

SANDRA REGINA CAMOLESE BAVARESCO

**TRADIÇÃO DISCURSIVA, JUNÇÃO E ENSINO:
uma proposta de análise à luz da heterogeneidade da escrita**

ASSIS

2019

SANDRA REGINA CAMOLESE BAVARESCO

**TRADIÇÃO DISCURSIVA, JUNÇÃO E ENSINO:
uma proposta de análise à luz da heterogeneidade da escrita**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagem e Letramentos)

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio.

ASSIS

2019

Bavaresco, Sandra Regina Camolese
Tradição discursiva, junção e ensino: uma
proposta de análise à luz da heterogeneidade da escrita /
Sandra Regina Camolese Bavaresco — 2019
143 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) —
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Lúcia Regiane Lopes Damasio

1. Linguística. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3. Língua
Portuguesa. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: TRADIÇÃO DISCURSIVA, JUNÇÃO E ENSINO: uma proposta de análise à luz da heterogeneidade da escrita

AUTORA: SANDRA REGINA CAMOLESE
ORIENTADORA: LUCIA REGIANE LOPES DAMÁSIO
COORIENTADORA: ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. LUCIA REGIANE LOPES DAMÁSIO
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Profa. Dra. SOLANGE DE CARVALHO FORTILLI
Câmpus de Três Lagoas / UFMS

Profa. Dra. NORMA BARBOSA NOVAES MARQUES
São José do Rio Preto / FACERES

Assis, 14 de março de 2019

Agradecimentos

A Deus que me cuida e me mantém de pé mesmo nos momentos atribulados da vida e a quem sou muito grata pelas tantas conquistas e bons momentos já vividos.

Aos meus pais, Walmir e Zenaide que me ensinaram que a educação é um caminho importante, mas antes ensinaram, a mim e ao meu irmão, a amar, amando-nos.

Além disso, sempre me impulsionaram, acreditando e incentivando os meus sonhos.

Ao meu irmão Walter, meu protetor e amigo que junto com sua esposa me fez conhecer o amor de tia e sempre me apoiaram.

Ao meu esposo e companheiro de todas as horas, Luciano Bavaresco. Você, depois que entrou em minha vida, tornou-se fundamental, não é por acaso que te chamo “vida minha”. Obrigada por todo cuidado comigo e com nossa pequena Isabela que, com todo amor que demonstra por nós, nos faz deixar tudo e cuidar, brincar, ler, passear e agradecer por tê-la com saúde ao nosso lado.

Obrigada à família do meu esposo pela compreensão para comigo e cuidados com a nossa pequena Isabela.

A todos os parentes e amigos que estiveram comigo nesse tempo e torceram para que tudo transcorresse bem, em especial, a prima Cintia Bamboli.

À minha orientadora, professora Lúcia Regiane Lopes-Damasio, por todo cuidado comigo enquanto pessoa, não apenas como professora-pesquisadora. Seu trabalho e auxílio foram alicerce firme para que o meu se desenvolvesse.

Às professoras Geovana Carina Neris Soncin e Rozana Aparecida Lopes Messias, no exame de qualificação, e às professoras Norma Barbosa Novaes Marques e Solange de Carvalho Fortilli, no momento da defesa, pela leitura atenta, palavras de incentivo e pelas preciosas colocações.

A todos os professores que lecionaram no Profletras, os quais muito colaboraram para o meu crescimento e desenvolvimento intelectual e profissional.

Aos amigos dessa jornada que comigo dividiram alegrias e angustias nesse período em que passamos juntos e com quem muito aprendi, além deles, aos meus colegas de profissão, que muito corroboram a educação deste país.

BAVARESCO, Sandra Regina Camolese. **Tradição discursiva, junção e ensino: uma proposta de análise à luz da heterogeneidade da escrita** 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

RESUMO

Neste trabalho, que se insere no Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Linguagem (GPEL), propõe-se um enfoque específico nos mecanismos de junção em tradição discursiva argumentativa produzida por alunos de duas turmas (A e D) de 7º anos do Ensino Fundamental – ciclo 2, por meio de uma análise linguístico-discursiva da escrita, a fim de descrever e analisar os mecanismos de junção empregados na tradição discursiva argumentativa para dissertar acerca dos aspectos sintomáticos da junção na delimitação dessa tradição e contribuir com uma proposta de ensino da escrita, não voltada para o “erro”. A escolha da junção como foco desta pesquisa se fundamenta, de modo mais genérico, na hipótese de Kabatek, confirmada em vários de seus trabalhos (cf. KABATEK, 2005, 2006, 2012), acerca do aspecto sintomático dos mecanismos de junção na configuração de tradições discursivas, ou seja, na hipótese da correlação entre junção e tradição discursiva. Essa escolha é direcionada, de modo mais específico, por resultados de estudos realizados no âmbito do GPEL, a saber, Longhin (2011a, 2011b), Tuão-Brito (2014), Zago (2014) e Lopes-Damasio (2017, 2016, 2014). A análise será realizada a partir de uma amostra de 40 textos produzidos por alunos dessas turmas de 7º anos do Ensino Fundamental. O objetivo geral da pesquisa é buscar evidências da junção como aspecto sintomático da tradição discursiva argumentativa, em relação com a heterogeneidade da escrita, a fim de realizar apontamentos para o ensino da escrita. Trata-se, portanto, de um estudo que busca reforçar a hipótese de Kabatek (2005) de que a sintaxe pode ser vislumbrada como uma área apropriada para a consideração coerente das tradições discursivas, bem como observar quais relações há entre os mecanismos de junção e a tradição discursiva analisada à luz de questões referentes à oralidade/fala e letramento/escrita (CORRÊA, 1997a/b, 2004). Com os resultados alcançados, propõe-se uma discussão que visa a auxiliar no processo de ensino/aprendizagem da escrita não concebida a partir da ótica do “erro”.

Palavras-chave: Tradições Discursivas, mecanismos de junção, modo heterogêneo de constituição da escrita.

BAVARESCO, Sandra Regina Camolese. **Discursive tradition, junction and teaching: an analysis proposal in the light of writing heterogeneity** 2019. 143 f. Dissertation (Professional Master in Language). – School of Science, Humanity and Languages, Assis, 2019.

ABSTRACT

This work, which is part of the Research Group on Language - NRC (RGOL), applies a specific focus in the Junction Mechanisms (JM) of argumentative Discursive Tradition (DT) produced by students of two classes (A and D) of the 7th year of Elementary School – cycle 2. Through linguistics-discursive analytics of writing, to describe and analyze the Junction Mechanisms (JM) employed in the argumentative Discursive Tradition (DT) to discuss the symptomatic junction aspects in the tradition delimitation, this work aggregates for a not “error oriented” writing teaching proposal. The use of junction as the approach of this work is generally based on Kabatek's hypothesis, confirmed in several of his works (KABATEK, 2005, 2006, 2012) on the symptomatic aspect of JM in the configuration of TD, which means, in the hypothesis of the correlation between junction and TD. This option is directed mainly by results of studies performed in the context of the RGOL, as cited by Longhin (2011a, 2011b), Tuão-Brito (2014), Zago (2014) and Lopes-Damasio (2017, 2016, 2014). The study will be based on a sample of 40 texts produced by students in the 7th year of Elementary School. The general objective this research is to collect evidence of the junction as a symptomatic aspect of the argumentative DT, concerning the writing heterogeneity, to gather observations for writing teaching. It is, therefore, a study that ends up reinforcing Kabatek's (2005) hypothesis that syntax can be envisioned as an appropriate area for the coherent consideration of Discursive Traditions, as well as to observe what relationships exist between the Junction Mechanisms and the Discursive Tradition analyzed considering issues related to oral/speaking and literacy/writing (CORRÊA, 1997a / b, 2004). Through the results achieved, a discussion is proposed to assist in the process of teaching/learning of writing not conceived from the perspective of "error oriented".

Keywords: Discursive Traditions, Junction Mechanisms, Writing Heterogeneity.

Lista de Esquemas

Esquema 1	Níveis do linguístico (Coseriu, 1979, <i>apud</i> LOPES-DAMASIO, 2011, p. 65)	p. 22
Esquema 2	Tradições discursivas (KABATEK, 2006, p. 4)	p. 24
Esquema 3	Evocação (adaptado de KABATEK, 2006, p. 7)	p. 27
Esquema 4	Tradição textual e história da língua (KABATEK, 2006, p. 11)	p. 36
Esquema 5	Modelo bidimensional de análise de Junção (RAIBLE, 2001 <i>apud</i> KABATEK, 2006, p. 13)	p. 67
Esquema 6	Critério bidimensional de análise dos mecanismos de junção (LOPES-DAMASIO, 2014, p.1376)	p. 69
Esquema 7	Universo semântico das relações (KORTMANN, 1997 <i>apud</i> LONGHIN-THOMAZI, 2011b).	p. 70

Lista de Quadros

Quadro 1	Perspectiva dicotômica (MARCUSCHI, 1997, p. 127)	p. 45
Quadro 2	Tendência fenomenológica (MARCUSCHI, 1997, p. 129)	p. 47
Quadro 3	Perspectiva variacionista (MARCUSCHI, 1997, p. 131).	p. 48
Quadro 4	Perspectiva interacionista (MARCUSCHI, 1997, p. 132).	p. 49
Quadro 5	Combinação de orações (LONGHIN; LOPES-DAMASIO, 2014, p. 139).	p. 64
Quadro 6	O complexo frasal no subsistema da <i>expansão</i> (HALLIDAY, 1985 <i>apud</i> NEVES, 2007, p. 232).	p. 65
Quadro 7	Esquema simplificado do eixo tático – graus de <i>integração</i> (RAIBLE, 2001 <i>apud</i> KABATEK, 2006, p. 14).	p. 68

Lista de Figuras

Figura 1	<i>Continuum</i> tipológico das práticas sociais de produção textual (MARCUSCHI, 1997, p. 136).	p. 52
Figura 2	Preconceito em relação à cor	p. 78
Figura 3	Preconceito em relação ao local de origem	p. 78
Figura 4	Exemplo de texto produzido por um aluno	p. 80

Lista de Tabelas

Tabela 1	Funcionamento tático-semântico dos MJs em 7A e 7D	p. 84
----------	---	-------

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Frequência de usos dos MJs na H e na P	p. 86
Gráfico 2	As relações de sentido em P – 7A e 7D	p. 88
Gráfico 3	MJs empregados pelos alunos do 7A	p. 89
Gráfico 4	MJs empregados pelos alunos do 7D	p. 90
Gráfico 5	As relações de sentido – 7A e 7D	p. 100
Gráfico 6	MJs usados pelos alunos do 7A	p. 102
Gráfico 7	MJs usados pelos alunos do 7D	p. 102
Gráfico 8	Relações semântico-cognitivas na P e na H – 7A	p. 111
Gráfico 9	Relações semântico-cognitivas na P e na H – 7D	p. 111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I. Apresentação: contexto e vínculo	11
II. Proposta e objetivos do trabalho	12
III. Organização do trabalho	14

PARTE 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1 – AS TRADIÇÕES DISCURSIVAS	17
Apresentação	17
1.1 Diferentes postulados	18
1.2 O surgimento do conceito	21
1.3 TD e os gêneros textuais/discursivos	32
1.4 Relevância e aplicação dos estudos das TDs	35
1.5 Traços esperados na TD argumentativa	38
Assim... ..	40
CAPÍTULO 2 – A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA.	41
Apresentação	41
2.1 Atividade discursiva enquanto prática social	42
2.1.1 Perspectiva da dicotomia	45
2.1.2 Tendência fenomenológica de caráter culturalista	46
2.1.3 Perspectiva variacionista	48
2.1.4 Perspectiva interacional	49
2.2 Aspectos relevantes para os objetivos da relação “fala e escrita”	50
2.3 O viés discursivo entre oral/letrado e falado/escrito	54
Assim... ..	57
CAPÍTULO 3 – MECANISMOS DE JUNÇÃO	59
Apresentação	59
3.1 Duas abordagens, um tema	59
3.2 A abordagem funcionalista	62

3.3 Mecanismos de junção e TDs	70
Assim... ..	72

PARTE 2 – UNIVERSO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS83

PARTE 3 – UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

CAPÍTULO 1 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE SINTÁTICO-SEMÂNTICA DOS MECANISMOS DE JUNÇÃO EM TRADIÇÕES DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS83

Apresentação	83
1.1 Descrição e análise dos MJs na TD argumentativa	83
1.1.1 As relações de sentido na P	87
1.1.2 As relações de sentido na H	99
1.1.3 Sistematizando a comparação 7A e 7D	110
1.1.4 A natureza dos usos	112
Assim... ..	114

CAPÍTULO 2 – OS MECANISMOS DE JUNÇÃO E A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA NA TRADIÇÃO DISCURSIVA ARGUMENTATIVA116

2.1 O escrevente e a representação da gênese da escrita	117
2.2 O escrevente e a representação do código escrito institucionalizado ...	123
2.3 O escrevente e a dialogia com o já falado/escrito	128
Assim... ..	134

CONSIDERAÇÕES FINAIS136

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS140

INTRODUÇÃO

I. Apresentação: contexto e vínculo

Neste trabalho, intitulado “Tradição discursiva, junção e ensino: uma proposta de análise à luz da heterogeneidade da escrita“, que se insere no Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Linguagem (GPEL), propõe-se um enfoque específico nos mecanismos de junção¹ em tradições discursivas argumentativas² produzidas por alunos de duas turmas de 7º anos do Ensino Fundamental, a partir de uma análise linguístico-discursiva, a fim de dissertar acerca dos aspectos sintomáticos da junção na delimitação dessa tradição de texto. Os resultados dessa investigação podem lançar luz ao trabalho do professor com a escrita de textos argumentativos, fornecendo-lhes, não apenas exemplos concretos de análise do material com o qual frequentemente se depara em sala de aula, mas também exemplos da adoção de uma concepção de escrita não focada no “erro” e que, por isso, pode indicar novos caminhos para o ensino da Língua Portuguesa.

A escolha dos mecanismos de junção como foco desta pesquisa centra-se, de modo mais genérico, na hipótese de Kabatek, confirmada em vários de seus trabalhos (cf. KABATEK, 2005), em linguística histórica, acerca do aspecto sintomático dos mecanismos de junção na configuração de tradições discursivas, ou seja, a hipótese da correlação entre tradição discursiva e junção, fundamentada, inicialmente, em um afunilamento da perspectiva dos estudos de Biber (1988 *apud* KABATEK, 2005), que propunham uma maior quantidade de fatores, multidimensionais, textuais e linguísticos (tempo/aspecto, advérbios, pronomes, formas nominais, subordinação/coordenação, relação *token/type*, entre outros), observáveis na caracterização e/ou comparação de gêneros textuais, fundamentada também em outros trabalhos, como, por exemplo, os de Raible (2001; 1992 *apud*

¹ Segundo Raible (2001), os mecanismos de junção são todas as técnicas usadas para juntar porções textuais, sendo equivalente a conjunções, advérbios, locuções preposicionais e zero, ou seja, a justa posição oracional, como será mais detalhado no Capítulo 3, PARTE 1, desta dissertação.

² O conceito de tradição discursiva, fundamentado nos trabalhos de Kabatek (2006, 2005, entre outros), equivale, de forma sucinta, a modelos textuais, convencionalizados social e historicamente, que são assimilados pela memória de sujeitos enquanto membros de comunidades, podendo corresponder desde a gêneros discursivos e tipos textuais, até a construções linguísticas, como Era uma vez (LOPES-DAMASIO; SILVA, 2018). Tal conceito será detalhado no Capítulo 1, PARTE 1, desta dissertação.

KABATEK, 2005), que, de maneira parecida, recorrem à análise das técnicas de junção, em diferentes textos, para classificá-los.

Essa escolha é direcionada, de modo mais específico, por resultados de estudos já realizados no âmbito do GPEL, a saber, Longhin (2011a, 2011b), Tuão-Brito (2014), Zago (2014), entre outros. Esses estudos se voltam para a correlação entre tradição discursiva e mecanismos de junção, numa perspectiva sincrônica e especificamente relacionada ao ensino de língua materna e apontam para os mecanismos de junção como amplo universo para investigações dessa natureza, uma vez que as condutas e ações dos sujeitos envolvidos no ensino – tanto do sujeito escrevente, que circula por um imaginário sobre a escrita por meio do já ouvido-lido e do já falado-escrito, como do professor, que mobiliza situações formais para a produção de textos e atua, nesses textos, em termos das correções que realiza – são pautadas, nos textos, por esse tipo de relação.

Em outras palavras, trata-se de um estudo que, ao abordar textos diversos de adolescentes, que já passaram pelo processo de alfabetização, mas que ainda experimentam a aquisição de um modelo institucionalizado de escrita, numa perspectiva sincrônica, busca descrever e analisar os mecanismos de junção empregados na tradição discursiva argumentativa, de modo a observar a relação entre esses fenômenos, como espaço em que se manifestam aspectos da heterogeneidade constitutiva da escrita. Não se trata, portanto, de um trabalho voltado para a aplicabilidade direta, em sala de aula, mas de um trabalho cujo principal objetivo é instigar uma proposta de ensino de escrita, por meio da análise detalhada de determinados elementos linguístico-discursivos, no universo textual argumentativo. Ao aproximar-se de uma visão específica de língua – concreta e heterogênea – e de sujeito – dialógico e histórico –, essa proposta afasta-se da noção de “erro”, tão comum no universo escolar, e concebe uma experiência em que o foco é a relação entre o sujeito e a língua.

II. Propostas e objetivos do trabalho

A pesquisa proposta coloca, no centro da investigação, um tema bastante significativo ao ensino de Língua Portuguesa ao relacionar estudos acerca dos mecanismos de junção empregados pelos alunos em textos argumentativos, em contexto de utilização do modo escrito de enunciação, verificando, por meio de uma

abordagem descritivo-analítica, o funcionamento tático-semântico desses mecanismos em correlação com o conceito de tradição discursiva, que leva em conta aspectos do universo textual e das relações entre o sujeito e a linguagem.

Trata-se não só de um estudo que reforça a hipótese de Kabatek (2005), de que a sintaxe pode ser concebida como uma área que auxilia na consideração coerente das tradições discursivas – argumentativas, neste caso –, tornando-se um aspecto sintomático das mesmas, como também de um estudo que busca observar as relações entre sujeito e linguagem numa análise linguístico-discursiva da escrita constitutivamente heterogênea.

As perguntas que nos levaram a esse tema foram as seguintes: Qual o funcionamento tático-semântico dos mecanismos de junção em tradições discursivas argumentativas, produzidas por alunos do 7º do Ensino Fundamental?; De que modo esse funcionamento revela-se sintomático da tradição discursiva argumentação?; Quais as relações entre os mecanismos de junção e a tradição discursiva analisada como questões referentes à oralidade/fala e letramento/escrita, enquanto fatos linguísticos – fala e escrita – e práticas sociais – oralidade e letramento (CORRÊA, 1997; 2004)?; No contexto do ensino de língua materna, o que essa análise pode revelar acerca das relações entre o sujeito e a linguagem a partir da (sua) imagem do modo escrito de enunciação?

Tendo em conta o tema e as questões que norteiam esta pesquisa, destaca-se o seu objetivo geral de descrever e analisar os mecanismos de junção, empregados em uma tradição discursiva, a saber, a argumentação, buscando discorrer acerca dos aspectos sintomáticos da junção na delimitação de tradições discursivas em relação com os aspectos da heterogeneidade constitutiva da escrita, a fim de contribuir com uma nova proposta de ensino da escrita, não voltada para o “erro”.

Para atingir esse objetivo é necessário desdobrá-lo nos seguintes objetivos mais específicos:

(1) descrever e analisar os mecanismos de junção, em textos pertencentes à tradição discursiva argumentativa, no modo escrito de enunciação, a partir das relações semânticas e da interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, na perspectiva de Halliday (1985) e Raible (2001, 1992, *apud* KABATEK, 2005);

- (2) relacionar o uso e funcionamento dos mecanismos de junção às características da tradição discursiva argumentação;
- (3) buscar evidências da relação entre o comportamento da junção e a heterogeneidade da escrita, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito e, com base nessas evidências, interpretar a escrita, a partir das pistas sobre as imagens de escrita que se evidenciam na superfície dos textos produzidos pelos alunos-escreventes de cada uma das turmas de 7º anos, participantes da presente investigação; e
- (4) possibilitar atitudes reflexivas e analíticas dos professores para desenvolverem um trabalho produtivo com a escrita em sala de aula.

III. Organização do trabalho

Além desta Introdução, este trabalho está organizado em mais três PARTES, a saber, PARTE 1: Pressupostos teóricos, PARTE 2: Universo da pesquisa e procedimentos metodológicos, PARTE 3: uma proposta de análise, e as Considerações Finais.

A PARTE I – Pressupostos teóricos – é composta por três Capítulos. No Capítulo 1, intitulado “Tradição Discursiva”, parte-se de uma revisão bibliográfica que culmina na explicitação desse conceito. Discorre-se também sobre: (i) as tradições discursivas e os gêneros textuais e (ii) a relevância e aplicação dos estudos das tradições discursivas.

No Capítulo 2, intitulado “A heterogeneidade da escrita”, também por meio de uma revisão bibliográfica, trata-se de diferentes perspectivas de compreensão entre o falado/escrito e o oral/letrado até chegar ao conceito de heterogeneidade da escrita, defendido por Corrêa (1997), e, tomado por base neste trabalho, que compreende a relação entre fala e escrita não como uma interferência, mas sim como diálogo, em que se constituem mutuamente.

No capítulo 3, denominado “Mecanismos de junção”, há um panorama geral das propostas sobre a abordagem funcionalista da língua e seu modo de compreender e analisar os mecanismos de junção, com suas diversas possibilidades de realização, no que diz respeito à arquitetura sintática e às relações lógico-semânticas. Apresenta-se, nesse espaço do trabalho, a importância dessa perspectiva no estudo dos mecanismos de junção, além da relação entre essa

abordagem e a das tradições discursivas, justificando-se a escolha desse lugar teórico para a análise dos textos constitutivos do *corpus* do presente trabalho.

Na PARTE 2 – Universo da pesquisa e procedimentos metodológicos – são apresentados, respectivamente, o *corpus* investigado e o método que será usado para a realização da análise. Para a apresentação do *corpus*, será exposta a proposta de produção dos textos que o constituem, bem como um exemplo de texto produzido pelos alunos.

A PARTE 3 – Uma proposta de análise – é constituída por dois Capítulos. No Capítulo 1, intitulado “Descrição e análise sintático-semântica dos Mecanismos de Junção em Tradições Discursivas argumentativas, expõem-se a descrição e a análise dos textos, a partir de uma abordagem quantitativa-qualitativa, fazendo-se uma comparação entre os resultados obtidos a partir dos dados dos textos produzidos pelos alunos de cada um dos anos focalizados (7º ano A e 7º ano D), importante para se alcançar o objetivo (1) deste trabalho e subsidiar a discussão proposta no Capítulo seguinte.

O Capítulo 2, chamado “O Mecanismo de Junção e a heterogeneidade da escrita na Tradição Discursiva argumentativa”, apresenta as análises dos mecanismos de junção, a partir dos três eixos de observação da escrita constitutivamente heterogênea, propostos por Corrêa (1997). Esses eixos são fundamentais para alcançar os demais objetivos deste trabalho, ou seja, para interpretar a escrita, a partir da imagem de escrita produzida pelos alunos-escreventes de cada uma das turmas de 7º anos e, a partir dela, relacionar o uso e funcionamento dos mecanismos de junção às características da tradição discursiva argumentação, observando cuidadosamente a produção desses sujeitos e refletindo sobre elas, no âmbito do ensino da escrita não focalizado no “erro”.

PARTE 1

PRESUPOSTOS TEÓRICO

CAPÍTULO 1

AS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

Apresentação

Este Capítulo aborda o paradigma teórico das Tradições Discursivas (TDs, daqui em diante), explicando o conceito e sua importância para os estudos linguísticos. Para tal, retoma, de início, o legado deixado por Coseriu (1979), pois é a partir de sua obra que estudiosos levantam questões importantes e produzem conhecimentos que desembocam no conceito de TD.

Antes disso, é realizada uma distinção entre os pressupostos de Coseriu e Saussure, para mostrar como as visões de ambos são diversas e levam a entendimentos diferenciados sobre linguagem. Essa leitura crítica será realizada com base em Lopes-Damasio (2011), com ênfase no modo coseriano de compreender sincronia e diacronia. Conforme mencionado, Coseriu, base para o paradigma teórico-metodológico das TDs, considera a história da língua, dos textos e a história social, mostrando a importância dessa historicidade da língua e dos textos para entender o que se diz e como se diz, num dado momento, e considera que a compreensão das mudanças depende desse ponto de vista histórico.

Por conseguinte, seguem: (i) o enfoque sobre os estudos de Coseriu e sua influência a outros autores que corroboram para a formação do conceito de TD; (ii) o paralelo entre esse conceito e o de gênero discursivo e textual e, por fim, (iii) a discussão sobre como o conceito de TDs se insere na teoria linguística.

Na subseção 1.1, apresenta-se rapidamente como se iniciaram os estudos a respeito da língua e os fundamentos de Saussure, elucidando o que o autor propõe e revelando o problema do ostracismo da mudança, como resultado de sua proposta de língua abstrata, conforme Lucchesi (2004, *apud* LOPES-DAMASIO, 2011). Além disso, apresentam-se também as considerações de Coseriu (1979, *apud* LOPES-DAMASIO, 2011) sobre a obra de Saussure, as quais já elucidam diferenças entre o legado deixado por esses autores e assinalam qual caminho será percorrido neste trabalho.

Na subseção 1.2, há a descrição da proposta de Coseriu (1979, *apud* LOPES-DAMASIO, 2011) para os estudos da língua e a influência desses estudos em outros trabalhos que originaram o conceito de TD. Apresentam-se os traços definidores e o

conceito de TD, propriamente dito, bem como a descrição de algumas implicações para que não haja o equívoco de se pensar que TD é só um nome diferente para se referir a algo que já existe e é bastante estudado pela linguística, no caso, os gêneros textuais/discursivos. Justamente por isso, a subseção 1.3 relaciona o conceito de TD ao conceito de gênero, textual e/ou discursivo, e esclarece a diferença entre ambos.

A subseção seguinte, 1.4, retrata a importância dos estudos das TDs para a linguística, de maneira geral, não apenas a diacrônica – perspectiva em que o conceito foi desenvolvido e, conseqüentemente, para a qual se percebe mais rapidamente sua relevância –, a partir dos trabalhos em linguística histórica, realizados pelo macroprojeto de Kabatek (2005, 2006, 2012), como também a sincrônica, a partir de trabalhos em aquisição da escrita, como os realizados por Longhin-Thomazi (2011a/b), Lopes-Damasio (2014, 2016) e este.³

1.1 Diferentes postulados

Ao pensar na língua atualmente, parece óbvio o fato de que ela encontra-se sempre numa relação com a sociedade, conservando alguns traços e modificando outros, por este ou aquele motivo. No entanto, o percurso dos estudos referentes à língua nem sempre levou em conta esse importante aspecto. Na verdade, muitos séculos foram necessários para que esse fato fosse levado em consideração de forma sistemática e analisável.

Num panorama histórico, segundo Neves (2003, 2005, *apud* SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014), os estudos linguísticos se iniciaram por volta do século V a.C., com o surgimento das primeiras investigações, ainda de caráter filosófico, sobre a natureza da linguagem, em que a língua era tida como expressão do pensamento e relacionada à arte da oratória. Em torno do século IV a. C., houve as primeiras observações sobre o gênero das palavras, sobre a natureza do signo e sua denominação; surgiram os tempos verbais e as conjunções, em estudos que foram se aprimorando pelos séculos seguintes até chegar aos primeiros trabalhos sobre sintaxe, no século II d.C. Em seguida, avançou-se para o estudo da fonética e a

³ Por se voltar à análise de textos do 7º ano do EF, torna-se aqui discutível a utilização deste termo “aquisição da escrita”. Por isso, far-se-á referência ao desenvolvimento e/ou convencionalização da escrita, que pode, por sua vez, aproximar-se ou não de aspectos próprios da (sua) aquisição, a depender dos resultados das análises que serão implementadas e conforme discussão proposta.

produção das primeiras gramáticas de línguas vernáculas, do século XV ao XVIII, inspiradas nos clássicos que adentram o século XIX com estudos sincrônicos da língua, que não consideravam a língua falada pelo povo, apenas previa regras, nomenclaturas e classificações. Nessa direção, tudo o que fugia ao que estava prescrito nas gramáticas normativas era desconsiderado, compreendido como erro. Não se levava em conta, portanto, a variação. Até o século XIX, o que predominou foi uma tradição gramatical que se prendeu à definição, exemplificação e classificação de estudos relacionados à fonética, à sintaxe e à morfologia. O que se pesquisou sobre a língua foi com a visão da existência de uma língua perfeita, a qual era possível normatizar e descrever, sem dar importância à língua que era falada pela maior parte da população. Havia estudos comparatistas entre as línguas, nos quais se levava em conta a história das línguas.

No final do século XIX e início do XX, Saussure (1975, título original, 1916) investigou a construção lógica da linguagem, e, enquanto professor em Genebra, estabeleceu as bases do estruturalismo linguístico em seu livro *Curso de Lingüística Geral*, a partir do qual há o desenvolvimento de diversas vertentes do estudo da língua: semântica, pragmática, linguística textual, entre outras.

Entretanto, segundo Lucchesi (2004, *apud* LOPES-DAMASIO, 2011), há, em Saussure, um ostracismo em relação à mudança. De acordo com Coseriu (1979, *apud* LOPES-DAMASIO, 2011), existem, portanto, questões mal interpretadas e problemas para os quais a obra do referido autor não apresenta solução, por conseguinte, todas as vertentes baseadas em Saussure apresentam as mesmas dificuldades.

Saussure compreende a linguagem como um conjunto de manifestações do fenômeno linguístico, o qual não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como alcançar sua unidade. Assim, para apreender e representar a dimensão estrutural e estruturante do fenômeno linguístico, através da sua concepção de língua, Saussure define a unicidade e a homogeneidade como características intrínsecas à ela. Essa separação entre língua e linguagem e o caráter homogêneo da língua são efetivados através da principal dicotomia do modelo teórico saussuriano, da qual resultam todas as outras: a oposição entre *língua*, sistema linguístico objetivado, e *fala*, atividade linguística propriamente dita.

Assim, tem-se o axioma indispensável do estruturalismo linguístico, firmado na concepção de língua como sistema que pode e deve ser estudado a partir de

suas relações internas e da distinção bem determinada entre língua e linguagem, que não leva em conta a abordagem histórica ou diacrônica e que tem, na fala, sua constituição.

De acordo com o pensamento saussuriano, a língua é abstrata, homogênea, livre de fatores externos, vista e estudada de modo sincrônico e, justamente, por isso, não muda. Mas, então, como explicar as mudanças linguísticas dentro de um sistema que é contraditório a mudanças? Esse problema resulta de contradições internas ao pensamento do autor. Embora não ignorado por Saussure, não há solução para esse problema, em sua obra, o que ocorre na verdade é a exclusão das mudanças, especialmente, as fonéticas, quando o autor declara que “os acontecimentos diacrônicos têm sempre um caráter acidental e particular” (LUCCHESI, 2004, p. 65, *apud* LOPES-DAMASIO, 2011).

Diante do que diz Saussure, Coseriu (1979, *apud* LOPES-DAMASIO, 2011) defende, entre outros fatores, que sistema e historicidade não se contradizem, na verdade, se corroboram, uma vez que a historicidade da língua provoca sua sistematicidade. Dessa forma, a dicotomia *sincronia* e *diacronia* pertence ao plano da investigação, não do objeto, e, nesse plano, o da investigação, essa dicotomia só pode ser ultrapassada *na* e *pela* história. A descrição sincrônica não depende da diacronia, entretanto, o estado de língua real é sempre obtido de outro estado, anterior, e, portanto, produto de fatores históricos. Ou seja, o estudo da língua pode ser sincrônico, de seu *estado*, naquele momento, mas ainda assim é um estudo histórico.

Nesse sentido, o plano da investigação sempre se dá *na* e *pela* história e de forma *concreta*, mesmo ao se investigar dados sincrônicos, como ocorre neste trabalho, em que o enfoque em uma TD pode ser compreendido como uma análise linguística histórica, mesmo se tratando de uma investigação sincrônica.

O posicionamento de Lopes-Damasio (2011), apoiado em Coseriu (1979, *apud* LOPES-DAMASIO, 2011), é, assim, também assumido neste trabalho, que apresenta um estudo sincrônico, sob o conceito coseriano de língua, compreendida aqui como *histórica* e *concreta*. Em outras palavras, a língua, tomada como essencialmente histórica e feita de tradição (estando, portanto, em constante “fazimento”), viabiliza a utilização do conceito de TDs em trabalhos como este, que lida com dados sincrônicos, porque também no recorte sincrônico há história.

1.2 O surgimento do conceito

O conceito de TDs é relativamente recente, nos estudos da linguística no Brasil, datando do início deste século (CIAPUSCIO *et al.*, 2006; SIMÕES, 2007; ZAVAM, 2009; XIMENES, 2009), e é objeto de estudo, especialmente, da equipe paulista do Projeto Para a História do Português Brasileiro (PHPB), também conhecida como Projeto Caipira (Projeto para a História do Português Paulista – PHPP).

Segundo Longhin (2014, p. 15), tal conceito nasceu na linguística alemã, especialmente na linguística românica, enquadrando-se, nesse momento inicial, no nível da linguística histórica, e pautando-se, principalmente, nos estudos de Coseriu (1979), base para os trabalhos Schlieben-Lange (1983, 1993), Koch (1997), Österreicher (1997), Aschenberg (2003) e Kabatek (2005, 2006).

Por ser um paradigma científico relativamente novo, causa não só entusiasmo, com a produção de inúmeros trabalhos⁴ de orientações bastante diferentes, que auxiliam no entendimento de fenômenos linguísticos, da mesma forma, diferentes, como, também, causa certa confusão, com questões que buscam estabelecer relações entre esse paradigma novo e outros, mais tradicionais, ou seja, provoca certa dificuldade de compreensão a partir de comparações inconsistentes entre as TDs e outros paradigmas, como o dos estudos das mudanças linguísticas, da pragmática ou o do estudo dos gêneros discursivos/textuais. Para desfazer possíveis confusões e provar sua importante contribuição, no sentido de compreender a historicidade dos textos, inicia-se um percurso que vai estabelecer e elucidar o que é uma TD.

Antes de definir TD, pressuposto teórico-metodológico que leva em conta a história dos textos, não apenas das línguas, e qual sua funcionalidade nos estudos da linguagem, e antes mesmo de argumentar em favor da sua importância, é preciso compreender o que propôs Coseriu (1988, *apud* KABATEK, 2005). O autor faz distinção entre três níveis do falar, os quais perpassam qualquer questão relacionada ao estudo da língua e concebe que: “A fala é uma atividade universal genericamente humana, que é realizada individualmente em determinadas situações

⁴ Tal como os já citados anteriormente, além de outros, mais recentes, como Kabatek (2012), Longhin-Thomazi (2011a/b, 2012), Longhin (2014), Lopes-Damasio (2014, 2016, 2017, 2018), Silva (2016), Araújo; Martins (2011), Silva (2011) etc.

respectivamente por falantes individuais como representantes de comunidades linguísticas com tradições comunitárias do saber-falar” (COSERIU, 1988, p. 70, *apud* KABATEK, 2005, p. 160).

A distinção feita pelo autor entre três níveis linguísticos, separados apenas para fins de estudo, pode ser visualizada, no Esquema 1:

NÍVEL		TIPO DE SABER
Universal	Atividade de falar	Saber elocucional
Histórico	Língua histórica particular	Saber idiomático
Atual ou Individual	Discurso	Saber expressivo

Esquema 1: Níveis do linguístico (Coseriu, 1979, *apud* LOPES-DAMASIO, 2011, p. 65).

O primeiro nível universal *do falar em geral*, comum a todos os seres humanos adultos e normais, refere-se às operações linguísticas de referenciação, predicação, orientação dêitica, distribuição de papéis comunicativos e contextualização, é a *designação* da língua como atividade universal, enquanto atribuição de signos a um mundo de objetos. O segundo nível é o histórico, das línguas como sistema de significação historicamente dado, atualizado, e abarca as diferentes línguas (português, espanhol, alemão etc.), como produtos histórico-culturais da atividade humana. O terceiro nível é o dos *textos* ou discursos concretos, nos quais o falar é sempre individual, realizado por um único indivíduo numa situação única.

Sobre os três níveis, Kabatek (2006, p. 2) esclarece:

[...] estão concomitantes quando se fala e unicamente se podem derivar a partir de atos concretos, já que não se pode falar “universalmente” sem falar uma língua e sem produzir textos, e não se pode falar uma língua como sistema de signos sem que seja mediante textos.

Desse modo, o conceito de TD nasce em relação a esses níveis, ampliando-os e precisando alguns aspectos que não estão contemplados neles. Schlieben-Lange (1983, 1993, *apud* LONGHIN, 2014), discípula de Coseriu, defende a distinção entre uma história dos textos e uma história das línguas. Na mesma linha, Koch e Österreicher (1997, *apud* LONGHIN, 2014) repensam os três níveis da

atividade linguística, propostos por Coseriu, especificando, no nível histórico, o domínio da língua particular e o domínio da tradição dos textos. É na percepção dessas diferentes historicidades que surge o conceito de TD.

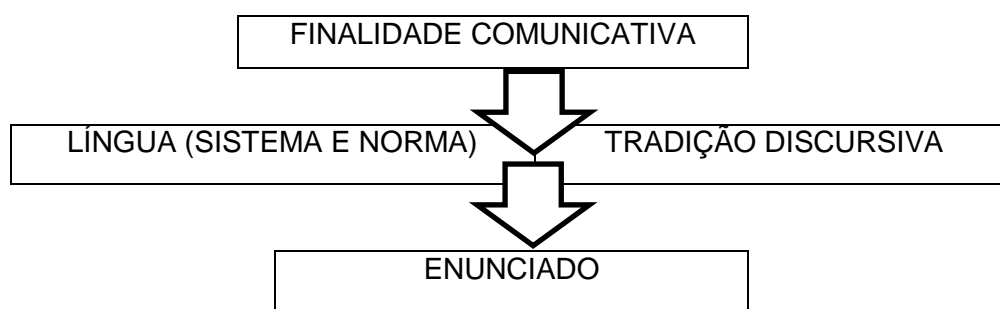
Kabatek (2006) cita os avanços com relação aos estudos do texto no século XX, expondo que Coseriu (1955) postula uma linguística própria do nível do texto/discurso. Nos anos 60, no entanto, desenvolvem-se diversos estudos independentes dos postulados de Coseriu, publicam-se diferentes trabalhos que identificam as particularidades dos textos, com especial atenção aos tipos textuais (*Textorten*). Nos anos 70, nasce uma linguística textual como disciplina própria e, nos anos seguintes, diferentes campos, nos estudos da textualidade, foram identificados:

- (i) julga-se a textualidade a partir dos elementos linguísticos, especialmente os elementos sintáticos e lexicais, que aparecem em cada texto (por exemplo, as formas verbais e os tipos de frases empregados em textos de natureza distinta, como uma previsão do tempo e uma crônica);
- (ii) representa-se a textualidade a partir do conteúdo, com a diferenciação entre a microestrutura e a macroestrutura, bem como com padrões gerais (textos descritivos, técnicos etc.);
- (iii) define-se o texto pela situação na qual o mesmo se dá. Pode-se até, em caso extremo, afirmar que um tipo bem determinado de situação define um tipo bem determinado de texto;
- (iv) considera-se o texto a partir de sua função ou finalidade comunicativa, derivada da sua intenção comunicativa dominante.

Cada uma dessas tendências apresenta vantagens, desvendando determinados aspectos da textualidade (situação, elementos linguísticos, estrutura, funcionalidade), e defeitos, ao enfatizar alguns aspectos da textualidade, esquecem ou não desvelam outros também importantes. Começa a haver, então, tentativas de combinar os resultados desse novo ramo da linguística com outras questões, pertinentes à linguística variacional e à pragmática. Nesse sentido, Schlieben-Lange (1983, *apud* KABATEK, 2006, p. 3), que havia estudado sob a orientação de Coseriu e combinado diferentes aspectos da sociolinguística e da pragmática com a sua teoria da linguagem, apresentou a proposta de uma Pragmática histórica, em um livro que ofereceu o fundamento para o estudo das TDs, por meio de algumas questões importantes, entre elas, a observação de que existe uma história dos

textos independente da história das línguas – já exposta aqui – e de que o estudo histórico das línguas deve tê-la em conta. Segundo a autora, há tradições além da língua, chamadas, nos anos seguintes, de TDs.

Koch e Österreicher (1997, *apud* KABATEK, 2006, p. 3), em seus escritos, definem o conceito das TDs a partir da reduplicação do nível histórico coseriano. Assim, pode-se dizer que a fala, com uma finalidade comunicativa concreta, atravessaria dois filtros concomitantes até chegar ao produto do ato comunicativo: o filtro da organização linguística, que compreende a língua como sistema (gramatical e lexical) e a norma, e uma ordem textual que atualiza determinadas TDs, conforme ilustra Kabatek (2006, p. 4), no Esquema 2:



Esquema 2: Tradições discursivas (KABATEK, 2006, p. 4).

Comparando o Esquema 1 com o Esquema 2, percebe-se que o nível histórico foi duplicado, dando destaque às diferentes historicidades: o domínio da língua histórica particular e o domínio da tradição dos textos, abarcando as TDs. Como explica Longhin (2014), essa diferenciação possibilita compreender que a produção de sentido necessita passar por essas duas historicidades, por esses dois *filtros* concomitantemente, que produzem adequação a dois tipos de técnicas, as quais não possuem delimitações precisas: as técnicas da língua e as da tradição de textos. As primeiras, técnicas do *sistema* e da *norma*, regulam os fatos linguísticos (sintaxe, morfologia, arranjos lexicais, oposições fonológicas) e, as segundas regulam o linguístico em unidades maiores, texto ou discurso concreto (conteúdo temático, sentido, composicionalidade e estilo), é a historicidade advinda de textos já ditos e escritos, conservados na memória da comunidade, sob a forma de modelos linguísticos tradicionais. Por exemplo, o enunciado *Bom dia!* reúne a historicidade da língua portuguesa, manifestada nas escolhas léxico-gramaticais, e a história de uma tradição, cultural e linguística, manifestada repetidamente no tempo e no espaço.

Diante disso, há os que se opõem a essa visão e tentam alocar as tradições textuais no plano individual ou os que defendem que o correto seria a duplicação de todos os três níveis, separando o nível linguístico de um lado e o textual de outro (LAMAS, 2006; KABATEK, 2005). Segundo Kabatek (2005), para chegar a uma clareza sobre a posição das TDs, na teoria da linguagem, é necessário definir, de maneira mais precisa, o conceito de historicidade, baseando-se nos preceitos de Coseriu (1979, *apud* KABATEK, 2005, p. 161-162), que diferenciam três tipos diversos de historicidade:

- historicidade lingüística strictu sensu (historicidade da língua dada),
- historicidade como tradição (i.e., recorrência) de determinados textos ou de determinadas formações textuais,
- historicidade genérica no sentido de uma “pertença à história”. (COSERIU, 1979, *apud* KABATEK, 2005, p. 161-162)

O primeiro dos conceitos, o da historicidade da língua ou historicidade primária, é assim chamado porque o homem depende da língua, é por meio da língua que o homem existe como homem, é ela que lhe permite saber de si e de tudo que o rodeia, “*pois tudo que ali é criado deve ser denominado por meio da linguagem e é transmitido como conhecimento por meio da linguagem*” (COSERIU 1978, p. 121, *apud* KABATEK, 2005, p. 162, grifos do autor). Dessa forma, o homem não pode retroceder à língua. Segundo Kabatek (2005), a língua é a história de uma comunidade internalizada no indivíduo e é por meio dela que ele incorpora uma língua particular, “[...] recria dentro de si como técnica *aberta*, a qual lhe permite a ação linguística criativa” (KABATEK, 2005, p. 162, grifo do autor). É a língua primária que lhe possibilita acesso a todas as línguas e diferentes visões de mundo.

O segundo conceito “refere-se a todas as manifestações culturais repetíveis, incluindo as linguísticas”, esclarece Kabatek, (2005, p. 162). São as tradições de uma comunidade, sejam elas constituídas pela recorrência na criação de objetos culturais, de textos, ou formações textuais anteriores, evocadas em fatos novos por conta de alguma semelhança funcional, formal ou por parcial harmonia.

No que se refere à linguagem como objeto, Kabatek (2005, p. 163) escreve:

[...] fala-se aqui de textos que estabelecem uma relação de tradição com outros textos. Essa pode dar-se, por um lado, pela repetição de uma determinada finalidade textual ou de um determinado conteúdo, e por outro lado, pela repetição de certos traços formais. A recorrência de formas textuais compreende uma escala contínua a partir de marcações de tradição mínimas – algo como uma determinada denominação textual ou uma determinada fórmula em um texto ainda não fixado – passando por uma organização formal contínua até chegar a uma completa fixidez do texto.

Por fim, o terceiro conceito de historicidade diz respeito a acontecimentos individuais, irrepitíveis e únicos, tomando cada texto em particular. Desse modo, cada texto realizado é situacional, situável como acontecimento em algum lugar historicamente. Essa forma de “historicidade”, diz Kabatek (2005), está no centro da pesquisa filológica tradicional porque um texto particular serve, com as suas características funcionais ou formais, como exemplo, modelo para outros textos e, por esse motivo, um determinado texto é parte de uma tradição – e pode ser visto, por isso, também dentro do segundo aspecto de historicidade.

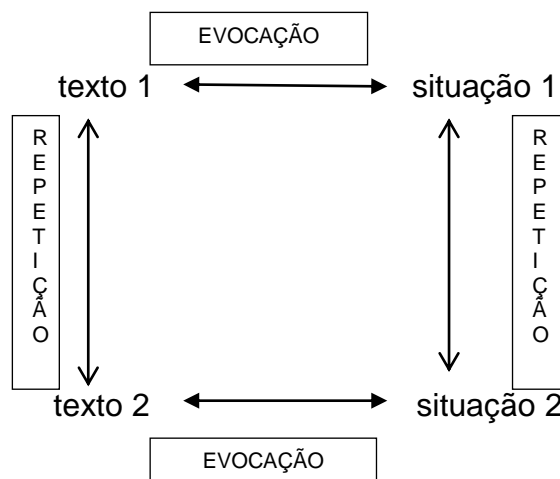
Diante das explicações acima, Kabatek (2005) reforça a singularidade e a precedência da historicidade linguística, que não pode ser situada no mesmo nível de outras historicidades ou tradições. Há uma historicidade primária, da língua, sistema funcional, técnico, que liberta o sujeito falante ao possibilitar a criação livre de enunciados que não são necessariamente repetições de nenhum enunciado feito anteriormente, e há uma historicidade secundária, das tradições textuais, ligada aos enunciados já existentes, com os quais o falante da língua vai se familiarizando, se servindo, de forma gradual.

Além disso, não se deve duvidar da importância das TDs para a teoria da linguagem, uma vez que não pode existir uma fala que não esteja relacionada com determinadas tradições de textos. Na verdade, a situação adequada das TDs do ponto de vista teórico-linguístico é ponto de partida para descrever o que elas são de fato, como devem ser definidas e quais serão as consequências da adoção desse conceito para uma descrição histórico-linguística que não se limite apenas à evolução de um sistema linguístico abstrato, mas também que dê conta, ao mesmo tempo, das TDs.

Entretanto, não basta apenas compreender TD como modos tradicionais simples ou complexos de dizer as coisas, mas também considerar a relação de um texto, produzido em um determinado momento histórico, com outro texto anterior.

Assim, Kabatek (2006) assinala dois traços definidores de uma TD: *repetição* e *evocação*.

As duas faces de uma TD, a TD propriamente dita e a constelação discursiva que a evoca, são representadas pelo Esquema 3:



Esquema 3: Evocação (adaptado de KABATEK, 2006, p. 7).

Nesse Esquema, o eixo horizontal representa a *evocação* e o eixo vertical, a *repetição*, com a consideração do tempo entre os dois textos. Tem-se uma situação 1, por exemplo, o encontro de colegas de trabalho no início do expediente, pela manhã, que evoca a saudação “bom dia” – texto 1. Em outro dia, essa mesma situação se repete – situação 2, e haverá, portanto, a evocação do texto “bom dia” – texto 2. O esquema permite, pela concomitância de dois fatores definidores de TDs, completar o quadro, em casos de ausência de um dos quatro fatores. Por exemplo, se o encontro, no local de trabalho, evoca a saudação, a evocação atua independentemente dessa saudação ser ou não pronunciada. Contudo, o não-saudar exercerá uma função própria, e a pessoa não saudada questionará talvez se ocorreu algo entre os dois que provocou o silêncio, que, portanto, adquire significado em relação a uma TD evocada, mas não realizada. O contrário também pode ocorrer: proferir uma saudação fora da situação compatível evoca tal situação e o sentido desse enunciado, em relação à situação evocada, será buscado.

A *repetição* se dá na medida em que um texto (falado ou escrito) estabelece relação, em um determinado momento histórico, com outro que lhe é anterior. Nem toda *repetição* de um elemento linguístico, porém, resulta numa TD. Perceba que, na frase anterior, há diversos vocábulos, entre eles “nem”, “repetição”, “porém”, “resulta”

etc., palavras repetidas inúmeras vezes na língua portuguesa, nas mais diversas circunstâncias, contudo nenhuma delas forma uma TD por si só e isso não ocorre porque se trata de um único vocábulo, posto que há tradições formadas de uma só palavra, como é o caso da saudação “oi” ou da interjeição “ai”, diante de uma situação de dor. Todavia, quando se trata das tradições complexas, por exemplo, o artigo científico, o boletim de ocorrência policial, o soneto etc., apenas a repetição de uma combinação específica de uma série de formas possibilita inserir um texto nessa TD. A *repetição* de um conteúdo ou forma de texto pode definir a sua tradição, como a utilização da forma dois quartetos e dois tercetos indica um soneto ou a repetição da construção *era uma vez*, no início de determinado texto, o insere na tradição de contos infantis.

Entretanto, observar apenas a repetição, olhando exclusivamente para o lado textual, é levar em conta apenas o aspecto da TD que mais nos interessa, mas não permite explicar a desconsideração da *evocação*, aquilo que evoca tal *repetição*. A *evocação* de TDs (formas já tradicionalmente construídas) se dá para cumprir determinada finalidade comunicativa, como no exemplo dado daqueles que chegam de manhã, no ambiente de trabalho, em que o cumprimento *bom dia!* é evocado por uma situação concreta que se repete, evocando outras situações nas quais se pronuncia a mesma sequência de palavras. Há tradições que são evocadas ou mesmo exigidas por determinadas instituições, como a religiosa, nas igrejas católicas, por exemplo, que possuem diversos tipos de rezas e orações repetidas integralmente nas celebrações, e outras evocadas pelo canal ou meio de comunicação, como o caso do telefone, em que normalmente inicia-se a interação com *alô*.

A *repetição* de fenômenos naturais ou manifestações culturais não constituem TD por si própria, pois tais fenômenos são símbolos não linguísticos da cultura. Apesar disso, podem evocar TD. Por exemplo, as primaveras evocam a poesia das primaveras; a pintura cubista evoca os textos e manifestos sobre a pintura, o samba ou outro estilo musical evoca a tradição das letras ou mesmo textos e comentários metamusicais (KABATEK, 2006, p. 6.).

Segundo Kabatek (2006, p. 7), *a TD tem valor de signo e é reconhecível por meio de signos metatextuais, como “saudação”, “carta”, “soneto”, conforme a sua definição:*

Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos lingüísticos empregados. (KABATEK, 2006, p. 7)

Com base nessa definição de TD, falar ou escrever não é só realizar tais fatos de acordo com as regras de uma língua, mas também segundo uma determinada tradição textual, que prevê como fazê-lo. Contudo, para Kabatek (2006), é necessário atentar-se para duas questões. A primeira diz respeito à relação entre tradição e referência: numa TD simples, como uma saudação *Bom dia!*, essa relação é clara, mas também há textos independentes de uma inserção pragmática concreta, como os textos escritos que criam a sua própria marca discursiva.

Já a segunda questão é a da relação entre TD e variedades linguísticas, fenômenos que não possuem relação direta, porque dizem respeito a maneiras diferentes de considerar a linguagem. Observe o que diz Öesterreicher (1997, p. 20, *apud* KABATEK, 2006, p. 8):

Mas o saber acerca das variedades é transmitido a miúdo mediante as TD, e o emprego situacional de elementos de variedades pode ser condicionado precisamente pelas TD. E o conjunto do saber que nos indica a seleção dos elementos gramaticais e variacionais e as TD adequadas é o que se pode chamar a nossa competência comunicativa.

Além dessas duas questões, há consequências múltiplas da definição de TD que precisam ser elencadas. Uma delas é de que a TD, por ter ela mesma o valor de signo próprio, é capaz de comunicar mais do que um texto sem tradição ou um simples enunciado, uma vez que é “[...] um ato lingüístico que relaciona um texto com uma realidade, uma situação, etc., mas também relaciona esse texto com outros da mesma tradição” (KABATEK, 2006, p. 8). Por isso, uma TD pode até não ser realizada, como é o caso de uma saudação não realizada, mas, ainda assim, funcionar na produção de sentido em uma determinada situação que a evoca, num determinado momento do tempo.

Outra consequência da definição procede do caráter composicional das TDs, ou seja, de como ela se constitui. Nessa direção, deve-se considerar que uma TD nem sempre precisa se repetir exatamente da mesma forma, mas pode constituir-se a partir da repetição de uma forma textual ou de uma combinação particular de elementos. A isso, denomina-se *composicionalidade* que pode ser *paradigmática* ou *sintagmática*.

A *composicionalidade paradigmática* diz respeito à coexistência, à simultaneidade de referências a diferentes TDs em um mesmo texto. Compreendendo que todo texto possibilita uma rede de tradições, Kabatek (2006, p. 9) diz que “Um texto pode pertencer ao mesmo tempo à TD ‘soneto’ e ‘poema de amor’ e conter até mais elementos tradicionais separáveis, no emprego particular de seu material linguístico”. Longhin (2014, p. 25) dá dois exemplos da *composicionalidade paradigmática*: o primeiro, um texto jurídico, que pode conter expressões e conteúdos tradicionais do cotidiano, da literatura, da ciência. Exemplifica esse fato um trecho do Sermão da Sexagésima, de Padre Vieira, no qual há uma citação bíblica. Assim, o sermão é uma TD e a citação bíblica, outra TD, “evocada a partir da primeira, como também é TD a própria tradição de citar”.

A *composicionalidade sintagmática*, segundo Kabatek (2006), refere-se às combinações linguísticas nas relações sintagmáticas, na sequência de elementos ao longo de um texto, no desenvolvimento sequencial da linguagem e nas escolhas paradigmáticas ou associativas que constituem, juntas, uma finalidade de dizer e um traço caracterizador de TD. Tais combinações ocorrem diante de alguma percepção, por parte do falante ou escrevente, entre o que é componente fixo/invariável e o que é componente lacunar/variável na tradição.

Para exemplificar, Kabatek (2006, p. 9) cita o romance *Ulisses*, no qual há uma sucessão de diferentes TDs no transcorrer do texto, e Longhin (2014, p. 31-34) dá exemplos, em (1) e (2), respectivamente, de textos com repetição total ou com alterações mínimas, como o trecho repetido na realização de casamentos católicos e fórmulas fixas com lacunas, como um tipo de adivinha, e de outros textos com menos trechos repetidos, como, por exemplo, textos narrativos nos quais há uma maior liberdade de escolha, embora ocorra, devido à temática e às finalidades de dizer, a repetição da relação de tempo, tornando-se um traço indicativo da TD narrativa, presente em boa parte dos textos dessa natureza. Contudo, a autora

alerta que a maneira como essa relação de tempo é codificada, nesses textos, é algo um tanto quanto variável.

(1) Eu, Maria Rosa, recebo-te por meu esposo e prometo ser fiel, amar-te e respeitar-te, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, todos os dias de minha vida.

(2) O que é o que é, fala mas não é gente? O que é o que é, tem capa mas não é super-homem, tem folha mas não é árvore, tem orelha mas não é gente, e é surdo mas conta tudo?

O que é o que é, guarda aviões mas não é gente aeroporto, e tem dinheiro mas não é banco? (LONGHIN, 2014, p. 32, grifos da autora).

Segundo Kabatek (2006, p. 9), diante da *composicionalidade paradigmática*, é possível considerar que há a possibilidade de transformação de uma TD, ao longo do tempo, podendo mudar por completo até se transfigurar em outra realidade totalmente diferente da inicial. A variabilidade de uma TD precisa ser validada socialmente.

Embora haja TDs fixadas, especialmente no âmbito religioso e em instituições sociais bastante conservadoras, há casos, normalmente, em maior número, em âmbitos orais, nos quais a variabilidade integra a expressividade do falar, por exemplo, nas redes sociais ou em outras tradições expostas aos modismos.

Segundo Kabatek (2006, p. 10), “[...] sempre que houver transformação de uma TD, haverá interferência”, que pode ser *linguística* ou *textual*, entre duas ou mais TDs. Além disso, ela pode ser uma interferência positiva ou uma interferência negativa. Um exemplo de interferência linguística positiva é a presença de elementos de uma língua A em um texto da língua B, já o contrário, uma interferência negativa⁵ é a ausência de alguns elementos em um texto da língua B, provocada pela presença da língua A. Nesse caso, ocorrem mudanças em empregos das formas regulares.

A interferência textual, por sua vez, é muito importante, não só a negativa, como também a positiva, sendo a transformação, muitas vezes, uma combinação nova de elementos oriundos de diferentes tradições, não apenas de uma. É a

⁵ A interferência negativa pode ser de convergência e de divergência. Continuando com os exemplos entre duas línguas, Kabatek (2006) cita a preferência por formas comuns às duas línguas para o primeiro tipo de interferência negativa e o contrário para o segundo tipo, ou seja, evitam-se formas comuns para dar lugar às diferentes. Tais interferências negativas podem aparecer juntas num mesmo texto e são muito frequentes no contato de línguas semelhantes.

interferência que possibilita a transformação de uma TD, uma vez que são esses elementos que podem ou não ser adotados socialmente no decorrer do tempo e fazer com que determinada TD se modifique.

1.3 TD e os gêneros textuais/discursivos

Kabatek (2006, 2012) define TD para explicar esse conceito relativamente novo e para que não haja possíveis confusões entre TD e gêneros, uma vez que TD não é uma nova terminologia para tratar de algo já conhecido como alguns poderiam supor. Entretanto, é possível uma associação, em determinados aspectos, entre o conceito “coseriano de língua concreta e o de língua como fenômeno de interação social, inerentemente associada a movimentos dialógicos que subjazem a todo discurso, de acordo com as formulações bakhtinianas” (LOPES-DAMASIO, mimeo).

O conceito de gênero nasceu na Grécia antiga, associado ao literário. Foi Platão (427 a. C. – 347 a. C.), segundo Zavam (2009), que dividiu o gênero literário, tanto em relação à forma (verso e prosa), quanto em relação ao conteúdo (lírico, épico e dramático). Essa classificação também foi utilizada por Aristóteles que muito influenciou a literatura ao falar da natureza e da poesia. Não só Aristóteles, como também Platão, tomavam os gêneros literários do ponto de vista normativo, concebendo-os como formas rígidas e imutáveis. Essa tradição de conceber gênero como um conceito de domínio literário ou retórico permaneceu praticamente até o século XX. Por esse longo percurso e por ter sido usado em grande número de teorias, o termo gênero é bastante complexo, mesmo após os estudos de Bakhtin que tratam da questão dos gêneros do discurso, não apenas do ponto de vista da forma e do conteúdo, mas do dialogismo, característico das relações de interação que ocorrem entre os interlocutores em toda e qualquer situação comunicativa.

Bakhtin (1989, *apud* KABATEK, 2012) reconheceu a limitação do termo *langue*, na concepção de Saussure, no que se refere à tradição. Segundo Kabatek (2012, p. 583), o termo *gênero*, em Bakhtin, considera a complexidade das tradições literárias, com o ponto inicial nos gêneros *primários*, uma vez que também trata da tradição em um sentido mais amplo. Apesar disso, os estudos modernos de Bakhtin não procuraram desenvolver toda a amplitude do termo *gênero*, mas, principalmente, delimitá-lo, especialmente aos aspectos literários e à noção fundamental da intertextualidade na literatura.

Entretanto, é inegável a contribuição que os estudos dos gêneros trouxeram para a linguística. De acordo com Kabatek (2012), a crítica feita por Bakhtin ao estruturalismo pode ser considerada precursora das TDs, embora sem ter evoluído numa aplicação que leve em conta todas as consequências envolvidas.

Diante dos resultados dos estudos dos gêneros, segundo Zavam (2009, p. 78-82), é possível sistematizar algumas analogias com a teoria das TDs. Ao se falar sobre TD ou gênero:

(i) o que se diz/escreve sempre possui relação com algo já dito/escrito, com o modo de dizer, que vai além dos componentes e estruturas gramaticais da língua. Uma forma textual estabelece relação com outras formas textuais presentes na memória discursiva da sociedade em que circula e, de acordo com o seu contexto social e histórico, que devem sempre ser levados em conta, se transfere de uma língua para outra e se adapta “às novas contingências, quer linguísticas, quer sociais, quer históricas” (ZAVAM, 2009, p. 79).

(ii) há de se considerar que ambas sofrem transmutações/tranformações, influenciadas pelas mudanças por que passa a sociedade. Tais transformações podem se refletir não só nas formas textuais existentes, mas também naquelas que se transformam e surgem diante das novas motivações sociais.

Considerando esse aspecto da contínua mudança a que se submetem a sociedade, os sujeitos, e, conseqüentemente, a língua, enquanto enunciados, tomando como intrínseca ao gênero a relação entre o presente e o passado, Lopes-Damasio (mimeo) lembra a afirmação de que “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo” (BAKHTIN, 2005, p. 106, *apud* LOPES-DAMASIO, mimeo) e a relaciona com o princípio da composicionalidade tradicional ou paradigmática, proposto por Kabatek (2006). Segundo a autora:

Esse princípio pode ser também interpretado, sob um enfoque mais discursivo, de acordo com a formulação da noção de ruínas de gêneros (CORRÊA, 2006, p. 209), que correspondem aos vestígios de gêneros discursivos que, “quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita” (LOPES-DAMASIO, mimeo).

Em conformidade com o descrito acima, Kabatek (2005, 2012) apresenta algumas distinções entre os conceitos de gênero e TD, a fim de evitar o equívoco de tomá-los como sinônimos:

- (i) as TD não compreendem apenas as finalidades comunicativas mais complexas, como o texto jurídico, o romance etc., mas também os atos de fala fundamentais, como a saudação, o agradecimento e a promessa.

Todavia, diante dessa distinção, poder-se-ia lembrar que os gêneros para Bakhtin (2000 *apud* ZAVAM, 2009) constituem-se de gêneros primários e secundários e também incluem enunciados realizados por uma só palavra:

Na comunicação verbal, há muitíssimos tipos de enunciados avaliatórios, bastante padronizados, ou seja, um gênero do discurso valorativo que expressa o elogio, o encorajamento, o entusiasmo, a reprovação, a injúria: “Ótimo!”, “Ânimo!”, “Bravíssimo!”, “Que horror!”, “Burro!”, etc. (BAKHTIN, 2000, p. 309-310 *apud* ZAVAM, 2009, p. 83).

Este caso ainda parece não impedir o entendimento de que TD e gêneros discursivos sejam muito próximos ou sinônimos, mas Kabatek (2005) descreve mais uma distinção, apontada por Raymund Wilhelm (2001, 2003), que estabelece uma clara diferença entre esses conceitos:

- (ii) uma TD comporta, dentro dela, outras TDs, ou seja, ela não se refere apenas a enunciados (gêneros) completos. Como é o caso da TD *Era uma vez* que faz parte de uma outra TD, o conto infantil.

Wilhelm distingue três áreas de TD, a saber, fórmulas, formas textuais e universos de discurso,⁶ que representam diferentes graus de abstração das TDs que podem estar combinadas uma dentro da outra, como no exemplo acima, em que uma fórmula (*Era uma vez*) pode ser parte de uma forma textual (o conto infantil) que, por sua vez, é parte do universo da ficção.

Não só no exemplo citado acima, como em outros, e tomando a *composicionalidade* das TDs, Kabatek (2012) ressalta a importância desse *princípio*, segundo o qual uma série de tradições podem se fazer co-presentes, ao mesmo tempo, em um texto. Nessa linha, a investigação empírica das TDs tem a tarefa de identificar essa rede de tradições, mas recomenda-se partir de localizações comprovadas e, a partir daí, buscar novos nexos de tradição.

⁶ Wilhelm (2001, 2003 *apud* KABATEK, 2012, p. 583-584) adota a concepção de Coseriu (2006), que distingue quatro universos de discurso: o universo do cotidiano (relação entre sujeito e objeto, na qual o sujeito fala a partir de sua perspectiva subjetiva sobre os objetos); o universo da ficção (o sujeito fala de objetos sem existência real, objetos de um mundo criado pela fantasia, o qual não exclui que esses objetos tenham semelhança e até identidade com objetos reais); o universo de religião (ou da fé, que fala de “outro mundo”, não comprovável, mas suposto como existente) e, por fim, o universo da ciência (no qual, os objetos se descrevem como objetos a partir de uma perspectiva “objetiva”).

Assim, Kabatek (2012) pretende esclarecer possíveis equívocos ao tratar da relação entre os gêneros discursivos e as TDs, mostrando que as TDs incluem todas as formas concretas de tradição e são, portanto, mais abrangentes que os gêneros, representando maiores possibilidades para os estudos linguísticos:

O potencial enorme do termo TD vai assim muito mais longe do que descrição concreta de uma forma determinada de tradição textual. Trata-se de descobrir toda a amplitude dos elementos tradicionais nos textos e de ter em conta essa tradicionalidade em todas as questões de descrição linguística, também em questões de gramática e de pragmática. Por isso, as consequências são muito mais amplas do que as consequências da questão do gênero, salvo se o termo gênero é usado de maneira tão ampla como o proposto aqui para as TDs, o que estaria em contradição com a tradição desse termo. Para todas as concepções mais limitadas de gênero, podemos afirmar: *todos os gêneros são tradições discursivas, mas nem todas as tradições discursivas são gêneros.* (KABATEK, 2012, p. 586 - 587, grifos meus)

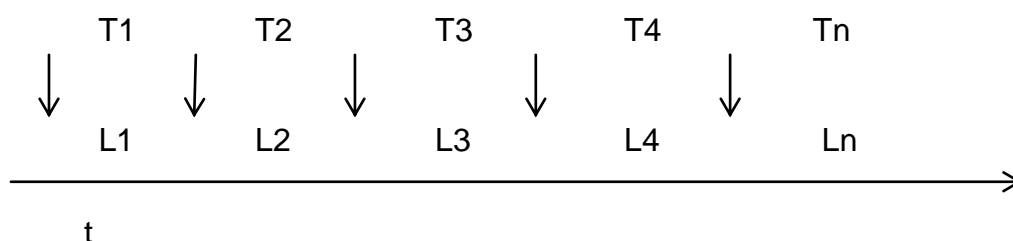
Nesse sentido, a fórmula *Era uma vez* é uma TD, mas não é um gênero do discurso, já o conto infantil é uma TD e também um gênero. Lopes-Damasio (mimeo) lembra que Zavam (2009, p. 84-85) cita Lamas (2006, p. 13) para evidenciar os traços tradicionais dos textos, características que aparecem nos discursos, sobre os quais falara Coseriu. Para Lamas, todos ou quase todos os falantes que empregam cada gênero seguem as suas características e, além disso, esperam essas características no falar dos demais. Sendo assim, esses traços essenciais que funcionam como convenções de grupos de falantes, são TDs regulares.

Segundo Kabatek (2005), uma TD regular pode ser matéria para a produção de textos, ou seja, não precisa corresponder a um texto, mas a uma forma textual ou, ainda, uma combinação particular de elementos.

1.4 Relevância e aplicações do estudo das TDs

Conforme apresentado, o conceito de TD foi desenvolvido no âmbito dos estudos da gramática histórica e possibilita chegar a resultados diferenciados por permitir que se perceba, com maior precisão, as evoluções e os processos de mudança linguística. Isso ocorre porque, segundo Kabatek (2006), a evolução de uma língua não é um processo unilinear, ou seja, não ocorre em linha reta, simplesmente com a consideração dos efeitos do tempo, portanto, não é possível

reconstruí-la numa espécie de diacronia ideal. Na verdade, ao se estudar a história de uma língua, estudam-se *textos* de diferentes épocas, textos que podem caracterizar os respectivos estados dessa língua, como no Esquema 4:



Esquema 4: Tradição textual e história da língua (KABATEK, 2006, p. 11).

Reconhecer diferentes textos, em diferentes momentos históricos, para construir uma sequência histórica que possa recapitular a mudança gramatical representa um problema, escreve Kabatek (2006), porque as diferentes TDs também condicionam o emprego de meios linguísticos adequados, o que significa que pode haver variação desses meios segundo a TD. A solução pressuposta para evitar desvios causados pelas diferentes TDs é realizar o estudo histórico em uma única TD ou misturar textos de diferentes TDs para trabalhar com um *corpus* balanceado. Para Kabatek, não há exatamente uma fórmula que garanta o equilíbrio do *corpus*: alguns linguistas pensam se tratar de um problema de quantidade, entretanto, a quantidade pode apenas tornar o problema da variação menos visível. Além disso, não há um equilíbrio objetivo dos textos em uma língua, já que não são quantificáveis de maneira objetiva.

A única solução ao problema da coexistência de tradições discursivas diferentes que influem na diacronia da língua é então uma história da língua que estuda as diferentes tradições sem limitar-se a uma só, mantendo a diferenciação – uma história da língua menos monolítica que permitirá saber em quais TD uma inovação é criada, como se difunde ao longo das TD, e também onde há TD resistentes às inovações, TD que preservam elementos que em outras TD não se usam mais. (KABATEK, 2006, p. 10-11)

Dessa forma, Kabatek (2006) faz uma crítica à visão monolítica da gramática histórica e alerta para a necessidade de diferenciar as TDs, pois a língua é, nessa perspectiva, um conjunto de variedades e de TDs com mudanças internas bem

diferenciadas. Portanto, considerar a importância da relação entre TD e evolução da língua é fundamental.

Como proposta metodológica para o estudo das diferentes tradições, Kabatek (2006) parte da *Analisis multi-dimensional*, aplicada por Douglas Biber (1988) em trabalhos de língua inglesa. Nesse método, o autor realiza o levantamento de vários traços linguísticos, como: marcadores de tempo e aspectos, advérbios de tempo e lugar, pronomes, perguntas, formas nominalizadas, subordinação, preposições, classes verbais etc., numa análise quantitativa que observa quais desses traços podem se correlacionar à natureza dos textos, e depois interpreta os dados ao longo da história. Inspirado no modelo de Biber, Kabatek (2006), seguindo a proposta do linguista alemão Wolfgang Raible (1992, 2001), utiliza uma metodologia que consiste em reduzir a quantidade de elementos a medir e que observa, em correlação ao texto, exclusivamente a *Junktion* (junção), ou seja, o modo como as porções de um texto são unidas, o tipo e a frequência relativa com que o processo de junção é utilizado e como pode ser tomado como sintomático de determinada TD.

Ao trabalhar com a junção, eleita por Raible (1992) para oferecer um instrumento de comparação entre as línguas, Kabatek (2006) descobriu que há uma relação clara entre os *juntores* empregados em um texto e a TD a qual esse texto pertence. Para isso, o autor parte de duas observações: (i) que o emprego de juntores varia de acordo com o texto que se escreve, mesmo em uma mesma sincronia; e, (ii) que essa variação é o reflexo sincrônico de uma evolução diacrônica, que também pode ser observada. Seus estudos confirmaram não só que as diferenças textuais-gramaticais são sintomas de diferentes TDs, como também que os esquemas de junção apresentados em um texto são relevantes para determinar a que TD ele pertence.

Assim, diante do exposto, o conceito de TD volta-se para a linguística histórica e reitera que a sociedade e seus sistemas mudam, inclusive sua língua e os textos produzidos nela, e que, para o estudo dessas mudanças, faz-se necessário o estudo das TDs.

Por outro lado, o aporte teórico das TDs não deixa de viabilizar estudos, como este, de ordem sincrônica, desde que a língua seja compreendida como concreta e histórica, conforme a perspectiva de Coseriu. Nessa direção, o trabalho de Silva (2016) é exemplo de uma investigação em que o conceito de língua coseriano possibilita a utilização da teoria das TDs para além das investigações de mudanças

linguísticas, numa perspectiva diacrônica, exatamente porque a história é constitutiva da língua, independente do recorte do *corpus*. Em seu trabalho, a autora parte do pressuposto de que é possível caracterizar diferenças de TDs ao investigar o uso de determinados traços linguísticos em textos diversos de crianças, no processo de aquisição da escrita. Para isso, descreve e analisa os processos de junção causal, como local em que se manifestam aspectos da heterogeneidade constitutiva da escrita e das TDs em que se inserem.

1.5 Traços esperados na TD argumentativa

Se a definição de TD posta por Kabatek (2005) remete à questão de repetição, finalidade de expressão, atualização e tradição e os seus estudos, como posto na subseção anterior, revelam que as diferenças textuais-gramaticais e os esquemas de junção empregados em um texto são sintomas dessa ou daquela TD, é possível elencar algumas características esperadas em relação ao uso da junção nas diversas TDs existentes, inclusive na TD argumentativa, produzida pelos escreventes, o que, de certo modo, facilita o trabalho do professor-pesquisador, orientando-o.

Ao considerar a TD argumentativa, pensando-a como uma TD complexa, que pode, por isso, abarcar outras TDs em sua composicionalidade paradigmática e sintagmática, em decorrência da temática e das finalidades de dizer, é fundamental, como a sua própria designação mostra: argumentar, discorrer, justificar, dar exemplo, convencer. Para tal, é possível que o escrevente utilize junções que vão estabelecer, além das relações de sentido mais concretas, que fazem o texto progredir, como a de adição e a de finalidade, mais esperada do que as relações de tempo, por exemplo, bastante comuns numa TD narrativa, outras, consideradas mais abstratas, especialmente as de causa, condição e contraste, uma vez que as relações de causa exprimem motivo, justificam, explicam, exprimem efeitos e consequências; as relações de condição podem ser empregadas para reforçar a persuasão, especulando sobre o que poderia ocorrer, ter ocorrido ou o que se desejaria que ocorresse e; as relações de contraste analisam e descrevem diferentes posicionamentos, faz referência às diversas vozes sociais com as quais o escrevente entra em contato no processo de construção da TD argumentativa.

Trabalhos anteriores (LOPES-DAMASIO, 2014, 2016; TUÃO-BRITO 2014; LONGHIN-THOMAZI, 2011a, 2011b) ao olhar para a escrita de sujeitos, em aquisição da escrita, mostram que os escreventes optam preferencialmente por esquemas de junção com *e* e *justaposição* na codificação de várias relações de sentido, além disso, é mais frequente o uso da parataxe do que da hipotaxe nas construções semânticas realizadas. Rodrigues (2018), ao estudar a TD argumentativa produzida por escreventes de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, portanto, focalizando a produção textual de escreventes que não estão mais na aquisição da escrita, mas num processo de aprimoramento/convencionalização dessa escrita, obteve resultados parecidos com os estudos anteriores, no sentido de maior prevalência da parataxe sobre a hipotaxe e de esquemas de junção elaborados por meio da *justaposição* e de *e* para estabelecer relações de sentido diversas nos dois anos analisados. Além disso, provou a produtividade, na construção da TD argumentativa, das relações de causa, adição e contraste. Em relação a esse resultado, importa ressaltar que, enquanto a primeira e a terceira já eram esperadas, como mencionado acima, o emprego frequente da adição não causa espanto porque é uma relação de sentido que possibilita o acréscimo de novas informações, a continuidade do texto, além de ser uma relação de sentido bastante comum como base para inferências contextuais de relações semânticas mais abstratas, de acordo com os modelos de TDs que circulam por meio da fala.

Nos textos do 6ºano e do 9º ano, ao relacionar as TD ao funcionamento dos MJs, a partir do entendimento da relação sintomática entre TD e MJ (KABATEK 2005), e ao observar o aspecto paradigmático e lacunar das TDs, que quase sempre se constituem por meio de outras, verificáveis na materialidade textual, considerando-se os aspectos de repetição e evocação, conforme Kabatek (2005), que definem e caracterizam as TDs e as mesclas de TDs, Rodrigues (2018) observa e descreve o emprego de outras TDs empregadas na construção da TD argumentativa, tais como: TD expositiva, TD lista, TD injuntiva, TD resposta, TD pergunta, entre outras.

Desse modo, as características descritas acima são esperadas nas análises que serão realizadas neste estudo, já que tais estudos já realizados orientam uma direção para o caminho que percorre o escrevente, na construção da sua escrita numa determinada TD.

Assim...

Nesta primeira parte do trabalho, com inspiração nos trabalhos de Kabatek (2005, 2006, 2012), bem como em outros, como Lopes-Damasio (2011) e Longhin (2014), delimita-se o posicionamento teórico assumido em relação à língua, pautado nos estudos de Coseriu (1979). Tais estudos compreendem que, na língua, sistema e historicidade se complementam, estando interligados, e tal fato fundamenta o conceito de TD, que leva em conta, além da historicidade das línguas, a historicidade dos textos, e postula que só se enuncia por meio de textos, os quais adquirem sentido não só pelo sistema linguístico e pela norma vigente, como também pelas tradições, constituídas ao longo da repetição de seus usos em contextos pragmáticos específicos. Essas TDs englobam desde atos de fala fundamentais até aqueles com finalidades comunicativas mais complexas.

As TDs abarcam, portanto, todo o tipo de tradição do falar/escrever e se constituem em três áreas: fórmulas, formas textuais e universos do discurso, dentre as quais se pode conceber uma relação hierárquica, em que uma fórmula integra uma forma textual e uma forma textual integra universos de discurso, podendo as três áreas se fazerem presentes em um único texto, ou seja, uma TD pode conviver com outras TDs. Esse traço é primordial para diferenciá-las dos gêneros e levar à compreensão de que todo gênero é uma TD, mas o contrário não é real.

Além disso, as TDs não são produtos acabados. Elas se fazem e refazem continuamente, modificando-se no decorrer da história de acordo com as práticas sociais e suas necessidades comunicativas. Nessa linha, a junção torna-se um traço importante para determinar uma TD já que reúne diversos níveis possíveis de análise.

O conceito de TD, adotado neste trabalho, recobre, portanto, o que se denomina como TD argumentativa, caracterizada como uma questão de sentidos na linguagem (e não como um elemento retórico) e localizada na/dentro da língua, especialmente nos encadeamentos linguísticos operados por meio de mecanismos de junção. Nessa direção, o conceito de TD, em sua possível relação sintomática com esses mecanismos, é fundamental porque não toma a língua como produto pronto, acabado e fora dos sujeitos, mas sim como processo, historicamente constituída e feita de tradições. No modo escrito de enunciação, esse conceito permite observar um espaço de circulação dos sujeitos, no âmbito do ensino formal.

CAPÍTULO 2

A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA

Apresentação

Este Capítulo apresenta uma breve revisão de trabalhos baseados em Marcuschi (1997), Longhin (2014) e Corrêa (1997a/b, 2004, 2006), sobre a relação entre fala/escrita e oralidade/letramento, que demonstram posicionamentos que vão desde a separação radical entre esses modos de enunciação e/ou essas práticas linguístico-sociais, respectivamente, passando por tendências de compartilhamentos entre eles, até o tratamento escalar, com possibilidade de combinação e cruzamento entre o falado e o escrito, o oral e o letrado, de acordo com a perspectiva de Corrêa.

Corrêa (1997a/b, 2004, 2006) defende o modo heterogêneo de constituição da escrita, o qual se dá em duas vias distintas e interligadas: de um lado, demonstrado pela representação da atividade discursiva do escrevente, por meio da base semiótica “som”, na fala, ou “traço gráfico”, na escrita, e, de outro, demonstrado por possibilitar essa mesma representação, nas práticas sociais (instituídas histórica e socialmente), escolarizadas ou não-escolarizadas, das quais os escreventes participam, ou seja, práticas de oralidade e/ou de letramento.

Dessa forma, o autor concebe a escrita tanto do ponto de vista de sua produção, enquanto enunciados vários produzidos pelo escrevente, quanto do ponto de vista da sua recepção, enquanto enunciados com os quais o sujeito entra em contato.

Na seção 2.1 deste Capítulo, “A heterogeneidade da escrita”, fala-se sobre a importância e a relevância da fala e da escrita, tanto na vida diária, quanto na formação escolar de qualquer pessoa, enfatizando que ambas são primordiais e que, embora do ponto de vista cronológico, a fala seja muito anterior à escrita, não há supremacia de uma sobre a outra. Além disso, diferenciam-se oralidade e letramento de fala e escrita, como pertencentes, respectivamente, a práticas sociais e a práticas linguísticas.

Nas subseções 2.1.1 “Perspectiva da dicotomia”; 2.1.2 “Tendência fenomenológica de caráter culturalista”; 2.1.3 “Perspectiva variacionista” e 2.1.4 “Perspectiva interacional”, há, como sugerem os títulos, uma breve explicação sobre

o modo como cada uma dessas perspectivas ou tendências concebem a relação entre fala e escrita.

A seção 2.2, “Aspectos relevantes para a observação da relação *fala e escrita*”, apresenta aspectos relevantes para a observação da fala e da escrita, além de maiores informações sobre a perspectiva do *continuum* dos gêneros textuais, defendida por Marcuschi (1997), mas que se afasta da proposta de Corrêa, exposta na seção 2.3, “O viés discursivo entre oral/letrado e falado/escrito”, deste Capítulo e tomada como fundamento para este trabalho.

2.1. Atividade discursiva enquanto prática social

No ensaio intitulado “Oralidade e escrita”, Marcuschi (1997) considera a produção discursiva em seu todo como uma *prática social* e analisa os contextos de produção, os usos e as formas de transmissão da fala e da escrita, na vida cotidiana, partindo da ideia de que não é possível centrar-se apenas no código linguístico para analisar as relações entre fala e escrita, já que tanto a fala quanto a escrita têm uma referência direta na civilização contemporânea e, para observar, de modo satisfatório, as semelhanças e diferenças entre elas, é necessário levar em conta a distribuição de seus usos na vida diária. Para tal, centrar-se apenas no código impossibilita essa tarefa. Diante desse fato, há a construção de um novo objeto de análise e de uma nova concepção de língua e de textos, tidos, agora, como *práticas sociais*, enquanto fenômenos de oralidade e letramento.

Marcuschi (1997) cita Graff (1994) para lembrar que a escrita,⁷ enquanto prática social, possui uma história rica, não linear e cheia de contradições, na qual ainda há muito o que esclarecer. Mesmo assim, é necessário reconhecer que a escrita se tornou, na nossa sociedade, um bem indispensável pela forma como se impôs e penetrou na sociedade, mesmo tendo a fala uma supremacia cronológica, já que, se fosse definir o homem, o definiria, primeiro, como ser que fala e só posteriormente como ser que escreve, e já que há comunidades apenas orais. É

⁷ A base do posicionamento que iremos assumir aqui é Corrêa (1997, 2004). Dessa forma, embora haja uma grande confusão na literatura linguística, de um modo geral, o correto, teoricamente, é manter os pares “fala e escrita” – que são práticas linguísticas, analisadas na materialidade linguística dos textos – e “oralidade e letramento” – que são práticas sociais, analisadas no uso que se faz da língua em sociedade. Não são, portanto, termos sinônimos e não podem ser colocados em pares invertidos, por tratarem de aspectos teóricos distintos, inclusive, com consequências também distintas para o trabalho de análise.

inegável, no entanto, a influência da escrita nos povos que fazem uso dela. Essa influência acontece porque a escrita permeia quase todas as práticas sociais dos povos que a dominam, inclusive daquelas pessoas que são analfabetas, mas letradas. Nesse caso, o termo letramento (*literacy*) corresponde a um “processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional” (MARCUSCHI, 1997, p. 121).

A natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (falada e escrita) determina o lugar e o papel de relevância da fala e da escrita, numa sociedade, e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um *continuum*, tanto sócio-histórico como tipológico.

Nessa direção, fala/oralidade e escrita/letramento estão em diversos contextos da vida cotidiana (na escola, na família, no trabalho, na vida burocrática, na atividade intelectual, no dia a dia) e, em cada um desses contextos, há ênfases e objetivos variados. Nesse sentido, a relação entre escrita e contexto é muito importante e dá origem a tipos e formas textuais, bem como a terminologias e expressões típicas que nem sempre, ou quase nunca, são observadas e bem trabalhadas na escola.

Nesse sentido, pode-se dizer que há uma distinção importante entre *apropriação/distribuição* da leitura e da escrita (*padrões de alfabetização*) e os usos/papeis da escrita e da leitura (*processos de letramento*) enquanto práticas sociais mais amplas. Sabe-se muito sobre métodos de alfabetização, mas ainda há muito para se discutir sobre os processos de letramento, sobre a influência e penetração da escrita na sociedade e sobre os não alfabetizados. Não se sabe com precisão quais TDs são mais recorrentes em cada um dos contextos mencionados, quais fazem uso mais intenso da escrita e nem como tudo isso interage com outros meios comunicativos (telefone, rádio, tv etc.). Apesar de estudos sobre as relações entre os diversos tipos de atividades comunicativas e, mesmo, sobre a relação entre fala e escrita nessas atividades, ainda é difícil responder: que tipo de valorização se dá à escrita/ao letramento e à fala/oralidade na vida diária?

Segundo Marcuschi (1997), após a difusão da escrita, muitos passaram a valorizá-la, dando-lhe um prestígio maior que aquele conferido às práticas faladas/orais, porque, por meio dela, a civilização chegaria ao conhecimento, seria ela a responsável por um melhor desenvolvimento socioeconômico de uma nação e possibilitaria revoluções. Esses dados, no entanto, são controversos, já que o autor

cita: (i) o caso da Suécia, país que teve toda a sua população alfabetizada, no final do séc. XVIII, mas cuja economia permaneceu à margem por muito tempo; e (ii) o período da revolução industrial inglesa, no qual ocorreu um recuo nos índices de alfabetização.

Nessa perspectiva, para desfazer possíveis equívocos, Marcuschi (1997) define os termos *letramento*, *alfabetização* e *escolarização*. O primeiro trata-se, segundo o autor, de um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos práticos; o segundo, compreende o domínio ativo das habilidades de ler e escrever e pode ocorrer fora da instituição escolar; já o terceiro, é a prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo, englobando, portanto, o segundo termo. A alfabetização é preocupante para aqueles que detêm o poder por acreditarem que ela seja ideologizável. Por isso, acredita-se ser melhor que ela ocorra em uma instituição, a escolar, para que, dessa forma, ocorra sob o controle do Estado.

Embora a escrita tenha ganhado terreno e haja crenças sobre a sua supremacia, a fala tem mostrado sua importância. O homem redescobriu que é um ser extremamente oral, mesmo nas culturas tidas como amplamente alfabetizadas. É, pois, relevante discutir o lugar da fala e da escrita tanto na vida diária, quanto na formação escolar.

Além da diferenciação entre fala e escrita, Marcuschi (1997, p. 126) distingue duas dimensões no seu tratamento: Oralidade x Letramento (práticas sociais) e Fala x Escrita (modalidades de uso da língua). A distinção entre oralidade e letramento só pode ocorrer se antes houver a diferenciação entre fala e escrita. A *oralidade* seria uma prática social que se dá sob diversas formas ou gêneros que vão, desde o mais informal ao mais formal, e ocorre nos mais variados contextos. Já o *letramento* é o uso da escrita na sociedade, que pode ser mínimo, tal qual o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, qual ônibus tomar etc. até o indivíduo especialista em determinada área que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática, como exemplifica Marcuschi. O letramento não é sinônimo de alfabetização, como já se adiantou, mas pode envolvê-la. A fala trata-se da produção textual-discursiva realizada pelo aparato disponível pelo próprio homem. Por fim, a escrita é uma tecnologia de representação abstrata da fala e um modo de produção textual-discursivo com suas especificidades. Esse entendimento está na base do posicionamento teórico que será adotado neste trabalho. No entanto, há

variadas tendências de estudos em relação à fala e escrita que, a partir da exposição que será realizada aqui, na sequência deste Capítulo, poderão auxiliar na compreensão das escolhas teóricas empreendidas neste/para este trabalho.

2.1.1. Perspectiva da dicotomia

Essa é a tendência de maior tradição entre os linguistas que se dedicam à análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua (fala x escrita) e percebem as diferenças numa relação dicotômica, contudo com nuances bastantes diferenciadas. Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985), na sua primeira fase, Ochs-Kennan (1979) são representantes das dicotomias mais concentradas e da visão mais restrita; Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986), Blanche-Benveniste (1990), Halliday/Hasan (1989) percebem as relações entre fala e escrita dentro de um *continuum* tanto tipológico, quanto da realidade social.

De maneira geral, trata-se de uma análise que se volta para o código e permanece apenas no fato linguístico ao observar exclusivamente o fenômeno linguístico. Essa perspectiva originou o prescritivismo e à norma linguística, que tomam a língua como conjunto de regras, culminando, em grande parte, nas gramáticas que estão em uso ainda hoje, e sugere as dicotomias apresentadas no Quadro 1:

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não-normatizada	normatizada

Quadro 1: Perspectiva dicotômica (MARCUSCHI, 1997, p. 127)

Essas dicotomias são levantadas apenas a partir de uma observação calcada nas condições empíricas de uso da língua (planejamento e verbalização), sem levar

em conta as características dos textos produzidos. Normalmente, atribui-se à fala uma complexidade menor e à escrita uma complexidade maior. Por isso, ocorrem visões distorcidas do próprio fenômeno textual, acreditando que há características específicas de textos escritos devido a traços pertinentes à modalidade em que são produzidos e, geralmente, opostas àquelas consideradas típicas dos textos falados. São exceção os trabalhos realizados por Tannen (1982, 1985), Gumperz (1983), boa parte dos estudos de Chafe (1982, 1984, 1985) e de Biber (1988).

Tal perspectiva sugere dicotomias estanques, como a separação entre forma e conteúdo, língua e uso, e como se a escrita fosse superior à fala. Nessa linha, o entendimento da língua enquanto sistema de regras contribui para um ensino focado nas regras gramaticais, como se o conhecimento dessas regras fosse suficiente para fazer um bom uso da língua. Essa perspectiva, da forma como é compreendida pelos gramáticos, originou o prescritivismo de uma única norma linguística reconhecida como padrão e, por vezes, como a “própria língua”, e que é tomada, muitas vezes, como se fosse sinônima de norma culta.

Embora haja controversas, segundo Marcuschi (1997), esta visão possibilita bons resultados na descrição empírica, entretanto, apresenta grande insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos. É restritiva e enxerga as regras de uma forma muito rígida, além de postular que a fala possui menor complexidade e a escrita maior complexidade, a partir de decisões fundamentadas em critérios sócio-culturais não explícitos.

2.1.2. Tendência fenomenológica de caráter culturalista

Esta tendência observa a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita e faz análises de natureza cognitiva, antropológica ou social, desenvolvendo um estudo da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimento. É desenvolvida, especialmente, por antropólogos, sociólogos e psicólogos interessados em identificar as mudanças ocorridas nas sociedades em que se introduziu o modelo de escrita. Segundo Marcuschi (1997, p. 129), essa visão é pouco adequada para a observação dos fatos da língua, das relações linguísticas, porque observa a estrutura macro da língua. Sua tendência é realizar uma análise da formação da mentalidade dentro das áreas psico-sócio-econômico-culturais, de modo amplo, em contrapartida, também tende a dar importância a fatos

históricos e ter razão em boa parte de suas abordagens, entretanto não diz algo muito substancial sobre as relações textuais no usos falados e escritos da língua. Suas características principais estão no Quadro 2:

Cultura oral	<i>versus</i>	Cultura letrada
Pensamento concreto	<i>versus</i>	Pensamento abstrato
Raciocínio indutivo	<i>versus</i>	Raciocínio dedutivo
Atividade artesanal	<i>versus</i>	Atividade tecnológica
Cultivo da tradição	<i>versus</i>	Inovação constante
Ritualismo	<i>versus</i>	analiticidade

Quadro 2: Tendência fenomenológica (MARCUSCHI, 1997, p. 129).

São representantes desta perspectiva Olson (1977), Scribner & Cole (1981), Ong (1986, 1987), Goody (1986, 1987), entre outros autores que defendem que a escrita representa um progresso na capacidade cognitiva dos indivíduos e, conseqüentemente, um avanço nos processos relativos ao pensamento, de maneira geral.

Biber (1988) e Gnerre (1985) são linguistas que fazem alguns apontamentos sobre essa perspectiva. Para o primeiro, a introdução da escrita foi um grande feito, trouxe avanços e vantagens para as comunidades que a adotaram, a escrita permitiu tornar a língua um objeto de estudo sistemático, possibilitou novas formas de expressão, possibilitou o surgimento das formas literárias, entre outros, mas para Biber é forçoso admitir que ela não possui algum valor intrínseco absoluto. Para o autor, seu valor lhe é atribuído por aqueles que a dominam, basta observar o lugar reservado à escrita pelas sociedades letradas, colocando-a como quase imprescindível na vida cotidiana, ou, mesmo, como sinônimo da própria “língua”.

Já o segundo elenca críticas que podem ser resumidas em três pontos chaves: (i) o *etnocentrismo*, que consiste em supervalorizar a cultura na qual se está inserido, desvalorizando as demais. Um exemplo seria considerar a escrita como característica de uma sociedade, como se a alfabetização atingisse toda uma sociedade porque houve, nela, a introdução da escrita, quando se sabe que a escrita foi controlada por grupos reduzidos e as culturas orais coexistiram com as culturas letradas, fenômeno que está intimamente atrelado a questões econômico-sociais

graves; (ii) a *supervalorização da escrita*, com especial atenção para a escrita alfabética, que eleva as culturas ou grupos que dominam a escrita e separa as culturas civilizadas das primitivas. Tal aspecto originou uma visão quase mítica da escrita, segundo a qual, o raciocínio silogístico teria surgido devido à escrita, já que ela contribui essencialmente para a descontextualização dos significados que criariam autonomia ao passarem da “cabeça” para o “texto no papel”, ocasionando a descentralização do pensamento que passaria do concreto para o abstrato; (iii) o *tratamento globalizante*, de acordo como qual se esquece que o que há são grupos de letrados, não sociedades letradas, já que as sociedades não são homogêneas e apresentam diferenças internas.

2.1.3 Perspectiva variacionista

Esta perspectiva, intermediária entre as duas primeiras, estuda o papel da escrita e da fala do ponto de vista dos processos educacionais e gera propostas específicas sobre o tratamento da variação na relação entre o padrão e não-padrão linguístico em contexto de ensino formal. Nela, estão situados os estudos chamados de *currículo bidialetal* que se dedicam a detectar as variações dos usos da língua na sua forma de dialeto. Não há aqui distinções dicotômicas ou definições estanques, há a preocupação com regularidades e variações, como observa-se no Quadro 3:

-língua padrão	-variedades não padrão
-língua culta	-língua coloquial
-norma padrão	-normas não-padrão

Quadro 3: Perspectiva variacionista (MARCUSCHI, 1997, p. 131).

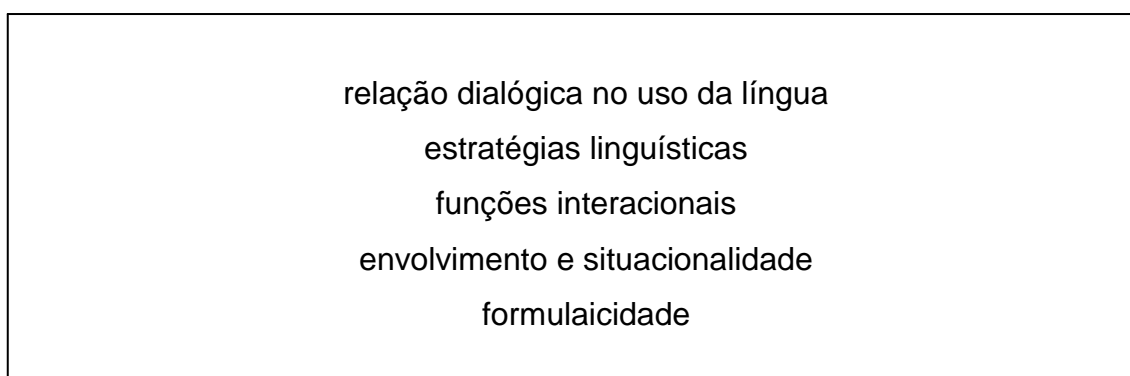
No Brasil, são representantes desta perspectiva Bertoni (1992, 1995) e Kleiman (1995). Ver as relações entre fala e escrita, em contextos educacionais, como um problema de variação linguística, tal como propõem os estudos nesta perspectiva, é algo amplamente admitido, uma vez que observa que as línguas são heterogêneas e não uniformes, do ponto de vista de seu uso. Neste paradigma, a questão da variação é levada em conta, tanto na escrita quanto na fala, o que evitaria o equívoco de considerar a língua escrita como a padronização da língua, ou

seja, de identificá-la como língua padrão ou, até mesmo, como a “língua” propriamente dita.

Embora haja avanços, como considerar a questão da variação entre o padrão e não-padrão, as questões relacionadas à fala e à escrita ainda não estão resolvidas nessa perspectiva. Trudgill (1975) e Labov (1972) já apontavam para a impossibilidade de um desempenho *bidialetal*. Na mesma direção desses autores, Marcuschi (1997, p. 132) posiciona-se não no sentido de compreender a fala e a escrita como dois *dialetos*, mas sim como duas modalidades da língua. Nessa linha, ao dominar a escrita, o indivíduo tornar-se-ia *bimodal*, ou seja, fluente em dois modos de uso da língua.

2.1.4 Perspectiva interacional

Para Marcuschi (1997, p. 132), esta perspectiva apresenta diversos postulados, um tanto quanto desconexos, por não possuir um conjunto teórico sistemático e coerente. Os teóricos que seguem essa perspectiva tratam as relações da fala e da escrita dentro de um *continuum* textual. Seus fundamentos centrais estão calcados nas percepções apresentadas no Quadro 4:



Quadro 4: Perspectiva interacionista (MARCUSCHI, 1997, p. 132).

A vantagem desta perspectiva é perceber a língua como fenômeno dinâmico, com maior sistematicidade, embora também estereotipado, voltado para as atividades dialógicas que assinalam as características mais salientes da fala. Todavia, tem baixo potencial explicativo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua já que não estão no centro de seu interesse. Por isso, o autor defende que talvez o caminho fosse a fusão entre essa perspectiva e a já mencionada

anteriormente – visão variacionista – para um tratamento mais adequado das relações entre formas linguísticas (dimensão linguística), contextualidade (dimensão funcional) e interação (dimensão interpessoal) no tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades que as envolvem.

A perspectiva interacional guia-se por uma linha discursiva e interacionista com análises de bastante relevância que levam em conta as diversidades de textos produzidos dialogicamente e monologicamente e determinam, até certo ponto, as preferências básicas numa das perspectivas da relação fala e escrita, além de possibilitar o tratamento dos fenômenos de compreensão da interação verbal com o texto escrito, de modo que se possa encontrar especificidades na própria atividade de construção dos sentidos.

Essa perspectiva é fortemente representada no Brasil, especialmente por Preti (1990, 1991, 1993), Koch (1992), Marcuschi (1986, 1992, 1994, 1995), entre outros, e observa, além das estratégias de organização textual-discursiva, preferencialmente na modalidade falada, também a presença da fala na escrita e a presença da escrita na fala.

Diante do exposto, Marcuschi (1997, p.133) conclui que apresentar as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é tratar de algo consensual nem mesmo quanto ao objeto de análise. No primeiro caso, tem-se uma relação entre práticas sociais e, no segundo, uma relação entre fatos linguísticos. Além disso, atenta para o fato de que, no geral, quem estuda a fala, normalmente analisa o *texto falado*. No entanto, muitas vezes, esse trabalho é regido por observações sob a ótica da escrita. Em contrapartida, as afirmações sobre a escrita fundamentam-se na gramática codificada e não na escrita enquanto texto e discurso. Assim, segundo Marcuschi (1997, p.133), “*o que se conhece são as características de um sistema normativo da língua*”, não são as características nem da fala nem da escrita, como elas de fato ocorrem.

2.2. Aspectos relevantes para a observação da relação *fala e escrita*

A fala e a escrita refletem e auxiliam uma melhor organização da sociedade e da mente, e tanto uma quanto outra são importantes. Sendo assim, dar maior valor a uma delas e menor relevância a outra seria um equívoco, uma vez que ambas são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.

É preciso, portanto, ter claro o aspecto que se está comparando e considerar que esta relação não é homogênea nem constante.

Se se observar o ponto de vista cronológico, Street (1985, *apud* MARCUSCHI, 1997, p. 134) já salientava, conforma exposto, que a fala é muito anterior à escrita, embora, do ponto de visto do prestígio social, haja sociedades que dão maior prestígio para a escrita. O que há, nesse caso, é uma postura ideológica, assim como há também culturas que dão maior relevância para a fala. Mesmo no primeiro caso, em que a escrita é mais prestigiada, é inegável a importância da fala/oralidade que introduz o ser humano na racionalidade e é fator de identidade social, regional e grupal dos indivíduos. Por isso, pode-se dizer que a fala pode levar mais facilmente à estigmatização do indivíduo que, por vezes, será marcado pelo modo de dizer um conteúdo.

As confusões ao identificar e avaliar as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita se dão, em certa medida, na metodologia inadequada que resultou de visões bastante distintas e contraditórias, para não dizer também inadequadas. A fala, tomada na perspectiva da escrita e num quadro de dicotomias estritas, com predominância de análises imanentes ao código e tida como concreta, contextual e estruturalmente simples, e a escrita, tomada como estruturalmente constituída, complexa, formal e abstrata para a maioria dos estudiosos (cf. CHAFE, 1979, 1982; OCHS, 1979; KROLL, 1977, *apud* MARCUSCHI, 1997, p. 135). Outros defenderam o inverso, que a fala é mais complexa que a escrita (cf. HALLIDAY, 1979 e POOLE & FIELD, 1976, *apud* MARCUSCHI, 1997, p. 135). Contudo, Biber (1986; 1998, *apud* MARCUSCHI, 1997, p. 135) mostrou que, nesse terreno de observação, as questões são complexas.

O autor fala da visão comparativa entre fala e escrita, em que são tomadas como tipos ideais, em que a primeira é bastante variável, uma vez que, ao se falar dela, não se pensa de imediato na fala padrão, já a segunda, a escrita, é tida, naturalmente, como clara, definida e com pouca variação, porque, ao contrário da primeira, ao se falar dela, pensa-se de imediato na escrita padrão.

Marcuschi (1997, p. 136, grifos do autor) defende que “*As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica entre dois pólos opostos*”, ocasionando correlações em vários planos, que originam um conjunto de variações e não uma simples variação linear.

Corrêa (2006), ao comentar sobre o que defende Marcuschi, diz que esta é uma abordagem que toma a dicotomia entre o falado e o escrito como recurso metodológico e propõe uma dimensão entre posições tidas como prototípicas do falado e do escrito, para, a partir desse artifício, gerar a ideia de um *continuum* de gêneros textuais (BIBER, 1988; MARCUSCHI, 2001, *apud* CORRÊA, 2006, p. 207).

Essa noção, defendida por Marcuschi (1997), está representada na Figura 1:

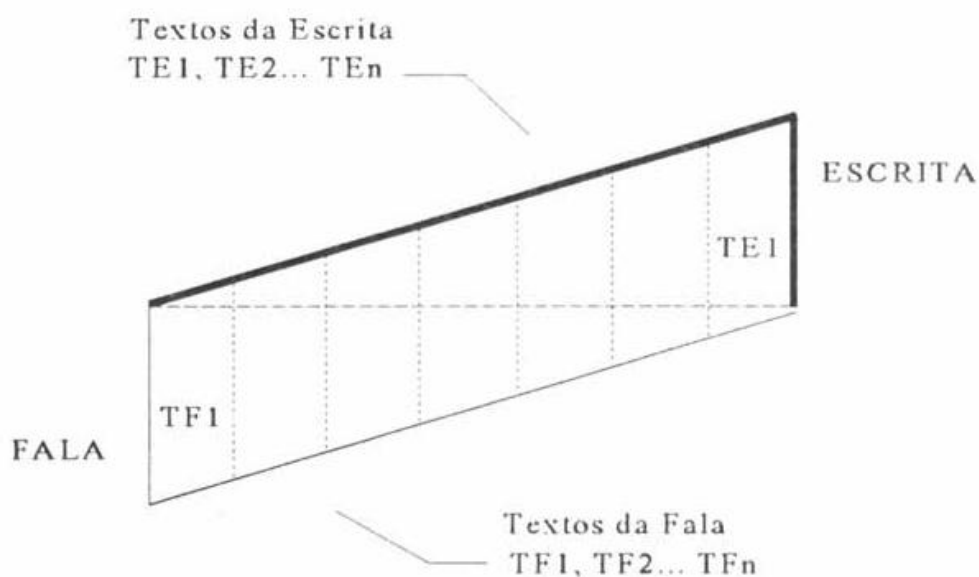


Figura 1: *Continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual (MARCUSCHI, 1997, p. 136).

A Figura 1 demonstra que tanto a fala, quanto a escrita se dão em dois contínuos, nos domínios linguísticos (fala/F e escrita/E), tanto na linha dos diversos tipos de textos, quanto na linha específica de cada modalidade. Por exemplo, uma *conversa espontânea* seria o TF1, um texto falado, não sendo possível compará-la ao TE1, que se trata de uma produção escrita, como um *artigo científico*, por exemplo. Desse modo, fala e escrita ocorrem num *continuum* de variações das quais surgem semelhanças e diferenças ao longos de dois contínuos sobrepostos. Assim, o que há não é uma variação linear, que ocorre numa relação dicotômica de dois pólos opostos (fala e escrita), mas sim, diferenças que ocorrem dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, considerando língua e uso, não os separando.

Próximos desse modo de pensar, estão Koch e Österreicher (2007, *apud* LONGHIN, 2014, p. 50), que enfatizam os aspectos compreensíveis do oral e do letrado e levam em conta fatores extralinguísticos, como as condições comunicativas

ou de produção que são postas pelos autores num contínuo em que está, de um lado, a *proximidade comunicativa*, associada ao falado, uma vez que pertence à privacidade, à forte contextualização, à proximidade espacial e temporal dos interlocutores, à espontaneidade e ao desenvolvimento livre do tema. Aqui, todos os contextos estão em evidência. E, de outro, a *distância comunicativa*, associada ao escrito, representado pela distância comunicativa, pela publicidade, baixa contextualização, distância espacial e temporal dos interlocutores e pela reflexão. Aqui o contexto linguístico ou o cotexto é que sustenta as condições comunicativas.

Tal perspectiva, embora possibilite aproximações entre oral/falado e letrado/escrito, apresenta, nos seus extremos, limites modestos que, segundo Longhin (2014), representam formas puras que contrastam com a escalaridade de traços situacionais e linguísticos, e proporcionam questionamentos.⁸ Contudo, neste ponto, a autora (LONGHIN, 2014) chama atenção para o fato de que, tanto as propostas de Koch e Österreicher (2007) e Biber (1988), como a de Marcuschi (1997) – acrescenta-se – consideram, entre um polo e outro do *continuum*, um misto entre domínios da fala e da escrita, que é suficiente para aproximar gêneros/TDs em uma escala, sem, com isso, eliminar o pressuposto de que, em seus polos opostos, estariam preservados o puramente falado e o puramente escrito.

Entretanto, deve-se esclarecer que Côrrea (1997) distancia-se desse posicionamento, uma vez que propõe uma relação mais complexa entre fala e escrita, para além da gradualidade, didaticamente ilustrada no *continuum* textual, considerando não só o produto, mas o processo e, nele, também o sujeito que escreve.

Retomando o posicionamento de Corrêa (2004) a respeito da perspectiva de um *continuum* de gêneros textuais, o fundamento dessa perspectiva está em desacordo com o que propõe Bakhtin (1992, *apud* CORRÊA, 2004, p. 207). Segundo o autor, o que deveria ser objeto de estudo (o fundamento multifuncional das marcas linguísticas) passa a ser objeto de ensino e, equivocadamente, passa-se a assumir os gêneros como categoricamente fixados, ou seja, a escola passa a normatizá-los, no processo de ensino aprendizagem, fugindo da perspectiva

⁸ Longhin (2014), a partir de Béguelin (2010, *apud* TESNIÈRE, 1959), ressalta que as noções de contextualização, planejamento e elaboração sintática podem relacionar, por exemplo, planejamento escasso e estruturação paratática com uma ideia de parataxe comparada com a simplicidade e, logo, relacionada a um traço típico da oralidade das variedades não-padrão, e, por outro lado, podem relacionar a hipotaxe com a complexidade, pressupostos considerados inválidos em muitos estudos recentes, como os da própria autora (LONGHIN, 2011a, 2011b, 2014), entre outros.

proposta por Bakhtin, que compreende os gêneros como relativamente estáveis e, justamente, por isso, não deixariam de se redefinir devido às relações intergenéricas que lhes concedem tanto fundamento dinâmico, no seu processo de constituição, quanto flexibilidade para novas configurações em sua convivência sincrônica com outros gêneros, ocasionada pelas diferentes atividades humanas.

Segundo Corrêa (2006, p. 207), diante da perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos, é possível compreender e lidar, de modo diferente, com o processo de escrita do aluno, fugindo da “prática tradicional do simples apagamento de vestígios de gêneros ‘interferentes’, a qual, visando diretamente ao produto daquela escrita, também se constitui, ainda que pela negação e pelo apagamento, num modo de reconhecer aquela convivência.”⁹

Nesse sentido, interessa aqui a proposta de Corrêa (1997) de ver a linguagem como processo e não como produto, ideia base sobre o modo complexo e heterogêneo de constituição da escrita, reflexo da relação não óbvia entre oral/falado e letrado/escrito. Para esse autor, práticas orais e práticas letradas se entrecruzam, são indissociáveis e, por isso, permitem a percepção de características de enunciados falados em enunciados escritos, bem como o contrário.

2.3. O viés discursivo entre o oral/letrado e falado/escrito

Corrêa (1997), distanciando-se das outras perspectivas, evita tomar a relação entre falado e escrito como uma questão de *interferência*, fato que resulta numa consideração implícita de que ambas as modalidades são puras. O autor verifica o modo heterogêneo de constituição da escrita na relação que o sujeito mantém com a linguagem em meio às representações que o sujeito forma sobre a (sua) escrita, sobre o interlocutor e sobre si mesmo, ou seja, interessa aqui não o produto realizado, mas os processos pelos quais o sujeito é levado a adotar uma prática linguística e marcar-se nela de determinada maneira.

Tal conceito é descrito por Corrêa (2004, p. 9) como o “encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já

⁹ Já que todo gênero é também uma TD, conforme já apresentado, destaca-se que o conceito de TD engloba as considerações bakhtinianas sobre gênero. Dessa forma, apesar de defender-se a distinção entre os conceitos, aponta-se, ao mesmo tempo, para o caráter genérico do conceito de TD que não necessariamente contrasta com o de gênero – quer discursivo, quer textual (porque abarca também os tipos textuais constitutivos dos gêneros textuais) –, apesar de englobar outros traços que não se limitam a eles, como os traços de natureza eminentemente linguística, formal ou de conteúdo.

falado/escrito e ouvido/lido.” Esse encontro, embora localizado localmente, realiza-se nas duas modalidades e é particular, regulado por instituições e historicizado. Nesse caso, a produção textual engloba não apenas fenômenos referentes ao letramento, mas também referentes à oralidade (gêneros, recursos fônicos, morfossintáticos, lexicais e pragmáticos); assim, a fala/oralidade seria própria da constituição heterogênea da escrita/letramento.

As representações que o sujeito forma sobre a (sua) escrita, sobre o interlocutor e sobre si mesmo podem ser caracterizadas, segundo Corrêa (1997, 2004), por três eixos ou modos privilegiados de observação que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita ou de emergência do modo heterogêneo de constituição da escrita: (i) o modo de constituição, referente à representação que o escrevente faz da escrita em sua suposta gênese; (ii) o modo da apropriação do escrevente em relação à escrita em seu estatuto de código institucionalizado; e (iii) o modo da relação que o texto do escrevente mantém com o já falado/ouvido e o já escrito/lido.

O primeiro eixo de constituição, referente à representação que o escrevente faz da escrita em sua suposta gênese, diz respeito aos momentos em que, ao apoderar-se da escrita, o escrevente tende a compreendê-la como uma representação termo a termo da oralidade, situação em que fica propenso a igualar esses dois modos de realização da linguagem.

Em oposição à tentativa anterior de representação da escrita, há o segundo eixo de apropriação do escrevente que se relaciona à escrita em seu estatuto de código institucionalizado. Nesse eixo, Corrêa (2004, p. 10) chama atenção sob o vocábulo “código”, não compreendido, em seu trabalho, como processo de codificação da língua pela escrita, nem como a tecnologia da escrita, normalmente identificada como a escrita alfabética, nem, ainda, como trabalho de interpretação semiótica ou, em outras palavras, da simples *decodificação* de um termo acabado. O autor deseja “significar o processo de fixação metalingüística da escrita pelas várias instituições, sujeito, portanto, aos movimentos da história e da sociedade”(CORRÊA, 2004, p. 10). Nesse entendimento, o autor compreende, portanto, o código com uma natureza dinâmica, não fechado, nem restringindo-o apenas à escola, mas relacionando-o à representação que o escrevente realiza do institucionalizado para a (sua) escrita, e possibilitando, dessa forma, a consideração de representações particulares. Assim, diferentemente do primeiro eixo, nesse, estão as

representações que os escreventes realizam como ponto de partida, o que acredita ser um modo já autônomo de representar a fala/oralidade.

O terceiro eixo é o da relação que o texto do escrevente mantém com o já falado/ouvido e o já escrito/lido, ou chamado também de eixo da dialogia. Através dessa relação, o escrevente entra em contato com todas as experiências orais, com todas as produções escritas que já realizou. Essa produção escrita refere-se tanto à escrita em geral, quanto à particular, como, no exemplo dado pelo autor (CORRÊA, 2004, p. 10), ao citar um jovem vestibulando que, antes de produzir seu texto, tem a seu dispor uma coletânea de textos ou de fragmentos de textos que deve ler durante a prova.

Ao propor esses três eixos, o autor deseja :

...mostrar que esses três aspectos da constituição da escrita caracterizam não só três diferentes momentos de representação dos interlocutores constituídos e do tema abordado, mas também a divisão enunciativa do escrevente, que estabelece lugares para ele nas diferentes práticas sociais... A proposição desses três eixos é, pois, um dos recursos metodológicos pelos quais procuro uma abordagem que se desloque de um “lugar mais ingênuo” da “relação oralidade/escrita” para o da relação entre “sujeito e a linguagem” (ABAURRE, 1995, p. 40 *apud* CORRÊA, 2004, p. 12).

Ao se considerar a rede que há entre as práticas orais e letradas – nunca produzidas em estado puro, numa sociedade como a nossa – Corrêa (2006) argumenta que a separação entre oral e letrado é um artifício que causa perdas à perspectiva que limita o letrado ao que é escrito, juntando-se à visão que concebe a escrita (em função de sua base gráfica) simplesmente como uma tecnologia e, por isso, radicalmente separada da oralidade. Nesse caso, o caráter escritural da oralidade (devido à rápida e fugaz base sonora que lhe dá suporte) é omitido e desconsidera-se a preservação da memória pela tradição oral, inclusive da memória do plano formal dos usos da linguagem. Em contrapartida, considerando o trânsito entre as práticas de oralidade e letramento, o reconhecimento do tratamento criativo e letrado das formas coloquiais (dialogais ou não), realizado pelos grandes autores, poderia ganhar um outro olhar. É preciso, entre essas outras atitudes, “considerar a complexidade enunciativa como parte do funcionamento da linguagem” (CORRÊA, 2006, p. 211) e considerar que os gêneros discursivos orais, reconhecidos, conforme já se destacou, como sinônimos de TDs, se fazem presentes no texto escrito de uma

criança e, por vezes, também em textos de adultos que detêm um saber especializado em produção/compreensão de textos escritos.

O autor reforça que, inúmeras vezes, comenta-se sobre a interferência do oral no escrito, como, por exemplo, em Koch (1997), que examina as principais interferências que o modelo de texto falado, já construído pela criança, produz em sua escrita, na fase de aquisição (e que, segundo a autora, por vezes, continua ainda por um tempo relativamente longo, uma vez que se mantém a utilização das mesmas estratégias de construção e dos mesmos recursos que usa na linguagem durante a interação face a face), quando o que ocorre, verdadeiramente, é a ligação entre o caráter oral e letrado, intrínseco à memória do texto produzido. Assim não se trata de uma questão de *interferência*, mas sim de *constituição*.

Assim...

No decorrer deste Capítulo, foram apresentadas diferentes perspectivas de estudo da relação entre fala e escrita, cada qual com seu ponto de vista específico. A que será adotada, neste trabalho, é a proposta por Corrêa (1997, 2004). Tal autor defende a heterogeneidade constitutiva da escrita que resulta de uma “particularização, para o domínio da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas” (CORRÊA, 2004, p. 34).

Como bem esclarece Chacon (2005, p. 79), o encontro entre essas práticas, caracteriza “a heterogeneidade da escrita (e não a heterogeneidade na escrita)”, em outras palavras, a heterogeneidade é tomada e compreendida como constitutiva da escrita e não como algo que lhe é exterior e que, por isso, se marcaria nela como uma sua característica pontual e acessória. Desse modo, a relação entre o falado e o escrito deixa de ser vista como uma questão de interferência e/ou intervenção danosa da fala na escrita, ou apenas como registro da relação entre duas diferentes tecnologias, já que as modalidades não são tidas como puras e a heterogeneidade constitutiva da escrita é explicada pela relação que o sujeito mantém com a linguagem, em seus diferentes modos de enunciação.

Sendo assim, esse modo de circulação por práticas orais/letradas não é exclusivo dos enunciados infantis ou daqueles que estão sendo alfabetizados, mas é parte constitutiva da escrita como um todo – quando é vista a partir das representações que o sujeito faz da (sua) escrita. A relação entre oral/falado e

letrado/escrito é vista sempre a partir de uma outra – a relação sujeito/linguagem; o escrevente é parte fundamental nesse processo já que demonstra, através dele, modos de *individuação*, vinculados tanto ao modo de apreensão dos fatos linguísticos (“rastros”) quanto ao modo pelo qual se entende esse sujeito da linguagem (individuação do sujeito), ou seja, a questão da *individuação* se dá não só no tratamento do sujeito, como na abordagem das pistas linguísticas. Assim, deve ocorrer o desvendamento das representações que o escrevente realiza por meio das pistas linguísticas (regularidades) que permitem observar a circulação dialógica pela imagem que ele faz das relações oral/falado e letrado/escrito na constituição de sua escrita, de seu interlocutor e de si próprio como escrevente. É a escrita vista em seu processo (e não produto) em uma proposta de análise que se volta, no produto escrito, para seu processo de constituição.

Diante desse modo de perceber o processo de textualização, desvincula-se o encontro do falado com o escrito do preconceito que toma como parâmetro um modelo abstrato de (boa) escrita. Parte-se, diferentemente, do princípio de que a escrita deve ser concebida como constitutivamente heterogênea e que essa heterogeneidade pode se mostrar em marcas, na superfície linguística do texto, a depender da forma como o sujeito circula pelas práticas letradas e de acordo com o (seu) imaginário sobre a escrita.

CAPÍTULO 3

MECANISMOS DE JUNÇÃO

Apresentação

Neste Capítulo, há a explanação sobre a abordagem funcionalista da língua e seu modo de compreender e analisar os mecanismos de junção, com suas diversas possibilidades de realização no que diz respeito à arquitetura sintática e às relações lógico-semânticas. Nesse sentido, o objetivo do Capítulo é apresentar a importância dessa perspectiva no estudo dos mecanismos de junção, que visa à captação da fluidez do funcionamento da língua concreta, além de, a partir dessa exposição, realizar uma relação entre essa abordagem e a das TDs, como justificativa para a escolha desse lugar teórico para a análise dos textos constitutivos do *corpus* do presente trabalho.

Na subseção 3.1, há um panorama geral das propostas tradicional e funcionalista em relação ao modo como cada uma delas percebe e caracteriza os elementos de ligação ou mecanismos de junção empregados entre as orações. Esse panorama é suficiente para explicitar a relevância da adoção do paradigma funcionalista como fundamento teórico-metodológico para as análises deste estudo. Nessa direção, a ênfase maior na apresentação da abordagem funcionalista foi dada a partir do trabalho de Carvalho (2004). A autora apresenta o ponto de vista de alguns linguistas funcionalistas que, ao abordarem os aspectos da análise de sentenças complexas, questionam os critérios e a nomenclatura utilizados pelo modelo tradicional de gramática, o que torna-se especialmente relevante quando a temática é trazida para o ambiente escolar.

Em seguida, na subseção 3.2, explica-se o que propunham Halliday (1985 *apud* NEVES, 2007; CARVALHO, 2004) e Raible (2001), dois estudiosos da linguística funcional que muito colaboram para uma análise dos mecanismos de junção nessa perspectiva. Em 2.3, o objetivo é explicitar a relação entre os mecanismos de junção e as TDs, nos moldes propostos por Kabatek (2005, 2006).

3.1. Duas abordagens, um tema

Na abordagem funcionalista, é consensual os estudos sobre os processos de junção tomarem como proposta a ideia de que todas as línguas humanas possuem recursos para juntar/combinar orações simples e complexas. Nesse sentido, Carvalho (2004) relata que diversos representantes dessa abordagem, como Halliday (1985), Matthiessen e Thompson (1988), Lehmann (1988), Givón (1990), Hopper & Traugott (1993), Gryner (1995), Castilho (1998), Neves (1999) e Decat (1999), têm investigado os processos sintáticos de articulação de orações e, diante disso, realizado questionamentos e revisões acerca das noções de coordenação e subordinação, bem como das propriedades em que se pauta a distinção entre elas.

Tais questionamentos ocorrem, segundo Carvalho (2004), porque, nas gramáticas tradicionais,¹⁰ normalmente, os períodos são divididos em simples e compostos, e os períodos compostos são divididos, em duas categorias estanques: coordenação e subordinação. Para estabelecer a diferença entre esses dois processos sintáticos, toma-se por base a noção de *independência* sintática, no caso da coordenação, em que uma oração não desempenha função sintática em outra oração, ou *dependência*, no caso da subordinação, em que uma oração principal se desenvolve quando um ou mais de seus termos (com funções sintáticas de sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo, aposto, adjunto nominal, predicativo, aposto, adjunto adverbial) assumem forma oracional, ou seja, está(ão) expreso(s) como uma oração. As chamadas orações subordinadas substantivas são caracterizadas pelas funções sintáticas de sujeito, objeto (direto e indireto), complemento nominal, predicativo e aposto; as orações subordinadas adjetivas, pelas funções de adjunto adnominal em forma oracional; e as orações subordinadas adverbiais, pela de adjunto adverbial.

Tal diferenciação entre coordenação e subordinação, na gramática tradicional, ora se baseia apenas em critérios sintáticos, ora em critérios sintáticos e semânticos, analisando, especialmente, a conjunção empregada nos complexos oracionais. Além disso, há, como fica explícito, um grande rol de construções, linguisticamente diferenciadas, sob um mesmo “rótulo”, o de subordinação, sem nenhum tipo de discriminação de suas características de acordo com as funcionalidades que lhes são específicas.

¹⁰ Bechara (1992); Cegala (1994), Cunha e Cintra (2001), entre outras.

Dessa maneira, nem sempre esse modo de classificação adotado pela gramática tradicional abarca e possibilita realizar a contento uma distinção entre os complexos oracionais, em língua concreta, principalmente, quando se analisam sentenças complexas realizadas no modo de enunciação falado ou em TDs que se distanciam do prototipicamente “escrito”.¹¹ Essa dificuldade é sentida, pelo linguista, mas também pelo professor, na prática de sala de aula, quando professor e aluno lidam com a diferenciação entre as estruturas coordenadas e subordinadas, porque os usos de uma oração, mesmo apresentando determinado conectivo que deveria representar uma subordinação, podem assemelhar-se muito mais ao funcionamento de uma coordenação do que de uma subordinação, nos moldes da gramática normativa, ou vice e versa, como mostram os exemplos abaixo:

Se ao menos eu não fosse doente! Se ao menos todos nós não fôssemos doentes!
Ah, meu bem, se eu pudesse fazê-la entender!
Benito reforçou contrato com o Renascença, *mas há ainda muita gente com vínculos vencidos.* (NEVES, 2007, p. 236)

Na primeira e segunda frase, no exemplo, a autora observa e destaca as orações hipotáticas, chamadas, na gramática normativa, de subordinadas adverbiais, mas que demonstram maior autonomia do que a terceira, uma oração coordenada adversativa, tradicionalmente considerada independente. Há, portanto, uma incongruência entre os pressupostos teóricos do modelo gramatical e o que se observa, concretamente, na língua em uso.

Por isso, há algum tempo, aqueles que se norteiam por uma base funcionalista de estudo da língua têm realizado pesquisas que revelam que a proposta de abordagem das construções complexas, como está posta pela gramática tradicional, é insuficiente para a realização de uma descrição linguística desse fenômeno. Aqui, defende-se que essa insuficiência também é sentida no viés pedagógico, ou seja, a carência e confusão de critérios descritivo-analíticos, nesse domínio da linguagem, também produz incompreensões e confusões nas relações

¹¹ De acordo com o entendimento de “escrita” constitutivamente heterogênea, adotado neste trabalho, essa afirmação significa que os textos podem apresentar essa sua característica de forma mostrada ou não. Quanto mais distante do prototipicamente escrito, mais explícitas encontram-se as marcas da heterogeneidade da escrita, fato que caracteriza a natureza dos textos investigados, como será exposto no Capítulo de análise.

que se propõem entre o professor, o aluno e a língua, quando o assunto são as construções complexas.

3.2. A abordagem funcionalista

Uma análise no modelo funcionalista da linguagem que deseja tomar a língua em função, como nos diz Neves (2007), salienta que a relação entre as orações está pautada na não-discretude dos processos de junção, cruzando informações sintáticas e semânticas e acreditando haver uma fluidez nessas relações que não devem ser tomadas como estanques. Para isso, a autora analisa a estrutura gramatical, considerando a situação de comunicação como um todo, o propósito de fala, os participantes e o contexto discursivo – ou seja, levando em conta os aspectos pragmático-discursivos, além dos estritamente linguísticos – e questiona a divisão rígida entre subordinação e coordenação proposta pela gramática tradicional.

Uma análise de base funcionalista penetra a organização dos enunciados para avaliá-los não apenas sob diversos níveis (predicacional, proposicional, ilocucional), mas também sob os diversos ângulos que envolvem a atividade linguística (textual, informacional, interacional), e o faz sempre com a incorporação dos diversos componentes (sintático, semântico e pragmático) (NEVES, 2007, p. 226).

Em outras palavras, compreende a língua como instrumento de comunicação que se modifica de acordo com a situação comunicativa, considerando ou analisando a estrutura gramatical em referência a toda a situação comunicativa e à fluidez entre os processos de junção, com base no cruzamento das informações sintáticas e semânticas.¹²

Numa proposta de gramática funcional com preocupação com o texto e o uso efetivo da língua, Halliday (1985 *apud* NEVES, 2007, p.228; CARVALHO, 2004) discute a dicotomia coordenação X subordinação e investiga as sentenças complexas a partir de dois eixos:

¹² Neves (2007) cita Halliday (1985), Dik (1978; 1980; 1989; 1997), Hopper & Traugott (1993), Lehmann (1988), Givón (1990), Thompson (1984), Akatsuka (1995, 1986), Auwera (1986), Ford & Thompson (1986), Dancygier (1998), König (1986), Quintero (2000), Schwenter (1999), Thumm (2000), além dos brasileiros Braga (1995, 1996, 1998, 1999), Decat (1993, 1999a, 1999b, 2001), Griner (1990), Paiva (1991, 1995, 2000), entre outros estudiosos que já realizaram estudos funcionalistas referentes a essas questões.

(i) o sistema ou eixo tático, que se relaciona com a taxa e diz respeito à relação de interdependência entre os elementos (os quais podem ser palavras, sintagmas ou orações).¹³ Intitula-se parataxe quando a relação entre os elementos é de igual estatuto e hipotaxe quando a relação é entre elementos de diferentes estatutos, ou seja, quando uma oração é modificadora e a outra, nuclear, ou quando há uma relação de dominância e dependência. Em comparação com a classificação dada pela gramática tradicional às sentenças complexas, a parataxe engloba os casos de coordenação, citação (discurso direto e indireto livre) e aposição; e a hipotaxe, orações relativas não-restritivas, orações de fala reportada (discurso indireto) e orações interligadas por relações circunstanciais, ou seja, as subordinadas adverbiais de um modo geral.

As orações, tanto paratáticas quanto hipotáticas, se dividem em dois tipos, primárias e secundárias. Na parataxe, as primárias são as primeiras e as secundárias, as que seguem; na hipotaxe, as primárias são as dominantes e as secundárias, as dependentes. Nesse grupo, a ordem assume-se, portanto, como um importante critério de análise.

(ii) o sistema ou eixo lógico-semântico e cognitivo tem a ver com as relações semântico-funcionais, advindas das combinações entre os enunciados que podem se verificar entre orações que integram frases complexas, desvinculadamente do modo de organização ou estruturação tática do enunciado. Nesse eixo, encontram-se a *expansão* e a *projeção*.

A *expansão* se dá por *elaboração*, *extensão* ou *realce*. A *elaboração* ocorre quando uma oração elabora a outra, constitui uma paráfrase, um comentário ou uma justificativa da anterior; a *extensão* se dá quando uma oração amplia o significado da outra, exprimindo adição, exceção ou alternativa; e o *realce*, como o nome diz, é caracterizado quando uma oração realça o significado da outra, indicando uma circunstância de *tempo*, *lugar*, *causa*, *condição* etc. A *expansão* e os três modos como ela pode ocorrer estão sistematizados no Quadro 5:

¹³ No presente trabalho interessa especialmente a junção entre orações.

Expansão	Elaboração: uma oração elabora, especifica, clarifica, detalha, explica, refina o significado da outra oração ou de parte dela. (isto é, ou seja, dito melhor etc)
	Extensão: uma oração amplia o significado da outra, acrescentando novas informações, indicando uma exceção ou oferta de uma alternativa. (e)
	Realce: uma oração realça o significado da outra, qualificando-a quanto a tempo, causa, lugar, modo, condição. (assim, porém, contudo, então etc.)

Quadro 5: Combinação de orações (LONGHIN; LOPES-DAMASIO, 2014, p. 139).

Na projeção, uma oração se projeta sobre a outra para gerar uma ideia, construção de significados, ou uma locução, construção de palavras. As duas são representadas, na parataxe, pelo discurso direto, e, na hipotaxe, pelo discurso indireto.¹⁴

Esse modelo de *taxe*, proposto por Halliday (1985), não engloba as relações de *encaixamento* (*embedding*), nas quais uma oração não compõe diretamente o enunciado do ato de fala. Esses casos, que não são nem parataxe, nem hipotaxe, não representam, portanto, um mecanismo de *relação* entre as orações, mas de *constituência* de uma oração que entra no eixo tático que vai formar a frase complexa. São exemplos de encaixamento a relação entre uma oração completiva ou uma oração adjetiva restritiva e sua *principal*, em termos tradicionais, ou, ainda, todos os casos de subordinadas substantivas, com exceção das apositivas.

O Quadro 6, extraído de Neves (2007, p. 232), permite visualizar todo o conjunto dos eixos tático e semântico-funcional, com a zona referente à *expansão*, subdividida em *elaboração*, *extensão* de *realce*, conforme proposta de Halliday (1985).

¹⁴ Neste estudo não serão focalizados os casos de projeção.

		EIXO TÁTICO → INTERDEPENDÊNCIA		
		Parataxe (ou continuação). Ambas as orações são livres (cada uma é um todo funcional). A segunda oração faz a expansão (ordem fixa)	Hipotaxe (ou: dominação) Uma oração domina/modifica a outra (há a dependência). A oração dominante é livre, a dependente não.	
EIXO SEMÂNTICO-FUNCIONAL	Expansão	Elaboração =	Coordenadas assindéticas * justapostas	Relativas explicativas
		Extensão +	Coordenadas sindéticas ** (aditivas, alternativas etc.)	Hipotáticas de adição
		Realce x	Falsas coordenadas *** (com matiz circunstancial: conclusivas etc.)	Adverbiais

Quadro 6: O complexo frasal no subsistema da expansão (HALLIDAY, 1985 *apud* NEVES, 2007, p. 232).

* Eneárias e com mobilidade

** Binárias e com pouca/sem mobilidade

*** Coordenação indicando circunstância (semelhante às adverbiais)

Longhin-Thomazi (2011, p. 224), ao discorrer sobre esse modelo, destaca que ele “tem a vantagem de dar conta do fato de que qualquer relação semântica pode se resolver em diferentes ambientes sintáticos”, com combinações tipicamente paratáticas, hipotáticas ou que estão na fronteira indecisa entre parataxe e hipotaxe, o que coloca em questão aspectos da abordagem tradicional em termos da discretização das relações de coordenação e subordinação, bem como da forma de concebê-las.

Nessa visão funcionalista de gramática, não há a necessidade de adendos e ressalvas para abranger todas as construções sintático-semânticas, ao contrário do que ocorre na gramática tradicional, na qual, por vezes, é preciso analisar algumas orações como coordenadas gramaticalmente, mas subordinadas lógica ou psicologicamente, tal como no caso da construção: *Não vou levar minha filha ao circo, ela tem medo de palhaço*. Na proposta de Halliday, esse complexo oracional pode ser descrito como um caso de parataxe em que há a relação semântica de

causa, uma vez que a segunda oração realça o sentido da primeira, numa relação de expansão. Ou seja, nessa perspectiva funcionalista, atenta-se para as relações da língua em uso e para os fenômenos que nascem nas enunciações concretas.

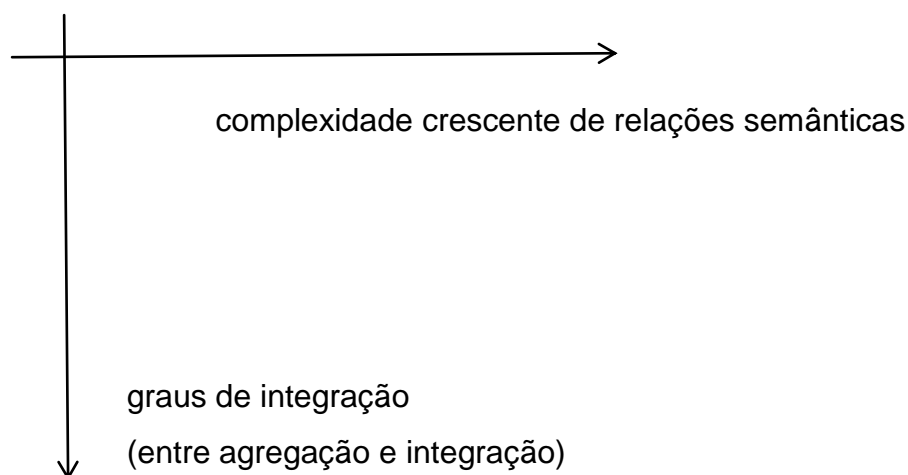
Neves (2007, p.230, 231) cita Hopper & Traugott (1993); Lehmann (1988); Givón (1990), Longacre (1985) que, de maneira geral, sugerem um *continuum*¹⁵ na hierarquia das construções complexas, refutando a existência de uma barreira rígida entre coordenação e subordinação, a partir de considerações de natureza variada, como, por exemplo, o fato de que nenhuma oração é totalmente independente de seu contexto de produção.

Embora Raible (2001) defenda que a comunicação humana seja baseada, primordialmente, no discurso, em textos, no diálogo ou nos turnos de diálogo, não em preposições, conjunções, sentenças ou mecanismos de junção, o autor salienta que essas técnicas possibilitam diferentes formas de exposição de conteúdos, criando hierarquias sintáticas dentro dos enunciados, gerando dinamismo ao que está sendo dito e estabelecendo algumas relações semântico-argumentativas específicas, tais como as de *causalidade*, *consequência*, *condição* etc., entre as partes articuladas do enunciado. Quanto mais conhecimento da língua e de seu funcionamento se tem, atrelada à maior familiaridade com a tradição de texto que se deseja produzir, mais eficaz torna-se a comunicação em relação ao uso dos mecanismos de junção.

Nessa direção, Raible (2001) chama *junktion* ou junção, como aponta Kabatek (2006), a dimensão universal da linguagem que possibilita sistematizar os diferentes elementos e as diferentes técnicas linguísticas usadas para juntar, unir, combinar elementos proposicionais e que podem ser classificadas seguindo um esquema sintático (que descreve diferentes graus de integração – dependência – seja ela por justaposição ou pelo uso dos jutores, chegando a formas mais extremas, como a integração por nominalização, através de diferentes etapas de subordinação) e seguindo um esquema semântico, no qual as relações semânticas expressas pelos jutores seguem uma escala cognitiva de complexidade crescente.

¹⁵ A noção de *continuum*, segundo Longhin-Thomazi (2011), demonstra a continuidade de determinados elementos dentro dos estágios de mudança a que são submetidos, trata-se, portanto, de considerar que existem fases e transições intermediárias entre os polos extremos de um eixo de mudança. No quadro teórico específico deste trabalho, o *continuum* significa que não há uma separação estanque entre as categorias ou padrões de usos elencados em cada um de seus pontos. Com essa representação, busca-se, metodologicamente, visualizar a direção dos deslizamentos entre os diferentes tipos de taxa e de relações semânticas experimentadas nos complexos oracionais.

Raible (2001) propõe uma metodologia que analisa os juntores a partir da conjugação desses dois eixos (sintático e semântico), como representado no Esquema 5.



Esquema 5: Modelo bidimensional de análise de Junção (RAIBLE, 2001 *apud* KABATEK, 2006, p. 13).

Para Raible, agregação e integração, de natureza sintática, estão interligadas às relações semânticas e podem ser recuperadas na ontogênese (durante a aquisição da linguagem) e na filogênese (durante a mudança linguística no decorrer do tempo), através dos graus de complexidade crescente e da fluidez das relações estabelecidas nos usos efetivos. Por isso, o autor defende que é do ponto de vista do cruzamento entre o eixo sintático (vertical) e o eixo semântico (horizontal) que devemos analisar as relações interoracionais.

O eixo vertical apresenta os níveis de dependência sintática, no qual se cruza o eixo horizontal, representativo dos graus de complexidade semântico-cognitiva. Assim, os mecanismos de junção são entendidos, nessa perspectiva bidimensional, como aspectos não-discretos, não estanques, da língua em uso, devendo, portanto, ser compreendidos dentro da configuração tático-semântica e do contexto discursivo no qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, Raible (2001) trata igualmente as realizações paratáticas, hipotáticas e subordinadas da língua, considerando-as como possibilidades de junção. Ao produzir seus enunciados, os falantes e ouvintes estabelecem relações de diferentes tipos, as quais podem ficar implícitas ou serem representadas na superfície textual pelos juntores, classificáveis segundo o seu grau de complexidade,

por exemplo, como vemos no Quadro 7, em que se percebe o aspecto tático de maneira processual:

- I. Justaposição sem juntor (João está doente. Não come nada)
- II. Relação dêitica com frase anterior ([...] Por isso, não come nada.)
- III. Orações explicitamente unidas ([...] pois não come nada.)
- IV. Subordinação ([...] João está doente porque não come nada)
- V. Construções gerundiais ou participais ([...] não comendo nada)
- VI. Grupos preposicionais (Por causa de jejum, João está doente)
- VII. Preposições (Por fome, João está doente)

Quadro 7: Esquema simplificado do eixo tático – graus de integração (RAIBLE, 2001 *apud* KABATEK, 2006, p. 14).

O modelo de junção proposto pelo autor oferece uma ordem lógica a esses elementos, exemplificada, no esquema acima, por meio da relação de *causalidade*. Entretanto, pode-se correlacionar, ao mesmo esquema, quaisquer relações semânticas, em qualquer nível tático. O esquema de junção deseja oferecer, dessa forma, uma classificação dos juntores, numa língua, relacionando-os aos dois eixos, de forma processual e dinâmica.

Diante do exposto, a proposta de Raible (2001) diferencia-se da de Halliday (1985 *apud* NEVES, 2007) porque o primeiro considera as orações subordinadas. Assim, oferece um modo de pensar a junção que abarca a proposta de Halliday, ao conceber que as relações entre os elementos se dão sempre em termos de (in)dependência dentro de um *continuum* que vai da justaposição (menor dependência) à nominalização (máxima dependência), passando pela subordinação. No caso deste trabalho, em que o cruzamento dos aspectos táticos com os semânticos é fundamental, a adoção da proposta de Raible (2001) seguirá os mesmos moldes de Halliday (1985). Em outras palavras, o eixo sintático (vertical) limitar-se-á aos processos paratáticos e hipotáticos de combinação de orações, em que se explicita um sentido na relação entre as orações que constituem um complexo, no enunciado/texto.¹⁶

¹⁶ Nesta perspectiva, a justaposição será considerada, por si só, como um mecanismo de junção (zero), no âmbito da parataxe, conforme Lopes-Damasio (2016).

Diante desses postulados e de estudos tipológicos de Kortmann (1997), Lopes-Damasio (2011, 2014, 2016) constrói uma escala cognitiva de complexidade crescente que se adapta à proposta de analisar os juntores em dois eixos: sintático (vertical) e semântico (horizontal), como explicita o Esquema 6:

	Adição	Alternância	Modo	Comparação	Tempo simultâneo	Tempo contingente	Tempo anterior	Tempo posterior	Causa	Condição	Finalidade	Contraste	Concessão
P													
H													

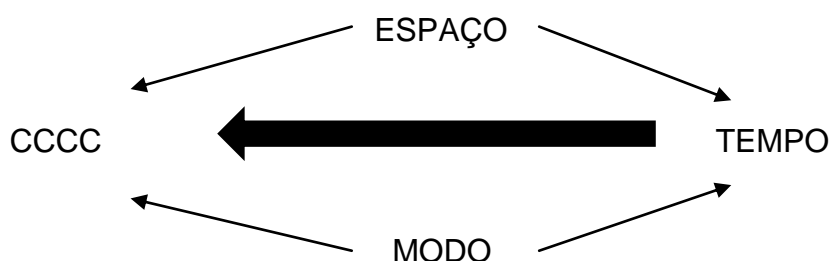
Esquema 6: Critério bidimensional de análise dos mecanismos de junção (LOPES-DAMASIO, 2014, p.1376).

Nesse esquema, está previsto o cruzamento dos eixos sintático e semântico-cognitivo, lembrando que uma mesma relação semântica pode encontrar diferentes possibilidades táticas de realizar-se. Assim sendo, essa forma de analisar os mecanismos de junção distancia-se da gramática tradicional, como já dito anteriormente, pois considera o cruzamento de informações táticas e semânticas, admitindo a relação crescente de complexidade cognitiva das relações semânticas, a partir de parentescos semânticos.

Como apontado, a ordem de apresentação das relações segue um aumento crescente na complexidade cognitiva, observado a partir de um estudo tipológico sobre gramaticalização de juntores adverbiais em línguas europeias, realizado por Kortmann (1997 *apud* LONGHIN-THOMAZI, 2011a). Nesse estudo, o autor estabelece quatro macro-sistemas de relações semântico-cognitivas (*tempo, modo, lugar e CCCC*),¹⁷ dentro dos quais se desdobram conjuntos de relações com elos de parentesco que ajudam a explicar padrões de polissemia. Para ele, do ponto de vista histórico, a mudança semântica ocorre num sentido único e aponta sempre para um aumento de complexidade. Neste trabalho, os parentescos semânticos entre as diferentes relações, de acordo com os macro-sistemas propostos, ajudam a explicar as ambiguidades e/ou polissemias e a encontrar diferentes sentidos, mais abstratos,

¹⁷ CCCC aqui corresponde à *causa, condição, contraste e concessão*.

nos textos escritos investigados. Em complementação a essa questão, observe-se o Esquema 7:



Esquema 7: Universo semântico das relações (KORTMANN, 1997 *apud* LONGHIN-THOMAZI, 2011b).

O Esquema 7 representa não só o aumento da complexidade cognitiva crescente, mas também as afinidades maiores e menores entre as relações semânticas, uma vez que, de acordo com ele, qualquer relação pode dar lugar a CCCC, mas o contrário não se verifica; *tempo* e *modo* não têm afinidades semânticas, mas alimentam os demais sistemas, e *tempo* é o meio de derivação mais importante para as relações CCCC.

Nesse sentido, Sweetser (1991 *apud* LONGHIN-THOMAZI, 2011a) defende que um mesmo juntor pode estabelecer valores diversos, nas construções, e que há um trânsito unidirecional entre fatos do mundo sociofísico, entre etapas de raciocínio lógico e momentos de uma argumentação. Esse trânsito, segundo a autora, sustenta a ideia de que os significados abstratos derivam dos concretos e, portanto, são historicamente mais tardios. Os usos ambíguos e/ou polissêmicos de mecanismos de junção, em determinados complexos oracionais, recuperam, portanto, o mesmo tipo de relação entre significados, de acordo com as possibilidades de parentescos semânticos e com a escala *+concreto > +abstrato*.

Diante do exposto, percebe-se que a proposta funcionalista de análise dos enunciados, com enfoque nos processos de articulação entre orações, possibilita observá-las e compreender que nenhuma delas é totalmente independente de seu contexto de produção: há entre elas uma relação semântica e para compreendê-la é preciso atentar-se para a língua em uso. Além disso, ao observar esses fenômenos, que nascem nas enunciações concretas, é possível verificar uma relação entre os mecanismos de junção e as TDs, como está descrito na próxima subseção.

3.3. Mecanismos de junção e TDs

Como já foi apresentado na subseção 1.3 do Capítulo 1 deste trabalho, Kabatek (2005, 2006) defende que o caráter composicional das TDs é verificável, no texto, por meio de elementos textuais, tanto no eixo paradigmático como sintagmático, e que esses elementos, denominados de mecanismos de junção (MJs, daqui em diante), podem, por isso, evocar TDs, sendo caracterizados como *sintomáticos de TDs*.

Biber (1988 *apud* KABATEK, 2006),¹⁸ propôs uma metodologia chamada *Análise multi-dimensional* que parte da ideia de que o que possibilita a identificação de uma TD é uma combinação particular de elementos em um texto, numa metodologia estatística que considera, ao mesmo tempo, fatores linguísticos e situacionais para identificar e comparar diferentes TDs. Em língua inglesa, o autor contabiliza 67 elementos de 16 classes diversas (marcadores de tempo e espaço, advérbios de tempo e lugar, pronomes, perguntas, formas nominalizadas...), submete o primeiro resultado a uma análise fatorial para encontrar elementos que podem se correlacionar com TDs e, em seguida, mede a evolução dos diferentes fatores no decorrer da história e em relação com as diferentes TDs.

Kabatek (2005, 2006), por sua vez, não utiliza o modelo de Biber (1988 *apud* KABATEK, 2006) por acreditar que, embora sustentasse um estudo detalhado das TDs, devido à descrição dos elementos de cada tradição, para realizá-lo seria necessário estabelecer longas listas de características das diferentes TDs e essas dificultariam a comparação e a perspectiva do conjunto, indispensável para a sistematização dos resultados e, conseqüentemente, para a caracterização das TDs propriamente ditas. No entanto, inspirado nesse modelo, utiliza uma metodologia que reduz a quantidade de elementos a se medir e que elege a junção como elemento sintomático de uma TD. A classificação dos MJs segue o modelo proposto por Raible (2001), autor que, de acordo com a exposição realizada na subseção anterior, defende a junção como uma dimensão universal da linguagem, uma vez que perpassa todas as línguas e possibilita combinar elementos de várias formas, por meio de diferentes técnicas linguísticas.

¹⁸ Kabatek salienta que Biber não fala de TD, mas de registros ou de tipos de textos, contudo, relata que as tradições de textos identificadas por Biber, em grande parte, correspondem ao que o autor chama de TD.

Neste trabalho, os MJs serão observados como sintomáticos de TDs e descritos a partir do ponto de vista funcionalista, que considera as propriedades sintáticas somadas às semânticas e pragmático-discursivas, de acordo com as considerações já realizadas neste Capítulo. Lopes-Damasio (2016) cita Thumm (2000) para lembrar que é a partir do (co-)contexto, em que ocorrem as orações, que é possível atualizar o seu significado, no complexo, assim como realizar as inferências discursivas e estabelecer a natureza exata das relações que ocorrem entre elas, especialmente nos casos de justaposição paratática, mas também naqueles em que o escrevente distancia-se do que é convencionalizado na escrita. Esse fato é revelador de que os sujeitos, ao produzirem o seu texto, o projeta para o outro, o seu destinatário, por meio de várias pistas de contextualização – para além do estritamente linguístico – que devem orientá-lo, em estreita ligação à tradição de texto que mostra como fazê-lo.

Essa ideia aproxima-se da perspectiva de Corrêa (1994) de que a produção de textos seria mediada por imagens que o escrevente desenvolve sobre a (sua) escrita e que dizem respeito tanto ao produto das próprias imagens construídas sobre as representações sociais da escrita, quanto ao processo de sua construção nas mais variadas práticas sociais. Assim, as TDs são consideradas, não só em Lopes-Damasio (2016), mas também aqui, como matéria e produto da linguagem, e o estudo tanto qualitativo, quanto quantitativo dos MJs, numa determinada TD, no caso em questão, da TD argumentativa, possibilita compreender a circulação do sujeito pelas práticas orais e letradas, e pelo que é fixo e lacunar nessa determinada tradição de dizer/escrever, no modo de enunciação escrito.

Essa compreensão pode instrumentalizar uma visão diferente por parte da escola acerca dos textos dos escreventes, analisando-os a partir de uma perspectiva, discursivo-funcional, que não rotula textos como pobres, fracos ou incorretos, mas, ao contrário, busca neles pistas da relação entre o sujeito (seu escrevente) e a (sua) escrita, a partir do ponto de vista das TDs, ou seja, a partir da articulação que busca compreender e perceber as escolhas entre o que é fixo (invariável) e o que é lacunar (variável) na produção da TD, no modo escrito de enunciar, sempre como uma forma de buscar o aprimoramento dessa escrita.

Assim...

Este terceiro Capítulo explicita a importância dos MJs no âmbito da teoria das TDs, uma vez que ambos mantêm uma estreita relação entre si, de modo que o estudo dos MJs possibilita várias análises, dentre elas: (i) acerca da arquitetura sintático-semântica utilizada na construção da TD e do modo como essa relação linguística auxilia na sua constituição; (ii) acerca da heterogeneidade constitutiva da escrita, uma vez que pode resultar em aspectos do falado/oral e escrito/letrado nos textos produzidos pelos sujeitos. Os resultados dessa análise, subsidiada por um olhar a partir dos MJs, podem auxiliar na caracterização de uma determinada TD, a argumentativa – tal como é produzida pelos alunos do 7º ano do EF – e, conseqüentemente, podem lançar alguma luz para o trabalho de desenvolvimento da qualidade de sua escrita.

Para que essa análise ocorra, é necessário que se faça pelo viés funcionalista, numa investigação pautada no caráter da não-discretude da organização das categorias da língua, avaliando os enunciados sob seus componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos e distanciando-se de práticas sedimentadas nos conceitos de certo e errado. Mas é necessário, ainda, que essa análise considere os aspectos discursivos que direcionam o que é considerado tradicional nos textos, o que já foi apreendido pelos sujeitos, em relação à tradição de argumentar, e também o que aponta para aquisição dessa tradição de escrever.

PARTE 2

UNIVERSO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta PARTE 2, apresentam-se o universo da pesquisa, ou seja, o *corpus* a partir do qual as análises foram desenvolvidas à luz dos objetivos propostos e dos pressupostos teóricos eleitos para o estudo, e os procedimentos metodológicos, que podem ser distinguidos em duas categorias: (a) a metodologia do professor, por meio da qual se desenvolveu uma proposta didática que resultou no material analisado; e (b) a metodologia do professor-pesquisador, por meio da qual se desenvolveu a proposta de análise linguístico-discursiva do material coletado, sob o intuito de colaborar com a prática docente, voltada para o ensino da escrita.

O universo desta pesquisa foi constituído a partir de coletas de textos realizadas ao final de uma sequência semanal de 6 aulas de Língua Portuguesa, em uma escola pública – Rachid Jabur – na cidade de Cândido Mota (SP). A escola atende em torno de 800 alunos, de localidades bastante variadas, alguns moram no centro da cidade, outros em bairros próximos, outros, em bairros mais afastados, ainda há aqueles que moram no distrito de Nova Alexandria, distante uns 20 Km do município, ou em sítios.

Os alunos que produziram os textos analisados, no presente trabalho, cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental (EF, daqui em diante), em duas salas, classificadas como A e D, nas quais havia alunos de todas essas localidades. Na visão dos professores que ministravam aulas para esses alunos, de acordo com o rendimento diário, o 7º ano A possuía menos problemas de convivência, de indisciplina e de aprendizagem do que o 7º ano D.

Num primeiro momento, tais problemas podem ser atribuídos a alguns fatores: os alunos do 7º ano D estudavam no período da tarde, enquanto todos os outros alunos que cursavam o 7º ano faziam-no no período da manhã. Isso se dava porque a quantidade de salas que a escola tinha não acomodava todos os 7º anos no período da manhã. Com problemas para definir quais alunos estudariam à tarde, uma vez que a maioria desejava estudar pela manhã, o critério adotado foi repetência e quantidade de faltas, levando em consideração o ano anterior. O resultado da adoção desse critério foi o agrupamento de alunos descontentes e nada motivados – além de “rotulados” –, frequentando o 7º ano D, no período da tarde.

Nesse sentido, despertar a atenção desses alunos não era tarefa fácil. Exercícios gramaticais massantes ou que exageram nas nomenclaturas gramaticais não colaboravam para resultados positivos, assim como não o fazem em outros

contextos de ensino menos delicados, em que, por exemplo, os estudantes não são, de antemão, “rotulados”. Recursos multimídias, pesquisas na sala de informática, questões reflexivas sobre o emprego da língua e quais mudanças um vocábulo causa em um enunciado e trabalhos em grupo, inclusive com algo desafiador como a montagem de vídeos a partir de uma leitura realizada para participar de uma desafio proposto entre as salas da escola, mostraram bons resultados enquanto práticas de ensino.

De um modo mais específico, é preciso aproximar os “problemas de aprendizagem”, mais diretamente no âmbito das aulas de língua portuguesa, ao desempenho insatisfatório desses alunos em suas práticas de escrita, de acordo com o modelo de escrita e com a concepção de escrita dos professores avaliadores. Vale a pena destacar que, de início e sob a perspectiva teórica assumida, a concepção de escrita assentada na base dessa avaliação é tomada como aquela que representa a língua-padrão, superior à fala e a ela dicotômica e que, por tudo isso, apresenta-se, nos textos dos alunos, avaliada em termos do que é “certo” e “errado”. Ou seja, o olhar lançado, tradicionalmente, no ambiente formal de ensino de língua materna, portanto, na grande maioria das escolas, bem como nesta em que se desenvolveu a coleta do *corpus* deste estudo, é aquele que enxerga “erros” e que baliza os percursos do ensino no sentido de eliminá-los.

Nesse cenário, para a realização da coleta do *corpus* desta pesquisa, de acordo com (a) a metodologia do professor, o tema proposto para o desenvolvimento dos textos foi *bullying*. A sua escolha foi feita a partir da observação do comportamento dos alunos, por parte da professora-pesquisadora e também dos demais professores que trabalharam ou ainda trabalham com as turmas. Pensou-se em um assunto que pudesse corroborar não só com a aprendizagem dos alunos, mas também com a melhor convivência entre eles, ao chamar a atenção para o respeito consigo mesmo e com o próximo. Trata-se, dessa forma, de um tema que, a partir do conteúdo revelado nos textos, viabiliza um olhar “cuidadoso” para o aluno e para as escolhas que ele realiza ao escrever e que podem auxiliar, assim, o professor na tentativa de compreender seu universo para poder atuar, nele, como educador.

Para tanto, foi levada para a sala uma reportagem sobre *bullying* na escola e promovida, logo depois de sua leitura, uma discussão sobre os argumentos elencados no texto, com a sua distinção em favoráveis ou contrários ao *bullying*.

Destaca-se que não houve, nesse momento inicial, preocupação com aspectos da estrutura do texto argumentativo propriamente dito.

No encontro seguinte (duas aulas de cinquenta minutos), os alunos foram levados para assistirem a dois vídeos: o primeiro¹⁹ foi a apresentação de dois garotos que cantaram no *Britain's Got Talent*,²⁰ em que um deles relata ter sofrido *bullying*. Nesse vídeo, sua mãe conta que queria muito ajudar o filho e destaca seu sofrimento no período em que ele passou pelo problema. Em seguida, os alunos assistiram a um curta metragem,²¹ intitulado “O Xadrez das Cores”, no qual, a princípio, uma senhora branca trata de maneira extremamente preconceituosa uma mulher negra que cuida dela, enquanto o filho vai viajar, contudo, depois de pedir ao filho para dispensá-la e ter outra pessoa, dessa vez de cor branca, para cuidar dela, a senhora descobre que aquela primeira senhora, muito desrespeitada por ela, era quem de fato tinha ações corretas e cuidava bem dela. O curta metragem demonstra uma mudança no modo de julgar o outro. Por fim, os alunos leram alguns comentários, conforme ilustram as Figuras 2 e 3, de *posts* publicados nas redes sociais, relacionados ao preconceito em relação à cor, ao local de origem e à aparência física.

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=g3Rf5qDuq7M>

²⁰ Programa de televisão britânico em forma de show de talentos.

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc&t=363s>



Figura 2: Preconceito em relação à cor.



Figura 3: Preconceito em relação ao local de origem.

Essas atividades cumpriram o seu papel e motivaram os alunos, deixando-os um tanto quanto revoltados, diante dos comportamentos observados. Ao mesmo tempo, houve um desconforto e um pesar por aceitarem que todos aqueles fatos

eram reais, que haviam acontecido na sociedade, tendo se repetido inclusive com alguns deles. Tal reação foi comum nos dois 7ºs anos, contudo, mas acentuada no 7D.

Nas duas aulas seguintes, houve “roda de discussão” – que é como denomina-se o momento de exposição da avaliação do material motivador – em que a participação dos alunos foi expressiva e bastante proveitosa, servindo para a reflexão e auxiliando também aqueles alunos que não se expõem e/ou apresentam maior dificuldade na produção textual.

Em seguida, foi entregue uma folha para cada aluno presente e solicitada a elaboração por escrito de um texto sobre o seguinte questionamento: “O que você pensa sobre a prática do *bullying*? Isso deve ocorrer na convivência entre as pessoas? Justifique”. Esses questionamentos, somados ao pedido de justificativa, evidenciam a estimulação de um texto que prototipicamente se caracterizaria pela exposição do ponto de vista do aluno, de acordo com a tradição de argumentar. Na produção textual, o aluno deveria, para responder à proposta realizada, argumentar sobre o assunto, expor suas ideias, sem preocupação com a quantidade de linhas ou com o modelo estrutural do texto.

O resultado dessa atividade de produção foi um *corpus* composto por 40 textos, 20 de cada um dos 7º anos do EF, escolhidos de forma aleatória.²² Vale ressaltar que a coleta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em janeiro de 2018 e realizada em fevereiro desse mesmo ano.

A transcrição dos textos foi feita por meio da edição diplomática, em que se conservam todas as suas características estruturais, gráficas e linguísticas. Assim, foram respeitadas as fronteiras das palavras e de linhas, a pontuação, a acentuação o emprego das maiúsculas e minúscula (cf. SANTIAGO-ALMEIDA, 2009). As fronteiras de linhas foram sinalizadas com uma barra: |. A título de ilustração, segue um exemplo de texto produzido por um aluno e sua transcrição:

²² Foi necessária a escolha de textos, a partir do critério da aleatoriedade, porque o número de textos produzidos foi maior do que o que se propunha analisar, de acordo com o projeto de pesquisa em correlação com o seu cronograma.

Eu acho errado menosprezar as pes-
 soas, pois o que tem de graça nisso?
 Qual é a diferença? Só porque
 ela é negra, gorda, baixa, ou por
 causa do sutaque da pessoa?
 Bom, isso não é motivo para
 você menosprezar a pessoa, pois
 não somos iguais, imagina todos
 nós com o mesmo cabelo, mesmo
 tamanho ou até com o mesmo
 sutaque? Vamos falar a verdade,
 seria muito estranho...
 Quando vejo uma pessoa
 sendo menosprezada ou sofrendo
 bullying confesso que fico muito
 triste, pois não é legal ver ou
 escutar uma pessoa rindo e falan-
 do mal de você. Mas eu também
 fico impressionada porque tem
 gente que sofre bullying mas
 mesmo assim nunca deixou de
 viver e ser feliz.
 Já sabemos que menosprezar
 e fazer bullying não é legal,
 então, vamos parar com essa
 atitude?

Figura 4: Exemplo de texto produzido por um aluno.

Eu acho errado menosprezar as pes-| soas, pois o que tem de graça nisso?| Qual é a
 diferença? Só porque| ela é negra, gorda, baixa, ou por| causa do sutaque da pessoa?|
 Bom, isso não é motivo para| você menosprezar a pessoa, pois| não somos iguais, imagina
 todos| nós com o mesmo cabelo, mesmo| tamanho ou até com o mesmo| sutaque? Vamos
 falar a verdade,| seria muito estranho...|

Quando vejo uma pessoa| sendo menosprezada ou sofrendo| bullying confesso que
 fico muito| triste, pois não é legal ver ou| escutar uma pessoa rindo e falan-| do mal de você.
 Mas eu também| fico impressionada porque tem| gente que sofre bullying mas| mesmo
 assim nunca deixou| de viver e ser feliz.

Já sabemos que menosprezar| e fazer bullying não é legal,| então vamos parar com
 essa| atitude?

Para a identificação das ocorrências, adota-se um sistema com a
 apresentação, primeiramente, do número do ano de produção, seguido pelo número

do escrevente e, por último, pela letra correspondente à turma do 7º ano, sempre separados por barras, como no exemplo: [18/01/A].

De acordo com (b) a metodologia do professor pesquisador, para a realização da proposta investigativa dos textos coletados, de acordo com os objetivos do trabalho, foram adotadas as abordagens qualitativa e quantitativa, basicamente, nas seguintes etapas principais:

(i) levantamento de todas as ocorrências de MJs com diferentes acepções nos textos produzidos por sujeitos regularmente matriculados em duas turmas de 7º anos do EF;

(ii) descrição e análise das técnicas de junção, nas TDs argumentativas produzidas pelos alunos do 7º anos do EF, observando as relações lógico-semânticas e a interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, na perspectiva de Halliday (1985) e Raible (2001, 1992 *apud* KABATEK, 2005), com o controle de suas frequências *token* e *type*;

(iii) investigação das correlações entre o funcionamento dos MJs e as características da TD argumentação, nos textos de cada um dos anos investigados (7º ano A e 7º ano D); e

(iv) investigação acerca das evidências do papel da escrita no contexto da TD investigada. Para isso, foi realizada uma observação do comportamento da junção a partir do viés da relação oral/falado e letrado/escrito no âmbito da heterogeneidade da escrita; e

(v) comparação dos resultados obtidos de (i) a (iv) referentes às análises dos textos de cada uma do 7º ano A e do 7º ano D.

Os resultados da análise, empreendida a partir dessa metodologia, podem contribuir com o trabalho do professor, ou seja, colaborar para a melhoria da qualidade do ensino da escrita, conforme discussão que costura todos os Capítulos da PARTE 3 desta dissertação, até alcançar as suas Considerações finais. Não se encontra aqui uma proposta de intervenção direta, em sala de aula, mas uma proposta que exemplifica a adoção de uma abordagem de análise linguístico-discursiva que não parte da noção de “erro” para rotular textos e seus sujeitos escreventes, mas que parte da adoção de uma noção funcionalista de língua concreta, permeada pelas tradições de dizer/escrever, em que a escrita se constitui de forma naturalmente heterogênea.

PARTE 3

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

CAPÍTULO 1

DESCRIÇÃO E ANÁLISE SINTÁTICO-SEMÂNTICA DOS MJs EM TD ARGUMENTATIVA

Apresentação

Para atender ao objetivo geral deste trabalho, este Capítulo apresenta a descrição e análise dos MJs empregados em textos da TD argumentação, produzidos por alunos regularmente matriculados nos 7^{os} anos A e D do EF, buscando alcançar conclusões acerca dos aspectos sintomáticos da junção na delimitação dessa TD, produzida no modo escrito de enunciação, a partir das relações semânticas e da interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, na perspectiva de Halliday (1985) e Raible (2001, 1992, *apud* KABATEK, 2005a/c).

Nesse sentido, apresentam-se a descrição e a análise dos textos, numa abordagem quantitativa-qualitativa, fazendo-se uma comparação entre os resultados obtidos a partir dos dados dos textos produzidos pelos alunos de cada um dos anos focalizados (7^o ano A e 7^o ano D – 7A e 7D, daqui em diante). A primeira etapa desta PARTE 3 é finalizada com uma síntese das conclusões que se pode elencar a partir das descrições e análises realizadas.

1.1 Descrição e análise dos MJs na TD argumentativa

Nesta subseção, investigam-se as ocorrências dos MJs em 40 textos produzidos por alunos do 7A (20 textos) e 7D (20 textos). Tais investigações são pautadas na gramática funcionalista, preocupada com o texto e o uso efetivo da língua de acordo com a situação comunicativa, a partir de um enfoque nas relações tático-semânticas (cf. Capítulo 3, PARTE 1).

No campo tático, consideram-se as relações de menor dependência, no âmbito da parataxe (P), e as de maior dependência, no da hipotaxe (H). O campo semântico e cognitivo tem a ver com as relações de sentido que derivam das combinações entre os enunciados que integram frases complexas, desvinculadamente do modo de organização ou estruturação tática do enunciado.²³

²³ Há de se lembrar que, na linha de Halliday (1985), não entram neste estudo as relações de encaixamento (*embedding*), porque não representam um mecanismo de relação entre as orações,

Assim sendo, a Tabela 1 apresenta, em relação a cada uma dos anos investigados: (i) a frequência *token* das relações de sentido; (ii) a frequência de cada MJ; e (iii) a distribuição dos usos desses MJs pelas arquiteturas P e H:

RELAÇÃO	TOKEN		MJ		TYPE				
					Parataxe		Hipotaxe		
	7A	7D	7A	7D	7A	7D	7A	7D	
Causa	88 (35,2%)	115 (50%)	∅	29 (32,95%)	35 (30,43%)	29 (100%)	34 (97,14%)	-	1 (2,86%)
			Porque	17 (19,31%)	20 (17,39%)	17 (100%)	19 (95%)	-	1 (5%)
			E	8 (9,09%)	26 (22,61%)	8 (100%)	26 (100%)	-	-
			Pois	12 (13,63%)	16 (13,91%)	12 (100%)	13 (100%)	-	-
			Por	6 (6,81%)	5 (4,35%)	-	-	6 (100%)	5 (100%)
			Por causa de/ que	4 (4,55%)	1 (0,91)	1 (25%)	-	3 (75%)	1 (100%)
			Então	1 (1,14%)	3 (2,61%)	1 (100%)	3 (100%)	-	-
			Que	1 (1,14%)	2 (1,74%)	-	1 (50%)	1 (100%)	1 (50%)
			E então	2 (2,27%)	-	2 (100%)	-	-	-
			Por isso	2 (2,27%)	-	2 (100%)	-	-	-
			(E) No final	2 (2,27%)	-	2 (100%)	-	-	-
			(E) entanto	-	2 (1,74%)	-	2 (100%)	-	-
			Afinal	1 (1,14%)	1 (0,87%)	1 (100%)	1 (100%)	-	-
			Mas afinal	1 (1,14%)	-	1 (100%)	-	-	-
			Mas	-	1 (0,87%)	-	1 (100%)	-	-
			Por esse motivo	1 (1,14%)	-	-	-	1 (100%)	-
			Não é só porque... que	1 (1,14)	-	-	-	1 (100%)	-
			Com isso	-	1 (0,87%)	-	1 (100%)	-	-
			Aí	-	1 (0,87%)	-	1 (100%)	-	-
			E assim	-	1 (0,87%)	-	1 (100%)	-	-
Adição	63 (25,2%)	56 (24,35%)	∅	35 (55,55%)	19 (33,93%)	35 (100%)	19 (100%)	-	-
			E	18 (28,57%)	30 (53,57%)	18 (100%)	30 (100%)	-	-
			(E) Também	3 (4,76%)	2 (3,57%)	3 (100%)	2 (100%)	-	-
			Tipo	-	3 (5,35%)	-	3 (100%)	-	-
			Mas	3 (4,76%)	-	3 (100%)	-	-	-
			Ou	3 (4,76%)	-	3 (100%)	-	-	-
			Não só...mas	1 (1,59%)	-	-	-	1 (100%)	-
			Ou seja	-	1 (1,79%)	-	1 (100%)	-	-
			E nem	-	1 (1,79%)	-	1 (100%)	-	-
Contraste	28 (11,20%)	15 (6,53%)	Mas	12 (42,86%)	10 (66,67%)	12 (100%)	10 (100%)	-	-
			∅	8 (28,57%)	1 (6,66%)	7 (100%)	1 (100%)	-	-
			E	3 (10,72%)	4 (26,67%)	3 (100%)	4 (100%)	-	-
			Senão	2 (7,14%)	-	-	-	2 (100%)	-
			Já	1 (3,57%)	-	1 (100%)	-	-	-
			Pelo contrário	1 (3,57%)	-	1 (100%)	-	-	-
			Porém	1 (3,57%)	-	1 (100%)	-	-	-
C ondição	26(10,40 %)	9 (3,91%)	(mas) Se	18 (69,23%)	4 (44,45%)	1 (5,56%)	-	17 (94,44%)	4 (100%)
			∅	2 (7,69%)	3 (33,33%)	2 (100%)	-	-	3 (100%)
			Quando	3 (11,54%)	2 (20%)	-	-	3 (100%)	2 (100%)
			E	2 (7,69%)	-	2 (100%)	-	-	-
Alternativa	18 (7,20%)	10 (4,35%)	Ou	18 (100%)	10 (100%)	18 (100%)	10 (100%)	-	-
			Ger	9 (75%)	5 (83,33%)	-	-	9 (100%)	5 (100%)
Modo	12 (4,8%)	6 (2,61%)	∅	1 (8,33%)	1 (16,67%)	1 (100%)	1 (100%)	-	-
			Como	1 (8,33%)	-	-	-	1 (100%)	-
			E assim	1 (8,33%)	-	1 (100%)	-	-	-
			Para (Pra)	2 (50%)	8 (88,89%)	-	-	2 (100%)	8 (100%)
Finalidade	4 (1,60%)	9 (3,91%)	Para que	2 (50%)	1 (11,11%)	-	-	2 (100%)	1 (100%)
			Do que	2 (40%)	6 (100%)	-	-	2 (100%)	6 (100%)
Comparaç.	5 (2,00%)	6 (2,61%)	Não só... ∅	1 (20%)	-	-	-	1 (100%)	-
			Quanto mais... mais	1 (20%)	-	-	-	1 (100%)	-
			Como	1 (20%)	-	-	-	1 (100%)	-

mas de constituição de uma oração que entra no eixo tático que vai formar a frase complexa (cf. Capítulo 3, PARTE 1).

Tempo Simultâneo	3 (1,20%)	1 (0,43%)	E	1 (33,33%)	-	1 (100%)	-	-	-
			Desde	-	1 (100%)	-	-	-	1 (100%)
			Ainda	1 (33,33%)	-	1 (100%)	-	-	-
Concessão	3 (1,20%)	-	Quando	1 (33,33%)	-	1 (100%)	-	-	-
			Mesmo assim	1 (33,33%)	-	-	-	1 (100%)	-
			A não ser	1 (33,33%)	-	-	-	1 (100%)	-
Tempo Posterior		2 (0,87%)	E	-	2 (100%)	-	2 (100%)	-	-
Tempo Contingente		1 (0,43%)	Quando	-	1 (100%)	-	-	-	1 (100%)

Tabela 1: Funcionamento tático-semântico dos MJs em 7A e 7D.

De acordo com a Tabela 1, o 7A perfaz um total de 250 (100%) usos de MJs, e o 7D, um total de 230 (100%). Dentre esses, é possível verificar:

(i) as relações mais frequentes nos dados, tanto em 7A como em 7D, de um modo geral, são *adição* (63 e 56 usos respectivamente), *contraste* (28 e 15), *alternativa* (18 e 10), *modo* (11 e 8), *comparação* (5 e 8);

(ii) as relações de *causa* (89 e 115), *condição* (26 e 9) e *finalidade* (4 e 9) são as mais frequentes nos dados, de um modo geral, mas com comportamento distinto em cada um dos anos. Por exemplo, embora nos dois anos a relação de *causa* seja a mais recorrente, em 7D, sua frequência é bem mais alta. O mesmo acontece com as relações de *condição* e *finalidade*, embora sejam a terceira e a quarta mais recorrentes nos dados, há uma distinção considerável entre a frequência de uso dessas acepções em 7A e 7D;

(iii) as relações de *tempo simultâneo*, *concessão*, *tempo posterior* e *anterior* não são frequentes nos dados, de um modo geral, ou seja, são pouco utilizadas pelos escreventes em seus textos. Dentre elas, apenas a de *tempo simultâneo* é utilizada pelos escreventes de ambas as salas, a de *concessão* é empregada em textos só do 7A, com apenas 3 ocorrências, e as de *tempo posterior* e *anterior* têm poucas ocorrências, no 7D. Há ainda, a relação de *tempo contingente* que não aparece em nenhum dos textos investigados.

De acordo com a Tabela 1, podem-se observar os MJs que foram utilizados em cada relação, bem como a frequência de uso de cada relação em P e/ou H, oferecendo dados sobre qual dessas estruturas táticas foi a mais utilizada. O Gráfico 1, a seguir, sistematiza esses dados:

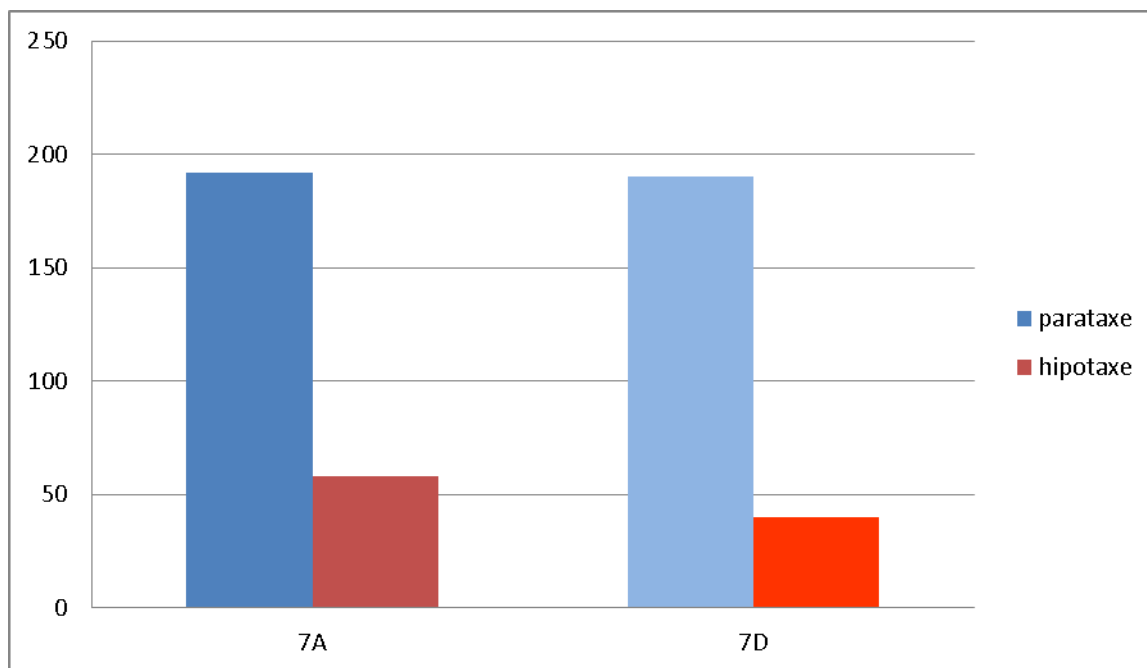


Gráfico 1: Frequência de usos dos MJs na H e na P

O Gráfico 1 apresenta os usos dos MJs nos dois eixos da *taxe*, tanto no 7A, quanto no 7D. No primeiro caso (7A), há 192 (76,8%) usos de P e 58 (23,2%), de H. No segundo (7D), há 190 (82,61%) usos de P e 40 (17,39%) usos de H. Diante desses dados, pode-se afirmar que o uso da P é maior e mais constante que o da H. De um modo geral, em ambos os anos, esse distanciamento é grande, mas, de um modo mais específico, é menor no 7A, no qual se usa 2/3 de P e 1/3 de H, e maior no 7D, no qual essa proporção de P cresce para 4/5 dos casos de H. Esse resultado pode ser relacionado com o processo de desenvolvimento escolar, no percurso de aperfeiçoamento da escrita a que os sujeitos-escreventes se encontram. Além disso, esses dados não só ratificam os resultados de outras pesquisas já desenvolvidas com textos de diversos segmentos do EF, tais como Longhin-Thomazi (2011b), Zago (2014), Tuão-Brito (2014), Silva (2016) e Rodrigues (2018), como também reforçam a existência de uma relação entre a TD e o modo escrito de enunciação empregado pelo escrevente, estando a escolha da *taxe* atrelada, portanto, a fatores linguísticos e discursivo-pragmáticos.

Nesse sentido, Longhin (2014) descreve a P como própria de algumas TDs, assegurando que diversas de suas características estão presentes em tradições orais, mas não lhes são exclusivas. Essas características, entre outras, são: (i) a ordenação fixa, como reflexo do sequenciamento temporal icônico dos

acontecimentos; (ii) a recursividade recorrente; e (iii) a possibilidade de relações múltiplas e hierárquicas, em uma mesma construção.

Seguindo o pensamento de Longhin-Thomazi (2011), recusa-se aqui a noção de que a P é menos complexa sintaticamente do que a H, pois essa visão desconsidera as diferentes TDs e a própria heterogeneidade constitutiva da escrita, à luz da qual os resultados aqui apresentados serão retomados no próximo Capítulo. Ao considerar esses resultados, em concordância com Lopes-Damasio (2011; 2016), apresenta-se um caminho de interpretação dos dados que sinaliza o modo de escrita constituído a partir do modelo do falado/oral, ou seja, que a argumentação desenvolvida pelos alunos se materializa, no texto escrito, a partir das tradições da fala/oralidade, pelas quais circulam no dia-a-dia.

Observe, em (1) e (2), exemplos que elucidam esses usos:

- (1) Já sabemos que menosprezar| e fazer bullying não é legal,| então vamos parar com essa| atitude?. (18/01/A)
- (2) **Se** veem um homem vestido de| mulher querem Bater, **se** verem| um homem negro, **se** verem um nerde| querem Bater etc. (18/05/D)

No primeiro caso, em (1), entre a primeira e segunda oração o **e** expressa *adição* na P, unindo-as. Já no segundo, o MJ **se** é empregado, nos três casos, para expressar *condição*, na H, em que é possível verificar o complexo condicional “Se x, y” e “Se x1/Se x2, y”.

1.1.1. As relações de sentido na P

Para melhor visualizar as relações de sentido empregadas na P em 7A e 7D, faz-se necessário atentar-se ao Gráfico 2:

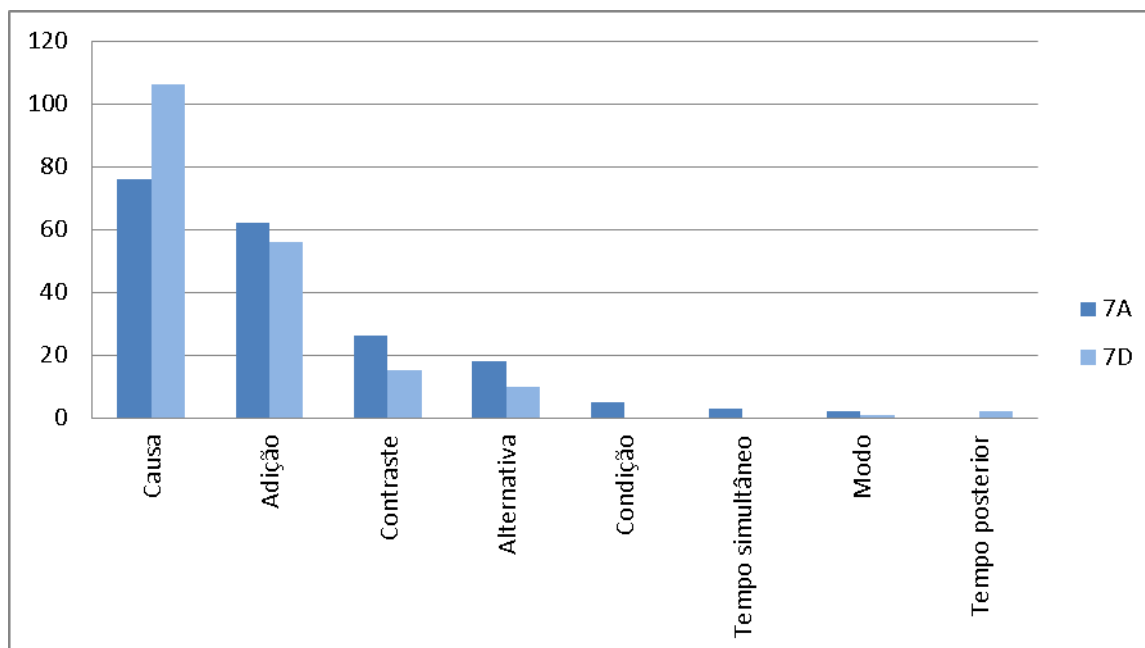


Gráfico 2: As relações de sentido em P – 7A e 7D.

No Gráfico 2, percebe-se que a relação de *causa* é a mais utilizada pelas duas salas em questão, sendo maior a sua frequência no 7D, que produziu 106 casos (55,79%), enquanto o 7A, 76 (39,58%). Aliás, cabe ressaltar que essa é a única relação de sentido, com dados representativos – em termos de repetibilidade – em que a frequência se mostra maior nos dados de 7D, em relação a 7A.

Em segundo lugar, registra-se a relação de *adição*, também bastante expressiva, nas duas salas, com 61 (32,29%) e 56 (29,47%) casos, respectivamente; em terceiro, visualiza-se a relação de *contraste*, 26 (13,54%) e 15 (7,90%) casos; em quarto, a de *alternativa*, 18 (9,38%) e 10 (5,26%) casos. Em todas essas acepções, a frequência de uso é maior nos dados do 7A. Tal fato relaciona-se com a quantidade de MJs utilizados, de um modo geral, pelos escreventes de cada ano, lembrando que o número de MJs utilizados pelos escreventes do 7A é maior e mais variado, em comparação com 7D, abrangendo sete das treze possíveis relações de sentido analisadas em relação às seis experimentadas em 7D.

Em seguida têm-se as relações de *condição* e *tempo simultâneo*, ambas, respectivamente, com 5 (2,60%) e 3 (1,56%) MJs utilizados no 7A e nenhum em 7D. Sobre isso, destaca-se que essas relações (*condição* e *tempo simultâneo*) aparecem, nos textos do 7D, exclusivamente na arquitetura H. Na sequência, está a

relação de *modo*, também com três usos, 2 (1,04%) em 7A e 1 (0,53%) em 7D. Por fim, pode-se elencar *tempo posterior*, com 2 (1,05%) casos registrados no 7D e nenhum no 7A.

Destacam-se, também, quais MJs foram empregados, pelos escreventes de 7A e 7D, para construir as relações de sentido destacadas acima. Para isso, observem-se os Gráficos 3 e 4, voltados para esses dados a partir dos textos do 7A e 7D, respectivamente:

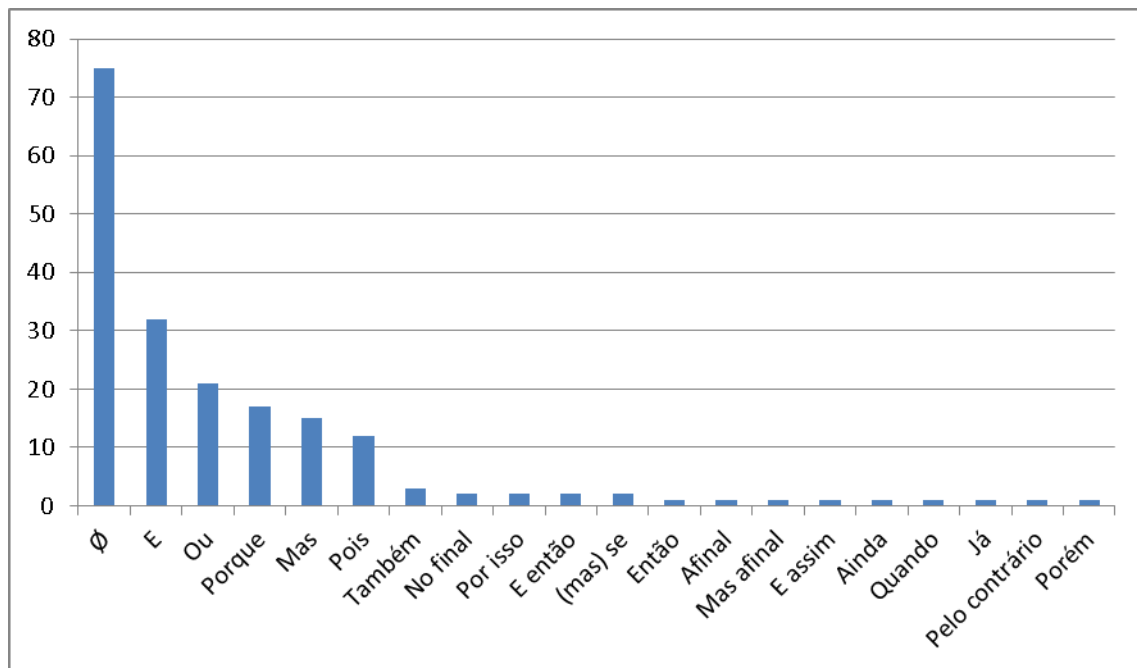


Gráfico 3: MJs empregados pelos alunos do 7A.

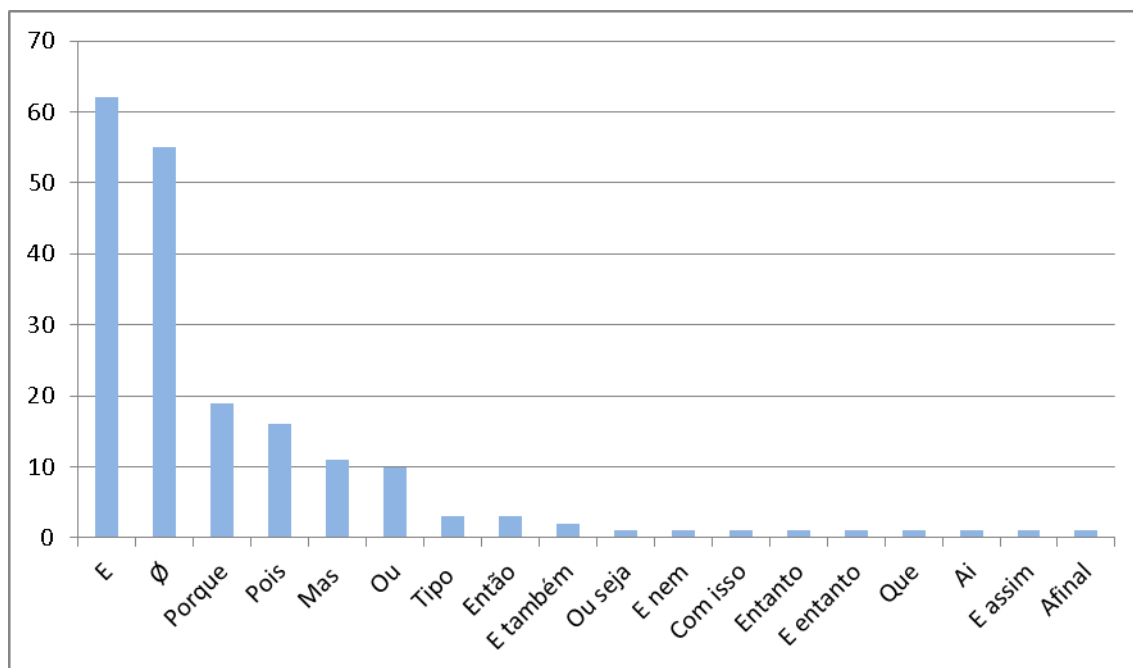


Gráfico 4: MJs empregados pelos alunos do 7D.

Os Gráficos 3 e 4 mostram uma inversão entre o primeiro e o segundo MJ mais utilizado pelos alunos de cada ano. No 7A, o MJ mais utilizado é a justaposição (Ø) com 75 registros (39,06%), que aparece em segundo lugar, no 7D, com 55 registros (28,95%). Já no 7D, o MJ mais empregado é o **e**, com 62 usos (32,64%), aparecendo em segundo, no 7A, com 32 usos (16,67%).

Ambas as salas tiveram mais da metade dos MJs empregados concentrados na justaposição e no **e** (no 7A, corresponde a 55,73% e, no 7D, a 61,59%), confirmando a característica da P, descrita por Longhin (2014), de que a maior frequência da justaposição e do juntor polissêmico **e** revela aquilo que não é tão claro, que está implícito nas construções paratáticas e que exige um olhar mais atento para a identificação da relação de sentido estabelecida pelo escrevente, o que resulta em uma maior fixação dos fatos na memória do indivíduo. Esses mecanismos estão presentes em diversas relações de sentido, conforme exemplificam, primeiramente, as ocorrências de justaposição de (3) a (6):

- (3) Eu penso que é errado chingar , Ø maltrata| as pessoas porque se fosse com elas. Ø Elas não| iriam gostar. (18/03/A)
- (4) ...mais não pensam que a vítima pode ter uma depressão, Ø |ficar violenta,... (18/23/D)
- (5) Bom, isso não é motivo para| você menosprezar a pessoa , Ø | não somos iguais,... (18/01/A)
- (6) Uns bullying que são| comus acontecerão com |os cabelso crespos de bombrio, de| bucha, Ø chama os negos de |ladrão sem do que tem| vários banco que roba ... (18/06/A)

Em (3) e (4), temos a acepção de *adição*; em (5), a de *causa*; e, em (6), a de *modo*, todas no eixo paratático e com o uso da justaposição. No primeiro caso, em (3), a oração 2 (O2, daqui em diante) soma-se à ideia posta na oração 1 (O1, daqui em diante); o escrevente acredita que não apenas ‘chingar’, mas também ‘maltratar’ as pessoas é algo errado. Esse fato pode ser observado também no segundo exemplo, em (4), no qual se defende que ter depressão e também ficar violenta podem ser comportamentos de uma pessoa que sofre algum preconceito. No terceiro caso, em (5), há, entre as orações, a relação de *causa* expressa entre a O2, que apresenta uma explicação a partir da afirmação realizada na O1, ou seja, não é porque somos diferentes e porque cada um tem as suas especificidades, que há motivos para pensarmos que o outro é menos que nós. No quarto caso, em (6), pode-se realizar uma leitura de *modo*, porque, na oração iniciada pela justaposição, o sujeito está apresentando o modo como se dá o bullying com as pessoas que têm cabelos crespos; chamando os negros de ladrões.

Em seguida, exemplificam-se os usos bastante frequentes do MJ **e**:

- (7) O que eu penso sobre Bullying| acho que isso e um ato munto| triste **e** o que isso leva (18/08/D)
- (8) Tem ate uma religião |chamada (Kla, Klai, Klã) que só aceita| branco **e** essa religião é da USA |mais esta vindo para o Brasil, | **e** eles falaram que quando eles| tiverem um exercito grande |eles vão sair matando todos os |negros do mundo. (18/17/A)
- (9) Eles falam que preto e cor do saco| de lixo, Ø que negros só servem para trabalhar, Ø que| nasceram pra ser escravos **e** que não servem| pra nada. (18/09/D)
- (10) Sim, cada família tem um jeito de|tratar de seu filho, ou seja, um é educado|para maltratar os negros e etc. **e** o outro| é educado para respeitar a pessoa do jeito| que ela é. (18/22/D)
- (11) ... por que uma pessoa faz| todas as outras pessoas| da mesma sala ou da escola| faz com essa pessoa **e**| ela pode falar para seus| pais **e** eles poderia| denunciar essa pesso| que cometeu o bullying| **e** podendo causar um| grande problema. (18/20/D)

Nas quatro ocorrências de (7) a (9), é possível constatar o uso do MJ **e** atrelado à acepção *aditiva*, em que o MJ adiciona, agrega uma ideia à oração anterior. Porém, na ocorrência, em (9), além de *adição*, é possível inferir uma *conclusão* (no âmbito da relação *causal*) diante da possível leitura de que: [*portanto, por tudo que foi apresentado anteriormente*], (eles falam) que os negros não servem para nada. Em (10), a O2 estabelece uma relação de *contraste*, a partir da *adição*, com a O1 (educado para maltratar x educado para respeitar), dentro de estrutura com paralelismo sintático e semântico. Em (11), nos dois primeiros empregos do MJ

e, é possível compreender a acepção de *tempo posterior*, em que se descrevem duas ações que se darão após uma primeira (sofrer bullying), sendo que, na terceira ocorrência, é possível inferir, novamente, a noção de *causa*.

O MJ **ou**, é o terceiro mais recorrente, nos textos do 7A, conforme Gráfico 3, com 21 (10,94%) ocorrências. Quanto ao 7D, o MJ apresenta frequência mais baixa, com 10 (5,27%) ocorrências. Em ambos os casos, no entanto, é empregado, na maior parte das vezes (18 vezes no 7A e 10 em 7D), numa relação de *alternância* entre as orações, como exemplificam as ocorrências, em (12) e (13), nas quais exprime uma equivalência entre as orações. Já em (14), o MJ **ou** estabelece uma *adição*, juntando duas ações não indicadas pelo enunciador e que o deixam triste:²⁴

(12) Um dia eu estava assistindo| uma transmissão ao vivo de uma psicólogoa (se não me engano era Daniela o nome| dela) é ela dizia que pessoas nas quais| passam por brigas familiares, **ou** coisas do |tipo costumam (a maioria) descontar nos| outros para que elas possam não se sentir |tão mal.(18/07/A)

(13) ... é errado julgar uma pessoa |pela cor **ou** pelo lugar de onde veio| (18/19/D)

(14) ... não é legal ver **ou**| escutar uma pessoa rindo e falan-| do mal de você. (18/01/A)

O MJ **pois** aparece, nos textos de 7A e 7D, com frequência bastante próxima, 12 (6,25%) e 16 (8,42%) ocorrências, respectivamente, assim como o **porque**, 17 (8,86%) e 19 (10%) casos. O MJ **pois** acrescenta uma explicação a um fato, ou a uma afirmação, apresentados na oração anterior, enquanto o MJ **porque** insere, na O2, um motivo para determinado fato ocorrer, conforme exemplificam as ocorrências de (15) a (18):

(15) Eu acho super errado, **pois** somos todos iguais| ninguém é perfeito, apenas Deus! (18/14/A)

(16) Uma coisa que ninguém devia fazer **pois** ninguém e| melhor que ninguém Ø a cor da pele não justifica nada.(18/17/D)

(17) Mas eu também| fico impressionada **porque** tem| gente que sofre bullying mas| mesmo assim nunca deixou| de viver e ser feliz.(18/01/A)

(18) O bullying é uma coisa muito chata|principalmente quando a pessoa tem | coragem de falar na cara da outra | fazendo um racismo acontece na escola, **porque** os jovens passa a maior | parte do tempo juntas. (18/01/D)

No primeiro caso, em (15), emprega-se o MJ **pois** introduzindo a oração que estabelece uma relação de *causa*, porque o escrevente, após fazer uma afirmação sobre o assunto, expressa como uma opinião ou avaliação pessoal (no início do

²⁴ No 7A, em que a frequência de uso do MJ **ou** é mais alta, é também recorrente o seu uso com acepção *aditiva*, conforme se observa em (14).

período modalizado pelo “acho”), sente a necessidade de acrescentar uma explicação sobre o seu ponto de vista, após a marcação de uma pausa, algo que também ocorre em (16). Nesse exemplo, não há a modalização, contudo também há o acréscimo de uma explicação para O1 após o uso do MJ **pois** na O2.

Em (17), ao utilizar o **porque**, muda-se o MJ, contudo, a relação *causal* se mantém, uma vez que o MJ inicia uma oração que exprime o motivo, a razão do pensamento da O1, ou seja, “o racismo acontece na escola, porque os jovens passam a maior parte do tempo juntos”, algo semelhante ao que ocorre em (18), em que o **porque**, na segunda oração, também explica o motivo de o escrevente surpreender-se.

O MJ **mas**, com 15 (7,82%) e 11 (5,78%) ocorrências, em 7A e 7D, respectivamente, aparece, no 7A e no 7D, não só com sua acepção mais prototípica de *contraste* (12 e 10 vezes). Nos textos do 7A, é usado também numa relação de *adição*, constatada em usos esvaziados do sentido *contrastivo*, que funcionam exclusivamente como MJ *aditivo*, ou seja, na inserção de informação nova no texto. Nos textos do 7D, é usado, uma única vez, na relação de *causa*:

- (19) Preconceito com gente negra é| errado, pois o que tem ser diferente, | pois ser negro não é um defeito **mais**| é uma característica de uma pessoa normal,... (18/19/D)
- (20) Quando vejo uma pessoa sendo menosprezada ou sofrendo| bullying confesso que fico muito| triste, pois não é legal ver ou| escutar uma pessoa rindo e falan-| do mal de você. **Mas** eu também| fico impressionada porque tem| gente que sofre bullying mas| mesmo assim nunca deixou| de viver e ser feliz. (18/01/A)
- (21) Não porque todos devem viver | igual ter o mesmo direito se é |uma pessoa com a pele mais clara tem o mesmo direito do| que a pessoa com a pele mais |escura e assim com os mais |gordinhos, magros etc. **mais** eu |acho que a pessoa que pratica |o bullying vai entende o que |a pessoa passa quando ele ou |alguém da família ou amigos| sofrerem o bullying.(18/15/A)
- (22) ... porque isso gera violência, tristeza| e pode gerar depressão, **mas** isso não é| legal Ø pode gerar até mesmo morte. (18/12/D)

Em (19), o MJ **mais** é empregado com acepção de *contraste*, inserindo uma oração cujo conteúdo contrapõe-se ao da oração anterior; a característica de cor: “[ser negro] não é um defeito” x “[ser negro] é uma característica normal”. O *contraste* está duplamente justificado pelas marcas linguísticas da “negação/afirmação” (“não é” x “é”) e pela oposição lexical entre os modificadores “defeito” x “normal”. Em (20), o emprego do **mas** ocorre após um ponto final, no início de uma oração e, embora ainda haja um pouco de *contraste*, o escrevente

usa-o com a função semântica de acrescentar um novo argumento e uma nova informação ao seu texto, somando a isso uma “força argumentativa” explícita no próprio item. Em (21), esse *contraste* desaparece por completo e o escrevente usa o MJ unicamente para inserir uma nova informação com função de argumento. Já em (22), o MJ é utilizado com uma função diferente daquela na qual normalmente é empregado. Nesse caso, além da *adição*, é perceptível uma relação *conclusiva*, inferível a partir de tudo o que foi argumentado até o ponto em que o MJ é inserido, de acordo com uma relação de *causa*.

Além desses, há aqueles MJs que aparecem com frequência reduzida, nos textos. No 7A, tem-se: **também** (3 ocorrências); **por isso, e então, no final** (2 ocorrências), conforme exemplos de (23) a (26).

(23) Isso não pode ocorrer porque a pessoa | que foi maltratada pode ter sérios proble|mas como: sstressi, depressão **também** penso que quem, faz isso é| uma pessoa sem coração né. (18/03/A)

Em (23), o MJ **também** apresenta acepção de *adição*, inserindo o conteúdo de O2 em relação ao de O1, seria, portanto, a ideia de que maltratar o outro não deve ocorrer, segundo o escrevente, não só porque a pessoa maltratada pode ter sérios problemas psicológicos, mas também porque quem maltrata o outro “é uma pessoa sem coração”, que não sabe se colocar no lugar do outro. No entanto, há outra possibilidade de leitura, na qual **também** deixaria de ser MJ entre as orações e passaria à função adverbial, adicionando os substantivos *stressi* e *depressão*. Nesse caso, o escrevente iniciaria um novo período a partir do verbo *penso*. Tal questão só seria resolvida com o emprego da pontuação ou com o questionamento ao próprio escrevente, numa correção conjunta, por exemplo.

(24) ...as pessoas que cometem o bullying | não sentem nada, à não ser o peso |na consciência por ter cometido esse |ato. **Por isso** eu peço para que parem com | essa atitude!!(18/02/A)

(25) Eu acho isso uma falta de respeito| com outras pessoas que é igual a| todas, Ø eu acho que a pessoas guardão| uma raiva muito grande **e então**| eles descontão nas outras pessoas |fazendo bullying. (18/17/A)

(26) Eu acho que o bullying é uma coisa |que nem deveria existir, pois no final todos| somos iguais e precisamos um do outro, | não importa se é loiro ou moreno se |o cabelo é liso ou afro, Ø todos precisamos| um do outro, **no final** não tem motivo| pra faze bullying... (18/08/A)

Em (24), o **por isso** estabelece a relação de *conclusão* a partir de tudo o que foi dito anteriormente, no âmbito da noção de *causa*. Em (25), o MJ **e então**, que poderia ser substituído numa paráfrase por **por isso**, desempenha o mesmo papel assumido por esse MJ, em (24). Em (26), **no final** funciona como um MJ *conclusivo*, portanto, no domínio da *causa*.

Na sequência, apresentam-se os MJs que apresentaram apenas uma ocorrência nos textos investigados no 7A: **e assim, ainda, quando, por causa de, então, afinal, mas afinal, já, pelo contrário, (mas)se e porém**. Esses MJs serão apresentados por tipo de relação de sentido de (27) a (37):

- (27) Eu acho errado menosprezar as pes-|soas, pois o que tem de graça nisso?| Qual é a diferença? Só porque| ela é negra, gorda, baixa, ou **por| causa do** sutaque da pessoa?| Bom isso não é motivo para| você menosprezar a pessoa... (18/01/A)
- (28) Já sabemos que menosprezar| e fazer bullying não é legal,| **então** vamos parar com essa| atitude? (18/01/A)
- (29) Eu acho errado, pois não tem motivo para|nós menosprezarmos uns aos outros, **afinal**| o que temos de diferente? (18/02/A)
- (30) Mas afinal Somo diferentes na aparência, Ø algu|mas pessoas tem os olhos claros, Ø outras, escuros, | Ø existem pessoas negras e também pessoas mais claras, **mas afinal**, qual seria a graça se| todos tivessem a mesma aparência e mes|mo ton no cabelo? (18/05/A)

Em (27), o MJ **por causa de** indica ocorrência de *causa*, porque funciona na agregação de um argumento que explica, por meio do elencar de características, que não devem servir de justificativa para se menosprezar uma pessoa, a postura assumida em O1 e explicitada por meio de uma asserção. Em (28), o MJ **então** expressa a acepção mais abstrata de *conclusão*, no âmbito da relação de *causalidade*. O MJ **afinal**, em (29), estabelece uma relação de realce, inserindo uma relação *conclusiva*, com forte caráter argumentativo. Em (30), o MJ **mas**, esvaziado de seu valor *contrastivo*, é acompanhado de **afinal**, desempenhando um papel *conclusivo* nesse trecho do texto, com valor fortemente argumentativo.

- (31)Eu acho que o bullying é sério, e que |não podemos deixar isso acontecer. Se eu| não gosto que me xinguem ou façam| bullying comigo eu também não tenho |direito de menosprezar ninguém , **pelo contra|rio**, se eu conheço alguém que pratica |ou sofre bullying, eu irei ajudar essa| pessoa, dando conselhos, e etc. (18/05/A)
- (32)Os jovens acha que somente| ele é perfeito que ele muda tudo, | ele faz a diferença mas não| porque nós somos iguais, **porém** |diferentes na aparência. (18/20/A)

Em (31), o MJ **pelo contrário** pode ser considerado *contrastivo*, assim como em (32), o MJ **porém**. No entanto, o MJ, no contexto em questão (32), não é usado de forma convencional; apesar de O2 revelar uma ideia contrária à posta na O1, marcada pelos modificadores “iguais” x “diferentes”, a negativa, inserida em O1, “mas não porque nós somos iguais”, torna os conteúdos de O1 e O2 equivalentes, já que “não ser igual” equivale a “ser diferente”, o que torna, por sua vez, o uso *contrastivo* do MJ em questão não convencional.

- (33) Não porque todos devem viver | igual Ø ter o mesmo direito se é |uma pessoa com a pele mais clara tem o mesmo direito do| que a pessoa com a pele mais |escura **e assim** com os mais |gordinhos, magros etc.(18/15/A)
- (34) Não porque todos devem viver | igual ter o mesmo direito se é |uma pessoa com a pele mais clara tem o mesmo direito do| que a pessoa com a pele mais |escura e assim com os mais |gordinhos, magros etc. mais eu |acho que a pessoa que pratica |o bullying vai entender o que |a pessoa passa **quando** ele ou |alguém da família ou amigos| sofrerem o bullying. (18/15/A)

Em (33), **e assim** funciona com a acepção de *modo*. Em (34), o MJ **quando** é utilizado com a acepção de *tempo simultâneo*, ou seja, marcando, no texto, que a pessoa que pratica o bullying só entenderá o sofrimento de quem o enfrenta no momento em que o mesmo ocorrer com ela ou com alguém que ela ama.

- (35) As pessoas devem aprender a viver| com a diferença entre si, pois já estamos| no século XXI, Ø ninguém deveria ficar| mais tocando nesse assunto, Ø é algo| tão fácil de resolver, **mas ainda** infelizmente temos pessoas que não entenderam| isso... (18/07/A)
- (36) Fico muito triste por saber que isso ainda ocor|re hoje em dia, só a pessoa que sofre | ou sofreu bullying sabe o que é isso, | **já** as pessoas que cometem o bullying | não sentem nada, à não ser o peso |na consciência por ter cometido esse |ato. **Por isso** eu peço para que parem com | essa atitude!! (18/02/A)
- (37) Eu peço que as pessoas deveria | ver que o bullying uma coisa |que deveria ser tratado com mais| urgência e deveria ocorrer até| piração mais brasileiro é muito maravilhoso com isso, **mas** |se a gente pensa nas palavras |que dissemos. (18/06/A)

Em (35), os MJs **mas** e **ainda** aparecem contíguos, ambos contribuindo, de acordo com suas respectivas acepções prototípicas, para o sentido do enunciado. O MJ **mas** estabelece uma relação de *contraste* e o **ainda** indica *tempo simultâneo*. Há, no enunciado, uma oposição entre a oração iniciada por **mas** e a sua anterior; o escrevente diz que é um problema fácil de solucionar, mas o esperado, a resolução, não ocorre, ou seja, “até o presente momento, temos pessoas que não entenderam

isso”, que, por sua vez, completa a relação contrastiva instaurada por **mas**. Em (36), o MJ **já** introduz uma oração que se opõe à ideia da oração anterior (quem sofre ou sofreu bullying sabe o que é isso, mas quem prática não sente nada, não sabe o que é ser vítima de bullying). Já o MJ **por isso** estabelece uma relação de *conclusão*, a partir de tudo que foi exposto anteriormente. Em (37), **mas** mantém seu sentido de *contraste* e é acompanhado de **se**, *condicional*. Trata-se, nesse caso, de uma construção em que a condicional aparece desgarrada, ou seja, sem a oração principal ou nuclear, que não é explicitada no contexto e precisa, por isso, ter seu conteúdo inferido a partir das considerações anteriores. Dessa forma, é possível analisar o funcionamento tático da condicional na parataxe, diferentemente do que é comum de acordo com a gramática tradicional.

No 7D, os MJs que aparecem com frequência reduzida são, em sua maioria, diferentes dos utilizados pelos escreventes do 7A, conforme descrito anteriormente. Os MJs que se repetem, também nessa condição de baixa frequência, são apenas: **então** com 3 (1,58%) ocorrências e **afinal** com apenas 1 (0,52%) ocorrência, exemplificados em (38) e (39):

(38) Menosprezar é muito ruim e feio por que toda| pessoa é digna, Ø todo trabalho é digno por que| somos iguais e não temos diferenças porque| até um chaveiro é digno. **Então** eu acho| isso errado. (18/06/D)

(39) Sim eu já passei muito por iso| e claro que é orrivel , Ø nunca fiz| isso e nunca vou fazer Ø acho absolutame| te errado fazer isso, Ø é muito feio| julgar o próximo, por causa de um defeito, **afinal** todos temos defeitos. (18/19/D)

Em (38), o MJ **então** permite, a partir da acepção *temporal*, mais concreta, a inferência da relação mais abstrata de *causa*, uma vez que a oração iniciada por ele indica o motivo pelo qual nenhum trabalho deve ser desprezado. Em (39), o MJ **afinal** apresenta acepção *conclusiva*, no domínio *causal*, indicando a inserção do argumento mais forte.

Na sequência, de (40) a (47), exemplificam-se os MJs que foram utilizados apenas no 7D: **tipo**, com 3 (1,58%) ocorrências; **e também**, 2 (1,06%) ocorrências e **ou seja**, **com isso**, **entanto**, **e entanto**, **que**, **e nem**, **aí**, **e assim**, todos com apenas 1 (0,52%) ocorrência. Também nesse ponto há uma organização dos exemplos por tipo de relação de sentido:

- (40) O que eu penso sobre Bullying| acho que isso é um ato muito| triste e o que isso leva pois| ofensas e muitos casos que| acontecem em vários lugares| e um ato muito cruel| e realista que acontecem em todos lugares| lar, lanchonete, chopem, internet| **tipo** mulher que namora| mulher e tem muitos| preconceitos **tipo** uma pessoa| pequeno que é muito| preconceituoso **tipo** um| homem que gosta de outro| homem tem muitos atos| só por que um homem gosta| do outro pode até ser| espancado mal tratado| ou até pode ser morto| (18/08/D)
- (41) Eu acho errado fazer isso pois ninguém iria| gostar que faça o mesmo com você, **e também** todo| mundo é igual, e ninguém é melhor que| o outro. (18/02/D)
- (42) Sim, cada família tem um jeito de| tratar de seu filho, **ou seja**, um é educado para maltratar os negros e etc. e o outro| é educado para respeitar a pessoa do jeito| que ela é. (18/02/D)

Em (40), três ocorrências de **tipo** podem ser observadas, no domínio da junção, dentro da arquitetura paratática, especificamente inserindo exemplificações e, por meio delas, fazendo o texto progredir com a *adição* de informações novas. Em (41), a co-ocorrência de **e** e **também** estrutura um MJ *aditivo*, em que a O2 insere um novo conteúdo à O1. Em (42), o MJ **ou seja** insere uma oração, que faz o texto se expandir por meio de um processo parafrástico, que se manifesta por meio de uma *adição*.

- (43) Eu acho muito triste fazer Bullying com| as Pessoas, Ø deixa elas tristes, magoadas **com isso** não deveria ocorrer na convivência| entre as Pessoas. (18/05/D)
- (44) Também eu não gostava que os outros ficava| fazendo Bullying com uns aos outros e que eu não gostava Era que fazia Bullying na| rua.
- Ai** eu ficava bravo e pegava pau, ti-| jolo, pedra, faca, o ferro quando não tinha| nada pra mim pegar eu xigava mais| isso não era bom pra mim. (18/15/D)

Em (43), tem-se um uso não convencional do MJ **com isso**, que, substituído “por isso”, indica uma relação *causal*, em que a O2 insere, portanto, o motivo de não se fazer o que é apresentado na O1. Em (44), **ai** funciona como MJ com acepção mais concreta de *tempo posterior*, que, nesse contexto, permite a inferência da acepção mais abstrata de *causa*, em que, após uma afirmação, em caráter de declaração “eu não gostava que fizessem bullying na rua”, o sujeito insere uma explicação sobre o seu próprio comportamento “por isso, eu ficava bravo [...]”.

- (45) O bullying não poderia acontecer por| ter muitas coisas que pode prejudicar| as pessoas **entanto** tem alguns problemas| com o bullying.
- E entanto** pode ser que possam| sofrer de depressão Ø pode levar| a morte e muitas outras coisas saber | Ø contar que o agressor também| pode cegar muito mal pois avitima| tem o direito de fazer um boletim. (18/10/D)

- (46) **Que** a pessoa cecente muito tiste Ø cecete feia| Ø cecete gorda pelo outro khara fara.
O mundo não devia faze bullyng| **e nem** preconceito Ø o mundo deveria| te respeito e os
homens respeita o corpo| da mulher e não ter estrupamento| Ø não cer racista... (18/13/D)
- (47) O que adianta a pessoa ser gorda| e você ir lá e ofender| ela isso só vai magoar a pessoa.
Não pois| agente ou melhor o mundo ficaria melhor diminuindo | a violência **e assim** o mundo
teria paz e que adian-|ta você xingar uma pessoa se ela se ela ser de| outro sexo. Ø Você
ofender Ø vai fazer ela mudar Não| então cada um deveria aceitar o mundo do jeito que| é e
não tentar mudar o mundo ofendendo | outras pessoas. (18/17/D)

Em (45), os dois MJs destacados ocorrem em contextos claramente afastados do que é esperado para a escrita convencional. O MJ **entanto** insere uma segunda *causa*, para a O1: “O bullying não poderia acontecer”, “por ter muitas coisas que podem prejudicar as pessoas” (causa 1); “por ter alguns problemas com o bullying” (causa 2). Com base no que foi afirmado na oração anterior, “que o bullying pode prejudicar as pessoas”, é possível inferir a noção de *conclusão*, relacionada ao MJ **e entanto**, também associada à *causa* paratática, como uma extensão do conteúdo proposicional das orações anteriores. Em (46), o texto é iniciado com o uso do MJ **que**, marcando a relação de *explicação* e retomando uma espécie de resposta ao que fora solicitado, na pergunta que constituiu a proposta de produção do texto (O que você pensa sobre a prática do bullying? Isso deve ocorrer na convivência entre as pessoas? Justifique.). O MJ **e nem**, na sequência, funciona com aceção de *adição*, em contexto de negativa.

Em (47), o MJ **assim** é usado em co-ocorrência com **e**, permitindo, a partir de sua aceção mais concreta de *modo* “o mundo ficaria melhor diminuindo a violência, desse modo o mundo teria paz [...]”, a inferência da noção mais abstrata de *conclusão* no domínio *causal*, “portanto, o mundo teria paz [...]”.

1.1.2. As relações de sentido na H

O Gráfico 5 apresenta as relações de sentidos empregadas pelos alunos do 7A e 7D, agora na arquitetura hipotática.

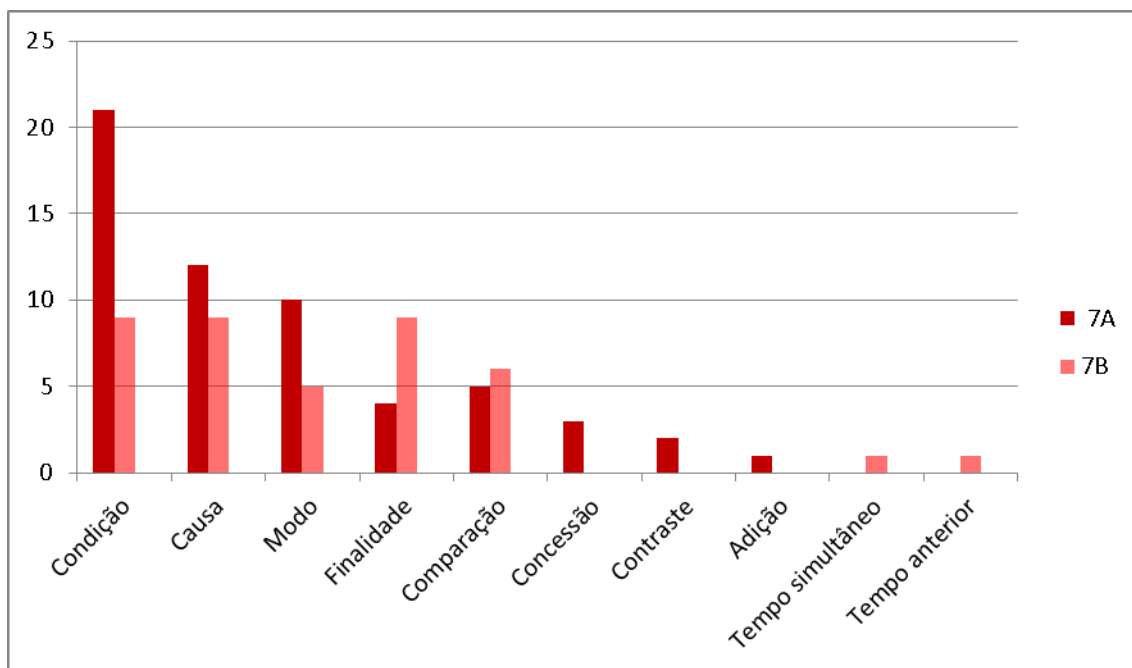


Gráfico 5: As relações de sentido em H – 7A e 7D.

No Gráfico 5, visualiza-se a *condição* como a relação de sentido mais frequente em ambos os anos, mas com um número muito mais expressivo de ocorrências no 7A (21/36,21% ocorrências), em relação ao 7D (9/22,5% ocorrências). Em seguida, aparecem as relações de *causa* e *modo*, com 12 (20,69%) e 10 (17,24%) ocorrências cada uma, no 7A, e 9 (22,5%) e 5 (12,5%) ocorrências, respectivamente, no 7D. As relações de *comparação* e *finalidade* mostram uma inversão, no quadro da repetibilidade, uma vez que suas frequências são mais elevadas nos dados do 7D, com 6 (15%) e 9 (22,5%) ocorrências cada uma, em relação a 5 (8,62%) e 4 (6,9%) ocorrências no 7A. Em seguida, as relações de *concessão*, com 3 (5,17%) ocorrências, e *contraste*, com 2 (3,45%) ocorrências, estão presentes só no 7A. A relação de *adição*, tão presente na P, aqui, aparece com apenas 1 (1,72%) ocorrência no 7A, seguida pelas relações *tempo simultâneo* e *tempo anterior*, utilizadas apenas pelos escreventes do 7D, todas as duas com 1 (2,5%) ocorrência cada.

Tanto no Gráfico 2 (relações paratáticas), quanto no Gráfico 5 (relações hipotáticas), a acepção de *causa* mostra-se bastante frequente. Esse resultado indicia uma relação sintomática entre os MJs com essa acepção e a TD argumentativa, uma vez que a relação de *causa* é empregada para explicar um fato, ou motivo pelo qual determinado fato ocorre, além disso, é também na relação de

causa que se enquadram os MJs utilizados para concluir, finalizar uma ideia, ação bastante utilizada na TD em questão.

O Gráfico 5 também evidencia que os textos dos dois anos investigados apresentam resultados quantitativos que se aproximam no que diz respeito à relação *condicional*, mais frequentemente codificada por meio da estrutura hipotática, seguindo, portanto, os seus usos mais convencionais, inclusive com o emprego do MJ *se*, prototípico para essa relação de sentido, conforme ilustrará o Gráfico 6, na sequência.

Destaca-se, ainda, que os textos do 7A revelaram uma frequência mais alta das relações de *condição*, *causa* e *modo*, quando comparados aos do 7D. Esse comportamento se inverte no que se refere às relações de *finalidade* e *modo*, ambas mais frequentes, na H, nos textos do 7D. Nessa comparação, vale destacar, também, que, na arquitetura hipotática, as relações mais abstratas de *concessão* e *contraste* foram identificadas – embora com frequência baixa – nos textos do 7A, mas não nos do 7D, que, por sua vez, apresentou ocorrências – também pouco frequentes – de relações semânticas mais concretas, como *tempo simultâneo* e *anterior*. Por fim, destaca-se que as ocorrências de *adição* foram exclusivamente observadas, no quadro da H, nos dados do 7A.

As ocorrências encontradas vão ao encontro da TD solicitada e demonstram forte teor argumentativo dos textos, mesmo quando o escrevente não utiliza um MJ prototípico ou quando a relação de sentido depende de uma inferência contextual. Se se tomar o exemplo da relação *aditiva*, vê-se que, por meio dela, o escrevente acrescenta uma proposta ao que já foi dito, corroborando com a informatividade do texto argumentativo e demonstrando a sua intenção persuasiva, já que, ao trazer informações novas, os argumentos ganham credibilidade. A relação de *condição* exprime o que deve ou não ocorrer para que se realize ou deixe de se realizar o fato expresso na oração principal, caracterizando outro modo de defender ou refutar determinada ideia ou ação na TD argumentativa.

Os Gráficos 6 e 7, na sequência, mostram quais são os MJs empregados na H pelos escreventes para comporem as suas TDs argumentativas:

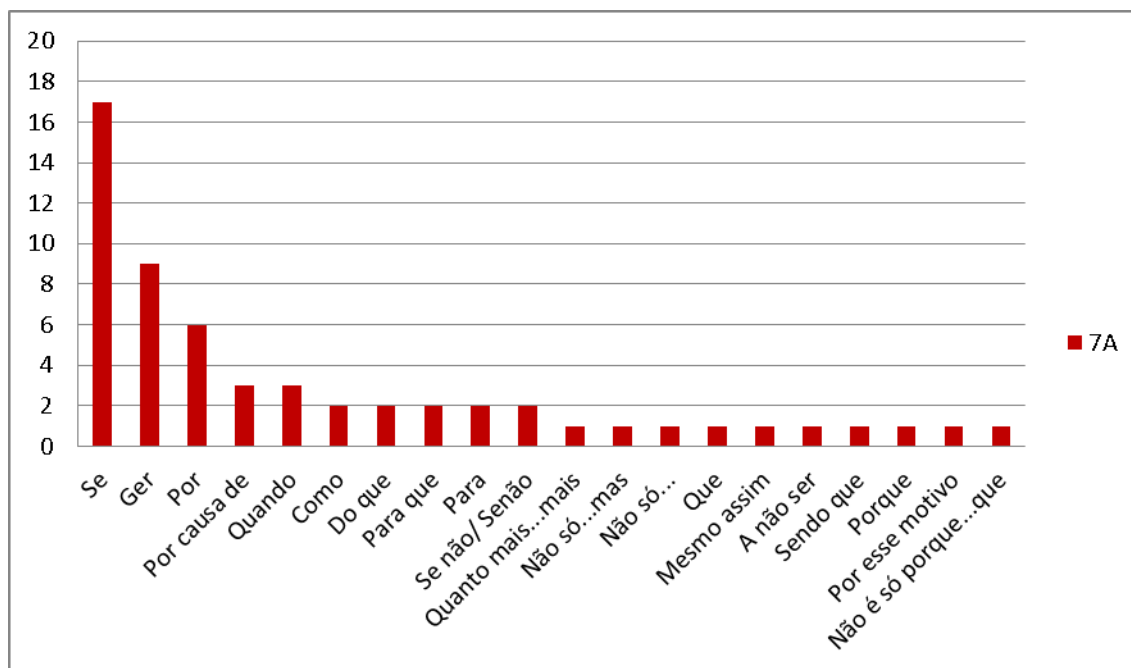


Gráfico 6: MJs usados pelos alunos do 7A.

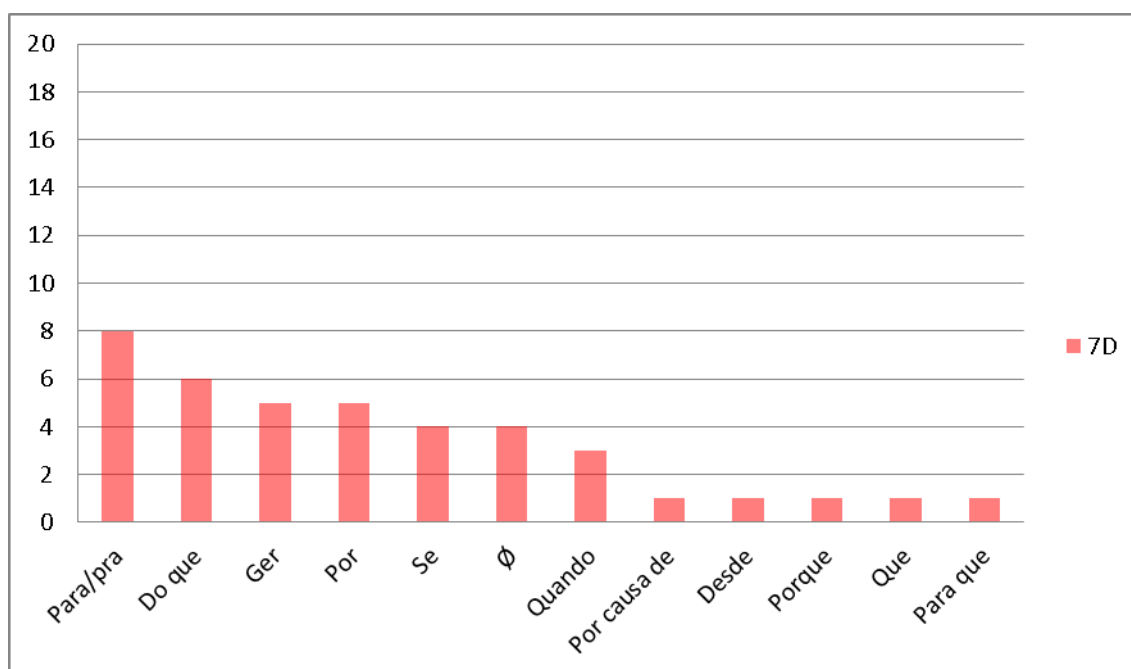


Gráfico 7: MJs usados pelos alunos do 7D.

Os Gráficos 6 e 7 mostram que os alunos do 7A usaram uma variedade maior de MJs, na H, numa quantidade também maior; são 21 MJs distribuídos em 58 (23,2%) ocorrências, enquanto no 7D são 13 MJs em 40 (17,39%) ocorrências.

No 7A, os MJs mais frequentes foram o **se**, com 17 (29,31%) ocorrências, seguido pelo uso de **gerúndio**, com 9 (15,53%) ocorrências, e pelo uso de **por**, com 6 (10,34%) ocorrências. Os MJs **quando** e **por causa de** apresentaram 3 (5,17%) ocorrências, cada um. **Como**, **do que**, **para**, **para que** e **senão**, apresentaram 2 (3,46%) ocorrências e todos os outros (10 MJs) foram empregados apenas uma vez nesses dados (**porque**, **não é só porque...que**, **que**, **não só...Ø**, **quanto mais...mais**, **não só...mas**, **mesmo assim**, **a não ser**, **sendo que**, **por esse motivo**).

No 7D, destacam-se como MJs mais utilizados o **para/pra**, o **do que**, o **gerúndio** e o **por**, os dois primeiros com 8 (20%), 6 (15%) ocorrências, respectivamente, e os dois seguintes, com 5 (12,5%) ocorrências cada. Na sequência, apresentam-se o **se** e a **justaposição (Ø)**, ambos com 4 (10%) ocorrências cada, e o **quando** com 3 (7,5%) ocorrências. Em seguida, aqueles MJs que tiveram apenas 1 (2,5%) ocorrência: **por causa de**, **desde**, **porque**, **que** e **para que**.

Quase todos os MJs utilizados pelo 7D foram também utilizados pelo 7A, com exceção de **desde**. Já o 7D não utilizou os seguintes MJs: **como**, **senão**, **não só porque... que**, **não só...Ø**, **quanto mais...mais**, **não só...mas**, **mesmo assim**, **a não ser**, **sendo que**, **por esse motivo**, utilizados apenas pelo 7A. Esse fato indica uma maior familiaridade dos escreventes do 7A com esse MJs, o que indicia um trânsito maior pelas opções de escolhas para juntar as proposições e, ao mesmo tempo, construir a TD em questão, sinalizando, assim, relações com os traços fixos e lacunares da TD argumentação em coerência com o grau de letramento dos escreventes envolvidos.

Na sequência, serão apresentadas ocorrências que exemplifiquem o funcionamento dos MJs empregados, nos textos de 7A e 7D, partindo dos mais utilizados, primeiramente em 7A, e já estabelecendo relações com os usos desses mesmos MJs no dados do 7D, quando houver.

(48) Eu penso que é errado chingar, Ø maltrata| as pessoas porque **se** fosse com elas. Elas não| iriam gostar. (18/03/A)

(49) Bullying deixa as pessoas muito triste| Ø faz um monte de coisa ruim Ø deixa| as Pessoas isoladas.

Se veem um homem vestido de| mulher querem Bater, **se** verem| um homem negro, **se** verem um nerde| querem Bater etc.

Não devia ocorrer isso Ø nos que somos| seres humanos não (deviamos) devia| acontecer com nós.(18/05/D)

Em (48), a explicação, introduzida por **porque**, é composta por meio de uma *condição* introduzida por **se**, em oração com o verbo ‘fosse’, no pretérito imperfeito do subjuntivo – que estabelece relação de *condição* com a oração “elas não iriam gostar”, no complexo condicional “se x, y” (se fosse com elas, elas não iriam gostar), apesar da pontuação, empregada de forma não-convencional. Esse uso do MJ **se**, na sua função prototípica, foi identificado todas as vezes em que os escreventes, de ambas as séries, utilizaram-no. Nessa direção, em (49), extraída de um texto do 7D, esse complexo condicional “se x, y” repete-se nas três orações em que o **se** é empregado.

Comportamento prototípico e também coerente, nos textos dos dois anos, pode ser observado em relação ao uso de **gerúndio**, conforme (50) e (51):

(50) ... Se eu| não gosto que me xinguem ou façam| bullyng comigo eu também não tenho |direito de menosprezar ninguém , pelo contra|rio, se eu conheço alguém que pratica |ou sofre bullyng, eu irei ajudar essa| pessoa, **dando** conselhos, e etc. (18/05/A)

(51) Eu acho que isso não deve ocorrer na vida de ninguém, |pois é uma coisa horrível, as pessoas não pensam nas consequências| e sim , acham bonito menosprezar as pessoas, Ø saem se achando, o| valentão, mais não pensam que a vítima pode ter uma depressão, Ø | ficar violenta, e até se matar, pois são poucas as que se livram,| **aliviando**-se em alguma coisa. Ø Essa é só uma opinião, mais que deveria| ser levada mais a sério e praticada por todos. (18/03/D)

Em (50) e (51), o emprego do **gerúndio** mostra o *modo* como determinado fato se dá, no primeiro caso, como o escrevente ajuda o outro “dando conselhos”, e, no segundo, como algumas pessoas conseguem se manter bem mesmo quando são menosprezadas, “aliviando-se em alguma coisa”. O funcionamento dessa acepção é semelhante nos textos dos dois anos em todos os usos de **gerúndio**.

(52) ...Ø todo nós temos | dedos, Ø alguns não tiveram culpa de **por** algum acaso terem de amputar. (18/02/A)

(53) O bullig não poderia acontecer **por**| ter muitas coisa que pode prejudicar| as pessoas entanto tem alguns problemas| com o bullyng.(18/10/D)

Em (52), no esquema de funcionamento do MJ **por**, com acepção *causal*, há uma interdependência entre as orações, de modo que a oração introduzida por ele explicita o motivo, a causa do conteúdo apresentado na oração anterior, ou seja, de

algumas pessoas não terem dedos. Algo parecido se dá em (53), exemplo no qual também a oração introduzida pelo MJ explica a *causa* da oração anterior, embora fora do que é convencionalmente esperado.

Além desses MJs, considerados com frequência mais elevada, destacam-se também ocorrências de justaposição, na H, constatadas nos dados do 7D, especificamente nas relações de *condição* (três ocorrências) e *causa* (uma ocorrência).

(54) ...e que adian-|ta você xingar uma pessoa se ela se ela ser de| outro sexo. Você ofender Ø vai fazer ela mudar Não| então cada um deveria aceitar o mundo do jeito que| é... (18/17/D)

(55) Eu acho errado diminuir algumas pessoas pela| cor da pele ou por algum defeito que ele tem, | Ø condição financeira. (18/11/D)

Em (54), há uma justaposição, em contexto que permite a codificação da acepção *condicional*, em que o escrevente coloca um fato “Você ofender” que, mesmo se ocorrer, não alterará o conteúdo da oração seguinte, que se refere à condição física de qualquer pessoa, realizada em ato de fala interrogativo, embora sem a pontuação convencional: “vai fazer ela mudar?”, e seguido da resposta, que completa o sentido do complexo: “Não”. Vale esclarecer que, neste caso, a paráfrase com o juntor **se** explicita a condicional que já está presente no contexto, mesmo sem o juntor. A constatação de interdependência semântica entre essas orações habilita a sua análise em termos de H. Já em (55), é possível inferir uma acepção de *causa*, já que se coloca a condição financeira como uma das causas pelas quais não se “deve diminuir algumas pessoas”. A análise em termos de H é sustentada pela paráfrase que, nesse contexto, torna-se evidente a partir do emprego de **por**, considerado elíptico, no trecho, a fim de evitar a sua repetição desnecessária.

Além desses, há aqueles MJs que aparecem com frequência reduzida, nos textos. No 7A, tem-se: **quando e por causa de** (cada um empregado 3 vezes), **do que, para, para que**, todos os três MJs empregados 2 vezes, seguidos por **como e senão**, utilizados 2 vezes, apenas no 7A. Excluindo os dois últimos MJs citados, os demais também foram empregado no 7D com uma outra frequência: **por causa de** (1 vez), **do que** (6 vezes), **para** (8 vezes), **para que** (1 vez). Os exemplos desses

MJs serão agrupados por relações de sentido, conforme exemplificam as ocorrências de (56) a (68):

(56) Eu acho errado diminuir algumas pessoas pela| cor da pele ou por algum defeito que ele tem, |
Ø condição financeira.

Na minha opinião todos são iguais e temos que| respeitar o próximo.

Quando essas pessoas sofrem esses tipos de coisas| elas ficam depressivas, Ø sem vontade de viver, triste| e elas não tem vontade de sair de casa. (18/11/D)

(57) eu **quando** eu estudava na E.E jadio são fasico| tia muitas pessoas que eras menosprezadas... (18/16/D)

Em (56), o MJ **quando** apresenta acepção mais concreta de *tempo contingente* que, por definição, é um tempo habitual, que se repete e que, por isso, permite paráfrase por “sempre que” (*sempre que* as pessoas sofrem bullying, elas ficam depressivas). A partir dessa noção de tempo habitual, é possível inferir a noção mais abstrata de *condição*, de acordo com a paráfrase “se as pessoas sofrem bullying, elas ficam depressivas”. Já em (57), o MJ **quando** indica *tempo anterior*, pois indica algo pelo qual o escrevente já passou.

(58) ... iso é uma coisa que eu aso difisio de acontecer **porcasa que** |eu não vezo um negro todo o dia na rua e na escola um negro se ele não souber se defender ele na escola vai sofrer bullin consertesa e ser um nego e famoso e munto mais fasio ser insultado **porcausa deser** muito conesido e também gera multa inveja nas| pessoas. (18/19/A)

(59) Sim eu já passei muito por iso| e claro que é orrivel, nunca fiz| isso e nunca vou fazer acho absolutame|te errado fazer isso, é muito feio| julgar o próximo, **por causa de** um defeito, afinal todos temos defeitos. (18/19/D)

As ocorrências, em (58) e (59), ilustram os funcionamentos prototípicos de **por causa que/de**, que, nos textos investigados, apresentam acepção *causal*, apesar de, no segundo uso, tratar-se de uma locução prepositiva completada por uma oração reduzida de infinitivo, o que aponta para seu grau maior de interdependência.

(60) Eu penso que menosprezar uma pessoa é uma| coisa muito chata pois você pode fazer |a pessoa sofrer com isso, também menos| prezar uma pessoa é a mesma coisa | **do que** o bullying ... (18/04/A)

(61) E quem sofre Bullying acredita mesmo| nas opinião dos outros e acaba achando| que elas são menos **do que** as pessoas ,| mas as pessoas deveriam se achar iguais| porque ninguém é melhor **do que** ninguém. (18/04/D)

(62)...Ø A sensação de ser motivo de |graça é horrível. Ø Algumas pessoas se sentem| superior por zombarem das outras, Ø isso não é legal.

Ø Pessoas se sentem muito excluídas, Ø fazem se| sentir um lixo, **como** se não valessem nada (18/18/A)

Em (60), o MJ **do que** estabelece uma relação de *comparação*, elevando ao mesmo nível os atos de “menorprezar” e “fazer bullying”, tal como se observa em (61), em que **do que** é empregado duas vezes com essa mesma acepção. Em (62), o MJ **como** é utilizado com acepção *comparativa*, relatando a maneira como uma pessoa que é zombada se sente, dentro de uma construção hipotética, condicional.

(63) Eu acho errado, pois não tem motivo **para** nós menosprezarmos uns aos outros, afinal| o que temos de diferente? (18/02/A)

(64) Quem sofre bullying tem uma| tristeza pode levar a depressão e| a pessoa pode ir a policia **para** denunciar a pessoa. (18/07/D)

(65) Fico mui|to triste por saber que isso ainda ocor|re hoje em dia, só a pessoa que sofre | ou sofreu bullyng sabe o que é isso, | já as pessoas que cometem o bullyng | não sentem nada, à não ser o peso |na consciência por ter cometido esse |ato. Por isso eu peço **para que** parem com | essa atitude!! (18/02/A)

(66) ...o mundo tem| que mudar no futuro **para que** nossos filhos tenham um mun-|do feliz e com muitos respeito| e muita gente trabalhando. (18/01/D)

Em (63) e (64), exemplificam-se os usos de **para**, e, em (65) e (66), os de **para que**, todos com acepção de *finalidade*, em que a O2 exprime o objetivo da O1. Como se pode ver, os usos desses MJs seguem o padrão convencional.

(67)Eu acho que as pessoas nas quais| cometem o bullying geralmente são pessoas| frias, solitárias. Um dia eu estava assistindo| uma transmissão ao vivo de uma psicó|lga (**se não** me engano era Daniela o nome| dela) é ela dizia que pessoas nas quais| passam por brigas familiares, ou coisas do |tipo costumam (a maioria) descontar nos| outros para que elas possam não se sentir |tão mal.(18/07/A)

Em (67), o MJ **se não** (senão) denota *contraste*, marcando a interdependência entre as orações do complexo, dentro do parêntese, relativo ao assunto desenvolvido. O uso do mecanismo de coesão referencial “dela”, retomando a “[o nome da] psicóloga” de que se fala, comprova essa inter-relação.

Posteriormente, há os exemplos dos MJs utilizados apenas uma vez em 7A e/ou 7D. Esses MJs também serão apresentados por tipo de relação de sentido, conforme exemplificam as ocorrências de (68) a (80):

[muito espaço]

- (68) Eu acho super errado, pois somos todos iguais| Ø ninguém é perfeito, Ø apenas Deus! Ø Não é porque| temos uma cor diferente, um cabelo cacheado, liso, | **que** precisamos praticar bullying, Ø menosprezar as pessoas, | Ø muitas dessas pessoas entra em depressão, | e pode cometer um suicídio. (18/15/A)
- (69) O bullying não poderia ocorrer Ø devíamos respeitar as pessoas| não é por que ela tem alguma| coisa que você não tem ou que| esta pessoa tenha outra coisa **que**| vc tem direito de falar mal dessa| pessoa pois nos temos as mesma| coisa Ø não somos diferentes pois eu| sou contra o bullying.(18/10/D)
- (70) Bom só | gostaria de que esse preconceito pelo ou|tro acabasse, não é **só porque** a pessoa |é negra **que** ela não tem valor, Ø há mui|tas pessoas negras que sofreram bullying |e hoje são felizes e realizados. (18/02/A)
- (71) O status de vida, também é falado e zoadado. | Ø Algumas pessoas não tem muitas condições financeiras| e **por esse motivo** são zoadas e esnobadas! (18/18/A)

Em (68) e (69), o **que** expressa *causa*, em que a O2 expressa uma consequência do que foi afirmado em O1 e necessita dela para manter o seu sentido. Em (70), o MJ **não é só porque... que** estabelece a acepção *causal*, dentro de uma estrutura correlativa, que chama a atenção do leitor para o argumento apresentado. Em (71), o MJ **por esse motivo** estabelece uma relação *causa* já que a O2 explica o motivo de ocorrer a ação descrita na O1.

- (72) Mas eu também| fico impressionada porque tem| gente que sofre bullying mas| **mesmo assim** nunca deixou| de viver e ser feliz. (18/01/A)
- (73) ...| já as pessoas que cometem o bullying | não sentem nada, à **não ser** o peso |na consciência por ter cometido esse |ato. .(18/02/A)
- (74) Uns bullying que são| comus acontecerão com |os cabeloso crespos de bombrio, de| bucha, chama os negos de |ladrão **sem do que** tem| vários banco que roba ... (18/06/A)

Em (72), o MJ **mesmo assim** indica a manobra *concessiva* de que o fato descrito na oração anterior “gente que sofre bullying” não é suficiente para impedir o que é descrito na oração seguinte “nunca deixar de viver e ser feliz”.

Em (73), ao observar a oração que o MJ **a não ser** acompanha, é possível identificar uma relação de *concessão*, porque, “embora quem comete o bullying não

devesse sentir nada, na realidade sente peso na consciência”. Em (74), o MJ **sem do que** (sendo que) estabelece uma relação *concessiva*, uma vez que o escrevente deseja fazer o leitor entender que, embora haja muitos homens brancos que roubam, os negros é que são chamados de ladrões e sofrem com esse pensamento das outras pessoas.

(75)Eu acho que ninguém tem que espresar |oque acha dos erros dos outro| ou **porque** a outra pessoa seja morena ou tem o cabelo| enrolado ou sonbrancelha juntas... (18/11/A)

(76)... tem muntos homens que batem| em mulher pois o homens que| falar que eles são mais fortes| do que mulher e que tem| uns puliciais que batem em| homens **por que** eles são gay|... (18/18/D)

Em (75), o MJ **porque** possui a acepção de *causa*, mas é possível identificar, nesse contexto, também a acepção mais abstrata de *condição*, de acordo com a paráfrase: “se a pessoa é morena ou tem cabelo enrolado ou outra característica física, ninguém deve dizer nadar”. Para justificar tal leitura, recupera-se aqui o parentesco semântico-cognitivo entre *causa* e *condição*, apontada por Neves (2007, p. 259-260). A autora explica a relação entre as locuções conjuntivas de expressão *causal*, *condicional* e, em alguns casos, também *concessiva* (na verdade, condicionais *lato sensu*, e, ao mesmo tempo, *causais lato senso*, formando um *continuum*), na qual “as condicionais *stricto sensu*, por exemplo, ocupam um espaço que de um lado invade a área das *concessivas*, e, de outro lado, invade a área das *causais*” (NEVES, 2007, p. 260), sistematizando, seria: (CONDICIONAL – CAUSAL = SE E PORQUE). O mesmo parentesco semântico pode ser constatado em (76).

(77)Uns bullying que são| comus acontecerão com |os cabelso crespos de bombrio, de| bucha, Ø chama os negos de |ladrão sem do que tem| vários banco que roba e vários| outros mais isso é muito comum| **não só** no Brasil Ø tem varios| pais que ocorre isso... (18/06/A)

(78) ...eu acho muito errado ficar | zoando os outros, não deve| ocorrer na convivência de ninguem| porque **quanto mais** você zoua| **mais** a outra pessoa que está |sofrendo quer ficar isolada |quer se matar ou matar os| outros.(18/11/A)

Em (77), o MJ **não só... Ø** marca uma relação mais concreta de *adição*, dando continuidade ao texto e permitindo a inferência de uma acepção mais abstrata de *comparação*, entre a ideia de que o negro sofre bullying não só no Brasil, mas também em outros países. Em (78), o MJ **quanto mais... mais** também estabelece

uma relação de *comparação*, dentro de uma estrutura correlativa que acentua a interdependência entre os membros oracionais do complexo “você zoua” e “a outra pessoa que está sofrendo quer ficar isolada”.

(79) E eu quero que isso pare de acontecer, **não só** |aqui no Brasil, **mas** no mundo inteiro.(18/16/A)

Em (79), o MJ **não sómas** (também) é empregado, de maneira prototípica, e indica *adição* para expressar que o escrevente deseja que isso pare de acontecer aqui, no Brasil e também no resto do mundo e do modo como o escrevente o emprega há um crescente na exposição dos lugares, colocando como um superior ao outro: vai de um lugar menor (Brasil) para um outro maior (mundo).

(80)Pra mim o Bullying começa **des de** Pequeno, Ø talvez| a criança cresse em lugares ou até mesmo com| os pais rasistas. Ø Eles falam que preto e cor do saco| de lixo, Ø que negros só servem para trabalhar, Ø que| nasceram pra ser escravos e que não servem| pra nada.(18/09/D)

Em (80), o MJ **des de** (desde) possui acepção de *tempo simultâneo* porque o conteúdo das duas ações descritas e relacionadas (“ser criança” e “começar o bullying”) se dão ao mesmo tempo.

1.1.3. Sistematizando a comparação 7A e 7D

Para sistematizar a descrição analítica apresentada até aqui, na continuidade, serão apresentados os Gráficos 8 e 9, com a frequência de cada uma das relações semântico-cognitivas, na P e na H, referentes aos textos analisados do 7A e do 7D.

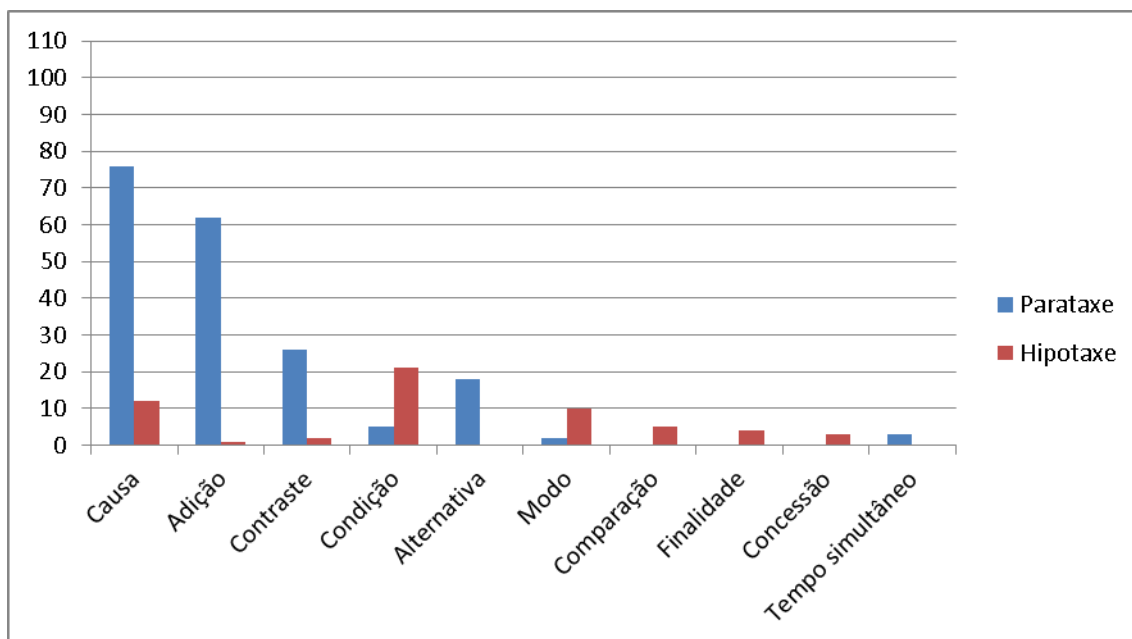


Gráfico 8: Relações semântico-cognitivas na P e na H - 7A.

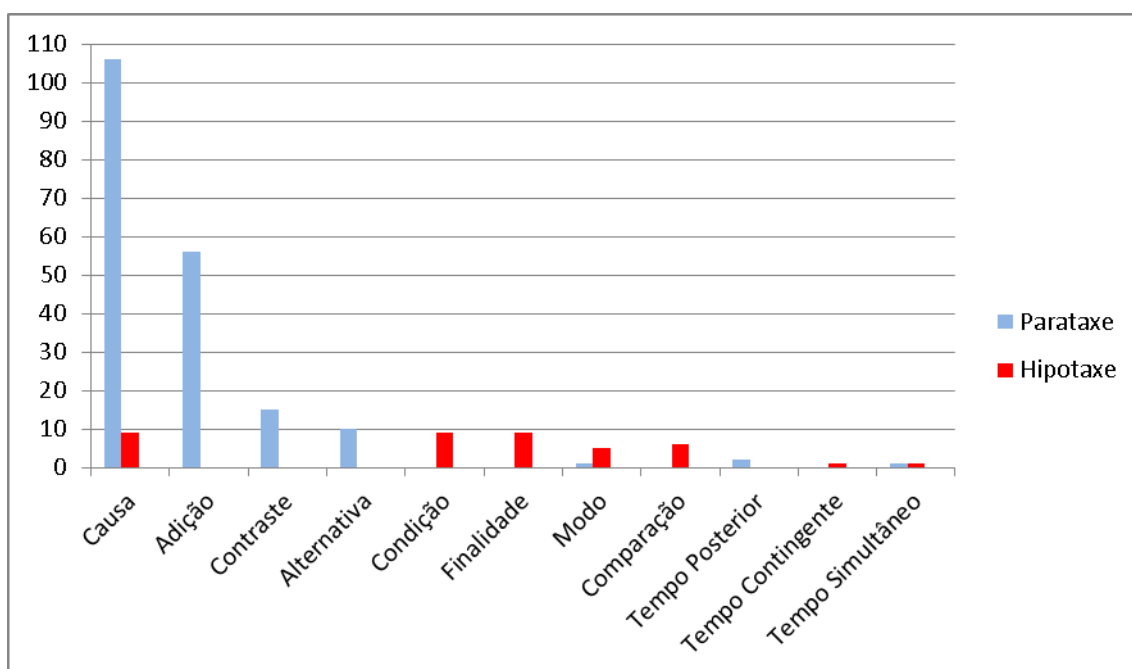


Gráfico 9: Relações semântico-cognitivas na P e na H - 7D.

Como se pode observar e, conforme se pontuou ao longo desta análise, os resultados, expostos nos Gráficos 8 e 9, mostram que, tanto em 7A, como em 7D, algumas relações semânticas são mais utilizadas na P (*causa*, *adição*, *contraste* e *alternativa*), outras na H (*condição*, *finalidade* e *modo*). Os resultados mostram, ainda, que algumas relações foram empregadas apenas na P (*alternativa*), enquanto outras foram empregadas exclusivamente na H (*comparação*, *concessão*). Pode-se

perceber, com maior clareza, também, que houve diferença, nos dados de cada um dos anos analisados: (i) na P; em que as relações de *tempo simultâneo* e de *condição* foram constatadas apenas nos dados de 7A, enquanto a de *tempo posterior* foi encontrada no 7D; (ii) na H; em que as relações de *adição*, *contraste* e *concessão* foram verificadas nos dados de 7A, enquanto a de *tempo simultâneo*, *tempo contingente* foram observada nos de 7D.

Os dados indicam uma relação entre a TD argumentativa e os MJs empregados, ou seja, mostram que, ao redigir seu texto, o escrevente busca, de acordo com o seu grau de letramento, configurações semânticas que lhe possibilitem produzir essa TD da melhor maneira, naquele determinado momento, e, para isso, realiza escolhas relacionadas às finalidades discursivas que lhe são requeridas, como se observa nas análises. Com um expressivo número de ocorrências de *causa*, *contraste*, *alternativa*, na P, e de *condição*, na H, o escrevente busca adicionar e relacionar fatos e ideias, explicar os motivos pelos quais elas deixam ou não de ocorrer e, por vezes, aplicar condições para a evidencialidade dessas ideias e fatos. Desse modo, vai delineando o texto no sentido de produzir a TD argumentativa, ainda que esse texto não reproduza uma imagem institucionalizada de escrita e/ou uma tradição de argumentar mais formal. Sendo assim, as relações de sentido que se mostram mais frequentes, inclusive na mesma arquitetura sintática, utilizadas pelos escreventes, são as mais sintomáticas da TD em questão.

Nessa linha, pode-se verificar, com mais detalhes, que a relação *causal* é a mais utilizada pelos escreventes dos dois anos analisados (88 ocorrências, no 7A, e 115 ocorrências, no 7D). Trata-se, portanto, de uma relação fundamental para a construção do texto argumentativo, já que explicar, justificar, apresentar causas, efeitos, motivos, consequências faz parte da construção dessa tradição. Na sequência, apresenta-se a *adição* (63 ocorrências/7A e 56/7D), que, por sua vez, está relacionada à necessidade de acrescentar informações novas, permitindo o desenrolar do texto. Posteriormente, a relação de *alternativa* (18/7A e 10/7D) revela-se importante uma vez que muitas situações impõem mais de uma possibilidade de análise ou descrição dos fatos, para quem as experimenta ou para quem argumenta sobre elas. Na sequência, temos a relação de *modo* (12/7A e 6/7D ocorrências).

As relações de *contraste* e *condição*, por sua vez, revelam um comportamento distinto dos das demais, destacadas até aqui, em termos de

frequência, ambas com maior ocorrência no 7A. As relações de *contraste* possuem 28 ocorrências no 7A e 15, no 7D, e as relações de *condição*, 27 ocorrências, no 7A, e apenas 9, no 7D. A primeira relação associa-se aos diferentes posicionamentos com os quais o escrevente se depara ao produzir a TD argumentativa, a segunda é uma relação que permite mostrar, no texto, aquilo que se impõe como necessário para a realização, consequência ou não de um fato. Essas acepções tornam-se um movimento importante ao se discutir um assunto e defender uma ideia, ou seja, podem ser tomadas como relações semânticas intimamente associadas à TD argumentação. Nesse ponto, os resultados mostram que os alunos do 7D encontram-se em estágio distinto dos do 7A no que tange à aquisição da TD argumentação, já que o esperado era que o número de ocorrências de MJs, nestas relações de sentido, não fosse tão distinto.

1.1.4. A natureza dos usos

É importante destacar, ainda, que essas relações de sentido são experimentadas, nos textos, de forma prototípica, ou seja, sem a atuação fundamental de parentescos semânticos, conforme se exemplificou em vários casos apresentados até aqui, e, também, de forma menos prototípica, em que o cálculo de sentido para sua constatação depende de parentescos com outras relações de sentido, sempre mais concretas, de acordo com a fundamentação teórica apresentada na subseção 3.2, no Capítulo 3 da PARTE 1 desta dissertação e também de acordo com vários exemplos apresentados nas subseções anteriores deste Capítulo. Dessa forma, na sequência, são apresentadas ocorrências que ilustram as principais relações de sentido que apresentam parentescos semânticos com outras, no *corpus* investigado, ou seja, ocorrências consideradas ilustrativas desse trânsito polissêmico de que, muitas vezes, o escrevente se vale para codificar as relações mais abstratas em seu texto.

(81) (1)Eu já sofri| bullying e sei o quanto é ruim e| acho que essas pessoas que menospreza...
(18/09/A)

(82) ...por que uma pessoa faz| todas as outras pessoas| da mesma sala ou da escola| faz com essa pessoa e| ela pode falar para seus| pais e eles poderia| denunciar essa pesso| que cometeu o bullyng| e podendo causar um| grande problema (18/20/D)

(83)Você pode estar julgando uma pessoa que você vai precisar| no dia de amanhã, e o pior de tudo, é que o bullying está presente| em todos os lugares, cada dia aumentando, e a gente, a|

população em geral não faz quase nada para parar, e sim| até contribuem, racismo pela internet, e muitos outros preconceitos| não param. (18/03/D)

(84)Quando vejo uma pessoa sendo menosprezada ou sofrendo| bullying confesso que fico muito| triste, pois não é legal ver ou| escutar uma pessoa rindo e falan-| do mal de você. **Mas** eu também| fico impressionada porque tem| gente que sofre bullying mas| mesmo assim nunca deixou| de viver e ser feliz. (18/01/A)

(85)**Quando** vejo uma pessoa sendo menosprezada ou sofrendo| bullying confesso que fico muito| triste... (18/01/A)

Em (81), o MJ **e** apresenta a acepção mais concreta de *adição*, mas, no contexto em questão, permite inferência da noção de *causa* (explicação), na P. Em (82), as duas ocorrências do MJ **e** apresentam, além do sentido *aditivo* prototípico, a acepção de *tempo posterior*, na P, indicando ações que vão ocorrer *depois* das ações descritas antes. Em (83), em todas as suas ocorrências, o MJ **e** inicia orações que adicionam uma ideia à oração anterior. Contudo, nas ocorrências em “o bullying está presente| em todos os lugares, cada dia aumentando, e a gente, a| população em geral não faz quase nada para parar, e sim| até contribuem”, além da *adição*, há a noção mais abstrata de *contraste*, na P (o bullying está aumentando, mas/apesar disso a gente não faz nada) e, no segundo, o sujeito nega (a gente não faz nada para parar) e, em seguida, afirma o que é feito (e sim contribui), em que é nítida a marcação do *contraste* no par antagônico “não x sim”.

Em (84), o MJ **mas**, no início da oração, apresenta-se esvaziado de seu sentido *contrastivo* prototípico. O escrevente usa-o com a função semântica de acrescentar um novo argumento e uma nova informação ao seu texto, somando a isso a “força argumentativa” explícita no próprio item.

Em (85), na primeira oração, o MJ **quando** permite inferir uma leitura mais abstrata de *condição* (se vejo uma pessoa sendo menosprezada... confesso que fico muito triste), a partir de sua leitura mais concreta de *tempo contingente* que, por definição, é um tempo habitual, que se repete (sempre que vejo uma pessoa...) na H, ou seja, sempre, toda vez que ocorre a relação de atitudes descrita nas orações, a seguir, ocorre o sentimento de tristeza.

Assim...

Diante dos dados levantados, é possível afirmar algumas semelhanças entre os textos produzidos pelos escreventes dos dois anos analisados:

- (i) é mais representativo o uso da P do que o da H;
- (ii) as relações de sentido de *causa* e *adição* são as mais representativas entre todas as relações de sentido, sendo que a *adição* tem um número expressivo apenas na P, enquanto a relação de *causa* tem um número maior na P, mas também é bem empregada na H; e
- (iii) na H, em ambas as salas, a *condição* tem uso bastante expressivo.

Contudo, é possível também elencar algumas diferenças:

- (i) há, nos textos do 7A, mais MJs empregados tanto ao se mensurar os dados totais, quanto ao se olhar para a P e a H separadamente;
- (ii) a quantidade das relações de sentido empregadas é distinta quanto ao número empregado em cada sala; e
- (iii) há um número mais expressivo no uso dos MJs que se enquadram nas relações de *condição* e *contraste* no 7A, duas relações de sentido bastante produtivas na TD argumentativa.

Diante desses resultados, é possível dizer que há uma diferença entre os textos produzidos pelos alunos do 7A e do 7D, que sinaliza estágios distintos de aquisição da TD argumentativa. Os resultados corroboram a tese de Kabatek (2005), que defende que a junção é um aspecto sintomático de uma TD, ou seja, que a TD a ser produzida já induz escolhas linguístico-discursivas feitas pelos escreventes. Essas escolhas estão relacionadas a aspectos históricos dessa tradição de dizer/escrever, mas a forma como essas escolhas se dão, no sistema da língua, também está relacionada à circulação social do sujeito pelos diferentes modos de enunciar, falado/escrito e oral/letrado. Nesse sentido, no próximo Capítulo, aprofundam-se as relações entre o funcionamento dos MJs e as características da TD argumentativa, bem como com a heterogeneidade constitutiva da escrita.

CAPÍTULO 2

OS MJS E A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA NA TD ARGUMENTATIVA

Apresentação

Neste Capítulo 2, recuperam-se os dois últimos objetivos específicos deste trabalho, os quais são: relacionar o uso e funcionamento dos MJs às características da TD argumentação; e buscar evidências da relação entre o comportamento da junção e a heterogeneidade da escrita, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito e, com base nessas evidências, interpretar a escrita, a partir das imagens de escrita produzidas pelos alunos-escreventes de cada uma das turmas de 7º ano investigadas.

Com vistas a alcançar esses dois objetivos serão apresentadas as análises, a partir dos três eixos de observação da escrita constitutivamente heterogênea, propostos por Corrêa (1997). Esses eixos foram apresentados, de forma detalhada, no Capítulo 2 desta dissertação, e são sintetizados aqui: (i) 1º eixo: referente à representação que o escrevente faz da escrita em sua suposta gênese (o sujeito entende a escrita como representação termo a termo da oralidade); (ii) 2º eixo: referente à representação que o escrevente faz da (sua) escrita a partir da imagem de escrita como código institucionalizado e (iii) 3º eixo: referente à relação que o texto do escrevente mantém com o já falado/ouvido e o já escrito/lido.

Assim, as análises a partir do 1º e do 2º eixos serão usadas para alcançar o último objetivo específico deste trabalho, ou seja, buscar evidências da relação entre o comportamento da junção e a heterogeneidade da escrita, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito e, com base nessas evidências, interpretar a escrita, a partir das imagens de escrita produzidas pelos alunos-escreventes de cada uma das turmas de 7º ano; e as análises a partir do 3º eixo serão usadas para alcançar o segundo objetivo específico, o de relacionar o uso e funcionamento dos MJs às características da TD argumentação.

Desse modo, as subseções que seguem retomam esses três eixos que atuam de forma simultânea na representação que o escrevente faz sobre a (sua) escrita e apresentam a análise dos textos dos alunos-escreventes fundamentada nessa proposta. O Capítulo é encerrado com uma subseção de síntese.

2.1 O escrevente e a representação da gênese da escrita

Como já foi especificado, este eixo se relaciona a momentos em que o escrevente toma a escrita como representação integral do oral/falado, supondo-o como parte integrante do escrito. As referências a esse primeiro eixo são sintetizadas por Corrêa (2004, p. 81-82) do seguinte modo: (a) pelo tipo de mixagem entre oral/falado e letrado/escrito que o escrevente pressupõe (a extensão do gesto articulatório em gestos gráficos; instrumento de gravação fiel da memória sonora do falado ou como a tentativa de representação do planejamento conversacional e do jogo argumentativo prosodicamente marcado); (b) pelo modo como o próprio escrevente se representa em sua escrita (marcas expressivas que denotam atitude de aproximação e envolvimento entre os interlocutores, delimitação de um espaço argumentativo próprio e a correspondente determinação de uma posição para o interlocutor, a suposição de que o leitor partilha de um mesmo referencial ao já falado/escrito que serve de base para o escrevente); e (c) pelas marcas linguísticas indicativas desse tipo de circulação dialógica (*pistas* e *fragmentos* linguísticos indicativos da gênese da escrita, como modos fragmentados de integração, a reconstituição do fluxo da fala etc.), ou seja, na atribuição de um lugar para o oral/falado no letrado/escrito.

Nos trechos abaixo, seguindo o que propõe Corrêa (2004, p.89), há uma proposta de análise voltada para a relação entre o sujeito e a linguagem, em seu modo escrito de enunciação, sem a preocupação puramente descritiva do fenômeno “em si” da gênese da escrita, que tomaria muitos dos exemplos como *desvios*. Nessa direção, o que se deseja é justamente o inverso, captar a imagem que o escrevente faz do processo de constituição da (sua) escrita, tomando como base a sua escrita atual e real, produzida em sala de aula.

Assim, este trabalho liga-se a pressupostos de Corrêa por propor uma análise que relaciona as escolhas dos sujeitos de como juntar as porções oracionais de seu texto a indícios dessa imagem de escrita associada à sua gênese. Tais análises são de natureza qualitativa, à luz dos eixos de Corrêa e, concomitantemente, dos resultados da descrição analítica realizada no Capítulo anterior desta dissertação.

Em (1), destacam-se o emprego das justaposições (\emptyset) e do MJ **porque**:

- (1) Bom eu acho que o bullying é uma coisa bem desagradável| **porque** a pessoa que está falando| algo ofende a si mesmo, Ø falar da personalidade da| pessoa Ø bullying ofende muitas| pessoas Ø fazem ela se matar,| Ø tirar vidas por um só palavra,| Ø fazer bullying não é legal| **por que** isso vive esta deixando| a pessoa sem o que fazer, Ø isso| não deve ocorrer em nenhum |lugar até **porque** ninguém| gosta de ser mal criado. (18/10/A)

Há, em (1), traços da heterogeneidade da escrita que se ligam ao 1º eixo: empregos de justaposições (Ø), no âmbito da P, ou seja, o escrevente imprime um certo ritmo à escrita, realizando nela uma reconstrução do fluxo da fala. Faz-se, também, o uso do MJ **porque** por três vezes, sempre para explicar as orações anteriores. No último caso, esse MJ é reforçado por **até**, algo muito comum na oralidade, especialmente na argumentação informal, em que o argumento mais forte de uma escala argumentativa recebe esse tipo de marcação, reconstruindo um jogo argumentativo marcado também pelo arranjo entre os MJs. Tal fato ajuda a explicar o motivo pelo qual o MJ **porque** é o mais utilizado nas relações de *causa*, ficando atrás apenas das justaposições.

No contexto de uso desses MJs e corroborando os aspectos do falado/oral, nessa escrita, para iniciar seu tópico discursivo, o escrevente emprega o MD iniciador de tópico **bom**, típico da fala/oralidade. Não obstante, em “... Ø fazer *bullying* não é legal | por que isso **vive esta deixando**| a pessoa sem o que fazer,...” o escrevente realiza um processo de *correção* exatamente como se estivesse constituindo o seu texto a partir da base semiótica “som”; não risca, não apaga, não rasura, apenas substitui um termo por outro na linearidade do texto, como na correção *online* que ocorre em textos mediados pelos aspectos sonoros do modo de enunciação falado.

Em (2), abaixo, há ocorrência de *repetição* que, assim como o caso de correção *online*, enfatizado em (1), também diz respeito a um processo constitutivo do texto, em seu modo de enunciação falado, que se encontra, aqui, como aspecto da mixagem das bases semióticas, no trecho “se ela se ela ser ...”, no qual se repete o “se ela”. Além disso, exemplifica-se um contexto em que o emprego de justaposições (Ø) e do MJ **pois** relaciona-se com a gênese da escrita não só pelo ritmo atribuído a essa escrita, por meio das escolhas juntivas do escrevente, mas também pela prática, bastante recorrente no *corpus* investigado, por meio da qual os escreventes iniciam seus textos, não apresentando o assunto sobre o qual irão discorrer, mas, ao contrário, respondendo, de forma direta, ao questionamento

realizado na proposta de produção: “O que você pensa sobre o bullying? Isso deve ocorrer na convivência entre as pessoas? Justifique”:

- (2) Uma coisa que ninguém devia fazer pois ninguém e| melhor que ninguém Ø a cor da pele não justifica nada.
 O que adianta a pessoa ser gorda| e você ir lá e ofender| ela isso só vai magoar a pessoa. Não **pois**| agente ou melhor o mundo ficaria melhor diminuindo | a violência e assim o mundo teria paz e que adian-|ta você xingar uma pessoa **se ela se ela ser** de| outro sexo. Ø Você ofender Ø vai fazer ela mudar Não| então cada um deveria aceitar o mundo do jeito que| é e não tentar mudar o mundo ofendendo | outras pessoas. Desse jeito o mundo nunca| sera melhor pois com as coisas que aconte|ce hoje em dia. (18/17/D)

Em (2), o escrevente usa o modo escrito como se estivesse falando, ou seja, o texto não tem autonomia do contexto de sua produção, o escrevente utiliza partes da proposta textual, sem qualquer sinalização, como se o outro/leitor tivesse pleno conhecimento dessa proposta, apontada, como um gesto, portanto, no contexto da enunciação. Essa análise liga-se às técnicas de junção porque, no trecho, há o uso repetido de justaposições, enquanto forma de juntar porções oracionais que não sinalizam qualquer relação de sentido na superfície textual e que, portanto, também atua como um gesto que aponta para o contexto de enunciação, a partir do qual essas relações precisam ser inferidas, calculadas. Às justaposições, somam-se os usos de **pois**, encabeçando explicações que, embora sejam prototípicas, também dependem de um contexto para além do próprio texto para se efetivarem, tal como se vê em “Não pois| agente ou melhor o mundo ficaria melhor diminuindo | a violência”, em que a oração iniciada por “pois” explica um conteúdo que está implícito e só pode ser recuperado a partir da proposta de produção textual. Na mesma direção, em “Desse jeito o mundo nunca| sera melhor pois com as coisas que aconte|ce hoje em dia.”, as duas orações estão presentes, mas aquela que constitui a explicação só pode ter seu conteúdo reconhecido a partir da recuperação de informações que extrapolam o texto (com as “coisas” que acontecem hoje em dia [quais coisas?]).

Em (3), destacam-se as relações desse eixo com os usos do MJ **e**:

- (3) Eu penso que menosprezar alguém é uma| coisa muito chata **e** isso só é feito| por quem não tem coração. Eu já sofri| bullying **e** sei o quanto é ruim **e**| acho que essas pessoas que menospreza, fazem| bullying deveriam aprender que **se** todo| mundo fosse igual o mundo não teria graça. (18/09/A)

Em (3), destaca-se o MJ **e**, muito utilizado pelos escreventes dos textos analisados, para indicar relações não só de *adição* e *causa*, mas também de *contraste*, especialmente na P. Destaca-se, também, o uso do MJ **se** para indicar *condição* entre as orações que aparecem pospostas a ele. Tanto o MJ **e** quanto o **se** ocorrem, nos textos, com frequência elevada devido à sua ampla circulação no modo de enunciar já dominado pelos escreventes, em que o **e** é utilizado, especialmente, para adicionar informações novas e fazer o texto progredir e o **se** para inserir uma *condição*. Nessa direção, ambos os MJs correspondem ao que é reconhecido como prototípico, pelos escreventes, para as acepções de *adição* e *condição*, e são, por isso, utilizados na fala/oralidade e, naturalmente, no modo de enunciação escrito. Nesse caso, é a alta frequência de uso desses MJs, ou seja, sua repetibilidade, que possibilita a sua associação com o eixo da gênese da escrita. O mesmo ocorre com o MJ **aí**, exemplificado em (4):

(4) **Ai** eu ficava bravo **e** pegava pau, tijolo... (18/15/D).

Em (4), o emprego do MJ **aí**, típico da fala/oralidade, especialmente frequente nas TDs do narrar, marca uma relação de *temporalidade*, no texto, e permite inferir uma acepção de *conclusão*, recuperando o fluxo da fala, enquanto pista linguística que indica a gênese da escrita, uma vez que funciona como um modo fragmentado de integrar as porções oracionais, reconstituindo o ritmo da fala/oralidade.

Os MJs destacados, em (5), apresentam a mesma relação:

(5) Não deveria ocorrer o Bullying, o pre-|conceito a discriminação etc...
Mais isso ocorre no mundo, **mais** não| deveria ocorrer isso no nosso mundo| **porque** isso gera violência, tristezas, |isolamentos, mortes etc...(18/14/D)

Em (5), além do MJ **porque**, tem-se o MJ **mas**,²⁵ normalmente utilizado para contrapor, opor ações, indicando a relação de *contraste*. Na maior parte dos textos produzidos, esse MJ é utilizado de maneira prototípica na P, como no exemplo acima. A frequência significativa desse mecanismo, com sua acepção prototípica, nos textos investigados, por si só, já indicia uma relação com primeiro eixo, a partir do espelhamento daquilo que é dominado em um modo de enunciar (o falado) para

²⁵ O MJ é grafado “mais”, explicitando o fenômeno da inserção, bastante comum no português brasileiro, com o acréscimo da semivogal “i”, causando ditongação, entre uma vogal tônica e um [s]. O registro desse ditongo, na escrita, também indicia o eixo da gênese da escrita e corrobora a análise realizada a partir do MJ “mas” no contexto.

o outro (o escrito). No entanto, é possível agregar a essa análise a forma como o item aparece no texto, sempre em contexto de *repetição*, tanto do próprio juntor, como dos recursos coesivos gramatical “isso” e lexical “mundo”, em uma estrutura marcadamente “recortada” por seus aspectos prosódicos, aliados à arquitetura paratática.

Sendo assim, há uma quebra, na construção de algumas frases, com a repetição da mesma oração após o uso do segundo **mas** e nos momentos em que há uma sobrecarga provocada pela repetição do pronome demonstrativo **isso** no parágrafo, o que categoriza a mixagem fala/escrita e que se relaciona, também, com a espontaneidade na abordagem do tema, muito próximo do escrevente, que verbaliza seus sentimentos e modo de pensar, usando o traço gráfico como um gesto que recupera o som/a fala. Segundo Corrêa (2004, p.90), casos como esse, que revelam expressividade e espontaneidade, são bons exemplos de *individuação* do sujeito, passível de ser observada nos três eixos propostos por Corrêa:

[...] relação do sujeito consigo mesmo, com o outro, com a escrita, consideradas as relações que mantém com o que diz e com as tecnologias que ele mescla e acumula, instrumentalizando-as, mas, sobretudo, sendo instrumentalizado por elas. (CORRÊA, 2004, p. 90)

Em (6), observa-se o funcionamento dos MJs **mas** e **se**:

- (6) Eu penço que as pessoas deveria | ver que o bullying uma coisa |que deveria ser tratado com mais| urgência e deveria oucorre até| pirsão mais brasileiro é mui|to mareravio com isso, **mais** |se a gente pença nas palavras |que disemos. (18/06/A)

Nesse texto, em (6), destaca-se, na construção do primeiro parágrafo, sua parte final, a partir dos MJs **mais** e **se**, que mantêm seus sentidos de *contraste* e *condição*, respectivamente. Trata-se, nesse caso, de uma construção em que a condicional aparece desgarrada, nos moldes descritos por Decat (2011), ou seja, em que a oração principal ou nuclear da condicional, iniciada por **se**, não é explicitada no contexto e precisa, por isso, ter seu conteúdo inferido a partir das considerações anteriores. Dessa forma, é possível analisar essa condicional numa estruturação paratática que reflete a sua independência formal, por um lado, e sua dependência contextual/pragmática, por outro. Essa intrínseca ligação contextual torna essa construção um gesto que aponta, novamente, para o seu contexto de produção, tornando o texto dependente, formalmente e semanticamente, de seu contexto

pragmático-discursivo, o que sinaliza o primeiro eixo de Corrêa. A repetição do sentido *contrastivo*, no trecho, com o uso do MJ **mas**, reforça essa leitura.

Em (7) destacam-se os MJs **quando, ou, pois e e**:

- (7) **Quando** vejo uma pessoa sendo menosprezada **ou** sofrendo| bullying confesso que fico muito| triste, **pois** não é legal ver **ou**| escutar uma pessoa rindo **e** falan-| do mal de você. (18/01/A)

Nesse trecho, as duas ocorrências do MJ **ou** permitem observar, além de sua acepção mais prototípica de *alternância*, também a de *adição*, ambas na P, numa fluidez semântica que se liga, ao mesmo tempo, à constituição do processo textual de “paráfrase”, muito recorrente em textos realizados no modo falado de enunciação. O MJ **pois**, nesse mesmo contexto, indica a inserção do motivo da tristeza do enunciador, numa relação de *causa*, também na P, assim como o MJ **e** estabelece a *adição* de um novo conteúdo proposicional no complexo. Todos esses MJs, atuantes na construção do texto, dentro dos limites de independência oracional característicos da P, indicam a circulação do escrevente pelo primeiro eixo. Soma-se a eles, ainda, o MJ **quando** que permite inferir uma leitura mais abstrata de *condição* (se vejo uma pessoa sendo menosprezada... confesso que fico muito triste), a partir de sua leitura mais concreta de *tempo contingente*, que, por definição, é um tempo habitual, que se repete (*sempre* que vejo uma pessoa...). Trata-se, portanto, de uma estratégia semântica, em que o escrevente codifica, hipotaticamente, uma relação mais abstrata a partir de um MJ mais concreto, e que, exatamente por isso, configura uma escolha comum em seus usos pelo modo falado de enunciar, em tradições que lhe são também comuns. Essa manobra permite associar, embora na H, esse uso de **quando** como mais um indício de circulação do escrevente pelo primeiro eixo.

Em (8), há um exemplo que mostra a circulação do escrevente pelos dois primeiros eixos:

- (8) Eu acho que as pessoas nas quais| cometem o bullying geralmente são pessoas| frias, solitárias. Um dia eu estava assistindo| uma transmissão ao vivo de uma psicólogoa (**se não** me engano era Daniela o nome| dela) é ela dizia que pessoas nas quais| passam por brigas familiares, ou coisas do |tipo costumam (a maioria) descontar nos| outros para que elas possam não se sentir |tão mal. (18/07/A)

Ocorre, nesse trecho, um uso da *condicional*, em contexto “parentético” que, ao mesmo tempo, indica a circulação do escrevente pelos dois primeiros eixos: pelo primeiro eixo, porque o conteúdo do parêntese, marcado pela condicional, faz uma ressalva ao que foi dito anteriormente, atenuando a força de verdade do conteúdo apresentado. Trata-se de uma estratégia de modalização que marca incerteza, dúvida e é uma estratégia de preservação que atenua a força do argumento, característica do modo de enunciação falado e de TDs escritas que não as argumentativas; pelo segundo, que será melhor detalhado na seção 2.2, porque, ao construir sua estratégia de modalização, própria da fala, na escrita, o escrevente lança mão da sinalização: os parênteses, enquanto estratégia própria da escrita (institucional) e que torna seu texto coerente com os modelos de escrita veiculados pela escola. A essa análise (associada ao segundo eixo) somam-se as ocorrências não convencionais do relativo “nas quais”, num desejo do escrevente de alcançar a escrita formal e adequar o texto a prática escolar tradicional.

2.2 O escrevente e a representação do código escrito institucionalizado

O segundo eixo possibilita observar a circulação dialógica do escrevente na tentativa de representar, na sua escrita, o que imagina ser o código institucionalizado, ou seja, a representação que ele faz da sua escrita a partir do modelo de escrita institucionalizado, abrindo, portanto, à consideração de representações particulares, em relação ao que imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade. Nesse sentido, Corrêa (2004, p.165-168) destaca algumas menções referentes a esse eixo: (a) o tipo de encontro entre o oral/falado e o letrado/escrito que o escrevente propõe (vinculação da língua com a escrita e desta, especialmente, com a escola. Por meio dessa visão, o escrevente lida com o que supõe ser, de acordo com o que aprendeu, não só na escola, mas também fora dela, a visão escolarizada do código institucionalmente reconhecido, e, por meio dela, a possibilidade de representar o oral/falado a ponto de não mais reconhecê-lo nesse novo produto); (b) o modo como o próprio escrevente se representa em sua escrita (como reprodutor de prática instituída e com o desejo de alcançar a escrita culta, formal e, junto dela, alcançar uma região mais prestigiada, aquela requerida e esperada pela escola); e (c) as marcas linguísticas indicativas desse tipo de

circulação dialógica (tentativa de adequar o texto ao que recomenda a prática escolar tradicional).

Em (9), destacam-se as relações desse eixo com os usos do MJ **por**, **entanto**, **e entanto**, **então** e **gerúndio**:

(9) O bullig não poderia acontecer **por** ter muitas coisa que pode prejudicar| as pessoas **entanto** tem alguns problemas| com o bullying.

E entanto pode ser que possos| sofrer de depreção Ø pode levar| a morte e muitas outras coisas saber | Ø contar que o agressor também| pode cidar muito mal pois avitima| tem o direito de fazer um boletim.

...

È As pessoas deveria pensar ou fazer| alguma coisa pois muitas pesso que| sofrem este ate podem morre e isto não| é coisa que brinca Ø no brasil isto tem |de muito Ø eu escuto Ø vejo em todos| lugares pessoa **sofrendo** bullying Ø a lei| não esta dando conta, Ø devia pegar mais| pesado com os agressores.

Então o bullying teria que ter um| fim poissabem que nos não somos diferentes| Ø o bullying tem que acabar Ø sou contra o bullying. (18/10/D)

No texto (9), além das marcas da heterogeneidade da escrita associadas ao primeiro eixo (concordância verbal e nominal – “...muitas coisa que pode prejudicar...”; palavras que fogem da sua grafia convencional, “bullig, bullying, depreção”; hiposegmentação, “cidar, poissabem” etc.), destacam-se aqui as que estão relacionadas à representação que o escrevente faz da (sua) escrita a partir da imagem de escrita como código institucionalizado. Para isso, destaca-se que o escrevente inicia seu texto estabelecendo uma relação *causal* marcada pelo uso do MJ **por** seguido de infinito, construção que, mesmo que de modo não convencional, demonstra uma aproximação da escrita institucionalizada, ao estabelecer uma relação de *causa*, na H, entre as orações ligadas por ela, dando a elas um grau maior de dependência, característico da imagem de escrita institucionalizada, requerida, na concepção do escrevente, pela escola, pelo(a) professor(a) ou qualquer outro interlocutor que viesse a ler o seu texto, à luz de suas condições de produção.

Soma-se a esse contexto, ainda no primeiro parágrafo, o emprego do MJ **entanto**, também de forma não convencional, com sua acepção *contrastiva*, conforme é possível ver na paráfrase do trecho: “O bullying não poderia acontecer por [ter muitas coisas] que pode prejudicar as pessoas, no entanto tem/existem alguns problemas com o bullying”. Na sequência, essa mesma conjunção aparece acompanhada de **e**, no início do segundo parágrafo, novamente na tentativa de empregar MJs formais, menos utilizados na fala/oralidade, e galgar o *status*

requerido pela escola. Com base no que foi afirmado na oração anterior, “que o bullying pode prejudicar as pessoas”, é possível inferir, agora, a noção de *conclusão*, associada à *causa*, como uma extensão da oração anterior, o que o aproxima muito mais do MJ “portanto” do que “no entanto”, que lhe é formalmente mais próximo, conforme mostra a seguinte paráfrase: “O bullying não poderia acontecer por [ter muitas coisas] que pode prejudicar as pessoas, no entanto tem/existem alguns problemas com o bullying. Portanto, pode ser que possa sofrer de depressão [...]”.

Ao longo do texto, corroboram essa imagem de escrita institucionalizada, sinalizada pelo trânsito do escrevente por suas escolhas de “como juntar” as porções oracionais, em nível sequencial, também suas escolhas de como estabelecer as relações de coesão, em nível referencial. No trecho “E As pessoas deveria pensar ou fazer| alguma coisa pois muitas pesso que| sofrem **este** ate podem morre [...]”, o escrevente realiza a substituição do substantivo “bullying” pelo pronome demonstrativo “este”, na tentativa de atender à orientação de que não se deve repetir as mesmas palavras ao escrever um texto para evitar que fique repetitivo e, assim, adequá-lo ao que se deseja numa produção textual escolar.

Em (10), destaca-se uma progressão do traço de dependência, nos arranjos empregados:

(10)...isso não é legal.

Ø Pessoas se sentem muito excluídas, Ø fazem se| sentir um lixo, **como** se não valessem nada.
(18/18/A)

O escrevente utiliza a justaposição com acepção de *adição*, na P, para somar orações com explicações para a O1, no final do parágrafo anterior “isso não é legal”, em que emite uma avaliação pessoal. Essas orações justapostas também permitem a inferência da noção de *causa*, na articulação de mais de uma explicação, numa relação de paráfrase entre “pessoas se sentem muito excluídas (Matriz)/fazem se sentir um lixo (Paráfrase)”. Posteriormente, emprega o MJ **como**, estabelecendo uma *comparação*, na H, e mostrando como as pessoas que sofrem o bullying se sentem. Parte-se, dessa forma, de arranjos menos dependentes para um arranjo de maior dependência entre as orações, num esquema comparativo, que se aproxima de uma imagem da escrita institucionalizada.

Em (11), observa-se a relação entre esse segundo eixo e os MJs **por, à não ser e para que**:

(11)... Fico muito triste **por** saber que isso ainda ocorre hoje em dia, só a pessoa que sofre | ou sofreu bullying sabe o que é isso, | já as pessoas que cometem o bullying | não sentem nada, à **não ser** o peso |na consciência por ter cometido esse |ato. Por isso eu peço **para que** parem com | essa atitude!! (18/02/A)

O trecho, em (11), além de apresentar o uso prototípico do MJ **por** com acepção de *causa*, na H, emprega os MJs **a não ser** e **para que**, que, dentre os demais MJs utilizados, estabelecem uma maior dependência entre as orações que são ligadas por eles. Além disso, **a não ser** ajuda a constituir a relação de *concessão* estabelecida, no contexto, uma vez que, “embora quem cometa o bullying não devesse sentir nada, na realidade, sente peso na consciência”, numa construção que se relaciona com a escrita institucionalizada, exatamente porque alcança uma abstração e cálculo semântico maiores.

Em (12), destacam-se os MJs **sendo que, não só... Ø e por causa de**:

(12) Uns bullying que são| comus acontecerão com |os cabelso crespos de bombrio, del bucha, Ø chama os negos de |ladrão **sem do que** tem| vários banco que roba e vários| outros mais isso é muito comum| **não só** no Brasil Ø tem varios| pais que ocorre isso mais| não são tãocomu mais no| Brasil é comu **por causa |de** ter varias pessoas de vários |outros pais de diferentes origem| como índios afercano e vários| outros poriso que ocorre muito| bullying. Para resolver o poberma |deveria ser a pena maior| pois as pessoua iria pensa| mais para fala. (18/06/A)

Em (12), dentre os MJs utilizados, destacam-se:

(i) **sem do que**, no qual se percebe a hipersegmentação de **sendo**, característica que nos remete ao 2º eixo por indiciar uma preocupação do escrevente com a marcação dos espaços em branco delineadores especificamente do modo escrito de enunciação. O MJ **sendo que** estabelece uma relação *concessiva*, na H, dado que a oração na qual é empregado coloca uma questão que, apesar de real, não é suficiente para evitar aquilo que é declarado na anterior. Em outras palavras, o escrevente deseja fazer o leitor entender que, embora haja muitos homens brancos que roubam, os negros é que são chamados de ladrões e sofrem com esse pensamento das outras pessoas. Assim, a relação mais abstrata de *concessão* é inferida a partir de uma relação mais concreta de *contraste* (embora haja/apesar de haver vários brancos que roubam, chamam os negros de ladrão). Nesse caso, o próprio funcionamento do MJ **sendo que** indicia a circulação do escrevente pelo

segundo eixo, ao qual se acrescenta ainda a hipersegmentação como mais um reforço a essa proposta de análise;

(ii) **não só... Ø**, no trecho “mais isso é muito comum| **não só** no Brasil **Ø** tem varios| pais que ocorre isso”, o MJ **não só** está grafado sem o seu par, na estrutura convencional “não só... mas também”, implícito (**Ø**) no contexto, sem deixar de estabelecer a relação mais concreta de *adição*, indicando a continuação de uma ideia e permitindo a inferência de uma acepção mais abstrata de *comparação*, entre a ideia de que o negro sofre bullying não só no Brasil, mas também em outros países. Nesse caso, a tentativa de construir o complexo comparativo, em estrutura correlativa, demonstra a alçamento à escrita institucionalizada; e

(iii) **por causa de**, no trecho “mas no Brasil é comum [o bullying] **por causa** |**de** ter várias pessoas de vários outros países de diferentes origens”, é usado na codificação de uma *causa*, na H, e se trata de uma locução prepositiva completada por uma oração reduzida de infinitivo, o que aponta, por um lado, para seu maior grau de interdependência e, por outro, para sua caracterização como um indício que se volta para a imagem de escrita veiculada na/pela escola.

Em (13), verifica-se a relação do **gerúndio**, na junção de orações, com o segundo eixo:

(13)Eu acho isso uma falta de respeito| com outras pessoas que é igual a| todas, eu acho que as pessoas guardão| uma raiva muito grande e então| eles descontão nas outras pessoas| **fazendo** bullying. (18/17/A)

Em (13), o verbo no gerúndio (**fazendo**) funciona como MJ e explicita a noção de *modo*, na H. Embora essa acepção, que é a mais utilizada pelos escreventes, ao empregar o gerúndio, corresponda também à sua acepção prototípica, a relação desse uso com o segundo eixo sustenta-se a partir da impressão de uma relação de dependência entre as orações componentes do complexo, garantida a partir do emprego do MJ em questão. .

Em diversos pontos, é possível notar como a dimensão sonora da linguagem, seja ela segmental ou prosódica, interfere na ortográfica. Pode-se dizer que essa é uma regra válida para os exemplos aqui citados e diversos outros, contudo, pode não ser aplicada repetidamente por um mesmo escrevente que, por vezes, oscila, num mesmo texto, entre a escrita convencional e a escrita não convencional, como ocorre com o MJ **porque** em (14):

(14)Menosprezar é muito ruim e feio **por que** toda| pessoa é digna, Ø todo trabalho é digno **por que**| somos iguais e não temos diferenças **porque**| até um chaveiro é digno. (18/06/D)

Nas duas primeiras vezes em que o MJ **porque** é empregado, de modo separado, há a hipersegmentação, ou seja, o escrevente tem dúvida no modo como grafar o **porque**, sem saber ao certo se ele funciona como conjunção (grafado junto) ou se é empregado como preposição, acompanhado do pronome interrogativo (grafado de modo separado). Sabendo que há modos diferentes de grafar essa palavra, o escrevente opta por mesclar esses modos no registro escrito, sem, no entanto, deixar de lançar mão da funcionalidade juntiva do mecanismo, em todas as suas ocorrências. Essa variação, que, num primeiro momento, poderia ser denominada, de forma simplista, de “erro”, aqui é vista como um indício da circulação do escrevente pelo segundo eixo, não só porque aproxima o texto do aluno ao que é esperado, para a TD argumentativa, mas também porque mostra uma tentativa de ajuste do escrevente à escrita institucionalizada.

2.3 O escrevente e a dialogia com o já falado/escrito

Este terceiro eixo se define, mais fortemente, por sua característica dialógica. Corrêa (2004, p.229-235) comenta-o, elencando os seguintes tópicos: (a) o caráter fundamental do dialogismo na utilização da linguagem em geral (dialogia estabelecida com outros textos, que regulam qualquer uso da linguagem e mostra seu vínculo a uma prática social); (b) o caráter dialógico como modo de constituição da escrita (a circulação do escrevente por seu imaginário sobre a escrita é, em si mesma, uma hipótese de constituição dialógica da própria escrita. Trabalha-se com a ideia de que a escrita é um tipo particular de enunciação em que relações com o mundo e com o falado se dão no próprio processo de escrever, caracterizando não a representação escrita do mundo e do falado, mas a representação que o escrevente faz de relação escrita/mundo e escrita/fala); e (c) as consequências do dialogismo para a abordagem metodológica levada a efeito em seu trabalho (o trabalho com textos produzidos no vestibular, no caso de Corrêa (2004) e, neste trabalho, com textos argumentativos solicitados pela professora sobre um determinado assunto – bullying, a partir de debate em sala de aula).

À luz dessa proposta de observação do 3º eixo, destacam-se, além da própria TD argumentação, outras TDs utilizadas pelos escreventes para constituição composicional da TD argumentação: tais como a TD *explicação*, a TD *lista* e a TD *pergunta*, comuns nos textos analisados. Nesta subseção, propõem-se alguns exemplos analisados agora por esse viés:

(15) Isso não pode ocorrer **porque** a pessoa | que foi maltratada pode ter sérios proble|mas como: sstressi, depressão **também** penso que quem, faz isso é| uma pessoa sem coração né (18/03/A)

Neste trecho, em (15), o escrevente, após o emprego do MJ **porque**, elenca argumentos para convencer o leitor de que “Isso não pode ocorrer”, pois há uma série de consequências ruins causadas por quem não acata o que diz o escrevente “porque a pessoa que foi maltratada pode ter sérios problemas [...]”; “[porque] também penso que quem faz isso é uma pessoa sem coração [...]”. Há, portanto, a tentativa de convencer o leitor, traço característico da TD *argumentação*. Nessa linha persuasiva, no final do parágrafo, embora não marcado pelo sinal de interrogação, a contração **né**, caracteriza a TD *pergunta*, também bastante característica da TD *argumentativa*, por meio do uso de MD, que, enquanto marca mostrada da heterogeneidade constitutiva da escrita, sinaliza para uma busca de cooperação do outro/leitor/interlocutor. O trecho evidencia, assim, a dialogia estabelecida com outros textos que regulam as práticas sociais argumentativas e que, no âmbito da TD *argumentação*, atuam de acordo com o princípio de composicionalidade.

O trecho seguinte, em (16), evidencia essa prática do questionamento, na argumentação, e o uso do MJ **pois**, que também auxilia na defesa de um ponto de vista:

(16) Eu acho errado menosprezar as pes-| soas, **pois** oque tem de graça nisso?
...
Qual é a diferença? (18/01/A)

Em (16), explicitam-se duas ocorrências, no mesmo texto, da TD *pergunta*, em sua manifestação própria da TD *argumentação*, ou seja, a serviço da prática argumentativa de acordo com o seu propósito de convencimento. Na primeira, o

escrevente acrescenta uma explicação sobre o seu ponto de vista, após a marcação de uma pausa, em “pois o que tem de graça nisso”.

Em (17), surge um argumento em formato de exemplo:

(17) Tem até uma religião [chamada (Kla, Klai, Klã) que só aceita] branco e essa religião é da USA [mais esta vindo para o Brasil,] e eles falaram que **quando** eles [tiverem um exercito grande eles vão sair matando todos os [negros do mundo (18/17/A)

Em (17), o argumento explicitado pelo escrevente caracteriza-se como “exemplo”, a algo que foi ouvido/lido em algum lugar não especificado pelo escrevente. Trata-se, portanto, de uma tentativa de convencer o outro, dando um exemplo baseado na realidade, traço comum em TDs *argumentativas*, embora pouco empregado nos textos analisados. No trecho, os enunciados introduzidos pelos MJs **mas** e **quando** auxiliam nesse convencimento do outro; o primeiro porque, depois de dizer que essa realidade está em outro país, a aproxima do interlocutor “mas está vindo para o Brasil”, e, o segundo, numa leitura mais concreta de *tempo* que habilita uma leitura mais abstrata de *condição* (se eles tiverem um exército grande, vão matar todos os negros), também corrobora para que quem leia o texto perceba a relação descrita nas orações a seguir: ocorrerá a morte de negros. Os trechos evidenciam, assim, a dialogia estabelecida com outros textos, pertencentes às TDs *relato* e *exemplo*, que regulam as práticas sociais argumentativas, a partir de seu princípio de composicionalidade.

No trecho, em (18), já apresentado anteriormente e agora renumerado, atenta-se para o exercício de instauração de um argumento de autoridade:

(18) Eu acho que as pessoas nas quais [cometem o bullying geralmente são pessoas] frias, solitárias. Um dia eu estava assistindo [uma transmissão ao vivo de uma psicóloga (se não me engano era Daniela o nome] dela) é ela dizia que pessoas nas quais [passam por brigas familiares, ou coisas do [tipo costumam (a maioria) descontar nos] outros para que elas possam não se sentir [tão mal. (18/07/A)

Numa característica própria da TD *argumentação*, o escrevente emite sua opinião e a marca com o modalizador “acho”, em seguida, inicia um novo período, no qual cita um argumento de autoridade, de modo a fortalecer seu argumento inicial; já não se trata mais de algo que o escrevente apenas “acha”, mas que foi sustentado por uma especialista (uma psicóloga) da área da saúde. Esse argumento aparece, no entanto, dentro de um mescla com a TD *narrativa*, observe: “... **Um dia**

eu estava **assistindo**| uma transmissão ao vivo de uma psicólogo|ga (se não me engano era Daniela o nome| dela)...”, em que “Um dia” indica tempo anterior, introduzindo um *relato de experiência* (ter visto um programa na televisão num passado sem data definida pelo escrevente). Ocorre, no trecho, a mescla entre as TDs *argumentativa*, *narrativa* e *opinião*. Nessa última, a prática social da argumentação constitui-se em contexto fortemente marcado pela modalização, seja tal como a indicada aqui, caracterizada pelo verbo “achar”, seja tal como aquela apresentada no parêntese, destacada na subseção 2.1.

Na sequência, em (19), expõe-se um exemplo da TD *opinião* novamente acompanhada por modalizador:

(19)eu **acho** muito errado ficar | zoando os outros, não deve| ocorrer na convivência de ninguém| porque quanto mais você zoua| mais a outra pessoa que está |sofrendo quer ficar isolada |quer se matar ou matar os| outros. (18/11/A)

Em (19), como se destacou na mescla de TDs, em (18), a TD *opinião* mescla-se com TD *argumentativa*, uma vez que o sujeito usa-a para construir seus argumentos. A modalização, realizada pelo uso do verbo “acho”, é uma das marcas linguísticas da TD *opinião*, descrita como um modalizador epistêmico quase asseverativo, por meio do qual o sujeito se descompromete em relação ao valor de verdade daquilo que está dizendo/escrevendo. Ou seja, há uma baixa adesão ao “dictum”, segundo Castilho, Castilho (1992). A mescla dessas duas TDs, acompanhada pelo modalizador “acho” ou “penso”, repetiu-se em vários outros textos, conforme exemplifica-se de (20) a (26):

(20)Eu **penso** que é errado chigar, maltratar as| pessoas porque se fossem com elas Elas não iriam| gostar (18/12/A)

(21)**Acho** muito grosseiro da parte da pessoa |que comete o bullying, eu penso que o que| você acha ou não de uma pessoa, você| tem que guardar para você, a sua, opinião pela| raça, cor, estado de origem, e classe sociais | diferentes, você não pode expressar entre| pessoa, pois isso pode prejudicar alguém. (18/13/A)

(22)Eu **acho** super errado, pois somos todos iguais| ninguém é perfeito, apenas Deus! Não é porque| temos uma cor diferente, um cabelo cacheado, liso, | que precisamos praticar bullying, menosprezar as pessoas, | muitas dessas pessoas entra em depressão, | e pode cometer um suicídio. (18/14/A)

- (23)Eu **acho** isso uma coisa muito errada pois, | o bullying pode ir muito| além de chingar pode até causar| morte, depressão etc. A pessoa que| faz bullying deve estar mal com| sigio mesmo pois não está feliz |com a sua vida e quer estragar |a felicidade dos outros. Não porque todos devem viver | igual ter o mesmo direito se é |uma pessoa com a pele mais clara tem o mesmo direito do| que a pessoa com a pele mais |escura e assim com os mais |gordinhos, magros etc. mais eu |acho que a pessoa que pratica |o bullying vai entende o que |a pessoa passa quando ele ou |alguém da família ou amigos| sofrerem o bullying. (18/15/A)
- (24)Eu **acho** que isso não deve ocorrer na vida de ninguém, |pois é uma coisa horrível, as pessoas não pensam nas consequências| e sim, acham bonito menosprezar as pessoas, saem se achando, o| valentão (18/03/D)
- (25)Eu **acho** muito triste fazer Bullying com| as Pessoas, Ø deixa elas tristes, magoadas... (18/05/D)
- (26)eu **penso** que menosprezar| não e bom por que deixa a | pessoa de canto e ela pode| entrar em depressão...(18/20/D)

Em todos os exemplos, o escrevente expressa sua opinião, marcada por modalizador “acho” ou “penso”, e explica o seu ponto de vista para validá-lo, em orações explicativas, no domínio *causal*, iniciadas por **porque**, **pois** ou por **justaposição**. A associação da TD *opinião* com a TD *argumentativa* indica o processo de aquisição da TD *argumentativa*, uma vez que, ao inserir a sua opinião modalizada, o escrevente modaliza seu argumento, atenuando, portanto, sua força argumentativa.

Ainda em relação a esse aspecto, em (27), exemplifica-se o emprego da TD *explicação*, em contexto de modalização, que também permite caracterizar os textos analisados no âmbito da aquisição da TD *argumentativa*.

- (27)Bom eu acho que o bullying e| uma coisa bem desagradável | **porque** a pessoa que esta falando| algo ofende a si mesmo, Ø falar da personalidade da | pessoa Ø bullying ofende muitas | pessoas Ø fazem ela se matar, | Ø tirar vidas por um só palavra, | Ø fazer bullying não é legal | **por que** isso vive esta deixando| a pessoa sem oque fazer, Ø isso| não deve ocorrer em nenhum |lugar até **porque** ninguém |gosta de ser mal criado. (18/10/A)

Em (27), é possível encontrar as características próprias da aquisição da TD *argumentação* já mencionadas. Destacam-se, portanto, os usos dos MJs associados à inserção da *explicação* no contexto de modalização anterior: o escrevente emite sua opinião e a marca com o modalizador “acho” no início do parágrafo. Em seguida, acrescenta explicações sobre o seu ponto de vista, após a marcação de uma pausa, em todo o parágrafo, a partir dos usos do MJ **porque**.

Na sequência, os textos, em (28), (29), (30) e (31), enfatizam a TD *lista* em trechos que compõem a TD *argumentativa*:

(28)...Seria chato, né, a graça está| em **cada um do seu jeito, Ø cada um| com seu cabelo, Ø cor de pele, etc...** (18/07/A)

(29)Eu acho que ninguém tem que espresar |oque acha dos erros dos outro| **ou porque a outra pessoa seja morena ou tem o cabelo| enrolado ou sonbrancelha juntas**(18/11/A)

(30)Só porque| ela **é negra, gorda, baixa, ou por| causa do sutaque da pessoa?**| (18/01/A)

(31)Quando essas pessoas sofrem esses tipos de coisas| **elas ficam depressivas, Ø sem vontade de viver, triste| e elas não tem vontade de sair de casa.**" (18/11/D)

A TD *listagem* pode ser observada, nos trechos em negrito, em que os enunciados que a constituem são articulados, predominantemente, pelos MJs **justaposição, e e ou**, podendo codificar listas abertas, como em (27), ou fechadas, como em (30). Além da TD *lista*, a TD *injuntiva* também foi utilizada por alguns escreventes, como se exemplifica em (32), (33) e (34). Nessa TD, que é caracterizada por meio do uso de verbos no imperativo, como se vê em (32), (33) e (34); e/ou de atos de fala exclamativos ou mesmo declarativos, como em (34), o sujeito marca ordens/pedidos/instruções ao leitor, em relação à sua linha de argumentação. Ou seja, há uma forte mescla também da TD *injuntiva* e a *argumentativa*:

(32)... se| a pessoa não gosta que faça isso | com ela, **não faça** isso com os outros (18/04/A)

(33)O bullying **não deve ser praticado**, na escola, | na rua, ou em qualquer outro | lugar.(18/05/A)

(34)**Temos que pensar** pra falar Ø não sabemos |qual vai ser a reação de cada um.
E o que cada um pensa ou não de |você, **deixa!** ØVocê é linda/o de qualquer jeito.
Não deixe o bullying prosperar, Ø bullying é| crime. (18/14/A)

Os escreventes utilizam, em seus textos, escalas argumentativas, como algo que é produtivo e, ao mesmo tempo, bastante característico dessa TD:

(35)Não é porque| temos uma cor diferente, um cabelo cacheado, liso, | que precisamos praticar bullying, menosprezar as pessoas, | muitas dessas pessoas entra em depressão, | **e** pode cometer um suicídio. (18/14/A)

(36)Eu acho isso uma coisa muito errada pois,| o bullying pode ir muito| além de chingar Ø pode até causar| morte, depressão etc. (18/15/A)

Em (35), o MJ **e** indica *adição*, na P, já que a O2 faz *adição* de uma nova ideia à O1, ampliando-a e estabelecendo uma extensão de seu conteúdo. A partir dessa noção mais concreta de *adição*, pode-se identificar também a relação de *causa* [por causa da depressão (provocada pelo bullying), muitas dessas pessoas podem cometer um suicídio]. Além disso, há uma relação entre o funcionamento da junção e a construção da TD *argumentativa*; por meio da aparente simplicidade do uso da *adição* com **e**, o sujeito insere, em seu texto, o argumento mais forte, de acordo com uma escala argumentativa, nos termos de Ducrot (1977, 1981). Ou seja, o escrevente constrói esse recurso prototípico da argumentação, mas não o sinaliza com um MJ que indique essa prototipicidade.

Já no exemplo seguinte, em (36), há a justaposição com acepção *aditiva*, na P, e, novamente, uma relação clara com escala argumentativa, em que o sujeito elenca seus argumentos num crescente de importância, guardando a posição final da escala para o argumento que julga mais forte (morte e depressão). Aqui, embora o MJ em si também não indique a prototipicidade da estratégia argumentativa utilizada, a inserção de “até” cumpre essa função, servindo como índice, na superfície do texto, do argumento mais forte. Nessa direção, o descompasso da utilização da escala argumentativa sem a marcação de um MJ que a explicita também indica que os escreventes circulam pela aquisição dessa TD.

Nos exemplos expostos, a dialogia com já falado/escrito, ouvido/lido ora é realizada de forma explícita, mostrada de maneira mais clara pelo próprio escrevente, dizendo que ouviu, assistiu, viu, viveu tal situação, ora é realizada de forma mais implícita, quando não se mostra tão claramente na construção da argumentação, embora não deixe de existir. Dessa forma, as escolhas feitas pelo escrevente, ao utilizar outras TDs para compor a TD *argumentativa*, deixam marcas que evidenciam a dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido na composição da sua escrita.

Assim...

Percebe-se que os três eixos propostos por Corrêa (1997, 2004) podem ser analisados separadamente num texto, mas, se observa, da mesma forma, que se complementam nesse texto, tanto que alguns trechos foram utilizados em mais de um eixo, mas com um olhar voltado para especificidades ou *regularidades*

(CORRÊA, 2004) diferentes, comuns ao primeiro, segundo ou terceiro eixo. Ou seja, seu funcionamento se dá de maneira integrada na prática dos escreventes, que se constitui na heterogeneidade da escrita, possível de ser encontrada em quaisquer dos textos investigados,

Diante da abordagem da heterogeneidade da escrita, que considera o dialogismo entre oral/falado e letrado/escrito, nas produções escritas, não há grandes diferenças entre os textos produzidos pelos escreventes das duas séries estudadas: as *regularidades* presentes em uma série apresentam-se também na outra, de modo que há uma semelhança nas produções, embora cada escrevente tenha o seu modo próprio e único de registrar o que deseja sobre o tema.

Essa semelhança, caracterizada, portanto, na constatação da heterogeneidade da escrita, sinaliza um caminho que está sendo percorrido e que evidencia que os escreventes encontram-se num processo que não para, num processo que aproxima os eixos propostos por Corrêa (1997, 2004), especialmente o terceiro, com as TDs que são constituídas sócio-historicamente. Ou seja, a relação sujeito/linguagem se dá no processo de construção da escrita, que se observa na materialidade dos textos, permeados, por sua vez, pelas TDs. A forma como essas TDs se evidenciam e se relacionam, concomitantemente, com os diferentes modos de juntar as porções oracionais sinaliza, por sua vez, o processo de aquisição da própria TD argumentação, em razão da circulação desses sujeitos por práticas discursivas distintas, próprias da sociedade e do tempo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou descrever e analisar os MJs, empregados na TD argumentativa escrita por alunos de dois 7^{os} anos – A e D –, buscando discorrer acerca dos aspectos sintomáticos da junção na delimitação de TDs em relação com os aspectos da heterogeneidade constitutiva da escrita, e, a partir dos resultados dessa análise, propor uma abordagem para o ensino da escrita, não focado no “erro”.

A escolha pela junção não foi aleatória, deu-se pela hipótese de que os elementos juntivos podem ser tomados como sintomáticos de diferentes TDs (cf. KABATEK, 2005), ou seja, de que são importantes na apreensão das TDs, além de que são itens funcionais de significação interna, da língua, que possivelmente ditam maiores dificuldades de aquisição do que os itens lexicais, de significação externa (cf. LONGHIN-THOMAZI, 2011). Fez-se uma análise tanto qualitativa, quanto quantitativa dos dados, observando-se o comportamento da junção na configuração da escrita, concebida em sua heterogeneidade constitutiva.

Nesse sentido, de acordo com o primeiro objetivo específico deste trabalho, os MJs foram descritos e analisados, em textos pertencentes à TD argumentativa, no modo escrito de enunciação, a partir das relações semânticas e da interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, na perspectiva de Halliday (1985) e Raible (2001, 1992, *apud* KABATEK, 2005).

Os resultados dessa descrição e análise indicaram uma relação entre a TD argumentativa e os MJs empregados, ou seja, permitiram alcançar uma correlação que respondeu ao segundo objetivo específico do trabalho, a saber: relacionar o uso e funcionamento dos MJs às características da TD argumentativa. Isso porque mostraram que, ao redigir seu texto, o escrevente busca, de acordo com o seu grau de letramento, configurações semânticas que lhe possibilitem produzir essa TD da melhor maneira, naquele momento, e, para isso, realiza escolhas relacionadas às finalidades discursivas que lhe são requeridas. Dessa forma, evidenciou-se um expressivo número de ocorrências de *causa*, *contraste*, *alternativa*, na P, e de *condição*, na H. Ou seja, o escrevente busca adicionar e relacionar fatos e ideias, explicar os motivos pelos quais elas deixam ou não de ocorrer e, por vezes, aplicar condições para a evidencialidade dessas ideias e fatos. Vai, assim, construindo seu

texto, no âmbito de uma tradição de dizer/escrever, ainda que ele não reproduza a imagem institucionalizada de escrita e/ou dessa tradição.

Os resultados da correlação entre junção e TD mostraram, portanto, uma relação sintomática, tal como destacado acima, por meio da qual os textos produzidos pelos escreventes do 7A e do 7D se aproximam, no que diz respeito ao fato de que: (i) há maior representatividade do uso da P do que da H; (ii) as relações de *causa* e *adição* são as mais representativas entre todas as relações de sentido, sendo que a *adição* tem um número expressivo apenas na P, enquanto a relação de *causa* tem um número maior na P, mas também é bem empregada na H; e (iii) na H, em ambas as salas, a *condição* tem uso bastante expressivo. Por outro lado, essa correlação (MJ e TD argumentação) também sinalizou algumas diferenças, a saber: (i) há, nos textos do 7A, mais MJs empregados tanto ao se mensurar os dados totais, quanto ao se olhar para a P e a H separadamente; (ii) a quantidade das relações de sentido empregadas é distinta quanto ao número empregado em cada sala; e (iii) há um número mais expressivo no uso dos MJs que se enquadram nas relações de *condição* e *contraste* no 7A, duas relações de sentido bastante produtivas na TD argumentativa.

Sendo assim, os resultados relacionados ao primeiro objetivo específico deste trabalho permitiram defender a ideia de que é possível dizer que há uma diferença entre os textos produzidos pelos alunos do 7A e do 7D, que sinaliza estágios distintos de aquisição da TD argumentativa. As escolhas conjuntas experimentadas, e aqui descritas, estão relacionadas a aspectos históricos dessa tradição de dizer/escrever, mas a forma como essas escolhas se dão, no sistema da língua, também está relacionada à circulação social do sujeito pelos diferentes modos de enunciar, falado/escrito e oral/letrado.

À luz da proposta metodológica para observação da circulação do escrevente pelo universo da escrita, evidenciou-se que, conforme previsto pela teoria (CORRÊA, 1997), os três eixos de observação da heterogeneidade da escrita funcionam de maneira integrada na prática dos escreventes. Diante dessa abordagem, que parte do dialogismo entre oral/falado e letrado/escrito, não foram constatadas grandes diferenças entre os textos produzidos pelos escreventes das duas séries estudadas. As *regularidades* presentes em uma série apresentam-se também na outra. Essa semelhança caracteriza, portanto, a própria heterogeneidade da escrita, nos dados de escrita analisados. E as regularidades sinalizam, também,

um caminho que está sendo percorrido e que evidencia que os escreventes encontram-se num processo que aproxima os eixos propostos por Corrêa (1997, 2004), especialmente o terceiro, às TDs. Em outras palavras, a forma como as TDs se evidenciam e se relacionam, concomitantemente, no espaço da TD argumentativa, com os diferentes modos de juntar as porções oracionais sinaliza, por sua vez, o processo de aquisição da própria TD argumentação, em razão da circulação desses sujeitos por práticas discursivas distintas.

Desse modo, considerando os dados de cada etapa do processo realizado neste trabalho, é possível assinalar que as diferenças entre os resultados dos textos produzidos no 7A e 7D evidenciam-se, pontualmente, no que diz respeito às escolhas juntivas que se aproximam mais do que esperado pela tradição em questão, no âmbito da escrita institucionalizada, por um lado (no caso dos resultados do 7A), e que se distanciam mais desses aspectos, por outro (no caso dos resultados do 7D).

Por isso, esses resultados sinalizam um alerta sobre o ensino de produção da TD argumentativa, que precisa por em foco os recursos juntivos na argumentação, de modo a fornecer os caminhos que levarão os alunos à aquisição dessa tradição por meio do letramento, que se dá de modo bastante gradual e complexo, necessitando de insumos de práticas letradas, tais como experiências contínuas de leitura e escrita sistemáticas de textos da tradição enfocada, num primeiro momento, mas também de outras.

Não é possível deixar de enfatizar, no entanto, que, da mesma forma, esses mesmos resultados deixam claro que, tanto em uma quanto em outra turma, os sujeitos circulam por (suas) imagens da escrita institucionalizada e se lançam num dinâmico processo de aquisição da tradição de argumentar, imprimindo, em seus textos, os aspectos da heterogeneidade da escrita e da própria TD, que, mesmo em aquisição, se deixa identificar.

Destarte, este estudo contribui para a prática docente, em sala de aula, na medida em que colabora com o professor que deseja ensinar a escrita a partir de uma perspectiva não voltada para o "erro", que concebe o letramento como um processo complexo, cujo cerne está na circulação social do sujeito escrevente por práticas orais e letradas com as quais entra em contato. Nesse sentido, é fundamental repensar a concepção de escrita, para poder analisá-la do ponto de vista do escrevente, considerando a dialogia que a constitui, e evidenciar a

emergência dos aspectos tradicionais de um texto, na relação do sujeito com a linguagem.

Nessa contribuição, destaca-se a retomada de uma visão linguística sobre a escrita, focada na materialidade do texto, mas, nem por isso, distanciada de uma visão discursiva, que concebe a língua em sua concretude, tal como evidenciada nos usos, nas práticas que se faz dela no dia a dia (seja na sala de aula, seja na vida extraescolar), que é fundamental, também, para o ensino de língua portuguesa que leva em consideração as variações e a heterogeneidade que constituem a língua, explorando a reflexão do aluno sobre a própria escrita e sobre a sua própria constituição como escrevente, e compreendendo que há uma relação processual e constitutiva entre o sujeito e a linguagem que nada tem a ver com a noção tradicional de “erro”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, N. M. S.; MARTINS, C. S. O gênero bando: uma Tradição Discursiva do Brasil Colonial. *Filología y lingüística histórica*. Fortaleza, p. 2465- 2474, 2011.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. *Cadernos de Educação*, Pelotas, [35], p. 171-193, jan./abr., 2010.

CARVALHO, C. *Processos sintáticos de articulação de orações: algumas abordagens funcionalistas*. Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p.9-27, jan./dez. 2004.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. (1992). *Advérbios modalizadores*. In: ILARI, R. (org.). Gramática do português falado – v. 2. Campinas: UNICAMP, p. 213-260

CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 37. ed. São Paulo: Nacional, 1994 .

CEREJA, W. ; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens – 7º ano*. São Paulo: Atual Editora, 2017.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. *Estudos Linguísticos*, Campinas, v.XXXIV, p. 77-86, 2005.

CIAPUSCIO, G.; JUNGBLUTH, K.; KAISER, D. e LOPES, C. (eds.). Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica. Madrid, Iberoamericana, 2006.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição: complexidade enunciativa e paradigmática indiciário. In: CHACON, L. POSSENTI. S. (Orgs.). *Análise do discurso*. Marília: Caderno da FFC, v.6, n. 2 p. 165-186, 1997a.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas. SP. 435f. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1997b.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 45 (2), p. 205-224, jul./dez., 2006.

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Filol. lingüíst. port.*, n. 9, p. 201-211, 2007a.

_____. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 8, p. 269-286, 2007b.

COSERIO, E. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/Universidade de São Paulo, 1979.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DECAT, M. B. N. *Estruturas Desgarradas em Língua Portuguesa*. Campinas: Pontes Editora, 2011.

DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português*. Campinas, SP: Pontes, 1987. 200 p.

KABATEK, J. Sobre a historicidade dos textos. *Linha d'água* 17, p.157-170, 2005.

_____. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO et al. (Org.) *Para a história do português brasileiro*. Salvador, EDUFBA, tomo II, 2006.

_____. Tradição discursiva e gênero. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., (Orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012.

KOCH, I. G. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, p. 31-38, 1997.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. *Gragoatá* (UFF), n. 30, Rio de Janeiro, 2011a, p. 221-238.

_____. Aquisição de Tradições Discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. *Alfa*. São Paulo, 2011b, p. 225-248.

LONGHIN, S. R. *Tradições discursivas: conceito, história e aquisição*. São Paulo: Cortez, 2014.

LOPES-DAMASIO, L. R. *Diacronia dos processos constitutivos do texto relativos a assim: um novo enfoque da gramaticalização*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. *Junção em contexto de aquisição de escrita: uma abordagem das tradições discursivas*. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 43 (3): p. 1371-1386, 2014.

_____. *Para uma abordagem linguístico-discursiva da justaposição oracional: oral e escrito em práticas de letramento*. *Alfa*, São Paulo, n° 60 (2): 287-317, 2016.

_____. *Uma abordagem da circulação do sujeito pelo universo da escrita via mecanismos de junção*. Estudos linguísticos, São Paulo, 46 (3): p. 1041-1057, 2017

_____. Tradição discursiva e gênero do discurso: diálogos. In: PAULA, L. de. *Ensaio dialógicos*. No prelo.

LOPES-DAMASIO, L. R.; LONGHIN, S. R. *Construções relativas com traços circunstanciais: causa, condição e contraste*. Veredas atemática, Minas Gerais, 18 (2): 136-155, 2014.

LOPES-DAMASIO, L. R.; SILVA, P. C. S. da. *A produção textual escrita: junção e(m) aquisição*. Cad. Est. Ling., Campinas, v.60 n.3 p. 723-742 - set./dez. 2018

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e escrita*. Signótica. Goiás, v. 8, 1, p. 119-145, 1997.

NEVES, M. H. M. (1996). A modalidade. In: *Gramática do português falado – v. 7*. Campinas: FAPESP/Unicamp, p. 163-199.

NEVES, M. H. M. *Conectar significados*. Ou: A formação de enunciados complexos. In: _____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 223-269.

RAIBLE, W. Linking clauses. In: HASPELMATH, M. et al. (Ed.). *Language typology and language universals: an international handbook*. Berlin: Walter de Gruyter, 2001. p. 590-617.

RODRIGUES, A. M. *A Tradições Discursiva argumentativa: uma abordagem dos mecanismos juntivos via heterogeneidade da escrita*. Assis, 167 f.: il Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: GIL, B. D.; CARDOSO, E. A.; CONDÉ, V. G. (orgs.). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, p. 223-234, 2009

SILVA, S. S. da. *O percurso sócio-histórico de uma tradição discursiva: da carta ao editorial*. Rio de Janeiro. 274 f. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, P. C. S. da. *Processos juntivos de causa em aquisição da escrita: uma abordagem de tradições discursivas*. Cuiabá. MT. 205 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

SIMÕES, J. da S. *Sintaticização, discursivização e semanticização das orações de gerúndio no português brasileiro*. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. *Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

TUÃO-BRITO, A. R. M. *Junção e Tradições Discursivas: uma abordagem no domínio da aquisição de escrita*. Cuiabá, 159f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

XIMENES, E. E. *Estudo filológico e linguístico das unidades fraseológicas da linguagem jurídico-criminal da capitania do ceará nos séculos XVIII e XIX*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ZAGO, P. Z. *Processos juntivos de causa: um estudo dos usos variáveis em textos escritos*. São José do Rio Preto, 109f.: il., gráfs., tabs. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.

ZAVAM, A. S. *Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção da tradição discursiva: um estudo com editoriais de jornal*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.