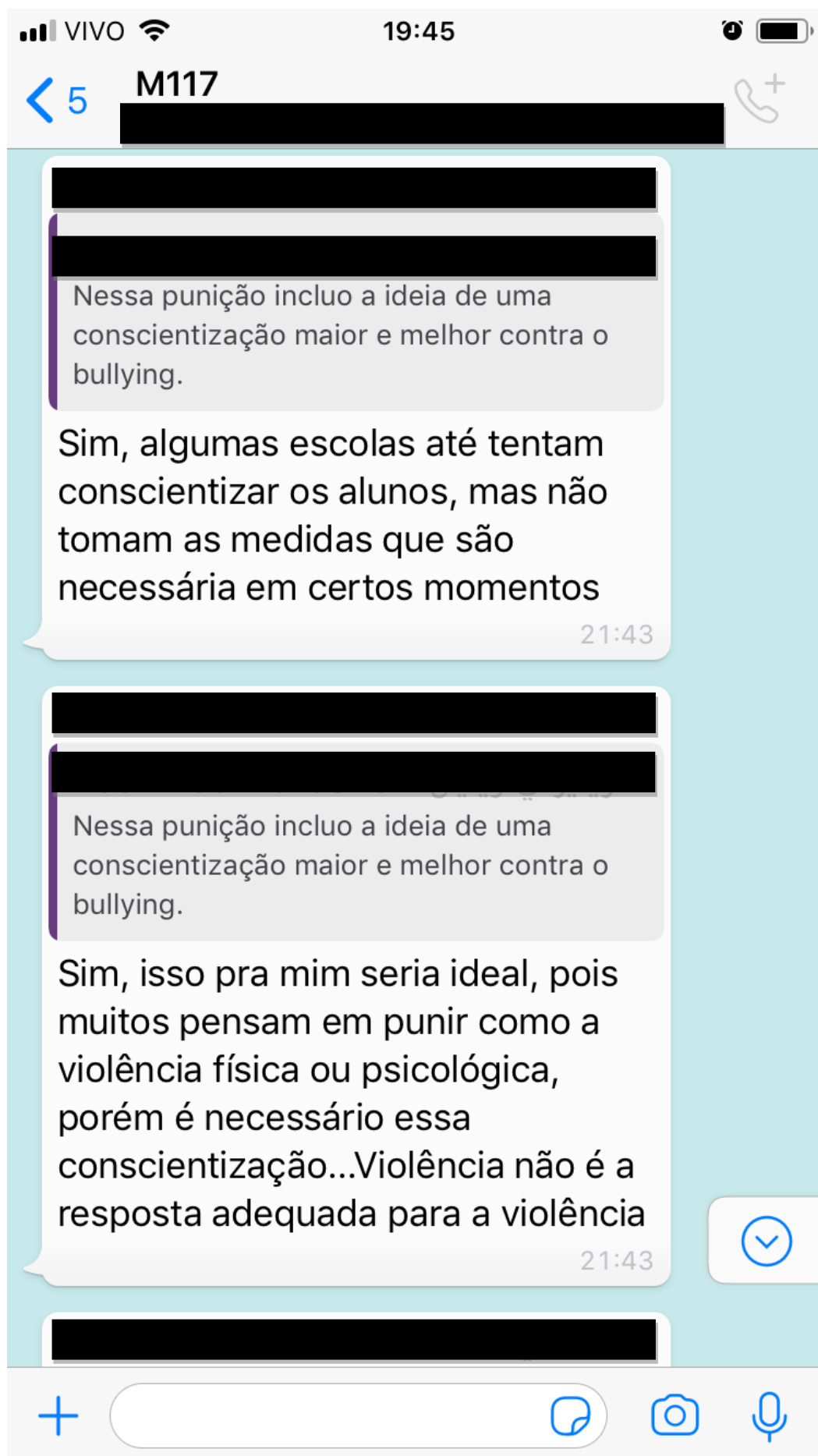
Mas aí fica a dúvida. Como q da pra melhorar a situação?

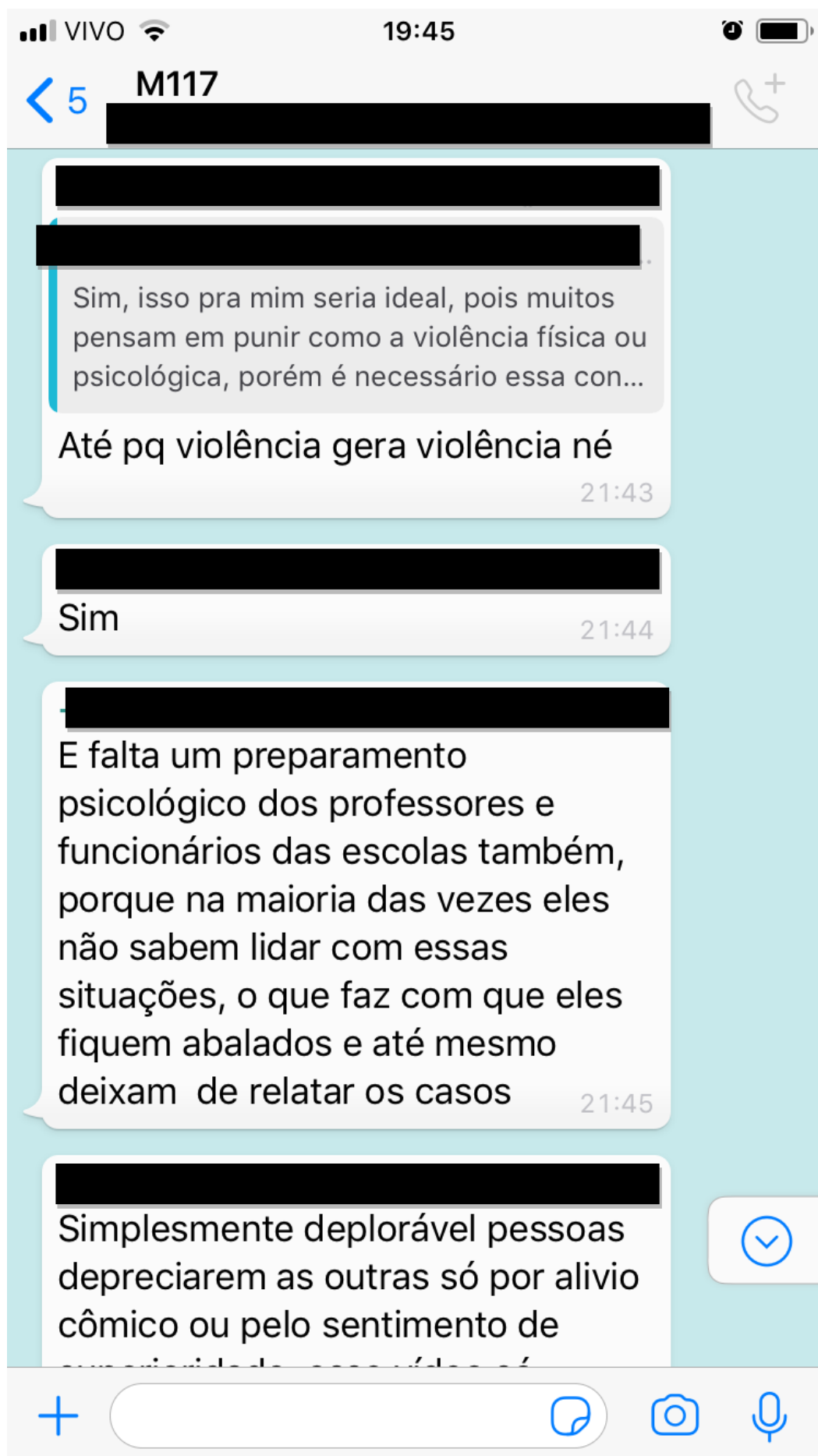
21:38

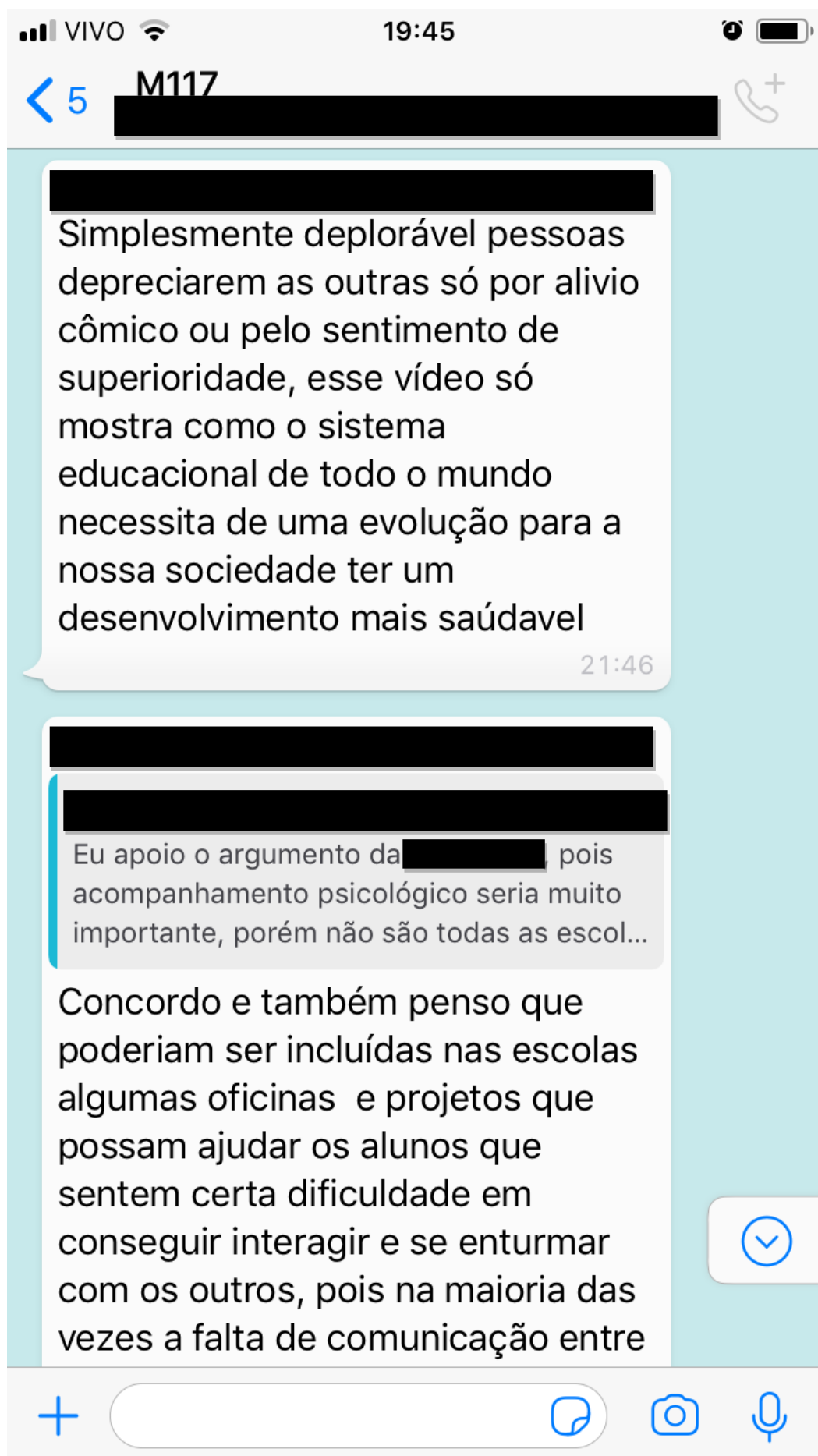
Esses relatos apresentados por famosos são de extrema importância porque eles mostram que o bullying acontece com qualquer pessoa, muitas das vezes as pessoas pensam que esse tipo de ação é gerada apenas naquele

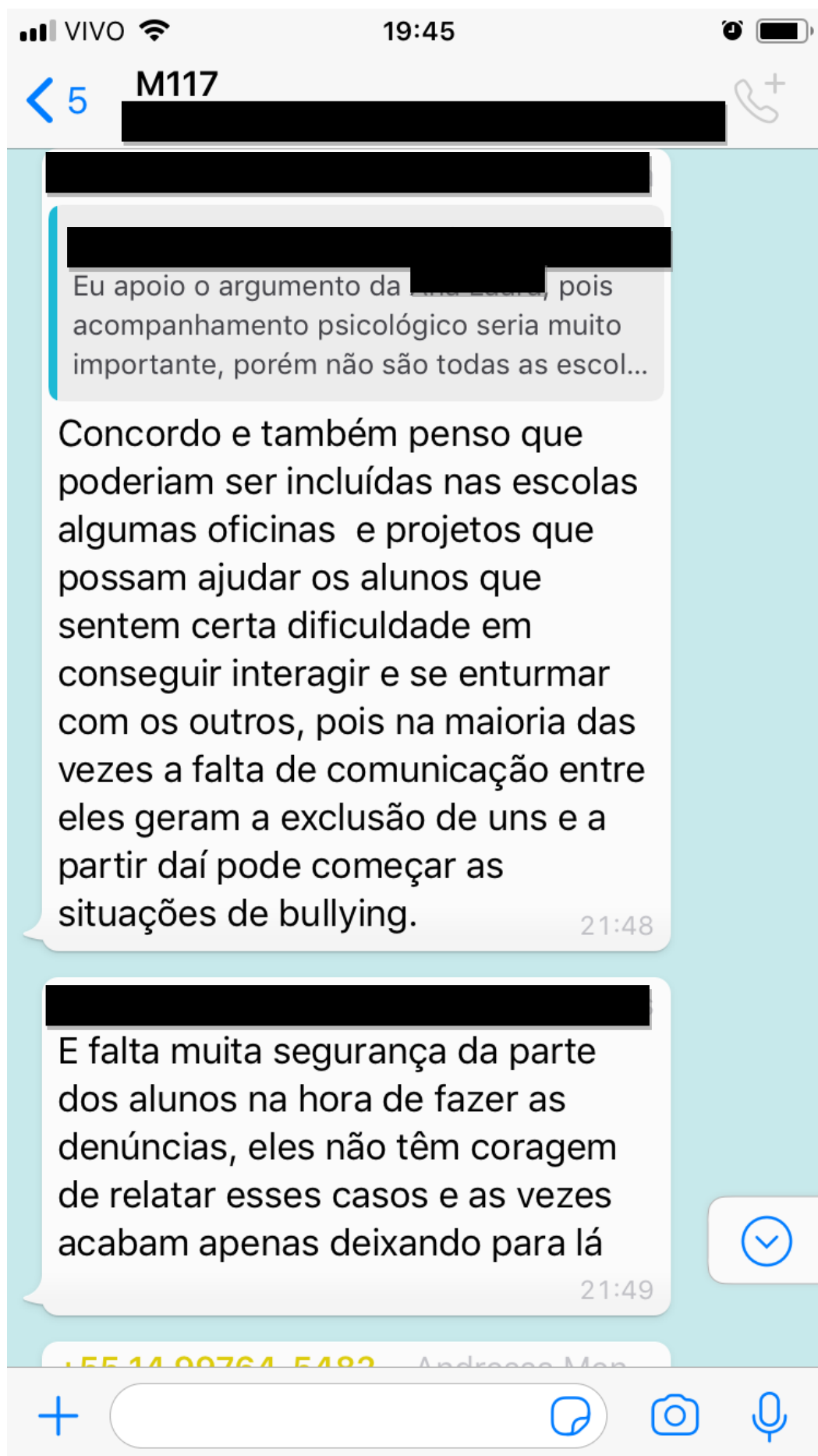


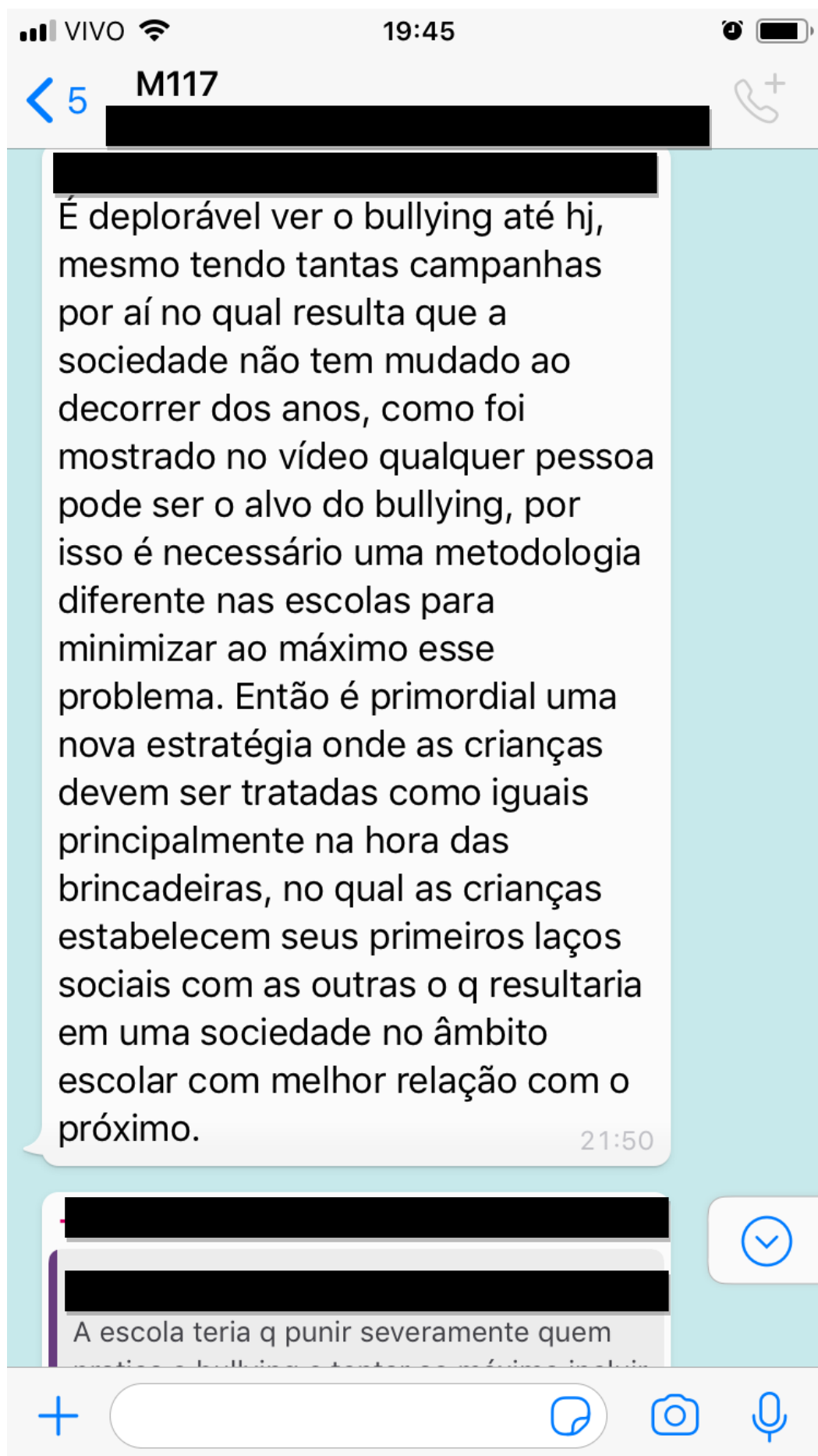


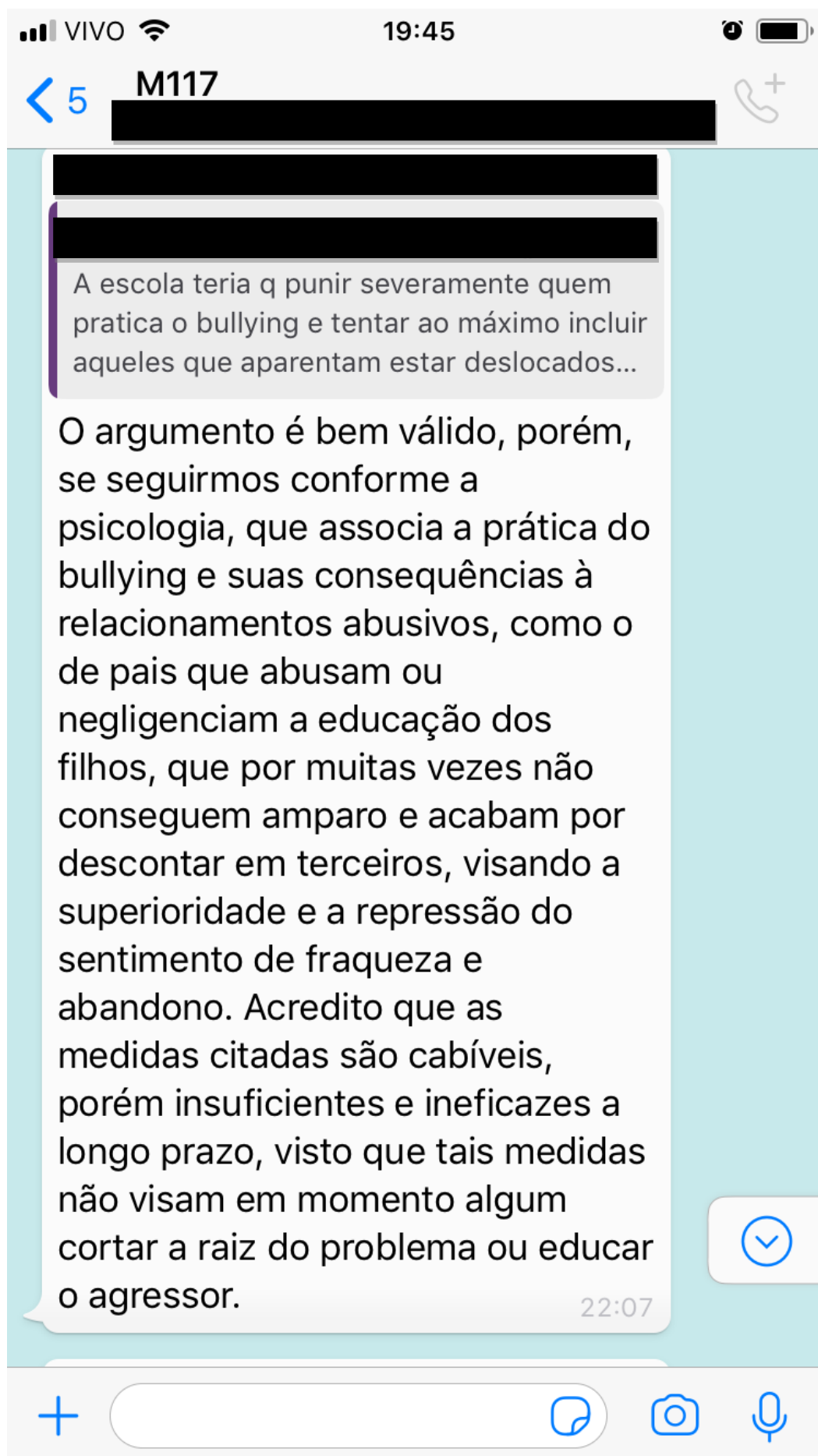


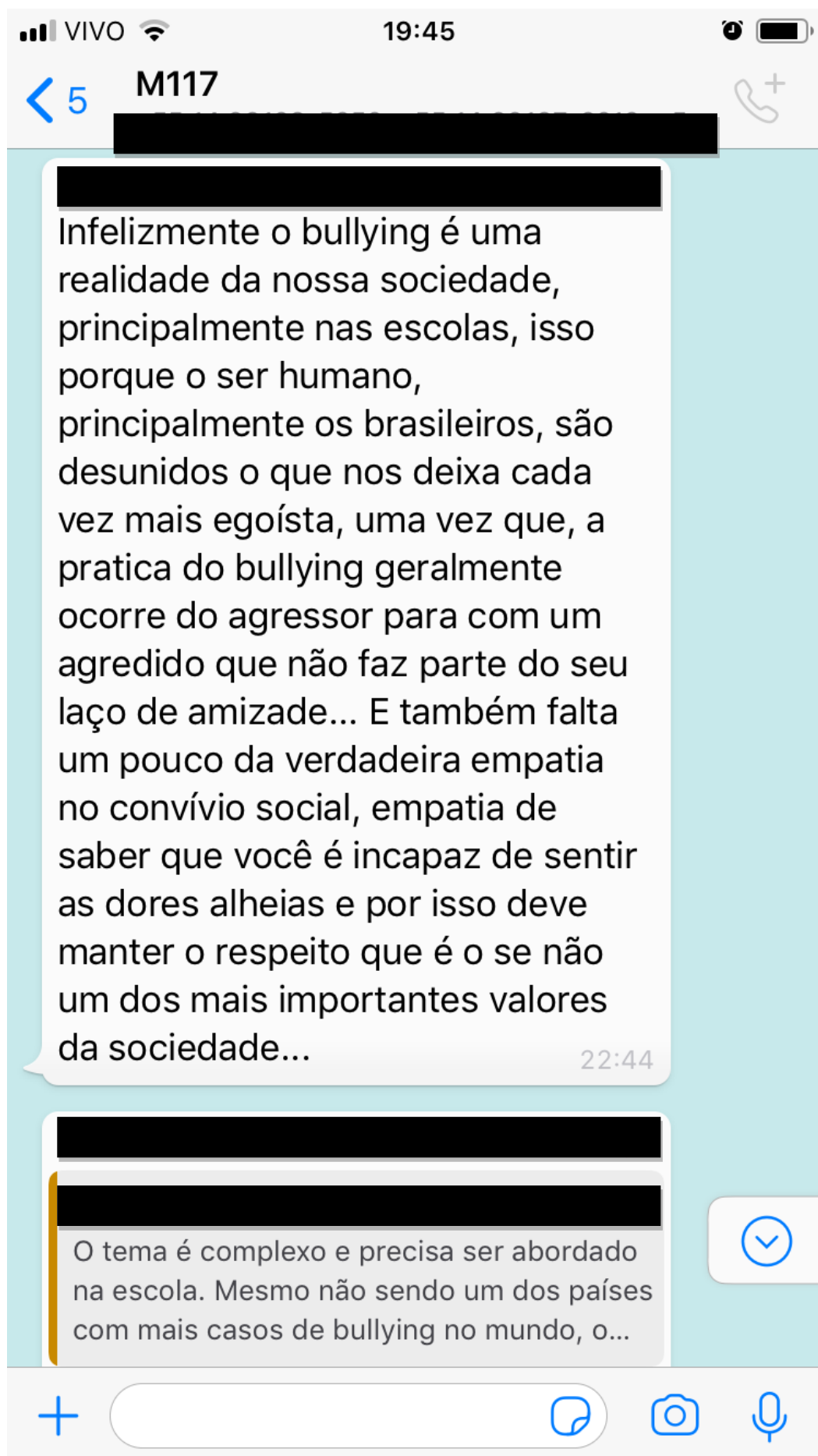


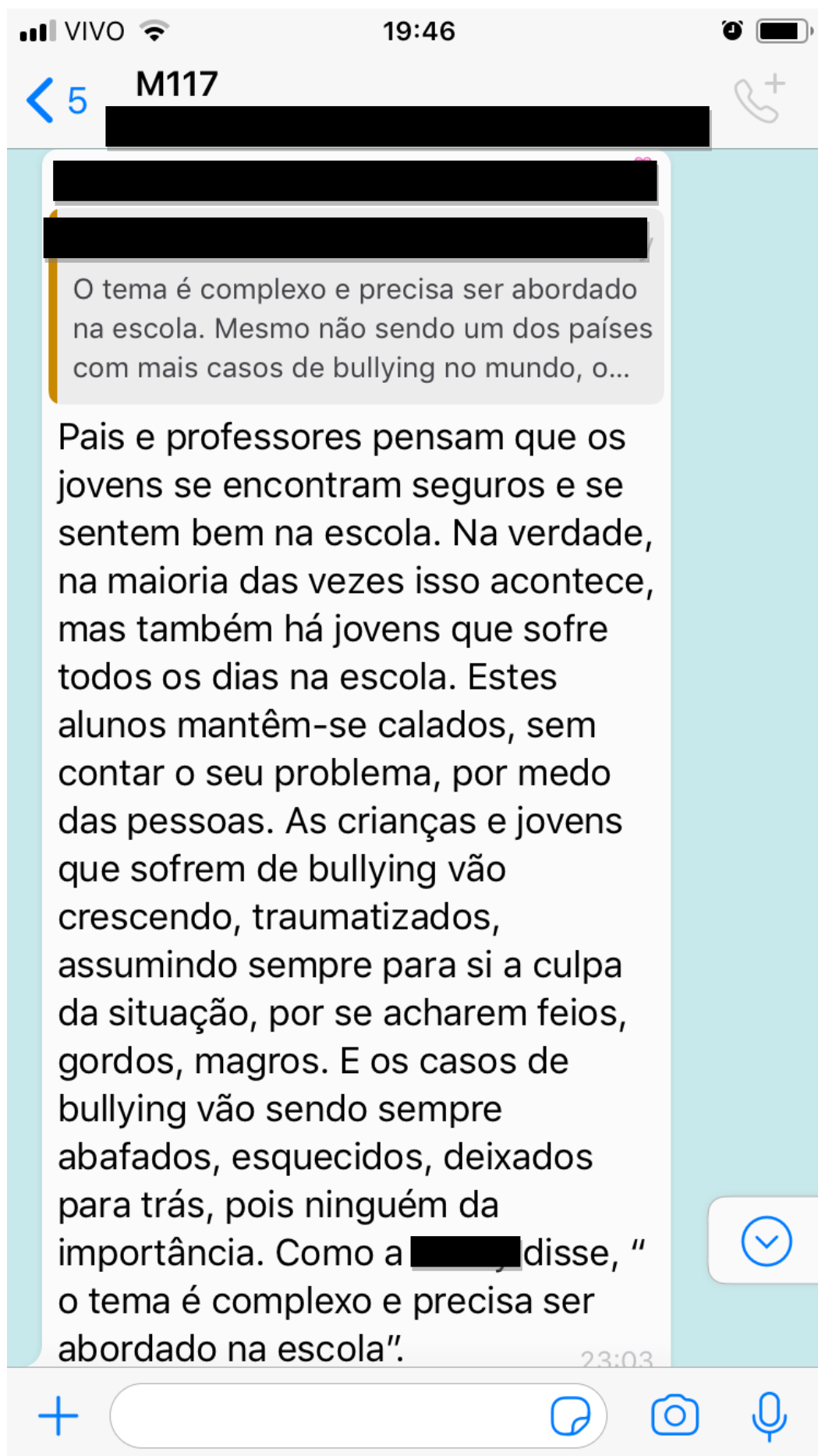


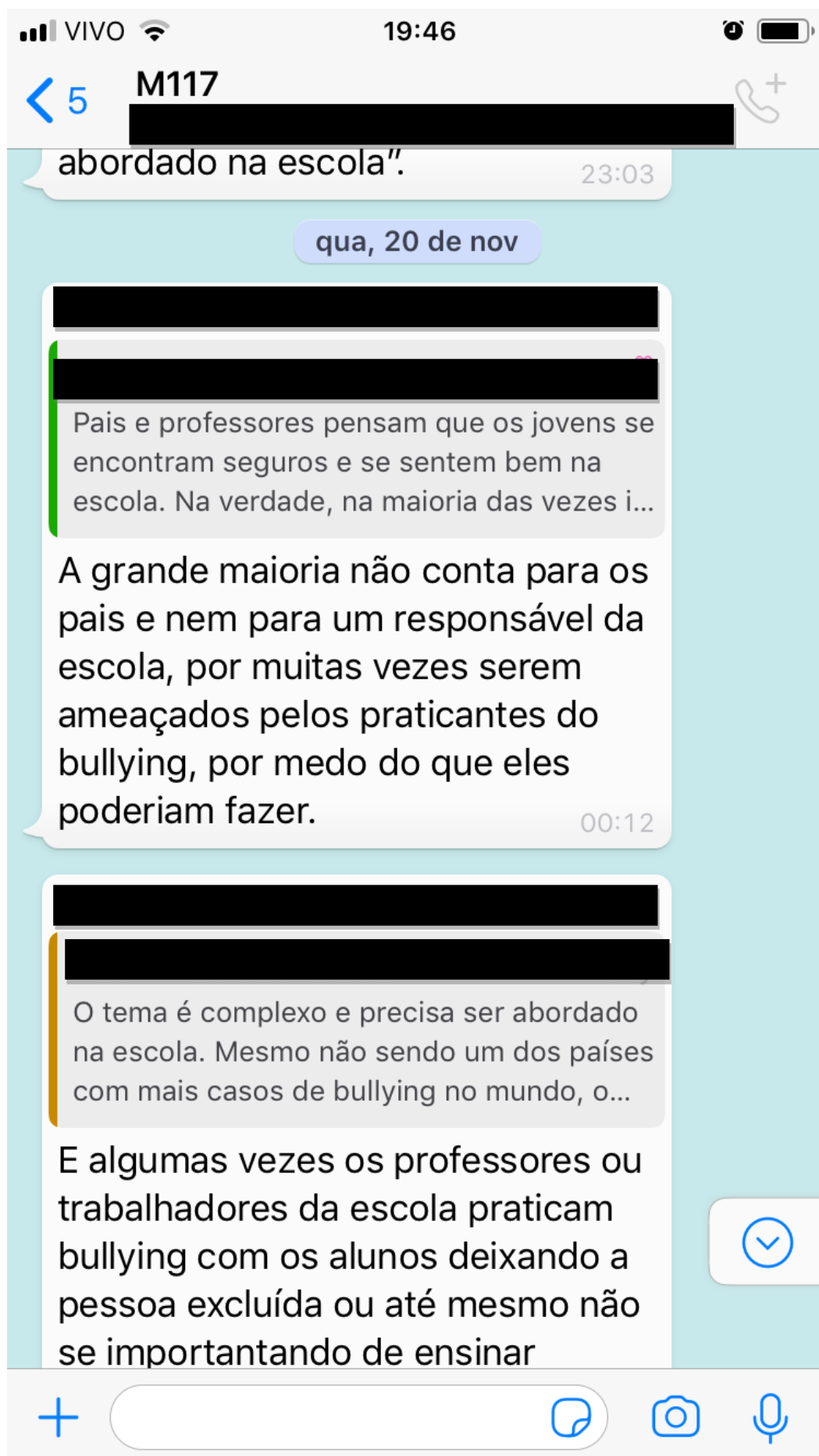


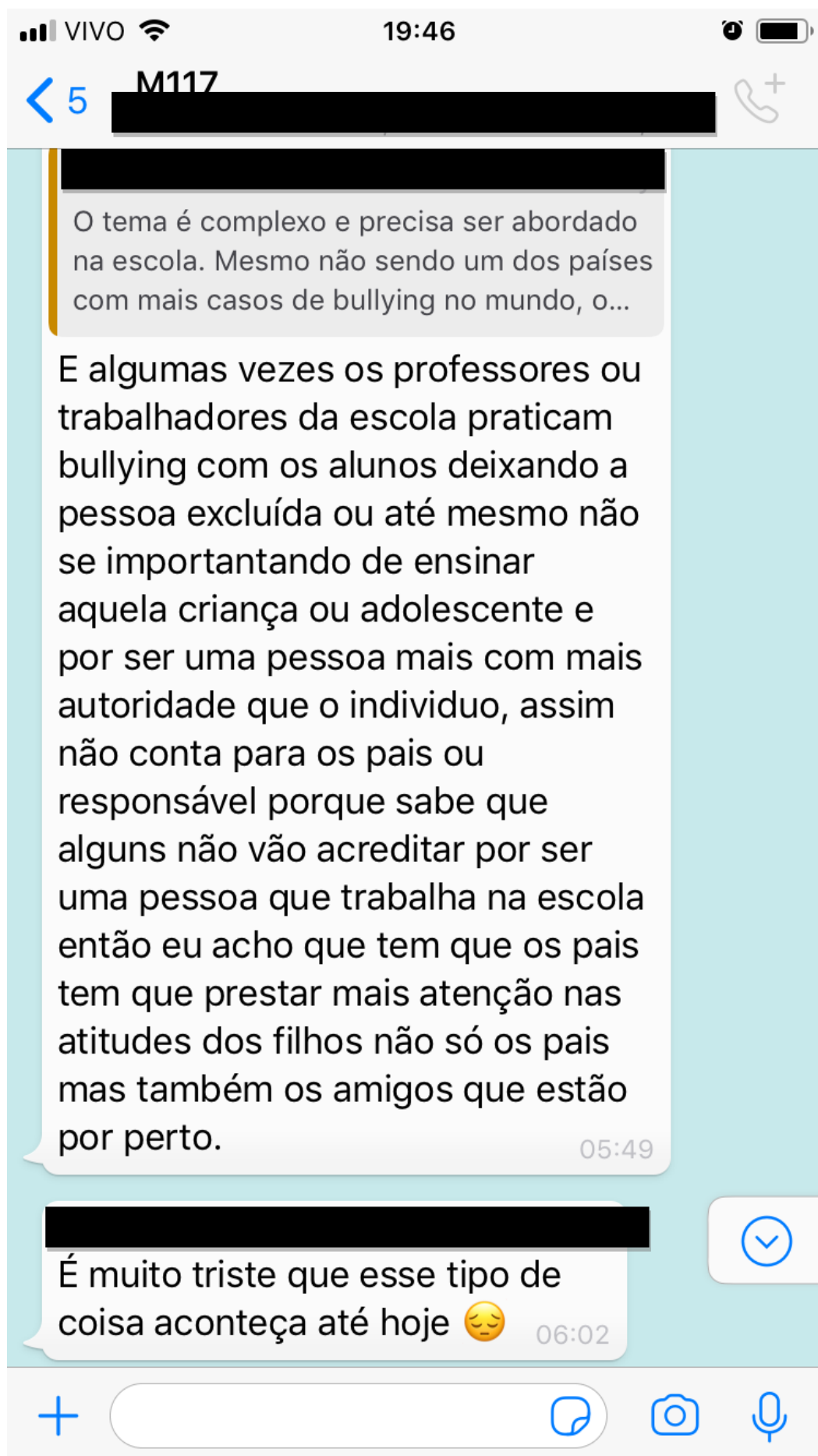


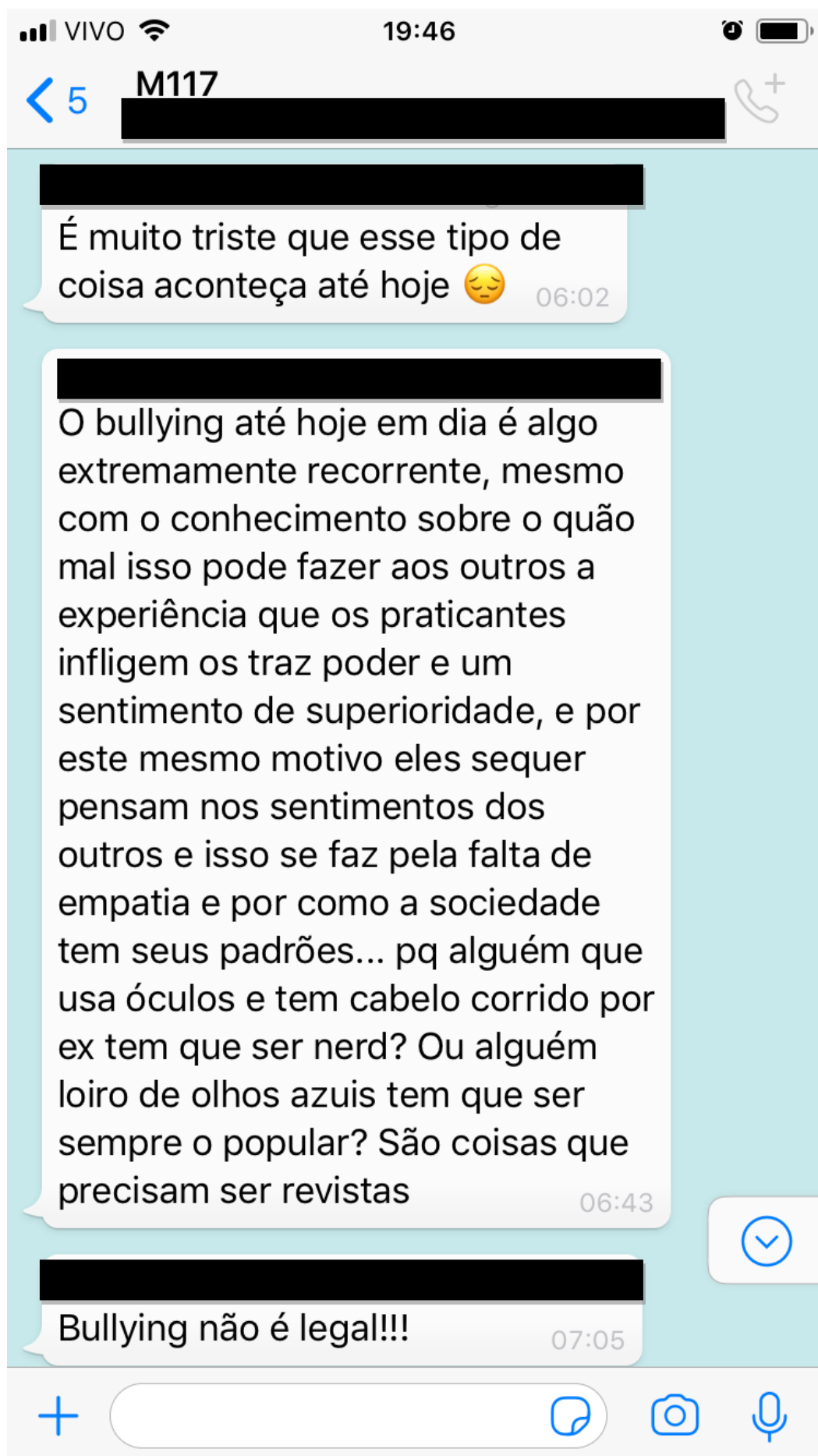


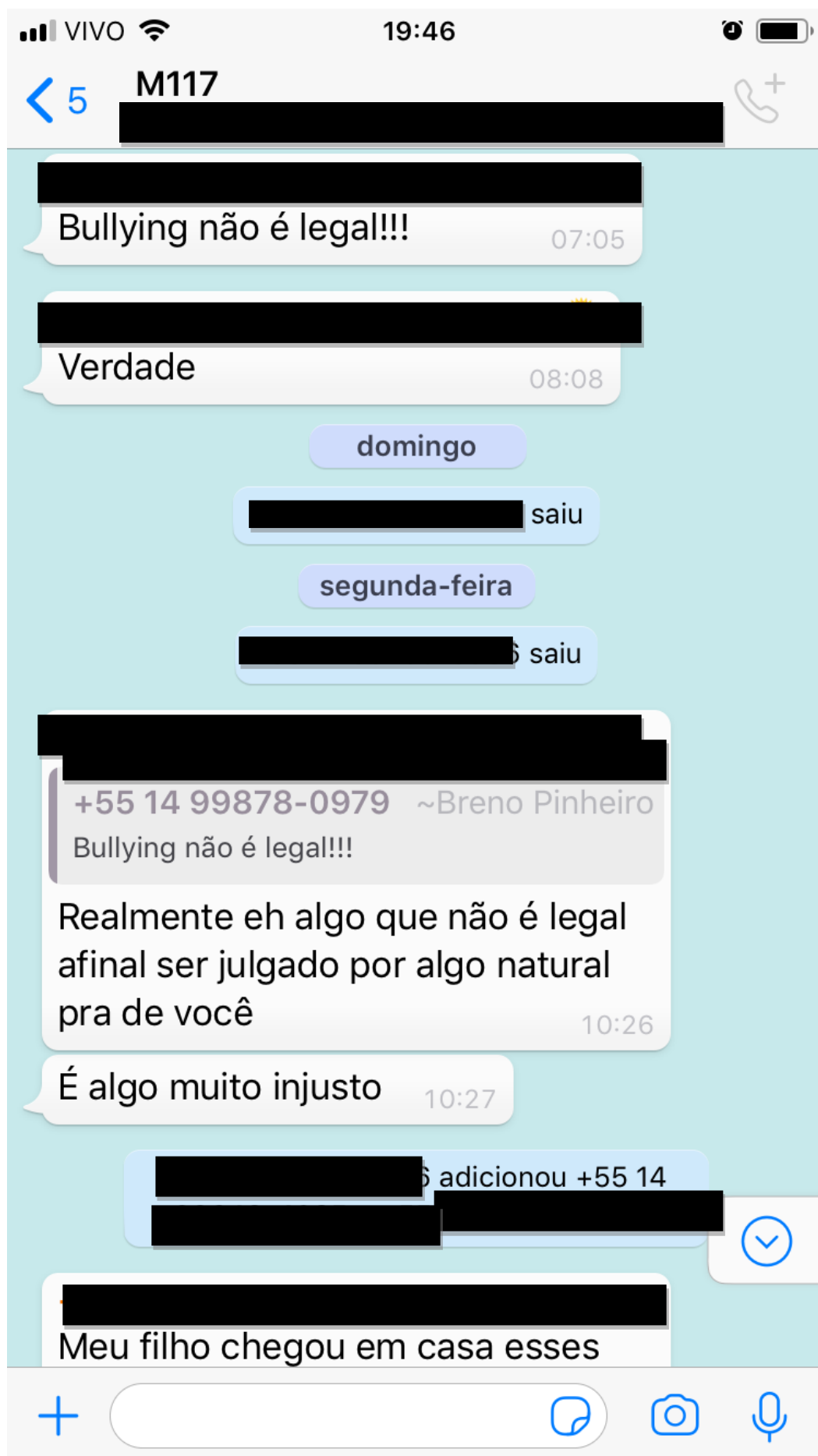


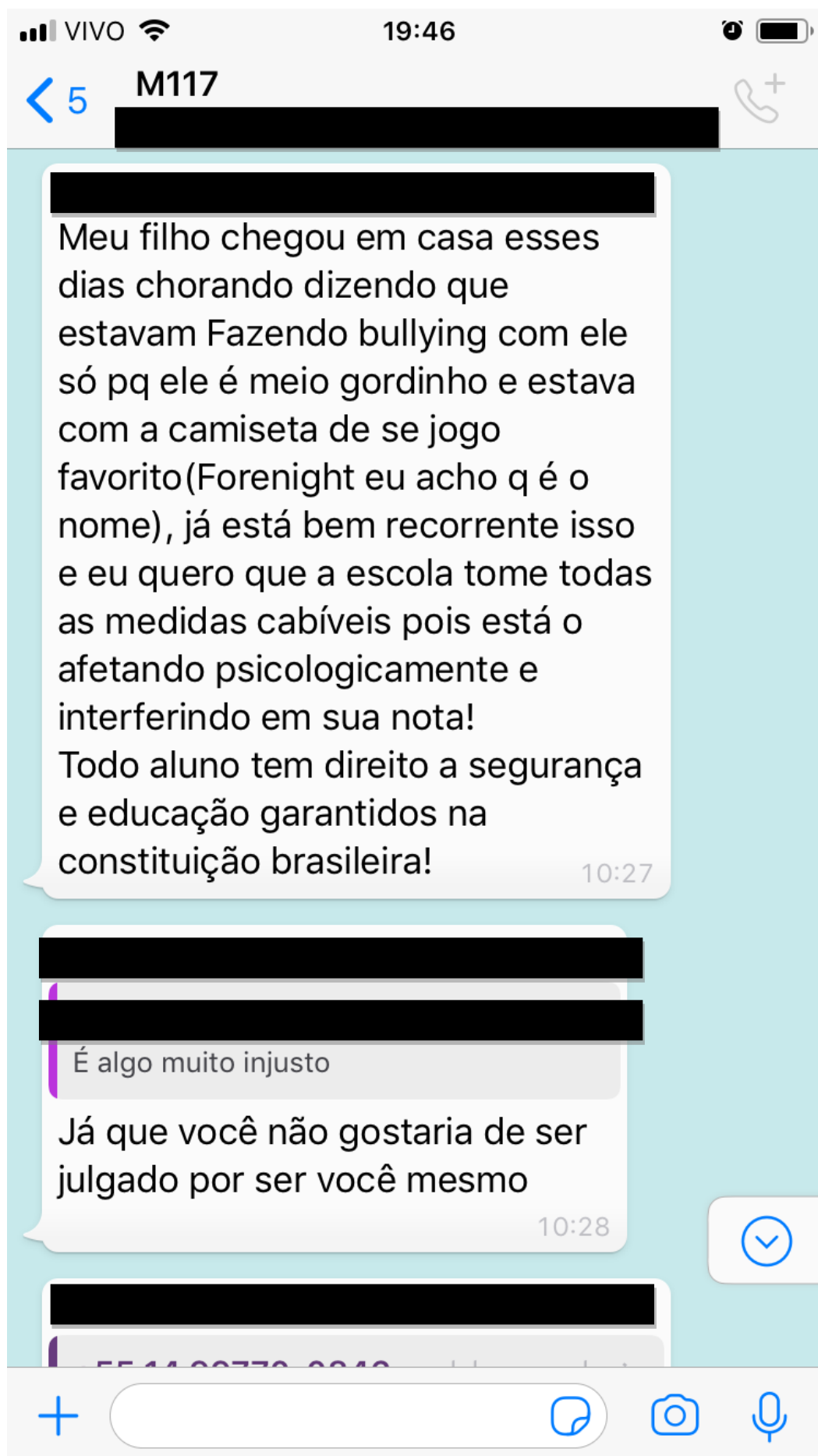


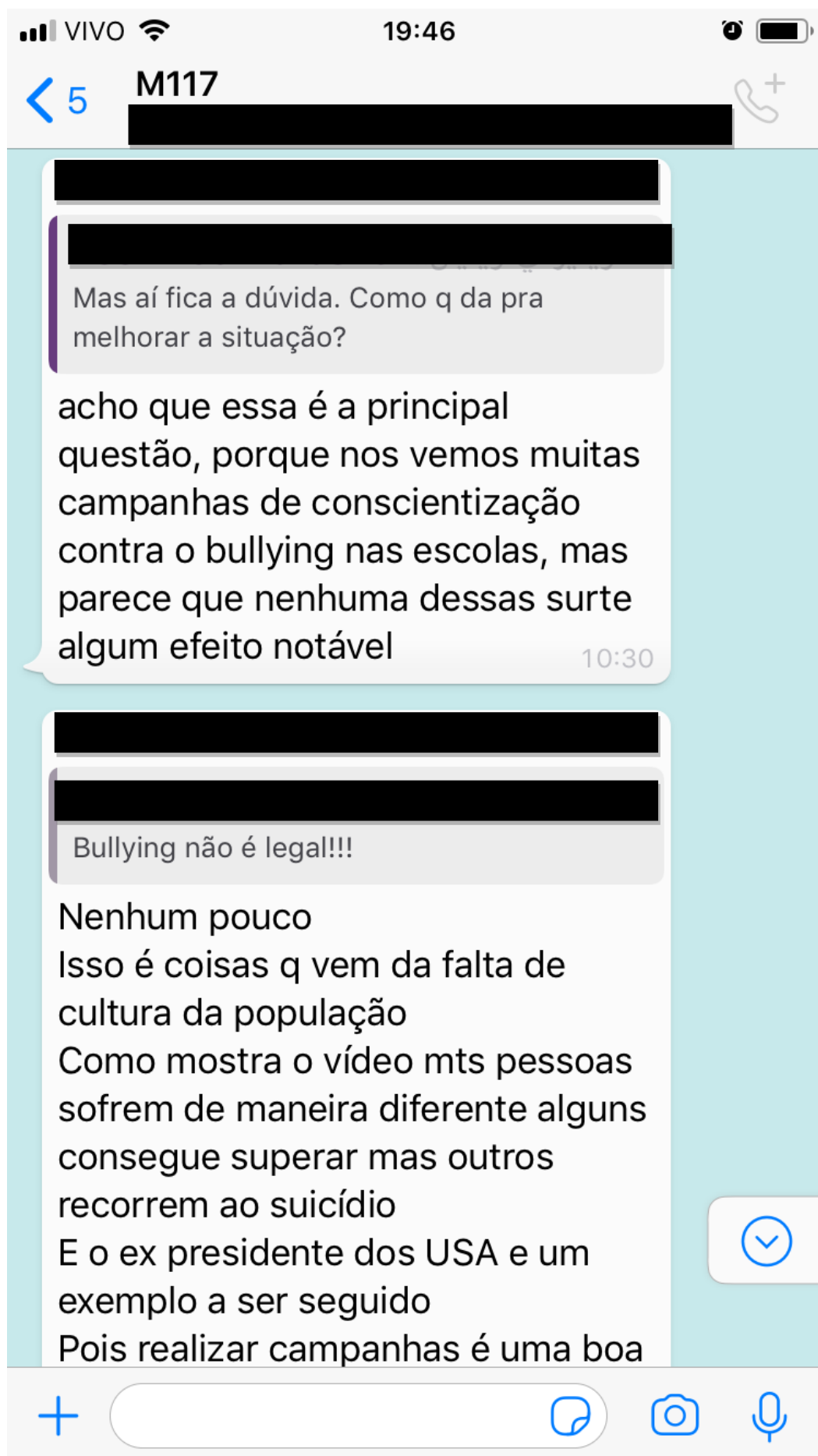


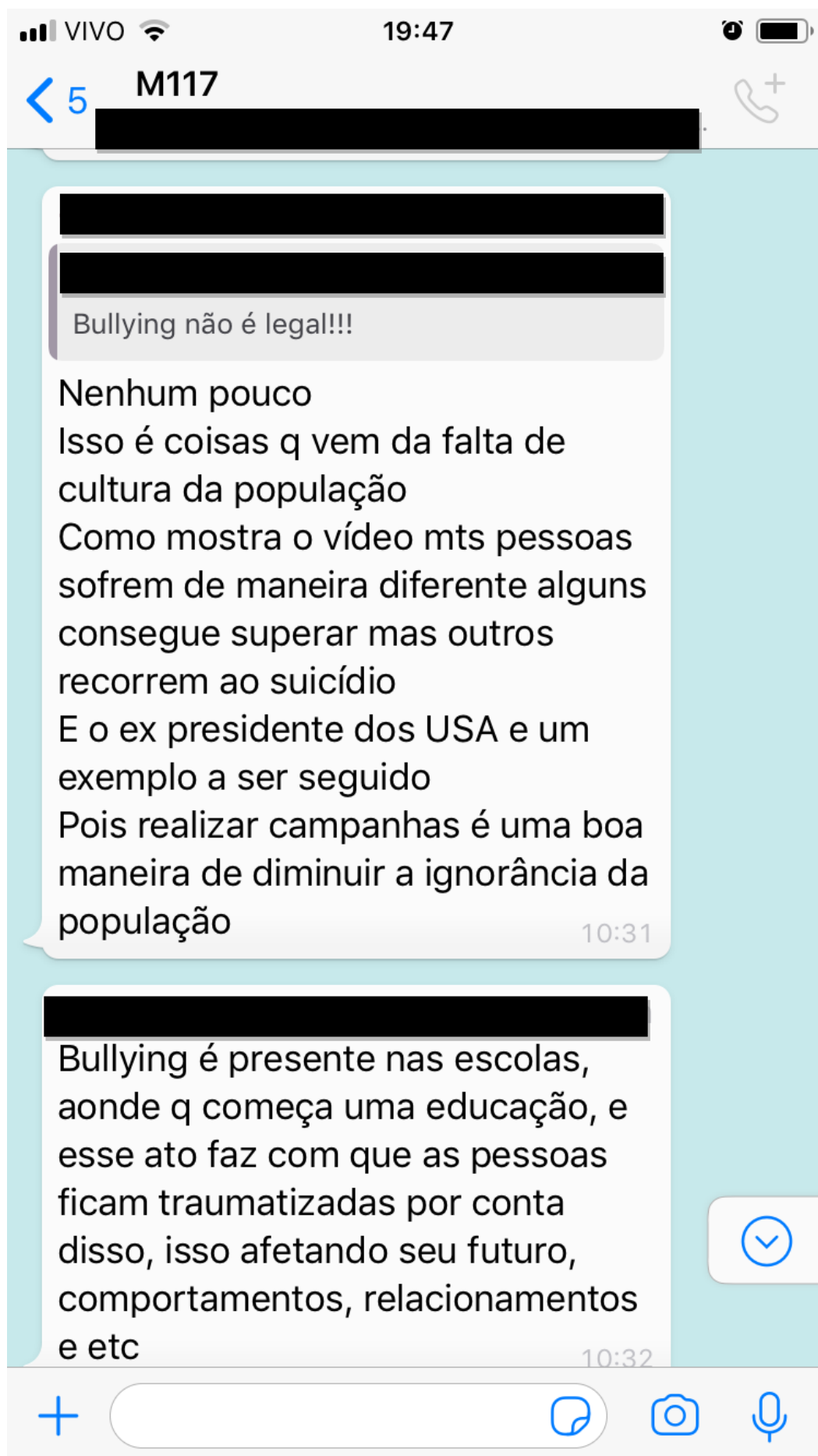


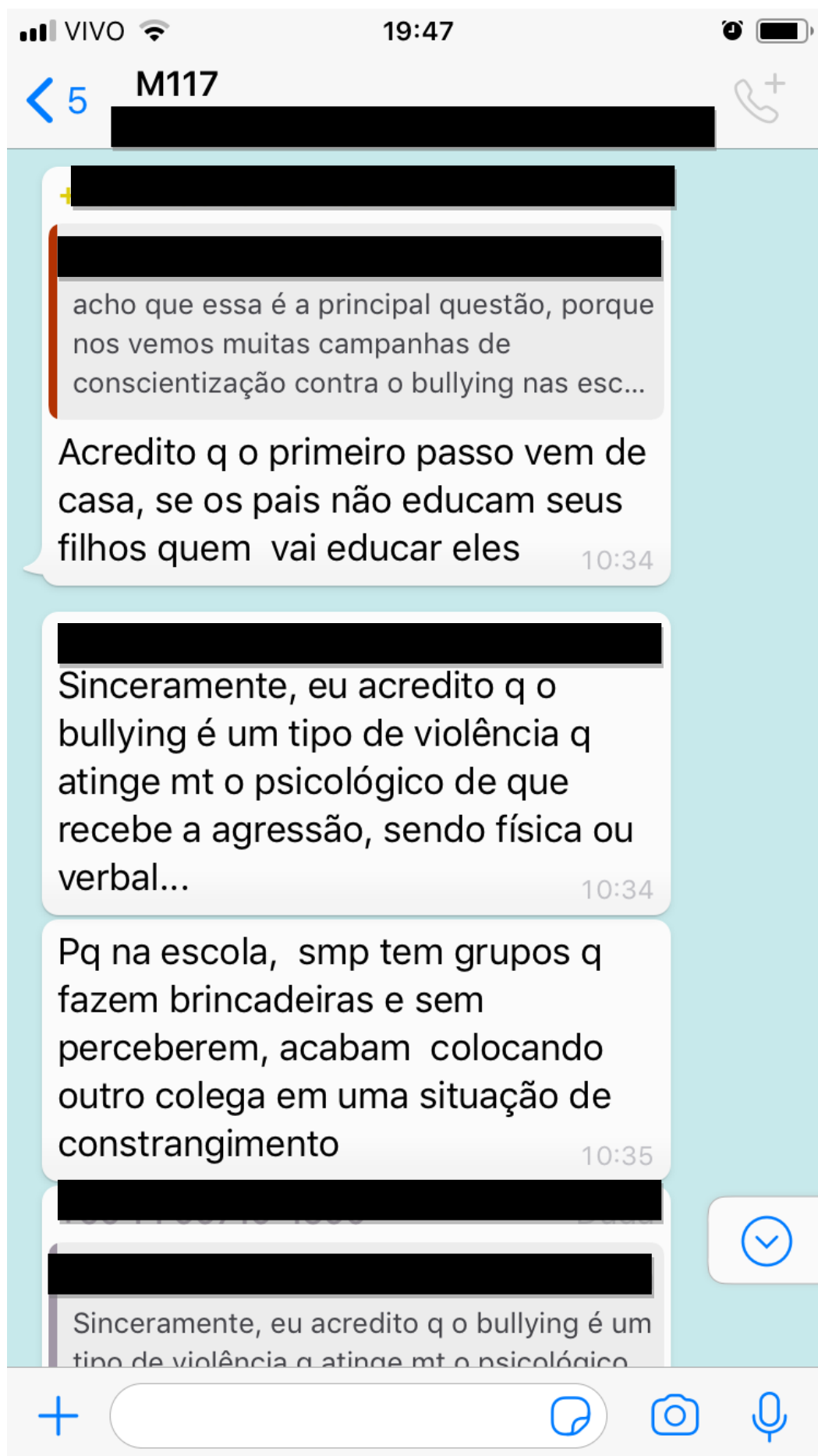


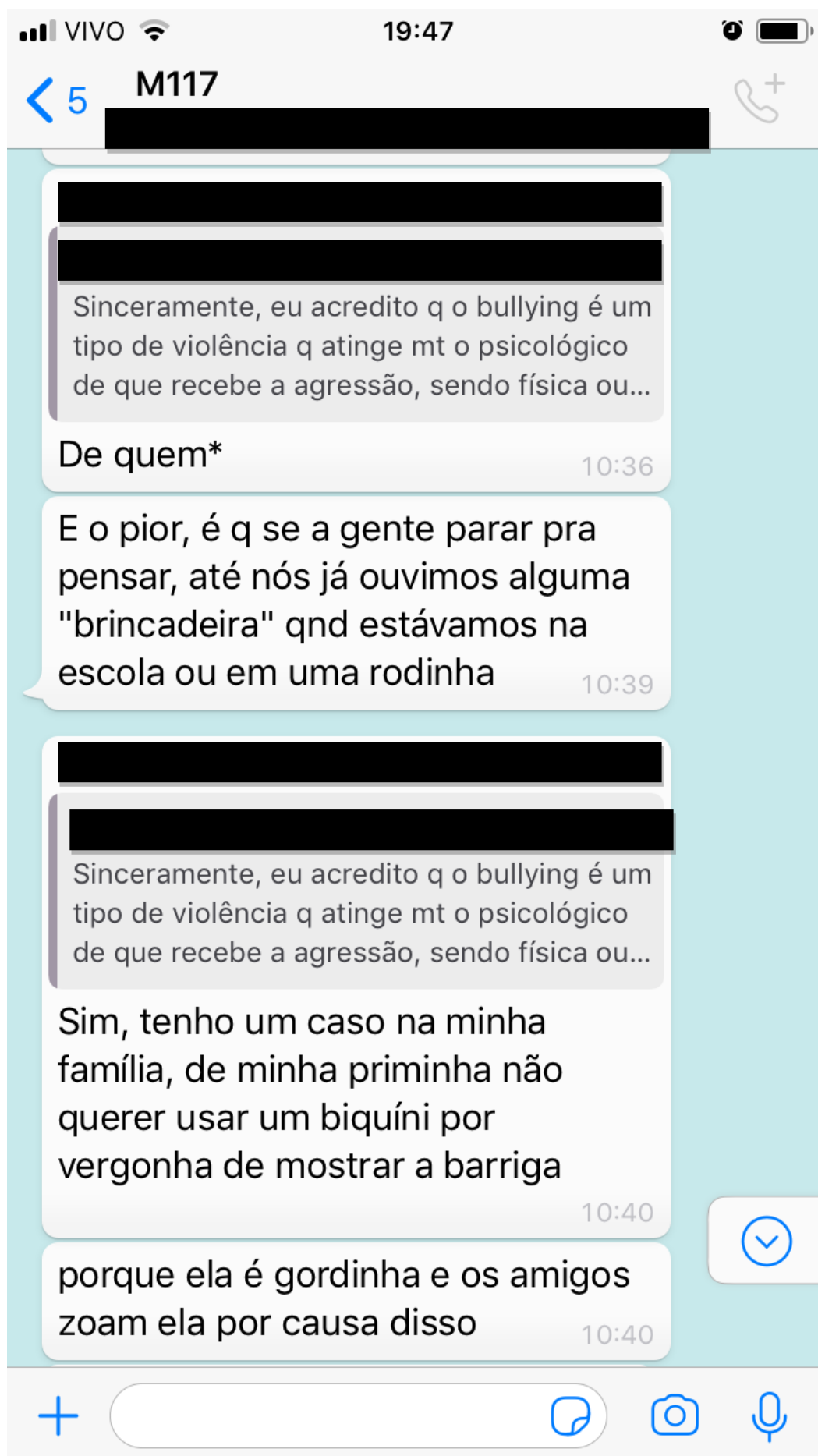


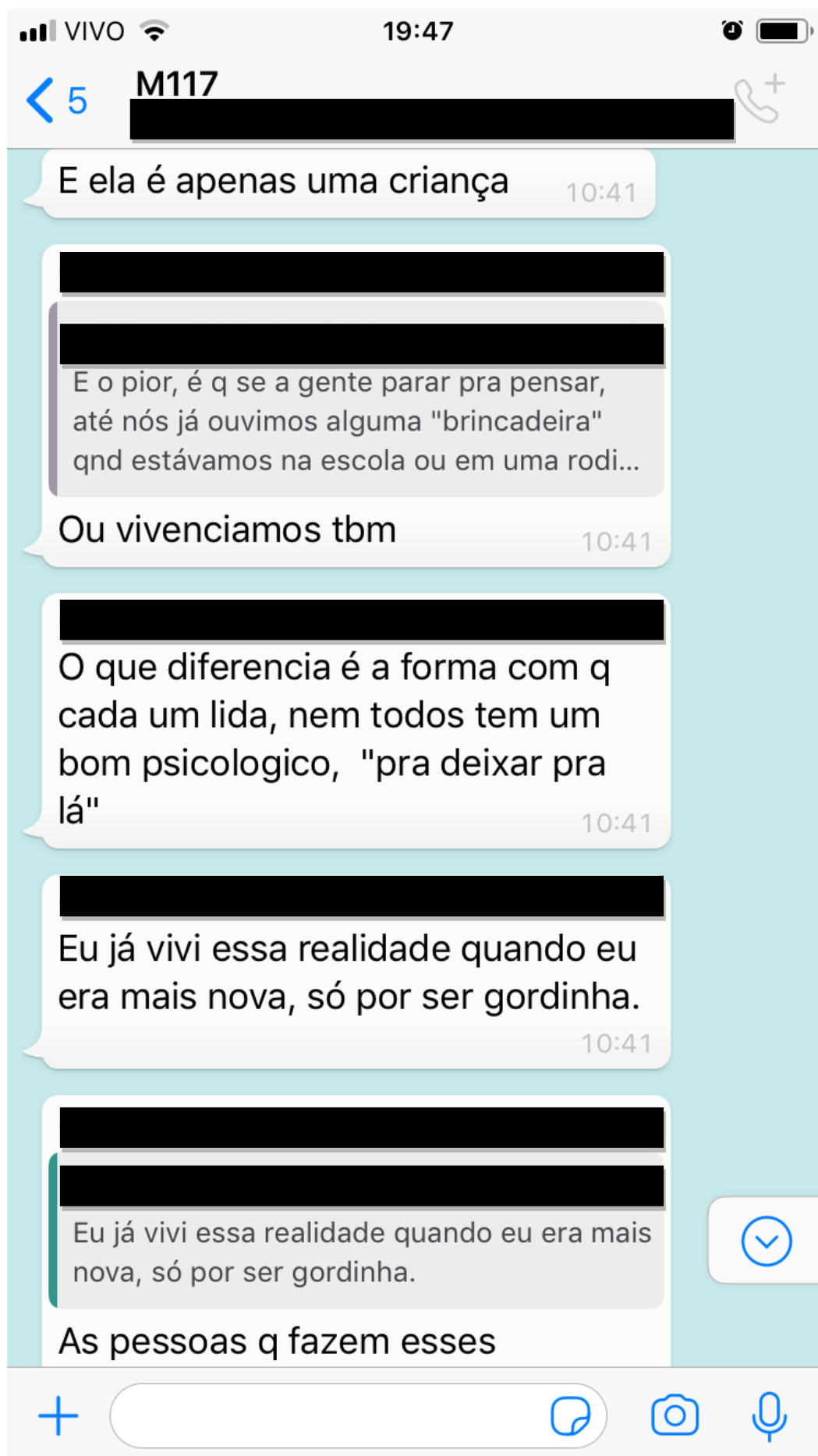


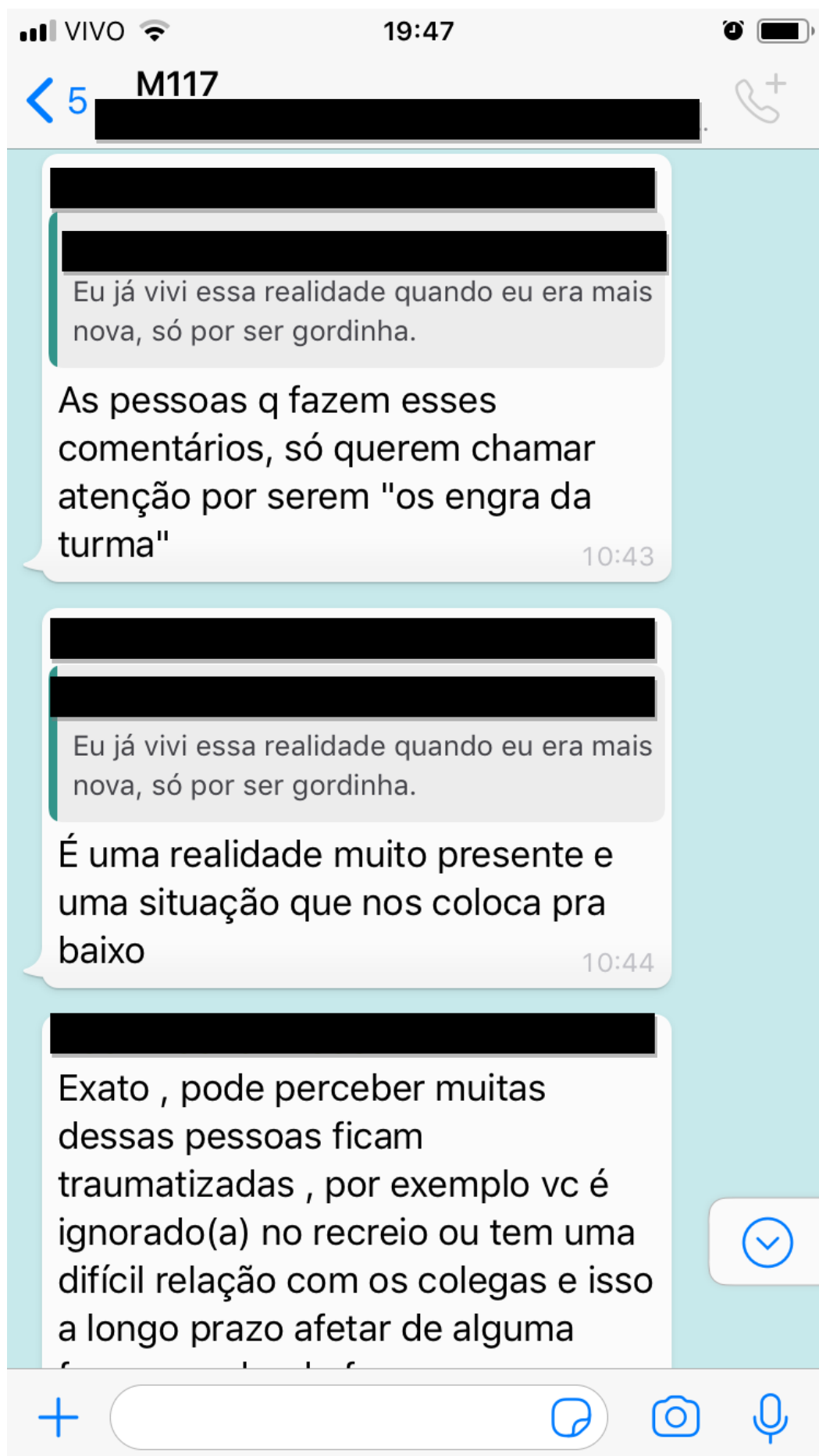


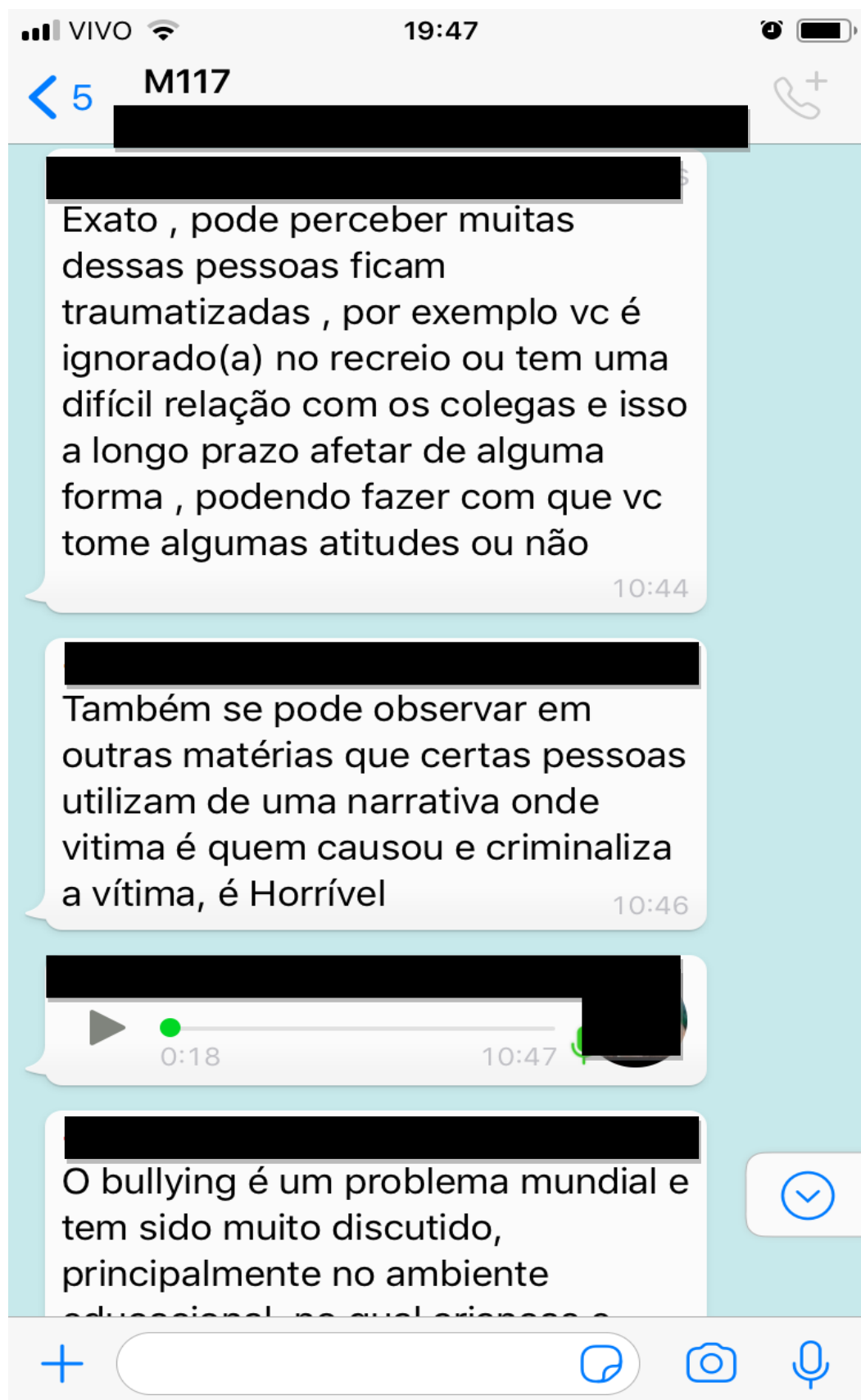












[Há no comentário em áudio um apontamento de uma série que foi transmitida em rede televisiva sobre pessoas que já passaram por bullying e contam como se sentem]. Como o material é por meio da prática escrita, apenas citaremos esta ocorrência, que, no entanto, é relevante para a cena prática.

