UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto

ANAIZA ARAUJO CARVALHO

AQUISIÇÃO DA ESCRITA, TRADIÇÃO DISCURSIVA E JUNÇÃO: UMA ABORDAGEM COMPARATIVA DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS E ADULTOS EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA

São José do Rio Preto
2025

ANAIZA ARAUJO CARVALHO

AQUISIÇÃO DA ESCRITA, TRADIÇÃO DISCURSIVA E JUNÇÃO: UMA ABORDAGEM COMPARATIVA DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS E ADULTOS EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José do Rio Preto para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Análise Linguística

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

São José do Rio Preto
2025

C331a

Carvalho, Anaiza

Aquisição da escrita, tradição discursiva e junção: uma abordagem comparativa de narrativas produzidas por crianças e adultos em aquisição da escrita / Anaiza Carvalho. -- São José do Rio Preto, 2025
175 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Drª Lúcia Regiane Lopes-Damasio

1. Aquisição da escrita. 2. Heterogeneidade da escrita. 3. Tradição discursiva narrativa. 4. Mecanismo de junção. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa propõe-se a contribuir para o avanço dos estudos sobre a aquisição da escrita**,** ampliando os dados disponíveis e aprofundando o conhecimento sobre os processos de constituição da linguagem escrita. O estudo insere-se nas investigações desenvolvidas no GPEL (Grupo de Pesquisas sobre a Linguagem) e analisa comparativamente produções de crianças e de adultos em aquisição da escrita. Essa comparação possibilita evidenciar o funcionamento dos mecanismos de junção e das tradições discursivas na constituição da escrita, oferecendo novos subsídios teóricos e analíticos para o campo da Análise Linguística. Ao evidenciar as relações entre escrita, heterogeneidade e tradição discursiva, a pesquisa contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e teoricamente fundamentadas**,** fortalecendo o diálogo entre a linguística e a educação. O estudo amplia a visibilidade da escrita de jovens e adultos**,** ainda pouco explorada na literatura, e valoriza a diversidade de trajetórias de letramento. Integrada ao Projeto Principal **"**Escrita e Tradição Discursiva no Ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico" (FAPESP 2022/02850-0), a pesquisa reforça o compromisso do grupo com a produção de conhecimento inovador e a formação de pesquisadores na área da linguagem. Com potencial de impacto regional, nacional e internacional**,** o trabalho contribui para o desenvolvimento sustentável do conhecimento linguístico**,** fomentando a internacionalização**,** o diálogo interdisciplinar e a democratização da pesquisa sobre a escrita e o ensino da língua portuguesa**.**

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research aims to contribute to the advancement of studies on writing acquisition, expanding the available data and deepening knowledge about the processes involved in the constitution of written language. The study is part of the investigations developed within the GPEL (Research Group on Language) and conducts a comparative analysis of the writings of children and adults in the process of learning to write. This comparison makes it possible to highlight the functioning of junction mechanisms and discursive traditions in the constitution of writing, providing new theoretical and analytical contributions to the field of Linguistic Analysis. By emphasizing the relationship between writing, heterogeneity, and discursive tradition, the research contributes to the development of more inclusive and theoretically grounded pedagogical practices, strengthening the dialogue between linguistics and education. The study also broadens the visibility of adult writing acquisition, which remains underexplored in the literature, and values the diversity of literacy trajectories. Integrated into the Main Project "Writing and Discursive Tradition in Education: from conceptual delimitation to its role in the hidden aspects of academic literacy" (FAPESP 2022/02850-0), the research reinforces the group's commitment to the production of innovative knowledge and the training of researchers in the field of language studies. With potential regional, national, and international impact, the study contributes to the sustainable development of linguistic knowledge, fostering internationalization, interdisciplinary dialogue, and the democratization of research on writing and the teaching of the Portuguese language.

ANAIZA ARAUJO CARVALHO

AQUISIÇÃO DA ESCRITA, TRADIÇÃO DISCURSIVA E JUNÇÃO:
UMA ABORDAGEM COMPARATIVA DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS E ADULTOS EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José do Rio Preto para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Análise Linguística

Data da defesa: 05/09/2025

Banca Examinadora

Titulares
Profª. Drª. Lúcia Regiane Lopes-Damasio
Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto (UNESP) (Orientadora)

Profª. Drª. Geovana Carina Neris Soncin Santos
Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Marília (UNESP)

Profª. Drª. Cristiane Carneiro Capristano
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Suplentes
Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado
Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Assis (UNESP)

Profª. Drª. Aline Suelen Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

São José do Rio Preto
2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, sabedoria e serenidade concedidas ao longo desta jornada, iluminando meus caminhos e fortalecendo minha fé diante dos desafios.

Aos meus pais, Iolanda e Silvanio, ao meu namorado Rodrigo e aos meus amigos, Andressa, Bruna, Isabela, Isadora, Jéssica, Melissa e Sarayu, por serem a minha principal rede de apoio durante a realização desta dissertação.

À minha orientadora, Lúcia Lopes-Damasio, por ser a peça fundamental na minha formação para a execução desta dissertação.

À professora Geovanna Soncin, pelo acompanhamento do desenvolvimento desta dissertação, na comunicação do SELin (UNESP), bem como no Exame de Qualificação Geral e na Defesa.

À professora Cristiane Capristano, pelo acompanhamento do desenvolvimento desta dissertação, na comunicação e no debate do SELin (UNESP), bem como no Exame de Qualificação Geral e Defesa.

À professora Profa. Inês Cardoso (Escola Superior de Educação/Politécnico de Santarém-Portugal) pela discussão durante a VII Semana de Letras.

Ao professor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, pelas discussões durante o GEL e nas aulas da disciplina de Letramento Acadêmico. Sua leveza ao ensinar me motiva diariamente na prática docente.

Ao professor Lourenço Chacon Jurado Filho, pela discussão durante a VII Semana de Letras e pela constante presença nas reflexões e debates do grupo GPEL.

À professora Marize Mattos Dall'Aglio-Hattnher, pelo acolhimento em suas aulas de Metodologia e por todo o apoio emocional durante o primeiro ano do mestrado. Sua didática é fonte de inspiração.

Ao professor Eduardo Penhavel, por sua acolhida e generosidade nas aulas de Estudos Linguísticos, por abrir espaço para o diálogo e por valorizar ideias, mesmo as mais simples.

À professora Fabiana Cristina Komesu, pela disciplina de Letramento Acadêmico, que me levou a refletir profundamente sobre o papel da pesquisa científica e também sobre a prática docente.

Aos colegas que também integram o Projeto Escrita e Tradição Discursiva no Ensino, Bruna Silva, Giovanna Coelho, Manuella Gava, Melissa Chimini e Sarayu Stifani, pelo trabalho em equipe.

Ao Grupo de Pesquisa em Estudos sobre a Linguagem (GPEL), coordenado pelo professor Lourenço Chacon, pelas oportunidades formativas e pelo acolhimento na linha de pesquisa de Oralidade e Letramento.

Ao Ibilce e, sobretudo, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e a todos os seus colaboradores, por todo o apoio técnico e formativo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

RESUMO

Esta dissertação, inserida no projeto "Escrita e Tradição Discursiva no ensino" (FAPESP processo 2022/02850-0), objetiva descrever e analisar, em perspectiva comparativa, por meio de uma abordagem linguístico-discursiva de natureza quanti-qualitativa, o funcionamento dos mecanismos de junção (MJs), na escrita infantil (EI) e de jovens e adultos (EJA), em aquisição da tradição discursiva (TD) narrativa. Para isso, apresenta três objetivos específicos: (i) caracterizar o funcionamento linguístico – tático e semântico – dos MJs; (ii) analisar o funcionamento dos MJs em relação à heterogeneidade constitutiva da escrita; e (iii) comparar o processo de aquisição da TD narrativa em relação a traços da dialogia com o já-falado/ouvido e escrito/lido. Apoia-se na concepção de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997), de aquisição da escrita como movimentação do sujeito (Lemos, 1998), em diálogo com o conceito de TD (Kabatek, 2006), em uma observação linguístico-discursiva da junção, que, da perspectiva linguística, toma como ferramenta a proposta funcionalista (Raible, 2001; Halliday, 1989; Kortmann, 1997), e, da perspectiva discursiva, o entendimento dos MJs como rastros da circulação do sujeito por seu imaginário sobre a escrita (cf. Lopes-Damasio, 2019a/b). O córpus constitui-se de 20 textos narrativos de EI, produzidos por crianças do Ensino Fundamental I, e 20 textos narrativos de EJA, produzidos por adultos no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA-UNESP/Assis). Em relação ao objetivo específico (i), observou-se que funcionamentos, majoritariamente, de "justaposição" e "e", na estrutura paratática, assim como o mesmo conjunto de sentidos mais recorrente e com repetibilidade de trânsitos semânticos, *aproximaram* os resultados de EI e EJA. Os *distanciamentos* entre as amostras marcaram-se nos dados de EJA, pela predominância da "justaposição" em relação ao conjunto de outros MJs e pelo resultado inverso em EI, indicando uma maior circulação dos escreventes por MJs diferentes de zero; e em variações quantitativas relacionadas aos sentidos mais frequentes e sintomáticos da TD narrativa em aquisição, assim como em relações de ausência/presença referentes a trânsitos observados em EI, mas não em EJA e vice-versa. Em relação ao objetivo específico (ii), os resultados permitiram observar a circulação dos escreventes por diferentes funcionamentos de junção que indiciam a heterogeneidade da escrita em aquisição, *aproximando* as duas amostras. Os *distanciamentos* marcaram-se, na EI, pelo atravessamento dos escreventes pelo eixo 1, da *gênese da escrita*, e pelo eixo 2, do *código escrito institucionalizado*, especialmente em contextos de coocorrência com o eixo 1; na EJA, principalmente pelo atravessamento dos escreventes pela coocorrência entre os eixos 1 e 2. Em relação ao objetivo específico (iii), os resultados se *aproximaram*, reforçando que, tanto na EI quanto na EJA, a constituição da escrita narrativa ocorre sob o funcionamento da dialogia; e se *distanciaram* nas formas de atualização das TDs que compoem a TD narrativa em processo de aquisição da escrita.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; heterogeneidade da escrita; tradição discursiva narrativa; mecanismo de junção.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the project "Writing and Discursive Tradition in Teaching" (FAPESP – process 2022/02850-0), aims to describe and analyze, from a comparative perspective and through a linguistic-discursive approach of a quanti-qualitative nature, the functioning of Linking Mechanisms (LMs) in children's writing (CW) and in the writing of youth and adults (WYA) in the process of acquiring the narrative discursive tradition (DT). To this end, it presents three specific objectives: (i) to characterize the linguistic functioning — tactical and semantic — of LMs; (ii) to analyze the functioning of LMs in relation to the constitutive heterogeneity of writing; and (iii) to compare the process of acquiring the narrative DT concerning dialogical traces with what has already been spoken/heard and written/read. The study is based on the conception of writing as constitutively heterogeneous (Corrêa, 1997), on the notion of writing acquisition as subject movement (Lemos, 1998), and on the concept of DT (Kabatek, 2006). It adopts a linguistic-discursive observation of junction that, from a linguistic perspective, employs a functionalist framework (Raible, 2001; Halliday, 1989; Kortmann, 1997), and, from a discursive perspective, understands LMs as traces of the subject's circulation through their imaginary about writing (Lopes-Damasio, 2019a/b). The corpus consists of 20 narrative texts produced by children in Elementary School I and 20 narrative texts produced by adults in the Youth and Adult Education Program (PEJA-UNESP/Assis). Regarding the first objective, results show that the predominant functioning of "juxtaposition" and "and", within paratactic structures, as well as the recurrence of the same semantic meanings and transits, approximate CW and WYA. Differences emerge in WYA due to the predominance of "juxtaposition" compared to other LMs, while in CW the inverse occurs, indicating greater circulation through non-zero LMs. Quantitative variations were also observed regarding the most frequent and symptomatic meanings of the narrative DT in acquisition and in the presence/absence relations of semantic transits found in one group but not in the other. Concerning the second objective, results reveal the circulation of writers through different LM functionings that indicate the heterogeneity of writing in acquisition, bringing the two groups closer together. Differences appear, in CW, through the movement of writers along axis 1 (genesis of writing) and axis 2 (institutionalized written code), especially in contexts of co-occurrence; and, in WYA, mainly through the co-occurrence between axes 1 and 2. Regarding the third objective, results converge, reinforcing that both in CW and WYA, the constitution of narrative writing occurs under the functioning of dialogism; and diverge in the ways DTs that compose the narrative DT are updated in the process of writing acquisition.

Keywords: Writing acquisition; hetegeneity of writing; narrative discursive tradition; junction mechanisms.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ESQUEMAS

Esquema 1: Tradições Discursivas..... p. 51
Esquema 2: Repetição..... p. 55
Esquema 3: *Continua* parataxe, hipotaxe e subordinação..... p. 70
Esquema 4: *Junktion*..... p. 72
Esquema 5: Macroestrutura do universo semântico das relações oracionais..... p. 74
Esquema 6: Critério bidimensional de análise dos MJs..... p. 76
Esquema 7: Critérios para a descrição do eixo semântico e trânsitos semânticos..... p. 95
Esquema 8: Critério bidimensional de análise dos MJs..... p. 95

FIGURAS

Figura 1: Proposta 1..... p. 86
Figura 2: Texto 1..... p. 88
Figura 3: Texto 2..... p. 92
Figura 4: Texto 3……..…… p. 147
Figura 5: Texto 4…….. p. 149
Figura 6: Texto 5…….. p. 153
Figura 7: Texto 6…….. p. 154
Figura 8: Texto 7…….. p. 155

GRÁFICOS

Gráfico 1: Funcionamento tático dos MJs em EI e EJA na TD narrativa em aquisição.....p. 108
Gráfico 2: Frequência de justaposição e outros MJs em EI e EJA..... p. 110
Gráfico 3: MJs na TD *narrativa* – EI..... p. 111
Gráfico 4: MJs na TD *narrativa* – EJA..... p. 111
Gráfico 5: Frequência dos funcionamentos de E1 e/ou E2 em EI e EJA..... p. 139
Gráfico 6: Frequência *token* de E1 e/ou E2 em EI e EJA..... p.141
Gráfico 7: Mesclas no eixo sintagmático da TD narrativa em aquisição – EI……. p. 145
Gráfico 8: Mesclas no eixo sintagmático da TD narrativa em aquisição – EJA….. p. 152
Gráfico 9: Mesclas em eixo sintagmático da TD narrativa em aquisição, em EI e EJA…….. p. 158
Gráfico 10: Mesclas em eixo paradigmático da TD narrativa em aquisição, em EI e

EJA…….. p. 160

QUADROS

Quadro 1: Estrutura geral da linguagem..... p. 47

Quadro 2: Níveis e domínios da linguagem..... p. 50

Quadro 3: Modelo de combinação de orações..... p. 69

Quadro 4: Eixo vertical de junção (graus de integração)..... p. 72

Quadro 5: Aspectos discursivo-funcionais dos MJs e(m) espaços de junção e os Eixos 1 e 2..... p. 96

Quadro 6: Descrição das mesclas de TDs – Eixo 3..... p. 102

TABELAS

Tabela 1: Funcionamento semântico dos MJs em EI e EJA na TD *narrativa*..... p. 113

Tabela 2: Trânsitos semânticos em EI e EJA na TD *narrativa*..... p. 118

Tabela 3: Funcionamentos de E1 e/ou E2 na EI e EJA..... p. 124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE Aquisição da Escrita

EI Escrita infantil

EF Ensino Fundamental

EJA Escrita de jovens e adultos

GPEL Grupo de Pesquisa de Estudos sobre a Linguagem

MJ(s) Mecanismo(s) de Junção

TD(s) Tradição(ões) Discursiva(s)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... p. 15

1.1 CONTEXTO E JUSTIFICATIVA.....p. 15

1.2 PROPOSTA E OBJETIVOS..... p. 18

1.3 ORGANIZAÇÃO..... p. 20

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... p. 22

HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DA ESCRITA EM AQUISIÇÃO..... p. 23

Primeiras palavras..... p. 23

1. HETEROGENEIDADE DA ESCRITA..... p. 25

1.1 OS EIXOS DE OBSERVAÇÃO DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA.... p. 28

2. UMA PERSPECTIVA DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA..... p. 37

Sistematizando... ..... p. 42

TRADIÇÕES DISCURSIVAS EM AQUISIÇÃO..... p. 44

Primeiras palavras..... p. 44

1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE TD..... p. 46

1.1 TRAÇOS DEFINIDORES DA TD: REPETIÇÃO E EVOCAÇÃO…….... p. 53

2. APLICAÇÕES DOS ESTUDOS DAS TDS: DA DIACRONIA À SINCRONIA……...p. 59

Sistematizando... ..... p. 64

MECANISMOS DE JUNÇÃO EM AQUISIÇÃO..... p. 66

Primeiras palavras..... p. 66

1. A PERSPECTIVA FUNCIONALISTA PARA A ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS MJS..... p. 67

2. DESLOCAMENTOS PARA UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS MJS..... p. 76

Sistematizando... ..... p. 78

PARTE II – UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS…….... p. 82

MATERIAL E METODOLOGIA……..…….... p. 83

Primeiras palavras…….. p. 83
1. A TD NARRATIVA EM TEXTOS ESCRITOS: O UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO……..……. p. 83
1.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS……..…… p. 83
1.2 SUJEITOS E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO…….p. 83
1.3 MATERIA……...……. p. 85
2. A ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA ESCRITA: ASPECTOS METODOLÓGICOS…….. p. 94
2.1 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE TÁTICO-SEMÂNTICA..……..p. 94
2.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA NOS ESPAÇOS DE JUNÇÃO……...…….. p. 96
2.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DA DIALOGIA ENTRE O JÁ-FALADO/OUVIDO E ESCRITO/LIDO……. p. 101
Sistematizando... …….. p. 103

PARTE III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS…….. p. 106

O FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DOS MJs NA TD NARRATIVA……..…… p. 107
Primeiras palavras..... p. 107
1. O FUNCIONAMENTO TÁTICO-SEMÂNTICO DOS MJS EM EI E EJA..... p. 108
2. OS TRÂNSITOS SEMÂNTICOS EM EI E EJA NA TD NARRATIVA..... p. 118
Sistematizando... ..... p. 120

MARCAS DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA E O FUNCIONAMENTO DOS MJs..... p. 123
Primeiras palavras……. p. 123
1. O FUNCIONAMENTO DOS MJS REFERENTE À GÊNESE DA ESCRITA E AO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO……..…p. 124
2. A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....p. 138
Sistematizando… ……. p. 142

DIALOGIA COM O JÁ FALADO/OUVIDO E ESCRITO/LIDO NA AQUISIÇÃO DA TD NARRATIVA…….……... p. 144
Primeiras palavras……. p. 144
1. ASPECTOS DIALÓGICOS E A AQUISIÇÃO DA TD NARRATIVA EM EI E EJA…….. p. 145
2. A DIALOGIA DAS PRÁTICAS ORAIS/LETRADAS E O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO EM EI E EJA……... p. 158
Sistematizando… ……. p. 160
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS……... p. 164
REFERÊNCIAS ……..... p. 170

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO E JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa descreve e analisa, em perspectiva comparativa, o funcionamento linguístico-discursivo dos Mecanismos de Junção (MJs), em textos produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da Tradição Discursiva narrativa na escrita. Para tanto, sustenta-se na articulação entre os conceitos de Tradição Discursiva (TD), heterogeneidade da escrita, junção oracional (cf. Lopes-Damasio, 2019a/b, 2018, 2017) e na concepção de aquisição da escrita (AE), enquanto movimentação do sujeito, na relação sujeito-objeto, como efeitos do funcionamento simbólico da linguagem (Lemos, 1998).

O trabalho integra o Projeto Principal (PP, daqui em diante) "Escrita e Tradição Discursiva no Ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico" (FAPESP 2022/02850-0),[1] cujo objetivo é descrever e analisar os MJs em TDs narrativa, prescritiva e argumentativa, a fim de observá-los, numa perspectiva também comparativa, como rastros linguísticos da aquisição das TDs e da heterogeneidade da escrita.

Compreende-se, assim, a escrita como um modo de enunciação constituído heterogeneamente pelas práticas discursivas de oralidade e de letramento (cf. Corrêa, 1997, 2004; Chacon, 2021) e a AE como processo de subjetivação (Lemos, 1998), atravessado por experiências singulares de linguagem, na relação com o já falado/escrito e ouvido/lido (Corrêa, 1997; Lopes-Damasio, 2022a/b).

A heterogeneidade da escrita, conforme proposta por Corrêa (1997), fundamenta-se na existência sócio-histórica da linguagem e no cruzamento das práticas orais/faladas e letradas/escritas. Em outras palavras, fundamenta-se numa proposta em que as materialidades linguísticas não se limitam aos produtos da fala e da escrita, mas também abrangem as práticas discursivas de oralidade e de letramento, em qualquer ato enunciativo concreto. A língua é, pois, entendida como efeito das práticas discursivas e

[1] A equipe do PP é formada pelos pesquisadores associados: Chacon (PPGEL/UNESP) e Cardoso (Instituto Politécnico de Santarém/IPS), numa relação de colaboração internacional, além de por uma equipe de pesquisadores em diferentes níveis de formação, com trabalhos já concluídos, em nível de Mestrado (cf. Oliveira, 2024; e Silva, 2024), de Iniciação Científica (cf. Chimini, 2023; e Gava, 2023), e com trabalhos em andamento, em nível de Doutorado (Santana, início em 2022; e Oliveira, início em 2024) e Mestrado (Chimini e Gava, ambos iniciados em 2024; Souza, iniciado em 2025). O Projeto contou, ainda, com cinco bolsistas Ensino Público, professoras da escola pública e municipal, conforme será detalhado na Parte II, desta dissertação, em que os textos infantis que constituem o *corpus* deste trabalho foram produzidos e coletados.

sociais, constitutivamente heterogênea, nos produtos do falado e do escrito que recuperam sua natureza de atividade/processo.

Com base na compreensão do caráter heterogêneo de constituição da escrita (cf. Corrêa, 1997), este trabalho focaliza o processo de AE de crianças, regularmente matriculadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF) público, e de adultos, educandos do Programa para Educação de Jovens e Adultos (PEJA[2] – UNESP/Assis). Para isso, parte das considerações de Chacon (2021, p. 16), sobre a escrita infantil, de acordo com as quais, em seu processo aquisitivo [da escrita infantil], flutuações e oscilações nos produtos escritos, tomados frequentemente como segmentos linguístico-discursivos não-convencionais, permitem levantar indícios da relação entre o sujeito e o (seu) objeto (a escrita), pois deixam ver – a partir de uma determinada perspectiva teórico-analítica – o modo como esse sujeito (a criança) circula pela escrita ao se basear, na enunciação, em sua própria subjetividade e historicidade, para a mudança, em que se torna sujeito-escrevente no processo de subjetivação (cf. Lemos, 1998).

Ainda de acordo com o autor (Chacon, 2017), o que é insólito, na escrita infantil, manifesta-se na dinâmica entre estabilidade e instabilidade, inerente ao exercício não controlável da linguagem. As marcas dessa dinâmica – enquanto marcas de um movimento incessante – podem ser observadas na pontuação (Soncin, 2014), nas hesitações (Chacon, 2017), na segmentação da escrita (Capristano, 2007), na diversidade de formas juntivas (cf. Lopes-Damasio, 2022a/b) e em outros fenômenos já investigados ou passíveis de investigações futuras nessa perspectiva.

Entretanto, para que o movimento entre estabilidade e instabilidade possa ser observado na materialidade linguística dos usos dos MJs, Lopes-Damasio (2022a/b, 2019) propõe que esses mesmos usos devem ser tratados a partir de uma perspectiva não só linguística – da própria materialidade em que se inserem –, mas também discursiva, enquanto rastros da circulação do escrevente por tradições textuais, no processo dinâmico que constitui o sujeito – porque se trata de um sujeito que emerge no processo de subjetivação – em sua escrita em aquisição.

O entendimento da AE é fundamentado em Lemos (1998), que reconhece, conforme já inicialmente anunciado, a *transformação* e a *mudança* operadas pela escrita no sujeito/no processo de subjetivação. Desse modo, para a autora, é no funcionamento

[2] De início, explicita-se que o PEJA configura-se como um Programa de Extensão que resulta de uma iniciativa institucional da UNESP. Na parte II deste trabalho, sua apresentação será complementada.

simbólico da linguagem que a escrita é entendida, por meio da movimentação, como efeito da singularidade dos sujeitos e da relação sujeito-linguagem-outro (Lemos, 2002, 1998, 1982). O conceito de linguagem abrange aquele de língua, como espaço estrutural, em que se dá toda *mudança*, não tomada de forma teleológica, mas de forma a ressaltar a movimentação própria do entendimento de *língua como processo*, que reaviva o dialogismo, a indeterminação e a heterogeneidade (Lemos, 1982).

A partir dessa perspectiva, ressaltam-se duas posições: (i) o conceito de *transformação* afasta-se da suposição de desenvolvimento, referente a um sujeito que constrói um objeto, ao mesmo tempo em que o objeto de conhecimento, em dado momento do processo, será dominado por esse sujeito (cf. o Construtivismo de Piaget ou Vygotsky); (ii) o conceito de *transformação* reitera a suposição de *mudança*, referente a um sujeito que se move no funcionamento simbólico da língua e cuja movimentação é efeito desse funcionamento (Lemos, 1998, p. 12).

Ao colocar a língua como espaço de subjetivação, considerando o enfrentamento teórico-metodológico da indeterminação, da mudança e da heterogeneidade desse objeto e, portanto, desse espaço, Lemos (1998) afasta-se das noções de desenvolvimento e de conhecimento linguístico, consideradas centrais em teorias psicolinguísticas, psicológicas e linguísticas. Posiciona-se, assim, contra a noção de conhecimento que acompanha aquela de sujeito psicológico e onisciente. Recusa-se a ver a língua e sua aquisição – independentemente da natureza semiótica do recorte – a partir do prisma do "desenvolvimento linguístico", de um sujeito que vai dominar seu objeto, sua escrita, em algum estágio do processo. Recusa, pois, a adoção da ideia de estágios ou fases para pensar a aquisição. Segundo a autora – e já de acordo com o diálogo com o conceito de escrita adotado neste trabalho –, rastros que apontam para a presença de fragmentos da fala/escrita do outro, na fala/escrita do sujeito em aquisição, além de autocorreções, hesitações e outras marcas, não permitem sustentar uma argumentação em prol do "conhecimento pleno da língua", entendido como um estágio estável e final.

Neste trabalho, a AE, apartada da ideia de desenvolvimento, é observada no interior de uma determinada TD, a narrativa, a partir de um diálogo crítico com o conceito de TD, proposto por Kabatek (2005), na linha de Lopes-Damasio (2022a, 2019). Como destaca a autora, trata-se de mudar o foco da investigação: de uma perspectiva direcionada à escrita, de modo geral, para uma perspectiva que focaliza a aquisição de uma TD, no caso deste trabalho, a narrativa, no modo escrito de enunciar.

Para além de sua integração fundamental ao PP[3], o presente trabalho justifica-se, também, por suas potenciais contribuições à sua área de pesquisa, possivelmente distribuída em dois campos gerais: (i) a linguística e os estudos linguísticos como um todo, uma vez que pode colaborar com o desenvolvimento de um campo de investigação e abordagem linguístico-discursiva de dados de escrita em aquisição; e (ii) os estudos voltados ao trabalho de alfabetização, numa perspectiva linguístico-discursiva, com alcance para a alfabetização de crianças e também de jovens e adultos, campo este extremamente carente de investigação na perspectiva proposta (cf. Oliveira, 2024).

No PP, estão em desenvolvimento, em nível de Doutorado, as pesquisa intituladas "O sentido de contraste na tradição discursiva argumentativa: uma abordagem linguística-discursiva da escrita inicial" (Santana, 2022-atual); "A reflexividade da linguagem na escrita inicial no contexto do PEJA: um olhar para as marcas do processo de reformulação em espaços de junção" (Oliveira, 2024-atual); e "Aspectos ocultos do letramento na Tradição Discursiva narrativa em contexto de escrita inicial do Ensino Fundamental I: uma análise linguístico-discursiva da junção temporal" (Silva, 2025-atual); em nível de Mestrado, além desta, as pesquisas intituladas "Tradição discursiva prescritiva e mecanismos de junção: um olhar para a escrita no Ensino Fundamental I" (Chimini, 2024-atual) e "A escrita constitutivamente heterogênea: uma análise linguístico-discursiva da escrita de idosos no contexto do PEJA" (Souza, 2025-atual). Dessa lista, apenas Santana (em desenvolvimento) tem objetivo de estabelecer uma comparação entre dados de escrita infantil e de jovens e adultos, com a especificidade de que, nesse trabalho, a análise recai, exclusivamente, sobre MJs de junção com sentido de contraste, ou seja, delimita-se a um recorte pontual.

1.2 PROPOSTA E OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa consiste em descrever e analisar, em perspectiva comparativa, por meio de uma abordagem linguístico-discursiva, o funcionamento dos

[3] Diante disso, este estudo se justifica também por sua natureza comparativa, em relação ao quadro teórico adotado, em coerência com o PP, para a observação da aquisição da TD narrativa em dados de escrita infantil e de jovens e adultos. Assim, pretende contribuir para o aprofundamento do entendimento sobre a relação entre heterogeneidade da escrita, TDs e MJs, ao retomar e dialogar com as contribuições já alcançadas pelo grupo, ampliando a análise a partir de um novo *corpus* comparativo.

MJs, em textos produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita.

De modo a identificar os objetivos específicos, apresentar-se-ão as perguntas de pesquisa e suas respectivas hipóteses.

Pergunta (1): Como se caracteriza, sintática e semanticamente, o funcionamento dos MJs em textos, produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita?

Hipótese (1): Espera-se que as relações de sentido se apresentem, na superfície do texto, a partir de distintas arquiteturas sintáticas e de diferentes trânsitos semânticos[4], ligados aos MJs, por meio dos quais se constituem os sentidos no processo de textualização (Lopes-Damasio, 2020, 2019).

Pergunta (2): Quais as relações entre os MJs e a heterogeneidade da escrita, em textos produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita (Corrêa, 1997; 2004)?

Hipótese (2): Espera-se que, por ser constitutivamente heterogênea, a escrita apresente, na superfície do texto, rastros – nesta pesquisa reconhecidos enquanto MJs e(m) espaços de junção (cf. Lopes-Damasio, 2019a/b, 2020) – de sua heterogeneidade, relacionados à gênese da escrita e ao código escrito institucionalizado (Corrêa, 1997).

Pergunta 3: Como se caracteriza a aquisição da TD narrativa na escrita, experimentada por crianças e adultos, quando se consideram aspectos linguístico-discursivos da relação entre MJ e TD no processo de textualização?

Hipotese (3): Espera-se que a circulação dos escreventes – crianças e adultos – por práticas orais/faladas e letradas/escritas possa indiciar, a partir dos rastros juntivos da heterogeneidade, nos espaços de junção, a dialogia com o já-falado/ouvido e escrito/lido (Corrêa, 1997), à luz das condições de produção dessa TD e da AE, definida como *transformação* e *mudança* que operam na relação sujeito-objeto enquanto efeitos do funcionamento simbólico da linguagem (Lemos, 1998).

[4] Os *trânsitos semânticos* correspondem a movimentos entre diferentes relações de sentido, marcados nos espaços de junção, em que um mesmo segmento textual ou um mesmo MJ pode assumir múltiplos sentidos, em função da circulação do sujeito por práticas discursivas heterogêneas e da polissemia inerente à linguagem (cf. Lopes-Damasio, 2019, p. 158). Essa definição será apresentada de forma mais integrada aos pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho no Capítulo 3 – Parte I e na Parte II.

Para responder às perguntas, a partir das hipóteses apresentadas, o objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos, cada qual relacionado a uma das perguntas e hipóteses apresentadas anteriormente:

(i) Caracterizar o funcionamento linguístico – tático e semântico – dos MJs, em textos produzidos por crianças em adultos, numa perspectiva comparativa, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita;

(ii) Analisar, numa perspectiva comparativa, o funcionamento dos MJs em relação à heterogeneidade constitutiva da escrita, em textos produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita.

(iii) Comparar o processo de aquisição da TD narrativa na escrita de crianças e adultos, mediante traços da dialogia entre o já-falado/ouvido e escrito/lido.

1.3 ORGANIZAÇÃO

Para além desta Introdução e das Considerações finais, esta dissertação está organizada em três Partes, a saber: Parte I – Fundamentação teórica; Parte II – Universo da investigação e procedimentos metodológicos; e Parte III – Análise e discussão dos dados.

A Parte I reúne três capítulos. O primeiro discute a concepção de escrita constitutivamente heterogênea adotada neste trabalho, bem como o entendimento da AE enquanto processo de subjetivação (Corrêa, 2004; Lemos, 2006). O segundo apresenta os pressupostos teóricos do conceito de TD, a partir do qual se compreendem os textos, no modo escrito de enunciação, como matérias linguísticas que articulam o já-dito a novos projetos de dizer (cf. Lopes-Damasio, 2019a; Kabatek, 2005a). O terceiro capítulo introduz o conceito de MJs, compreendidos como quaisquer técnicas empregadas para articular porções textuais (Raible, 2001), e discute os critérios de análise tático-semântica (Kortmann, 1997; Raible, 2001; Halliday, 1985) e discursiva (Lopes-Damasio, 2014, 2016, 2019, 2022a/b), lançando as bases para compreender a movimentação do sujeito na construção de sentidos na TD narrativa, em aquisição, no modo escrito de enunciar.

A Parte II apresenta o material investigado e a metodologia adotada. O *corpus* é constituído por textos extraídos do Banco de Dados de Escrita Inicial (BDEIn-UNESP), organizado com base no conceito de TD, a partir de produções coletadas no âmbito do PP em que este trabalho se insere (cf. seção 1, Parte II). Além de caracterizar o universo da pesquisa, essa Parte retoma e refina procedimentos metodológicos já implementados pelo

grupo, visando um tratamento dos dados de junção coerente com a abordagem linguístico-discursiva proposta.

A Parte III é composta por três capítulos. O primeiro realiza a análise e a discussão dos dados dos MJs nos textos do *corpus* a partir da perspectiva bidimensional, tático-semântica, de acordo com a interdependência existente entre os elementos componentes da oração complexa – nas arquiteturas paratática e hipotática (referente à sintaxe) – e com as relações semânticas em uma escala de complexidade crescente (referente aos sentidos construídos na textualização). No segundo capítulo, realizam-se a análise e discussão dos dados a partir das relações entre os MJs que constituem a TD narrativa, em textos de crianças e de adultos, em AE, e questões referentes à heterogeneidade da escrita, mais especificamente à gênese da escrita e ao código escrito institucionalizado. O terceiro focaliza, numa perspectiva comparativa, o processo de aquisição da TD narrativa, a partir da análise de traços da dialogia entre o já falado/ouvido e escrito/lido, por meio das mesclas de TDs.

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DA ESCRITA EM AQUISIÇÃO

Primeiras palavras

Neste capítulo, serão abordados os pressupostos teóricos fundamentais deste trabalho, relacionados, primeiramente, à concepção de escrita constitutivamente heterogênea, compreendida como modo de enunciação, conforme proposta de Corrêa (2008, 2007, 2006, 2004, 1997); e, em seguida, à concepção da aquisição dessa escrita, fundamentada na proposta de Cláudia de Lemos, no que diz respeito à captura do sujeito pelo funcionamento linguístico-discursivo, enquanto *transformação* e *mudança* que operam na relação sujeito-objeto como efeitos do funcionamento simbólico da linguagem (Lemos, 1998).

O modo heterogêneo de constituição da escrita fundamenta-se "na existência sócio-histórica da linguagem, por meio da qual é possível estabelecer o cruzamento das práticas orais/faladas e letradas/escritas" (Corrêa, 1997, p. 404), podendo ser observado, conforme o autor, mediante três eixos metodológicos que orientam a circulação do escrevente por sua imagem de escrita – o da gênese da escrita, o do código escrito institucionalizado e o da dialogia com o já-falado/escrito e já-ouvido/lido.

Nessa linha, segundo Chacon (2021, p. 4), a fala pode ser descrita como um ato enunciativo, sendo a sua materialidade linguística resultado do envolvimento do falante "em determina(s) prática(s) de oralidade, enquanto prática(s) discursiva(s)". De modo semelhante, a escrita, que é o foco deste trabalho, pode ser descrita também como um ato enunciativo, sendo a sua materialidade linguística resultado do envolvimento do escrevente "em determinada(s) prática(s) de letramento, enquanto prática(s) discursiva(s)". Significa dizer que fala e oralidade não são tomadas como sinônimos, assim como escrita e letramento. Entretanto, o efeito disso é o entendimento de que a oralidade representa a diversidade de práticas discursivas que estabelecem a elaboração e a circulação dos enunciados falados, do mesmo modo que o entendimento de letramento representa a diversidade de práticas letradas que também se associam fundamentalmente à elaboração e à circulação dos enunciados escritos. Nesse segmento, a fala representa o ato enunciativo concreto em que o produto linguístico surge, por meio de enunciados, de determinada prática de oralidade, assim como a escrita representa o ato enunciativo concreto em que o produto linguístico surge, por meio de enunciados, como efeito de determinada prática de letramento.

Chacon (2021) acrescenta ainda que, mediante o alerta de Tfouni (1995) de que

as práticas orais/letradas não se desenvolvem de forma separada, a constituição como falante e como o escrevente do sujeito pela linguagem é alcançada devido ao seu atravessamento, concomitante, por práticas distintas de oralidade e de letramento. Assim, o produto linguístico dessas práticas pelo sujeito não pode ser "puro", conforme já proposto por Corrêa (2004) e retomado por Chacon (2021). Desse modo, fala e escrita, ao se mostrarem atravessadas ou constituídas por diversas práticas de oralidade e de letramento, são descritas por este, na mesma linha daquele, como constitutivamente heterogêneas.

É valoroso reconhecer a relação histórica entre o sujeito e a linguagem, que se manifesta na heterogeneidade das diversas culturas e, de modo especial, nas suas práticas orais/faladas e/ou letradas/escritas. Com o propósito de explorar essa questão, Corrêa (1997, p. 35) argumenta que é crucial alcançar um acordo fundamentado na compreensão de que a natureza do texto é variável pelo nível de interação entre o oral/falado e o letrado/escrito. Essa interação está enraizada na representação que o sujeito faz a respeito de sua própria experiência linguística.

De acordo com essa fundamentação teórica, em que a fala constitui a escrita e vice-versa, de forma intrínseca às práticas orais e letradas em que emergem como atos enunciativos (Chacon, 2021; Corrêa, 1997, 2004), sustenta-se, na linha de Lopes-Damasio (2019, 2022a) e Lopes-Damasio e Pedro (2024), a possibilidade de proposições teóricas com a proposta de Lemos (1998), aqui já citada. Para além desse trabalho da autora, voltado especificamente à aquisição da escrita, outros dos seus trabalhos, relacionados à aquisição de fala[5], são de igual modo considerados fundamentais para a construção da concepção de aquisição da escrita a ser aqui assumida. Exatamente porque se adota a concepção de escrita apresentada há pouco – em que a fala e a escrita são atos enunciativos heterogêneos, efeitos das práticas orais e letradas, pelas quais os sujeitos circulam –, as pressuposições da autora acerca da aquisição de fala são trazidas para o entendimento da aquisição da escrita. Com efeito, as mudanças de posição, propostas por

[5] Os trabalhos de Cláudia de Lemos abordam, principalmente, a aquisição da fala, referindo-se, de modo mais amplo, à aquisição da linguagem. Destacam-se: Lemos (1982), ao problematizar os limites da categorização da fala infantil; Lemos (1992), ao aprofundar a relação entre sujeito e linguagem no processo de aquisição; Lemos (1999), ao discutir o espelhamento da fala da criança em relação à fala do adulto; e Lemos (2002), ao propor o estatuto de "enigma" para a fala infantil e investigar a constituição do sujeito na linguagem.

Lemos (2002, p. 56), em uma estrutura [linguística] não só qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante, como também a sujeito-escrevente.[6]

Para a organização deste capítulo, a seção *1. A heterogeneidade da escrita* tem como objetivo apresentar os pressupostos teóricos fundamentais deste trabalho, relacionados, primeiramente, à concepção de escrita constitutivamente heterogênea, conforme proposta de Corrêa (2007, 2006, 2004, 1997), e em seguida, a subseção *1.1. Os eixos de observação da heterogeneidade da escrita* tem como objetivo explicitar os eixos que permitem a observação da circulação dialógica do escrevente por seu imaginário sobre a escrita. A seção *2. Uma perspectiva de aquisição da escrita* por sua vez, tem como objetivo expor os pressupostos teóricos a respeito da concepção da aquisição dessa escrita, fundamentada em trabalhos de Lemos (2002, 1998, 1982). Ao final, em *Sistematizando...*, são apresentados os pressupostos teóricos mobilizados ao longo do capítulo, num direcionamento para a continuidade da leitura deste trabalho.

1. HETEROGENEIDADE DA ESCRITA

O conceito de "modo heterogêneo de constituição da escrita", proposto por Corrêa (1997, p 408), se distingue das avaliações estereotipadas e simplistas sobre a escrita, frequentemente baseadas em modelos abstratos, literários ou não, de uma "boa escrita". Assim como o autor, defende-se aqui que uma compreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita pode ser útil para contrapor-se aos preconceitos comuns que tendem a menosprezar produções escritas consideradas menos integradas a um padrão [de escrita] supostamente legítimo, entendido, em sua própria medida, como resultado do mesmo modo heterogêneo de constituição da escrita (Corrêa, 1997, p. 86).

Em Corrêa (1997), a análise desse modo heterogêneo de constituição da escrita toma como ponto de partida a proposta de Marcuschi (1995) sobre as inter-relações entre oral/letrado e falado/escrito. Embora para este autor, tais fenômenos também estejam relacionados tanto a questões linguísticas (a relação entre fala e escrita) quanto sociais (a relação entre oralidade e letramento), tais relações são compreendidas e explicadas de

[6] Em Lemos (1982), a concepção de língua, como espaço simbólico processual, caracterizado pela indeterminação e pela possibilidade de transformação, afasta-se de concepções que a enxergam como um sistema fechado a ser dominado progressivamente. Em Lemos (1998), a escrita é tratada "no processo de subjetivação", que não se dá por etapas lineares ou pela conquista de um suposto "conhecimento pleno", mas como efeito do funcionamento simbólico da linguagem e da relação singular do sujeito com a língua e com o outro. Ainda assim, em Lemos (2002), a autora reforça que as mudanças de posição do sujeito na estrutura linguística não apenas o constituem como sujeito-falante, mas também como sujeito-escrevente, indicando que a escrita prolonga o processo de subjetivação iniciado na aquisição da fala.

outra forma, que estabelece um contínuo tipológico em que diferentes gêneros textuais estariam alocados a partir de sua aproximação com o prototipiciamente falado, de um lado, e, do lado oposto, com o prototipicamente escrito. Apenas a área central desse contínuo estaria reservada para aqueles gêneros caracterizados como híbridos. Essa perspectiva, ao mesmo tempo que sugere, na mesma linha de Corrêa (1997), que tanto o falado quanto o escrito são expressões sociais ligadas à oralidade e ao letramento, é retomada por Corrêa (1997) como ponto de partida para avançar na compreensão de que a heterogeneidade da escrita não se esgota na dicotomização metodológica ou didática, que mantém a dicotomia entre fala *versus* escrita e oralidade *versus* letramento, visível na própria ideia de contínuo tipológico, especialmente em seus polos opostos.[7]

Desse modo, em um contexto teórico delineado de forma distinta daquele de Marcuschi (1995), Corrêa defende sua visão de escrita constitutivamente heterogênea, alinhando-se às perspectivas de Abaurre (1989, 1990a, 1990b, 1994), Chacon (1996), Silva (1991) e Street (1994), em conformidade com uma abordagem dialógica da relação entre fala e escrita, e sem aderir à ideia de que ambas possam ser localizadas em um contínuo tipológico ou em qualquer forma de dicotomia, ainda que didática ou metodológica. Assim, na escrita – o que significa, no "processo de escrita", tal como será explicitado adiante –, o escrevente circula por um imaginário sobre a língua, considerando diferentes perspectivas, compartilhadas socialmente, em relação à integração entre escrita/mundo e escrita/fala.

Nesta pesquisa, a adoção da proposta de Corrêa (1997) baseia-se na compreensão de fala e de escrita como modos de enunciação, enfatizando a inseparabilidade de fala e escrita como manifestações do ato de enunciar e destacando que a escrita, assim como qualquer ato de linguagem, sempre envolve a consideração da representação de um destinatário, assim como ocorre no modo de enunciação falado. Nesse sentido, segundo

[7] Segundo Corrêa (2006, p. 207), a abordagem que considera a dicotomia entre o falado e o escrito como recurso metodológico foi e ainda é amplamente difundida no Brasil. No entanto, a definição dos gêneros textuais, mobilizada para a proposição desse contínuo, reside no entendimento multifuncional das marcas linguísticas, não restrito à presença isolada de uma marca, mas sim aos padrões de co-ocorrência entre elas, conforme o gênero. Entretanto, a transição entre objeto de estudo e objeto de ensino tem, erroneamente, levado à concepção dos gêneros textuais como fixos, sujeitos à normatização escolar. Em contraposição, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (1992), os gêneros discursivos são relativamente estáveis, pois estão em constante redefinição devido às relações intergenéricas e à convivência com outros gêneros. Em outras palavras, não cessariam de se redefinir em função de relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações [...] (Corrêa, 2006, p. 207). Dessa forma, a abordagem proposta por Corrêa (2006) permite compreender a escrita como processo, e reconhecer a coexistência e fluidez desses gêneros na prática de escrita.

Corrêa (2008, 2004), a presença e/ou a representação do outro, como ouvinte ou leitor, são fundamentais para a enunciação, quer em práticas orais, quer em práticas letradas.

Corrêa (2013) argumenta que a escolha do termo "modo" ao invés de "modalidade" para descrever a enunciação escrita e falada é crucial para entender a natureza processual e histórica da escrita. Ao optar por "modo", o autor deseja salientar que a escrita não deve ser vista meramente como um código alfabético, mas como uma prática viva que reflete as diversas maneiras como a língua pode se atualizar em contextos heterogêneos. Assim, o uso de "modo" serve para realçar a dinâmica da língua em ação e para rejeitar qualquer divisão simplista que o termo "modalidade" possa sugerir, uma vez que este último pode levar (e muito frequentemente leva!) a uma compreensão dicotômica e estática da escrita, dado que ocorre, com repetibilidade, em abordagens linguísticas e aplicadas, em cooperação com visões dicotômicas entre fala/escrita, alinhadas a visões de gêneros como produtos estanques.

Segundo Chacon (2005, p. 79), a heterogeneidade constitutiva da escrita, definida por Corrêa (2004, p. 34), é resultado de uma particularização, no âmbito da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas. Assim, esse encontro caracterizaria, para Corrêa, a heterogeneidade "da" escrita e não a heterogeneidade "na" escrita:

> [...] vista [a heterogeneidade] como constitutiva da escrita e não como algo exterior que se marcaria nela como uma sua característica pontual e acessória. Desse modo, ao mesmo tempo em que a relação entre o falado e o escrito deixa de ser vista como uma questão de interferência, fato que traria implícita a consideração de ambas as modalidades como puras, a heterogeneidade constitutiva da escrita é explicada pela relação que o sujeito mantém com a linguagem, em seus diferentes modos de enunciação. Assim, a consideração desse modo heterogêneo pode ser útil como uma contraposição ao preconceito comum com que se tomam as produções escritas consideradas como menos integradas a um padrão tido como legítimo (Corrêa, 1997, p. 86).

Compreendendo o encontro entre as práticas sociais do oral/letrado e os fatos linguísticos do falado/escrito, Corrêa (1997) analisa, em sua tese, textos de vestibulandos, estabelecendo um ponto próprio de observação dessa heterogeneidade constitutiva da escrita em três eixos de circulação do escrevente por seu imaginário de escrita. Dessa forma, o autor defende a hipótese de que essa circulação está sempre marcada em diferentes graus e com várias possibilidades de se adequar ao gênero do texto produzido. Nesses termos, segundo o autor, a circulação dialógica do escrevente a partir da imagem que faz da (sua) escrita é tomada como elemento central dessa concepção, enquanto parte de um imaginário socialmente compartilhado e compreendido como representação que permite observar as relações entre sujeito e escrita, nas práticas sociais. Portanto, a

circulação dialógica do sujeito pela escrita e a relação entre fala/escrita e oralidade/letramento são elementos cruciais dessa abordagem teórica, proporcionando uma compreensão das práticas sociais e da dinâmica da linguagem na constituição da escrita.

1.1. OS EIXOS DE OBSERVAÇÃO DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA

Apoiando-se na concepção de um modo heterogêneo de constituição da escrita, Corrêa (1997) propõe três eixos que orientam a observação da movimentação do escrevente pelo (seu) imaginário da escrita: (i) o eixo da gênese da escrita, em que o escrevente, apropriando-se da escrita, busca representar a fala, em práticas de oralidade; (ii) o eixo do código institucionalizado, oposto à visão da escrita em sua suposta gênese, em que o escrevente reproduz o que imagina ser um modo já autônomo, institucionalizado, de representar a fala, em práticas de oralidade; e (iii) o eixo da relação que o escrevente estabelece entre seu texto e o que já foi falado/ouvido e escrito/lido.

De acordo com Corrêa (1997, p. 91), os três eixos mencionados permitem observar não apenas a divisão enunciativa do escrevente, mas também distintos momentos na representação dos interlocutores envolvidos e do tema abordado pelo escrevente ao estabelecer uma interação por meio da escrita. Por essa razão, Corrêa retoma a recomendação de Abaurre *et al*. (1995) sobre a importância de deslocar a explicação desses aspectos "de um lugar mais ingênuo", referente à relação "oralidade/escrita", para um lugar onde possa, de fato, ser buscada a explicação das ocorrências na "relação continuamente tensa e cambiante entre o sujeito e a linguagem" (Abaurre *et al*., 1995 *apud* Corrêa, 1997, p. 91).

Contudo, Corrêa (1997, p. 92) destaca certas restrições vinculadas a esses três eixos, as quais podem ser vistas como um jogo de aceitação e recusa: (a) o escrevente assume a escrita como uma convenção exaustiva, porém, ela se mostra relutante em se fixar, dado que é continuamente modificada, desde as relações entre falado/oral, até novas contribuições que afetam a individuação histórica; (b) o escrevente aceita a escrita "como possibilidade de alçamento do indivíduo aos discursos estabilizados das instituições, mas ela se recusa a sê-lo" (Corrêa, 1997, 9. 92), inserida que é no jogo da variação sócio-

histórica[8]; e (c) enquanto o escrevente pode tentar assumir a escrita como um ato inaugural, ela se opõe a isso, pois está atrelada ao que já foi escrito/falado e lido/ouvido, e, consequentemente, exposta à imprevisível emergência da heterogeneidade das práticas sociais.

Essas limitações, que atuam em múltiplas e até contraditórias direções, marcam o processo de apropriação da escrita pelo escrevente e destacam as dificuldades que enfrenta nessa relação, caracterizando, assim, a forma heterogênea de constituição da escrita. Considerando esses três eixos e as limitações associadas a cada um, é possível analisar também as relações entre eles.

Conforme Corrêa (1997, p. 185), o primeiro eixo de circulação dialógica do escrevente está relacionado ao que imagina ser a suposta gênese da escrita e pode ser observado mediante: (a) a mixagem entre oral/falado e letrado/escrito; (b) a maneira como o próprio escrevente se representa em sua escrita; e (c) as marcas linguísticas indicativas dessa forma de circulação.

No que diz respeito à (a) – ao tipo de mixagem proposto pelo escrevente –, nesse primeiro eixo, centram-se os aspectos como: a tomada da escrita, pelo escrevente, como transcodificação, extensão ou projeção do gesto articulatório em gesto gráfico; assunção da escrita como instrumento de gravação fiel da memória sonora do falado; a tentativa, ainda pelo escrevente, de representar o planejamento conversacional e do jogo argumentativo marcado prosodicamente; ou, por fim, da sua tentativa de registrar graficamente a materialidade fônico-pragmática do falado/oral (Corrêa, 1997, p. 185).

Todos os aspectos citados acima são referências diferentes ao processo de mixagem entre oral/falado e letrado/escrito, no qual o escrevente se representa em sua escrita. Assim, pela imagem que o escrevente faz do poder representativo da escrita, ou seja, de sua suposta gênese, é possível observar um dos eixos de sua circulação dialógica pela escrita, tomada como modo constitutivamente heterogêneo de enunciação.

No que diz respeito ao modo como o escrevente se representa em sua escrita, ainda em função desse primeiro eixo, segundo Corrêa (1997, p. 186), centram-se aspectos como: o caráter de novidade de sua intervenção (dado de ineditismo e de sua individualização histórica); as marcas de expressão que salientam as maneiras de

[8] A esse respeito, Corrêa (1997, p. 92), citando Lopes, explica: "no sentido em que joga com 'variedades de registro invariantes: o formal e o informal" (Lopes, 1993. p. 29) que caracterizam um aspecto da estabilidade instável de sua existência sócio histórica".

aproximação e de envolvimento entre os interlocutores; a demarcação do espaço argumentativo e de sua respectiva determinação de uma posição para o interlocutor por intermédio da tentativa de projeção de gestos articulatórios (gestos fônicos, como indicador de marca prosódica – pausa, escalonamento de tessitura, duração etc. – e/ou gestos ligados à situação pragmática – o gesto de apontar, por exemplo) no material escrito, explorando – em ausência – o contexto pragmático em que o diálogo com a instituição se formou (é o caso da tentativa de projeção do gesto de apontar para delimitar um espaço argumentativo comum, por exemplo); a suposição de que o leitor compartilha a mesma referência em relação ao já falado/escrito que serve de norteio ao escrevente; e as indicações *metadiscursivas*, que são as pistas linguísticas que sinalizam a representação da gênese da escrita. Por meio desses aspectos, o escrevente deixa marcas importantes, na escrita, de sua circulação dialógica pelo que imagina ser a escrita.

Em seguida, relacionam-se essas regularidades linguísticas a um número reduzido de propriedades consensuais do falado/oral. Essas propriedades incluem o efeito de fragmentação e de envolvimento, que são características próprias da fala em práticas de oralidade, conforme observado por Chafe (1982 *apud* Corrêa, 1997, p. 187). Além disso, há um tipo de atitude em relação à mensagem que é inerente à própria atividade da fala, o que também é considerado por Tannen (1982), quando descreve o típico oral (Tannen, 1982, *apud* Corrêa, 1997, p. 187).

Pode-se, então, afirmar que as referências ressaltam que o processo de gênese da escrita, do ponto de vista do escrevente, consiste principalmente em atribuir um espaço específico para o falado/oral no contexto da escrita/do letramento. Esse processo é conhecido como *textualização* e envolve o reconhecimento das relações sociais entre o falado/escrito. O escrevente intuitivamente reconhece o trânsito próprio das práticas sociais entre o oral e o letrado. Assim, esse processo pode ser entendido como uma mixagem de características gráfico-fônicas e pragmáticas. Essas marcas distintivas indiciam a formação do texto como uma réplica ou representação do discurso oral, naquilo que se entende como atos enunciativos da fala que emergem em práticas sociais de oralidade. Em outras palavras, o escrevente integra elementos visuais (gráficos) e elementos sonoros (fônicos) em conjunto com as considerações pragmáticas, geradas em um texto que deixa ver a natureza da fala de maneira coerente e representativa (Corrêa, 1997, p. 187).

Nessa perspectiva, segundo o autor, o processo de mixagem de características gráfico-fônicas e pragmáticas tende a diminuir o papel mediador da escrita, porque o

escrevente, ao projetar um conteúdo significativo, especialmente o aspecto fônico, no meio gráfico, tende a identificar fala e escrita, por meio da suposição de uma representação fiel do falado no escrito, ou seja, ao incorporar elementos sonoros na escrita, o escrevente acredita reproduzir de forma precisa a expressão da fala, buscando minimizar a distância entre falado/oral e escrito/letrado.

De acordo com Corrêa (1997, p.188), ao incorporar elementos gráficos na escrita, o escrevente também leva em consideração as referências pragmático-argumentativas presentes na situação de enunciação. Em algumas situações, isso pode levar à sensação de um diálogo em tempo real, mesmo que essa impressão seja formada a partir da suposição de detalhes que, geralmente, só estariam acessíveis em uma interação direta e na construção colaborativa do discurso. Nesse segmento, tanto o uso significativo dos elementos acústico-visuais quanto o caráter de réplica, presente na construção do texto, servem como fundamentos pelos quais o escrevente atribui um papel tanto para si mesmo quanto para o seu interlocutor e para a própria escrita (Corrêa, 1997, p. 188).

Conforme caracterizado por Corrêa (1997, p. 270), o segundo eixo de circulação dialógica do escrevente está relacionado ao papel de código institucionalizado e pode ser observado mediante: (a) o tipo de encontro que o escrevente promove entre o oral/falado e o letrado/escrito; (b) a maneira como o próprio escrevente retrata a si mesmo em sua escrita; e (c) as marcas linguísticas indicativas que apontam para esse tipo de circulação dialógica.

Essa segunda dimensão se constitui pela atribuição à escrita daquilo que é tomado como código institucionalizado por parte do escrevente. Assim, caracteriza-se pela apropriação da escrita em seu um estatuto de código institucionalizado, ou seja, contrariando a concepção da escrita em sua suposta gênese, de acordo com o que o escrevente imagina ser o modo já autônomo de representar a fala em práticas de oralidade e de acordo com alçamentos aos discursos estabilizados institucionalmente (Corrêa, 1997, p. 270).

Segundo Corrêa (1997), no encontro entre o oral/falado e o letrado/escrito, a representação da escrita como um código institucionalizado pode ser considerada, de certa maneira, um efeito resultante, primeiramente, da perspectiva da língua formalizada na educação. Nessa perspectiva, a escrita é percebida como autônoma, de modo que quaisquer traços do falado/oral que possam ser identificados nela seriam interpretados como desvios do padrão estabelecido e, portanto, deveriam ser considerados como algo completamente externo a ela.

Segundo Corrêa (1997, p.271), pode-se afirmar que, nessa forma de representação, o escrevente lida principalmente com aquilo que percebe ser – não apenas com base no que aprendeu na escola, mas também em grande medida por meio do que assimilou fora dela – a perspectiva enraizada da língua formalizada e aceita institucionalmente. Conforme afirma Corrêa, "definidor de um produto inteiramente refratário a seu modo de constituição, oral/falado seria, portanto, integralmente representado a partir do caráter integrativo da escrita a ponto de não mais ser justificável considerá-lo nesse novo produto" (Corrêa, 1997, p. 271).

O estilo de mixagem que o escrevente adota a partir de sua imagem acerca do código institucionalizado tem como base a concepção do escrito/letrado como uma forma autônoma de expressão, na qual se espelha o que imagina pertencer à escrita culta formal. No entanto, na prática, essa autonomia, por não possuir um modelo puro nem um equivalente empírico claro, se reduz à suposição de que é possível transformar a fala/oralidade em escrita simplesmente pelo fato de que esta última pode ser representada graficamente (Corrêa, 1997, p. 271).

Com frequência, essa busca por um padrão leva o escrevente a exceder-se ao caracterizar o texto com base em atributos que ele acredita serem inerentes somente à escrita. Nessas situações, destaca-se especialmente a forma como ele representa o código institucionalizado, que se torna a fundação para a maneira como ele imagina a sua própria escrita, seu interlocutor e a si mesmo.

Desse modo, os encontros entre o oral/falado e o letrado/escrito se mostram sempre que o escrevente leva a extremos essa concepção particular do código escrito. Nas palavras de Corrêa:

> [...] nesse eixo de circulação dialógica, esses encontros se mostram pelo excesso, pois esse procedimento pode dar um cunho formal inconsistente em relação ao próprio tipo de organização textual proposta. Para citar um exemplo, basta lembrar do assim chamado "estilo cartorial", muito presente nos expedientes das repartições públicas, mas emergente também em certas passagens de muitos dos textos de vestibulandos. (Corrêa, 1997, p. 272).

Quanto às marcas linguísticas que são o foco das referências *metadiscursivas* no segundo eixo, Corrêa (1997) destaca as pistas utilizadas como *fragmentos de interação*. Entre elas, incluem-se as relacionadas ao esquema textual, assim como as que abrangem estruturas sintáticas, itens lexicais, diversos recursos de organização textual e elementos argumentativos, dentre os quais estão aqueles que serão focalizados neste trabalho, definidos como MJs (cf. capítulo 3, desta Parte I).

Assim, segundo Corrêa (1997, p. 272), a diversidade de aspectos linguísticos que são envolvidos pela utilização do código institucionalizado é marcada pelo fato de que se trata de uma representação do escrevente, observando que, embora essa representação, em certos momentos, possa enfatizar algumas características linguísticas em detrimento de outras, ela não se limita exclusivamente a nenhuma delas. Independentemente disso, o fator determinante e primordial para a sua manifestação sempre se baseia na natureza da resposta e na tentativa de ajustar o texto de acordo com as diretrizes recomendadas na prática educacional tradicional. Esse fator está relacionado, portanto, à forma como o escrevente interage com a linguagem por meio do modo de enunciação adotado (tradição discursiva e/ou gênero, público-alvo, tema discutido, que são elementos das condições de produção e das expectativas relacionadas a essas condições) e não a sua relação com características consideradas absolutas do texto em geral.[9]

Conforme caracterizado por Corrêa (1997, 2004), o terceiro eixo de observação da heterogeneidade está associado à relação que o texto do escrevente constitui com o já falado/ouvido e escrito/lido, em conformidade com um princípio dialógico, e pode ser observado mediante: (a) a importância primordial do dialogismo na linguagem como um todo; e (b) o papel do dialogismo naconstituição da escrita.[10]

Quanto a (a), é pertinente notar que a abordagem empregada por Corrêa (1997) faz parte do princípio de que a interação com a representação que o escrevente constrói de sua própria escrita é uma demonstração da dialogia essencial que se estabelece com outros textos. Essa relação dialógica é, portanto, um elemento regulador fundamental em qualquer uso da linguagem.

Dessa maneira, conforme Corrêa (1997, p. 339), acredita-se que o ato específico de apropriação da escrita, ao se estabelecer através da conexão entre um discurso e outros discursos, demonstra sua ligação com uma prática social. Portanto, a consideração de que tanto o sujeito quanto seu discurso são moldados pela relação com outros sujeitos e outros

[9] Essa prática, embora típica do ambiente escolar, também pode ser observada em contextos similares, como em *workshops* de escrita, seminários acadêmicos ou programas de treinamento profissional, onde as normas e expectativas institucionais igualmente moldam a forma como a linguagem é utilizada e apresentada.

[10] O conceito de *dialogismo*, conforme desenvolvido por Bakhtin (1981), refere-se à ideia de que todo enunciado está inevitavelmente em diálogo com outros enunciados, anteriores, contemporâneos e futuros, uma vez que a linguagem é sempre construída na interação com o outro. Não há palavra "neutra" ou isolada: ela é sempre uma resposta e, ao mesmo tempo, uma antecipação de outras respostas, constituindo-se como elo numa cadeia de comunicação verbal. Para o autor, "a palavra é o produto de um encontro social, do diálogo" (Bakhtin, 1981, p. 276), expressando a pluralidade de vozes, posições e sentidos que atravessam os sujeitos e os textos.

discursos torna possível identificar o elemento dialógico intrínseco à expressão verbal, de maneira geral – conhecida como interdiscursividade –, como uma característica também fundamental em sua prática de escrita, ainda que assumindo uma forma particular nesse contexto. Assim sendo, segundo Corrêa (1997, p. 339) a consideração do eixo da dialogia com o já falado/escrito na circulação imaginária que constitui os textos analisados destaca precisamente o fato de que os textos, de maneira geral – e não apenas segmentos isolados de textos escritos específicos –, podem ser interpretados como produto do já-dito.[11] Essa avaliação, realizada por Corrêa, está intrinsecamente associada à perspectiva que vê o discurso como um produto do interdiscurso, conforme discutido por Authier-Revuz (1990, p. 27).

O papel do dialogismo como método de observação da constituição da escrita, conforme as instruções previamente aperfeiçoadas nos eixos anteriores, relaciona-se com a hipótese central do trabalho de Corrêa (1997, p. 22): "a de que o escrevente, em seu processo de escrita, circula por um imaginário sobre a língua", e, portanto, com a proposição dos três eixos que denunciam a circulação do escrevente por seu imaginário sobre a escrita, tomada, em si mesma, como uma hipótese de constituição dialógica da própria escrita. Em outras palavras, a formulação dos três eixos de observação da circulação do escrevente por seu imaginário sobre a escrita constitui, por si só, uma suposição que se baseia na formação dialógica intrínseca à própria escrita.

Nessa direção, de acordo com o autor, "as relações que o escrito mantém com o mundo e com o falado serão tratadas no próprio processo de escrita, pois se defende que, a cada momento, o escrevente se divida quanto ao modo de lidar com essa ambiguidade". Assim, Corrêa (1997, p. 27) reforça, em seu trabalho, a hipótese de que o escrevente, em seu processo de escrita, circula por um imaginário sobre a língua em suas diferentes manifestações e variedades. Tal imaginário se particulariza nas situações específicas e concretas de uso da escrita e se estende aos diversos e instáveis modos de conceber a relação entre escrita/mundo e escrita/fala. O terceiro eixo atua, pois, como desencadeador dos outros dois, de modo que as relações entre escrita/mundo e escrita/fala não se separam, já que o conhecimento do mundo se dá por meio das práticas de linguagem.

[11] Conforme Corrêa (1997), a escrita não é tomada como algo absoluto, uma vez que seu uso depende sempre de uma posição relativa ao que já foi falado/ouvido e ao que já foi escrito/lido. Neste estudo, seguindo a abordagem de Lopes-Damasio (2019a/b, 2016), essa relação será entendida como essencialmente ligada ao conceito de TD. Em outros termos, haverá a proposição, na linha dos estudos da autora, de uma relação entre o terceiro eixo de observação da circulação do escrevente por seu imaginário de escrita e o conceito de TD (cf. capítulo 3, da Parte I deste trabalho).

Dessa maneira, embora a perspectiva de escrita que Corrêa (1997) assume não seja aquela que a enxerga como uma mera representação, abordagem que implica considerá-la como produto acabado e derivado da conexão que mantém com outros produtos (a experiência vivida e a oralidade (falado)), não parece ser despropositado o exame de como, durante o processo de textualização do texto escrito, o escrevente circula por um imaginário que situa a escrita mais como uma relação com a experiência vivida (com o mundo) ou mais como uma relação com a elaboração verbal (o falado).

Corrêa (1997, p. 164), em seu trabalho, procurou reunir, ao final de cada eixo, suas pistas mais salientes, caracterizadas como *regularidades linguísticas*. O autor se preocupou em observar, nos textos analisados dos vestibulandos, o tipo de processamento do discurso mediante as várias dimensões da linguagem e conforme os três eixos de circulação propostos, podendo indiciar mais de um tipo de pista linguística.

Assim, conforme Corrêa (1997, p. 166), a seleção das pistas para análise visou incluir tanto as ocorrências mais comuns no *corpus* estudado, quanto as mais singulares, contanto que ambas compartilhassem um modo específico de processamento (mesma regularidade) em uma determinada dimensão linguística e em um contexto específico de uso, de modo a contribuir tanto para a caracterização que o escrevente faz da (sua) escrita, quanto para a caracterização do modo heterogêneo da escrita.

Em relação ao primeiro eixo, Corrêa (1997, p. 269) observa que a obtenção das regularidades linguísticas, em seu caráter fragmentário, pode ser verificada tanto na sintaxe, quanto na prosódia, no modo de articulação léxico/sintático, na organização do texto e nos recursos argumentativos. Constatou, ainda, que, em todas essas perspectivas, a dimensão pragmático-discursiva — que engloba fatores "situacionais imediatos, rituais enunciativos e marcas históricas da relação do indivíduo com a linguagem" — está constantemente ativa, tanto moldando como sendo moldada por efeitos de fragmentação.[12]

Desse modo, Corrêa (1997) afirma que é, no processo de construção da sua representação da gênese da escrita, que o escrevente se movimenta entre a repetição de uma prática e os elementos únicos que caracterizam a sua própria individuação histórica. Segundo o autor, ignorar esses aspectos únicos da individuação do escrevente seria

[12] Neste trabalho, a compreensão atribuída a tais marcas linguísticas não visa enfatizar ou reforçar a ideia de "fragmentação", mas, ao contrário, segue em direção oposta, conforme será posto em discussão nos capítulos da Parte III.

negligenciar a importância do contexto específico dos dados linguísticos, transferindo-os para um contexto em que o escrevente, meramente, reproduz modelos. Por outro lado, considerar apenas os aspectos locais sem levar em conta a dimensão histórica do sujeito significaria perder de vista a natureza discursiva que indicia os processos de individuação.

Em relação ao segundo eixo, Corrêa (1997, p. 288) observa que as *regularidades linguísticas* podem ser verificadas no que se refere à sintaxe, ao léxico, à organização do texto, aos recursos argumentativos e aos ortográficos, relacionados tanto à integração quanto ao distanciamento na maneira como o escrevente representa o código escrito institucionalizado. O autor (1997, p. 336), constata que a *individuação histórica* do sujeito se apresenta pelo movimento entre a reprodutibilidade direta de uma prática — que pode envolver a busca por padrões formais e/ou de conteúdo — e a maneira como o escrevente se integra dentro dessa prática, assumindo a responsabilidade pessoal pela formulação do texto. É nessa interação que o escrevente constrói sua representação do código escrito institucionalizado. Não se trata, como alerta o autor, de analisar questões técnicas, mas sim entender a representação do escrevente socialmente.

Segundo Corrêa (1997, p. 401), as pistas linguísticas que "indiciam a circulação do escrevente pela imagem que ele faz da gênese da (sua) escrita", no primeiro eixo, e "aquelas que indiciam a circulação pelo que ele representa como o código escrito institucionalizado", no segundo eixo, podem ser reunidas em características mais amplas, como fragmentação, integração e distanciamento.

Em relação ao terceiro eixo, Corrêa (1997, p. 407) observa que as *regularidades linguísticas* são verificadas a partir do aspecto *fragmentário-integrativo*, caracterizador do eixo da dialogia com o já falado/escrito em relação aos eixos anteriores:

> Marcado nos textos, esse aspecto é, mais propriamente, o produto de dois movimentos de um mesmo processo de individuação do sujeito, em cuja heterogeneidade constitutiva contam as determinações de sua inserção particular nas práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito. Podemos dizer, portanto, que esses dois movimentos, associados a uma prática específica – a da leitura –, evidenciam a propriedade fundamental deste terceiro eixo, a saber, a da heterogeneidade (Corrêa, 1997, p. 407).

Desse modo, Corrêa (1997) aponta que esses dois movimentos, vinculados a uma prática específica — a leitura —, destacam a característica essencial do terceiro eixo, de acordo com a sua ação integradora em relação aos demais, configurando o modo heterogêneo de constituição da escrita. Esse processo atribui ao escrevente lugares distintos, dependendo do grau em que ele se insere em uma prática social. Ao mesmo tempo, "o grau de percepção do escrevente quanto ao reconhecimento de que seu ato não

é inaugural – isto é, reconhecimento de que esse ato faz parte de uma prática social –" (Corrêa, 1997, p. 343) orienta sua apropriação da escrita para a definição de lugares também para seu interlocutor e para a própria escrita, alternando a ênfase ora no oral/falado, ora no letrado/escrito.

Portanto, os três eixos propostos para a observação da circulação imaginária do escrevente são postulados por Corrêa (1997) como um lugar privilegiado para a observação, em última instância, da relação sujeito/linguagem. Os eixos apontam, por definição, que o modo heterogêneo de constituição da escrita se dá a partir dessa relação entre o sujeito e a linguagem, no processo de textualização, em que a escrita é, portanto, processo de escrita.

2. UMA PERSPECTIVA DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Assume-se, de acordo com Capristano (2010, p. 178), que a natureza heterogênea da escrita pode ser entendida em sua produção e também em sua recepção, correspondendo à escrita com que os escreventes entram em contato, a partir das práticas escolares ou não.

De acordo com a autora, durante a aquisição da escrita, os sujeitos elaboram enunciados que se diferenciam da norma padrão da escrita, especialmente em termos gráficos. Uma das hipóteses para explicar essa discrepância entre a escrita convencional e a escrita em aquisição é a ideia de que

> a heterogeneidade que se deixa ver, de modo mais acentuado, nas escritas iniciais seria apenas uma característica acessória e provisória dessas escritas. Julga-se, assim, que, com a escolarização, os enunciados escritos pelos aprendizes passariam a ganhar características da escrita socialmente aceita, escrita que seria, supostamente, homogênea, sem "intervenção" e/ou "interferências" de fatos característicos de enunciados falados (Capristano, 2010, p. 178).

Ainda assim, essa discrepância não é um indicativo da inadequação[13] da escrita desse sujeito em relação ao padrão convencional, sendo, de fato, uma demonstração da

[13] Neste trabalho, o entendimento da noção de adequação/inadequação se afasta daquela, muitas vezes, reconhecida no ambiente escolar. Segue-se, portanto, a proposta de Corrêa (2007), em que o autor afirma que, nas orientações tradicionais sobre a adequação da linguagem às situações de uso, é comum que autores de manuais, gramáticos e até mesmo alguns linguistas deixem de considerar um aspecto relevante: a constante novidade na reapresentação do que se considera "adequado". Assim, ao relacionar essa ideia de novidade na adequação à noção de acontecimento discursivo, Corrêa rejeita entendê-la apenas como algo inesperado nos atos de comunicação e propõe compreendê-la como uma questão de experiência — tanto no sentido de que cada reapresentação da experiência traz algo novo, quanto no sentido de retomada daquilo que já foi vivido, permitindo também associar experiência à memória.

sua relação com a linguagem e sua participação em práticas linguísticas e discursivas anteriores e historicamente situadas. Desse modo, Capristano (2010, p. 175) afirma que os processos pelos quais o sujeito passa, durante a aquisição da escrita, podem estar relacionados aos entrelaçamentos da fala e da escrita.[14]

Considerando, portanto, tais entrelaçamentos como definidores da fala e da escrita, reconhecidos no que se tem definido como heterogeneidade, este trabalho adota os pressupostos de Lemos (2002), para a aquisição da fala, segundo os quais o percurso linguístico da criança em aquisição é entendido como um processo de subjetivação — ou seja, de transformação da criança em sujeito falante. Em Lemos (1998), o mesmo percurso acarreta a transformação da criança também em sujeito escrevente. Essa transformação se manifesta, na proposta da autora para definição da aquisição da fala, como uma mudança de posição da criança numa estrutura, em que comparecem três polos: o do outro (enquanto instância representativa da língua), o da língua (em seu funcionamento) e o da própria criança (Lemos, 2002). Tal mudança não é concebida a partir de uma cronologia linear, como uma sequência de "estágios a serem superados", mas sim a partir de uma lógica estruturalista, que supõe a dominância alternada de um polo sobre os outros. Dessa forma, abandona-se a perspectiva diacrônica para adotar uma abordagem estrutural, na qual já não se enfatizam as ideias de construção e desenvolvimento, mas a de movimentação/mudança. Conforme Lemos (2002), destaca-se o constante movimento recíproco entre o sujeito, o outro e a linguagem, em uma relação de constituição no processo de aquisição da linguagem, passível de ser estendida ao processo de aquisição da escrita.

De acordo com Lemos (2002), a interação com o outro é uma condição essencial para a aquisição da linguagem, sendo esse *outro* entendido como "discurso ou instância de funcionamento da língua constituída" (1992, p. 128). No caso da linguagem da criança, é a interpretação do adulto que produz significação e, assim, sustenta a textualidade. Atuando como representante do funcionamento linguístico-discursivo, o adulto captura as palavras da criança em meio aos deslizamentos a que elas estão sujeitas, atribuindo-

[14] Assim, os chamados "erros", de acordo com Capristano, "dariam maior visibilidade e permitiriam distinguir caminhos ou, mais especificamente, seleções e arranjos feitos pelos aprendizes na tarefa, apenas supostamente trivial, de escrever" (Capristano, 2010, p. 175). A autora, ainda, busca explicar os diferentes funcionamentos que caracterizam os enunciados escritos, em processo de aquisição da escrita, não como prova de falta de habilidade, inadequação ou desvio em relação à chamada norma padrão ou convencional da escrita, mas sim, como proposto por Abaurre *et al.* (1997) e Abaurre (1990, 1996, entre outros), como uma marca inequívoca da interação entre o sujeito e a linguagem, além de indícios do envolvimento (não sistêmico) dos escreventes com práticas linguísticas, orais e letradas, determinadas historicamente.

lhes sentido. Trata-se, portanto, de uma concepção de interação que ultrapassa a relação eu-outro e a coloca no lugar da constituição do "eu" pelo "outro" e do "outro" pelo "eu", no processo de subjetivação, como efeito da linguagem e não como centro da linguagem.

Isso significa que, embora a relação pareça envolver apenas duas partes, há um terceiro elemento essencial: o funcionamento da língua. É ele que impulsiona o jogo combinatório das unidades significantes presentes na cadeia da fala do outro e que permeia as possibilidades de interpretação da fala da criança. Segundo Beltrão e Carvalho (2008, p. 83), na perspectiva interacionista proposta por Lemos, "[e]sse outro não tem a função de fornecer a língua ou de acionar um conhecimento linguístico interno da criança; não ensina a criança a falar, mas fala com/por ela."

Neste trabalho, a mesma noção será extendida, à semelhança de Oliveira (2024), para o entendimento da aquisição da escrita experimentada por adultos. Segundo a autora, o adulto também se encontra submetido à estrutura interacional que o envolve/constitui, assim como à criança (Oliveira, 2024, p. 71). Nesse contexto, é a radicalidade da relação entre homem e linguagem que orienta a reflexão, sendo isso justamente o que o termo "captura" expressa: "o atravessamento do corpo pelo linguístico na transformação" (Lemos, 1995 *apud* Fonseca, 2002, p. 189).

Uma vez tendo explicitado que as proposições da autora [Lemos] para a aquisição da fala não são apartadas do que, aqui, será tomado para o entendimento da aquisição da escrita, reconhecida em sua indeterminação, heterogeneidade e mudança, passa-se a complementar, na sequência, tal entendimendo com pontos considerados importantes da discussão de Lemos sobre a aquisição da escrita propriamente dita. Nessa discussão, Lemos (1998, p. 8-17) compreende que, uma vez transformado pela escrita em alguém que sabe escrever, o sujeito não pode mais suprimir-se aos efeitos da escrita. Igualmente, não se pode mais conceber a escrita como se fazia antes de saber escrever, isto é, a partir de uma relação *opaca* com os sinais, que para quem é alfabetizado, parecem *transparentes*. Conforme sugere Lemos (1998), talvez seja a natureza irreversível desse processo a responsável por alterar a percepção do leitor/escrevente, levando-o à crença de que a escrita seja transparente até para aqueles que não sabem ler/escrever.

Nessa perspectiva, Lemos (1998, p. 9-10) sugere que, quando o alfabetizado projeta sobre aquele que não sabe escrever sua própria relação com a escrita, fica impossibilitado de "ler" os sinais que indiciam um momento particular da relação entre o sujeito e a (sua) escrita. À luz desses pressupostos e numa paráfrase de Lemos, Lopes-Damasio (2019, p. 150) destaca que a metodologia, tanto daquele que alfabetiza, quanto

daquele que se coloca no lugar do analista, deve partir do questionamento: o que é aprender, o que é ensinar e qual a relação entre ambos quando esse sistema simbólico permite reconhecer *a transformação 'opacidade – transparência'?*

Portanto, segundo Lemos (1998), é fundamental a suspensão da transparência, no reconhecimento de que não há nenhuma relação direta entre a escrita e a fala/oralidade[15] que ela passa a retratar para o alfabetizado. Assim, ressalta-se a importância das práticas discursivas orais pelas quais se estabelece uma relação entre escrita e sujeito. Se não há nada no sinal da escrita que aponte para a materialidade sonora, questiona-se qual seria então a mediação necessária para essa transformação que gera "um sujeito – um outro modo de *ver* – e um objeto – que se dá a *ver* para esse sujeito e que através do qual ele se vê *vendo*" (Lemos, 1998, p. 11, grifos da autora).

Ressaltam-se, então, as duas posições acerca do conceito de *transformação* a partir de Lemos (1998, p. 12), conforme já apresentadas aqui mesmo: (i) o afastamento da suposição de desenvolvimento; (ii) a reiteração da suposição de *mudança*, referente a um sujeito que se move no funcionamento simbólico da língua e cuja movimentação é efeito desse funcionamento.

Considerando, segundo Lopes-Damasio (2019, p. 5), que a *transformação* se estabelece na relação entre o sujeito e a escrita e encontra seu espaço na *mudança*, torna-se imprescindível atribuir uma definição, nesse lugar de mudança, à compreensão de sujeito, de outro, da própria língua e dos sinais deixados na língua, referentes à relação sujeito-outro no contexto de aquisição da escrita.

> Desse ponto de vista, o sujeito seria, essencialmente, histórico, regulado pela linguagem – historicamente constituída – e pela atuação do outro, que o interpela, o afeta, é afetado por esse processo e deve ser considerado, em sua dimensão física e empírica, enquanto instância de representação do funcionamento convencional da linguagem, na escrita, a partir de representações que o sujeito faz sobre ele (Lopes-Damasio 2019, p. 5).

De acordo com Abaurre *et al.* (2002), o cenário desse processo ocorre na interlocução entre sujeitos que se definem como outros para seus interlocutores, e ao mesmo tempo, configuram esses interlocutores também como sujeitos. Assim, durante o diálogo entre criança e adulto alfabetizado, a autora afirma que há indícios de que os sujeitos se movimentam, uma vez que o que o adulto faz e diz repercute também no que

[15] Lemos (1998) adota o termo "oralidade" em considerações que, em pontos diferentes, aparecem atreladas a concepções distintas: ora em referência à fala, como produto linguístico de uma enunciação; ora em referência a práticas discursivas, conforme discutido pouco antes, na seção 1, deste capítulo 1- Parte I.

a criança faz e diz e vice-versa. Além disso, o adulto alfabetizado representa-se num outro que contesta o sujeito-criança, apresentando a noção de que a escrita transmite significados e não é apenas uma sequência aleatória de letras desenhadas, o que, por sua vez, desencadeia, no sujeito, a busca por significados. Há também a possibilidade de a criança representar-se num outro para o sujeito adulto letrado e contestá-lo perante sua leitura. Desse modo, obriga o adulto a reconsiderar sua leitura e a aceitar o que é proposto por ela como um dos possíveis significados.

Nessa perspectiva, o sujeito deve ser visto, como individuação dialógica, considerando que se estabelece em sua relação com a linguagem, entendida como espaço de interação, diálogo e encarada como uma atividade/trabalho, e em sua relação com o outro. Desse ponto de vista, a concepção de sujeito adotada, neste trabalho e também nos trabalhos de Lopes-Damasio (2019, entre outros), corresponderá àquela proposta por Corrêa (2004, p. 15-16), em que o sujeito é essencialmente histórico e deve ser visto como individuação dialógica, levando em consideração que se constitui em sua relação com a linguagem, conforme definida há pouco, e em sua relação com o outro.

Parte-se, desse modo, da visão de que não é a singularidade factual que enuncia, ou seja, de um afastamento integral da ideia de "sujeito-indivíduo", e da aceitação de que o sujeito é constituído pelo outro. Não se trata, vale esclarecer, de uma noção parcial do assujeitamento, mas sim da compreensão de que a presença do outro é fundamental para a constituição do sujeito, de acordo com um processo de *individuação*. Neste estudo, seguindo o exemplo de Corrêa (2004, p. 15-16), essa concepção é caracterizada pela heterogeneidade e pela representação.

Na linha do autor, o conceito de *individuação* sustenta o entendimento do sujeito, enquanto *individuação do sujeito*, e do tratamento das pistas linguísticas deixadas por ele na escrita, enquanto *individuação dos (seus) rastros*, sendo inerentemente relacionados. Ainda assim, as pistas/os rastros e o próprio sujeito, constituídos na escrita, sustentam a hipótese de que tal circulação é dialógica, logo, a individualidade será definida em relação à ideia de dialogismo. Trata-se, nessa perspectiva, de observar, por meio das pistas/rastros linguísticas(os) locais, um modo de constituição desse sujeito.

A interação entre sujeito e outro, a suspensão da suposição de *transparência* da escrita e a ênfase na *individuação dialógica* constituem elementos cruciais para compreender a complexidade do processo de aquisição da escrita, na intrincada relação entre sujeito, escrita e mudança (Lemos, 1998; Corrêa, 1997).

Nas palavras de Lopes-Damasio e Pedro (2024):

> [...] Ao tratar a aquisição da escrita, bem como a aquisição de linguagem em geral, como transformação e mudança que se opera através do funcionamento simbólico, Lemos (1998) projeta uma definição de sujeito e de objeto – para esse sujeito – como efeitos desse funcionamento. Não se parte, portanto, da interação entre sujeito-e-objeto, mas do funcionamento da linguagem/língua, de acordo com um "fazimento" constante dessa relação a cada ato/acontecimento de escrita. [...] (Lopes-Damasio & Pedro, 2024, p. 800).

Para Lemos (2002, p. 55), o sujeito é envolvido por um funcionamento linguístico-discursivo que não só o captura, mas também lhe permite expressar algo.

Sistematizando…

Neste capítulo, primeiramente, foi abordada a noção de escrita constitutivamente heterogênea, baseada nas pesquisas realizadas por Corrêa (2008, 2007, 2006, 2004, 1997), em consonância com os estudos de Chacon (2021, 2005). Por conseguinte, foram explicitados, detalhadamente, os eixos que permitem a observação da circulação dialógica do escrevente pelo (seu) imaginário da escrita, em relação com algumas *regularidades linguísticas*.

A seção 2 "Uma perspectiva de aquisição da escrita", por sua vez, expôs os pressupostos teóricos a respeito da concepção da aquisição da linguagem, de um modo geral, e da escrita, de um modo particular, fundamentada na proposta de Lemos (2002, 1998), referente à captura do sujeito pelo funcionamento linguístico-discursivo, em associação à ideia de movimentação desse sujeito, na estrutura da língua, enquanto *transformação* e *mudança* que operam na relação sujeito-objeto como efeitos do funcionamento simbólico da linguagem. Dessa maneira, não se enfatizam as ideias de construção e de desenvolvimento, mas se considera que a criança é inserida em uma estrutura em que estão presentes o outro (como representante da língua), a própria língua em ação e a criança enquanto sujeito falante.

Sistematizam-se, portanto, três transposições teóricas, caracterizadas, conforme descrição em (1), (2) e (3), respectivamente, por meio de um *deslocamento*, uma *expansão* e um *recorte*:

(1) transpõem-se as proposições sobre a aquisição da fala para a aquisição da escrita por meio do *deslocamento* da proposta de Lemos, sustentada pelas próprias considerações da autora, para relações necessárias com a concepção de escrita constitutivamente heterogênea, conforme adotada aqui;

(2) transpõe-se o entendimento da aquisição da escrita por crianças a uma *expansão* para o entendimento da aquisição da escrita por adultos, à luz do *processo de subjetivação*, em

que está presente a relação eu-outro-língua, como constitutiva dos sujeitos e também como espaço para os atravessamentos históricos do eu, do outro e da língua, sem considerar, portanto, a datação de uma idade cronológica; e

(3) transpõe-se um *recorte* em relação à proposta de Lemos (1998), em que a aquisição da escrita é caracterizada como uma faceta de uma questão universal da linguagem, passando ao ententimento de que seja pautada por meio do filtro das TDs, o que, em outras palavras, significa tratar a aquisição da escrita como aquisição de uma TD no modo escrito de enunciação.

Assim, a escrita, entendida como constitutivamente heterogênea, concebida na relação entre o falado/escrito e ouvido/lido (Corrêa, 1997, 2004), sustenta, de forma específica, de acordo com as transposições em (1), (2) e (3), a ideia de que a aquisição da escrita representa um momento particular dentro de um processo mais amplo de aquisição da linguagem, ambos descritos em termos de subjetivação, seja o sujeito focalizado uma criança, seja um adulto.

Corrêa (1997, 2004) justifica que a escrita, compreendida como processo, constitui-se pela circulação dialógica do escrevente em razão do espaço representativo caracterizado pela dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido, referente ao dialogismo presente em toda a linguagem. A partir desse caráter de "réplica" da linguagem, o conceito de TD (cf. Kabatek, 2005, 2006, 2008) será apresentado, no capítulo seguinte deste trabalho, na linha proposta por Lopes-Damasio (2019), a fim de sustentar, teórica e metodologicamente, o espaço em que se dará a observação da movimentação na AE, aqui focalizada.

TRADIÇÕES DISCURSIVAS EM AQUISIÇÃO

Primeiras palavras

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos relacionados ao conceito de Tradição Discursiva (TD). Para isso, parte-se da proposta de Coseriu (1979), para a conceituação de língua histórica e concreta, em contraposição aos estudos de Saussure (1916).[16] Coseriu (1982, p. 23) argumenta que uma língua não pode ser considerada como um produto estático, "coisa feita", mas deve ser entendida como um conjunto de "modos de fazer", ou seja, um sistema de produção que constantemente se manifesta em produtos linguísticos atualizados. Dessa forma, o autor concebe a linguagem como uma *atividade*[17] e não um *produto.*

Coseriu (1980) defende, pois, que a linguagem corresponde a uma atividade humana universal, realizada individualmente, mas sempre de acordo com técnicas específicas, historicamente estabelecidas, conhecidas como "línguas" ou "idiomas históricos". Todos os seres humanos, em contexto de normalidade, têm a capacidade de falar, o que é uma característica inerente à condição humana. No entanto, o autor destaca que, mesmo em situações de diálogo, a fala é individual, não havendo, portanto, uma atividade linguística "coral". Assim, a linguagem é moldada e determinada ao longo da história, manifestando-se sob a forma de uma língua específica, como são, por exemplo, o italiano, o português, o francês, o alemão, entre outros idiomas históricos. Desse modo, não existe fala que não esteja ligada a uma língua particular.

Partindo desse modo de conceber a linguagem, a história é considerada como parte constitutiva da língua. Sendo assim, mesmo que se opte por um recorte sincrônico, também nele estará presente a historicidade da língua. Segundo essa visão, a produção de discursos é moldada não apenas pelo sistema e pela norma[18] linguística, mas também e

[16] Conforme Lopes-Damasio (2011), a abordagem estruturalista de Saussure, com base nas dicotomias entre sincronia e diacronia, bem como língua e fala, tende a excluir a perspectiva histórica ou diacrônica dos estudos linguísticos. Na visão de Saussure, a língua é concebida como um sistema analisável a partir de suas relações internas, enfatizando uma concepção de língua abstrata, na perspectiva sincrônica. Uma das características intrínsecas desse sistema é a sua homogeneidade (Saussure, 1916).

[17] A terminologia para atividade não é entendida aqui apenas como [atividade de] fazer algo, ou uma ação social, mas também no sentido de criação do novo. Portanto, a linguagem seria um sistema de criação, e o ser humano não apenas utiliza aquilo que já foi criado, mas elabora o novo, cria novas expressões linguísticas, novas regras, novos textos e discursos (Coseriu, 1980, p. 92-93).

[18] Segundo Coseriu (1980), a *norma* corresponde ao primeiro nível de abstração da fala. Sendo a língua (enquanto *sistema*) um conjunto de possibilidades abstratas, a *norma* se configura como um conjunto de manifestações concretas e de natureza coletiva desse sistema linguístico.

principalmente por fatores sociais que orientam as práticas de discurso. Assim, falar/escrever envolve a utilização de formas já estabelecidas tradicionalmente, dentre aquelas que serão reconhecidas como TDs. Desse modo, de acordo com Kabatek (2006), o conceito de TD é proposto a partir da teoria coseriana de linguagem – conforme será aqui melhor detalhada.

Neste trabalho, a relação entre TD e aquisição de uma escrita, já de início conceituada [a escrita] como constitutivamente heterogênea, parte de aspectos da teoria coseriana de linguagem, tais como os mencionados nesta introdução: a ideia de língua como atividade e não produto acabado e a ideia de que há história ainda que, na perspectiva do analista, esteja em foco um recorte sincrônico de língua. Embora a concepção coseriana garanta que se possa falar em "tradição" mesmo a partir de um recorte sincrônico – tal como o que será adotado neste trabalho –, não é suficiente para que se possa estabelecer um diálogo com a noção de heterogeneidade constitutiva da escrita e da própria língua, conforme apresentada no capítulo 1, desta Parte I. Com efeito, o diálogo estabelecido ganha contornos "críticos", na linha do que tem sido desenvolvido por Lopes-Damasio (2014, 2016, 2019, 2022a/b) e orientandos (Silva, 2024; Oliveira, 2024; Lopes-Damasio & Pedro, 2024; Ferrari & Lopes-Damasio, 2023; Santana, 2022, entre outros), conforme será explicitado no conteúdo deste capítulo: parte-se da proposta de Coseriu (1981, 1980, 1979), que está na base do conceito tradicional de TD – de acordo com a Linguística Histórica – e chega-se a um diálogo que resulta em fundamentação teórico-metodológica possível para estudos sincrônicos que focalizam a aquisição da escrita, conforme os entendimentos de escrita e aquisição da escrita já apresentados neste trabalho[19]. Também no quadro assumido como fundamento para essa concepção de aquisição da escrita, a escrita é tratada em reconhecimento ao seu movimento, à sua indeterminação e heterogeneidade (cf. Lemos, 1982).

Com base nesta contextualização, a seção 1 deste capítulo apresentará a origem do conceito de TD, no âmbito da Linguística Histórica Românica, subdividindo-se na subseção 1.1, para a explicitação dos traços definidores das TDs. A seção 2 apresentará, por sua vez, as aplicações dos estudos das TDs: da diacronia à sincronia, estendendo-se

[19] Ressalta-se, contudo, que a heterogeneidade da escrita e a heterogeneidade da aquisição da escrita não são idênticas: a heterogeneidade da escrita refere-se ao próprio funcionamento da língua e da escrita em sua materialidade, sempre atravessada por práticas orais e letradas diversas, sociais e históricas; a heterogeneidade da aquisição da escrita diz respeito ao modo como o sujeito, em movimento, se constitui e se inscreve nesse processo, constituindo-se como sujeito na/pela escrita e deixando, na escrita, rastros da relação sujeito-escrita, enquanto rastros de singularidade e de suas experiências discursivas.

da perspectiva diacrônica da gramática histórica, conforme estudos de Kabatek (2005, 2006, 2012), aos estudos relacionados à aquisição da escrita, em uma análise sincrônica (cf. Longhin-Thomazi, 2011a, 2011b, e outros estudos).

1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE TD

Há alguns anos, tem se observado um aumento significativo no uso do conceito de TD na área da Linguística Românica. No Brasil, esse conceito começou a ser aplicado nos estudos históricos da língua portuguesa, com a criação de um Grupo de Trabalho, no âmbito do Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), dedicado a esse tema (Kabatek, 2006, p. 505), a saber, no Projeto para a História do Português Paulista – PHPP, conhecido como Projeto Caipira (cf. Taura, 2019). Mais recentemente, o conceito passou a integrar também estudos voltados a questões relativas à aquisição da escrita, como os de Lopes-Damasio (2022a, 2019a/b, 2014), Lopes-Damasio; Silva (2017), Longhin (2014) e Longhin-Thomazi (2011a, 2011b), entre outros.[20]

No âmbito da Linguística Histórica Românica, o conceito de TD surge, na Filologia Pragmática alemã, nos anos 80, a partir da proposta de P. Koch (1997) e Oesterreicher (1997), com base na teoria de linguagem de Coseriu (1980). Nesse segmento, fundamenta-se numa concepção histórica dos gêneros textuais (Aschenberg, 2002), que, se baseando na proposta coseriana de "língua concreta", vem sendo abordada também em pesquisas a respeito de fenômenos textuais em estado de língua sincrônico.

De acordo com a perspectiva coseriana (1980), e apoiando-se em Humboldt, pensador aristotélico, os usos infinitos que os falantes fazem de recursos linguísticos finitos permitem que se atribua à linguagem habilidade criadora (em Aristóteles, *enérgeia* – *atividade*), e não caráter acabado (em Aristóteles, *ergor* – *produto*), conforme se apresentou inicialmente na seção anterior.

Na perspectiva de Zavam (2009):

> Ser essencialmente atividade criadora não significa dizer que a linguagem não seja considerada também do ponto de vista das competências (o saber) e do produto (o texto falado ou escrito), pois, quando produzimos um texto, nós o fazemos guiados pelos saberes (linguísticos e discursivos) que internalizamos em decorrência das sucessivas interações que mantemos com o outro (Zavam, 2009, p. 67).

[20] Estes trabalhos de pesquisa se articulam a um grupo maior, caracterizado, em linhas gerais, por um conjunto de iniciativas de investigação – desenvolvidas e em desenvolvimento – no âmbito do GPEL, coordenado por Chacon (cf. Introdução desta dissertação). O diálogo teórico crítico proposto nestes trabalhos será apresentado de forma mais específica na seção 2 deste capítulo.

Assim, o pensamento coseriano de língua, concreta e histórica, estende-se também ao recorte sincrônico, opondo-se à concepção saussuriana de língua. Nesse contexto, estão previstos três níveis do linguístico: (i) *universal*, em que a linguagem é definida como uma atividade do falar, como um fato antropológico, na medida em que representa aspectos humanos universais; (ii) *histórico*, considerando as línguas particulares (português, inglês etc.), incluindo suas variedades; e (iii) *atual* ou *individual*, caracterizando-se como ato linguístico de um indivíduo em determinada circunstância (Coseriu, 1980, p. 93).

Nesse modelo de concepção da linguagem, mesmo ao se analisar um momento específico (sincrônico), leva-se em conta a dimensão histórica, vista como uma parte intrínseca e constitutiva da língua. O quadro 1 apresenta os três níveis do falar e os pontos de vista aos quais correspondem:

Quadro 1: Estrutura geral da linguagem

Níveis	**Pontos de vista**		
	Atividade	**Saber**	**Produto**
Universal	falar em geral	saber elocucional	totalidade do "falado"
Histórico	língua concreta	saber idiomático	língua abstrata
Individual	discurso	saber expressivo	"texto"

Fonte: Proposta por Coseriu (1980, p. 93)

De modo geral, em Coseriu, para além das distinções entre "língua concreta" e "saber idiomático", já comentadas, o "falado" se liga ao produto concreto da atividade do falar, de acordo com uma distinção entre a atividade (falar) e o saber (elocucional). Já "texto" pode ser entendido, conforme o quadro coseriano, como produto da atividade discursiva individual, associada ao "saber expressivo". Está subjacente a essa composição, portanto, noções baseadas na universalidade da língua e do sujeito, ao mesmo tempo entendido de forma individual e consciente de si, ou seja, como centro a partir do qual há saberes ou competências que habilitam usos e expressividade nesses usos, a partir de "intencionalidades de dizer". Há, portanto, diferenças entre este quadro e aquele que compõe o sistema conceitual em que foram definidas escrita e aquisição da escrita, no capítulo 1: como prática histórico-dialógica e como sistema simbólico. Este trabalho, num diálogo crítico com a estrutura geral apresentada no quadro 1, reconhece que as práticas escritas são indissociáveis da oralidade, da heterogeneidade e da historicidade da linguagem, conforme ainda será discutido.

De modo mais específico, o nível universal se relaciona com a capacidade de comunicação humana, independentemente do idioma usado, permitindo aos usuários de uma língua que se comuniquem por meio da fala/escrita. Quando se trata de conhecimento ou competência, refere-se à habilidade de se expressar de forma geral, ou seja, a habilidade linguística em geral, abrangendo todos os tipos de expressões linguísticas (Coseriu, 1980, p. 93).

O nível histórico, no contexto da atividade, trata a língua como um sistema de significação que evolui ao longo do tempo (historicamente), representando a língua histórica específica de uma comunidade, enquanto idioma histórico. Do ponto de vista do conhecimento, refere-se ao entendimento do idioma (saber idiomático), ou seja, o conhecimento tradicional de uma comunidade linguística específica. Em relação ao produto, corresponde à linguagem abstrata, ou seja, à língua que é extraída da fala e formalizada em gramáticas ou dicionários (Coseriu, 1980, p. 93).

O nível individual está relacionado à linguagem como atividade, definida, por Coseriu (1980, p. 93), como discurso, entendido como o ato linguístico (ou uma sequência de atos linguísticos interligados) de um sujeito em um contexto específico. Representa o saber expressivo, relacionado à criação de "discursos", e se liga aos textos, falados ou escritos, enquanto produtos linguísticos (Coseriu, 1980, p. 93).[21]

Segundo Kabatek (2006, p. 506), não é possível falar de forma "universal" sem empregar uma língua específica e sem criar textos, ao mesmo tempo em que a utilização de uma língua como um sistema de signos só é possível por meio da produção de textos, sejam eles falados ou escritos. Mesmo com essa diferenciação, os três níveis ocorrem simultaneamente durante o ato da fala e/ou da escrita e têm origem a partir de ações concretas.

Para compreender a emergência do conceito de TD, em relação a essa classificação dos níveis da linguagem coserianos, é importante reconhecer o contexto histórico em que a atenção dos estudiosos se volta aos textos e àquilo que neles se repete. Durante a década de 1980, a diferenciação entre linguagem oral e escrita[22] foi estudada

[21] Kabatek (2005, p. 160), baseando-se em Coseriu (1988, p. 70-71), destaca que o foco se volta à *atividade* de falar em si e não ao seu *produto*. Trata-se, da perspectiva linguístico-discursiva adotada neste trabalho, de entender que, a partir do *produto* linguístico e de sua materialidade, recupera-se a textualização, com foco no *processo*, o que significa encarar a indeterminação, a heterogeneidade e a mudança, quando esse processo está associado também àquele da AE.

[22] A formulação, por si só, deixa perceber a base dicotômica em que se sustentavam os conceitos de "oralidade" e "escrita", de acordo com a discussão realizada, no capítulo 1, desta Parte I, associados às perspectivas dicotômicas, radicais e/ou metodológica ou didática, das quais este trabalho se afasta.

sob várias óticas, destacando sua relevância tanto para a linguística empírica quanto para a teórica. A raiz desses estudos pode ser rastreada até a área da Linguística Textual e da Pragmática, tal como foram concebidas a partir das décadas de 1960 e 1970. Antes disso, em 1955, Coseriu já havia proposto o desenvolvimento de uma linguística específica para o nível do texto/discurso. Durante os anos 1960, especialmente na disciplina de germanística (e em grande parte dos estudos, independentemente dos princípios de Coseriu), começou-se a explorar o texto e suas peculiaridades, com foco especial nos tipos textuais, definidos por Hartmann (1964, *apud* Kabatek, 2006, p. 507) como "conjuntos de textos que compartilham características específicas". Uma linguística de texto genuína, que investiga as distintas características dos tipos textuais, emergiu como uma disciplina independente no início dos anos 1970. Nos anos subsequentes, diversos campos de estudo da textualidade foram identificados a partir de diferentes perspectivas, com os objetivos de: (i) analisar a textualidade, considerando componentes linguísticos como a sintaxe e o léxico; (ii) descrever a textualidade a partir do seu conteúdo; e (iii) examinar o texto com base no contexto em que está inserido e na sua função ou propósito comunicativo (Kabatek, 2006, p. 507).

No âmbito dessa discussão, conforme Coseriu (1980), existem certas expressões fixas em uma língua que não podem ser traduzidas literalmente para outra língua, ainda que tenham o mesmo significado e a mesma finalidade comunicativa. Isso o leva a argumentar que, independentemente da língua em questão, do seu sistema linguístico, com estruturas gramaticais e vocabulário específico, há tradições textuais estabelecidas. Assim, a tradição textual, que representa a forma como uma intenção comunicativa é materializada em um texto particular, pode não estar necessariamente vinculada às convenções linguísticas da língua em uso, mas sim às práticas discursivas estabelecidas ao longo do tempo.

Essa distinção, introduzida por Coseriu, entre tradição textual e tradição linguística, foi de grande importância para a maioria dos estudiosos da língua românica na Alemanha e serviu como a base para o desenvolvimento da Linguística Histórica com uma abordagem pragmática. Uma importante contribuição ao conceito de TD foi apresentada por Brigitte Schlieben-Lange (1983), sob a orientação do sociolinguista romeno. A autora articulou a teoria coseriana com elementos da Sociolinguística e da Pragmática. Segundo Kabatek (2006), Schlieben-Lange introduziu o conceito de Pragmática Histórica, que se tornou fundamental para a elaboração do conceito de TD. Sua contribuição mais significativa foi a ideia de que existe uma história para além da

evolução das línguas – a história dos textos. Ainda promoveu a noção de que o estudo histórico das línguas deve considerar a história dos textos como uma parte essencial desse processo (Kabatek, 2006, p. 507).[23]

Outras importantes contribuições foram dadas por P. Koch e Oesterreicher, já citados anteriormente. Para Koch (1997), a história dos textos e a história das línguas estão alocadas no nível histórico. Em outras palavras, haveria uma bipartição do nível histórico, proposto no quadro coseriano, em que se encaixaria, ao lado da história da língua, a história das TDs, conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2: Níveis e domínios da linguagem,

NÍVEL	DOMÍNIO	TIPO DE REGRA
Universal	Atividade de falar	Regras elocucionais
Histórico	Língua histórica particular	Regras idiomáticas
	Tradição discursiva	Regras discursivas
Atual/individual	Discurso	

Fonte: Koch (2008, p. 54)

De modo geral, nesse quadro, a *fala* aparece como capacidade universal, o *discurso* como realização individual situada e o *texto* como produto dessa atividade, moldado pelas TDs. Trata-se, como já comentado em relação ao quadro 1, de conceitos distintos em relação aos pressupostos adotados neste trabalho e que, portanto, são postos em discussão crítica a partir da dialogia e da heterogeneidade, que sustentam e organizam as práticas discursivas (cf. Lopes-Damasio, 2022a, 2020, 2019a/b).

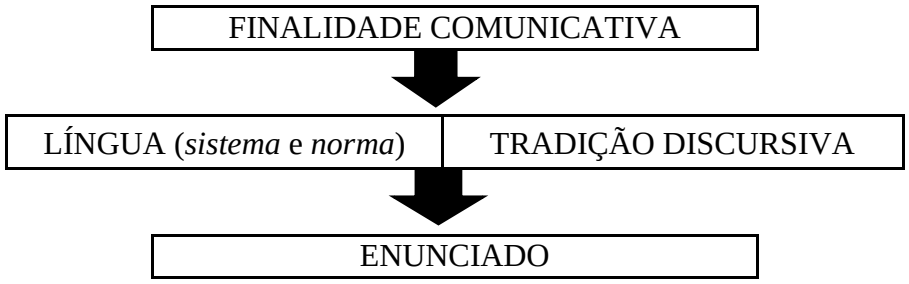
Como pode ser observado, e diferenciando-se do esquema proposto originalmente por Coseriu (1980), há, no quadro acima, a adição, no nível histórico, do domínio das TDs. O acréscimo, ao reconhecer um espaço específico para as TDs, também deixa ver que, ainda que ambas as noções estejam no mesmo domínio, as línguas particulares não devem ser confundidas com as TDs. Além disso, Koch (2008) também considerou o saber (tipo de regra): a língua particular relaciona-se com as regras idiomáticas, enquanto as TDs relacionam-se com as regras discursivas (Zavam, 2009, p. 71).

[23] Dentre outros aspectos dessa obra, destacam-se aqueles voltados à reflexão sobre a relação entre "oralidade e escrituralidade", para usar os termos da autora. Embora também aí se trate de uma perspectiva que dicotomiza fala e escrita, já se reconhece: (i) o que é tratado, por Marcuschi (1995), como contínuo tipológico, de acordo com a dicotomização metodológica, reconhecida no capítulo 1; e (ii) a importância de um tratamento teórico para as relações fala/escrita quando está em questão a (re)definição do conceito de TD.

Segundo Kabatek (2006), após as contribuições de P. Koch (1997) e Oesterreicher (1997), o nível histórico passa a ser entendido a partir de uma bipartição, compreendendo que há uma TD para além da língua histórica particular. A língua histórica particular consiste no sistema gramatical e lexical, e a TD, no domínio da tradição dos textos por efeitos de tradicionalidade e repetição.

Em outras palavras, pode-se afirmar, de acordo com essa perspectiva, que o ato de fala, realizado com uma finalidade comunicativa concreta, passa por dois filtros simultâneos antes de se tornar o produto de um enunciado. O primeiro filtro corresponderia à língua, com seu sistema e suas normas. Já o segundo filtro corresponderia às TDs, ou seja, às convenções culturais e sociais que moldam a forma como as pessoas se comunicam em contextos específicos. As TDs incluem normas, práticas, convenções de gênero textual e outras características que governam a comunicação em uma dada cultura, conforme pode ser observado no esquema 1:

Esquema 1: Tradições discursivas



Fonte: Kabatek (2006, p. 506)

Desse modo, torna-se necessário, portanto, ampliar a noção de historicidade. Kabatek (2006) argumenta sobre a importância de distinguir a historicidade específica da língua — que coincide com a historicidade do ser humano — daquela atribuída às TDs, que é de outra natureza. Ainda assim, e independentemente da posição exata que esses dois filtros ocupem em relação aos três níveis propostos por Coseriu, é preciso reconhecer, segundo o autor, tanto a existência das TDs, quanto sua relevância para as discussões linguísticas.

> [...] Falar não é só gerar enunciados segundo as regras de uma gramática particular e segundo um léxico disposto por uma língua determinada, é também tradição, no sentido de repetição do já dito, e, ao lado da ciência dos sistemas linguísticos, a ciência geral da linguagem precisa dar conta do papel dessa tradição – também pelas relações mútuas entre ela e a ciência dos sistemas linguísticos (Kabatek, 2012, p. 581).

Esses sistemas não são estáticos, mas sim continuamente transformados por

processos dinâmicos de transmissão e diálogo, resultando em mudanças nas línguas ao longo do tempo. Os enunciados individuais são únicos em sua historicidade, situados temporal e espacialmente, porém têm a capacidade de fazer referência a outros enunciados individuais, seja repetindo-os ou alterando-os.

A historicidade, adequada ao entendimento do termo "tradição", conforme Kabatek, é comparável a outras tradições culturais, como as da arquitetura, culinária e dos gestos paralinguísticos.[24] No entanto, o aspecto singular das tradições linguísticas é o de que sua historicidade relaciona-se com a historicidade da própria língua. Por exemplo, a expressão "bom apetite" é construída segundo a gramática do português, mas, ao mesmo tempo, refere-se a uma tradição específica e repetível no discurso, tendo um "valor adicional", devido à sua natureza como um signo próprio e à sua repetição.[25]

Ainda assim, os atos de fala essenciais, tais como as saudações, os agradecimentos e as promessas, que se traduzem em TDs, podem também estar vinculados a finalidades mais complexas, exclusivas de determinadas culturas. Por exemplo, todas as TDs escritas estão restritas a culturas com sistemas de escrita, e dentro dessas, existem TDs específicas associadas a instituições particulares, como as que correspondem aos gêneros textuais jurídicos. Uma abordagem inicial pode conceber as TDs como formas tradicionais de expressar ideias, que variam desde fórmulas simples até gêneros ou formas literárias complexas. Por esse motivo, a noção de TD pode parecer sinônima da de gênero, "mas se fosse assim, o próprio termo TD não seria mais do que um substituto para algo já estudado à exaustão pela linguística de texto" (Kabatek, 2006, p. 509).

Para o autor, ainda é necessária a ampliação do conceito de TD em dois sentidos: o primeiro diz respeito à relação com todas as formas de tradição textual, não exclusivamente às mais complexas. Assim, uma expressão como "bom dia", por exemplo, não se enquadra em um gênero concreto a menos que se amplie esse conceito (a definição

[24] Os gestos paralinguísticos são elementos verbais e não verbais que acompanham a fala/escrita e ajudam a comunicar significado, emoção ou intenção. Eles incluem uma variedade de sinais corporais e vocais quando referido à fala, mas quando observados durante a escrita podem aparecer em espaço zero, ou seja, ausência de sinalização gráfica, que não fazem parte do conteúdo linguístico estrito, mas que sinalizam a maneira como as mensagens são percebidas e entendidas.

[25] Sobre isso, Kabatek exemplifica: "[...] quando encontro alguém na rua diante da casa pela manhã e a minha intenção ou finalidade comunicativa é a de expressar uma saudação, essa finalidade não encontra a solução só no acervo lexical e gramatical do português, produzindo enunciados corretos como 'emito uma saudação para você' ou semelhantes, senão que digo 'bom dia' segundo uma tradição estabelecida além das regras da língua – às vezes até contrária às regras atuais da mesma (segundo as quais provavelmente uma colocação adjetival como 'dia bom' como expressão elíptica de 'desejo-lhe um dia bom' seria menos marcada)" (Kabatek, 2006, p. 507).

de gênero para incluir também fórmulas tradicionais), o que é possível e já foi sugerido, mais de uma vez; o segundo sentido diz respeito a uma ampliação, ainda mais significativa, exemplificada da seguinte maneira: assim como ocorre em qualquer parlamento, no parlamento nacional da França, diversos políticos expressam suas distintas ideologias e origens através de seus discursos (Kabatek, 2006, p. 509):

> há, evidentemente, uma identificação com conteúdos políticos expressa nas proposições feitas respectivamente; mas observa-se também outra relação de tradição quando políticos que freqüentaram a prestigiosa fábrica de elites, que é a Escola Nacional de Administração (ENA), evocam o seu passado usando determinadas expressões ou até formas gramaticais como o imperfeito do subjuntivo, forma arcaica praticamente morta no francês oral atual. O que fazem esses políticos é evocar um discurso que serve de identificador com um grupo (neste caso, com elementos de uma variedade diafásica concreta). É uma tradição de falar dentro de um mesmo gênero, o discurso parlamentar. Nas cartas do século XIX editadas pelos diferentes grupos de pesquisa do projeto PHPB, misturam-se distintas formas de escrever, no início talvez simplesmente pelo diferente grau de conhecimento da tradição do gênero 'carta' pelos diferentes missivistas, mas posteriormente criando tradições diferentes: dentro de um mesmo gênero, diferentes tradições, o que não nega que o gênero seja também tradicional: *os gêneros são tradições de falar, mas nem todas as tradições de falar são gêneros* (Kabatek, 2006, p. 509, destaque nosso).

A historicidade, por fim, está relacionada aos "acontecimentos individuais, irrepetíveis e únicos, no sentido do texto como indivíduo, ou seja, cada texto em particular" (Kabatek, 2005, p. 163). Isso significa que cada texto produzido pode ser situado como acontecimento.

1.1 TRAÇOS DEFINIDORES DA TD: REPETIÇÃO E EVOCAÇÃO

Considerando que os textos, enquanto *atividade* e não apenas *produto*, estão imersos em um contexto histórico, ou seja, possuem uma história, segundo Kabatek (2006, p. 510), "o traço definidor das TD é, então, a relação de um texto em um momento determinado da história com outro texto anterior: uma relação temporal com repetição de algo". Esse "algo" pode ser observável na reprodução integral do texto, como visto na saudação "bom dia", mas também pode se manifestar parcialmente ou até mesmo estar ausente, enquanto repetição literal. Nesse caso, pode existir exclusivamente a repetição de uma estrutura textual, como em dois sonetos, conectados por uma tradição, mesmo que não compartilhem elementos concretos.

Conforme Kabatek (2006, p. 510), ainda que uma TD sempre envolva a repetição de algo ao longo do tempo, o contrário não é necessariamente verdadeiro: nem todas as repetições ao longo do tempo podem ser consideradas TDs. É fundamental estabelecer

algumas condições adicionais. A primeira condição seria então a de que uma TD deve estar intrinsecamente ligada ao *discurso*, o que significa que estão excluídas todas as repetições que não sejam de natureza linguística.[26] Por exemplo, duas árvores do mesmo tipo podem estar geneticamente relacionadas e evocar uma tradição, mas que não constitui uma TD. Da mesma forma, os crepúsculos podem ser considerados "tradições" da natureza (ou de uma perspectiva sobre a natureza) devido à sua recorrência, mas não são TDs. Além disso, objetos culturais não linguísticos, como pinturas cubistas ou mosteiros românicos, embora sejam indiscutivelmente tradicionais, não podem ser considerados TDs, pois não são, em si, unidades linguísticas/discursivas.

A segunda condição é a de que, mesmo quando se trata da repetição de elementos linguísticos, nem toda repetição caracteriza, por si mesma, uma TD. Palavras como "a", "segunda", "é", "que", entre outras, são utilizadas milhões de vezes na língua portuguesa em diversas situações, mas nenhuma delas, por si só, tem o potencial de criar uma TD. Existem tradições que consistem em uma única palavra, como a saudação "oi", mas em casos de tradições mais complexas, como a tradição do "ensaio científico", é necessária uma combinação específica de várias formas para que um texto possa ser incorporado a uma TD. Portanto, é preciso incorporar à definição a noção de "possibilidade intrínseca" da repetição, essencial para determinar a relevância na constituição e construção de uma TD, destacando, entretanto, que não basta simplesmente repetir um elemento linguístico, uma vez que a formação de uma TD requer a repetição de um elemento linguístico, ainda que nem toda repetição dessa natureza se traduza em uma TD (Kabatek, 2006, p. 510).

A terceira condição, segundo Kabatek (2006), é a mais complexa e está relacionada ao conteúdo de um texto. Pode-se argumentar que a simples repetição da expressão de um conteúdo já configura uma TD, uma vez que se trata de algo linguístico. Está relacionada, ainda, à repetição de uma situação e das palavras nela pronunciadas, ou às repetições resultantes de instituições e/ou canais particulares de comunicação. No entanto, todas essas repetições, por si só, não são consideradas TDs, mas sim repetições que "podem" estar intrinsecamente relacionadas à TD, por meio do que o autor chama de "evocação" (Kabatek, 2006, p. 510).

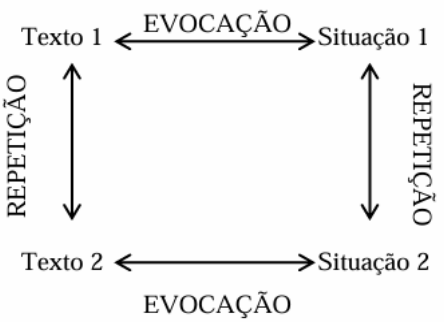
Segundo Kabatek (2006), conceituar a TD do ponto de vista textual é abordar apenas um aspecto dela, especificamente aquele que mais interessa [ao linguista], mas

[26] Como é possível perceber da explicação de Kabatek, "discurso" corresponde aos aspectos linguísticos da língua em uso.

que não pode ser plenamente compreendido sem levar em consideração o contraponto que o evoca. Por exemplo, uma saudação é evocada por uma situação concreta que se repete: o ato de cumprimentar evoca outros encontros nos quais a mesma sequência de palavras é utilizada. O mesmo princípio se aplica às tradições associadas a instituições: a própria instituição, enquanto entidade concreta, evoca (ou até mesmo exige) uma tradição específica. Da mesma forma, tradições podem ser evocadas pelo meio ou canal de comunicação, como o telefone/celular, o SMS, o telegrama, ou, mais recentemente, as mensagens de aplicativos como o *WhatsApp*.

Sendo assim, as repetições mencionadas anteriormente, tanto aquelas relacionadas a fenômenos naturais quanto a tradições culturais, podem evocar TDs: os crepúsculos evocam a poesia relacionada a esse momento de anoitecer que pode ser considerada uma TD. A pintura cubista evoca discussões sobre arte. A relação de uma TD tem, portanto, duas faces: a própria TD e a rede de comunicação discursiva que a evoca. Segundo o esquema 2, observa-se o eixo horizontal, que representa a evocação, e o vertical, que representa a repetição, isto é, o tempo entre dois textos.

Esquema 2: Repetição e Evocação



Fonte: Kabatek (2006, p. 511)

Com o esquema acima, Kabatek (2006) ilustra uma observação adicional: a presença simultânea dos dois fatores definidores de uma TD permite preencher a relação (ilustrada com a figura do quadrado) mesmo nos casos em que um dos quatro elementos esteja ausente. Se um encontro na rua evoca a saudação, essa evocação ocorre independentemente de a saudação ser ou não expressa. No entanto, a ausência da saudação, o "não saudar", terá uma função específica, e a pessoa que não foi saudada se questionará sobre o sentido do silêncio. Nessa perspectiva, o silêncio ganha importância exatamente quando está relacionado a uma TD que é evocada, mas não explicitamente mencionada. Da mesma forma, o inverso é possível: a saudação proferida fora do contexto

apropriado evoca esse contexto, e as pessoas tentarão entender o significado desse cumprimento em relação à situação em que ele ocorre e a que traz à mente. Assim, a TD tem valor de signo e é identificado por meio de signos meta-textuais como “saudação”, “carta”, “soneto” (Kabatek, 2006, p. 512).

Como exemplo, Lopes (2008, p. 22) ressalta o uso, no português brasileiro, da forma de tratamento “senhor/senhora” para se referir a uma pessoa mais velha e desconhecida, com a qual não há nenhum tipo de intimidade. De acordo com Lopes-Damasio (2014), essa prática também ocorre em certas culturas, sendo empregada ao tratar indivíduos conhecidos que, devido à sua idade avançada, são abordados com respeito, mesmo por aqueles com quem existe intimidade. Essas estratégias são postas em uso com base em recorrências de situações concretas: o momento evoca experiências passadas em circunstâncias semelhantes, nas quais as mesmas formas foram utilizadas.

Considerando o que foi dito até aqui, uma definição para o conceito de TD é apresentada por Kabatek (2005):

> Entendemos por tradição discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou de falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação com qualquer finalidade de expressão ou com qualquer elemento de conteúdo cuja repetição estabelece um laço entre atualização e tradição, isto é, 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 linguísticos empregados (Kabatek, 2005, p. 159).

Essa definição abre espaço para várias perguntas que serão exploradas pelo próprio autor. Uma delas diz respeito à relação entre TD e referência. No caso simples da saudação, citado anteriormente, há uma configuração referencial ou situacional ligada a um texto específico (a saudação).[27] Ao acompanhar a evolução das culturas, o autor destaca que é comum notar como as línguas frequentemente criam seus textos “autônomos”. Esses textos, por sua vez, moldam seus próprios limites extralinguísticos por meio de recursos textuais, internalizando a evocação descrita anteriormente e

[27] No entanto, também há textos não situacionais, ou seja, textos que são independentes do contexto pragmático, os quais estabelecem sua própria dinâmica discursiva. Para exemplificar, Kabatek menciona os “textos escritos”, deixando ver, portanto, um aspecto da concepção dicotomizada de fala/escrita que se relaciona à sua proposta. Para este trabalho, em que a noção de escrita vincula-se àquela da heterogeneidade constitutiva da escrita (cf. capítulo 1, desta Parte I), considera-se a dinâmica discursiva, associada a cada processo de escrita, de tornar mais ou menos mostrada as relações pragmáticas com o contexto extralinguístico da produção.

tornando-a indivisível de um segundo componente: dentro do próprio texto, a superfície textual e a construção da realidade extralinguística se entrelaçam (Kabatek, 2006, p. 512).

Uma segunda indagação diz respeito à relação entre TDs e variedades linguísticas (diatópicas, diastráticas e diafásicas).[28] Segundo o autor, não existe uma relação direta entre elas, considerando-as como abordagens distintas da linguagem.

> Mas no exemplo dos parlamentares franceses, também poderíamos supor que uma variedade lingüística pode funcionar como tradição discursiva: a variedade diafásica que inclui o imperfeito do subjuntivo francês seria ao mesmo tempo a tradição de falar dos chamados "Enarcas" que estudaram juntos na mesma escola. O que é evidente é que nos discursos dos parlamentares há unidade de gêneros e não existe, dentro dessa homogeneidade, outra possibilidade de marcar diferenças senão empregando elementos de diferentes variedades lingüísticas. Isto não quer dizer, porém, que uma TD seja o mesmo que uma variedade: existem boas razões para a separação de ambos [os] fenômenos. 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 (Kabatek, 2006, p. 512).

Trata-se, pois, de assumir, com o autor, que o conhecimento sobre as variedades seja frequentemente transmitido por meio das TDs e que o uso situacional de elementos de variedades pode ser dado precisamente por essas tradições.

Conforme aponta Kabatek (2006), há algumas consequências decorrentes da conceituação de TD. Em primeira instância, uma TD, por seu valor de signo, transmite mais do que um texto sem tradição, pois, além do valor proposicional, também comunica uma referência à tradição específica. "Bom dia" não é apenas uma saudação, é também uma alusão à tradição subjacente a essa saudação concreta. Portanto, uma TD vai além de ser meramente uma declaração, é um ato linguístico que conecta um texto a uma realidade ou situação e, ao mesmo tempo, estabelece relações com outros textos, dentro da mesma tradição. Esse valor adicional de uma TD permite, paradoxalmente, sua

[28] Diatópicas são as variações da língua decorrentes de diferenças geográficas ou regionais. Em outras palavras, são os dialetos ou sotaques regionais. Um dos exemplos mais clássicos está na forma de nomear o mesmo alimento como, por exemplo: no Sul, diz-se "bergamota"; no Sudeste, "mexerica"; e no Norte, "tangerina". Três palavras diferentes, uma mesma fruta. Por sua vez, diastráticas são as variações linguísticas associadas a fatores sociais, como classe, idade, gênero etc. Um exemplo para essa variação consiste nas gírias utilizadas por grupos específicos, como adolescentes, que podem não ser compreendidas por pessoas de outras faixas etárias, além de jargões profissionais, como o vocabulário técnico dos médicos ou dos advogados, que podem ser desconhecidos para pessoas de outras profissões. Por fim, as diafásicas são as variações com base no contexto ou na situação comunicativa que correspondem a mudanças de registro ou de tom, dependendo da formalidade do ambiente. Como exemplo, cita-se a possibilidade de usar um vocabulário mais formal em um discurso de casamento, mas adotar uma linguagem mais descontraída ao conversar com amigos.

simplificação. Com valor de signo próprio, uma TD pode se consistir em algo menos do que uma proposição concreta, reduzindo-se a uma simples alusão à tradição em questão. Mesmo uma expressão elíptica como “bom dia” desempenha o papel de saudação, graças à sua associação com a tradição subjacente. As tradições de textos frequentes têm uma propensão à elipse e à crescente opacidade, assemelhando-se aos elementos linguísticos ao longo de um processo de gramaticalização.

A segunda implicação da definição de Kabatek (2006) decorre da natureza composicional das TDs. Uma TD não se limita a ser um texto repetido sempre da mesma forma, mas pode também assumir a forma de um arranjo textual específico ou uma combinação particular de elementos. Conforme Kabatek (2006), um texto pode, por exemplo, estar simultaneamente associado às categorias de TD “soneto” e “poema de amor”, incorporando ainda mais elementos tradicionais que podem ser identificados, especialmente no uso específico do material linguístico. Essa característica pode ser denominada de “composicionalidade paradigmática”, indicando a coexistência de referências a diversas TDs em uma determinada porção de texto. Além disso, para Kabatek (2006, p. 513), há também uma “composicionalidade sintagmática”, na disposição sequencial de elementos (ou subtextos) ao longo de um texto. Muitos textos não apresentam homogeneidade, incluindo uma variedade de subtextos distintos e identificáveis. Um exemplo extremo desse fenômeno é encontrado em romances como “Ulisses”, onde ocorre uma interação dinâmica no texto, incorporando uma sucessão de diversas TDs ao longo de sua extensão. Segundo Lopes-Damasio (2014, p. 1379), ambas as composicionalidades constitutivas de uma TD são responsáveis pela heterogeneidade dos textos, ou seja, pelo que a autora denomina como “mesclas” de TDs.

Diversas possibilidades de transformação de uma TD, de acordo com Kabatek (2006), surgem a partir da sua “composicionalidade paradigmática”. Ao longo do tempo, as TD passam por alterações que podem levá-las a se transformarem em realidades completamente distintas das suas formas iniciais. A adaptação e mudança de uma TD podem ser socialmente validadas. Algumas TDs, entretanto, são rigidamente fixadas, especialmente em contextos religiosos, rituais, como aponta Longhin (2014, p. 32). Um exemplo disso é a troca de votos matrimoniais, nos quais se alteram apenas os nomes: “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”. Ocorrem também em instituições sociais de grande importância na conservação da memória cultural,

figurando como locais de preservação no arquivo cultural. Por outro lado, há casos em que a variabilidade faz parte da expressividade do falar/escrever.

O termo TD, principalmente na Linguística Histórica, suscita uma variedade de explicações que merecem discussão no âmbito de reflexões sobre a história da linguística. Segundo Kabatek (2012), a linguagem humana sempre se manifesta em formas específicas, estruturadas historicamente. A transmissão das línguas ao longo das gerações é um fenômeno universal na linguística. Esse aspecto foi frequentemente apontado pela linguística, por exemplo, quando Hockett (1966) destaca a tradição como algo que diferencia o discurso humano de uma máquina de fala, ou quando Coseriu (1980) menciona a historicidade da linguagem como uma de suas características universais. No entanto, essas observações trazem consigo uma ambiguidade terminológica e conceitual, já que os termos "historicidade" e "tradição" parecem referir-se a fenômenos distintos: Kabatek (2012, p. 580) associa essa ambiguidade ao fato de que "por um lado, [...] falar se baseia sempre em uma técnica historicamente dada, e que, por outro lado, é caracterizado pelos textos já produzidos" (Kabatek, 2012, p. 580); Lopes-Damasio (2022, 2019a/b) associa essa ambiguidade terminológica a uma dimensão teórica, em que falar/escrever não são tomados como "técnicas" e em que a historicidade é definida de forma discursiva, para além das condições pragmáticas dos usos linguísticos, numa ampliação dos conceitos de repetição e evocação. Os caminhos dessa segunda vertente serão apresentados na seção seguinte.

2. APLICAÇÕES DOS ESTUDOS DAS TDS: DA DIACRONIA À SINCRONIA

O conceito de TDs se oferece a diversas aplicações, sendo a primeira delas aquela caracterizada pela perspectiva diacrônica, mais especificamente por sua relação com a gramática histórica. Essa interseção visa desenvolver uma gramática histórica refinada, capaz de focalizar, com precisão, os processos de mudança linguística (Kabatek, 2006, p. 515).

O conceito também vem sendo aplicado em estudos essencialmente de natureza sincrônica, como os de Lopes-Damasio (2022a/b, 2021 2020 ,2019a/b, 2018, 2017, 2016, 2014) e Longhin-Thomazi (2011a/b), que estabelecem uma relação entre ele e a aquisição da escrita. De acordo com Lopes-Damasio (2011), a chave "inicial" para essa relação é a concepção coseriana de língua (histórica e concreta), que incorpora a história mesmo em

uma perspectiva sincrônica, permitindo o reconhecimento de que a história é um elemento constitutivo da língua, conforme já explicitado, de forma introdutória, no presente trabalho.

Com o intuito de estabelecer um diálogo crítico com o conceito de TD – tal como fora apresentado até aqui –, e, assim, as relações teóricas almejadas com a compreensão conferida à escrita constituída heterogeneamente e à aquisição da escrita, conforme apresentada no capítulo 1, da Parte I desta dissertação, são necessárias algumas observações, na linha de Lopes-Damasio (cf. trabalhos já citados). De modo mais específico, algumas ressalvas se fazem necessárias a respeito, inicialmente, aos níveis e domínios da linguagem, conforme Coseriu (*universal*, *histórico* e *atual/individual*). Lopes-Damasio (2022a, 2020, 2019a/b) apresenta, inicialmente, duas: a primeira se refere "ao nível histórico e depende do reconhecimento de que só existe história no nível atual, assim como do [reconhecimento] de que ela só existe porque o ato linguístico nunca é individual" (Lopes-Damasio, 2020, p. 140) e a segunda se refere "ao nível atual e chama a atenção para o reconhecimento de que esse nível deve estar subjacente à ideia de sujeito da linguagem não como indivíduo, mas como individuação" (Lopes-Damasio, 2020, p. 140).

Nessa linha de pensamento, segundo Lopes- Damasio (2019a), falar/escrever significa retomar o que está instituído tradicionalmente, no que se deve ao idioma e às sucessivas atualizações de uma forma discursiva, e significa contribuir para a construção dessa tradição, numa relação complexa entre o já-dito e novos projetos de dizer.

> Num refinamento desse âmbito teórico, neste trabalho, a expressão tradição estará estreitamente relacionada à historicidade, no sentido de abarcar textos e fórmulas/expressões que caracterizam gêneros institucionalizados e atos de fala fundamentais; mas estará relacionada, da mesma forma, à experiência, no sentido do já sabido dessas relações. Por sua vez, a expressão discursiva estará relacionada não só à qualificação das tradições como linguísticas, a fim de abarcar todo tipo de tradição do falar/escrever, conforme Kabatek (2005), mas também à qualificação das tradições como acontecimento, que guarda, a cada nova realização, uma novidade que se dá no modo como se realiza aquela prática (Lopes-Damasio & Silva, 2018, p. 726).

No trabalho de Longhin-Thomazi (2011), a respeito da aquisição de tradições discursivas, a autora, por meio de uma análise preliminar de dados de escrita infantil, aponta dois traços recorrentes que possibilitam o levantamento de questões relacionadas à aquisição de TD. Um dos traços é equivale ao ato de contar/narrar, tomado como a essência da atividade linguística realizada nos textos dos sujeitos analisados (crianças). Na mesma direção, Oliveira (2024), em trabalho direcionado à aquisição da escrita de

jovens e adultos, também destaca o papel do contar/narrar em intrínseca relação com as práticas orais.

Segundo Longhin-Thomazi:

> [...] esse contar é preferencialmente realizado por meio da repetição de juntores, muitas vezes de significação imprecisa e flutuante, que unem recortes ou fragmentos de outros textos pertencentes a gêneros de uma oralidade informal (gêneros primários como diálogo familiar, cotidiano) como também de uma oralidade formal (a oralidade letrada da professora, em ambiente escolar, que é uma forma de transmissão de conhecimentos) (Longhin-Thomazi, 2011b, p. 226).[29]

Nessa direção, Longhin-Thomazi (2011b, p. 223) propõe abordar o princípio da composicionalidade das TDs na associação de sua percepção do que é *fixo* e *lacunar* na tradição em aquisição, refletindo a forma variável como o sujeito está inserido – ou está se inserindo – nas regras idiomáticas e discursivas.

> No que toca à aquisição e uso de TDs, Oesterreicher (1997) argumenta que o vínculo do indivíduo com as tradições é sempre gradual e que a aquisição de TDs é processual, incluindo eventos comunicativos de identificação, habituação e legitimação. Nesse processo, o discurso individual não se conforma às tradições de modo mecânico, com a simples transposição de regras. Há sempre um "núcleo duro", com propriedades bastante fixadas, articulado com variações e deslocamentos, os quais podem resultar em modificação das TDs. Assim, o discurso individual, nível das realizações concretas, é o domínio em que convivem lado a lado as possibilidades de permanência e de transformação, que apontam para o caráter composicional das TDs, que é verificável, segundo Kabatek (2005, 2006), nos eixos sintagmático e paradigmático, pelo reconhecimento de elementos textuais que evocam tradições diversas (Longhin-Thomazi, 2011b, p. 223).

A autora pressupõe ainda que, antes de começar a participar das práticas formais de letramento, a criança já esteja envolvida em TDs que circulam em práticas de oralidade, permeadas por diferentes níveis de letramento, dependendo de suas experiências prévias, uma vez que não há, conforme se defendeu no capítulo anterior, práticas puras ou não heterogêneas, assim como também não há escrita pura ou não heterogênea.[30]

Em consonância com os estudos sobre AE e, mais especificamente, sobre a aquisição de TD, Santana (2022) focaliza, em viés comparativo, as TDs narrativa e

[29] Neste trabalho, a noção gêneros corresponde ao conceito de TDs, conforme já explicitado. Em acréscimo, a definição de "juntores" será apresentada de forma mais detalhada no próximo capítulo, desta Parte I.

[30] A concepção de letramento, sustentada por Longhin-Thomazi (2011b), excede o contexto educacional sendo semelhante a um processo mais amplo de natureza sócio-histórica que se relaciona com as práticas de leitura e de escrita. Além disso, a alfabetização é tomada somente como um tipo de letramento, estando em sintonia com a proposta de Street (2006) "no âmbito da antropologia, em que as práticas de letramento são modos variados e complexos de representar os significados de ler e escrever, em diferentes contextos sociais, em meio a relações de poder e ideologia. São, para o autor, práticas constitutivas da identidade dos indivíduos, associadas a papeis sociais assumidos ou recusados" (Longhin-Thomazi, 2011b, p. 223).

argumentativa, em textos produzidos por sujeitos do 7º ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental (EF) público, a partir do fenômeno linguístico também eleito para este trabalho, os MJs. Em seus resultados, os MJs mais recorrentes nas produções analisadas foram a "justaposição" e o "e", predominando uma arquitetura paratática, tomada como rastro do que se repete, e, portanto, é fixo nas TDs narrativa e argumentativa em aquisição. Em termos semânticos, os sentidos mais frequentes, também ligados a trânsitos semânticos distintos, foram adição, causa, tempo posterior e contraste, com especificidades: os sentidos de tempo simultâneo e tempo posterior mais associados à TD narrativa, enquanto os sentidos de tempo anterior e de causa aparecem de forma mais expressiva na TD argumentativa, indiciando a circulação dos sujeitos por práticas discursivas distintas. Os resultados também mostraram que as TDs narrativa e argumentativa se compõem por mesclas com outras TDs, conforme a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Na TD narrativa, as mesclas mais frequentes foram com as TDs diálogo, explicativa e descritiva, em alinhamento com as expectativas tradicionais do narrar. Já na TD argumentativa, as mesclas mais recorrentes foram com as TDs expositiva, listagem, avaliação pessoal, explicativa e, pontualmente, com a narrativa, revelando a construção da argumentação em estreita relação com as condições de produção das propostas e com a heterogeneidade constitutiva da escrita.

Nessa mesma direção, no que diz respeito à TD narrativa, observa-se o importante papel das relações de sentido temporais, conforme reforçam os resultados de Silva (2024). Em seu estudo, a autora investigou o sentido de tempo na TD narrativa em textos de escrita inicial, produzidos por crianças do 2º ao 5º ano do EF I. Sob a perspectiva linguística, e mais especificamente sintática, verificou-se que os MJs temporais da TD narrativa, no contexto de aquisição, apareceram com maior frequência associados à estrutura paratática, refletindo uma ancoragem nas práticas orais informais, sem que isso signifique uma relação com simplicidade/primitivismo. Os MJs temporais identificados na estrutura sintática hipotática, embora não tenham se destacado como tendência nos textos da TD narrativa em aquisição, apresentaram uma frequência média constante em todos os anos (2º ao 5º). Esse dado permite perceber que o uso da junção, no contexto de aquisição, não está ligado a uma mudança de estrutura à medida que a escolaridade avança, mas sim à movimentação e à ancoragem da escrita do sujeito nas práticas orais e letradas, fundamentadas em sua história de subjetivação (cf. Lemos, 2006) com a TD narrativa no modo escrito de enunciação. Tal resultado mostrou, portanto, que não há um desenvolvimento linear, como sugerem as concepções teleológicas, mas sim uma

movimentação do escrevente por práticas discursivas, perceptível por meio do funcionamento do MJ temporal na TD narrativa (Silva, 2024, p. 170).

Em seu trabalho, a autora também observou que a TD narrativa (em contexto de aquisição) apresenta a repetibilidade de MJs e(m) espaços de junção, que configuram, de diferentes formas, o sentido de temporalidade, predominantemente por meio dos *types*[31] de posterioridade e simultaneidade. Na dinâmica de apontar os eventos da narrativa, o tempo posterior é utilizado para organizar os acontecimentos de forma sequencial, seguindo o princípio da iconicidade, enquanto o tempo simultâneo expressa o ponto exato dos eventos narrados, também em contextos de mesclas, na linearidade do texto, com a TD descrição. Assim, os *types* de usos mais frequentes demonstram como o escrevente estrutura a narração, a partir da TD, sequencializando os eventos (tempo posterior) e descrevendo-os (tempo simultâneo) (Silva, 2024, p. 172).

Silva (2024. p.173) observa, portanto, que a TD narrativa, em contexto de aquisição por crianças, é composta por mesclas: no eixo paradigmático, pelas TDs conversa espontânea e redação escolar; e no eixo sintagmático, principalmente, pelas TDs descritiva, diálogo e explicativa.

> À luz desses resultados, foi possível atualizar o próprio conceito de "mesclas de TDs", que deixa de se referir apenas àquelas TDs que podem ser linearmente discretizadas na materialidade linguística, para abarcar, do mesmo modo, aquelas que constituem, concomitantemente, o produto dessa mesma materialidade, mostrando-se, em ambos os casos, como efeito da heterogeneidade da escrita e como matéria e produto da linguagem (Silva, 2024, p. 161).

As mesclas com as TDs conversa espontânea e redação escolar, por estarem situadas em eixo paradigmático, ocorreram simultaneamente às mesclas em eixo sintagmático. Assim, Silva (2024, p.172) observa que, em termos de heterogeneidade mostrada (cf. Authier-Revuz, 1982), a TD conversa espontânea se ancora em práticas orais, enquanto a TD redação escolar se apoia em práticas letradas, embora não de maneira exclusiva. Considerando, pois, a heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz, 1982), tanto a TD redação escolar quanto a conversa espontânea se sustentam mutuamente nas práticas discursivas orais e letradas.

Assim, o funcionamento dos MJs temporais mostrou-se sintomático não apenas da identificação da TD narrativa, mas também de sua constituição (por mesclas),

[31] Conforme será explicitado na Parte II desta dissertação, os *types* caracterizam os tipos específicos de funcionamento de uma determinada "categoria" gramatical investigada.

aquisição (no modo escrito de enunciação) e heterogeneidade (na relação entre oral/falado e letrado/escrito). Segundo Silva (2024, p. 174), a análise e descrição dos MJs temporais na TD narrativa, em processo de aquisição experimentado por crianças, permitem reconhecê-los como rastros da heterogeneidade da escrita, ao revelarem a movimentação do escrevente por práticas orais/letradas, além de marcarem a relação dialógica entre a TD narrativa e suas mesclas com o já falado/ouvido e escrito/lido, dentro de um processo de aquisição não-linear.

Na mesma perspectiva, Oliveira (2024), em um estudo voltado, por sua vez, à aquisição da escrita por jovens e adultos, analisa, de maneira ampla, não uma TD específica, mas o papel das TDs orais na escrita inicial no contexto do PEJA, ressaltando também, como um dos resultados principais, o papel do contar/narrar. As junções que se materializaram na escrita – com repetibilidade para as construções paratáticas com "jusposições" e "e" – foram interpretadas pela autora não como uma interferência da fala/oralidade no escrito, mas como um indício de sua heterogeneidade constitutiva. Essa interpretação foi reforçada pela circulação dos escreventes por práticas informais de oralidade, de que emergem atos enunciativos em que tais construções são comuns.

Segundo Oliveira (2024, p. 130), os dados confirmam o pressuposto de que a maneira como os sujeitos [adultos], em processo de aquisição da escrita, circula por TDs indicia, não apenas a própria aquisição de seus traços tradicionais, mas também uma forte mescla, enquanto fator que composicionalmente permite a tradicionalidade (cf. Lopes-Damasio, 2019, p. 158).

Os resultados de Santana (2022), Silva (2024) e Oliveira (2024), embora não esgotem o quadro daqueles já alcançados a partir do quadro teórico até aqui esboçado, são relevantes, neste momento, porque focalizam a mesma TD – a narrativa – e permitem situar a presente investigação no intervalo que busca, em viés comparativo, estender a discussão sobre a aquisição dessa TD, à luz da observação de dados de escrita infantil e de adultos.

Sistematizando...

No início deste capítulo, foram discutidas questões primordiais a respeito do conceito de TD, fundamentadas nos princípios de Coseriu (1981, 1980, 1979) e sua visão de língua histórica e concreta, a partir da qual é possível defender, mesmo numa abordagem sincrônica, a ideia de que a história desempenha um papel fundamental para a língua.

Em seguida, foram apresentados os traços definidores de uma TD, enquanto delineadores da historicidade textual: (i) a *repetição* e a *evocação*, representadas por dois eixos que se cruzam, ou seja, duas perspectivas da relação de tradição de um texto; e (ii) as composicionalidades das TDs, que abrangem a dimensão paradigmática – com referência simultânea a diversas TDs em um único texto – e a dimensão sintagmática – correspondendo à capacidade de identificar, na linearidade de uma TD complexa, a maneira como as TDs que a constituem se combinam e se interligam. Isso possibilita o reconhecimento da forma como as TDs se manifestam e se estruturam no texto, enquanto materialidade linguística.

O capítulo abordou, ainda, a discussão a partir do conceito de TD, conforme Kabatek (2006), que o define de forma ampla, incorporando todos os elementos históricos relacionados a um texto. Essa definição abrange uma variedade de fenômenos e enfatiza que uma TD não é um sinônimo de gênero ou tipo textual, mas uma noção abrangente que engloba todas as tradições do falar e do escrever, incluindo gêneros ou tradições específicas dentro de um mesmo gênero.

Para finalizar, foram exploradas algumas aplicações dos estudos sobre TDs, partindo da diacronia até alcançar propostas sincrônicas, especialmente aquelas que investigam a relação entre TDs e a aquisição da escrita, recuperando a constituição histórica dessa relação, não só em termos cronológicos, mas também em termos discursivos (cf. trabalhos de Lopes-Damasio e outros pesquisadores do mesmo grupo, recuperados ao longo do texto).

Com efeito, o diálogo teórico estabelecido permitiu que se deslocasse o conceito para as relações com o entendimento dado à escrita e à aquisição da escrita, em termos da heterogeneidade e do processo de subjetivação, a partir da relação sujeito-linguagem/escrita e de seus efeitos no funcionamento da própria língua. Ainda nessa esteira, o capítulo 3 apresentará o fenômeno que, por fim, permitirá a observação – descritiva e analítica – de uma faceta desses efeitos, no funcionamento linguístico.

MECANISMOS DE JUNÇÃO EM AQUISIÇÃO

Primeiras palavras

No âmbito do texto empírico, caracterizado como produto da TD narrativa, a análise linguístico-discursiva dos mecanismos de junção (MJs) segue a proposta de Lopes-Damasio (2022a/b, 2020, 2019 a/b, 2018, 2016, 2014). Para o seu tratamento linguístico, adota-se um modelo bidimensional de análise sintático-semântica, enquanto, para o seu tratamento discursivo, parte-se do seu reconhecimento como rastros da movimentação do sujeito no processo de textualização.

Assim, este capítulo se dedica, inicialmente, a explorar a perspectiva funcionalista como ferramenta para a análise dos MJs, enfatizando como essa abordagem interpreta suas funções, a partir da estrutura sintática e das relações semânticas que estabelecem. O principal objetivo é destacar a relevância dessa visão, nos estudos sobre MJs, que buscam capturar a dinâmica do uso da língua e estabelecer um diálogo entre o funcionalismo e o campo teórico que fundamenta este trabalho, primeiramente com a teoria das TDs, conforme a abordagem sugerida por Kabatek (2006), e, em seguida, com os deslocamentos necessários para a articulação desse quadro àquele da heterogeneidade constitutiva da escrita e da aquisição dessa escrita.

Para a organização deste capítulo, a seção 1 oferece uma explanação da abordagem funcionalista (cf. Halliday, 1985; Raible, 2001; Carvalho, 2004; Longhin-Thomazi, 2004; 2011b; Lopes-Damasio, 2011), a fim de fundamentar o entendimento, aqui assumido, para a caracterização linguística dos MJs. A seção 2 aborda a concepção de junção em relação ao paradigma das TDs, retomando a proposta de Kabatek (2006), que considera os MJs elementos sintomáticos na identificação de TDs. Em seguida, são apresentados, a partir dessa proposta inicial e da mobilização de critérios funcionalistas, os deslocamentos teórico-metodológicos necessários para uma abordagem linguístico-discursiva dos MJs no contexto dos estudos da aquisição da escrita (especialmente, a infantil), com fundamentação em Lopes-Damasio (2022a/b, 2019a/b, 2018, 2017, 2016, 2014). Nesses trabalhos, os MJs são considerados como rastros da movimentação do sujeito pelo modo escrito de enunciar, visando estabelecer um espaço de análise metodologicamente coeso com os fundamentos teóricos referentes à concepção de escrita aqui adotada. O capítulo é finalizado com a seção *Sistematizando...*, que se propõe a sintetizar os principais pontos destacados ao longo do texto, a fim de preparar o leitor para a Parte II do trabalho.

1. A PERSPECTIVA FUNCIONALISTA PARA A ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS MJS

Nos estudos funcionalistas, há um consenso de que todos os idiomas possuem mecanismos para integrar orações simples, formando assim estruturas sintáticas mais elaboradas, conhecidas como orações complexas. Nesse contexto, Carvalho (2004) expõe que pesquisadores proeminentes nessa área, incluindo Bally (1965), Halliday (1985), Matthiessen & Thompson (1988), Lehmann (1988), Givón (1990), Hopper & Traugott (1993), Gryner (1995), Castilho (1998), Neves (1999) e Decat (1999), dentre outros, têm se dedicado ao estudo aprofundado dos procedimentos sintáticos envolvidos na junção de orações. A partir dos estudos desses autores, vêm sendo realizados exames críticos e reavaliações contínuas das ideias tradicionais sobre coordenação e subordinação, assim como dos fundamentos que sustentam a diferenciação entre essas categorias. Serão mobilizadas, neste trabalho, especificamente, contribuições de Halliday (1985), Raible (2001), Kortmann (1997), na linha de Lopes-Damasio (2022a, 2011) e Longhin-Thomazi (2011a/b).

Quando se trata de analisar a forma como as orações são combinadas, Halliday (1985) apresenta uma abordagem que também se dedica a descrever a junção entre as orações. O modelo de gramática funcional desenvolvido pelo autor enfatiza uma perspectiva semântica robusta para a análise de textos, em que as funções semânticas são fundamentais na estruturação do sistema linguístico. Para o autor, como apontado por Neves (1994, p. 111), o conceito de linguagem está baseado em funções específicas, ou "metafunções", que descrevem os diferentes papéis que [a linguagem] desempenha. Primeiramente, destaca sua função *ideacional*, a qual se refere à expressão do conteúdo e à representação das experiências dos falantes. Essa função é subdividida em duas: a "experiencial", que diz respeito à maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo exterior e interior, e a "lógica", que organiza essas percepções e interações de forma coerente. Segundo Halliday (1985), a linguagem não serve apenas para transmitir conhecimento cognitivo, mas também para organizar e expressar a experiência do mundo, pelos usuários da língua, de maneira abrangente. Além da função *ideacional*, o autor identifica outras duas metafunções essenciais da linguagem: a *textual* e a *interpessoal*. A função *textual* está relacionada à estruturação das experiências dentro do texto, focalizando a organização interna da oração, a sua relação com o contexto e permitindo, assim, que a mensagem seja compreendida como tal. A função *interpessoal*, por outro

lado, abrange as interações entre os usuários da língua, permitindo-lhes organizar e expressar tanto o mundo interno quanto o externo, através da comunicação.[32]

Dessa forma, cada oração, segundo Halliday (1985), é, ao mesmo tempo, uma representação da experiência (através das subfunções experiencial e lógica, da função ideacional), uma organização dessa experiência no contexto de uma mensagem (função textual) e um ato de interação entre os indivíduos (função interpessoal). Assim, a linguagem é vista como um instrumento complexo e multifuncional que os falantes utilizam para interpretar tanto o mundo ao seu redor quanto suas próprias experiências internas.

Nesse segmento, Halliday (1985) investiga as orações complexas a partir de dois eixos principais: o tático e o lógico-semântico. O eixo tático refere-se à interdependência entre elementos, que podem ser palavras, sintagmas ou cláusulas, aqui denominadas "orações". Esse eixo abrange a *parataxe*, que envolve a relação entre elementos de igual estatuto, e a *hipotaxe*, que diz respeito à relação entre elementos de estatuto diferente, na qual há um termo dominante e seu dependente. No que diz respeito às sentenças complexas, a *parataxe* inclui: coordenação, citação (que abrange casos de discursos diretos e indiretos livres) e aposição. Quanto à *hipotaxe*, inclui: orações relativas não-restritivas, orações de fala reportada (conhecidas como discurso indireto) e orações interligadas por relações circunstanciais. Nas construções tanto paratáticas quanto hipotáticas, identificam-se dois tipos de orações: (a) as sentenças primárias (sendo a primeira numa construção paratática e a dominante numa construção hipotática); e (b) as sentenças secundárias (as que seguem a primária em construções paratáticas e a(s) dependente(s) em construções hipotáticas).

O eixo lógico-semântico envolve as interações semânticas e funcionais observadas entre as orações que compõem os complexos oracionais, englobando duas categorias principais de relações: expansão e projeção. A *expansão* de uma oração principal por uma secundária pode ocorrer de três modos: (a) por *elaboração*, quando a oração secundária constitui uma paráfrase e serve como uma explicação adicional, um comentário ou uma justificativa; (b) por *extensão*, quando a oração secundária adiciona informação nova, apresenta uma exceção ou oferece uma alternativa; e (c) por *realce*, quando a oração

[32] Como essa breve explanação deixa ver, em sua proposta funcionalista de gramática, a concepção de sujeito, para Halliday (1985), é a de indivíduo que usa uma língua, de acordo com as funções que intenciona realizar por meio dela e com ela.

secundária fornece detalhes de contexto, sinalizando circunstâncias de lugar, tempo, causa, condição, finalidade etc. A *projeção*, por sua vez, ocorre quando uma oração primária leva a uma secundária que pode introduzir uma nova ideia (em termos de significado) ou uma locução (em termos de construção de palavras).

O quadro abaixo sistematiza a relação de *expansão*, mais associada ao recorte proposto neste trabalho:

Quadro 3: Modelo de combinação de orações

		EIXO TÁTICO	
		PARATAXE	**HIPOTAXE**
EXPANSÃO	**Elaboração**	Exposição: P, isto é, Q. Exemplificação: P, por exemplo, Q. Esclarecimento: P de fato Q	Orações relativas apositivas
	Extensão	Co-ordenação de orações: Adição (positiva e negativa): P e Q; não P nem Q. Adversidade: não P, mas Q. Alternância: P ou Q	Hipotaxe de orações em: Adição: P além de Q Adversidade: P apesar de Q Alternância: se P não Q
	Realce	Co-ordenação de orações com traço circunstancial Tempo: P então Q Espaço: P e aqui/lá Q Modo: P e dessa maneira Q Causa: P e por isso Q Condição: P ou por outro lado Q Concessão: P ainda Q	Orações circunstanciais Tempo: quando P, Q Espaço: P onde Q Modo: P assim como Q Causa: P porque Q Condição: Se P, Q Concessão: P embora Q

Fonte: Adaptado de Halliday (1985, *apud* Longhin-Thomazi & Lopes-Damasio, 2014, p. 139)

Além dessas relações que se encontram no eixo tático, Halliday (1985) também destaca as de *encaixamento*, em referência aos contextos em que uma oração não integra diretamente a expressão do ato de fala, atuando como parte estrutural de um sintagma, que, por sua vez, compõe uma estrutura complexa. Assim, o *encaixamento* não se alinha com a *hipotaxe* nem com a *parataxe*, uma vez que não representa um mecanismo de "relação" entre orações, mas sim de "constituência" de uma oração que se insere no eixo tático para formar a frase complexa.[33]

A partir do quadro teórico funcionalista, Lehmann (1988) e Hopper e Traugott (1993), como citados por Carvalho (2004, p. 16), afirmam que os processos de articulação

[33] Como não há "relação" entre orações, não há, da mesma forma, um sentido que emerge dessa relação, para completar, mesmo que apenas da perspectiva linguística, o critério necessário de caracterização da abordagem bidimensional em que se sustenta o presente trabalho. Portanto, os contextos de *encaixamento* não integram o conjunto de estruturas oracionais aqui focalizadas.

de orações não devem se limitar apenas às distinções da dicotomia entre coordenação/subordinação e parataxe/hipotaxe. Dessa forma, os autores propõem uma tipologização das orações complexas mediante um *continuum*[34] que considera os diferentes graus de vinculação sintática entre as orações.

Conforme mencionado por Lopes-Damasio (2011, p. 92), a proposta de Hopper e Traugott (1993) cruza duas tradições: (i) ao considerar a *dependência* como parâmetro, abrange a relação entre parataxe e hipotaxe; (ii) ao tomar a *integração* como parâmetro, aborda a relação entre coordenação e subordinação. A interseção desses dois conjuntos resulta em uma escala tripartida (parataxe > hipotaxe > subordinação), que não se limita simplesmente a substituir a escala bipartida (coordenação > subordinação), porque se baseia, fundamentalmente, na noção de limites fluidos entre essas formas de relação entre o tático e o semântico.

Os *continua* abaixo ilustram a proposta de Hopper e Traugott (1993):

Esquema 3: *Continua* parataxe, hipotaxe e subordinação

	PARATAXE	**HIPOTAXE**	**SUBORDINAÇÃO**
Dependência	-	+	+
Encaixamento	-	-	+

	PARATAXE (independência)	**HIPOTAXE** (interdependência)	**SUBORDINAÇÃO** (dependência)	
núcleo				margem
integração mínima				integração máxima
ligação explícita máxima				ligação explícita mínima

Fonte: Hopper e Traugott (1993, *apud* Lopes-Damasio 2011, p. 92-93)

Segundo Lopes-Damasio (2011), Lehmann (1988) também descreve a hierarquia existente na estrutura das orações como um *continuum*, mas que agora engloba dois outros aspectos principais: (i) a coordenação, ou *parataxe*, relacionada aos estudos oracionais, e (ii) a dessentencialização, que se refere à perda da natureza sentencial quando a sentença deixa de funcionar independentemente para se tornar parte de outra oração, o que

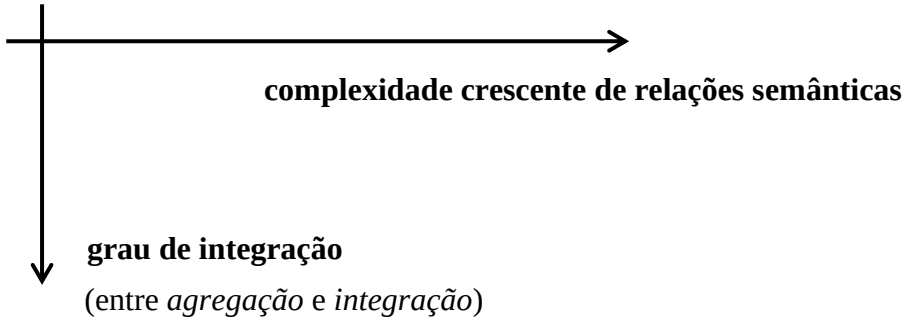
[34] A concepção de *continuum*, segundo Longhin-Thomazi (2011b), ilustra a sequência ininterrupta de elementos sujeitos a estágios de transformação, destacando a importância de reconhecer as etapas e transições intermediárias entre os extremos de um espectro de alteração. Nesse contexto teórico, o propósito do *continuum* é dar visualização à ausência de separações rígidas entre as categorias ou padrões de uso identificados em cada ponto do espectro. Neste trabalho, a ideia é trazida para mostrar que, para além do que se reconhece prototipicamente como parataxe e hipotaxe, de acordo com as definições hallidayanas apresentadas, serão considerados também usos que, no material linguístico, configuram-se como deslizamentos dessas estruturas, nos quais as fronteiras classificatórias não são sempre discretas.

exemplifica o processo de *encaixamento*. Em sua interpretação da proposta de Lehmann (1988), a autora aponta que, entre esses dois extremos do *continuum*, encontram-se as orações com sentidos adverbiais/circunstanciais, as *hipotáticas*, conforme discutido por Halliday (1985). Desse modo, o *continuum* proposto por Lehmann (1988) ilustra um rebaixamento no âmbito da *parataxe*, caracterizado pela transição de estruturas que exibem uma elevada autonomia oracional para estruturas com menor autonomia e, de modo contrário, de estruturas com alta integração oracional para aquelas com menor integração. Sob essa perspectiva, existe, por exemplo, um *status* intermediário ocupado pelas orações *hipotáticas de realce*, situadas entre os extremos de sentenças plenas, *paratáticas*, e a relação de constituinte oracional, observada nos *encaixamentos*.

De forma semelhante, Raible (2001) considera que a agregação e a integração se posicionam como extremidades de um *continuum* que inclui estágios intermediários, formando uma hierarquia sintática entre as orações complexas. Nesse contexto, o autor introduz o conceito de *junktion*, usando termo emprestado de Lucien Tesnière, como uma dimensão linguística universal[35] que categoriza as diferentes técnicas de combinação de elementos proposicionais. O autor categoriza essas técnicas em duas vertentes: uma classificação sintática, descrevendo diversos graus de integração, desde simples justaposição até formas extremas, como a integração por nominalização, passando por vários níveis de subordinação. A outra vertente é baseada nas relações semânticas expressas pelos elementos que unem as proposições, seguindo uma escala cognitiva de complexidade crescente, ainda que não definida de modo pontual e explícito pelo autor. Essas relações vão desde as menos complexas, como adição, até as mais intrincadas, como causalidade, finalidade e concessividade. Trata-se, pois, de uma proposta também bidimensional – tal como aquela de Halliday (1985) –, embora tratada em outros termos, como pode ser visualizado no esquema 4:

[35] Neste trabalho, esta noção será atualizada a fim de viabilizar a perspectiva discursiva da abordagem da junção e dos MJs, conforme exposição que segue neste capítulo.

Esquema 4: *Junktion*



Fonte: Kabatek (2006, p. 517).

No eixo vertical, estão dispostos os graus de dependência sintática, enquanto no eixo horizontal, estão dispostos os níveis de complexidade semântico-cognitiva. Assim, os MJs têm seu funcionamento descrito a partir do cruzamento dos dois eixos e necessitam ser compreendidos dentro da estrutura tático-semântica e do contexto discursivo-pragmático para tal descrição. A partir do esquema, Raible (2001)[36] delimita os diferentes graus de interdependência e adota um tratamento semelhante às combinações paratáticas, hipotáticas e subordinadas. Nesse contexto, Kabatek (2006) exemplifica a ordem do grau de integração dos juntores, no eixo vertical, como apresentado no quadro 4.

Quadro 4: Eixo vertical de junção (graus de integração)

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).

Fonte: Kabatek (2006, p. 518)

Considerando a bidimensionalidade da proposta de Raible (2001) como um desdobramento da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985), pode-se considerar,

[36] Raible (2001) direcionou seu trabalho para objetivos tipológicos, visando proporcionar uma ferramenta para a comparação entre línguas, com o objetivo de responder a questões como: quais juntores estão presentes em uma língua? Qual é a sua origem? Existem técnicas específicas em uma língua que não estão presentes em outra? Quais são as tendências universais de evolução dessas técnicas?

com efeito, segundo Longhin-Thomazi (2011), que o modelo funcionalista de análise da junção, fundamentado na ideia de modificação de orações, conforme proposto por Halliday (1985), lida com a possibilidade de descrever qualquer relação semântica em articulação com diferentes organizações sintáticas, em estruturas predominantemente *paratáticas*, *hipotáticas* ou situadas em uma zona ambígua entre *parataxe* e *hipotaxe*. Tal pressuposto torna possível, por exemplo, que qualquer relação semântica seja articulada, no material linguístico, a qualquer taxe. Assim, o significado de um complexo oracional de *adição*, comumente explicado dentro de uma oração coordenada (aqui tomada como *paratática*), também pode ser visualizado, de acordo com a proposta funcionalista, em uma oração *hipotática*.

Nessa direção, segundo Kabatek (2006, p. 518), entre as diferentes combinações de elementos nominais e verbais que compõem as orações, relações semânticas de vários tipos, classificáveis mediante o grau de complexidade, são estabelecidas.[37]

Conforme categorizado por Raible (2001), os processos de junção são explicados com base em cinco princípios fundamentais: (i) hierarquia sintática, que aborda os graus de dependência e integração entre as unidades; (ii) dinamismo comunicativo, relacionado aos diversos estatutos informacionais que as unidades articuladas podem assumir; (iii) relações semânticas, que dizem respeito à percepção da complexidade das relações entre as partes; (iv) manutenção da referência, que diz respeito aos procedimentos utilizados para introduzir, manter e construir referentes no texto; e (v) gênero textual, que trata do reconhecimento de um gênero e seu vocabulário característico, sendo abordado em termos de TDs neste trabalho. Assim, o autor apresenta diferentes possibilidades para expressar as relações de sentido, como causalidade, condição, finalidade, modo etc., em vários níveis da estrutura sintática, distinguíveis em termos de *agregação* e *integração*.

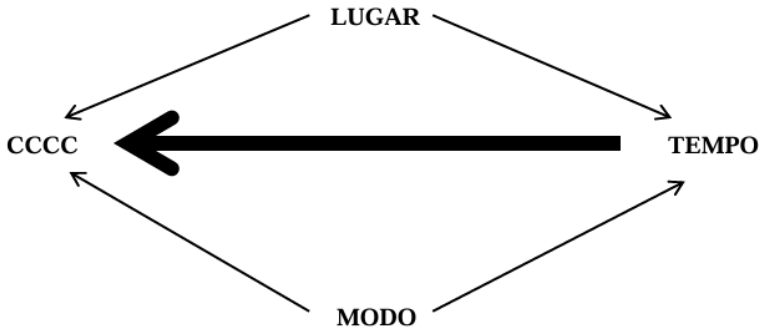
Nesse trabalho, a partir da proposta de Raible (2001), agregação e integração serão consideradas conforme as estruturas *paratáticas* e *hipotáticas*, de acordo com critérios definidos desde Halliday (1985), na linha de Lopes-Damasio (2011) e Longhin-Thomazi (2011a/b). A relação entre as orações é baseada na continuidade dos processos

[37] Segundo Kabatek (2006), essas relações podem aparecer de modo implícito ou podem ser apresentadas na superfície textual por meio de juntores, como, por exemplos, nos casos de elementos dêiticos, elementos de coordenação ou de subordinação (tais como conjunções), construções absolutas, construções participiais, grupos preposicionais, ou até mesmo preposições simples. Neste trabalho, quando há um espaço em que a junção ocorre de modo implícito ou sem marca linguística, considera-se a atuação de uma técnica de natureza não linguística, mas, ainda assim, de natureza juntiva: as "justaposições", ou junção por "zero" (∅).

e significados da junção, considerando, pois, diferentes possibilidades de articulação entre forma e sentido. Desse modo, os juntores são dispostos tanto no eixo vertical, para a identificação do grau de integração, quanto no eixo horizontal, para a observação da complexidade crescente das relações semânticas (Kabatek, 2006, p. 517).

Nessa direção, Longhin-Thomazi (2011b) destaca a existência de uma inclinação derivacional entre relações semânticas, comprovadas por trabalhos realizados no âmbito da mudança linguística por gramaticalização, especialmente pelo de Kortmann (1997).[38] Essas relações semânticas são organizadas de acordo com uma escala de complexidade crescente, fundamentada em quatro macrossistemas semânticos, os quais se dividem em conjuntos e subconjuntos de relações, com vínculos de parentescos semânticos, e auxiliam na compreensão de padrões de polissemia. Esses macrossistemas são os de *tempo, modo, lugar* e *causa, condição, contraste* e *concessão* (*CCCC*) e as relações de parentescos semânticos podem ser observadas a partir do esquema 5:

Esquema 5: Macroestrutura do universo semântico das relações oracionais



Fonte: Kortmann (1997, p117)

Para Kortmann (1997), as relações *temporais* são as mais propensas a alimentar o macrossistema *CCCC*, embora o inverso não ocorra. Observa, ainda, que *espaço* e *modo* não apresentam parentescos semânticos entre si, e, em vez disso, alimentam os outros sistemas (Kortmann, 1997). Seguindo essa linha de raciocínio, Kortmann (1997) amplia a análise das mudanças semânticas da filogênese para a ontogênese, relacionando-as aos juntores, especialmente ao desenvolvimento das relações de CCCC no que chama de "linguagem infantil". O autor se baseia nos estudos de Reilly (1986), Bloom *et al*. (1980) e Bowerman (1986) para afirmar que, assim como na evolução filogenética, as mudanças

[38] A partir do exame da gramaticalização de juntores adverbiais em línguas europeias.

semânticas indicam uma crescente complexidade cognitiva, na ontogenia, a sequência preferencial de aquisição dos padrões de relação também segue um gradiente cognitivo semelhante (Longhin-Thomazi, 2011b, p. 225).

Lopes-Damasio (2022a), em diálogo crítico com as afirmações do autor, usa os resultados de sua pesquisa tipológica, que propõe a adoção do esquema de relações semânticas que se constituem em fonte e alvo, sob uma perspectiva filogenética, para, a partir da noção de movimentação/mudança, numa visão ontogenética, explorá-la como um espaço observável dos sentidos, em relações tático-semânticas e discursivas, que podem situar a movimentação do sujeito que se constitui na construção de sentidos do (seu) texto.[39] Nessa direção, assim como em outros trabalhos desenvolvidos na linha de Lopes-Damasio (2022a/b, 2020 2019a/b), o que Kortmann (1997) denomina de "parentescos semânticos" é tomado, de uma perspectiva linguístico-discursiva, como "trânsitos semânticos", relacionados à movimentação do sujeito no processo de textualização.

Para tanto, os MJs são focalizados, da perspectiva linguística, tomando como base o modelo bidimensional de análise de junção proposto por Halliday (1985), Raible (2001) e Kortmann (1997), conforme Lopes-Damasio (2022a; 2019a; 2011) e Longhin-Thomazi (2011a; 2011b), adotando a interseção dos eixos tático (vertical) e semântico (horizontal). O eixo tático é representado, nessa proposta, pelas relações de *parataxe* (P) e *hipotaxe* (H), excluindo o *encaixamento* (Halliday, 1985). O eixo semântico, por sua vez, reflete uma complexidade crescente nas relações semânticas (cf. Kortmann, 1997). O cruzamento desses eixos é ilustrado no esquema 6:

[39] Numa perspectiva linguístico-pragmática, Longhin-Thomazi (2011a, p. 225) indica que a cognição e sua complexidade pode ser entendida através da análise da função dos juntores em distintos contextos interpretativos. Apoiando-se em Sweetser (1991), a autora ilustra como um único juntor pode assumir significados variados, dependendo se sua aplicação ocorre no âmbito do mundo sociofísico, em processos de raciocínio lógico ou em estruturas argumentativas, e ressalta a existência de um fluxo unidirecional que percorre esses domínios, argumentando que tal dinâmica corrobora uma evolução filogenética em que os significados mais abstratos emergem a partir dos concretos. Já numa perspectiva linguístico-discursiva, Lopes-Damasio e Silva (2017) analisam aspectos do sistema de causalidade, em TDs produzidas por sujeitos em processo da aquisição da escrita, e mostram que não há uma progressão linear de complexidade durante a aquisição, já que, desde os primeiros enunciados escritos, está marcado o sentido de causa na escrita infantil. As autoras estabelecem, portanto, uma associação entre as TDs e as relações semânticas, concluindo que a aquisição da escrita não deve ser tratada universalmente e destacando a importância de se reconhecer o sujeito, em sua relação com a linguagem, influenciado por seu imaginário de escrita, pela presença do outro, pelas práticas orais e letradas em que está inserido e pelas quais circula socialmente, a partir do que se lhe apresenta como tradições de dizer/escrever.

Esquema 6: Critério bidimensional de análise dos MJs

	ADIÇÃO	MODO	COMPARAÇÃO	TEMPO SIMULTÂNEO	TEMPO PROGRESSIVO	TEMPO CONTINGENTE	TEMPO ANTERIOR	TEMPO ANTERIOR IMEDIATO	TEMPO LIMITE	TEMPO POSTERIOR	CAUSA	CONDIÇÃO	FINALIDADE	CONTRASTE	CONCESSÃO
P															
H															

Fonte: Adaptado de Lopes-Damasio (2022a)

Conforme destacado por Lopes-Damasio (2014), e em concordância com as observações feitas anteriormente por Longhin-Thomazi (2011b), a intersecção entre os eixos sintático e semântico mostra que uma única relação semântica pode ser expressa através de diversas configurações táticas. Essa abordagem bidimensional representa outra forma de análise, quando comparada àquela da Gramática Tradicional, e, mediante aos trabalhos desenvolvidos por Lopes-Damasio (2022a/b, 2020,2019a/b, 2018, 2017, 2016, 2014), toma o modelo funcionalista da linguagem, acima de tudo, como "ferramenta" para a análise linguística, de acordo com a qual a relação entre as orações é definida pela continuidade dos processos de junção e pela interação entre informações sintáticas e semânticas. Além disso, a autora propõe a análise da funcionalidade dos juntores de modo a demonstrar a heterogeneidade constitutiva da escrita e das TDs, uma vez que a aquisição da escrita e a sua mudança linguístico-discursiva estão associadas aos processos em que se observa a circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita e da dialogia com o já falado-escrito, em contexto determinado sócio-historicamente.

Assim, a singularidade dessa perspectiva reside na visão da atividade de textualização, não como resultado tangível, com um autor que precede e origina o próprio texto (cf. Corrêa, 1997), mas como um processo dinâmico em que o escrevente se configura como autor dentro de um texto que se insere em uma tradição (Lopes-Damasio, 2017). Para dar conta das proposições necessárias ao alinhamento dessa forma de tratar a junção e os MJs com o quadro teórico que fundamenta o presente trabalho, a próxima seção abordará os necessários aspectos para uma perspectiva discursiva do fenômeno.

2. DESLOCAMENTOS PARA UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS MJS

Como exposto, de forma introdutória, no capítulo anterior, Biber (1988), ao

investigar os diversos gêneros textuais,[40] desenvolve uma metodologia estatística que examina tanto aspectos linguísticos quanto situacionais para a identificação e comparação desses gêneros. Inspirado pelo modelo de Biber, Kabatek (2006) propõe uma metodologia que visa reduzir o número de elementos analisados nos textos, concentrando-se na junção como um eixo fundamental para caracterizar e diferenciar as TDs. Segundo Kabatek (2006, 2005), os esquemas de junção em um texto podem servir como indicadores sintomáticos para determinar as TDs a que o texto pertence. Para isso, o autor recomenda uma análise que combine avaliação qualitativa e quantitativa da frequência relativa dos juntores nos textos.[41]

Essa abordagem de estudo permite diferentes observações da relação entre MJs e TDs, sendo uma delas a que contraria a suposta homogeneidade de um "gênero" ou de uma TD, identificada em sua correspondência com um gênero. Trata-se, em outros termos, de uma possibilidade de, por meio de rastros juntivos, identificar uma considerável heterogeneidade interna que compõe as TDs, de acordo com diversas possibilidades. Isso implica a identificação de diferentes características textuais para cada TD complexa, correspondente a um gênero. Assim, a *heterogeneidade interna* aponta para a presença de várias TDs, e a identificação de suas características deve considerar uma interpretação histórica dos dados, que permite, por exemplo, descrever quais são as diferentes TDs coexistentes dentro de um mesmo gênero e como elas se relacionam, mais ou menos diretamente, com as formas de junção.

Para tanto, faz-se necessária, além de uma abordagem linguística da junção, também a proposição de uma forma de abordá-la a partir de seus aspectos discursivos.

Assim, da perspectiva discursiva, esses MJs são considerados, na linha de Lopes-Damasio (2022a/b, 2020, 2019a/b), *rastros* que indiciam a movimentação do sujeito para a construção dos sentidos no processo de textualização. Os MJs são vistos, portanto, como *rastros específicos* da movimentação do sujeito na constituição textual, uma vez que indiciam a *individuação* que atualiza seus discursos a cada experiência com o já falado/ouvido e escrito/lido, dialógica e historicamente. Para tanto, considera-se, ainda, a relação entre MJs e o *espaço de junção*, que, conforme Lopes-Damasio (2020, p. 142), possibilita "observar as técnicas de junção sem perderde vista o ponto em que ocorrem".

[40] O conceito de gêneros textuais, abordado por Biber (1988), está intimamente relacionado ao conceito de TD, uma vez que cada gênero textual incorpora traços tradicionais e pode ser interpretado como uma TD.
[41] Esse procedimento metodológico será apresentado na Parte II deste trabalho, de acordo com as adequações necessárias ao quadro teórico aqui proposto.

A concepção de *espaço de junção* fundamenta-se na especificidade proposta por Veyne (1971, p. 48, *apud* Corrêa, 2007, p. 206), que considera tanto o particular quanto o geral na singularidade histórica. Desse modo, as junções e os espaços de junção podem ser entendidos como recursos textuais que verticalizam o tempo, operando de maneira a sinalizar, retroativamente, certas regularidades linguísticas, construindo uma atualidade de sentido e, prospectivamente, antecipando outras possibilidades de ocorrência. Consistem, portanto, em uma forma de observação que se propõe a conjugar, teórica e metodologicamente, aspectos linguísticos e discursivos, relacionados à movimentação do sujeito para a construção de sentidos nos encadeamentos que constituem uma tradição de falar/escrever (Lopes-Damasio, 2022a, p. 16).

Nessa direção, fora das generalizações a respeito da categorização linguística, os MJs estão relacionados aos *rastros* que este trabalho procura focalizar, no sentido estipulado à linguagem como acontecimento. Os MJs são definidos como os rastros "específicos" da relação estabelecida entre o sujeito e a linguagem/escrita, na (sua) circulação pelo já-falado/escrito, por meio da TD, e na condição de rastro são capazes de demarcar, na superfície linguístico-textual, o movimento desse sujeito no texto e em sua construção. É dessa forma, que o "específico" parte, ao mesmo tempo, de uma "generalização" e de uma "particularização" verificada na história, conforme já anunciado (Veyne, 1971, p. 48 *apud* Corrêa, 2007, p. 206).

Para essa relação, entre os MJs e o específico de Veyne, faz-se necessária uma segunda associação, entre o MJ e o espaço de junção que favorece, ao mesmo tempo, a percepção linguística (por presença ou ausência) das técnicas de junção e a consideração do espaço sócio-histórico (não mais universal) em que ocorre. Assim, quando o contexto linguístico é observável, também se encontra atrelado ao evento de uma TD em sua dimensão discursiva. Portanto, a dimensão sintática da junção é percebida como memória de atos já realizados, em TDs, e não somente como recurso formal da língua. Desse modo, os MJs configuram-se a partir de um tratamento analítico de natureza linguístico-discursiva (Lopes-Damasio, 2019, p. 156).

Sistematizando...

Neste terceiro capítulo, foi exposto um entendimento funcionalista dos MJs com a finalidade de mobilizá-los como "ferramenta" de análise linguístico-discursiva do fenômeno da junção, no escopo da proposta do presente trabalho. Para tratar orações complexas dentro de uma proposta de "gramática funcional", Halliday (1985) busca

integrar os componentes sintático, semântico e pragmático, considerando dois eixos: o tático e o lógico-semântico.

O eixo tático refere-se à interdependência entre elementos, que podem ser palavras, sintagmas ou orações, e abrange a *parataxe* (a relação entre elementos de igual estatuto) e a *hipotaxe* (a relação entre elementos de estatuto diferente, em que há um dominante e seu dependente), sempre de acordo com dois tipos: *primárias* e *secundárias*, conforme a aceitação de que a ordem é, nessa abordagem, um importante critério de análise. No que diz respeito às sentenças complexas, a *parataxe* inclui coordenação, citação (que abrange casos de discursos diretos e indiretos livres) e aposição (por meio de uma exposição ou uma exemplificação). A *hipotaxe* inclui orações relativas não-restritivas, orações de fala reportada (conhecidas como discurso indireto) e orações interligadas por relações circunstanciais. O *encaixamento*, tomado como mecanismo de *constituência* de orações complexas, não é considerado como forma de relação entre orações.

Raible (2001), também sob a perspectiva funcionalista, utiliza o termo *Junktion* para descrever o uso de técnicas linguísticas na combinação de elementos proposicionais. Essas técnicas, também se aproximando da proposta de Halliday (1985), são organizadas em um esquema bidimensional: (a) sintático, num eixo vertical, descrevendo diversos graus de integração; e (b) semântico, num eixo horizontal, expresso pelos elementos que unem as proposições, seguindo uma escala de complexidade crescente que parte de relações menos complexas, como a adição, até relações mais complexas, como causalidade, finalidade e concessividade. Desse modo, os juntores são dispostos tanto no eixo vertical, para a identificação do grau de integração, quanto no eixo horizontal, para a observação da complexidade crescente das relações semânticas (Kabatek, 2006, p. 517).

No estudo das relações semânticas, Kortmann (1997), a partir do exame da gramaticalização de juntores adverbiais em línguas europeias, identifica quatro macrossistemas semânticos: *tempo*, *modo*, *lugar* e *CCCC*, interligados – as relações *temporais* são as mais propensas a alimentar o macrossistema *CCCC*, embora o inverso não ocorra, e as relações de *espaço* e *modo* não apresentam parentescos semânticos entre si, mas alimentam os outros sistemas –, o que permite explicar padrões de polissemia e de parentescos semânticos, aqui tomados como *trânsitos semânticos*, recuperáveis, pelo analista, a partir de MJs e(m) *espaços de junção*, conforme definidos na sequência.

Inspirado pelo modelo de Biber (1988) – que investiga diversos gêneros textuais,

a partir de uma metodologia estatística e exaustiva dos aspectos linguísticos desses gêneros –, Kabatek (2006) propõe uma redução do número de elementos analisados nos textos, concentrando-se na avaliação qualitativa e quantitativa da frequência dos juntores, como eixo fundamental para caracterizar e diferenciar as TDs. Segundo Kabatek, os esquemas de junção em um texto podem servir como indicadores sintomáticos para determinar as TDs a que o texto pertence.

Lopes-Damasio (2022a), em diálogo com a pesquisa tipológica realizada por Kortmann (1997), propõe a adoção do esquema de relações semânticas que se constituem em fonte e alvo, sob uma perspectiva filogenética, para, a partir da noção de movimentação/mudança, explorar, numa visão ontogenética, um espaço observável dos sentidos, em relações tático-semânticas e discursivas, que podem situar a movimentação do sujeito que se constitui na construção de sentidos do (seu) texto.

Resumidamente, os MJs são focalizados, da perspectiva linguística, tomando como base o modelo bidimensional de análise de junção proposto por Halliday (1985), Raible (2001) e Kortmann (1997), conforme Lopes-Damasio (2022a, 2019b, 2011) e Longhin-Thomazi (2011), adotando a interseção dos eixos tático (vertical) e semântico (horizontal). O eixo tático é representado, nessa proposta, pelas relações de parataxe (P) e hipotaxe (H), excluindo o encaixamento (Halliday, 1985). O eixo semântico, por sua vez, reflete uma complexidade crescente nas relações semânticas (cf. Kortmann, 1997).

Da perspectiva discursiva, esses MJs são considerados *rastros específicos* da movimentação do sujeito na constituição textual, uma vez que indiciam a *individuação* que atualiza seus discursos a cada experiência com o já falado/ouvido e escrito/lido, dialógica e historicamente. Para tanto, considera-se, ainda, a relação entre MJs e o *espaço de junção*, que, conforme Lopes-Damasio (2020, p.142), possibilita "observar as técnicas de junção sem perder de vista o ponto em que ocorrem".

Desse modo, os MJs caracterizam-se, do ponto de vista da definição e do tratamento analítico, numa perspectiva de natureza linguístico-discursiva, que permite tomá-los enquanto ferramenta de análise. Este trabalho segue, portanto, o delineamento daqueles já citados, para a implementação das propostas de investigação desenvolvidas e em desenvolvimento no âmbito do PP, além de outros que justificaram a sua proposição.[42] Com efeito, as apresentações deste capítulo permitem compor o quadro

[42] Citam-se os trabalhos de Rodrigues (2018), voltado à TD *argumentativa*, em textos de alunos do 6° e do 9° anos do EF II; Álvares (2020), à TD *argumentativa*, em textos produzidos por sujeitos numa perspectiva

teórico-metodológico da presente pesquisa e aquele que fundamenta a compreensão dos resultados apresentados na seção 2, do capítulo 2 (Parte I), como forma de ilustrar, ao mesmo tempo: (i) as contribuições do grupo de pesquisa a este estudo; e, ainda (ii) o seu diferencial e como pretende contribuir com os avanços do projeto em que se insere.

Na Parte II, a seguir, serão apresentadas as determinações metodológicas mobilizadas neste trabalho.

longitudinal – do 7º ao 8º ano do EF II, dentre outros. Os resultados apontam diferentes relações tático-semânticas dos MJs com a construção das tradições focalizadas, com predominância da parataxe em funcionamentos associados a situações concretas de enunciação. Portanto, permitem visualizar, na escrita, rastros que indiciam tradições orais, predominantemente mais informais.

PARTE II

UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

MATERIAL E METODOLOGIA

Primeiras palavras

Este capítulo tem como objetivo a apresentação e a descrição do material e da metodologia utilizados para a realização da investigação proposta nesta pesquisa. Está dividido, para além desta apresentação introdutória, na seção: *1. A TD narrativa em aquisição da escrita: o universo da investigação*, subdividida para a apresentação: do procedimento ético, em 1.1; dos sujeitos que produziram os textos da investigação e das condições de produção, em 1.2; e do material analisado, em 1.3; na seção *2. A abordagem linguístico-discursiva da escrita: aspectos metodológicos*, com o propósito de descrever a metodologia empregada na descrição e análise da funcionalidade dos MJs na TD narrativa em aquisição, subdividida para a apresentação dos procedimentos de análise implementados para alcançar o objetivo específico (i), em 2.1; o objetivo específico (ii), em 2.2; e o objetivo específico (iii), em 2.3; e, por fim, *Sistematizando...* com o propósito de reunir as principais informações apresentadas neste capítulo, as quais serão importantes para a compreensão da Parte III desta dissertação.

1. A TD NARRATIVA EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA: O UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 PROCEDIMENTO ÉTICO

As coletas dos textos usados nesta pesquisa foram autorizadas, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP (CAAE: 67558423.4.0000.5401, número do parecer: 6.524.627). Nas coletas de textos produzidos por crianças matriculadas no EF I, antes do início das oficinas de produção textual, foi solicitada aos responsáveis pelos alunos uma autorização formal, por meio dos termos de "Consentimento Livre e Esclarecido" (TCLE) e de "Assentimento Livre e Esclarecido" (TALE), em conformidade com as diretrizes do CEP da UNESP, para pesquisas que envolvem participantes humanos. O TCLE também foi assinado pelos integrantes do PEJA – UNESP/Assis.

1.2 SUJEITOS E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Os textos analisados nesta pesquisa foram produzidos por crianças, do 1º ao 5º ano do EF I, em 2023 – identificados como "escrita infantil" (EI, daqui em diante) –, e

por educandas adultas, participantes do PEJA-UNESP/Assis, em 2023 – identificados como "escrita de jovens e adultos" (EJA, daqui em diante).

Os sujeitos escreventes da amostra de EI eram residentes em um bairro periférico da cidade de Assis-SP e regularmente matriculados na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental "Alides Celeste Razaboni Carpentieri".

Com a finalidade de integrar ensino e pesquisa, as oficinas de produção de texto, no âmbito do EF I, foram planejadas de forma colaborativa com os professores da rede pública de ensino e a coordenadora do PP. Os professores do ensino público (EP),[43] atuando como bolsistas (EP – FAPESP), durante 12 meses (de 1 de maio de 2023 a 30 de abril de 2024), conduziram semanalmente as atividades de produção e coleta textual com os alunos, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, na escola mencionada. Em consonância com o plano de trabalho desses docentes, foram asseguradas aos alunos condições adequadas à produção escrita, favorecendo a emergência de textos vinculados a distintas TDs, entre elas a TD narrativa, conforme os pressupostos teóricos apresentados no capítulo 2, da Parte I desta dissertação.

A realização das oficinas de produção textual teve como fundamento a concepção de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997), bem como o entendimento de TD como matéria e produto da linguagem (cf. Lopes-Damasio, 2019a). Assim, envolveram práticas orais e letradas, abordando previamente a temática dos textos a serem produzidos, sem disponibilização de qualquer material para cópia. Durante o processo de textualização, as professoras não realizaram correções, mas atenderam às solicitações pontuais de cada escrevente de acordo com a especificidade das relações entre sujeito-escrita.[44]

Por sua vez, o PEJA, apresentado inicialmente como uma iniciativa institucional da UNESP, caracterizou-se como o espaço de práticas das quais emergiram a escrita de jovens e adultos. O PEJA funciona, na Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL), desde o ano de sua implementação, em 2001, caracterizando-se como um Programa de

[43] Foram selecionadas, em parceria com a direção e a coordenação pedagógica da escola, cinco professoras, uma de cada ano do EF I (do 1º ao 5º ano), para atuarem como professoras-bolsistas, na vinculação ensino-pesquisa, com planos de atividades alinhados à proposta do PP e sob a orientação de sua coordenadora.

[44] Por exemplo, para as produções dos textos pelos escreventes do 1º ano do EF I, o relatório de pesquisa da professora bolsista apontou que, em determinados momentos, alguns alunos perguntavam: "o que preciso para escrever 'ca', em 'casa'?", o que era respondido pela professora. Em outros anos, as perguntas podiam estar relacionadas à ortografia, por exemplo, a outros aspectos que se mostravam relevantes para o sujeito, no seu processo de escrita, ao que também era respondido pela professora, sempre a partir da demanda, mas não como recomendação ou orientação geral.

Extensão Universitária que sobrevive em objeção ao sucateamento da educação pública e, especificamente, ao desmonte da modalidade EJA em diversos estados brasileiros (Oliveira, 2024, p. 75). Durante o período de coleta do material (meados de 2023 a meados de 2024), o PEJA-UNESP/Assis oferecia encontros semanais nas instituições vinculadas, a saber: (i) EMEIF Professora Alides Celeste Razaboni Carpentieri (núcleo I); (ii) UNESP/Assis (núcleo II); (iii) Asilo Lar dos Velhos (núcleo III); além de reuniões quinzenais para a organização do trabalho e formação de educadores.

Os sujeitos escreventes da amostra de EJA eram, no período da coleta, integrantes do núcleo II do PEJA-UNESP/Assis, formado exclusivamente por mulheres, em sua maioria não brancas e da terceira idade, pertencentes a um grupo vulnerável economicamente e cujos vínculos escolares foram frágeis e/ou interrompidos por relações com o trabalho, frequentemente doméstico e/ou rural, além de outros aspectos (para mais detalhes, cf. Oliveira, 2024).[45] No núcleo II, onde foi realizada a coleta do *corpus* desta pesquisa, as atividades presenciais, após o período de suspensão durante a pandemia de COVID-19, só foram retomadas em outubro de 2022, com um grupo inicial reduzido a apenas três idosas que já participavam do Programa antes da pandemia. Os textos analisados, no entanto, foram produzidos ao longo de 2023, quando o grupo se estabilizou, chegando a oito participantes, e as práticas de escrita ganharam continuidade.

Com a mesma finalidade de integrar ensino e pesquisa, as oficinas de produção de texto, no âmbito do PEJA – UNESP/Assis, foram planejadas e realizadas, de acordo com os princípios de base freireana, em encontros semanais, a partir da condução de bolsistas de extensão e voluntários, que atuavam como educadores no Programa, sob coordenação de Lopes-Damasio. Os textos foram produzidos como parte de práticas de escritas, envoltas em temáticas específicas, contextualizadas à realidade das educandas e à sua discussão crítica.

1.3 MATERIAL

O universo da investigação é composto por 40 textos escritos pertencentes à TD narrativa em aquisição, sendo 20 produzidos por crianças (EI) e 20 produzidos por educandas adultas (EJA).

[45] Conforme Oliveira (2024) o retorno do PEJA-UNESP/Assis aos encontros presenciais, pós pandemia, foi marcado por inúmeros desafios, como a reorganização das atividades em sala, o acolhimento das educandas em situação de vulnerabilidade e a tentativa de reconstruir os vínculos entre educadores e educandas, o que também se traduzia nos vínculos entre comunidades interna e externa à universidade.

Todos os textos foram coletados no contexto do PP e integram o Banco de Dados de Escrita Inicial (BDEIn-UNESP)/*Inicial Write Database* (*InWrite*-UNESP), atualmente em fase de organização como uma das ações desenvolvidas no âmbito do PP, em consonância com o conceito de TD.

Para a transcrição dos textos foi adotada a edição semidiplomática, determinada pela opção metodológica de respeitar as características gráficas da escrita original, tais como o uso de letras maiúsculas (caixa-alta) e minúsculas (cursiva), bem como outros traços pertinentes à interpretação e à análise das produções dos escreventes. Conforme se mostraram necessárias, foram apresentadas "sugestões de leitura", de modo a explicitar a intepretação, dentre outras possíveis, para a implementação das análises.

Textos de EI

Para a composição da amostra de EI, inicialmente, foram selecionados os textos produzidos a partir da Proposta 1, explicitada na figura 1:[46]

Figura 1: Proposta 1 – EI

LEIA A TIRINHA:

Fonte: portal.educacao.go.gov.br

NA TIRINHA ACIMA, CASCÃO ESTAVA CORRENDO PERIGO!
ESCREVA UMA HISTÓRIA EM QUE VOCÊ CORREU MUITO PERIGO.
USE O ESPAÇO ABAIXO E NÃO ESQUEÇA DE DAR UM TÍTULO AO SEU TEXTO.

Fonte: BDEIn-Unesp (*InWrite*-Unesp)

A Proposta 1, tradicionalmente também denominada de *comando para a produção textual* ou *consigna*, a partir da leitura de uma tirinha e de destacar que "Cascão estava correndo perigo", convida os escreventes a produzirem uma narrativa de uma situação em que também tivessem passado por algum tipo de perigo, como deixa ver o

[46] Os textos foram produzidos no primeiro semestre letivo, em maio de 2023. Os alunos, nesse contexto, tinham cursado em média dois meses de aulas no EF I.

trecho “ESCREVA UMA HISTÓRIA EM QUE VOCÊ CORREU PERIGO”, estabelecendo, assim, uma relação temática com a situação vivida pelo personagem da história, sob a condição de que esse personagem fosse o próprio escrevente. Há, dessa forma, uma relação entre “história” e a prática discursiva do “contar/narrar”, ao mesmo tempo que há uma relação entre essa prática e as experiências vividas/experimentadas pelos sujeitos. Além disso, a proposta orienta explicitamente a elaboração de um título para o texto produzido.

Antes da produção escrita, os textos da proposta e da tirinha foram lidos, individual e coletivamente, interpretados e geraram uma discussão sobre o tema: boas práticas no trânsito. Também foram destacados aspectos da fala do personagem Cebolinha, das expressões fisionômicas que aparecem nas imagens, além da onomatopeia. Após a análise do conteúdo da tirinha, as professoras das turmas foram orientadas a estabelecer a ligação entre a “história de perigo do Cebolinha” e a “história de perigo de cada um”. Houve um convite às práticas orais e informais, em que alguns dos alunos expuseram “relatos pessoais” que apresentavam coerência em relação ao que fora proposto.

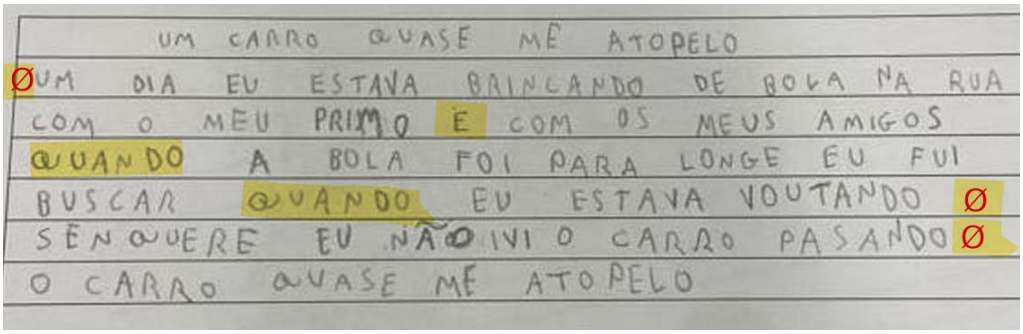
De início, foi realizada uma análise geral de todos os textos produzidos, pelos escreventes do 1º ao 5º ano do EF, a partir da Proposta 1, sob a observação dos seguintes critérios, com o objetivo de verificar sua adequação aos objetivos desta pesquisa: (i) presença de escrita acompanhada ou não de desenhos; (ii) escrita suficientemente legível para habilitar interpretações; (iii) presença de pelo menos um *espaço de junção* oracional.[47]

As produções dos alunos do 1º ano não atenderam a tais critérios, o que inviabilizaria a análise pretendida. Por essa razão, não integraram o *corpus* final da pesquisa, que ficou composto, portanto, por 20 textos narrativos, sendo 5 textos de cada ano escolar (2º, 3º, 4º e 5º anos), todos produzidos no âmbito da proposta 1, já apresentada.

[47] De modo geral, as produções dos alunos mostraram-se em distintas relações entre o estável e o instável da linguagem, para a sustentação de diferentes sentidos, a partir das movimentações do leitor/adulto alfabetizado/analista. De modo específico, as produções dos alunos do 1º ano do EF permitiram as seguintes observações: (i) relação exclusiva com o figurativo, ou seja, sustentadas por atribuições de sentido relacionadas ao desenho, sem presença da escrita; (ii) relação entre o figurativo e sequências de letras convencionais, mas sem emprego convencional, no que tange ao estável da escrita alfabética (por exemplo, mas não apenas, no que se trata da relação grafema-fonema); (iii) relação entre o figurativo e sequências de letras convencionais, com emprego convencional, no que tange ao estável da escrita alfabética (especificamente no que se trata da relação grafema-fonema), mas sem a abertura de *espaços de junção* oracional, caracterizando exclusivamente listas de palavras e/ou uma frase/oração.

Os 20 textos selecionados inicialmente passaram à análise de averiguação da presença, neles, das características gerais para a sua identificação como TD *narrativa*, à luz da Proposta 1, atestando que correspondiam ao que se reconhece convencionalmente como *relato*,[48] conforme se exemplifica na figura 2.

Figura 2: Texto 1



Fonte: BDEIn-Unesp (*InWrite*-Unesp)

UM CARRO QUASE ME ATOPELO
Ø UM DIA EU ESTAVA BRINCANDO DE BOLA NA RUA
COM O MEU PRIMO **E** COM OS MEUS AMIGOS
QUANDO A BOLA FOI PARA LONGE EU FUI
BUSCAR **QUANDO** EU ESTAVA VOUTANDO **Ø**
SENQUERE EU NÃO VI O CARRO PASANDO **Ø**
O CARRO QUASE ME ATOPELO **[P1/E1/2A]**

O Texto 1 e a transcrição que o acompanha exemplificam uma TD *narrativa*, especificamente caracterizada como relato pessoal de experiência vivida, elaborada a partir da Proposta 1. Para essa caracterização, considera-se a presença de personagens (narrador-personagem/escrevente, primo e amigos) e a organização dos fatos em uma sequência que conduz o leitor por um início ("UM DIA EU ESTAVA BRINCANDO DE BOLA NA RUA"), um desenvolvimento (o desenrolar dos acontecimentos em torno da bola) e um desfecho (a situação de quase atropelamento). Essa organização corresponde à estrutura típica do relato, que se compõe de uma situação inicial — na qual se apresenta o contexto, os personagens e o cenário —, uma complicação ou desenvolvimento — em que se narram os eventos e as ações —, e um desfecho — em que se relatam as consequências ou a conclusão do episódio. Observam-se MJs que organizam os eventos narrados, como o uso de "QUANDO", vinculados à sequência dos fatos e a uma marcação

[48] A TD *relato pessoal* equivale, portanto, a uma das possíveis formas de atualização da TD narrativa, seja em termos de sua composicionalidade sintagmática e/ou paradigmática.

de temporalidade. Esses elementos reforçam a configuração do texto como um exemplo de TD narrativa, de acordo com o que se reconhece como o *fixo* dessa TD (cf. Silva, 2024).

Na referência dos textos, como se vê em **[P1/E1/2A]**, utilizou-se uma legenda composta pelo número da proposta [P1],[49] seguido da letra E, que indica o número do escrevente [E1], e, por fim, do ano escolar em que o aluno estava matriculado [2A].

Textos de EJA

Para a composição da amostra de EJA, inicialmente, foram selecionados textos produzidos a partir de sete propostas temáticas, explicitadas a seguir:

Proposta 1 (P1): "Quando você se olha no espelho, o que você vê? Conte um pouco sobre quem você é e qual a sua história de vida"
Proposta 2 (P2): "Escreva um aprendizado de vida"
Proposta 3 (P3): "Escreva sobre uma surpresa ou sobre um dia muito emocionante de sua vida"
Proposta 4 (P4): "Escreva sobre suas experiências em sala de aula"
Proposta 5 (P5): "Escreva no papel algum relato de sua vida que deseje registrar. Pode ser um momento marcante, algum acontecimento do dia a dia ou até algo que fez em algum momento da vida"
Proposta 6 (P6): "O que você faz para fortalecer sua fé"?
Proposta 7 (P7): "Conte uma história que você viveu ou que ouviu de seus pais, avós, familiares ou vizinhos que aconteceu na roça ou na mata"

A P1 convida o escrevente a refletir sobre sua identidade e trajetória de vida a partir da pergunta: "Quando você se olha no espelho, o que você vê?". A atividade estimula a produção de um texto autobiográfico, em que o escrevente é incentivado a falar de si, expressando aspectos pessoais, experiências marcantes, memórias e percepções sobre quem é. Trata-se de uma proposta centrada na autorreferência, que valoriza a construção do sujeito por meio da linguagem e favorece o exercício da escrita com base em vivências.

[49] Neste trabalho, como todos os textos de EI foram produzidos a partir da Proposta 1, todas as referências apresentarão [P1].

A P2 “Escreva um aprendizado de vida” dá condições para que o escrevente reflita sobre uma experiência significativa que tenha lhe ensinado algo importante. Trata-se de uma atividade voltada à produção de um relato pessoal, em que o sujeito é convidado a compartilhar uma vivência marcante e o ensinamento extraído dela. A proposta valoriza a memória, a subjetividade e a capacidade de elaborar sentidos a partir de situações concretas do cotidiano.

A P3 “Escreva sobre uma surpresa ou sobre um dia muito emocionante de sua vida” convida o escrevente a relatar uma experiência marcante, vivida de forma inesperada ou carregada de emoção. A atividade também dá condições para a produção de um texto narrativo, de fundo pessoal, centrado em acontecimentos reais, destacando sentimentos, reações e desdobramentos.

A P4 “Escreva sobre suas experiências em sala de aula” convida o escrevente a rememorar e relatar vivências escolares significativas, podendo abordar desde situações cotidianas até momentos marcantes no contexto educativo. A atividade dá condições para a produção de textos autobiográficos, com forte potencial narrativo, nos quais os sujeitos organizam suas lembranças em torno de fatos, personagens (como professores e colegas), sentimentos e aprendizados ocorridos no ambiente escolar.

A P5 “Escreva no papel algum relato de sua vida que deseje registrar. Pode ser um momento marcante, algum acontecimento do dia a dia ou até algo que fez em algum momento da vida” convida os escreventes a produzirem relatos pessoais, destacando a relação fala-escrita, para a utilização da própria “linguagem cotidiana”. Inspirada na leitura do livro *Quarto de Despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus — diário em que a autora, mulher negra e moradora de favela, registrava com autenticidade o cotidiano marcado por dificuldades sociais —, a proposta foi formulada com o intuito de promover identificação entre os escreventes e a escritora. Considerando o perfil das educandas, a proposta buscou criar um espaço de acolhimento, autoria e reconhecimento, permitindo que narrassem suas vivências, sem a necessidade de preocupação com a adequação a normas formais da escrita.

A P6 “O que você faz para fortalecer sua fé? convida o escrevente a compartilhar, por meio de um texto narrativo, uma experiência significativa relacionada à espiritualidade, à religiosidade ou a práticas de bem-estar pessoal. A proposta estimula o relato de uma vivência concreta, envolvendo o contexto em que essa prática ocorre, as motivações que a sustentam e os efeitos que provoca. Dessa forma, favorece a construção de uma narrativa, caracterizada como relato pessoal que articula memória, emoção e

sentido, valorizando a experiência individual como ponto de partida para a escrita.

A P7 “Conte uma história que você viveu ou que ouviu de seus pais, avós, familiares ou vizinhos que aconteceu na roça ou na mata” convida o escrevente a narrar uma experiência própria ou transmitida oralmente, relacionada ao ambiente rural ou à vida na mata. Valoriza, pois, a memória coletiva e o repertório cultural familiar ou comunitário, promovendo a escrita de uma narrativa marcada por elementos do cotidiano no campo, histórias de causos, saberes tradicionais ou acontecimentos curiosos e marcantes.

Assim como explicitado na apresentação da Proposta a partir da qual foram produzidos os textos das crianças, também no caso das atividades do PEJA, as práticas de escrita esteviram sempre vinculadas às práticas orais, centradas na discussão e no compartilhamento de experiências e depoimentos. Há também, no conjunto de propostas apresentado, o fomento de uma relação entre “história” e prática discursiva do “contar/narrar”, do mesmo modo que a garantia da associação entre essa prática e as experiências vividas/experimentadas pelas educandas. Por outro lado, as próprias propostas, ainda que assumam a forma dos tradicionalmente denominados *comandos para a produção textual*, são atualizadas no/pelo contexto de produção dos textos, em que às educandas é oferecido espaço para falar e para escrever em condições inspiradas nos pressupostos freireanos (Freire, 1976, 1980, 2005), que orientam as atividades do Programa. Trata-se, em outras palavras, de pressupostos que defendem uma educação dialógica e problematizadora, em que educador e educando se reconhecem como sujeitos do mesmo processo, trocando saberes em uma relação menos hierárquica. Ainda que se reconheça que alcançar uma horizontalidade plena seja um ideal difícil de concretizar – dadas as assimetrias do processo de ensino-aprendizagem, culturalmente presentes no imaginário também daqueles que estiveram às suas margens, no contexto educativo convencional –, as práticas no PEJA, incluindo as práticas de escrita, se orientam por esse princípio, procurando minimizar as desigualdades e valorizar a voz e a experiência de cada participante, inclusive no momento e na forma como a escrita se torna acontecimento.

Assim, como detalha Oliveira (2024, p. 85-91), o trabalho pedagógico no PEJA partiu da sondagem do “universo temático” das educandas, ou seja, do levantamento de seus repertórios culturais, experiências e valores, com vistas a promover um processo de ensino que respeitasse suas realidades e trajetórias. Essa abordagem possibilitou identificar as TDs mais recorrentes no grupo, sobretudo orais e informais, como a prática

do “contar”, fundamental para as experiências e memórias das educandas, e, por isso, ponto de partida para o trabalho com a escrita.

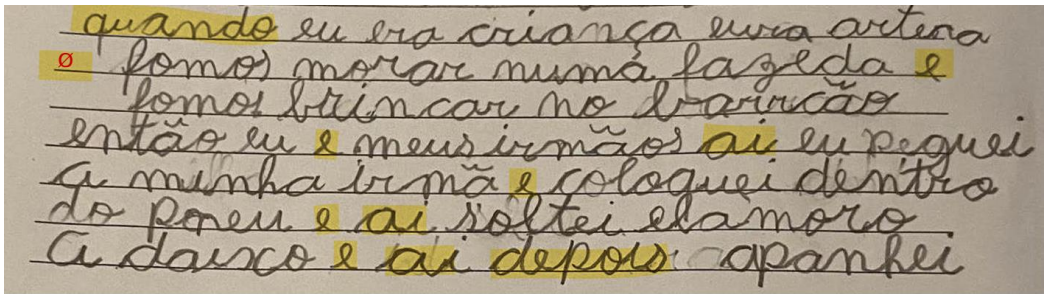
Conforme também destaca Oliveira (2024, p. 86-89), ao longo do primeiro semestre de 2023, foram realizadas práticas de escrita, sempre precedidas por rodas de conversa, dinâmicas e leituras que estimulavam o diálogo e a rememoração de experiências. Cada prática foi cuidadosamente construída para acolher e valorizar as memórias, os saberes e as histórias das educandas. Entre as atividades que antecederam as produções escritas, destacam-se, além das rodas de conversa já mencionadas, dinâmicas como a do barbante e do “espelho na caixa”, leituras de poemas e de narrativas (como o episódio “Dona Benedita”, do *podcast* “Não Inviabilize”), bem como exercícios de memória coletiva sobre a cidade e a sala de aula. Além das propostas especificamente voltadas à escrita, outras atividades complementares foram realizadas para atender às necessidades imediatas do grupo, como exercícios de alfabetização, com foco na relação grafema-fonema, prosódia e pontuação, leitura e interpretação de textos e práticas de letramento digital.

De início, foi realizada uma análise geral de todos os textos produzidos pelas educandas, a partir das propostas de 1 a 7, sob a observação dos critérios tomados na mesma etapa para a seleção dos textos de EI, já que se tratava, igualmente, de verificar a a sua adequação aos objetivos desta pesquisa: (i) presença de escrita acompanhada ou não de desenhos; (ii) escrita suficientemente legível para habilitar interpretações; (iii) presença de pelo menos um *espaço de junção* oracional.[50]

A amostra de EJA foi composta, portanto, por 20 textos narrativos, com representantes de todas as 7 propostas, os quais passaram, ainda, à análise para averiguação da presença, neles, das características gerais para a sua identificação como TD *narrativa*, atestando que correspondiam ao que se reconhece convencionalmente como *relato*, conforme se exemplifica na figura 3. Esse texto, identificado como [P5/T3/E3], foi produzido a partir da Proposta 5, apresentada há pouco.

Figura 3: Texto 2

[50] De modo geral, as produções das educandas mostraram-se em distintas relações entre o estável e o instável da linguagem, permitindo diferentes interpretações, tal como no caso da EI, sempre a partir das movimentações do leitor/adulto alfabetizado/analista. Entretanto, diferentemente dos textos coletados no EF, não foram observadas produções: (i) exclusivamente baseadas em desenhos; (ii) em sequências de letras convencionais, mas sem emprego convencional em relação ao estável da escrita alfabética (por exemplo, mas não apenas, no que se trata da relação grafema-fonema); (iii) em sequências de letras convencionais, com emprego convencional em relação ao estável da escrita alfabética (especificamente no que se trata da relação grafema-fonema), mas sem a abertura de *espaços de junção* oracional.



Fonte: BDEIn-Unesp (*InWrite*-Unesp)

quando eu era criança eura artera
ø fomos morar numa fazeda **e**
fomos brincar no barrcão
então eu **e** meus irmãos **ai** eu peguei
a minha irmã **e** coloquei dentro
do pneu **e ai** soltei elamoro
Adaixo **e ai depois** apanhei **[P5/T3/E3]**

O texto 2 e sua transcrição configuram um exemplo de TD narrativa, especificamente caracterizada como relato pessoal de experiência vivida. Essa caracterização se sustenta pela presença de personagens (o narrador-personagem/escrevente e seus irmãos), pela construção de uma sequência de eventos que organiza a narrativa com início (“quando eu era criança eura artera”), desenvolvimento (a ação de brincar no barracão e colocar a irmã no pneu) e um desfecho (o desdobramento da brincadeira e a consequente repreensão: “ai depois apanhei”). Tal como destacado para o texto 1, o texto 2 também apresenta a estrutura típica de um relato de experiência pessoal, em que se explicitam acontecimentos vividos de forma ordenada, com uma situação inicial, um desenvolvimento ou complicação e um desfecho. O texto mantém a organização narrativa característica dos relatos analisados, articulando os eventos por meio de marcadores de sequência e destacando a centralidade da ação e do enredo. A presença de MJs como “ENTÃO”, “AI” e DEPOIS” relaciona-se a uma articulação dos eventos, com foco na sequencialidade temporal das ações (Silva, 2024). Esses elementos, associados à centralidade da ação e à construção de um enredo, reforçam a inserção desse texto, a exemplo dos outros, na TD narrativa. Trata-se, novamente, daquilo que se reconhece como o *fixo* dessa TD.

Na referência dos textos, como se vê em **[P5/T3/E3]**, utilizou-se de uma nova legenda, composta pelo número da proposta [P5],[51] seguida da indicação do número do texto [T3] e, por fim, da letra E, que indica o número da educanda [E3].

2. A ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA ESCRITA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa – descrever e analisar, em perspectiva comparativa, por meio de uma abordagem linguístico-discursiva, o funcionamento dos MJs, em textos produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita –, à luz da fundamentação teórica apresentada nos capítulos da Parte I deste trabalho, a metodologia da pesquisa envolveu tarefas de descrição e análise linguístico-discursiva dos MJs em três Etapas distintas, mas intrinsecamente relacionadas, conforme as subseções abaixo.

Em cada etapa, os procedimentos foram realizados para as amostras de EI e EJA, para se seguir à abordagem comparativa dos resultados, de acordo com cada objetivo específico do trabalho. Para tanto, partiu-se da linha dos trabalhos de Lopes-Damasio (2022a/b, 2019a/b), numa abordagem de natureza quantitativa-qualitativa, com o levantamento de frequências *token* e *type* (cf. Bybee, 2003). Em outras palavras, tratou-se de mensurar a repetibilidade dos funcionamentos gerais (*tokens*) e específicos (*types*) dos MJs, em relação aos distintos critérios de descrição e análise, conforme serão apresentados a seguir, em consonância com cada Etapa da investigação.

2.1 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE TÁTICO-SEMÂNTICA

Na primeira Etapa, procurou-se alcançar o objetivo específico (i), a saber: mapear o funcionamento linguístico – tático e semântico – dos MJs. Esse mapeamento partiu da descrição do funcionamento dos MJs a partir da interdependência tática e semântica entre os elementos da oração complexa, portanto, de forma bidimensional, englobando parataxe e hipotaxe, bem como as relações semânticas organizadas de acordo com um crescente de abstração/complexidade (Raible, 2001; Kortmann, 1997; Halliday, 1985).

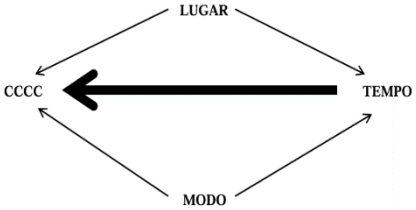
Para a realização dessa primeira Etapa, as relações semânticas, bem como os trânsitos semânticos (Lopes-Damasio, 2019a), foram descritos e analisados, a partir dos

[51] Como os textos de EJA foram produzidos a partir de sete propostas, as referências apresentarão [P1], [P2], [P3], [P4], [P5], [P6] e [P7].

esquemas em 7:

Esquema 7: Critérios para a descrição do eixo semântico e trânsitos semânticos

ADIÇÃO	MODO	COMPARAÇÃO	TEMPO SIMULTÂNEO	TEMPO PROGRESSIVO	TEMPO CONTINGENTE	TEMPO ANTERIOR	TEMPO ANTERIOR IMEDIATO	TEMPO LIMITE	TEMPO POSTERIOR	CAUSA	CONDIÇÃO	FINALIDADE	CONTRASTE	CONCESSÃO



Fonte: Elaboração própria

Em 7, esquematizam-se: (i) a organização das relações semânticas – da mais concreta (adição) para a mais abstrata (concessão) –, que compreende os aspectos semânticos, conforme critério bidimensional de descrição e análise dos MJs; e (ii) os trânsitos semânticos entre os macrossistemas de *tempo*, *modo*, *lugar* e *CCCC* (cf. Kortmann, 1997), de modo a enfatizar a relação entre os sentidos. Em outras palavras, a movimentação pelos sentidos esquemantizados à esquerda se dá de acordo com os caminhos de polissemia esquematizados à direita. Por exemplo, um MJ em análise pode apresentar o sentido mais concreto de *tempo posterior* e permitir a emergência, no espaço de junção que ocupa, do sentido mais abstrato de *causa* (dentro do macrossistema CCCC). De acordo com os esquemas, foi quantificado sempre o sentido mais abstrato no trânsito semântico identificado, como no caso do exemplo: *tempo posterior* > *causa*.

Além das relações semânticas já explicitadas, constituem o caráter bidimensional da abordagem as possibilidades táticas, parataxe (P) e hipotaxe (H), conforme a proposta de Halliday (1985) e as discussões apresentadas no capítulo 2, da Parte I. Em complementação, o esquema 8 abaixo (retomado do capítulo 3, Parte I) resulta da combinação bidimensional, tática e semântica, para a descrição e análise dos MJs com ênfase em seus aspectos linguísticos.

Esquema 8: Critério bidimensional de análise dos MJs

	ADIÇÃO	MODO	COMPARAÇÃO	TEMPO SIMULTÂNEO	TEMPO PROGRESSIVO	TEMPO CONTINGENTE	TEMPO ANTERIOR	TEMPO ANTERIOR IMEDIATO	TEMPO LIMITE	TEMPO POSTERIOR	CAUSA	CONDIÇÃO	FINALIDADE	CONTRASTE	CONCESSÃO
P															
H															

Fonte: Adaptado de Lopes-Damasio (2022a)

Tal organização metodológica permite observar as relações semânticas, mais ou menos explicitadas nos espaços de junção, e as formas táticas como se atualizam, conforme discutido por Lopes-Damasio (2022a), Raible (2001) e Kortmann (1997). No caso deste trabalho, esta Etapa abrange, ainda, a comparação entre os resultados de EI e EJA. Abre-se, por fim, à análise, na perspectiva linguístico-discursiva, fundamentada nas ideias de movimentação/mudança e heterogeneidade relativas à escrita, de um modo geral, e àquisição da TD narrativa, na escrita, mais especificamente, a fim de permitir a observação da movimentação dos sentidos no processo de textualização.

Nas subseções seguintes, são apresentados os procedimentos metodológicos subjacentes às próximas Etapas, de acordo com os objetivos específicos subsequentes.

2.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA NOS ESPAÇOS DE JUNÇÃO

A segunda Etapa buscou alcançar o objetivo específico (ii), a saber: analisar, numa perspectiva comparativa, o funcionamento dos MJs, relacionando-o à heterogeneidade constitutiva da escrita.

Para a sua execução, foram analisados todos os enunciados caracterizados pelo fenômeno da junção, considerando os MJs e(m) espaços de junção (cf. capítulos da Parte I), já descritos, linguisticamente, a partir do critério bidimensional (primeira Etapa) e tomados como *rastro* da circulação dos sujeitos pelos eixos 1 e 2. Em outras palavras, o foco, na segunda Etapa, era observar indícios linguísticos e discursivos da junção, relacionados à gênese da escrita (eixo 1) e/ou ao código escrito institucionalizado (eixo 2), nos textos da TD narrativa em aquisição na escrita, conforme pressupostos apresentados no capítulo 1, da Parte I, para a definição de cada eixo.

A análise foi orientada pelos aspectos discursivo-funcionais dos MJs e(m) espaços de junção relacionáveis aos eixos 1 e 2, de observação da heterogeneidade constitutiva da escrita. O quadro 5 apresenta uma síntese desses aspectos:

Quadro 5: Aspectos linguístico-discursivos dos MJs e(m) espaços de junção e os Eixos 1 e 2

Eixos	**Aspectos linguístico-discursivos dos MJs e espaços de junção**	**Identificação**
Eixo 1	(i) gesto enunciativo no trânsito semântico	E1(i)
	(ii) trânsito semântico	E1(ii)

	(iii) reconstrução do fluxo de fala (orientação da escrita sob recursos da fala)[52]	E1(iii)
Eixo 2	(i) prototipicidade	E2(i)
	(ii) "autonomia" da escrita em relação à fala	E2(ii)

Fonte: Elaboração própria.

Em E1(i), o *gesto enunciativo no trânsito semântico* refere-se a ocorrências de MJs e(m) espaços de junção em que a construção do sentido não se dá unicamente pelas marcas linguísticas presentes no texto, sendo necessário considerar aspectos pragmático-discursivo-enunciativos que vão além da materialidade textual. Trata-se de situações em que a intepretação do texto, considerando o MJ e o espaço de junção, pressupõe um compartilhamento contextual com o leitor, como se escrevente-leitor compartilhassem, portanto, o mesmo espaço enunciativo. Assim, o gesto enunciativo – que aponta para fora do texto – funciona como uma espécie de orientação implícita do percurso interpretativo, em que o sentido precisa ser inferido contextualmente (cf. Lopes-Damasio, 2019a, 2022b).

Nos trabalhos de Lopes-Damasio (2019a, 2022b), assim como nos de Santana (2022) e Silva (2024), observa-se que o uso das "justaposições" e também o de "e" configura o "gesto do sujeito que aponta para o contexto enunciativo, numa relação de compartilhamento de conhecimentos com o seu outro/destinatário/leitor, sustentada pela crença de que o contexto de produção de seu enunciado está plasmado em sua escrita" (Lopes-Damasio, 2022b, p. 9). De modo geral, o sujeito aproxima as orações, seja por meio da "justaposição", seja pelo uso do "e", deixando, nos espaços de junção, marcas que apontam para diferentes sentidos, frequentemente mais abstratos, que vão além da mera ideia de adição, como se esses significados estivessem explícitos na própria situação de enunciação. Assim, cabe ao leitor ou ouvinte reconstruir esses sentidos por meio de inferências, inserindo-os em uma rede de trânsitos semânticos (cf. capítulo 3, da Parte I deste trabalho).

Em E1(ii), o funcionamento denominado apenas como *trânsito semântico* também envolve ocorrências de MJs e(m) espaços de junção em que há o mesmo tipo de movimento de sentido entre enunciados, na direção do mais concreto para o mais abstrato. Nesses casos, diferentemente de (i), o contexto verbal e a próprio história dos MJs (tal

[52] De acordo com o espaço teórico em que este trabalho se situa, as considerações a respeito da "fala", como modo de enunciação, devem sempre ser tomadas em intrínseca associação às *práticas orais*. No que tange ao entendimento do aspecto linguístico-discursivo apresentado em (iii), trata-se, ainda, de práticas orais *informais* e *mais espontâneas*.

como suas possíveis trajetórias de mudança no tempo, via gramaticalização), enquanto marcas linguísticas presentes nos enunciados, são mobilizados na orientação do sentido mais abstrato que emerge no trânsito semântico, contribuindo para a construção de relações semânticas que organizam o encadeamento do texto.

Em E1(iii), *a reconstrução do fluxo de fala (orientação da escrita sob recursos da fala)* manifesta-se em ocorrências que constituem construções (trechos/enunciados/porções textuais) que, ao serem lidas, assemelham-se à fala, em práticas orais e informais, por isso, mais espontâneas, pelo uso recorrente de "justaposições", repetições, pausas marcadas por vírgulas, ausência de pontuação formal,[53] etc. (cf. Oliveira, 2024), permitindo a recuperação, assim, do ritmo da própria fala, na escrita.

Conforme Gomes e Soncin (2023, p. 181):

> as marcas de pontuação na escrita infantil são [...] registros da relação estabelecida entre as crianças e os planos do dito e do dizer, na medida em que gravam funcionamentos da língua e das condições (enunciativa, pragmática e discursiva) de produção dos dizeres, das quais as crianças não escapam quando produzem um texto escrito, especialmente em contexto escolar. Ressaltamos que a relação estabelecida com os planos do dito e do dizer está em vias de se constituir, motivo que – deve-se considerar – permitirá que os usos da pontuação sejam, por vezes, distintos das regras normativas, mas – salientamos – não estarão fora do funcionamento da língua(gem) (Gomes; Soncin, 2023, p. 181).

Dessa forma, os usos da pontuação em caráter convencional, nos espaços de junção, também marcados por MJs prototípicos, em relação aos sentidos que permitem atualizar nesses espaços , possibilitam a vinculação desses rastros (do MJ em espaço marcado pela própria pontuação convencional) ao eixo 2, uma vez que indiciam a relação estabelecida entre a criança e os planos do dito e do dizer (cf. será descrito a seguir no capítulo 2, da Parte III). Por outro lado, quando os usos da pontuação se afastam do que se espera convencionalmente para eles, em espaços de junção também marcados por MJs cujos sentidos deslizam entre o concreto > abstrato, ou seja, em que há trânsitos semânticos, possibilitam a vinculação desses rastros (do MJ não prototípico em espaço marcado pela pontuação não convencional ou pela ausência de pontuação) ao eixo 1.

[53] A pontuação pode ser um indício do fluxo da fala, quer por presença (quando marca fronteiras prosódicas que recuperam a própria fala, em contexto ou não de MJs – por exemplo, usos de vírgula para marcar construção de tópico: "O João, ele caiu"), quer por ausência (quando o escrevente não usa sinais de pontuação, mesmo que se recuperem as fronteiras prosódicas, por exemplo, entre um período e outro).

Em E2(i), a *prototipicidade* é identificada em espaços de junção nos quais, no que tange à semântica, os MJs não permitem trânsitos semânticos, ou seja, não se relacionam à movimentação de sentidos mais abstratos a partir daqueles mais concretos, conforme escala de complexidade e abstração crescente, adotada a partir de Kortmann, e, no que tange à taxe, os MJs estabelecem relações paratáticas ou hipotáticas, de forma discreta, de acordo com seus graus de independência e interdependência oracional, a partir de Halliday (1985) (cf. Silva, 2024; Lopes-Damasio, 2022a/b, 2020, 2019a/b, 2016; Santana, 2022).

Em E(ii), a *"autonomia" da escrita em relação à fala* relaciona-se aos espaços de junção em que há ocorrências de MJs que:

(a) caracterizam usos mais formais e não recorrentes/pouco previsíveis em enunciados de fala e(m) práticas orais informais; e/ou

(b) caracterizam o preenchimento do espaço de junção com técnicas junticas de natureza linguística, mesmo que correspondam a usos de MJs informais; e/ou

(c) caracterizam usos que podem mostrar/deixar ver marcas de "alçamento" da escrita[54].

Para o entendimento de (a), destaca-se que, embora os diferentes registros – mais ou menos formais – possam caracterizar enunciados de fala/escrita em práticas de oralidade e de letramento, de forma não dicotômica, os resultados de investigações prévias apontam para a maior recorrência de rastros de junção vinculados à informalidade característica de práticas de oralidade, como as associadas à TD conversação espontânea (cf. Longhin-Thomazi, 2011a; Silva, 2024, Lopes-Damasio; Pedro, 2024, para resultados de investigação acerca da EI; e Oliveira, 2024; Gava, 2023, para resultados de investigação acerca da EJA). Em contrapartida, os MJs associados às características de práticas letradas mais formais são tomados em sua vinculação com a suposta autonomia da escrita em relação à fala.

Para o entendimento de (b), destaca-se que a análise é determinada pela comparação entre os espaços de junção em que o escrevente utiliza um juntor explícito — ou seja, uma marca linguística que conecta as orações — e os espaços em que nenhuma

[54] A noção de *alçamento* da escrita refere-se ao fenômeno pelo qual o escrevente, por imaginar que a escrita deve ser mais complexa, formal ou diferente da fala, tenta produzir construções linguísticas que julga adequadas a esse ideal. Essa tentativa pode resultar em usos artificiais, rebuscados ou mesmo equivocados, indiciando uma concepção da escrita como algo distante e superior à fala e deixando marcas linguísticas incomuns ou "erros" decorrentes desse imaginário. Embora o próprio termo deixe ver aspectos da dicotomia que coloca a escrita numa posição de superioridade em relação à fala, a sua adoção remete a Corrêa (1997), resgatado fundamentalmente para as análises aqui propostas.

marca linguística é utilizada, caracterizando-se, pelo "zero", ou seja, pela "justaposição", em que a relação semântica entre as orações fica implícita. Silva (2024) defende que todos os MJs devem ser considerados em seus espaços de junção em contraste com o mesmo espaço *sem* a marca linguística, ou seja, nas ocorrências de "justaposição". A autora argumenta que o preenchimento do espaço de junção por um MJ distinto de "zero" já constitui, por si só, um *rastro* da circulação do escrevente por práticas letradas, mesmo quando esse MJ também é frequente em práticas orais informais, quando o que sustenta a análise é tal comparação.[55]

Para o entendimento de (c), destaca-se que as marcas de "alçamento" da escrita correspondem a marcas daquilo que se costuma chamar de "erros" e que ocorrem porque o escrevente imagina que a escrita é complexa/rebuscada/complicada/difícil etc., ou seja, imagina que a escrita é diferente da fala e que guarda "autonomia" em relação a ela. Trata-se, ainda, de um imaginário que, como efeito da tradição escolar de sociedades como a brasileira, toma como referência a suposta "escrita culta formal", socialmente correspondente à escrita reconhecida como "sendo de tal modo normatizada que as marcas do oral/falado que eventualmente nela possam aparecer são vistas como desvios do instituído e, por isso, como devendo ser tomadas como lhe sendo totalmente exteriores" (Corrêa, 1997, p. 59). O autor destaca, assim, que aquilo que, na escrita, convencionalmente, se classifica como "erro" pode ser compreendido como manifestação expressiva do sujeito em seu processo de constituição pela linguagem. Em conformidade, para Capristano (2010, p.175), o "erro", na escrita infantil, pode ser compreendido como indício relevante da relação constitutiva entre sujeito e escrita, pois marca a trajetória dos escreventes em seu processo de inserção na escrita convencional. Essa mesma compreensão será aqui estendida à análise da EJA.

Por fim, para o entendimento de (a), (b) e (c), destaca-se que está prevista a coocorrência dos funcionamentos descritos (o que é marcado por "e/ou", entre cada uma das possibilidades indicadas).

Portanto, a segunda Etapa do procedimento de análise deste trabalho, associada

[55] Contudo, como adverte Silva (2024, p. 137), considerar que toda ocorrência de "justaposição" indiciaria necessariamente um rastro do eixo 1, isto é, uma transposição da fala para a escrita, marcada pela tentativa de reconstruir o fluxo da fala, na oralidade, por meio do gesto enunciativo, resultaria em uma dicotomização dos usos dos MJs, baseada apenas nesse tipo específico de junção. Essa dicotomia, no entanto, não se sustenta empiricamente, já que também se observam "justaposições" em espaços de junção associados ao eixo 2, vinculadas às expectativas normativas da escrita como código institucionalizado, conforme será explorado também neste trabalho.

ao objetivo específico (ii), propõe relações entre os diferentes funcionamentos tático-semânticos dos MJs, tal como os resultados da descrição e análise bidimensional (Etapa 1), e os eixos 1 e 2. Para tanto, partiu-se dos aspectos linguístico-discursivos da junção, considerando os espaços de junção, no processo de textualização, de acordo com resultados de pesquisas anteriores (cf. Silva, 2024; Oliveira, 2024; Lopes-Damasio; Pedro, 2024; Gava, 2023; Chimini, 2023; Santana, 2022; Lopes-Damasio, 2019, 2022a), sintetizados no quadro 5. Considerou-se, ainda, a possibilidade de coocorrência dos eixos 1 e 2, a partir da concepção de escrita constitutivamente heterogênea, tal como apresentada na fundamentação teórica deste trabalho.

A segunda Etapa abrange, ainda, a comparação entre os resultados de EI e EJA. Os resultados, por fim, são tomados para sustentar a ideia de movimentação/mudança e heterogeneidade relativas à aquisição da TD narrativa, conforme os procedimentos metodológicos subjacentes à última Etapa (objetivo específico (iii)).

2.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DA DIALOGIA ENTRE O JÁ-FALADO/OUVIDO E ESCRITO/LIDO

O eixo 3, conforme discutido no capítulo 1 da Parte I, é definido a partir da relação dialógica entre o que já foi dito/escrito e ouvido/lido, em associação ao caráter de réplica da TD, considerada como matéria e produto da linguagem. Em outras palavras, o eixo 3 mostra, no plano textual, as marcas da TD narrativa enquanto materialização de práticas discursivas socialmente partilhadas, considerando-a como composicionalmente constituída por mesclas de TDs.

Dessa forma, na terceira Etapa, para alcançar o objetivo específico (iii), a saber: comparar o processo de aquisição da TD narrativa na escrita de crianças e adultos, mediante traços da dialogia entre o já-falado/ouvido e escrito/lido, a análise foi orientada pelos resultados das duas Etapas anteriores, de modo a tomar os MJs e(m) espaços de junção como *rastros* da circulação dos sujeitos pelo eixo 3, nos textos da TD narrativa em aquisição na escrita.

Conforme a fundamentação teórica (capítulo 1, da Parte I), o eixo 3, de natureza dialógica, direciona as relações observadas acerca dos outros dois. Dessa forma, ao mesmo tempo que, neste trabalho, se parte da relação entre esse eixo 3 e o conceito de TD, recuperando outros estudos (cf. Lopes-Damasio, 2022a/b, 2019a/b entre outros), parte-se também de resultados de pesquisas prévias que indicaram associações quantitativas e qualitativas entre a TD narrativa (enquanto TD complexa) e aquelas que a

constituem, em termos de composicionalidade ou mescla de TDs (cf. Silva, 2024; Oliveira, 2024), conforme síntese apresentada no quadro 6:

Quadro 6: Descrição das mesclas de TDs – Eixo 3

Eixo	Descrição das mesclas de TDs	Identificação
Eixo 3	composicionalidade sintagmática	E3(i)
	composicionaliadde paradigmática	E3(ii)

Fonte: Elaboração própria

Em E3(i) e E3(ii), foram identificadas as TDs que atuam como matéria para a produção da TD narrativa, enquanto TD complexa. Em E3(i), por um lado, o procedimento pautou-se na identificação de distintas TDs, discretizadas na linearidade dos textos, ou seja, sintagmaticamente, em relação ao que Silva (2024) associou à heterogeneidade mostrada, na esteira de Authier-Revuz (1982). Em E3(ii), por outro lado, o procedimento pautou-se na identificação das TDs que, paradigmaticamente, ocorrem sempre de forma simultânea às mesclas em eixo sintagmático, em consonância, por sua vez, à heterogeneidade constitutiva, de acordo com a mesma autora. Os diferentes tipos de mesclas, entretanto, não se limitam a associações estanques com as práticas orais e letradas.

Foram destacadas, por fim, as ocorrências de MJs nos espaços de junção que caracterizam as zonas de contato entre TDs para a descrição das mesclas, em E3(i) e E3(ii), de modo a viabilizar a relação entre a TD narrativa em aquisição e os MJs.

Como as anteriores, também esta Etapa abrange a comparação entre os resultados de EI e EJA.

Nessa direção, tanto para as análises linguísticas – essencialmente resultantes da Etapa 1 –, quanto para as linguístico-discursivas – atreladas às Etapas 2 e 3 –, o interesse não se voltou à discretização, de nenhuma natureza, de estágios ou fases da aquisição da escrita, na sua relação com o processo de alfabetização. Em outros termos, a comparação de EI e EJA não foi realizada de forma[56] linear, de modo a apontar "graus" de aquisição, entendida como desenvolvimento da escrita. Ao contrário, baseando-se na concepção de

[56] Embora os dados de EI estejam identificados (em referências) de acordo com o ano do EF em que estiveram matriculados os alunos-escreventes, em nenhuma das Etapas do estudo, os objetivos foram alcançados de modo a explorar resultados no pareamento com essa organização. Essa opção, por um lado, ajusta-se ao entendimento assumido de aquisição da escrita numa perspectiva não-diacrônica ou estrutural (cf. Lemos, 1998, 1999) e, por outro, a uma condição para a manutenção da proposta comparativa deste estudo, uma vez que não é possível submeter os dados de EJA a esse mesmo tipo de organização, conforme o que já foi apresentado, aqui mesmo (cf. capítulo 1, Parte II), acerca do caráter heterogêneo do público atendido pelo PEJA e, portanto, da EJA.

aquisição inspirada na perspectiva de Lemos (2002), para quem a aquisição não deve ser concebida como um processo cumulativo (que culmina na apropriação de um objeto externo – a escrita), mas como uma movimentação do sujeito no funcionamento simbólico da língua, enquanto processo de subjetivação, o objetivo foi observar os *rastros* linguístico-discursivos deixados nos textos – associados ao fenômeno da junção – para compreender como eles indiciam processos de subjetivação na EI e EJA.

Sistematizando...

Neste capítulo, apresentou-se o universo da investigação proposta no presente trabalho e os seus aspectos metodológicos em duas seções. O universo da investigação foi composto por 40 textos escritos pertencentes à TD narrativa em aquisição, sendo 20 produzidos por crianças (EI) e 20 produzidos por educandas adultas (EJA), todos extraídos do BDEIn-UNESP (*InWrite*-UNESP), em desenvolvimento como parte do PP.

Sobre o universo da investigação, foram apresentados os sujeitos-escreventes, as condições de produção dos textos analisados, as propostas de produção textual, a partir das quais os textos foram produzidos, bem como, por fim, a caracterização do material, sempre em relação a EI e EJA. Por meio da apresentação e da descrição das propostas de produção textual, à luz do conceito de TD, ficou nítido que as crianças e as adultas foram convidadas a participar de práticas de letramento muito diferentes: a proposta de produção textual elaborada para as crianças tem um perfil formal mais *escolarizado* (repete uma "tradição" escolar, uma forma de produzir textos que é característica da escola); e, em contrapartida, as propostas de produção feitas às idosas não se conformam às propostas escolarizadas (no sentido tradicional do termo), embora tenham se constituído num ambiente de ensino-aprendizagem. Essa diferença, ligada ao espaço em que as práticas de escrita se materializaram como atividade/processo – o espaço institucionalizado da escola municipal, construído, ao longo do tempo, como espaço de práticas de ensino engessadas e historicamente hierarquizadas, e o espaço institucionalizado do PEJA, construído, ao longo do tempo, como espaço de troca entre educador-educando –, embora deva ser considerada, não deve, entretanto, apagar os efeitos das práticas de escrita propostas em ambos os contextos (como parte do PP), na relação de constituição entre fala/escrita e oralidade/letramento, em que *eu* e *outro* foram postos nos espaços abertos pela escrita, enquanto possibilidades de movimentação para a construção de sentidos nessa mesma relação – sujeito/linguagem.

Enfatiza-se, pois, que as diferenças não apagam as semelhanças, o que leva à identificação de textos pertencentes, tanto em EI quanto em EJA, à TD narrativa, mais especificamente, conforme foi demonstrado neste capítulo, no que se reconhece como *relato de experiência pessoal*. Do mesmo modo, as semelhanças também não apagam as diferenças, especialmente porque se reconhece que a escrita está intrinsecamente associada à história dos sujeitos e aos espaços em que "acontecem". Essa relação é tomada, no escopo dos pressupostos teóricos deste trabalho, como o que se denominou de *fixo* e *lacunar* das tradições.

Sobre os procedimentos metodológicos, procurou-se destacar a fundamentação de cada Etapa da análise também nos pressupostos teóricos discutidos na Parte I. A investigação, conduzida por uma abordagem qualitativo-quantitativa, foi estruturada em três Etapas, cada qual orientada por um objetivo específico, em consonância com os trabalhos de Lopes-Damasio (2019a/b, 2022a/b).

A primeira Etapa, de natureza linguística, determinou os procedimentos para se descrever e analisar o funcionamento dos MJs a partir da interdependência tática e semântica entre os elementos da oração complexa, envolvendo parataxe e hipotaxe (Halliday, 1985) e as relações semânticas em um contínuo de abstração e complexidade crescente, conforme Kortmann (1997).

Na segunda Etapa, os procedimentos viabilizaram o objetivo de relacionar o funcionamento dos MJs (cf. resultados da Etapa 1) à heterogeneidade da escrita, identificando-os como *rastros* da circulação dos sujeitos pelos eixos 1, que remete à gênese da escrita; e 2, que corresponde ao código escrito institucionalizado. Para tanto, recorrendo-se aos resultados de pesquisas anteriores, desenvolvidas principalmente, mas não apenas, no escopo do PP, alguns aspectos linguístico-discursivos, da relação entre MJs e heterogeneidade da escrita, naquilo que se mostram em espaços de junção, foram sistematizados para a orientação da análise.

Por fim, na terceira Etapa, os procedimentos metodológicos voltaram-se à depreensão do eixo 3, entendido como a própria manifestação da TD narrativa no texto, de acordo com sua definição enquanto dialogia entre o já falado/ouvido e escrito/lido. Tomado como eixo articulador dos demais e, portanto, da própria heterogeneidade constitutiva da escrita, sua análise foi articulada aos resultados das duas Etapas anteriores, para observar a composicionalidade característica da TD narrativa em aquisição, na EI e EJA, e, desse modo, da própria aquisição da escrita por crianças e adultos. O foco esteve em apresentar procedimentos que possibilitassem a identificação, nos textos, de *rastros*

linguístico-discursivos, dessa vez associados às mesclas de TDs, e, sobretudo, à junção, que indiciassem processos de subjetivação em EI e EJA, em diferentes modos da relação entre sujeito e escrita.

Para cada uma das Etapas, foi prevista uma abordagem quanti-qualitativa, para mobilizar as frequências *token* e *type* (Bybee, 2003): (i) na descrição dos aspectos táticos e semânticos dos MJs (primeira Etapa); (ii) na relação desses aspectos aos eixos 1 e 2, da heterogeneidade (segunda Etapa); e, por fim, (iii) ao eixo 3, da réplica da linguagem, associado à aquisição da TD narrativa na escrita (terceira Etapa), permitindo observar os modos como crianças e adultos se movimentam no processo de aquisição da escrita na TD focalizada. Em todas as Etapas, previu-se a comparação entre as amostras de EI e EJA.

Na Parte III, são apresentados os resultados da investigação, organizados segundo os procedimentos metodológicos adotados e aqui sistematizados, bem como as discussões propostas a partir deles.

PARTE III
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DOS MJs NA TD NARRATIVA

Primeiras palavras

Este primeiro capítulo objetiva apresentar e discutir os resultados da descrição e da análise do funcionamento dos MJs em textos da TD narrativa em aquisição, produzidos por crianças e adultos, a partir de uma abordagem bidimensional (cf. Lopes-Damasio, 2022a/b), numa resposta à primeira pergunta de pesquisa: "como se caracteriza, sintática e semanticamente, o funcionamento dos MJs, produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita?".

Para responder a essa pergunta, a hipótese é a de que as relações de sentido podem se apresentar, na superfície do texto, via MJ e(m) espaços de junção, a partir de distintas arquiteturas sintáticas e de diferentes trânsitos semânticos, por meio dos quais se constituem os sentidos no processo de textualização (Lopes-Damasio, 2020, 2019a/b), de modo a colaborar com a proposição de uma discussão inédita – em complementação aos trabalhos de Silva (2024), que focalizou, especificamente, a TD narrativa em aquisição por crianças, e de Oliveira (2024), que, por sua vez, investigou a TD narrativa, entre outras, em aquisição por adultas do PEJA[57] – relativa à aquisição da TD narrativa por crianças e adultos. Assim, ao trazer os resultados dessa abordagem, serão propostas relações iniciais – porque associadas à perspectiva linguística, neste momento – para a caracterização da AE, experimentada por crianças e adultos, na TD em questão.

Para isso, metodologicamente, focalizam-se a interdependência existente entre os elementos componentes da oração complexa – de acordo com as arquiteturas paratática e hipotática, e as relações semânticas – de acordo com a escala de complexidade semântica crescente, numa abordagem linguística e bidimensional.

O capítulo organiza-se em *1. O funcionamento tático-semântico dos MJs em EI e EJA*, que, como o próprio título deixa ver, apresenta o funcionamento dos MJs a partir de um comparativo entre as duas amostras investigadas, na TD narrativa em aquisição da escrita, conforme critério bidimensional; em *2. Os trânsitos semânticos em EI e EJA na*

[57] A contribuição é inédita porque este trabalho, conforme explicitado em capítulos anteriores, propõe uma abordagem comparativa dos dados de EI e EJA, num enfoque que privilegia uma TD específica (a narrativa), entendida, de acordo com os pressupostos teóricos, como constituída em composicionalidade com outras TDs – enquanto matéria e produto de tradições de dizer/escrever – e dialoga com os resultados já obtidos no âmbito do PP, a partir da mesma base teórica.

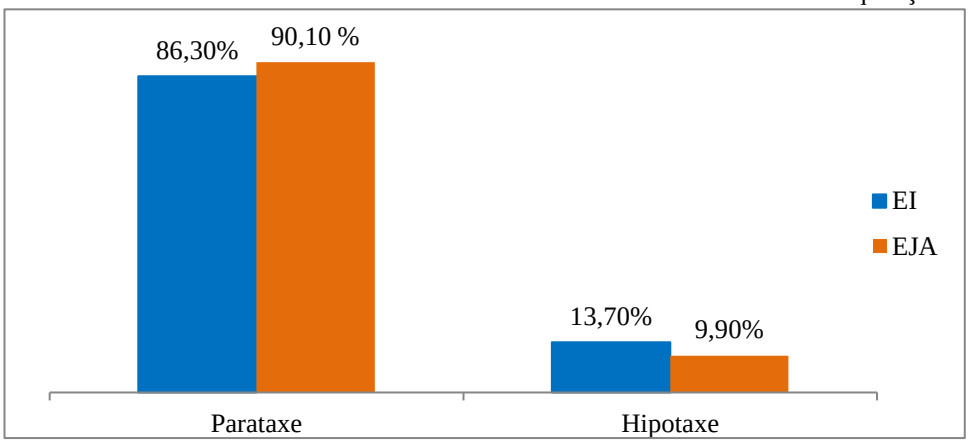
TD narrativa em aquisição, que caracteriza a prototipicidade e os trânsitos semânticos nos espaços de junção dos textos investigados; e, por fim, na seção *Sistematizando...*, que propõe uma discussão dos dados.

1. O FUNCIONAMENTO TÁTICO-SEMÂNTICO DOS MJS EM EI E EJA

Esta seção objetiva apresentar resultados do funcionamento tático-semântico dos MJs identificados em EI e EJA, na TD narrativa em aquisição, de modo a sustentar comparações referentes à AE, nessa TD, por crianças e adultos.

O gráfico 1 ilustra o funcionamento tático dos MJs observados nos textos de EI e de EJA, na TD narrativa em aquisição no modo escrito de enunciação, considerando as arquiteturas paratática e hipotática. No que diz respeito à frequência *token*, quanto à taxe, os MJs se apresentaram, predominantemente, em ocorrências de parataxe, nos espaços de junção observados em textos da TD narrativa em aquisição em ambas as amostras, em EI e EJA: dentre os 525 MJs (100%) analisados, 462 ocorrências corresponderam à parataxe (88%) e 63 (12%), à hipotaxe.

Gráfico 1: Funcionamento tático dos MJs em EI e EJA na TD narrativa em aquisição

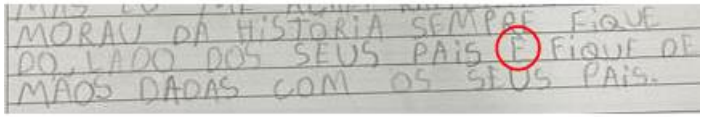


Fonte: Elaboração própria

Como mostra o gráfico 1, houve predominância de estruturas paratáticas, na TD narrativa em aquisição, nos textos de EI e EJA (252/86,3% e 210/90,1%, respectivamente). Consequentemente, nos dois conjuntos de textos dessa TD, as estruturas hipotáticas foram menos frequentes (40/13,7% e 23/9,9%, respectivamente).

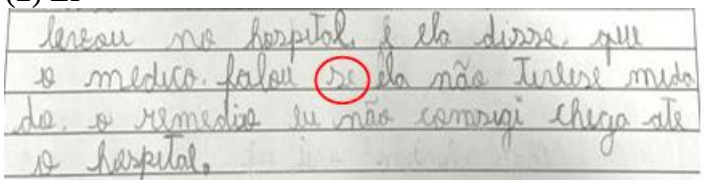
Em (1) e (2), as ocorrências de MJs extraídas de textos de EI exemplificam, respectivamente, usos paratáticos e hipotáticos:

(1) EI



Ø MORAU DA HISTÓRIA Ø SEMPRE FIQUE
DO LADO DOS SEUS PAIS **E** FIQUE DE
MÃOS DADAS COM OS SEUS PAIS. [P1/T5/2A]

(2) EI

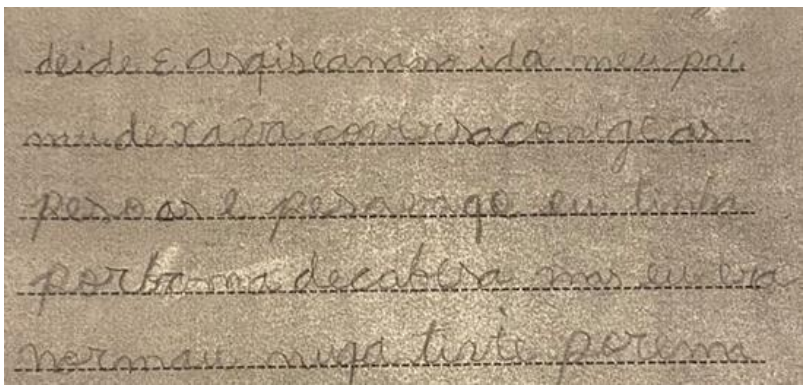


[...] ela disse que
o medico falou **se** ela não tivese mida
do. o remedio eu não comsigi chega ate
o hospital. [P1/T4/4A]

Em (1), o MJ "e" articula a segunda oração "E FIQUE DE MÃOS DADAS", em uma estrutura paratática, identificada a partir da independência sintática entre essa oração e a primeira "SEMPRE FIQUE DO LADO DOS SEUS PAIS", portanto, de igual estatuto sintático, em um espaço de junção marcado pelo sentido de "adição", associado à inserção de informações novas que fazem o texto progredir. Em (2), o MJ "se", na hipotaxe, introduz a oração modificadora "se ela não tivese midado o remedio", marcando, na superfície do texto, o sentido "condicional", em seu espaço de junção com a oração nuclear ou dominante "eu não comsigi chega ate o hospital", portanto, entre orações de estatutos sintáticos distintos.

Em (3) e (4), as ocorrências de MJs extraídas de textos de EJA também exemplificam, respectivamente, usos paratáticos e hipotáticos:

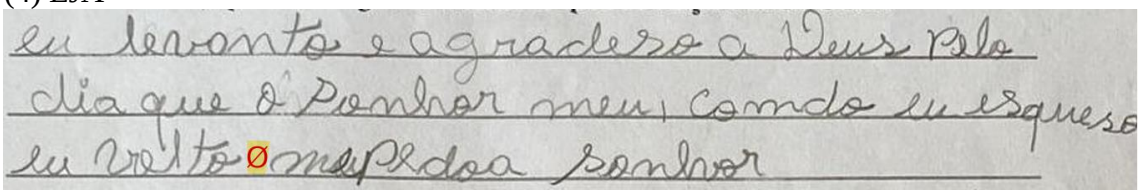
(3) EJA



[...] meu pai
nau deixava conversaconige as

pesoas e pesa va qe eu tinha
pobrema decabesa **mas** eu era
normau [...] [P2/T6/E1] [58]

(4) EJA

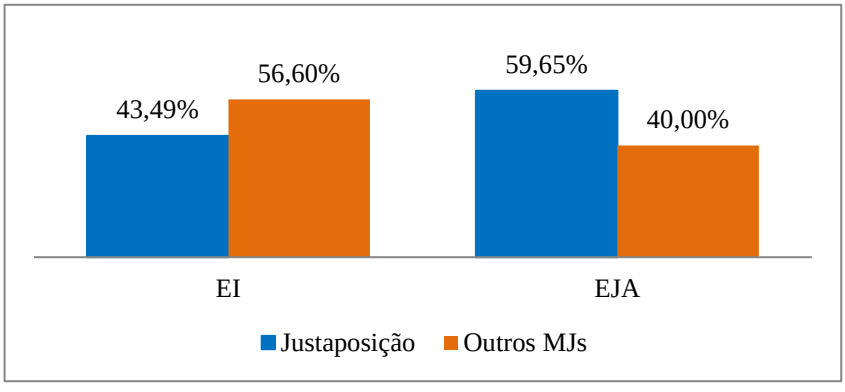


eu levanto e agradeso a Deus Pelo
dia que o Sonhor meu, comdo eu esqueso
eu volto Ø mepedoa sonhor [P5T28E6] [59]

Em (3), “mas” junta orações independentes do ponto de vista sintático, porque não são integradas na mesma estrutura argumental, marcando, entre elas, o sentido de “contraste”. Ambas as orações são, portanto, autônomas/independentes no texto, sendo o vínculo entre elas estabelecido pela sequencialidade dos enunciados, já que uma é a primeira e a outra, a segunda, na estrutura paratática. Em (4), o MJ “quando” (grafado “comdo”) relaciona orações de diferentes estatutos sintáticos, a dependente e a dominante, na arquitetura hipotática.

Após identificar o tipo de taxe predominante nos dados, o gráfico 2 apresenta os resultados da frequência de “justaposição” em comparação aos demais MJs que ocuparam os espaços de junção nos textos analisados, destacando a “justaposição” como aquele de maior frequência em comparação aos demais, nos textos de EJA.

Gráfico 2: Frequência de “justaposição” e outros MJs em EI e EJA



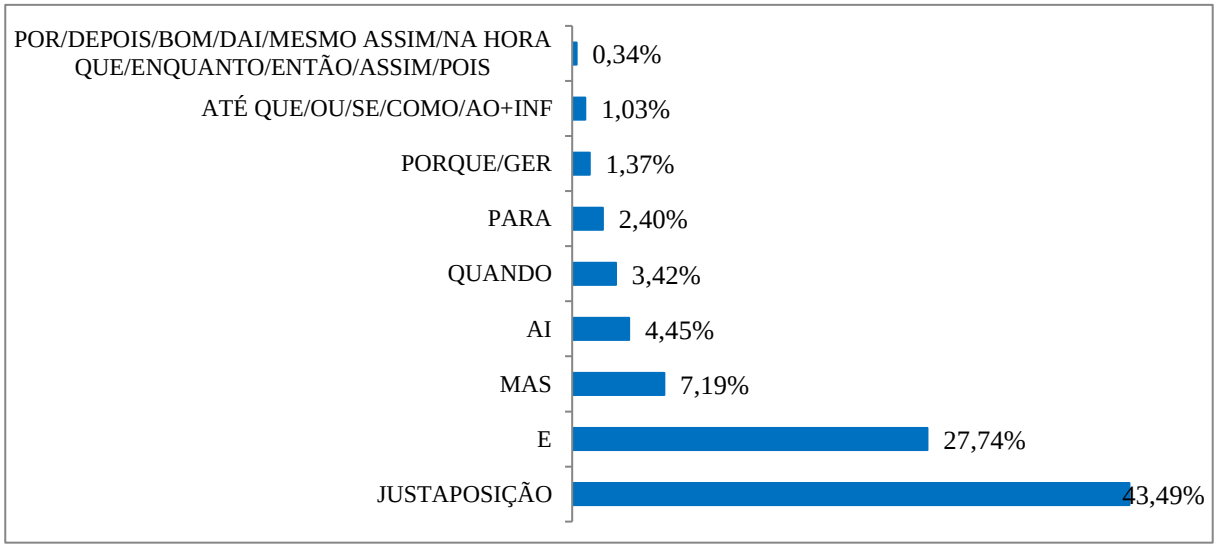
Fonte: elaboração própria.

[58] Sugestão de leitura: Meu pai não deixava conversar com ninguém e as pessoas pensavam que eu tinha problema de cabeça, mas eu era normal.
[59] Sugestão de leitura: Eu me levanto e agradeço a Deus pelo dia que o Senhor me deu. Quando eu esqueço, eu volto e peço perdão ao Senhor.

Conforme o gráfico 2, a “justaposição” se destaca como o MJ mais frequente nos textos da TD narrativa em aquisição, em EJA, com 139 ocorrências (59,65%), em contraste com os outros MJs, que totalizam 94 ocorrências (40%). Em EI, a “justaposição” aparece em 127 ocorrências (43,49%), enquanto os demais MJs somam 165 ocorrências (56,60%). Esses resultados indiciam que a “justaposição” caracteriza a forma de junção em maior repetibilidade nos textos de EJA,, assim como chamam a atenção para a necessidade de aprofundamento da descrição, a fim de identificar quais são os “outros MJs” que caracterizam os textos investigados.

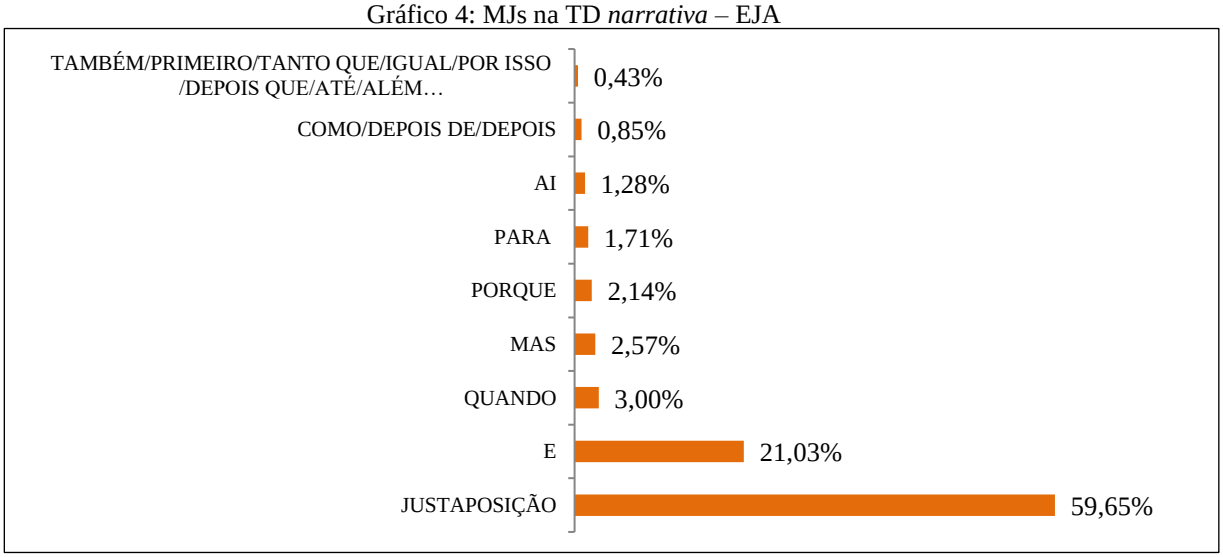
O gráfico 3, além da frequência de “justaposição”, já especificada no anterior, exibe também a dos demais MJs, em EI. O mesmo é feito, no gráfico 4, para EJA.

Gráfico 3: MJs na TD *narrativa* – EI[60]



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 4: MJs na TD *narrativa* – EJA



[60] Cada um dos MJs separados por barras (/) apresenta a frequência explicitada nos gráficos 3 e 4.

Fonte: elaboração própria

Em complementação ao gráfico 2, o gráfico 3, referente a EI, especifica a frequência das técnicas juntivas e mostra, além da maior frequência de "justaposição" (127/43,49%), também as frequências de "e" (81/27,74%) e "mas" (21/7,9%), seguidos por "ai" (13/4,45%) e "porque" (4/1,37%). Com efeito, o segundo MJ que mais se repete nos dados, o "e", com 27,74% de frequência, apresenta-se com 15,75% a menos se comparado aos casos de "justaposição". Entretanto, também se distancia muito da frequência dos usos do MJ "mas", equivalente a 7,9%, de acordo com uma diferença igual a 19,84%. Esses resultados indicam que, em EI, há uma forte circulação dos escreventes por usos de "justaposição" e "e", que, juntos, correspondem a 71,23% de todos os empregos de MJs constatados nesse conjunto de textos.

Ainda em complementação ao gráfico 2, o gráfico 4, referente a EJA, além, novamente, da maior frequência de "justaposição" (139/59,65%), mostra também aquelas de "e" (49/21,03%), seguido, agora, por "quando" (7/3,0%), "mas" (6/2,57%), "porque" (5/2, 14%) e "ai" (3/1,38%). Também nesse conjunto de textos, o segundo MJ que mais se repete é o "e", mas, agora, a diferença quantitativa em relação à "justaposição" é ainda maior: igual a 38,62%. Além dessa diferença, é preciso marcar que há, assim como em EI, uma diferença importante, de 18,03%, entre a frequência de "e" e outros MJs, como "quando". Esses resultados indicam que, em EJA, há também uma forte circulação dos escreventes por usos de "justaposição" e "e", que, juntos, correspondem a 80,68% de todos os empregos de MJs constatados nesse conjunto de textos, índice 9,45% maior do que aquele verificado em EI, em relação às mesmas técnicas juntivas.

Em relação aos MJs observados, a comparação dos resultados de EI e EJA sugere uma *aproximação* entre os dois conjuntos de textos da TD narrativa em aquisição, uma vez que "justaposição" e "e" são os MJs mais frequentes em ambos; mas sugere, também, um *distanciamento*, uma vez que as ocorrências de "justaposição" correspondem ao funcionamento juntivo que mais fortemente caracteriza os dados de EJA, apresentando maior diferença quantitativa inclusive dos usos de "e". Em outras palavras, em termos de categorias gerais, as amostras se diferenciam, enquanto em termos de categorias específicas, se aproximam: EI caracteriza-se pelo preenchido do espaço de junção com pela presença de um juntor linguisticamente marcado no espaço juntivo, enquanto EJA caracteriza-se pelo não preenchimento (ou preenhcimento zero) desse espaço.

Conforme mostram os gráficos 2, 3 e 4, tanto em EI quanto em EJA, observa-se uma aproximação quantitativa no número de *types* de MJs, sendo identificados 23 *types* em EI e 24 *types* em EJA.[61]

Se, por um lado, esse resultado comparativo aproxima os dois conjuntos de textos, já que aponta a repetibilidade das formas juntivas que ocupam os espaços de junção em EI e EJA (o *fixo* da própria variação), por outro, o mesmo resultado também os distancia, já que há diferenças observadas em termos de frequência desses MJs em cada conjunto de textos analisados (o *lacunar* da própria variação). Ao se caracterizar a "justaposição" e o "e" como MJs que mais se repetem, nas duas amostras, abrem-se as expectativas para a configuração semântica dos textos, a partir da movimentação dos sentidos, de acordo com trânsitos semânticos, privilegiados nos espaços de junção caracterizados por essas formas de junção, como atestam outros trabalhos já citados aqui[62]. Nessa direção, a tabela 1 apresenta os resultados da análise do funcionamento semântico dos MJs em EI e EJA:

Tabela 1: Funcionamento semântico dos MJs em EI e EJA na TD *narrativa*

	A	Al	M	Cf	Cp	TS	TA	TF	TP	C	Co	FI	Ct	Cc	Tt
TD narr/ EI	71/ 24,32% Ø (45) E (25) BOM (1)	3/ 1,03 % OU (3)	1/ 0,34% E (1)	1/ 0,34/% COMO (1)	2/ 0,68% COMO (2)	33/ 11,30% Ø (9) E (6) QUANDO (9) GER (4) ENQUANTO (1) NA HORA QUE (1) AO + INF (3)	1/ 0,34% E (1)	3/ 1,03% ATÉ QUE (3)	36/ 12,33% Ø (19) E (12) AI (3) DAI (1) DEPOIS (1)	94/ 32,19% Ø (47) E (31) AI (7) PORQUE (4) ASSIM (1) ENTÃO (1) POR (1) POIS (1) QUANDO (1)	3/ 1,03% SE (3)	8/ 2,74% PARA (7) Ø (1)	34/ 11,64% MAS (20) Ø (6) E (5) AI (3)	2/ 0, 68% MAS (1) MESMO ASSIM (1)	N 292/ 100%
TD narr/ EJA	98/ 42, 06% Ø (73) E (22) TAMBÉM (1) ALÉM DE (1) FAZER (1)		1/ 0,42% GER (1)		3/ 1,28% COMO (2) IGUAL (1)	4/ 1,71% QUANDO (3) Ø (1)	3/ 1,28% PRIMEIRO (1) QUANDO (1) ANTES (1)	1/ 0,42% ATÉ (1)	32/ 13,7% E (13) Ø (11) AI (2) DEPOIS (2) DEPOIS DE (2) ENTÃO (1) DEPOIS QUE (1)	59/ 25,3% Ø (45) E (5) PORQUE (5) AI (1) POR ISSO (1) TANTO QUE (1) POR CAUSA DE (1)	3/ 1,28% QUANDO (3)	8/ 3,43% PARA (4) E (2) Ø (2)	20/ 8,6% Ø (7) E (7) MAS (6)	1/ 0,42% AINDA (1)	233% 100%
Tt	169/ 32,19%	3/ 0,57 %	2/ 0,38%	1/ 0,19%	5/ 0,95%	37/ 7,04%	4/ 0,76%	4/ 0,76%	68/ 12,95%	153/ 29,14%	6 1,14%	16 3,05%	54 10,28%	3 0,57%	523/ 100%

Legenda: adição; Al: alternativa; M: modo; Cf: conformativa; Cp: comparativa TS: tempo simultâneo; TA: tempo anterior; TF: tempo final; TP: tempoposterior; C: causa; Co: condição; Fi: finalidade; Ct: contrate; Cc: concessão.

Fonte: elaboração própria

Os resultados apresentados na tabela 1 mostram de um modo geral (considerando, portanto, os dados totais de EI e EJA), a maior frequência dos sentidos de "adição" (169 ocorrências/32,19%), "causa" (153 ocorrências/29,14%), "tempo posterior" (68 ocorrências/12,95%), "contraste" (54 ocorrências/10,28%) e "tempo simultâneo" (37 ocorrências/7,04%).

[61] Conforme seguem listados: *types* em EI e EJA – "justaposição", "e", "mas", "quando", "porque", "para", "ai", "depois", "então", "assim", "GER", "INF", "como", "até" e "pois"; *types* exclusivos de EI – "daí", "mesmo assim", "na hora que", "enquanto", "ou", "se", "ao + INF", "bom"; e *types* exclusivos de EJA – "também", "primeiro", "tanto que", "igual", "por isso", "além de", "antes", "por causa de" e "ainda".

[62] Os resultados de estudos anteriores, que indicam a "justaposição" e o "e" como MJs mais recorrentes e mais abertos a trânsitos semânticos, foram apresentados na seção 2, Capítulo 2, da Parte I.

Em relação à EI, os resultados dessa tabela, mostram que os sentidos mais recorrentes são: “causa” (94 ocorrências/32,19%), “adição” (71 ocorrências/24,32%), “tempo posterior” (36 ocorrências/12,33%), “contraste” (34 ocorrências/11,64%) e “tempo simultâneo” (33 ocorrências/11,30%).

Por sua vez, em relação à EJA, os resultados mostram que os sentidos mais frequentes são: “adição” (98 ocorrências/42,06%), “causa” (59 ocorrências/25,3%), “tempo posterior” (32 ocorrências/13,7%) e “contraste” (20 ocorrências/8,6%).

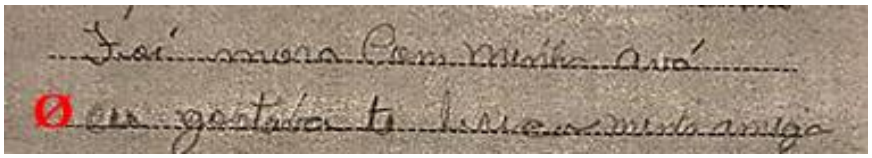
Esses resultados mostram que os sentidos de “adição”, “causa”, “tempo posterior” e “contraste” são marcantes nos dois conjuntos de textos, enquanto o “tempo simultâneo” se destaca apenas em EI. Nota-se ainda uma inversão na ordem dos sentidos mais frequentes: em EI, predomina “causa”, seguida de “adição”, enquanto em EJA, predomina “adição”, seguida de “causa”.

De (5) a (9), serão apresentadas as ocorrências desses sentidos mais frequentes na TD narrativa em aquisição, em EI e EJA, a partir de MJs também mais frequentes em cada conjunto de textos (cf. tabela 1):

(5a) EI

EU ESTAVA DESCANSO **Ø** CORRI PARA PEGAR UMA BOLINHA [P1/T3/4A]

(5b) EJA

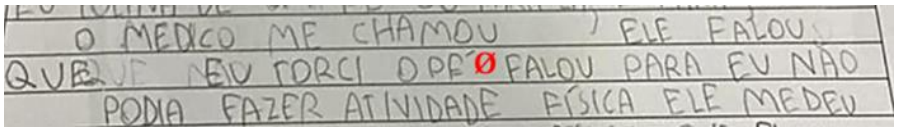


Foi mora Com minha avó
Ø eu gostava te brica minha amiga [P2/T10/E5]

Em (5a) e (5b), explicitam-se ocorrências de “justaposição” com sentido de “adição”, extraídas, respectivamente de EI e EJA. Nos dois recortes textuais, os espaços de junção caracterizam-se pela inserção de informação nova no texto, em contexto paratático, de acordo com o que se reconhece como adição simétrica (cf. Pezatti; Longhin-Thomazi, 2008), ou seja, em que não é possível inferir outro sentido, mais abstrato, entre as orações do complexo, para além do sentido aditivo. Distinguem-se, pois, de todos os demais complexos em que, a partir do sentido mais concreto de “adição”, é possível

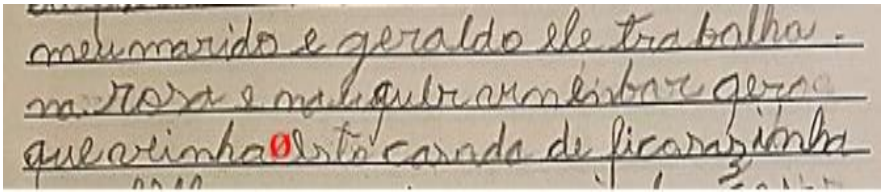
inferir, de acordo com o espaço de junção em consideração, qualquer outro sentido mais abstrato,[63] em conformidade com o que, neste trabalho, foi denominado como trânsito semântico, enquanto indício da movimentação do escrevente no processo de textualização.

(6a) EI



[...] ELE FALOU
QUE EU TORCI O PÉ **Ø** FALOU PARA EU NÃO
PODIA FAZER ATIVIDADE FÍSICA [P1/T3/4A].

(6b) EJA

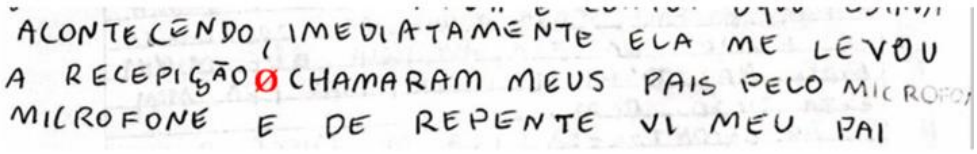


meu marido e geraldo Ø ele trabalha
na rosa e nau quer vin enbor Ø qero
que veinha **Ø** esto casada de ficasozinha [P1/T1/E1]

Em (6a) e (6b), explicitam-se ocorrências de "justaposição", extraídas, respectivamente, de EI e EJA, em que, a partir do sentido mais concreto de "adição", infere-se o sentido mais abstrato de "causa". Em (6a), a primeira oração do complexo paratático insere o conteúdo da fala do personagem "ELE FALOU QUE EU TORCI O PÉ", que é a causa do conteúdo da segunda oração, em que se vê o efeito, "FALOU PARA EU NÃO PODIA FAZER ATIVIDADE FÍSICA", num espaço de junção em que a relação "causa-efeito" resulta de um trânsito semântico. De forma semelhante, em (6b), no complexo oracional "meu marido e geraldo Ø ele trabalha na rosa e nau quer vin enbor Ø qero que veinha Ø esto casada de ficasozinha", a primeira oração da construção paratática "qero que veinha" (quero que venha [embora]) é o efeito do conteúdo da segunda oração, em que se vê, agora, a causa, "esto casada de ficasozinha" (estou cansada de ficar sozinha), num espaço de junção em que a relação "efeito-causa" também resulta do mesmo tipo de trânsito semântico.

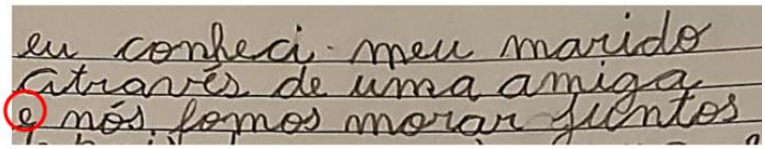
[63] Trata-se, nesse caso, de *aditivas assimétricas* (cf. Pezatti; Longhin-Thomazi, 2008).

(7a) EI



[...] IMEDIATAMENTE ELA ME LEVOU
A RECEPIÇÃO **Ø** CHAMARAM MEUS PAIS PELO [MICROFO]
MICROFONE E DE REPENTE VI MEU PAI [P1/T4/5A]

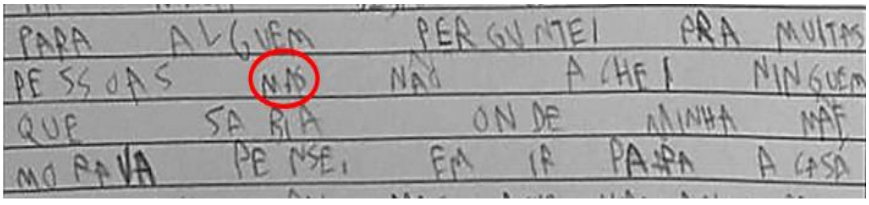
(7b) EJA



eu conheci meu marido
Através de uma amiga
e nós fomos morar juntos [P5/T12/E3]

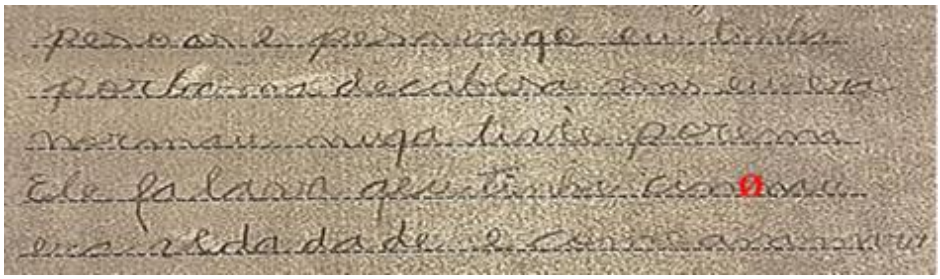
Referente ao sentido de "tempo posterior", a ocorrência em (7a), extraída de EI, mostra a "justaposição" em espaço de junção em que, a partir do sentido mais concreto de "adição", na parataxe, associado à inserção de informações novas que fazem o texto progredir, é possível inferir o sentido mais abstrato de "tempo posterior", de acordo com uma sequencialidade icônica na apresentação dos eventos narrados, em que primeiro se explicita a ação de ser levada para a recepção e, posteriormente, a ação de chamarem os seus pais. Em (7b), extraída de EJA, o MJ "e" apresenta o mesmo funcionamento, no mesmo tipo de espaço de junção, em que a partir da inserção de informação nova no texto, portanto, do sentido mais concreto de "adição", na parataxe, toma espaço o trânsito semântico para o sentido mais abstrato de "tempo posterior", novamente de acordo com uma iconicidade entre os fatos narrados e a ordem de acontecimentos no mundo: em que primeiro conhece o marido e, posteriormente, vão morar juntos.

(8a) EI



[...] PERGUNTEI PRA MUITAS
PESSOAS **MAS** NÃO ACHEI NINGUEM

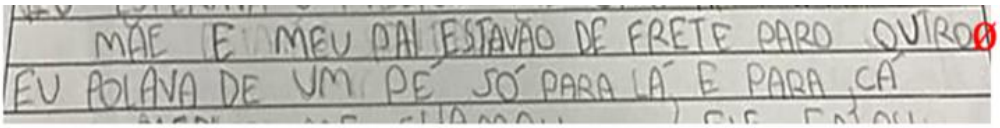
QUE SABIA ONDE MINHA MÃE
MORAVA [...] [P1/T3/5A]
(8b) EJA



[...] e pesa va qe eu tinha
porbrema decabesa mas eu era
 normau Ø nuqa tivie porema **Ø**
Ele falava qeu tinha cin **Ø** nau
era vedadade [...] [P2/T6/E1][64]

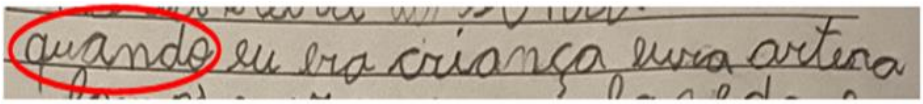
Na ocorrência em (8a), extraída de EI, observa-se o uso de “mas”, explicitado no espaço de junção entre as orações “PERGUNTEI PRA MUITAS PESSOAS” e “NÃO ACHEI NINGUEM QUE SABIA ONDE MINHA MÃE MORAVA”, que, em contexto do advérbio “não” e do pronome indefinido “ninguém”, na segunda oração do complexo paratático, caracteriza o que se reconhece como “contraste” por oposição. Em (8b), as duas ocorrências de “justaposição” destacadas, extraídas, por sua vez, de EJA, também se localizam em espaços de junção que, a partir do sentido mais concreto de “adição”, permitem a inferência do sentido mais abstrato de “contraste”, também em contexto de oposição entre “nunca tive” x “tinha sim” e “sim” x “não”.

(9a) EI



MÃE E MEU PAI ESTAVÃO DE FRETE PARO OUTRO **Ø**
EU POLAVA DE UM PÉ SÓ PARA LÁ, E PARA, CÁ [P1/T3/4A]

(9b) EJA



quando eu era criança eura artera [P4/T3/E3]

[64] Sugestão de leitura: as pessoas pensava que eu tinha problema de cabeça mas eu era normal Ø nunca tive problema Ø ele falava que eu tinha sim Ø não era verdade.

Em (9a) e (9b), explicitam-se ocorrências de “justaposição” e “quando”, extraídas, respectivamente, de EI e EJA, e relacionadas ao sentido de “tempo simultâneo”. No caso da “justaposição”, em (9a), a partir da inserção de informação nova no texto, na oração secundária, habilita-se o trânsito semântico em direção ao sentido mais abstrato de “tempo simultâneo”, já que a ação adicionada nessa oração “EU POLAVA DE UM PÉ SÓ PARA LÁ, E PARA, CÁ” ocorre ao mesmo tempo em que a ação apresentada na oração primária “MÃE E MEU PAI ESTAVÃO DE FRETE [um] PARO [o] OUTRO”. Em (9b), a simultaneidade é marcada entre a oração modificadora/dependente, “quando eu era criança”, e a dominante, “eura artera” (eu era arteira), em que o MJ explícito linguisticamente também é prototípico para o sentido temporal.

2. OS TRÂNSITOS SEMÂNTICOS EM EI E EJA NA TD NARRATIVA

Nesta seção, objetiva-se descrever e analisar os aspectos semânticos do funcionamento linguístico dos MJs, em textos da TD narrativa em aquisição no modo escrito de enunciação, produzidos por crianças e adultos. Para tanto, os MJs serão focalizados em seus espaços de junção de prototipicidade e de trânsitos semânticos nos textos investigados de EI e EJA, para a comparação objetivada.

Como já se destacou, para além dos espaços de junção descritos em termos de prototipicidade dos usos, conforme os apresentados em: (5a) e (5b), em relação ao sentido de “adição”, em espaço de junção com ocorrências de “justaposição”; (8a), em relação ao sentido de “contraste”, em espaço com ocorrência de “mas”; e (9b), em relação ao de “tempo simultâneo”, em espaço de junção com ocorrência de “quando”, são sintomáticos da escrita em aquisição, no caso dos textos narrativos analisados, em EI e EJA, também aqueles que se caracterizam pela movimentação de sentidos/trânsitos semânticos, como em: (6a) e (6b), em relação ao trânsito semântico entre “adição > causa”; (7a) e (7b), em relação ao trânsito entre “adição > tempo posterior”; (8b), em relação ao trânsito entre “adição > contraste”; e, por fim, (9a), entre “adição > tempo simultâneo”, todos eles espaços caracterizados por usos de “justaposição”.

Nessa perspectiva, nos textos analisados de EI e EJA, houve um total de 260 (100%) MJs envolvidos em trânsitos semânticos, conforme apresenta a tabela 2.

Tabela 2: Trânsitos semânticos em EI e EJA na TD *narrativa*

Trânsito Semântico	TP>C	A>TP	A>C	A>TS	A>Ct	TS > C	TP > Ct	M > TP	M > TS	A > TA	A > Fi	M > C	TS > Ct	Ct > Cc	A > M	C > Ct	TA > C	TC > Co	M > Cp	A>Cc	Tt
TD Narrativa – EI	57/ 36,08%	36/ 22,8%	20/ 12,66%	14/ 8,86%	8/ 5,06%	8/ 5,06%	3/ 1,90%	2/ 1,27%	2/ 1,27%	1/ 0,63%	1/ 0,63%	1/ 0,63%	1/ 0,63%	1/ 0,63%	1/ 0,63%	1/ 0,63%	1/ 0,63%	-	-	-	158/ 100%
TD Narrativa – EJA	11/ 10,7%	27/ 26,47%	38/ 37,25%	1/ 0,98%	12/ 11,76%	2/ 1,96%	2/ 1,96%	-	-	-	4/ 3,94%	-	-	-	-	-	-	3/ 2,94%	1/ 0,98%	1/ 0,98%	102/ 100%
	68/ 26,15%	63/ 24,23%	58/ 22,3%	15/ 5,76%	20/ 7,7%	10/ 3,84%	5/ 1,92%	2/ 0,76%	2/ 0,76%	1/ 0,38%	5/ 1,92%	1/ 0,38%	1/ 0,38%	1 0,38%	1/ 0,38%	1/ 0,38%	1/ 0,38%	1/ 1,15%	1/ 0,38%	1/ 0,38	260 100%

Legenda: A adição; Al: alternativa; M: modo; Cf: conformativa; Cp: comparativa TS: tempo simultâneo; TC: tempo contingente; TA: tempo anterior; TF: tempo final; TP: tempo posterior; C: causa; Co: condição; Fi: finalidade; Ct: contrate; Cc: concessão.

Fonte: elaboração própria

De acordo a tabela 2, de um modo geral (somando o total de ocorrências em EI e EJA), identificou-se que, dentre os 260 MJs e/em espaços de junção com trânsitos semânticos, os mais recorrentes são aqueles entre os sentidos de “tempo posterior > causa” (68/26,15%), “adição > tempo posterior” (63/24,23%), “adição > causa” (58/22, 3%), “adição > contraste” (20/7,7%) e, por fim, “adição > tempo simultâneo” (15/5,76%).

Ainda de acordo com essa tabela, nos textos de EI, especificamente, os resultados apontaram um total de 158 (100%) MJs e/em espaços de junção com trânsitos semânticos. Os trânsitos mais recorrentes nesse conjunto foram: “tempo posterior > causa” (57/36,08%); “adição > tempo posterior” (36/22,8%); “adição > causa” (20/12,66%) e “adição > tempo simultâneo” (14/8,86%)). A única exceção (em comparação com EJA), está relacionada ao trânsito de “adição > contraste” (com apenas 8/5,06%), em EI.

Nos textos da EJA, os resultados mostraram um total de 102 (100%) MJs e/em espaços de junção com trânsitos semânticos. Os trânsitos mais recorrentes nesse conjunto foram: “adição > causa” (38/37,25%); “adição > tempo posterior” (27/26,47%), “tempo posterior > causa” (11/10,7%) e, por fim, “adição > contraste” (12/11,76%)). A única exceção (em comparação com EI), agora, está relacionada ao trânsito de “adição > tempo simultâneo” (com apenas 1/0,98%).

Nessa perspectiva, conforme apresentado na tabela 2, os sentidos sintomáticos, em maior repetibilidade, da TD narrativa em aquisição — “adição”, “causa”, “tempo posterior”, “contraste” e “tempo simultâneo” —, em dados de EI e EJA, manifestam-se de forma recorrente nos espaços juntivos caracterizados por trânsitos semânticos. Em outras palavras, significa dizer que, em termos semânticos, a construção da TD narrativa, em AE por crianças e adultos, se marca pela movimentação dos escreventes para a construção das mesmas relações semânticas estabelecidas pelos MJs. Há aí, portanto, um resultado que *aproxima* a EI e a EJA, a partir da comparação semântica dessas escritas, em aquisição, nos espaços juntivos dos textos da TD narrativa.

Sem negar tal aproximação, em relação com a repetibilidade dos movimentos semânticos, os resultados também permitem constatar especificidades e, portanto, a instabilidade no que se repete, especialmente no que tange a alguns trânsitos semânticos: o trânsito "tempo posterior > causa" é significativamente mais frequente em EI, enquanto "adição > causa" predomina em EJA. Além disso, no que tange à presença/ausência de outros trânsitos semânticos: "adição > tempo simultâneo" é observado em EI, mas praticamente desaparece em EJA, com apenas 1 ocorrência (0,98%). Por fim, "adição > contraste" tem mais destaque em EJA do que em EI.

Esses resultados mostram, portanto, que, apesar da aproximação geral entre EI e EJA, com relações de sentido recorrentes que configuram a TD narrativa, também em contexto de trânsitos semânticos – o que também caracteriza aspectos sintomáticos da TD narrativa –, há instabilidades e especificidades no modo como esses sentidos se articulam em cada conjunto de textos.

Sistematizando...

Para atender ao objetivo específico (i), de apresentar e discutir, numa perspectiva comparataiva, os resultados do mapeamento linguístico – tático e semântico – dos MJs, em textos produzidos por crianças e adultos, em aquisição da TD narrativa na escrita, este capítulo adotou uma abordagem bidimensional. De acordo com essa abordagem, tratou de descrever as arquiteturas sintáticas e os sentidos, no processo de textualização em EI e EJA, abrangendo, para tanto, os trânsitos semânticos a esses sentidos associados (cf. Lopes-Damasio, 2020, 2019a/b). A condução do texto seguiu-se de acordo com a apresentação da comparação entre EI e EJA, sustentada na análise a partir da descrição bidimensional de cada uma das amostras.

Assim, pode-se observar, primeiramente, quanto à taxe e aos *types* mais frequentes de MJs nos textos, que os MJs funcionam, majoritariamente, na estrutura paratática, tanto em EI como em EJA, e em usos de "justaposições" e "e", reforçando resultados de pesquisas já citadas anteriormente. Esse resultado não é tomado, neste trabalho, como sinônimo de uma sintaxe simplificada, primitiva (cf. Longhin-Thomazi, 2011) ou, ainda, fragmentada (cf. Corrêa, 1997), mas como uma característica juntiva que exige a busca por diferentes pistas (linguísticas e enunciativo-discursivas) para, no caso do analista, permitir uma interpretação dos sentidos e dos trânsitos semânticos relacionados ao processo de textualização, e não ao texto como produto. Essa exigência se deve ao fato de que, nos espaços de junção de "justaposição" e "e", as relações

coesivas são mais frouxas, o que significa que os sentidos não são explicitamente marcados na superfície dos textos.

Os resultados mostraram também que, em EI e EJA, *o mesmo conjunto de relações de sentido* foi observado de forma mais recorrente e com repetibilidade de trânsitos semânticos: os MJs foram usados em espaços de junção com um sentido mais concreto de "tempo posterior" e, nesses espaços, permitiram trânsitos semânticos recorrentes, com sentidos mais abstratos, especialmente relacionados à "causa". Mostraram, ainda, que o sentido de "adição", intrinsecamente atrelado ao movimento textual de inserir informações novas no texto e, com isso, fazê-lo progredir (em termos básicos do desenvolvimento textual), assumiu, no conjunto de textos analisados, o papel de principal espaço de junção aberto à emergência de outros sentidos, sempre mais abstratos, como os de "tempo posterior", "causa" e "contraste". Assim, ao lado do sentido de tempo (cf. Silva, 2024; Oliveira, 2024), com frequência relativamente elevada, seja como o sentido mais concreto (como entre "tempo posterior > causa") ou como o sentido mais abstrato (como entre "adição > tempo posterior") de um trânsito semântico, o sentido de "adição" assume papel central no processo de textualização que caracteriza os textos analisados, corroborando, portanto, os resultados de Silva (2024), em relação à EI, e os de Oliveira (2024), em relação a EJA.

Desse modo, já de acordo com direcionamentos dos resultados para a caracterização da AE, experimentada por crianças e por adultos, foi possível propor uma *aproximação* em relação aos sentidos dos textos, no processo de textualização pelo qual esses sujeitos (crianças e adultos) circulam, reforçando, pois, o aspecto sintomático dos MJs, na consideração de seus espaços de junção, na TD narrativa. Trata-se, pois, de resultados tático-semânticos que apontam para o *fixo* dessa tradição, já que apontam aquilo que mais se repete nos dados.

Contudo, os resultados também mostraram *distanciamentos* entre EI e EJA. Em relação à taxe, embora "justaposição" e "e" sejam os MJs com maior repetibilidade em ambos os conjuntos de textos, pôde-se ver que, nos dados de EJA, a "justaposição" é predominante em relação ao conjunto de outros MJs. Por outro lado, em EI, observa-se que o conjunto de usos de outros MJs diferentes de "justaposição" é mais recorrente, indicando uma maior circulação dos escreventes por MJs diferentes de zero.

Em relação aos sentidos mais frequentes e, por isso, sintomáticos da TD narrativa, em aquisição – seja em espaços de usos prototípicos, seja em espaços de trânsitos semânticos –, foram constatadas algumas variações quantitativas, além de uma

relação entre ausência e presença referente a trânsitos semânticos observados em EI, mas não em EJA e vice-versa. Destacam-se, entre esses resultados, apresentados detalhadamente na seção anterior, que, em EI, o trânsito "tempo posterior > causa" é o mais característico, assim como a presença significativa de "adição > tempo simultâneo", que praticamente não ocorre em EJA. Em EJA, por sua vez, o trânsito "adição > causa" é o que predomina, além de uma maior frequência de "adição > contraste" em comparação a EI.

A comparação entre os dois grupos mostra, portanto, que há uma base comum que caracteriza a TD narrativa em aquisição tanto em EI quanto em EJA. Contudo, há também especificidades que diferenciam a TD narrativa enquanto efeito dessas duas condições de produção. Trata-se, pois, de resultados tático-semânticos que apontam para o *fixo* e o *lacunar* dessa tradição, pois, embora indiciem sentidos e MJs recorrentes que caracterizam a TD narrativa, apontam para movimentações semânticas distintas em cada amostra.

No caso deste trabalho, o *fixo* da TD narrativa — observado a partir dos MJs e dos espaços de junção — refere-se, pois, aos aspectos tático-semânticos que mais se repetem em EI e EJA, indiciando a presença estável de certos traços tradicionais da prática de narrar/contar, em processo de aquisição, no modo escrito de enunciar, a saber: os sentidos de "adição", "causa", "tempo posterior" e "contraste", bem como o uso predominante da "justaposição" e do "e" como MJs, no âmbito da parataxe, em ambas as amostras.

Já o *lacunar* da TD narrativa se mostra nas instabilidades dos modos como esses mesmos sentidos e MJs aparecem nos textos, a saber: enquanto em EI o trânsito "tempo posterior > causa" é o mais frequente, em EJA é "adição > causa"; o sentido de "tempo simultâneo" se manifesta apenas em EI e praticamente desaparece em EJA; o de "contraste" é mais frequente em EJA do que em EI; e, por fim, enquanto, no âmbito da parataxe, a "justaposição" é predominante em EJA, o conjunto de outros MJs diferentes de "justaposição" é predominante em EI.

Nessa direção, os resultados apresentados podem ser tomados como indícios linguísticos da aquisição da TD narrativa na escrita, enquanto movimentação do sujeito por estruturas tático-semânticas. No próximo capítulo, esses resultados serão tomados como base linguística para a proposição das relações discursivas com a heterogeneidade da escrita que caracteriza a escrita nesse processo de aquisição.

MARCAS DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA E O FUNCIONAMENTO DOS MJs

Primeiras palavras

Este capítulo objetiva apresentar e discutir os resultados da abordagem analítica que procura responder à pergunta "quais as relações entre os MJs e a heterogeneidade da escrita, em textos produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita (Corrêa, 1997)?

Para responder a essa questão, a hipótese é de que, a partir do entendimento da escrita como constitutivamente heterogênea, pode-se observar, na superfície dos textos, *rastros* – nesta pesquisa reconhecidos como MJs e(m) espaços de junção (cf. Lopes-Damasio, 2020, 2019a/b) – dessa heterogeneidade, relacionados à gênese da escrita e ao código escrito institucionalizado (Corrêa, 1997). Essa perspectiva permite compreender os MJs como rastros da escrita constitutivamente heterogênea, em sua relação intrínseca com as dimensões do oral/falado e do letrado/escrito.

Nesse cenário, metodologicamente, adota-se uma abordagem descritivo-analítica sobre os resultados da análise sintático-semântica, apresentados no primeiro capítulo desta Parte III, considerando os eixos 1 e 2 propostos por Corrêa (1997) – ou seja, aqueles que tratam da gênese da escrita e do código escrito institucionalizado –, para avançar na discussão, a ser realizada no último capítulo desta Parte III, sobre como a réplica da linguagem se mostra na materialidade dos textos, de forma alinhada ao entendimento das TDs enquanto produto linguístico que recupera a relação dialógica entre o já-dito/ouvido e escrito/lido.

Tal como realizado no capítulo anterior, ao trazer os resultados dessa abordagem, serão complementadas as relações inicialmente propostas – porque agora já estarão fundamentadas em uma perspectiva linguístico-discursiva – para a caracterização da AE, experimentada por crianças e por adultos, na TD em questão. Em outras palavras, os resultados do presente capítulo também se articulam à proposta comparativa entre a EI e EJA, para a caracterização da aquisição da TD narrativa no modo escrito de enunciação.

O capítulo organiza-se na seção *1. O funcionamento dos MJs referente à gênese da escrita e ao código escrito institucionalizado*, em que se apresentam os MJs como rastros de circulação dos escreventes pelos eixos 1 e 2 da heterogeneidade da escrita, em dados de EI e EJA; na seção *2. A heterogeneidade da escrita e a aquisição da TD narrativa na escrita*, em que são propostas relações entre os resultados apresentados em

1 e a aquisição da escrita, sempre de acordo com a vertente comparativa entre dados de EI e de EJA e o conceito de TD; e, por último, na seção *Sistematizando...*, para discutir os resultados apresentados, bem como preparar o leitor para o último capítulo desta dissertação.

1. O FUNCIONAMENTO DOS MJS REFERENTE À GÊNESE DA ESCRITA E AO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO

Nesta seção, serão apresentados os diferentes funcionamentos de MJs, tomados como *rastros* da circulação dos escreventes pelos eixos 1 e 2 (E1 e E2, daqui em diante), em dados de EI e de EJA. Para tanto, a tabela 3 expõe os funcionamentos[65] identificados e suas frequências em cada amostra, de modo a permitir a apresentação dos resultados das análises quantitativa e qualitativa para uma posterior sistematização da comparação entre as amostras.

Tabela 3: Funcionamentos de E1 e/ou E2 na EI e EJA

Eixos	Funcionamentos	EI	EJA
E1	(1)	2/0,68%	---
	(2)	138/47,1%	93/39,9%
	(3)	3/1,02 %	---
E2	(1)	5/1,71%	---
	(2)	9/3,07%	1/0,42%
	(3)	4/1,37%	---
	(4)	1/0,34%	---
E1/E2	(1)	1/0,34%	---
	(2)	1/0,34%	---
	(3)	40/13,65%	75/32,18%
	(4)	17/5,8%	9/3,86%
	(5)	72/24,58%	55/23,64%
Total:		293/100%	233/100%

Fonte: Elaboração própria

A tabela 3 elenca os funcionamentos dos MJs em relação aos E1 e/ou E2: três funcionamentos relacionados ao E1; quatro relacionados ao E2; e cinco descritos a partir da coocorrência de relações com os E1 e E2. No total, foram identificadas 293 ocorrências

[65] Conforme subseção 2.2, da Parte II desta dissertação, esses funcionamentos serão descritos e analisados a partir dos aspectos linguístico-discursivos (de forma isolada ou não) apresentados no quadro 5 e repetidos aqui apenas a título de clareza: E1(i) *gesto enunciativo no trânsito semântico*; E1(ii) *trânsito semântico*; E1(iii) *reconstrução do fluxo da fala (orientação da escrita sob recursos da fala*; e E2(i) *prototipicidade*; E2(ii) *"autonomia" da escrita em relação à fala*. Esses aspectos serão destacados, na descrição de cada funcionamento, de forma isolada ou não, havendo, ainda, a possibilidade de haver a coocorrência de aspectos relativos aos dois eixos (E1/E2).

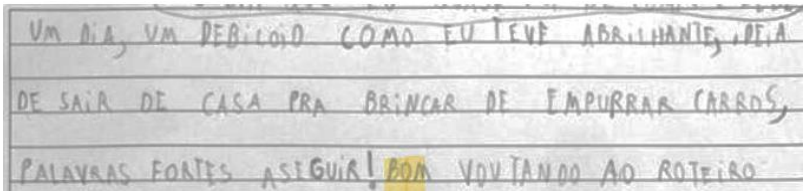
(100%) de MJs, distribuídos por esses funcionamentos, em EI, e 233 ocorrências (100%) de MJs, em EJA.

De início, seguem ocorrências, de (1) a (4), que exemplificam os funcionamentos observados nos textos, em relação ao E1. Os MJs tomados como rastros do E1, referente à gênese da escrita, apresentaram três diferentes funcionamentos, descritos em espaços de junção caracterizados pela presença dos seguintes aspectos linguístico-discursivos (cf. quadro 1, Parte II):

E1(i) *gesto enunciativo no trânsito semântico;*
E1 (ii) *trânsito semântico; e*
E1(iii) *reconstrução do fluxo de fala (orientação da escrita sob recursos da fala).*

Em (1), exemplifica-se o primeiro funcionamento de E1, observado apenas em EI:

(1) EI



UM DIA, UM DEBILOID COMO EU TEVE ABRILHANTE, IDEIA
DE SAIR DE CASA PRA BRINCAR DE EMPURRAR CARROS,
Ø PALAVRAS FORTES ASEGUIR! **BOM** VOUTANDO AO ROTEIRO [P1/T4/3A]

O primeiro funcionamento é descrito a partir do aspecto linguístico-discursivo explicitado em (iii), ou seja, a partir da observação da *reconstrução do fluxo da fala (orientação da escrita sob recursos da fala)*, tomando-se como base a ocorrência do MJ "BOM". De acordo com a categoria de marcador discursivo, "BOM" desempenha, ao juntar as porções textuais, uma função metadiscursiva[66]. Em outras palavras, além de articular os enunciados de forma paratática, estabelecendo uma relação de "adição" entre as partes do texto (todo o trecho apresentado anteriormente, em "UM DIA, UM DEBILOID COMO EU TEVE BRILHANTE, IDEIA DE SAIR DE CASA PRA BRINCAR DE EMPURRAR CARROS, Ø PALAVRAS FORTES ASEGUIR!", com o enunciado seguinte "VOUTANDO AO ROTEIRO"), "BOM" funciona como recurso

[66] A função metadiscursiva do juntor "bom" refere-se à sua capacidade de organizar e comentar o próprio discurso, orientando a interpretação do que será dito a seguir ou marcando a retomada ou mudança de tópico.

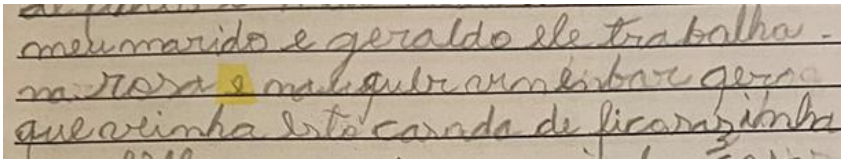
para retomar o tópico discursivo[67] que havia sido interrompido pela inserção do comentário "PALAVRAS FORTES ASEGUIR!", o qual assume caráter de antecipação e de organização do texto (metadiscurso). Assim, o funcionamento desse MJ indicia a relação entre fala/escrita, imprimindo a reconstrução do *fluxo da fala*, uma vez que se trata, em última análise, de um funcionamento tipicamente presente em textos materializados em enunciados de fala, em que comparecem marcas que apontam para a reorganização do fluxo do texto falado, em práticas orais, nesse caso, independentemente do registro (formal ou informal), retomando a progressão temática após um desvio momentâneo.

Em (2) e (3), são apresentadas ocorrências de "justaposição" e "e", respectivamente extraídas de EI e EJA, que exemplificam o segundo funcionamento, descrito a partir dos aspectos linguístico-discursivos explicitados em (i), *gesto enunciativo no trânsito semântico*, e (iii), *reconstrução do fluxo de fala (orientação da escrita sob recursos da fala)*:

(2) EI

SENQUERE EU NÃO IVI O CARRO PASANDO **Ø**
O CARRO QUASE ME ATOPELO [P1/T1/2A]

(3) EJA



[67] Esse tipo de funcionamento foi descrito, na Gramática do Português Falado, pelos pesquisadores do Grupo do Texto, especialmente por Jubran (2006). Com base na perspectiva textual-interativa, a autora destaca o tópico discursivo como uma entidade abstrata, pois não se vincula de maneira direta e exclusiva à materialidade concreta de uma sequência textual, que se conecta à ideia de tema do texto, também uma categoria abstrata, cuja identificação nem sempre é imediata a partir da materialidade linguística. Os segmentos tópicos são constituídos por enunciados, unidades concretas que podem ser diretamente observadas e analisadas por analistas, leitores ou produtores do texto. A análise desses segmentos possibilita, portanto, a compreensão do tópico discursivo. Dessa forma, a compreensão do tópico discursivo pode ser alcançada por meio da análise desses segmentos. Jubran (2006) ainda destaca que, em conformidade com o princípio de centração, todos os segmentos tópicos convergem para o tópico discursivo por meio da referenciação. Isso possibilita que o texto avance (progressão tópica) a cada novo segmento introduzido, mas sem perder a conexão com o tema central (continuidade tópica), constituindo, desse modo, a manutenção do tópico discursivo, elemento fundamental para a construção da coerência textual, assim como possibilita reconhecer os enunciados que "quebram" ou que "recuperam" essa continuidade com alguma função específica, tal como aquela destacada, aqui, para o enunciado inserido por "BOM".

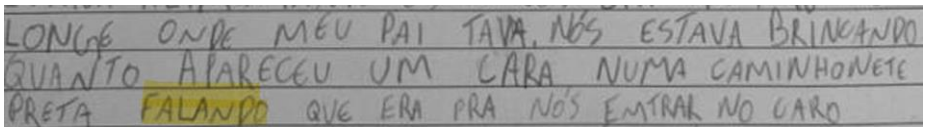
meu marido e geraldo Ø ele trabalha -
na rosa **e** nauquer vin enbar Ø qero
que veinha Ø esto casada de ficasozinha [P1/T1/E1]

Em (2), na EI, a "justaposição" articula os enunciados "SENQUERE EU NÃO IVI O CARRO PASANDO" e "O CARRO QUASE ME ATOPELO", na parataxe, com o sentido mais concreto de "adição", num espaço que permite o trânsito semântico para o sentido mais abstrato de "causa". Em (3), na EJA, o "e" articula os enunciados "meu marido e geraldo Ø ele trabalha na rosa" e "nauqyer vin enbar [...]", na parataxe, num espaço que também permite o mesmo tipo de trânsito. Nos dois contextos, os MJs "justaposição" e "e" funcionam como *gestos enunciativos* que apontam, no espaço gráfico, para um compartilhamento contextual entre escrevente/(falante)-leitor/(ouvinte), e convida à necessária movimentação semântica, de natureza pragmático-discursiva.[68]

Há, ainda, a observação, nos dois contextos, do aspecto (iii), denominado como *reconstrução do fluxo de fala*, em que os usos dos MJs associam-se a uma ausência de sinalização gráfica (no caso da "justaposição") ou a um registro gráfico (no caso de "e"), mas, em ambos, tais registros estão plasmados em uma fala, recuperando o ritmo da própria fala, em práticas orais.

Por fim, na ocorrência apresentada em (4), observa-se o terceiro funcionamento, constatado exclusivamente na EI, descrito a partir dos aspectos apresentados em (ii), *trânsito semântico,* e (iii), *reconstrução do fluxo de fala (orientação da escrita sob recursos da fala)*:

(4) EI



[...] NÓS ESTAVA BRINCANDO
QUANTO APARECEU UM CARA NUMA CAMINHONETE
PRETA **FALANDO** QUE ERA PRA NÓS EMTRAR NO CARO [P1/T5/5A]

[68] Esse funcionamento corresponde àquele de gestos paralinguísticos que acompanham a fala/escrita e fazem emergir sentidos. Quando em relação à fala, enquanto ato enunciativo, esses gestos incluem uma variedade de sinais corporais e vocais, mas quando estão relacionados à escrita, observados, portanto, na escrita-processo, aparecem em espaço zero, como no caso da "justaposição" (na ausência de sinalização gráfica), que não faz parte do conteúdo linguístico estrito, ou aparecem em espaços preenchidos por "e", em que, embora haja uma presença de sinalização gráfica, que faz parte do conteúdo linguístico estrito, não explicita sentidos para além da "adição". Nos dois casos, os gestos sinalizam a maneira como as mensagens são construídas, mas os sentidos não são explicitados no próprio texto, devendo, portanto, derivar daquilo que se imagina compartilhado entre escrevente/leitor/falante/ouvinte.

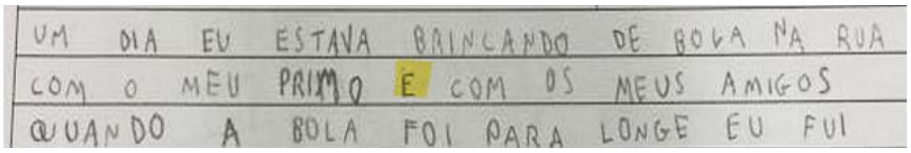
Em destaque, o gerúndio, “FALANDO”, articula hipotaticamente os enunciados e apresenta o *trânsito semântico* do sentido mais concreto de “modo” ao sentido mais abstrato de “tempo simultâneo”.[69] Observa-se, em acréscimo, o aspecto apresentado em (iii), denominado como *reconstrução do fluxo de fala*, em que o uso dos MJs se associa a um registro gráfico, aproximando a escrita das práticas de oralidade em que emergem enunciados de fala desse tipo. O enunciado não se apresenta rigidamente segmentado, mas sim encadeado em um ritmo contínuo, como acontece na fala, em práticas orais informais, mais espontâneas.

Os MJs tomados como rastros do E2, relacionados ao *código escrito institucionalizado*, apresentaram-se em quatro funcionamentos distintos, descritos em espaços de junção pela presença dos seguintes aspectos linguístico-discursivos (cf. quadro 5, Parte II):

E2(i) *prototipicidade;*
E2(ii) *“autonomia” da escrita em relação à fala.*

Em relação ao E2, as ocorrências, de (5) a (9), exemplificam os quatro funcionamentos observados nos textos. O primeiro deles, em (5), foi constatado apenas em EI, e está relacionado ao aspecto linguístico-discursivo (i), da *prototipicidade*:

(5) EI



UM DIA EU ESTAVA BRINCANDO DE BOLA NA RUA
COM O MEU PRIMO **E** COM OS MEUS AMIGOS
QUANDO A BOLA FOI PARA LONGE EU FUI [P1/T1/2A]

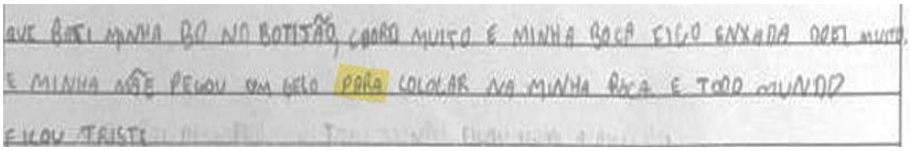
Em (5), destaca-se o MJ “E” num espaço de junção relacionado à “adição” simétrica, isto é, em que se adiciona, ao primeiro enunciado “UM DIA EU ESTAVA BRINCANDO DE BOLA NA RUA COM O MEU PRIMO”, o seguinte “[EU ESTAVA

[69] Nesse caso, o contexto verbal e a própria história de mudança gramatical – de gerúndio a MJ – orientam a interpretação do sentido mais abstrato que emerge no trânsito semântico (cf. esquema de Kortmann, 1997), contribuindo para a construção de relações semânticas que organizam o encadeamento do texto, diferentemente do que acontece nos casos de *(i) gesto enunciativo no trânsito semântico*.

BRINCANDO DE BOLA NA RUA] COM OS MEUS AMIGOS", estabelecendo uma relação de adição direta entre eles, na qual não haveria alteração de sentido na inversão dessa ordem (Pezatti & Longhin-Thomazi, 2008). Essa possibilidade, associa-se à não constatação de trânsitos semânticos, nesse contexto, e, consequentemente, permite descrever o MJ em sua *prototipicidade*, conforme (i).

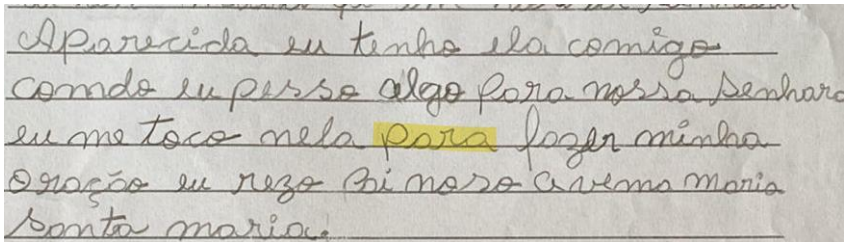
O segundo funcionamento foi observado em EI e EJA, conforme, respectivamente, exemplifica-se em (6) e (7), e é caracterizado pela *prototipicidade* e pela *"autonomia" da escrita em relação à fala*, conforme aspectos linguístico-discursivos (i) e (ii).[70]

(6) EI



[...] CHOREI MUITO E MINHA BOCA FICO ENXADA Ø DOEL MUITO.
E MINHA MÃE PEGOU UM GELO **PARA** COLOCAR NA MINHA BOCA [...] [P1/T1/3A]

(7) EJA



[...] eu tenho ela comigo
comdo eu pesso algo para nossa Senhara
eu me toco nela **para** fazer minha
oração [...] [P6/T28/E5]

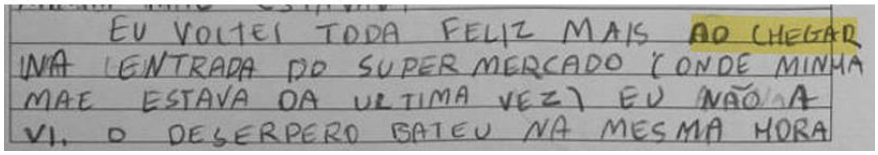
Para exemplificar, são apresentadas ocorrências do MJ "para". Em (6), na EI, "para" insere o enunciado "[PARA] COLOCAR NA MINHA BOCA [...]" na modificação do enunciado anterior "[...] E MINHA MÃE PEGOU UM GELO", num espaço de junção com o sentido de "finalidade". Em (7), o MJ "para" segue o mesmo funcionamento, com o sentido de finalidade, em EJA.

[70] No caso de (ii), trata-se especificamente do item (b) (cf. Parte II, seção de Metodologia) e conforme será descrito na sequência.

Nessas ocorrências, como foi adiantado, constata-se a atuação de (i), da *prototipicidade*, em coocorrência com a atuação de (ii), da *"autonomia" da escrita em relação à fala*, caracterizando uma especificidade do funcionamento descrito. Essa "autonomia" deve ser compreendida, nesse caso, necessariamente, na comparação entre espaços de junção com ocorrências de MJs que os preenchem linguisticamente (conforme se observa em (6) e (7)) e espaços de junção *sem* o rastro linguístico associado à junção (como, por exemplo, nos casos de "justaposição"). Em outras palavras, o preenchimento do espaço de junção com material linguístico é ligado, aqui, à "autonomia" da escrita, mesmo que se trate de MJ que corresponda a usos informais, independentemente da natureza das práticas – se orais ou letradas (cf. Silva, 2024). A informalidade desse uso pode ser caracterizada, em (6) e (7), pelo contexto em que a hipotática é construída com a forma verbal reduzida de infinitivo ("PARA COLOVCAR"/para "fazer", respectivamente). Essa decisão analítica garante um tratamento dos dados em que a categorização não é pré-determinada em relação aos usos, e, ainda, em que a análise não segue qualquer forma de dicotomização que associe usos em oposições estanques e simplistas, como, por exemplo, entre os registros informal/formal.

O terceiro funcionamento foi observado apenas em EI, conforme exemplifica-se em (8), e é caracterizado, novamente, pela *prototipicidade* e pela *"autonomia" da escrita em relação à fala*, conforme aspectos linguístico-discursivos (i) e (ii):

(8) EI



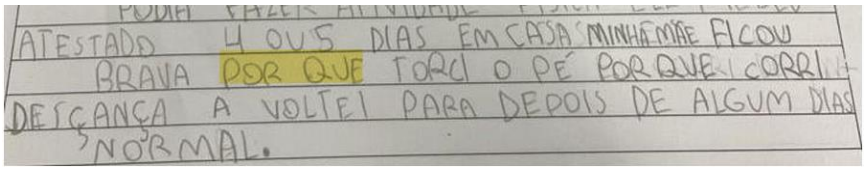
EU VOLTEI TODA FELIZ MAIS **AO CHEGAR**
NA ENTRADA DO SUPERMERCADO (Ø ONDE MINHA
MAE ESTAVA DA ULTIMA VEZ) EU NÃO A
VI. Ø O DESESPERO BATEU NA MESMA HORA [P1/T4/5A]

Para exemplificar, destaca-se o MJ "AO CHEGAR", formado pela construção "preposição + infinitivo", que constitui uma estrutura juntiva de natureza hipotática, responsável, nesse espaço de junção, pelo estabelecimento de uma relação de "tempo simultâneo" entre os eventos. Trata-se, portanto, de uma forma *prototípica* de junção, porque não habilita trânsitos semânticos, conforme (i), e que, ao mesmo tempo, coocorre com (ii). No caso desse funcionamento, a *"autonomia" da escrita em relação à fala* (cf. (ii)) se mostra de forma mais marcada do que aquela observada em (6) e (7),

anteriormente, porque, além de se tratar de um uso juntivo que preenche, linguisticamente, o espaço de junção com material linguístico (na comparação com outros, caracterizados pela "justaposição"), assim como foi observado em (6) e (7), trata-se, ainda, de um uso que, por ser mais formal e pouco recorrente em práticas orais informais, pode, por isso mesmo, ser tomado como indício do atravessamento do escrevente por sua imagem de escrita "autônoma" em relação à fala.

O quarto e último funcionamento também foi observado apenas em EI e em uma única ocorrência. É caracterizado pela *prototipicidade* e pela *"autonomia" da escrita em relação à fala*, conforme aspectos linguísticos-discursivos (i) e (ii):

(9) EI



[...] EM CASA MINHA MÃE FICOU
BRAVA **POR QUE** TORCI O PÉ [...] [P1/T3/4A]

Em (9), explicita-se o uso do MJ "POR QUE", em espaço de junção com sentido *prototípico* de "causa", uma vez que não apresenta trânsito semântico. À prototipicidade desse uso, soma-se (ii), referente à *"autonomia" da escrita em relação à fala*, quanto ao que se descreveu na mesma linha das ocorrências em (6), (7) e (8): o preenchimento do espaço de junção com material linguístico na comparação com outros espaços de junção, marcados pela "justaposição". Além desse aspecto, soma-se, ainda, aquele que aproxima o uso do MJ de rastros de "alçamento" da escrita, a partir da grafia de "POR QUE", com o espaço em branco –,[71] de acordo com o que o escrevente imagina ser a escrita autônoma ensinada/presente nas práticas escolares.

A seguir, serão apresentadas ocorrências de MJs tomados como rastros de coocorrência dos E1 e E2 (E1/E2), portanto, ao mesmo tempo, relacionados à *gênese da escrita* e ao *código escrito institucionalizado*, em cinco funcionamentos distintos. Esses funcionamentos são descritos, em espaços de junção, pela presença dos seguintes

[71]A variação nas formas de escrever, para além de indicar um "erro" ortográfico, indicia, aqui, as possibilidades múltiplas de grafar que já estão à disposição do escrevente, como resultado de seu atravessamento pelas práticas letradas.

aspectos linguístico-discursivos, tomados de acordo com o que foi proposto para os dois eixos separadamente:

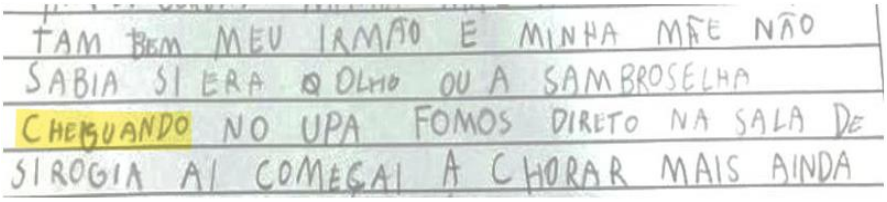
E1(ii) *trânsito semântico*; e
E1(iii) *reconstrução do fluxo de fala (orientação da escrita sob recursos da fala)*

E2(i) *prototipicidade*; e
E2(ii) *"autonomia" da escrita em relação à fala.*

Em relação a E2(ii), *"autonomia" da escrita em relação à fala*, especificam-se ocorrências de MJs conforme o que já foi descrito em dois funcionamentos distintos, aqui repetidos a título de clareza: (a) aqueles que se caracterizam por usos mais formais e não recorrentes/pouco previsíveis em práticas orais informais; e/ou (b) aqueles que se caracterizam pelo preenchimento do espaço de junção com material linguístico, mesmo que correspondam a usos de MJs informais, em análise comparativa com o mesmo tipo de espaço de junção, marcado pela "justaposição".

Em relação a E1/E2, as ocorrências, de (10) a (17), exemplificam os funcionamentos observados nos textos. O primeiro funcionamento foi observado apenas em EI, caracterizado pelo *trânsito semântico* (E1(ii)) e pela *"autonomia" da escrita em relação à fala* (E2(ii)), de acordo com o que se vê, em (10):

(10) EI



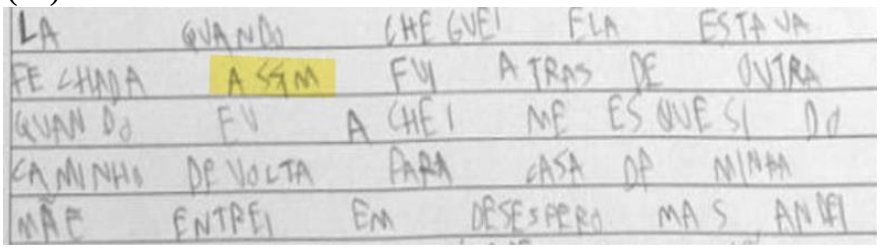
[...] MINHA MÃE NÃO
SABIA SI ERA O OLHO OU A SAMBROSELHA
CHEGUANDO NO UPA FOMOS DIRETO NA SALA DE
SIROGIA AI COMEÇAI A CHORAR MAIS AINDA [P1/T5/4A]

Em (10), há uma ocorrência do gerúndio "CHEGUANDO", em espaço de junção. Na junção de "MINHA MÃE NÃO SABIA SE ERA O OLHO OU A SAMBROSELHA" com "CHEGUANDO NA UPA FOMOS DIRETO NA SALA DE SIROGIA", o gerúndio conecta os enunciados, de forma hipotática, fazendo emergir o sentido mais abstrato de "tempo simultâneo", num *trânsito semântico* a partir do sentido mais concreto de "modo",

de acordo com o aspecto linguístico-discursivo em E1(ii). Ao mesmo tempo, essa forma de junção marca uma estrutura não recorrente nas práticas que caracterizam a *gênese da escrita*, mas, ao contrário, indicia a circulação do escrevente pelo que imagina ser o *código escrito institucionalizado*, em associação com a *"autonomia" da escrita em relação à fala*, conforme o que se tem descrito em E2(ii), mas especificamente em (a), por ser um uso mais formal, ou seja, pouco recorrente em práticas orais informais.[72]

O segundo funcionamento de coocorrência de E1/E2 também foi observado apenas em EI e também é descrito a partir de E1(ii), *trânsito semântico*, e E2(ii), *"autonomia" da escrita em relação à fala*:

(11) EI



[...] QUANDO CHEGUEI ELA ESTAVA
FECHADA **ASSIM** FUI ATRAS DE OUTRA
QUANDO EU ACHEI ME ESQUESI DO
CAMINHO DEVOLTA PARA CASA DA MINHA MÃE [...] [P1/T3/5A]

Em (11), observa-se uma ocorrência do MJ "ASSIM", em espaço de junção, cujo funcionamento é compatível, a partir desses aspectos linguístico-discursivos, àquele ilustrado na análise da ocorrência anterior (em (10)), mas, agora, com a distinção quanto à forma de caracterizar o rastro que atualiza a circulação do escrevente pelo E2. Especificamente, na junção paratática de "QUANDO CHEGUEI ELA ESTAVA FECHADA" e "FUI ATRAS DE OUTRA", o MJ "ASSIM" habilita, no espaço de junção em questão, o *trânsito semântico* entre os enunciados, fazendo emergir, do sentido mais concreto de "modo", o mais abstrato de "causa", dentro de um movimento conclusivo, que pode ser explicitado pela paráfrase por "portanto".[73] Há, desse modo, a caracterização

[72] Apesar de se referir a um uso marcado pelo preenchimento linguístico do espaço de junção, por se tratar de um preenchimento em que há a sobreposição entre as categorias de MJ e de predicador verbal da oração hipotática modificadora – já que corresponde ao uso do gerúndio –, considera-se, para efeito de análise, a não aplicação de E2(ii)-(b), mobilizado especificamente para descrever as ocorrências em que há o preenchimento do espaço de junção "com MJs", em contraposição com o mesmo tipo de espaço marcado por "justaposições" (cf. análise nesse sentido, em (6) e (7)).

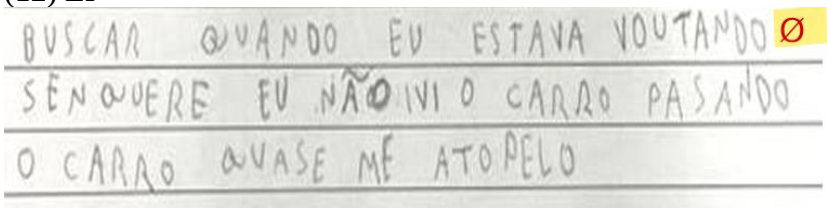
[73] Mais uma vez, a ocorrência exemplifica o que se tem chamado de *trânsito semântico* (em (ii)), em oposição ao *gesto enunciativo no trânsito semântico* (em (i)), porque, nela, o próprio MJ "assim" permite recuperar, em seu uso, as possibilidades de sentido previsíveis em sua trajetória de gramaticalização (de advérbio de modo a coordenador conclusivo).

de E1(ii), na mesma linha das ocorrências anteriormente já descritas, conforme esse mesmo aspecto linguístico-discursivo.

Além desse rastro de circulação do escrevente pelo que imagina ser a *gênese da escrita*, o mesmo uso se identifica, também, com a sua circulação pelo que imagina ser o *código escrito institucionalizado*, em associação com a *"autonomia" da escrita em relação a fala*, como foi adiantado (E2(ii)). Trata-se, agora, do que se tem descrito em (b), por ser um uso que marca o preenchimento do espaço de junção com material linguístico – em contraposição com o mesmo tipo de espaço caracterizado pelo funcionamento da "justaposição". Em outras palavras, esta análise é determinada pela comparação entre o espaço de junção preenchido com um juntor, que é uma marca linguística, *versus* o espaço de junção apenas com "justaposição", sem marca linguística.

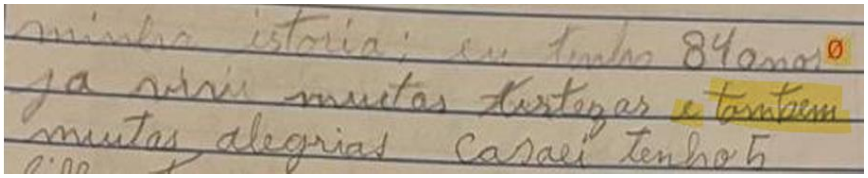
O terceiro funcionamento de coocorrência de E1/E2 foi observado em EI e EJA, conforme, respectivamente, exemplifica-se em (12) e (13), e é caracterizado pelos aspectos linguístico-discursivos apresentados em E1(iii), *reconstrução do fluxo de fala (orientação da escrita sob recursos da fala*) e E2(i), *prototipicidade*, de acordo com as ocorrências de "QUANDO", "justaposições" e "e".

(12) EI



[...] **QUANDO** EU ESTAVA VOUTANDO **Ø**
SENQUERE EU NÃO IVI O CARRO PASANDO
O CARRO QUASE ME ATOPELO [P1/T1/2A]

(13) EJA



minha istoria: eu tenho 84 anos Ø
já vivi muitas tristezas **e tambem**
muitas alegrias [...] [P1/T2/E2]

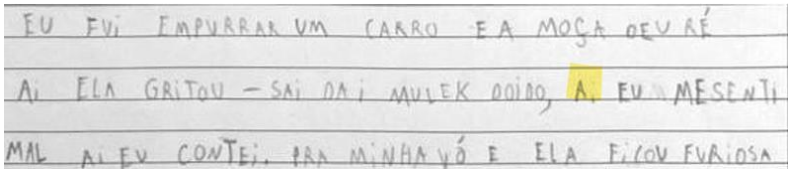
Em (12), extraído de EI, o enunciado hipotático "QUANDO EU ESTAVA VOUTANDO" atualiza o sentido de "tempo simultâneo", e o paratático "SENQUERE" realiza a inserção, por "adição", de um enunciado que elabora a ideia anterior (cf. movimento de elaboração proposto por Halliday, 1985), funcionando como um adendo

explicativo em relação a como ocorreu o evento narrado, ambos associados ao enunciado seguinte “EU NÃO VI O CARRO PASSANDO”. À luz de E1(iii), deixam ver a *reconstrução do fluxo da fala*, uma vez que a escrita reproduz o ritmo dessa fala. Nesse espaço de junção, a grafia hipossegmentada de “SENQUERE” (por “sem querer”), indicia, mais uma vez, a circulação do escrevente por sua imagem de escrita como uma forma de “transcrever a fala”, ou de modo “plasmado à fala”, caracterizada como espontânea, tal como em práticas orais informais. Ao mesmo tempo, as ocorrências desses MJs marcam-se como *prototípicas*, também de acordo com E2(i), já que tanto o funcionamento de “QUANDO”, quanto o da “justaposição” ocorrem conforme o esperado nos domínios tático e semântico, neste último, com os sentidos de “tempo simultâneo” e “adição”, respectivamente.

Em (13), extraído de EJA, o MJ “e”, no espaço de junção em que caracteriza a sequência “aditiva” entre os enunciados “já vivi muitas tristezas” e “[já vivi] muitas alegrias”, em coocorrência com “também”, associa-se ao E1(iii), ou seja, à *reconstrução do fluxo da fala*. A ausência de pontuação, no complexo – no espaço de junção caracterizado pela ocorrência de “justaposição” –, reforça essa análise. Concomitantemente, também nessa ocorrência de EJA o funcionamento do MJ “e” está relacionado ao que é descrito em E2(i), ou seja, em espaço de junção *prototípica*, em que o encadeamento se dá mediante o sentido de “adição”, reforçado por “também”.

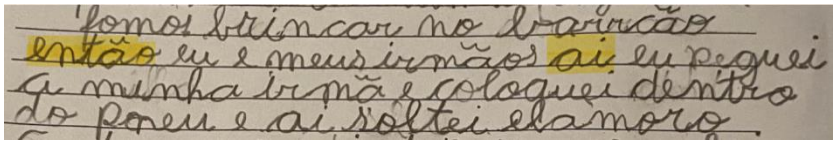
O quarto funcionamento de coocorrência de E1/E2, exemplificado em (14) e (15), também foi observado em EI e EJA, conforme ilustram as ocorrências de “AI” e “ENTÃO”. Esses MJs permitem a visualização desse funcionamento, a partir dos aspectos linguístico-discursivos indicados em E1(ii), *trânsito semântico*, E1(iii), *reconstrução do fluxo de fala*, e E2(ii), *“autonomia” da escrita em relação à fala*:

(14) EI



EU FUI EMPURRAR UM CARRO E A MOÇA DEU RÉ
AI ELA GRITOU Ø ___ SAI DAI MULEK DOIDO, **AI** EU MESENTI MAL [...] [P1/T4/3A]

(15) EJA



fomos brincar no barrcão
então eu e meus irmãos **ai** eu peguei
a minha irmã e coloquei dentro
do pneu e ai soltei ela [...] [P5/T3/E3]

Em (14), extraído da EI, o MJ "AI" articula "SAI DAI MULEK DOIDO", que caracteriza um enunciado apresentado em discurso direto, com "EU MESENTI MAL", que, por sua vez, apresenta o sentimento do escrevente em relação a essa "fala". Nesse espaço de junção, observa-se o *trânsito semântico* entre o sentido mais concreto de "tempo posterior" e o mais abstrato de "causa", de acordo com E1(ii), em análise que recupera a própria relação de sentidos atrelados à ocorrência de AÍ e a sua história de mudança via gramaticalização (Cordeiro, 2012). Soma-se a esse indício de E1, aquele que aponta para a *reconstrução do fluxo de fala*, em que é possível identificar uma orientação da escrita sob recursos da fala, por meio do próprio MJ "AÍ", bastante presente em dados de fala que resultam de práticas discursivas orais e informais.

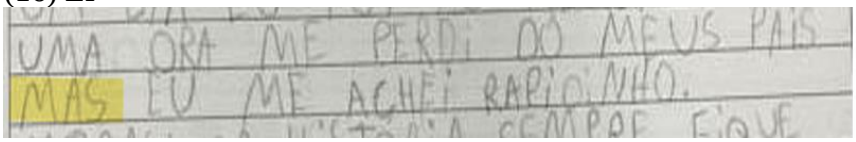
Ao mesmo tempo em que o MJ "AI" é associado aos aspectos linguístico-discursivos apresentados, de forma atrelada à *gênese da escrita*, atua também como rastro de circulação do escrevente por uma imagem de *escrita como código institucionalizado*, quando tomado na comparação com espaços de junção que cumprem os mesmos requisitos, mas sem uma marca linguística. Trata-se, assim, da *"autonomia" da escrita em relação à fala* (E2(ii)), especificamente em seu funcionamento caracterizado como (b), por se referir ao preenchimento do espaço de junção com material linguístico (o MJ "AÍ"), mesmo que correspondente a um uso informal de junção.

Em (15), extraído da EJA, a mesma análise pode ser visualizada. Destacam-se, nesse caso, os funcionamentos equivalentes dos MJs "então" e "ai", num contexto em que, entre o enunciado "fomos brincar no barrcão" e "eu peguei a minha irmã", é inserido o enunciado "eu e meus irmãos", com uma informação que elabora a asserção anterior "fomos brincar", especificando "quem foi brincar", numa espécie de parêntese (cf. Jubran, 2006), de acordo com o movimento de elaboração previsto por Halliday (1985). Sendo assim, o MJ "aí" funciona como uma repetição do funcionamento do MJ "então", depois do enunciado parentético, retomando o fio do discurso, com o mesmo tipo de taxe, paratática, e sentido, por meio de *trânsito semântico* que resulta no sentido de "tempo posterior". Portanto, esse contexto de movimentação semântica, marcado

linguisticamente por MJs que contribuem para a caracterização de uma orientação da escrita plasmada no ritmo da própria fala, fica ainda mais enfatizado quando se recupera, na sua descrição, um funcionamento próprio da parentetização, tal como é reconhecida em dados de fala. Trata-se, assim, da observação dos aspectos linguístico-discursivos já explicitados também nas ocorrências anteriores (em (14) e (15)).

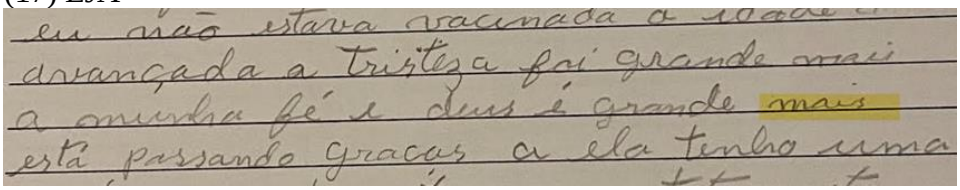
O quinto e último funcionamento de coocorrência de E1/E2 também foi observado em EI e EJA, conforme, respectivamente, exemplifica-se em (16) e (17), e é caracterizado pela *reconstrução do fluxo da fala* (E1(iii)), pela *prototipicidade* (E2(i)) e pela *"autonomia" da escrita em relação à fala* (E2(ii).

(16) EI



UMA ORA ME PERDI DO MEUS PAIS
MAS EU ME ACHEI RAPIDINHO [P1/T5/2A]

(17) EJA



[...] a tristeza foi grande **mais**
a minha fé e deus é grande mais
está passando graças a ela [...][P5/T4/E4]

Ass ocorrências de "MAS/mais" permitem ilustrar esse último funcionamento. Nesses trechos, o MJ "MAS" articula enunciados da EI e EJA (nesse caso, com a grafia "mais"), em espaços de junção que indiciam *a reconstrução do fluxo da fala*, recuperando o ritmo da fala, na própria escrita, de acordo com E1(iii), o que é reforçado pela grafia "mais", em EJA, e pela ausência de pontuação entre os enunciados parataticamente articulados, em EI e EJA. Soma-se a esse indício, aqueles que apontam para a circulação do escrevente por sua imagem de escrita, tomada como *código institucionalizado*, a partir de rastros associados aos usos juntivos *prototípicos*, como é o caso do MJ marcado nos dois contextos, em que não se identifica a presença de *trânsitos semânticos*, conforme E2(i). Por fim, na comparação tático-semântica com o mesmo tipo de espaço de junção sem a marca linguística explícita da junção, recupera-se o funcionamento de E2(ii), especificamente como caracterizado em (b), ou seja, na comparação com o mesmo espaço, sem a marca linguística do MJ.

Considerando a descrição e análise qualitativa dos diferentes funcionamentos dos MJs em relação aos E1 e/ou E2, em EI e EJA, passa-se à mobilização dos resultados quantitativos, recuperando os dados apresentados na tabela 3, a fim de sistematizar a comparação entre as amostras.

No que se refere ao E1, o funcionamento (1) foi observado, exclusivamente, nos textos de EI, em apenas duas ocorrências (0,68%). O funcionamento (2) apresentou alta frequência, nos dois grupos de textos, com 138 ocorrências (47,1%) em EI e 93 ocorrências (39,9%) em EJA. Já o funcionamento (3) também foi observado apenas em EI, com três ocorrências (1,02%), conforme foram exemplificadas, de (1) a (4).

Os resultados relativos ao E1 orientam, portanto, a identificação dos funcionamentos dos MJs em contexto de AE, com aspectos linguístico-discursivos que aparecem de forma isolada (funcionamento (1) – E1(iii)) ou não (funcionamento 2 – E1(i) + E1(iii); e funcionamento 3 – E1(ii) + E1(iii)).

No que se refere ao E2, os funcionamentos (1), (3) e (4) foram observados, exclusivamente, nos textos de EI, respectivamente com: cinco ocorrências (1,71%), quatro ocorrências (1,37%) e uma ocorrência (0,34%). Apenas o funcionamento (2) foi observado nos dois grupos de textos, com nove ocorrências (3,07%) em EI e uma ocorrência (0,42%) em EJA, conforme foram exemplificados de (5) a (9).

Os resultados relativos ao E2 orientam, portanto, a identificação dos funcionamentos dos MJs em contexto aquisicional, com aspectos linguístico-discursivos que aparecem de forma isolada (funcionamento 1 – E2(i)) ou não (conforme a seguinte tipologia: funcionamento 2 – E2(i) + E2(ii)-b; funcionamento 3 – E2(i) + E2(ii)-(a) (b); e funcionamento 4 – E2(i) + E2(ii)-(b) (c)).

No que se refere ao E1/E2, os funcionamentos (1) e (2) foram observados, exclusivamente, nos textos de EI, com uma única ocorrência cada (0,34%), conforme exemplificado em (10) e (11). Por sua vez, os funcionamentos (3), (4) e (5) apresentaram-se, nos dois grupos de textos: (3) com 40 ocorrências (13,65%) em EI e 75 ocorrências (32,18%) em EJA; (4) com 17 ocorrências (5,8%) em EI e nove ocorrências (3,86%) em EJA; e (5) com 72 ocorrências (24,58%) em EI e 55 ocorrências (23,64%) em EJA, conforme foram exemplificados de (12) a (17).

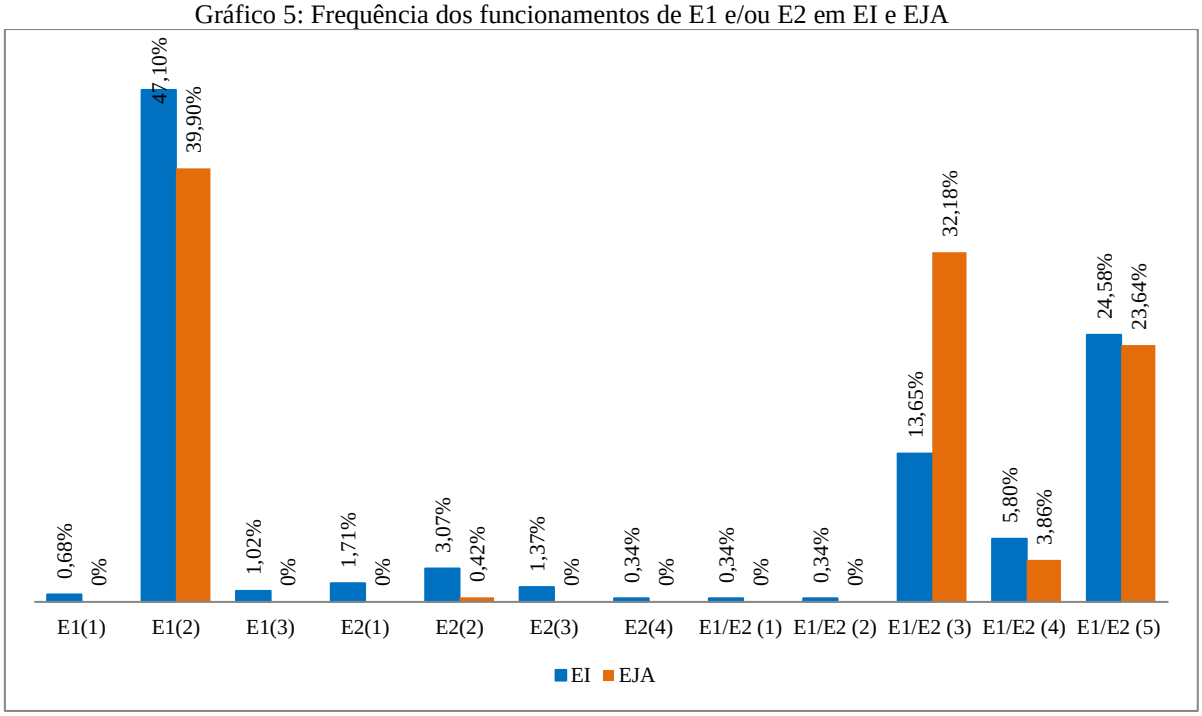
Tomando a descrição analítica apresentada nesta seção, a seguinte volta-se a uma abordagem comparativa dos resultados em relação à EI e EJA.

2. A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O objetivo desta seção é apresentar as relações entre os resultados da análise anterior – ou seja, dos diferentes funcionamentos de MJs tomados como rastros de circulação dos escreventes pelos eixos 1 e 2 – e a aquisição da escrita, em dados de EI e de EJA, especificamente, e, por fim, de um modo mais geral.

Para esse fim, os gráficos 5 e 6, a seguir, sistematizam os resultados da descrição e análise apresentadas na seção anterior, quanto à frequência dos rastros da circulação dos escreventes pelos eixos 1 e 2 de observação da heterogeneidade da escrita, permitindo uma comparação entre os resultados de EI e de EJA.

Gráfico 5: Frequência dos funcionamentos de E1 e/ou E2 em EI e EJA



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico 5, os dados de EI deixam ver rastros da heterogeneidade da escrita caracterizados por todos os funcionamentos descritos, com um total de 293 ocorrências (100%). Esse resultado mostra a circulação dos escreventes por diferentes funcionamentos de E1 e E2, assim como por diferentes formas constatadas de coocorrência entre esses dois eixos (E1/E2). Os dados de EJA, por sua vez, embora não apresentem frequência *token* muito diferente daquela de EI – totalizam 233 ocorrências (100%) –, deixam ver marcas concentradas em apenas um funcionamento de E1 (E1(2) – 93 ocorrências/39,9%), em apenas um funcionamento de E2 (E2(2) – 1 ocorrência/0,42%) e em três funcionamentos de coocorrência de E1 e E2 (E1/E2(3) – 75 ocorrências/32,18%; E1/E2(4) – 9 ocorrências/3,86%; e E1/E2(5) – 55 ocorrências/23,64%).

A análise por funcionamento indica que, no caso das duas amostras, EI e EJA, a maior frequência é constatada em relação ao E1, da *gênese da escrita*, especificamente no funcionamento E1(2), com 138 ocorrências (47,1%), em EI, e 93 (39,9%), em EJA.

Embora o E2 tenha apresentado quatro funcionamentos distintos, os resultados mostraram-se de acordo com as frequências mais baixas em ambas as amostras, com ênfase para aquela de EJA, em que foi observada apenas uma ocorrência, referente ao E2(2).[74]

No que diz respeito à coocorrência entre os E1 e E2, dentre os cinco funcionamentos distintos, destacam-se os que se manifestam em ambas as amostras: E1/E2(3), com 40 ocorrências (13,65%) em EI e 75 (32,18%) em EJA; E1/E2(4), com 17 ocorrências (5,8%) em EI e 9 (3,86%) em EJA; e, por fim, E1/E2(5), com 72 ocorrências (24,58%) em EI e 55 (23,64%) em EJA.

Os resultados da análise comparativa entre os rastros observados em EI e EJA mostram-se congruentes, nos funcionamentos E1(2), E1/E2(4) e E1/E2(5) – com frequência um pouco superior nos dados de EI. A exceção fica por conta de E1/E2(3), em que há uma frequência superior de ocorrências em EJA quando comparada à EI.[75]

De modo geral, os resultados da quantificação apresentada no gráfico 5 mostram que os dados de EI deixam ver marcas da heterogeneidade da escrita caracterizadas por todos os funcionamentos descritos, enquanto os dados de EJA mostram marcas mais restritas aos funcionamentos E1(2) (93/39,9%), E1/E2(3) (75/32,18%), E1/E2(5) (55/23,64%) e E1/E2(4) (9/3,86%).

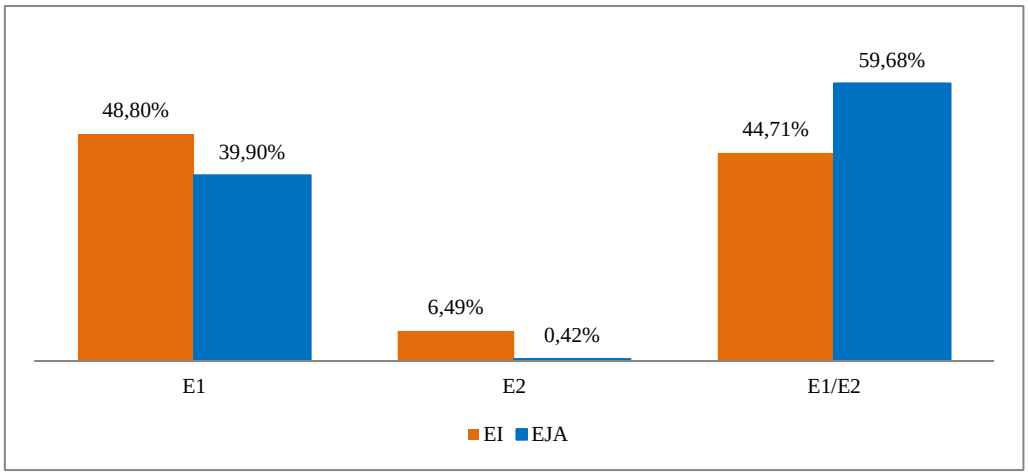
O gráfico 6 permite observar como se apresentam os rastros que indiciam os eixos separadamente (E1 e E2) e em coocorrência (E1/E2), nos dois conjuntos de textos (EI e EJA), de forma mais geral, ou seja, desconsiderando os funcionamentos observados no interior de cada eixo.

---

[74] A única ocorrência de E2 constatada em EJA corresponde a um uso de "para" seguido de infinitivo, descrito, portanto, como indício desse eixo por corresponder a uso *prototípico* desse juntor em comparação com espaços de junção em que figuram ocorrências de "justaposição". Trata-se, pois, de uma relação que não aponta, como se poderia esperar, de forma mais direta ou ingênua, para uma escrita de acordo com o imaginário de *código escrito institucionalizado*, entendido como uma escrita mais formal.

[75] No funcionamento E1/E2(3), em questão, observa-se uma diferença significativa entre as duas amostras analisadas. Nos dados de EI, foram registradas 40 ocorrências (13,65%), considerando um total de 293 ocorrências (100%). Já nos dados de EJA, esse mesmo funcionamento aparece com 75 ocorrências (32,18%), de um total de 233 (100%). Esses números indicam que, embora esse funcionamento esteja presente em ambos os grupos, ele tem uma incidência proporcional significativamente maior em EJA, o que o diferencia dos demais funcionamentos que, em sua maioria, são mais frequentes em EI.

Gráfico 6: Frequência *token* de E1 e/ou E2 em EI e EJA



Fonte: Elaboração própria

Conforme o gráfico 6, no caso de EI, observa-se que a maior parte das ocorrências (143/48,8%) está associada exclusivamente ao E1. Em seguida, a sobreposição de E1/E2 marca-se em 131 ocorrências (44,71%), acompanhando, portanto, bem de perto, os rastros juntivos associados apenas ao E1. Com uma frequência bastante inferior, estão as ocorrências descritas exclusivamente como rastros do E2 (19/6,49%). Desse resultado, é possível compreender que, na EI, a circulação do escrevente pela escrita é marcada por sua imagem de *gênese da escrita*, ou seja, pelo E1, e pela coocorrência dos dois eixos, ou seja, por sua imagem de escrita como *código institucionalizado* em contextos de forte coocorrência com o E1.

Em EJA, o E1 contabiliza 93 ocorrências (39,9%), número expressivo, mas proporcionalmente inferior ao registrado em EI. O E2, por sua vez, aparece com apenas uma ocorrência (0,42%). O destaque, nesses dados, está na coocorrência de E1/E2, que soma 139 usos (59,68%), tornando-se o funcionamento mais recorrente nesse grupo. Assim, os resultados mostram que, na EJA, a escrita é ainda mais fortemente marcada pela repetibilidade de coocorrência de E1/E2, ou seja, que a circulação dos escreventes por uma imagem de escrita como *código institucionalizado* não se deixa ver em espaços de junção exclusivos de E2, mas em compatibilidade com a *gênese da escrita*.

Essa comparação indicia que, embora a heterogeneidade da escrita esteja presente tanto em EI quanto em EJA, ela se manifesta de formas distintas. Em EI, há marcas de uma circulação identificada entre os dois eixos, com predomínio de E1, seguido *de perto* pela frequência de coocorrência de E1/E2, mas também com dados correspondentes ao E2. Já em EJA, as marcas da heterogeneidade apontam para uma circulação identificada

entre o E1 e os contextos de coocorrência de E1/E2, com frequência muito baixa para E2. Em outras palavras, trata-se de uma escrita em que o heterogêneo não abre espaço para uma discretização correspondente a uma imagem de escrita institucionalizada, autônoma, alçada aos modelos do que seria o convencional. Quando os rastros desse espaço de circulação estão marcados nos textos, estão marcados, ao mesmo tempo, os rastros da gênese da escrita.

Sistematizando...

Para responder à pergunta: "quais as relações entre os MJs e a heterogeneidade da escrita, em textos produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita (Corrêa, 1997; 2004)?", a descrição e análise dos dados de EI e EJA permitiram observar a circulação dos escreventes por diferentes funcionamentos de junção, indiciando a heterogeneidade constitutiva da escrita em aquisição, segundo os E1, E2 e a coocorrência de E1/E2, articulados aos MJs e(m) espaços de junção.

Os dados de EI deixaram ver rastros da heterogeneidade da escrita caracterizados por todos os funcionamentos descritos, portanto, em diferentes modos de observação da circulação do escrevente por E1 e E2, incluindo a coocorrência entre E1/E2. Em EI, a maior parte das ocorrências esteve associada, exclusivamente, ao E1, indiciando o forte atravessamento dessa escrita por *trânsitos semânticos* e *reconstrução do fluxo da fala*. A sobreposição de E1/E2 acompanha bem de perto os rastros juntivos associados apenas ao E1. Com uma frequência bastante inferior, estão as ocorrências descritas exclusivamente como rastros do E2. Desse resultado, é possível compreender que, na EI, a circulação do escrevente pela escrita, em aquisição, é marcada por sua imagem de *gênese da escrita*, como *transcrição da fala*, e de *código escrito institucionalizado*, especialmente em contextos de forte repetibilidade de coocorrência com o E1.

Os dados de EJA, por sua vez, embora não apresentem frequência *token* muito diferente daquela de EI, deixam ver rastros concentrados em um número bastante inferior de funcionamentos descritos, a saber: em apenas um funcionamento de E1 (E1(2)), em apenas um de E2 (E2(2)) e em três funcionamentos de coocorrência (E1/E2(3); E1/E2(4) e E1/E2(5)).

Em EJA, o E1 contabiliza um número expressivo, mas proporcionalmente inferior àquele registrado em EI. O E2, por sua vez, aparece com apenas uma ocorrência, mostrando-se, portanto, sem presença relevante nas formas de circulação dos escreventes por sua imagem de escrita. O destaque, nesses dados, está na coocorrência de E1/E2,

tornando-se o rastro mais expressivo nessa amostra, o que permite afirmar que, na EJA, a escrita é ainda mais fortemente marcada pela repetibilidade de coocorrência E1/E2, ou seja, que a circulação dos escreventes por uma imagem de escrita como *código institucionalizado* não se deixa ver em espaços de junção exclusivos de E2, mas em compatibilidade com a *gênese da escrita*.

Assim, os resultados permitem afirmar que a heterogeneidade é um traço constitutivo da escrita, em aquisição, tanto em EI quanto em EJA. Ao mesmo tempo, permitem afirmar que há diferentes formas de a heterogeneidade se "deixar ver" nos rastros que se marcam na superfície do texto, em usos de MJs e(m) espaços de junção. Essas diferentes formas, por sua vez, apontam para *distanciamentos* discretos/sutis entre a EI e a EJA: os textos escritos por adultos – de EJA – não se marcam por formas discretas de observação do E2, mas, exclusivamente, por E1 e por E1/E2 (em coocorrência). Trata-se, pois, de um resultado que reforça que a heterogeneidade da língua se torna mais fortemente marcada, na escrita, em textos de escreventes desse grupo e abre-se, pois, às possibilidades de pensar sobre essas marcas e a história no processo de subjetivação, por meio do acionamento do eixo 3, conforme objetiva o terceiro e último capítulo desta dissertação.

A DIALOGIA COM O JÁ-FALADO/OUVIDO E ESCRITO/LIDO NA AQUISIÇÃO DA TD NARRATIVA

Primeiras palavras

Este terceiro capítulo tem por objetivo discutir a aquisição da TD narrativa na escrita, com base nos resultados obtidos na análise do funcionamento dos MJs, associando-os à circulação dos sujeitos escreventes — crianças e adultos — por práticas orais/faladas e letradas/escritas. Essa discussão ancora-se no eixo 3 proposto por Corrêa (1997), que contempla a dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido, conforme articulação com o conceito de TD, e na noção de aquisição da escrita, apresentadas na Parte I desta dissertação, à luz dos deslocamentos teóricos ali empreendidos.

Busca-se, assim, responder à pergunta: "como se caracteriza a aquisição da TD narrativa na escrita, experimentada por crianças e adultos, quando se consideram aspectos linguístico-discursivos da relação entre MJ e TD no processo de textualização?". A busca pela resposta a essa pergunta foi sustentada pela hipótese de que a circulação dos escreventes por práticas orais/faladas e letradas/escritas indiciaria, nos rastros juntivos da heterogeneidade – conforme resultados anteriores (apresentados nos capítulos 1 e 2, desta Parte III) – a dialogia com o já-falado/ouvido e escrito/lido (Corrêa, 1997), à luz das condições de produção dessa TD e da AE, ou seja, à luz das mesclas de TDs que constituem a TD narrativa no contexto aquisicional de crianças e de jovens e adultos.

Metodologicamente, mobiliza-se o procedimento descritivo-analítico apresentado na seção 2.3 da Parte II, considerando os resultados das análises sintático-semânticas e discursivas realizadas nos capítulos anteriores desta Parte III, para a relação entre o eixo 3 e a noção de mesclas de TDs, considerada sintagmática e paradigmaticamente, na articulação com os espaços de junção e os MJs.

O capítulo organiza-se em três seções: *1. Aspectos dialógicos e a aquisição da TD narrativa em EI e EJA*, na qual se examinam as diferentes mesclas de TDs, relacionadas ao eixo 3, nos dados investigados de EI e EJA; *2. A dialogia das práticas orais/letradas e o processo de subjetivação em EI e EJA*, na qual se apresenta a comparação dos resultados das diferentes mesclas de TDs, nos dados da TD narrativa em aquisição por crianças e jovens e adultos; e (3) *Sistematizando...*, que reúne os apontamentos finais e sistematiza os resultados expostos ao longo do capítulo.

1. ASPECTOS DIALÓGICOS E A AQUISIÇÃO DA TD NARRATIVA EM EI E EJA

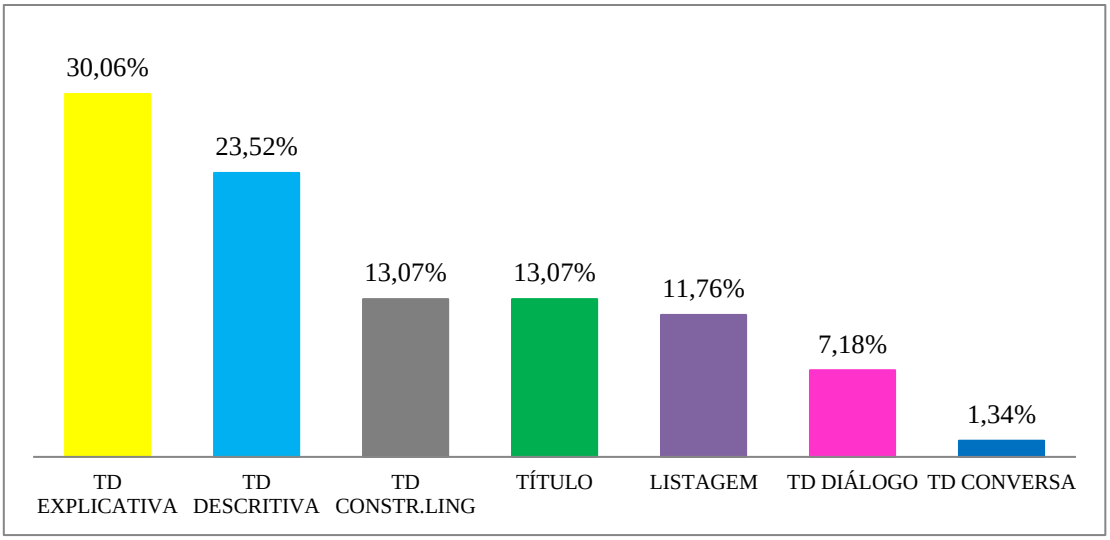
O objetivo desta seção é descrever e analisar as mesclas de TDs, relacionadas ao eixo 3, identificadas na composição da TD narrativa em contexto de aquisição da escrita, em relação a EI e EJA.

A análise ancora-se nos princípios de composicionalidade paradigmática e sintagmática das TDs. Como explica Kabatek (2006, p. 513), a composicionalidade paradigmática diz respeito "à concomitância de referências a diferentes TDs em uma mesma porção de texto", como ocorre, por exemplo, quando a TD narrativa apresenta simultaneamente traços das TDs "conversa espontânea" e "redação escolar", em EI (cf. Silva,2024) e EJA (cf. Oliveira, 2024). Ainda segundo Kabatek (2006, p. 513), a composicionalidade sintagmática, por sua vez, envolve a sucessão de subtextos ou segmentos pertencentes a TDs distintas ao longo do texto, ou seja, em sua materialidade linear, como, por exemplo, a inserção das TDs "descritiva", "explicativa", entre outras, no desenvolvimento da narrativa, deixando ver a combinação de diferentes formas de organização linguístico-discursiva na construção textual e indiciando a circulação dos escreventes por diferentes práticas discursivas.

Essas mesclas caracterizam a noção de repetição em TD, já que, segundo Kabatek (2006, p. 513), "uma TD não é um texto repetido sempre da mesma maneira, pode ser também uma forma textual ou uma combinação particular de elementos". A presença dessas mesclas, articulada ao funcionamento dos MJs, será tomada, pois, como indício de que a aquisição da TD narrativa, tanto em EI quanto em EJA, está intrinsecamente vinculada à circulação dos escreventes por diferentes TDs. Nessa perspectiva, o linguístico não apenas aponta marcas dessas tradições, mas também da transformação que as coloca em movimento, no processo de textualização, em que o texto resulta da tradicionalidade e da atualidade do acontecimento discursivo.

O gráfico 7 apresenta os resultados relativos às mesclas no eixo sintagmático da TD narrativa, em contexto de aquisição, considerando, primeiramente, dados de EI.

Gráfico 7: Mesclas no eixo sintagmático da TD narrativa em aquisição – EI



Fonte: elaboração própria

A partir de um total de 153 ocorrências (100%) de contextos de mesclas, depreensíveis na materialidade dos textos, observa-se que os dados apresentam a maior repetibilidade das mesclas com as TDs "explicativa" (45/30,06%) e "descritiva" (35/23,52%), deixando ver que as narrativas se compõem, com frequência, por detalhamentos, seja de natureza explicativa, seja de natureza descritiva, para o desenvolvimento do enredo.

Em seguida, nota-se a presença, também significativa, das mesclas com as TDs "construção linguística"[76] (19/13,07%) e "título" (19/13,07%), seguidas pela TD "listagem" (17/11,76%), que cumprem funções de estruturação, organização e introdução temática no texto, conforme será descrito na sequência.

Por fim, as menores frequências, em EI, são observadas em relação às TDs "diálogo" (10/7,18%) e "conversa"[77] (2/1,34%), o que mostra que a inserção de marcas de interação entre personagens e entre escrevente(falante)/leitor(ouvinte)/destinatário, na composicionalidade sintagmática dos textos, aparece de forma mais restrita.

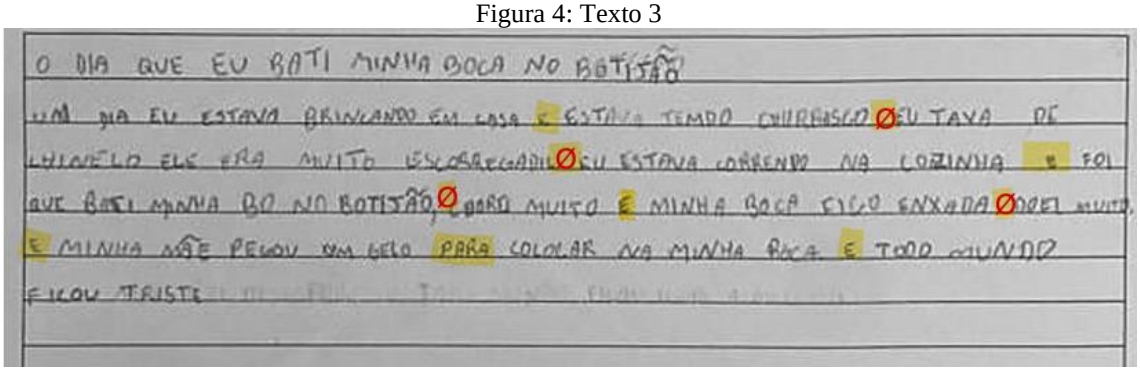
Para exemplificar a composicionalidade sintagmática dessas narrativas, apresentam-se os textos 3 e 4, que reúnem combinações distintas de TDs, permitindo

[76] *Grosso modo*, o que se denomina como TD "construção linguística" caracteriza-se pela repetição de aspectos formais e semânticos, de porções textuais, em relação a suas funções na organização da estrutura do texto, conforme será melhor descrito na sequência.

[77] Também *grosso modo*, o que se denomina como TD "conversa" caracteriza-se por porções textuais em que se instauram diálogos entre escrevente e leitor/destinatário, em contextos que não correspondem a discursos diretos, conforme será melhor descrito na sequência.

observar, conforme discussão subsequente, como elas se articulam linearmente e como dialogam com a composicionalidade paradigmática.

Figura 4: Texto 3



Fonte: BDEIn-Unesp (*InWrite*-Unesp)

O DIA QUE EU BATI MINHA BOCA NO BOTIJÃO
UM DIA EU ESTAVA BRINCANDO EM CASA **E** ESTAVA TEMDO CHURRASCO **Ø** EU TAVA DE CHINELO **Ø** ELE ERA MUITO ESCOREGADIL **Ø** EU ESTAVA CORRENDO NA COZINHA **E** FOI
QUE BATI MINHA BO NO BOTIJÃO, **Ø** CHOREI MUITO **E** MINHA BOCA FICO ENXADA **Ø** DOEL MUITO. **E** MINHA MÃE PEGOU UM GELO **PARA** COLOVCAR NA MINHA BOCA **E** TODO MUNDO FICOU TRSITE. **[P1/T1/3A]**

O texto 3, produzido por escrevente do 3º. ano do EF I, apresenta a TD "título" (verde) no trecho inicial "O DIA QUE EU BATI MINHA BOCA NO BOTIJÃO", que cumpre a função de introduzir o tema e antecipar o evento principal da narrativa, funcionando como marcador inicial do enredo. Essa TD é linearizada em espaço gráfico característico, sem a mediação de um juntor, atuando como unidade no início da produção textual em resposta à Proposta 1, que explicita "NÃO ESQUEÇA DE DAR UM TÍTULO AO SEU TEXTO" (cf. subseção 1.3, Parte II).

Na sequência, identifica-se a TD "construção linguística" (cinza) no segmento "UM DIA", que introduz a moldura narrativa inicial, situando o acontecimento no tempo, ainda que de forma indefinida, tomada ela mesma como tradicional em textos de natureza narrativa (cf. outras construções linguísticas, também caracterizadas como TDs, como "Era uma vez...", "Certa vez..." etc.).

Na sequência, em "**Ø** EU TAVA DE CHINELO **Ø** ELE ERA MUITO ESCOREGADIL" (azul), identifica-se a TD "descritiva", primeiramente detalhando uma descrição em relação ao personagem e, em seguida, ao "chinelo" do personagem. A TD insere-se no texto a partir de um espaço de junção caracterizado pela "justaposição" paratática. No primeiro espaço de junção – em que há a mescla entre o narrar e o descrever –, emerge, a partir do sentido mais concreto de "adição", intrínseco ao movimento de

acrescentar informações no texto, o sentido mais abstrato de “tempo simultâneo”, ao indicar, na descrição, que o escrevente usava chinelo no mesmo momento em que acontecia o churrasco. No espaço de junção em seguida – em que se dá a inserção do segundo enunciado que compõe a descrição “**Ø** ELE ERA MUITO ESCOREGADIL” –, emerge, a partir da “adição”, o sentido mais abstrato de “contraste” (conforme paráfrase: “eu estava de chinelo, mas ele era muito escorregadio”), preparando para a continuidade do enredo, numa relação intrínseca, portanto, com o próprio narrar. Desse modo, é possível observar a movimentação semântica em relação direta com a composicionalidade sintagmática que, explícita na superfície do texto, caracteriza o narrar.

Na sequência do texto, em “**Ø** EU ESTAVA CORRENDO NA COZINHA” (amarelo), identifica-se a TD “explicativa” (amarelo), que oferece uma justificativa para o acidente, indicando que o fato de estar correndo levou ao desfecho narrado, em “**E** FOI QUE BATI MINHA BO NO BOTIJÃO”, marcando o núcleo do evento central. A TD insere-se no texto a partir de um espaço de junção caracterizado, novamente, pela “justaposição” paratática. Nesse espaço de junção – em que há a mescla entre o descrever/narrar e o explicar –, emerge, a partir do sentido mais concreto de “adição”, intrínseco ao movimento de acrescentar informações no texto, o sentido mais abstrato de “tempo simultâneo”, numa articulação com o enunciado seguinte “**E** FOI QUE BATI MINHA BO NO BOTIJÃO”, em que o MJ “e” atua como elemento articulador que conecta a explicação causal diretamente ao acontecimento principal, mantendo a progressão do texto e a coerência da narrativa, no contexto das mesclas que a constituem.

Em “**Ø** CHOREI MUITO **E** MINHA BOCA FICO ENXADA **Ø** DOEL MUITO. **E** MINHA MÃE PEGOU UM GELO **PARA** COLOVCAR NA MINHA BOCA **E** TODO MUNDO FICOU TRSITE.”, observa-se a presença das TDs “explicativa” e “listagem”. Nesse trecho, em que são explicitados os efeitos/as consequências imediatas do acidente, com destaque para as reações físicas e emocionais primeiramente, a TD “explicativa”, em “Ø CHOREI MUITO Ø MINHA BOCA FICO ENXADA Ø DOEL MUITO” se caracteriza em relação ao enunciado anterior “**E** FOI QUE BATI MINHA BO NO BOTIJÃO”, ou seja, “porque bateu a boca no botijão, chorou muito/a boca ficou inchada/doeu muito”, numa articulação juntiva de três efeitos/consequências para a causa explicitada no texto. Na continuidade, a TD “explicativa” mantém o mesmo tipo de correlação causa/efeito, ou seja, por causa do que foi relatado, “MINHA MÃE PEGOU

UM GELO PARA COLOVCAR NA MINHA BOCA” e “TODO MUNDO FICOU TRSITE”, nos dois casos, com junção explicitada no uso de “e”.

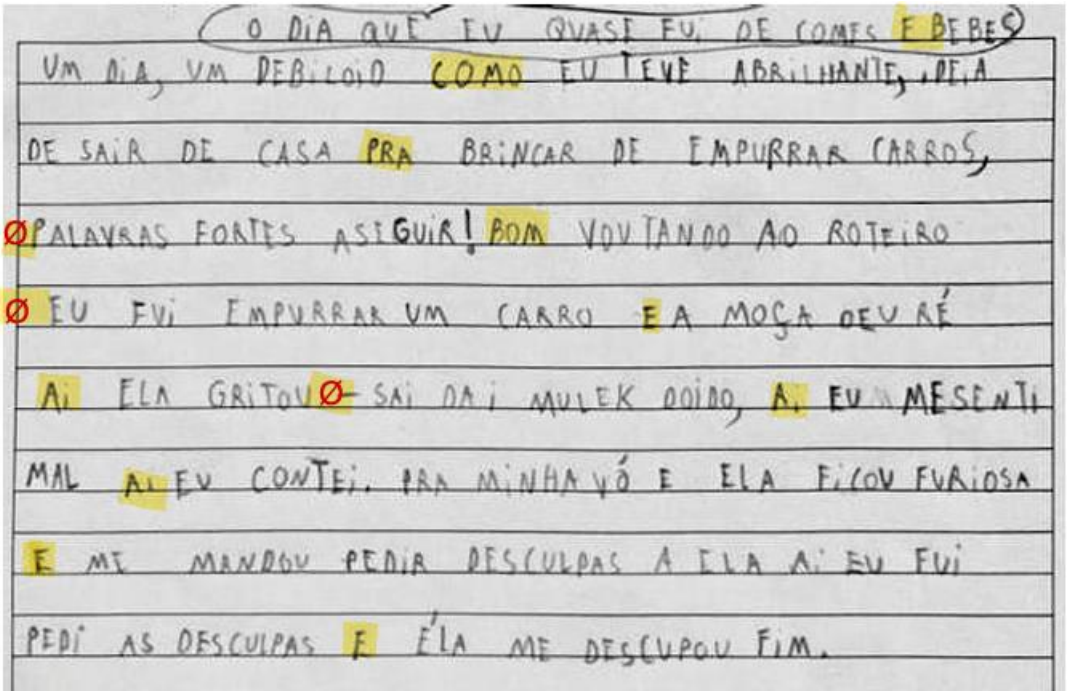
Essa sequência de conteúdo causa/efeito toma forma, na linearidade do texto, em uma mescla com a *TD listagem*, funcionando de forma integrada à explicação e reforçando a relação de causa e consequência que sustenta o episódio narrado, como se vê abaixo:

Ø	[TP>C]	CHOREI MUITO
E	[A>C]	MINHA BOCA FICO ENXADA
Ø	[A>C]	DOEL MUITO.
E	[TP>C]	MINHA MÃE PEGOU UM GELO **PARA** COLOVCAR NA MINHA BOCA
E	[TP>C]	TODO MUNDO FICOU TRSITE.

Colocados no formato vertical de lista, os enunciados explicitam-se em relação a essa TD, por meio de seu caráter formal, marcado por espaços de junção caracterizados por “justaposições” e “e”, em trânsitos semânticos que, por sua vez, se repetem nas fronteiras com a TD *explicativa*.

Na mesma linha de Silva (2024, p. 149), as mesclas sintagmáticas explicitadas nesta descrição podem ser tomadas como marcas linguísticas da relação com o já-falado/ouvido e escrito/lido, enquanto réplicas de linguagem que apontam a movimentação do sujeito por práticas letradas e orais. Se, por um lado, as TDs *título*, *construção linguística* e *descrição* ilustram, sobretudo, o atravessamento dos sujeitos por práticas letradas, já que respondem ao que é esperado dos textos a partir de outros textos narrativos lidos/ouvidos e tomados como “modelos” no ensino, por outro, as TDs *explicativa* e *listagem* ilustram o atravessamento concomitante dos mesmos sujeitos por práticas orais, já que respondem ao que caracteriza o contar em práticas espontâneas, sem modelos escolares e próximas à conversa entre eu/escrevente e o outro/leitor. Essa concomitância é reconhecida, em relação à composicionalidade paradigmática com as TDs *redação escolar* e *conversa espontânea*, que faz reconhecer a heterogeneidade constitutiva dos textos, com marcas nos espaços de junção e nos MJs, especialmente a “justaposição” e “e”, abertos a sentidos e trânsitos semânticos sintomáticos, ao mesmo tempo, das TDs e das práticas discursivas orais e informais.

Figura 5: Texto 4


O DIA QUE EU QUASE FUI DE COMES E BEBES
UM DIA, UM DEBILOID COMO EU TEVE ABRILHANTE, IDEIA
DE SAIR DE CASA PRA BRINCAR DE EMPURRAR CARROS,
Ø PALAVRAS FORTES ASEGUIR! BOM VOUTANDO AO ROTEIRO
Ø EU FUI EMPURRAR UM CARRO E A MOÇA DEU RÉ
AI ELA GRITOU Ø SAI DAI MULEK DOIDO, AI EU MESENTI
MAL AI EU CONTEI. PRA MINHA VÓ E ELA FICOU FURIOSA
E ME MANDOU PEDIR DESCULPAS A ELA AI EU FUI
PEDI AS DESCULPAS E ÉLA ME DESCULPOU FIM.

Fonte: BDEIn-Unesp (*InWrite*-Unesp)

O DIA QUE EU QUASE FUI DE COMES **E** BEBES

UM DIA, UM DEBILOID **COMO** EU TEVE ABRILHANTE, IDEIA
DE SAIR DE CASA **PRA** BRINCAR DE EMPURRAR CARROS,
Ø PALAVRAS FORTES ASEGUIR! **BOM** VOUTANDO AO ROTEIRO
Ø EU FUI EMPURRAR UM CARRO **E** A MOÇA DEU RÉ
AI ELA GRITOU **Ø** ___ SAI DAI MULEK DOIDO, **AI** EU MESENTI
MAL **AI** EU CONTEI PRA MINHA VÓ **E** ELA FICOU FURIOSA
E ME MANDOU PEDIR DESSWCULPAS A ELA **AI** EU FUI
PEDI AS DESCULPAS **E** ÉLA ME DESCULPOU Ø FIM. **[P1/T4/3A]**

O texto 4, também produzido por escrevente do 3º. ano do EF I, apresenta novamente a TD "título" (verde), no trecho inicial "O DIA QUE EU QUASE FUI DE COMES E BEBES", repetindo função e forma já indicadas na análise do texto anterior, de introduzir o tema e antecipar o evento principal da narrativa, como marcador inicial do enredo, numa ocupação gráfica do espaço sem a mediação de juntor, em resposta à solicitação realizada na Proposta 1.

Na sequência, identificam-se, mais uma vez: a TD "construção linguística" (cinza), com repetição de função e forma, também de acordo com as apresentadas na

análise do texto anterior; assim como, na progressão do texto, observa-se a mescla com a TD "descritiva" (azul) em "UM DEBILOID COMO EU", caracterizada, internamente, por uma estrutura comparativa, marcada pelo MJ hipotático "como"; e, ainda, a TD "explicativa" (amarelo), em "PRA BRINCAR DE EMPURRAR CARROS", que explica o motivo/propósito da ideia relatada de sair de casa, no trecho "TEVE ABRILHANTE, IDEIA DE SAIR DE CASA".

O texto prossegue com uma mescla, ainda não exemplificada, com a TD "conversa" (azul escuro), no trecho "PALAVRAS FORTES A SEGUIR! **BOM** VOUTANDO AO ROTEIRO", em que o sujeito se volta para o próprio conteúdo/forma do texto, em uma espécie de "aviso" ao leitor/destinatário sobre o que encontrará na sequência. Para marcar esse recurso metadiscursivo que interrompe a narrativa e se volta para a sua própria construção, na interação com o outro, o trecho é inserido por meio de "justaposição", em "**Ø** PALAVRAS FORTES A SEGUIR!", com sentido de "adição", alinhado ao desenvolvimento do texto, e, na continuidade, pelo MJ "bom", em "**BOM** VOUTANDO AO ROTEIRO", que, por sua vez, explicita o movimento metadiscursivo (cf. análise desse MJ no capítulo 2, desta Parte III).

Em seguida, ocorre a mescla com a TD "diálogo" (rosa), no trecho "AI ELA GRITOU **Ø** ___ SAI DAI MULEK DOIDO", constituído pelo enunciado que prepara a inserção do discurso direto, inserido pelo MJ "AI", com sentido de "tempo posterior", e pela "justaposição" aditiva, que atua na inserção de "SAI DAI MULEK DOIDO", em contexto de uso convencional de travessão.

Na sequência, insere-se uma nova mescla com a TD "explicativa", que se estende até o final do texto, introduzida pela MJ "ai", em "**AI** EU MESENTI MAL **AI** EU CONTEI PRA MINHA VÓ **E** ELA FICOU FURIOSA **E** ME MANDOU PEDIR DESSWCULPAS A ELA **AI** EU FUI PEDI AS DESCULPAS **E** ÉLA ME DESCULPOU". Esse trecho se constitui por enunciados articulados pelos MJs "ai" e "e", que, nos espaços de junção que ocupam, marcam o trânsito entre "tempo posterior" e "causa", em conformidade, portanto, com a mescla que caracteriza o narrar neste ponto da linearidade sintagmática.

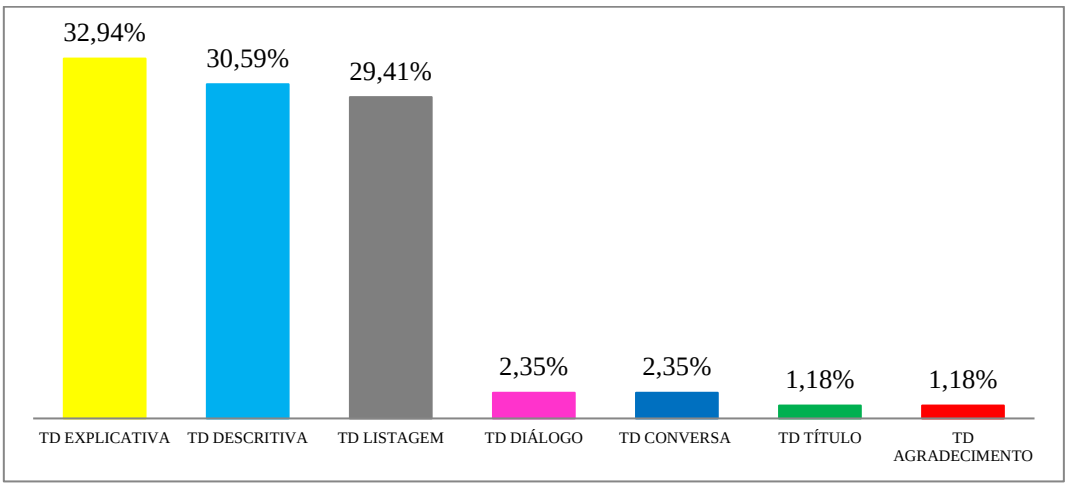
Por fim, o encerramento do texto é marcado pela inserção da TD "construção linguística", em "**Ø** FIM". As mesclas sintagmáticas explicitadas também na descrição do texto 4 reforçam a concomitância, em relação às mesclas paradigmáticas, entre as TDs "redação escolar" e "conversa espontânea". Nessa direção, os exemplos de mesclas sintagmáticas que não tinham sido observadas no texto anterior, como o caso da TD

"diálogo", alinhada a marcas do atravessamento do escrevente por práticas letradas, e da TD "conversa", alinhada a marcas do atravessamento do escrevente por práticas orais, enquanto exemplo de uma fala plasmada na escrita, ambos destacados na análise do texto 4, reforçam, portanto, os resultados que apontam para a heterogeneidade constitutiva, marcada nas mesclas, intrinsecamente associadas às formas de junção.

Em relação à composicionalidade paradigmática, nos textos de EI aqui analisados, a exemplo do que se observa nessa amostra em geral, as mesclas entre TD narrativa e TDs "conversa espontânea" e "redação escolar" ocorrem de modo significativo, refletindo tanto o atravessamento dos textos por práticas de oralidade informais quantopor práticas letradas escolares, considerando cada uma delas de forma heterogeneamente constituída. Nessa direção, no conjunto de textos de EI, em relação às mesclas paradigmáticas, a TD "conversa espontânea" foi identificada em 17 textos (85%), enquanto a TD "redação escolar", em 20 (100%). Desse modo, em apenas três textos (15%), as mesclas paradigmáticas não indicam as duas tradições concomitantemente.

O gráfico 8 apresenta, por sua vez, os resultados relativos às mesclas no eixo sintagmático da TD narrativa, em contexto de aquisição, considerando, agora, os dados de EJA.

Gráfico 8: Mesclas no eixo sintagmático da TD narrativa em aquisição – EJA



Fonte: elaboração própria

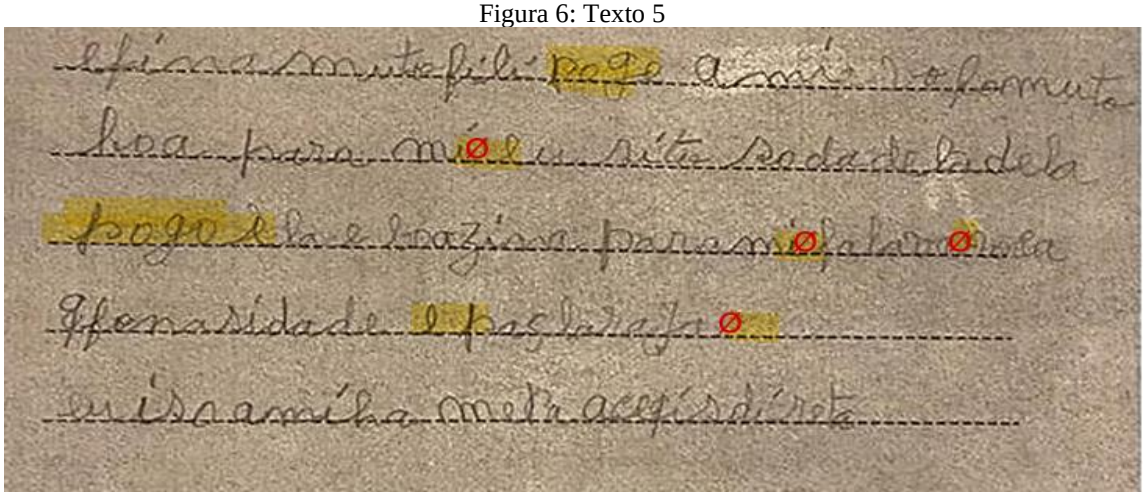
A partir de um total de 85 ocorrências (100%) de contextos de mesclas na materialidade dos textos, observa-se que os dados apresentam a maior repetibilidade de mesclas com as TDs "explicativa" (28/32,94%), "descritiva" (26/30,59%) e "listagem" (25/29,41%). Esses resultados sustentam a afirmação de que, também em EJA, as narrativas compõem-se por detalhamentos de natureza explicativa e descritiva, mas,

agora, em desenvolvimentos textuais fortemente marcados pelo aspecto formal das listagens.

Em seguida, nota-se baixa recorrência das mesclas com as TDs "diálogo" (2/2,35%), "conversa" (2/2,35%), "título" (1/1,18%) e "agradecimento" (1/1,18%)[78].

Para exemplificar a composicionalidade sintagmática dessas narrativas, apresentam-se os textos 5, 6 e 7, que reúnem combinações distintas de TDs, permitindo observar como elas se articulam linearmente e como dialogam com a composicionalidade paradigmática.

Figura 6: Texto 5



Fonte: BDEIn-Unesp (*InWrite*-Unesp)

efina muto
fili **pogo** amía vo fomuto
Boa para mí **Ø** eu síto sadade
ladela **Pogo** ela e boazinha parami
Ø falava Ø voce Qfonasidade **e** paçlaraja **Ø**
Eu isaamíha nepa aceqísdireta **[P2T9E4]** [79]

No texto 5, a narrativa inicia-se em "Efina muto fili"[80], seguida pela mescla com a TD "explicativa", inserida por meio do MJ "porque", com sentido prototípico de "causa", em estrutura paratática, de modo a justificar/explicar a asserção anteriormente

[78] Do conjunto de TDs observadas em EJA, apenas a TD "agradecimento" não foi observada também em EI. A mescla, relacionada a essa tradição, foi constatada em apenas uma ocorrência, no trecho seguinte, que dispensa explicações para seu reconhecimento: "Agradeço todos os alunos da UNESPE" **[P1T2E2]**, introduzido via "justaposição" aditiva, no final do texto narrativo.

[79] Leitura (completa do texto) sugerida: Eu fui na [minha infância] muito/feliz **porque** a minha vo foi muito/boa para mim Ø eu sinto saudade /dela **porque** ela é boazinhapara /mim Ø [ela] falava Ø voce quer que vo nacidade **e** pego laranja? Ø Eu ensino a minha neta a ser direita.

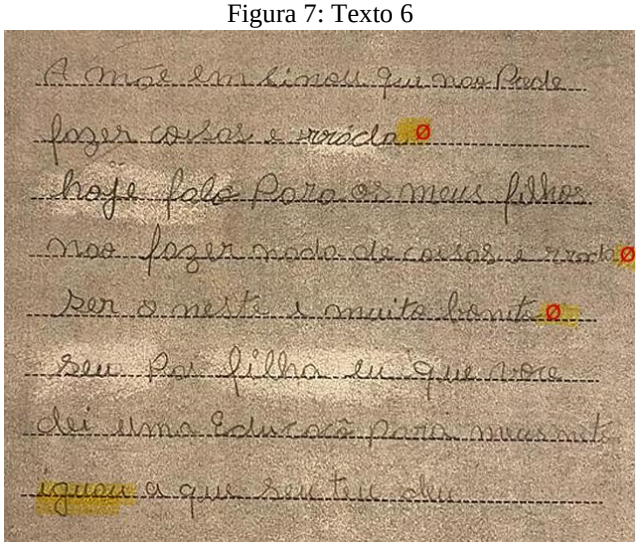
[80] Leitura sugerida: Eu fui na [minha infância] muito feliz.

relatada: “**porque** a minha vo foi muito boa para mim **Ø** eu sinto saudade dela **porque** ela é boazinha para mim”. Nesse trecho, o escrevente não apenas narra uma lembrança de sua infância, como também justifica sua felicidade, evocando a relação afetiva com a avó. A repetição do juntor “porque”, assim como a ocorrência da “justaposição”, que também permite o trânsito semântico com o sentido causal, explicitam o movimento explicativo e reforçam a causalidade que sustenta o relato.

A narrativa continua em “**Ø** [ela] falava”, marcada pela ocorrência da “justaposição” paratática com sentido aditivo, que organiza a sequência textual, garantindo a progressão dos eventos. Esse segmento abre espaço para a mescla com a TD “diálogo”, no discurso direto: “**Ø** voce Qfonasidade **e** paçlaraja”[81]. Nesse ponto, a narrativa não apenas prossegue, mas incorpora a fala da personagem, recurso que introduz uma cena de interação, enquanto registro de uma prática de oralidade. O diálogo, inserido a partir de uma zona de contato entre TDs, acrescenta dinamismo à narração, uma vez que alterna a voz do narrador com a voz da personagem, reforçando a simultaneidade entre a experiência lembrada e a sua enunciação. A mescla deixa ver o trânsito entre formas discursivas distintas: de um lado, a narração sequencial pela “justaposição”; de outro, a oralidade própria do diálogo, conforme prática letrada, reconhecida na presença de discurso direto em narrativas.

O texto 6, também relacionado à EJA exemplifica outras mesclas de TDs observadas na amostra.

Figura 7: Texto 6



[81] Leitura sugerida: Ø voce quer que vo na cidade **e** pego laranja?

Fonte: BDEIn-Unesp (*InWrite*-Unesp)

A mãe emcinou que nao Pode
fazer coisas e rrada **Ø**
hoje falo para os meus filhos
nao fazer nada de coisas e rrada **Ø**
ser o neste e muito bonito **Ø**
seu pao filha eu que você
dei uma Educaçõ para meus neto
igual a que seu teu deu **[P2T11E6]** [82]

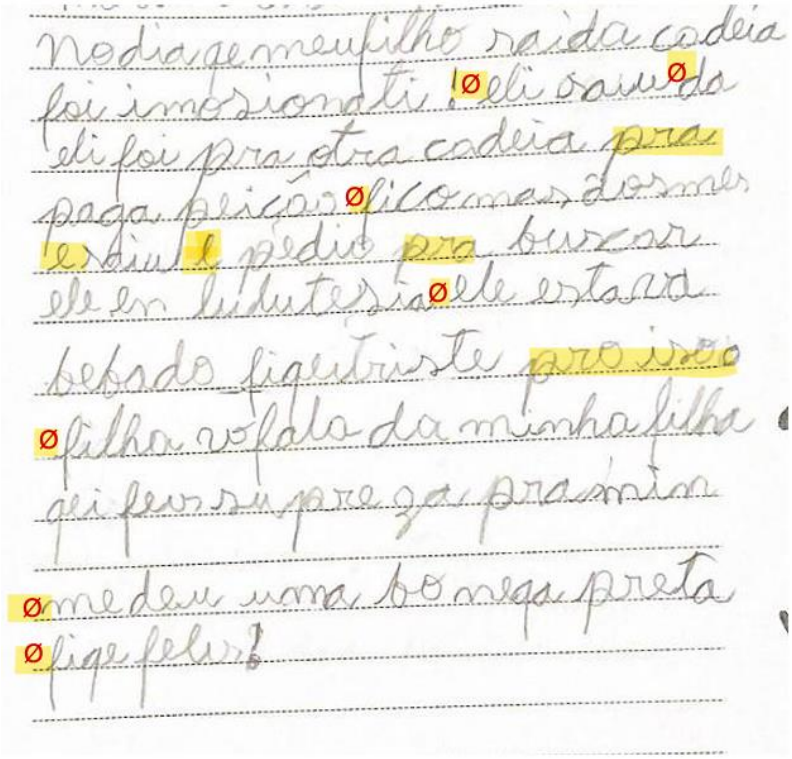
No texto 6, a narrativa inicia-se em "A mãe emcinou que nao Pode fazer coisas e rrada", organizando o relato em torno de uma lembrança de ensinamento. Na sequência, tal como também se observou no texto anterior, insere-se a mescla com a TD "explicativa" "**Ø** hoje falo para os meus filhos nao fazer nada de coisas e rrada **Ø** ser o neste e muito bonito **Ø**". Nesse segmento, a escrevente retoma a orientação recebida e a expande em forma de explicação: não apenas narra o que aprendeu, mas explicita a aplicação desse ensinamento no presente: "**Ø** hoje falo para os meus filhos [...]", justificando-o com "**Ø** ser o neste e muito bonito". Nota-se, aqui, a marcação recorrente da "justaposição" paratática, que encadeia os enunciados de maneira aditiva, garantindo, nos espaços abertos pela junção, a emergência do sentido causal, de acordo com a progressão da explicação.

Já a mescla com a TD "conversa" pode ser observada no trecho seguinte: "seu pao filha eu que você dei uma Educaçõ para meus neto **igual** a que seu teu deu"[83], em uma escrita que recupera outro destinatário, a própria filha, numa relação entre forma e sentido que, ao mesmo tempo, mantém-se fiel ao relato e ao que caracterizaria uma conversa com a filha, sem marcas de discurso direto, como se estivesse se dirigindo à ela, em um tom de conselho, típico da TD "conversa espontânea".

Figura 8: Texto 7

[82] Leitura sugerida: A mãe ensinou que não pode fazer/coisas erradas Ø Hoje falo para os/meus filhos não fazer nada de/coisas errada Ø ser honesto é muito/bonito Ø Seu pai filha eu que você/dei uma educacao para meus netos/**igual** a que seu teu deu.

[83] Leitura sugerida: filha, seu pai e eu queremos que você dê uma educação para meus netos igual a que seu pai te deu.



Fonte: BDEIn-Unesp (*InWrite*-Unesp)

No dia qe meufilho saida cadeia
foi imosionati! **Ø** eli saiu **Ø**da
eli foi pra outra cadeia **pra**
paga peição **Ø**fico mas dosmes
e saiu **e** pedio **pra** buscar
ele em lulutesia **Ø** ele estava
bebado fiqeutriste **pro iso**
Øfilha vo fala da minha filha
qei feis supreza pramin

Ømedeu uma boneqa preta
Øfiqe felis! **[P3T58E1]**

No texto 7, a narrativa conduz os eventos, em "No dia qe meufilho saida cadeia", mesclada à TD "descritiva", em "foi imosionati!", quando a progressão da ação é interrompida para a qualificação do estado emocional da escrevente, acrescentando um detalhe circunstancial que reforça a cena narrada, de acordo com o que se espera das TDs em questão. Na sequência, a narrativa se desenvolve, em "**Ø** eli saiu **Ø**da eli foi pra outra cadeia"[84], caracterizada pelo emprego da "justaposição" paratática, que habilita, a partir do sentido de "adição", a emergência do de "tempo posterior", articulando a sucessão de

[84] Sugestão de leitura: [...] ele saiu, dali foi pra outra cadeia [...].

acontecimentos ao fluxo do relato. Em seguida, a mescla com a TD "explicativa" manifesta-se em "**pra** paga peição", quando explicita-se a razão da prisão, o não pagamento da pensão alimentícia, com a inserção de uma informação causal que reforça o encadeamento narrativo nessa mescla.

No trecho, "**Ø** fico mas dosmes **e** saiu **e** pedio pra buscar ele em Lulutesia", inserido por "justaposição", em contexto de emergência do sentido de "tempo posterior", acrescenta-se, ao narrar, que organiza a sequência dos acontecimentos — permanecer preso, sair e, em seguida, solicitar que fosse buscado em outro local —, a repetibilidade da forma, marcada nos espaços de junção, preenchidos por "e", caracterizando uma mescla com a TD "listagem", já que os eventos aparecem sempre encadeados numa enumeração de fatos, em que, a partir do sentido de "adição", comparece também o de "tempo posterior", como se vê abaixo:

Ø	[A>TP]	fico mas dosmes
e	[A>TP]	saiu
e	[A>TP]	pedio pra buscar ele em Lulutesia

Uma nova mescla com a TD "descritiva" aparece em "**Ø** ele estava bebado", por meio da qual é interrompida, via "justaposição" a linearidade da narrativa para a qualificação do estado da personagem, por meio da "adição" de uma informação que não avança a ação, mas circunstancia a cena, atribuindo-lhe uma característica que intensifica a compreensão do evento narrado ao permitir a emergência do sentido de "contraste" (passível de ilustração em uma paráfrase redutora do tipo: "saiu da cadeia, mas estava bêbado").

Na sequência, em "fiqeutriste pro isso", observa-se mescla com a TD "explicativa" que, a partir do MJ "por isso" (grafado "pro isso"), com sentido prototípico de causa, na parataxe, explica a sucessão dos eventos. Observa-se, ainda, a mescla com TD "conversa", em "**Ø** filha vo fala da minha filha qei feis supreza pramin", introduzida pela "justaposição", que, na zona de fronteira entre TDs, se abre à inserção de um trecho, em que o destinatário "filha" é a "educadora", interlocutora empírica que acompanha, lado a lado, o processo de escrita em questão. Nesse caso, rompe-se a linearidade da narrativa para abrir um espaço de fala direta, que não se confunde com o discurso direto, mas se alinha ao que está sendo caracterizado como TD "conversa", aproximando-se do fluxo, materializado na escrita, de uma conversa cotidiana. Por fim, retoma-se à narrativa, com o relato do recebimento do presente, inserido por "justaposição", após um

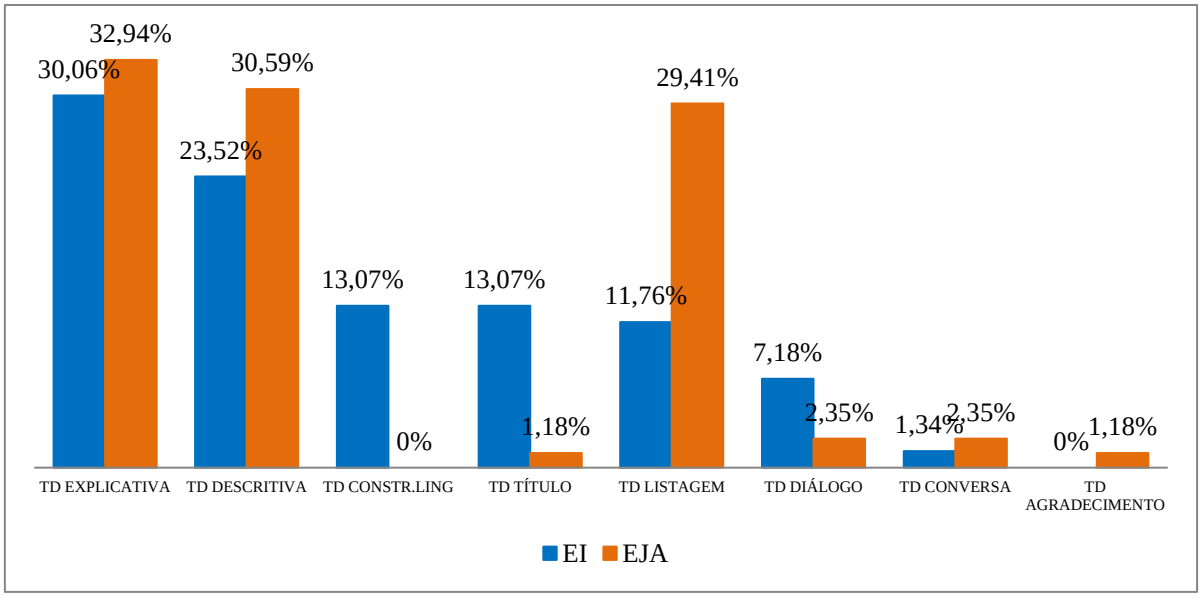
espaçamento gráfico na folha de papel, em “Ø me deu uma boneqa preta”. Por fim, ocorre a última mescla com a TD “explicativa”, em “Ø fique felis!”, também introduzida pela “justaposição” e também em espaço de junção que habilita a mescla com o sentido causal, característico dessa TD.

As mesclas sintagmáticas explicitadas na descrição dos textos 5, 6 e 7 ilustram o que se observa na amostra em geral de EJA. A articulação entre os resultados da composicionalidade sintagmática com aqueles da composicionalidade paradigmática, seguindo a mesma linha já explicitada na análise do mesmo tipo de mescla em EI, confirma que, nos textos de EJA aqui analisados, as mesclas paradigmáticas entre a TD narrativa e as TD “conversa espontânea” e “redação escolar”, também ocorrem de forma simultânea, refletindo a preservação de traços de oralidade e de práticas letradas, marcados nos textos, especialmente observadas, aqui, a partir dos espaços de junção e dos MJs. Entretanto, no conjunto de textos de EJA, em relação às mesclas paradigmáticas, a TD “conversa espontânea” foi identificada nos 20 textos analisados (100%), enquanto a TD “redação escolar” foi constatada apenas em 3 textos (15%), em simultaneidade com a TD “conversa espontânea”. Desse modo, em apenas três textos (15%), as mesclas paradigmáticas indicam as duas tradições concomitantemente.

2. A DIALOGIA DAS PRÁTICAS ORAIS/LETRADAS E O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO EM EI E EJA

O objetivo desta seção é apresentar, de forma mais sistematizada, a comparação dos resultados das diferentes mesclas de TDs – relacionadas ao eixo 3 – nos dados da TD narrativa em aquisição por crianças e jovens e adultos. Para isso, apresenta-se o gráfico 9, que organiza, lado a lado, os resultados das mesclas sintagmáticas da TD narrativa, em EI e EJA:

Gráfico 9: Mesclas em eixo sintagmático da TD narrativa em aquisição, em EI e EJA



Fonte: elaboração própria

Conforme mostra o gráfico 9, as mesclas sintagmáticas da TD narrativa, em aquisição da escrita, deixam ver diferenças entre EI e EJA. Nos dados de EI, o total de mesclas identificadas foi de 153 ocorrências (100%). Considerando o fator repetibilidade, ou seja, as mesclas mais frequentes nos dados, destacam-se aquelas com a TD "explicativa" (46/30,06%), seguidas por aquelas com a TD "descritiva" (36/23,53%), as TDs "construção linguística" e "título" (ambas com 20/13,07%) e, por fim, a TD "listagem" (18/11,76%). Nos dados de EJA, o total de mesclas identificadas foi de 85 ocorrências (100%), distribuídas em menor quantidade de TDs, se considerado o mesmo fator de repetibilidade: TD "explicativa" (28/32,94%), TD "descritiva" (26/30,58%) e TD "listagem" (25/29,41%).

A partir desses resultados, é possível considerar:

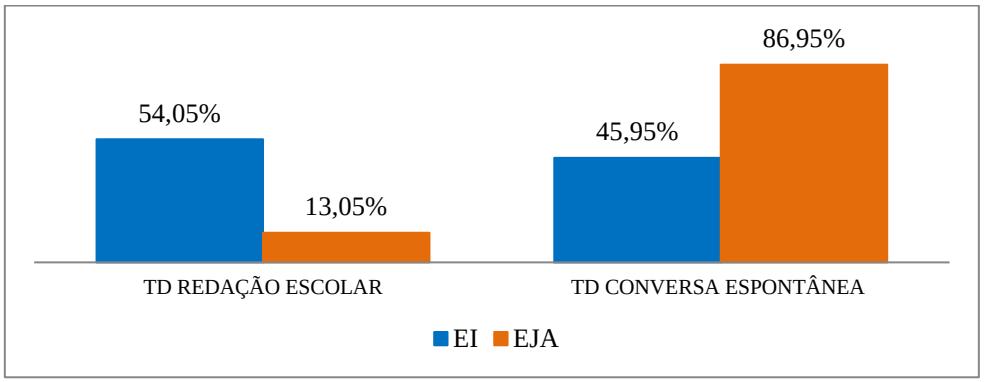
(i) de modo geral, que a frequência mais significativa de ocorrência de mesclas sintagmáticas em EI, em comparação com EJA (153 e 85 ocorrências, respectivamente), pode indiciar que as crianças circulam, com maior frequência, por práticas linguístico-discursivas que se marcam, no texto, como efeito da dialogia com o falado/escrito/ouvido/lido, quando se trata da composicionalidade de seus textos narrativos;

(ii) de modo específico, que as duas amostras são marcadas (considerando o mesmo fator da repetibilidade) pela composicionalidade em torno das TDs "explicativa" e "descritiva", que funcionam como o *fixo* da TD narrativa em aquisição, enquanto a TD "listagem" apresenta-se como um espaço de diferença: em EI, ela ocorre de forma mais

pontual (18/11,76%), enquanto em EJA tem maior destaque proporcional, na organização formal dos textos (25/29,41%), constituindo um traço *lacunar*, isto é, em que a constituição da mesma TD se diferencia entre as duas amostras.

Acompanhando e, ao mesmo tempo, complementando os resultados comparativos, entre EI e EJA, da análise da composicionalidade sintagmática da TD narrativa em aquisição, o gráfico 10 apresenta os resultados da composicionalidade paradigmática:

Gráfico 10: Mesclas em eixo paradigmático da TD narrativa em aquisição, em EI e EJA



Fonte: Elaboração própria

No eixo paradigmático, o gráfico 10 apresenta novas distinções. Em EI, há um maior balanceamento entre as frequências das mesclas com a TD "redação escolar" (20/54,05%) e a TD "conversa espontânea" (17/45,95%), indicando, como já destacado, um índice de coocorrência entre essas TDs equivalente a 85%. Esse resultado se relaciona às marcas, nos textos, da circulação das crianças por práticas letradas e orais, deixando-se ver tanto nos rastros daquilo que caracteriza um retorno ao que se espera da escrita escolar, quanto nos rastros de seu atravessamento pela oralidade, alinhados às TDs.

Em EJA, não se observa o mesmo balanceamento, com predominância acentuada da TD "conversa espontânea" (20/86,95%), contrastando com baixa frequência da TD "redação escolar" (3/13,05%), de acordo com um índice de apenas 15% de coocorrência entre essas TDs. Esse resultado mostra que a escrita de jovens e adultos mantém-se mais fortemente vinculada às práticas orais, em comparação com a EI, quando se trata da observação das marcas, nos textos, dessa circulação por meio das TDs.

Sistematizando...

Para atender ao objetivo inicial de discutir a aquisição da TD narrativa na escrita, com base nos resultados obtidos na análise do funcionamento dos MJs, associando-o à

circulação dos escreventes, crianças e adultos, por práticas orais/faladas e letradas/escritas, buscou-se, neste capítulo, responder à pergunta: "*como se caracteriza a aquisição da TD narrativa na escrita, experimentada por crianças e adultos, quando se consideram aspectos linguístico-discursivos da relação entre MJ e TD no processo de textualização?*". Para isso, partiu-se da hipótese de que a circulação do escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas – que configura o eixo 3, proposto por Corrêa (1997) – poderia indiciar a constituição da TD narrativa em contextos de aquisição, à luz das condições de produção dessa TD.

Considerando a relação proposta e defendida neste estudo, na linha de outros trabalhos aqui citados, entre o eixo 3 e o caráter de réplica das TDs, considerou-se a TD como matéria e produto de sua produção, a partir do conceito de mesclas, fundamentado em sua composicionalidade paradigmática e sintagmática, e observado em relação com os espaços de junção e MJs que neles se atualizam.

Os resultados relativos às mesclas sintagmáticas da TD narrativa, em aquisição da escrita, deixaram ver, ao mesmo tempo, *aproximações* e *distanciamentos* entre EI e EJA. O mesmo conjunto de mesclas foi constatado em ambas as amostras, o que pode ser considerado suficiente para caracterizar uma *aproximação* entre os textos, reiterando se tratar da mesma tradição em aquisição. O *distanciamento* foi relacionado aos resultados que apontaram: (i) de um modo geral, nos dados de EI, uma frequência mais significativa de ocorrências de mesclas, se comparada à frequência observada em EJA; e (ii) de modo mais específico, um maior conjunto de mesclas, caracterizadas em repetibilidade, em EI – as TDs "explicativa", "descritiva", "construção linguística", "título" e "listagem"; se comparado àquele em EJA – as TDs "explicativa", "descritiva" e "listagem".

A partir desses resultados, ainda tomados a partir da repetibilidade dos dados, considerou-se: (i) que as crianças circulam, com maior frequência, por práticas linguístico-discursivas que se marcam, nos textos, como efeito da dialogia com o falado/escrito/ouvido/lido, quando se trata da composicionalidade de seus textos narrativos, em comparação com os textos produzidos por adultos, no mesmo contexto aquisicional; e (ii) que as TDs "explicativa" e "descritiva" caracterizam o *fixo* da TD narrativa em aquisição, em ambas as amostras, enquanto a TD "listagem" apresenta-se como *lacunar*, ou seja, como uma mescla que se mostra de forma mais pontual em EI e mais recorrente em EJA, em intrínseca relação formal com outras TDs.

De acordo com os resultados relativos às mesclas paradigmáticas, a TD narrativa apresentou coocorrência com as TDs "conversa espontânea" e "redação escolar",

confirmando a dialogia entre oralidade e letramento como constitutiva dessa tradição em aquisição (cf. Silva, 2024; Oliveira, 2024). Entretanto, esse resultado foi detalhado, indicando que, em EI, as duas TDs apareceram em proporções próximas, o que mostra que, nessa amostra, há maior repetibilidade de contextos de articulação entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas. Em EJA, a predominância da TD "conversa espontânea" sinaliza a forte ancoragem da escrita em práticas orais, em contraste com a baixa incidência da TD "redação escolar", mostrando que, para esses escreventes, a narrativa se constitui sobretudo a partir de práticas de oralidade, enquanto característica do processo de subjetivação.Esses resultados da composicionalidade paradigmática devem ser interpretados à luz daqueles relativos à composicionalidade sintagmática. Com efeito, a presença significativa, em EI, de mesclas com as TDs "construção linguística", "título" e "diálogo", reforça a mescla paradigmática da narrativa com a TD "redação escolar", enquanto efeito de causas distintas, dentre as quais se explicitam apenas duas: a natureza da Proposta a que o texto respondeu enquanto prática de escrita; e a natureza do espaço institucional em que o texto foi produzido, como atividade escolar. Em contrapartida, em EJA, a frequência maior da própria TD "conversa", na linearidade do texto, assim como da TD "listagem", em espaços marcados pelo ritmo da fala plasmado na escrita, reforçam a mescla paradigmática da narrativa com a TD "conversa espontânea", também como efeito de causas distintas, dentre as quais se podem enfatizar as duas já citadas em relação a EI, a saber: a natureza das Propostas a que os textos responderam, no caso da EJA enquanto práticas de escrita sempre reforçadas pela memória, pelo contar, tomado como parte da história de vida das escreventes; e a natureza do espaço institucional em que os textos foram produzidos, em um alinhamento com a proposta freireana.

Os MJs identificados nos espaços de junção – especialmente a "justaposição" e o juntor "e" – foram determinantes para a compreensão desse funcionamento. No eixo sintagmático, eles sustentaram a progressão narrativa pela "adição", abrindo espaço para a emergência de outros sentidos, especialmente os de "causa" e "tempo posterior", marcando a inserção de descrições e explicações. No eixo paradigmático, reforçaram marcas do fluxo da fala, presentes em práticas discursivas orais, quando em contextos de mesclas com a TD "conversa espontânea", assim como indicaram marcas gráficas/ortográficas em contextos esperados na escrita convencional, quando em mesclas com a TD "redação escolar". Desse modo, os MJs não apenas articulam segmentos, mas também funcionam como rastros da heterogeneidade constitutiva e mostrada (cf. Authier-Revuz, 1982), indiciando a circulação dos escreventes por práticas orais e letradas.

Assim, pode-se compreender que os MJs, sobretudo a “justaposição” e o “e”, constituem rastros do processo de aquisição da TD narrativa. Eles não apenas asseguram a progressão do texto, mas também funcionam como marcas das zonas de fronteira em que diferentes TDs se encontram, indiciando o trânsito contínuo entre oralidade e letramento, nos enunciados de fala e de escrita, aqui observados na escrita em aquisição.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo geral de descrever e analisar, em perspectiva comparativa, o funcionamento dos MJs, em textos produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita, esta dissertação, orientada por uma perspectiva linguístico-discursiva, buscou, com base em hipóteses, responder a três perguntas de pesquisa, apresentadas na Introdução e retomadas nestas considerações finais.

As perguntas partiram de uma fundamentação teórica sustentada, por sua vez, na consideração de pressupostos para a concepção de escrita reconhecida como constitutivamente heterogênea (cf. Corrêa, 1997, 2004), para a concepção dos textos como TDs (cf. Lopes-Damasio, 2022a/b; Kabatek, 2006, dentre outros) e dos MJs como técnicas do processo de junção (cf. Raible, 2001; Kortmann, 1997; Halliday, 1985) e rastros da relação sócio-histórica de constituição dos textos em TDs. Esses conceitos, articulados às contribuições de Lemos (2002, 1998, 1982), no que se refere à compreensão da AE, permitiram a assunção, neste trabalho (na linha dos de Lopes-Damasio, já citados), de um espaço teórico-metodológico para o tratamento analítico de textos de crianças e adultos, numa abordagem comparativa, com o intuito de observar a AE como movimentação do sujeito, sem nenhuma conotação com a ideia de desenvolvimento linguístico.

Para responder à primeira pergunta – *como se caracteriza, sintática e semanticamente, o funcionamento dos MJs em textos produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita?* –, partiu-se da hipótese de que as relações de sentido poderiam se apresentar, na superfície do texto, a partir de distintas arquiteturas sintáticas e de diferentes trânsitos semânticos, ligados aos MJs, por meio dos quais se constituem os sentidos no processo de textualização (Lopes-Damasio, 2020, 2019a).

Os resultados, que comprovaram essa hipótese e responderam, portanto, à primeira pergunta, foram apresentados no capítulo 1 – Parte III. Do ponto de vista linguístico, observou-se, primeiramente, quanto à taxe e aos *types* mais frequentes de MJs nos textos de EI e EJA, funcionamentos, majoritariamente, de "justaposição" e "e", na estrutura paratática, aproximando os resultados das duas amostras.

Quanto aos aspectos semânticos, o mesmo conjunto de sentidos foi observado de forma mais recorrente e com repetibilidade de trânsitos semânticos: os MJs foram usados em espaços de junção com um sentido mais concreto e, nesses espaços, permitiram trânsitos semânticos recorrentes, em relação a sentidos mais abstratos, caracterizando,

dessa perspectiva, o que foi tomado como uma forma de ver os rastros da movimentação dos sujeitos no processo de textualização em AE. Mostraram, ainda, que o sentido de "adição", intrinsecamente atrelado ao movimento textual de inserir informações novas no texto e, com isso, fazê-lo progredir, assumiu, no conjunto dos textos narrativos analisados, o papel de principal espaço de junção aberto à emergência de outros sentidos mais abstratos, como, especialmente, os de "tempo posterior", "causa" e "contraste".

A partir desses resultados, foi possível propor *aproximações* e *distanciamentos* quanto à comparação entre a EI e a EJA, na aquisição da TD narrativa. Nessa direção, propôs-se uma *aproximação* em relação aos sentidos dos textos, no processo de textualização pelos quais circulam crianças e adultos, reforçando, pois, o aspecto sintomático dos MJs, na consideração de seus espaços de junção, na TD analisada. Essa aproximação de rastros linguísticos da AE, atrelados ao funcionamento tático-semântico dos MJs na TD narrativa em aquisição, foi tomada como rastro do que é *fixo* nessa tradição.

Contudo, os resultados também mostraram *distanciamentos* entre as amostras. Em relação à taxe, embora "justaposição" e "e" sejam os MJs com maior repetibilidade em ambos os conjuntos de textos, pode-se ver, nos dados de EJA, que a "justaposição" é predominante também em relação ao conjunto de outros MJs constatados nos textos. Em EI, por outro lado, observou-se que o conjunto de usos de outros MJs diferentes de "justaposição" é mais recorrente, indicando uma maior circulação dos escreventes por MJs diferentes de zero.

Em relação aos sentidos mais frequentes e sintomáticos da TD narrativa, em aquisição – seja em espaços de usos prototípicos, seja em espaços de trânsitos semânticos –, também foram constatadas variações quantitativas, além de uma relação entre ausência e presença referente a trânsitos observados em EI, mas não em EJA e vice-versa. Esses *distanciamentos* de rastros linguísticos da AE, atrelados ao funcionamento tático-semântico dos MJs na TD narrativa em aquisição, foram tomados como rastro do que é *lacunar* nessa tradição.

A segunda pergunta de pesquisa – *quais as relações entre os MJs e a heterogeneidade da escrita, em textos produzidos por crianças e adultos, em processo de aquisição da TD narrativa na escrita (Corrêa, 1997; 2004)?*– foi respondida a partir da hipótese de que, por ser constitutivamente heterogênea, a escrita pode apresentar, na superfície do texto, rastros – nesta pesquisa reconhecidos enquanto MJs e(m) espaços de

junção (cf. Lopes-Damasio, 2019a/b, 2020) – de sua heterogeneidade, relacionados à *gênese da escrita* (E1) e ao *código escrito institucionalizado* (E2) (Corrêa, 1997, 2004).

Os resultados comprovaram a hipótese: tanto em EI, quanto em EJA, a descrição e análise dos dados dos MJs e(m) espaços de junção, associados aos E1, E2 e à coocorrência de E1/E2, permitiram observar a circulação dos escreventes por diferentes funcionamentos de junção, indiciando a heterogeneidade constitutiva da escrita em aquisição.

Com efeito, nos dados de EI, foi possível identificar rastros da heterogeneidade da escrita representados por todos os funcionamentos descritos, mostrando diferentes modos de circulação do escrevente entre E1 e E2, inclusive com a presença significativa da coocorrência entre esses dois eixos. Observou-se, majoritariamente, a associação das ocorrências ao E1, o que se reconheceu como efeito do atravessamento dessa escrita por *trânsitos semânticos* e pela *reconstrução do fluxo da fala*. Os resultados associados à coocorrência de E1/E2 acompanharam "bem de perto", em termos quantitativos, os rastros juntivos associados apenas ao E1. Com uma frequência bastante inferior, entretanto, foram descritas as ocorrências exclusivamente reconhecidas enquanto rastros do E2. Desse resultado, compreendeu-se que, na EI, a circulação do escrevente pela escrita, na TD narrativa em aquisição, é marcada por sua imagem de *gênese da escrita*, e pela forte repetibilidade de coocorrência entre o E1/E2.

Nos dados de EJA, o destaque esteve justamente na coocorrência entre E1/E2, que se configurou como o rastro mais frequente na amostra. Esse resultado permitiu afirmar que, na EJA, a escrita apresenta-se ainda mais marcada pela repetibilidade dessa coocorrência, indicando que a circulação dos escreventes por uma imagem de escrita como *código institucionalizado* não se realiza de forma autônoma, mas em constante compatibilidade e diálogo com a *gênese da escrita*.

Destarte, a resposta à terceira pergunta de pesquisa – *como se caracteriza a aquisição da TD narrativa na escrita, experimentada por crianças e adultos, quando se consideram aspectos linguístico-discursivos da relação entre MJ e TD no processo de textualização?*– confirmou a hipótese de que a circulação dos escreventes – crianças e adultos – por práticas orais/faladas e letradas/escritas, indicia, a partir dos rastros juntivos da heterogeneidade, nos espaços de junção, a dialogia com o já-falado/ouvido e escrito/lido (Corrêa, 1997), à luz das condições de produção dessa TD e da AE, definida como *transformação* e *mudança* que operam na relação sujeito-objeto enquanto efeitos do funcionamento simbólico da linguagem (Lemos, 1998).

No interior desse movimento, observou-se que o *fixo* da TD narrativa está sustentado nas mesclas com as *TDs explicativa* e *descritiva*, presentes tanto em EI, quanto em EJA. Esses dois modos de composição, ao se reiterarem nos diferentes contextos de produção, configuram-se como recursos centrais que garantem a expansão do enredo, seja por meio de justificativas causais, seja pela inserção de caracterizações que detalham a cena narrada. É também o que se repete na réplica de TDs, marcada na superfície dos textos, que se associamos sentidos que, prototipicamente ou por meio de trânsitos semânticos, caracterizam as *aproximações* entre EI e EJA, na aquisição da TD narrativa (cf. resultados do objetivo específico (i)).

Ao lado do *fixo*, mostrou-se também o *lacunar* da TD narrativa, nas diferenças entre os dois grupos analisados. Em EI, observou-se uma circulação mais ampla e variada, com a incorporação de recursos ligados às TDs "construção linguística", "título", "diálogo" e "listagem", resultando em uma escrita atravessada por possibilidades composicionais ligadas às práticas letradas. Em EJA, observou-se um conjunto mais restrito de mesclas, que se repetem também em relação à forma da TD "listagem". Em ambas as amostras, o *fixo* e o *lacunar* da TD, em relação à composicionalidade linear/sintagmática dos textos é efeito de sua composicionalidade paradigmática com as TDs "conversação espontânea" e "redação escolar". O caráter *lacunar* da composicionalidade sintagmática dos textos narrativos associa-se, ainda, aos *distanciamentos* tático-semânticos entre EI e EJA, tal como pontuados como resultados do objetivo específico (i).

O eixo 3, como articulador dos outros dois, também permite que a explicação dos resultados alcançados a partir do objetivo específico (ii) se torne mais robusta quando interpretada à luz da composicionalidade das TDs que, sintagmática e paradigmaticamente, constituem a TD narrativa em aquisição. Nesse sentido, em EI, a associação dos funcionamentos dos MJs e(m) espaços de junção, predominantemente, ao E1 e à coocorrência de E1/E2, ao lado de marcas exclusivas do E2, justifica-se pelas mesclas paradigmáticas que, de forma balanceada, apontam a relação de heterogeneidade entre as TDs "redação escolar" e "conversa espontânea", e pelas mesclas sintagmáticas que, em maior número, constituem a TD narrativa em aquisição. Em EJA, a mesma associação resulta em predominância de coocorrência de E1/E2, ao lado de marcas exclusivas de E1, praticamente sem presença importante daquelas apenas atreladas ao E2, o que aponta, por sua vez, a relação de heterogeneidade fortemente caracterizada pela

mescla paradigmática mais frequente com a TD “conversa espontânea” e pelas mesclas sintagmáticas, observadas em menor número.

Ao reconhecer o atravessamento dos textos por práticas orais e letradas, advindas das TDs “conversação espontânea” e “redação escolar”, o entendimento afasta-se da consideração de que cada uma dessas TDs deveria fazer-se corresponder a uma predominância de rastros juntivos associados ao E1 e ao E2, respectivamente. Se fosse assim, estaria-se mantendo o princípio da dicotomização metodológica entre fala/escrita e oralidade/letramento e trazendo, para estas considerações, resultados que apontariam para lados distintos, dado que, em EI, foi constatado um balanceamento entre as duas TDs, ao passo que, em EJA, foi demonstrado um maior atravessamento da escrita pela TD “conversação espontânea” e que, ainda assim, na EI, a maior frequência de rastros juntivos foi observada em relação ao E1, com resultado muito próximo ao da coocorrência de E1/E2, enquanto em EJA, esse resultado apontou a maior frequência de coocorrência de E1/E2, seguida por E1.

Considerando, portanto, que a heterogeneidade caracteriza cada uma dessas práticas discursivas, enquanto TDs, e que, portanto, as marcas de E1 e E2 chegam à materialidade dos textos quer pelos atravessamentos de sua constituição por uma ou outra dessas tradições de dizer/escrever, a coerência desse resultado se alinha, a um outro resultado deste estudo: ao fato de que, tanto na EI quanto na EJA, os MJs e(m) espaços de junção marcaram a heterogeneidade – considerando a frequência representativa e próxima entre E1 e coocorrência de E1/E2, nas duas amostras – apesar de a terem marcado de formas distintas: nos dados de EI, foi possível identificar rastros da heterogeneidade da escrita em diferentes e mais numerosos funcionamentos, conforme detalhadamento descrito neste trabalho (cf. capítulo 2, Parte III), mostrando diferentes modos de circulação do escrevente pelos eixos; nos dados de EJA, os rastros da heterogeneidade da escrita foram identificados num conjunto menor de funcionamentos, conforme mesmo detalhamento descritivo, indicando que a circulação dos escreventes pelo *código escrito institucionalizado* realiza-se apenas no constante diálogo com a *gênese da escrita*, o que é, em última análise, bastante coerente com o papel das TD orais no processo de aquisição da escrita na EJA, ou com o fato de que é por meio das práticas orais, especialmente aquelas mais informais e espontâneas, que o sujeito chega à escrita, nas práticas letradas em que ela emerge social e historicamente.

Dessa forma, a análise permite afirmar que a aquisição da TD narrativa, observada em textos produzidos por crianças e adultos, configura-se como um processo de escrita

intrinsecamente heterogêneo, porque associado às práticas orais e letradas, que se entrelaçam de maneira indissociável. Em ambos os casos, a narrativa é efeito de um movimento dialógico, por meio do qual se confirma que a escrita não é homogênea nem linear, mas atravessada por diferentes TDs que se atualizam e se transformam na materialidade do texto, ao mesmo tempo que atualizam e transformam a própria materialidade do texto. Cada caso (a EI e a EJA), ao confirmar essa heterogeneidade, deixa ver também o peso da experiência e da história na forma como ela se materializa nos movimentos da escrita, apenas recuperáveis por uma abordagem linguístico-discursiva.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. (org.). **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. **Verba Volant**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 167-200, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos,** Campinas, v. 19, p. 25-42, 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **Documentation et recherche en linguistique allemande**, Vincennes, v. 26, n. 1, p. 91-151, 1982.

ALVARES, M. L. **Heterogeneidade da escrita e letramento: o desenvolvimento da tradição discursiva argumentativa via mecanismos de junção**. 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. M. E. G.G. Pereira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALLY, C. **Linguistique générale et linguistique française**. 3ª ed. Paris: Éditions Franche Berne, 1965.

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

BIBER, D. **Variation across speech and writing**. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BYBEE, J. Mechanisms of Change Grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEF, B.; JANDA, R. (Ed.). **The Handbook of historical linguistics**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2003. p. 602-623.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 11, n. 35, 2010.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. (2007) 263 f. Campinas: Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL/UNICAMP, 2007.

CAPRISTANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. v. 1. 170p .

CARVALHO, C. S. Processos sintáticos de articulação de orações: algumas abordagens funcionalistas. **Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 9-27, 2004.

CHACON, L. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2021.

CHACON, L. **Instabilidades da linguagem:** discurso, língua e suas relações. (2017) 185 f. Marília: Tese (Livre-docência em Linguística em Fonoaudiologia) – FFC/UNESP, 2017.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 34, p. 77-86, 2005.

CORDEIRO, A. A. S. **Gramática emergente**: a gramaticalização do "aí", "só que" e "que nem". 2012. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília, 2012.

CORRÊA, M. L. G. Encontros entre prática e pesquisa de ensino: Oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 625-648, 2010.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, 2006.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** (1997) 422 f. Campinas: Tese (Doutorado em Linguística) – IEL/UNICAMP, 1997.

COSERIU, Eugênio. **O homem e sua linguagem**. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Coleção Linguagem. Rio de janeiro/São Paulo: Presença/Edusp,1982.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral.** Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1980.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história:** o problema da mudança linguística. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

FERRARI, L.; LOPES-DAMASIO, L. R. Aquisição da escrita argumentativa: a ressignificação do discurso do outro pela ilusão da argumentação. **DELTA**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-26, 2023.

FREIRE, M. **Contos negreiros** Rio de Janeiro: Record, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes editores, 3ª ed.,1980.

FREIRE, P. **Ação cultural para a libertação**. Lisboa: Moraes editores, 1976.

GOMES, A. P; SONCIN, G. C. N. A EMERGÊNCIA DA PONTUAÇÃO NA ESCRITA INFANTIL. In: **Anais do XXXIV Congresso de Iniciação Científica da Unesp:** Reflexos da Pandemia no Letramento e na Cultura Científica. Anais...Atibaia (SP) Hotel Fazenda Hípica Atibaia, 2022.

HALLIDAY, M. A. K. Above the clause: the clause complex. In. ___ **An introduction to Funcional Grammar**. New York: Arnold; 1985.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University, 1993.

JUBRAN, C. C. A. S. Parentetização. Em: Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (Orgs.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. I – Construção do texto falado, 2006.

KABATEK, J. **Discourse Traditions and Grammar**. Youtube: Abralin, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=26b14iQ81WY&t=4432s&ab_channel=Abralin. Acesso em 01/05/2023.

KABATEK, J. Tradição discursiva e gênero. *In:* LOBO, T. *et al.* **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KABATEK, J. Tradições discursivas e mudança linguística. *In:* LOBO, T. *et al.* **Para a História do Português Brasileiro**. Salvador: EDUFBRA, 2006.

KABATEK, J. Tradiciones discursivas y cambio linguístico. **Lexis**, Lima, v. 29, n. 2, p. 151- 177, 2005a.

KABATEK, J. Sobre a historicidade dos textos. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 17, p. 157-170, 2005b.

KOCH, I. G. V. Tradiciones discursivas y cambio linguístico: el ejemplo del tratamiento vuestra merced en español. *In:* KABATEK, J. **Sintaxis histórica del español y cambio linguístico**: nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas. Madrid: Iberoamericana, 2008.

KOCH, I. G. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em Linguística aplicada**, Campinas, v. 30, 1997.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, P; OESTERREICHER, W. **Lingua hablada en la romania**: Espanol, Francés, Italiano. 1ª ed. Madrid: Editorial Gredos, 2007.

KORTMANN, B. **Adverbial subordination**: a typology and history of adverbial subordinators based on European languages. 1ª ed. Berlin: Mouton, 1997.

LEMOS, C. T. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. *In:* ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LEMOS, C. T. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.

LEMOS, C. T. Sobre Aquisição de Linguagem: e seu Dilema (Pecado) Original. **Boletim da ABRALIN 3**, São Paulo, p. 97-136, 1982.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Junção em contexto de aquisição de escrita: uma abordagem das tradições discursivas. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1371-1386, 2014.

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

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 55, n. 1, p. 225-248, 2011b.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Uma proposta semântica para a combinação de orações: resgatando os critérios de Bally. **Revista da ANPOLL**, Cidade, v. 1, n. 16, p. 321-348, 2004.

LOPES-DAMASIO, L. R.; PEDRO, C. da C. A materialidade linguística pelo viés da opacidade: uma abordagem da aquisição da escrita. **Revista da ABRALIN**, *[S. l.]*, v. 23, n. 2, p. 797–821, 2024.

LOPES-DAMASIO, L. R. **Escrita infantil: junção e tradição discursiva**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2022a.

LOPES-DAMASIO, L. R. Para argumentar, basta começar: mecanismos de junção e tradição discursiva em aquisição. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 64, p, 1-16, 2022b.

LOPES-DAMASIO, L. R. Junção e tradição discursiva na escrita infantil. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 136-156, 2020.

LOPES-DAMASIO, L. R. O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita: uma abordagem dos mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 21, p. 147-170, 2019a.

LOPES-DAMASIO, L. R. A justaposição oracional em dados de aquisição da escrita. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 21, n. 2, 2019b.

LOPES-DAMASIO, L. R. Uma abordagem da circulação do sujeito pelo universo da escrita via mecanismos de junção. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 1041-1057, 2017.

LOPES-DAMASIO, L. R. Para uma abordagem linguístico-discursiva da

justaposição oracional: oral e escrito em práticas de letramento. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 60, n. 2, 2016.

LOPES-DAMASIO, L. R. Junção em contexto de aquisição de escrita: uma abordagem das tradições discursivas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1371-1386, 2014.

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

LOPES-DAMASIO, L. R.; SILVA, B. P. Aquisição da escrita na tradição discursiva narrativa: uma abordagem dos mecanismos de junção. **Working papers em Linguística**, Florianópolis, mimeo.

LOPES-DAMASIO, L. R.; CARDOSO, I. Relations between speech/orality and writing/literacy for the emergence of teaching practices: a linguistic-discursive approach to juncion. *In:* KOMESU, F.; ASSIS, J. A.; LAMRANI, Z.; HOUDNA, Y. E. (Orgs.). **Challenges in Academic-Scientific Literacies**. Belo Horizonte: Editora PUCMinas (aceito para publicação).

OESTERREICHER, W. **Zur Fundierung von Diskurstraditionen**. In: BARBARA, F; THOMAS, H.& TOPHINKE, D. (Hrsg.): Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit. Tübingen: Narr, 1997.

OLIVEIRA, G. C. **O papel das tradições discursivas orais na escrita inicial no contexto do PEJA**. 2024, 182.p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2024.

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, T. Uma análise do gênero denúncia à luz do paradigma das Tradições Discursivas. **Revista Abralin**, v. 19, n. 3, p. 676-698, 2020.

SANTANA, M. D. **Uma abordagem linguístico-discursiva da junção na escrita infantil**/ Mateus Dias Santana. -- São José do Rio Preto, 2022 194 f. : il., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (org). Trad. Antônio ehelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

SILVA, B. P. **O sentido de tempo na tradição discursiva narrativa : uma abordagem linguístico-discursiva da escrita inicial no Ensino Fundamental I**

2024. 181 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2024

SILVA, P. C. S. **Processos juntivos de causa em aquisição da escrita**: uma abordagem de tradições discursivas. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2016.

SONCIN, G. C. N. **Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula érestrito? Vírgula!**. 2014. 310 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. M. Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHLIEBEN-LANGES, B. **História do falar e história da lingüística**, 1ª ed. Trad. F. Tarallo *et al*. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

TAURA, L. G. **Tradição discursiva, variedade linguística e ensino: uma abordagem da heterogeneidade da escrita**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 1ª ed. Trad. J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAVAM, A. S. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva.** 419p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.