UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Câmpus de São José do Rio Preto

SARAYU STIFANI DIAS SANTANA

MECANISMOS DE JUNÇÃO CONTRASTIVOS NA ESCRITA INICIAL: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

São José do Rio Preto

2026

SARAYU STIFANI DIAS SANTANA

MECANISMOS DE JUNÇÃO CONTRASTIVOS NA ESCRITA INICIAL: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP - São José do Rio Preto (SP).

Área de Concentração: Análise Linguística

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

FAPESP - Processo Nº 2023/02247-5

São José do Rio Preto

2026

S232

Santana, Sarayu Stifani Dias

Mecanismos de junção contrastivos na escrita inicial: uma abordagem linguístico-discursiva / Sarayu Stifani Dias Santana. -- São José do Rio Preto, 2026

220 p. : il., tabs., mapas

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

1. Mecanismos de Junção. 2. Contraste. 3. Tradição Discursiva. 4.

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

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa apresenta potencial científico e educacional ao contribuir para a compreensão da heterogeneidade constitutiva da escrita e dos processos de aquisição da argumentação, a partir da análise dos mecanismos de junção (MJs) contrastivos e das tradições discursivas (TDs) em textos de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Ao articular estudos linguísticos e discursivos, o trabalho pode ampliar o conhecimento sobre os processos de constituição do sujeito na escrita e subsidiar reflexões sobre práticas de ensino e aprendizagem da produção textual. Social e culturalmente, a pesquisa contribui para uma compreensão não normativa das diferentes formas de relação dos sujeitos com a escrita, valorizando a diversidade de trajetórias e práticas linguístico-discursivas. No âmbito local, regional e nacional, seus resultados poderão fortalecer pesquisas e práticas voltadas ao ensino de língua portuguesa e à formação docente. No plano internacional, a interlocução com estudos sobre TDs, heterogeneidade da escrita e MJs amplia o diálogo da pesquisa brasileira com a produção científica da Linguística. Por seu caráter fundamental, o impacto econômico, técnico e relacionado ao desenvolvimento sustentável manifesta-se de forma indireta, sobretudo pela produção e circulação de conhecimento científico e educacional.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research has scientific and educational potential by contributing to an understanding of the constitutive heterogeneity of writing and the processes involved in the acquisition of argumentation, based on the analysis of contrastive juncture mechanisms (JMs) and discourse traditions (DTs) in texts produced in Early Childhood Education and Youth and Adult Education. By articulating linguistic and discursive studies, the research may expand knowledge about the processes involved in the constitution of the subject in writing and support reflections on teaching and learning practices related to text production. From a social and cultural perspective, the research contributes to a non-normative understanding of the different ways in which subjects relate to writing, valuing the diversity of linguistic-discursive trajectories and practices. At the local, regional, and national levels, its findings may strengthen research and practices focused on Portuguese language teaching and teacher education. At the international level, the dialogue with studies on DTs, the heterogeneity of writing, and JMs broadens the dialogue between Brazilian research and scientific production in Linguistics. Given its fundamental nature, the economic, technical, and sustainable development impacts are indirect, primarily through the production and dissemination of scientific and educational knowledge.

SARAYU STIFANI DIAS SANTANA

MECANISMOS DE JUNÇÃO CONTRASTIVOS NA ESCRITA INICIAL: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP - São José do Rio Preto (SP).

Área de Concentração: Análise Linguística

Data da defesa: 04 / 09 / 2026

Banca Examinadora:

_____

Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

_____

Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado
UNESP – Câmpus de Assis

_____

Prof. Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

_____

Profa. Dra. Solange de Carvalho Fortilli
UFMS – Câmpus de Três Lagoas

_____

Profa. Dra. Talita Storti Garcia
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Suplentes:

_____

Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano
UEM – Câmpus de Maringá

_____

Profa. Dra. Gisele Cássia de Sousa
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

_____

Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
UNESP – Câmpus de Assis

Dedico este trabalho a todas aquelas que morreram e às que morrem até hoje sem ter conseguido chegar até aqui.

Àquelas que tiveram suas vidas interrompidas antes que pudessem ocupar os lugares que desejavam, sonhar os futuros que imaginavam e simplesmente existir com dignidade.

Esta tese também é por vocês.

Lucas Dias Santana e Vitória Ketelin Dias dos Santos (*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim desta tese é também olhar para trás e reconhecer quantas pessoas, encontros, palavras e gestos tornaram possível que eu chegasse até aqui. Uma tese nunca é construída apenas por quem assina suas páginas. Ela carrega as vozes daqueles que nos ensinaram, acompanharam, acolheram quando continuar parecia difícil.

Aos meus pais, Celeste e Edenilson, agradeço por todo o amor, apoio, escuta e pelos conselhos ao longo de toda a minha jornada acadêmica. Agradeço por terem acompanhado meus passos, minhas escolhas, minhas inquietações e por fazerem parte, de maneira tão importante, da trajetória que me trouxe até aqui.

Às minhas amigas, Anaíza Carvalho e Melissa Chimini, agradeço por todas as discussões acadêmicas, partilhas, desabafos, risadas e, sobretudo, pelo apoio durante todo o meu doutoramento. A amizade de vocês tornou esse percurso mais leve e me lembrou, em muitos momentos, que a vida acadêmica também se constrói pelos encontros que fazemos ao longo do caminho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio, agradeço por todas as contribuições que foram fundamentais para a construção desta tese.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado, Prof. Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves, Profa. Dra. Solange de Carvalho Fortilli e Profa. Dra. Talita Storti Garcia, agradeço pela disponibilidade, pela leitura cuidadosa desta pesquisa e pelas contribuições que certamente ampliaram e enriqueceram este trabalho.

Às professoras suplentes, Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano, Profa. Dra. Gisele Cássia de Sousa e Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, agradeço igualmente pela disponibilidade e pela participação neste momento tão significativo de encerramento de minha formação acadêmica.

A cada integrante do grupo de pesquisa “Estudos sobre a Linguagem”, coordenado pelo Prof. Dr. Lourenço Chacon, e do projeto “Escrita e tradição discursiva no ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico”, coordenado pela Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio, agradeço pelas discussões acadêmicas, pelas trocas de conhecimento, pelos questionamentos e pelas diferentes perspectivas que contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa e do meu olhar sobre a linguagem.

Agradeço também a todos os professores, professoras, colegas e amigos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação e contribuíram para que esta trajetória pudesse

ser construída. Cada conversa, cada questionamento e cada palavra de incentivo deixou sua marca neste trabalho.

Por fim, agradeço a mim mesma, por ter continuado quando foi difícil, por ter escrito quando faltavam palavras, por ter suportado os dias em que a tese parecia não avançar e aqueles em que a própria vida exigia mais de mim do que eu imaginava ser capaz de oferecer e por ter chegado até aqui sem abandonar aquilo que eu estava me tornando.

Escrever esta tese, entretanto, foi também escrever em meio a uma profunda transformação da minha própria vida e de dois lutos de pessoas queridas. Durante o doutorado, atravessei minha transição de gênero e, com ela, precisei aprender a habitar de outra maneira o meu corpo, a minha história e o mundo. Enquanto estas páginas eram escritas, eu também me reconstruía e nem sempre foi possível separar as dificuldades da pesquisa das dificuldades de simplesmente continuar.

Houve momentos em que escrever foi difícil. Momentos em que as palavras pareciam insuficientes diante daquilo que eu sentia, e em que a exigência de produzir academicamente coexistia com a necessidade de compreender uma transformação íntima, profunda e irreversível. Ainda assim, foi também pela escrita que encontrei uma maneira de elaborar parte do que vivia.

Por isso, as palavras de Clarice Lispector (1999) assumem, para mim, um significado que ultrapassa o gesto literário: “Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada”.

Ao terminar esta tese, compreendo que também escrevi para entender. Para transformar em palavras aquilo que, em muitos momentos, permaneceu vago, difícil e sufocador. Escrevi enquanto uma parte de mim aprendia a existir de outra maneira. Esta tese termina, mas a história que a atravessou continua e talvez concluir seja também isso: olhar para a vida que existia quando comecei, reconhecer tudo o que se transformou no caminho e, finalmente, agradecer a vida que fui construindo enquanto escrevia.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Financiamento nº 88887.694809/2022-00.

À FAPESP, pelo apoio financeiro, concedido por meio do Processo nº 2023/02247-5, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

“Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador” (Lispector, 1999, p. 159).

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Projeto Principal (PP) "Escrita e Tradição Discursiva no Ensino" (FAPESP, 2022/02850-0) e financiada pela FAPESP (Processo Nº 2023/02247-5), tem por objetivo geral realizar uma abordagem linguístico-discursiva dos mecanismos de junção (MJs), em espaços de junção que habilitam o sentido contrastivo, em textos da tradição discursiva (TD) argumentativa em aquisição, produzidos por crianças e adultos. Para tanto, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: (i) caracterizar o funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, em textos da TD argumentativa em aquisição; (ii) analisar os MJs, relacionados ao sentido de contraste, como *rastros* da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição; e (iii) focalizar a aquisição da TD argumentativa a partir da observação do comportamento da junção, especialmente a contrastiva, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito, em consonância com as *mesclas* de TDs que a constituem. A justificativa para esta pesquisa está alinhada às suas possíveis contribuições à área de Estudos Linguísticos e ao PP, no âmbito do qual se desenvolveu. Por meio de uma abordagem linguístico-discursiva, propõe-se o mapeamento do funcionamento dos MJs contrastivos, a partir do critério bidimensional de análise sintático-semântica (Raible, 2001; Kortmann, 1997; Halliday, 1985), bem como de pressupostos teórico-metodológicos para uma abordagem da heterogeneidade da escrita (Corrêa, 1997), associada a uma concepção não desenvolvimentista de sua aquisição (Lemos, 1998) e a uma concepção dialógica de texto (Kabatek, 2006). O *corpus* é composto por 100 textos, sendo 80 produzidos por escreventes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (20 textos de cada ano) e 20 textos produzidos por escreventes do Projeto para Educação de Jovens e Adultos (PEJA-UNESP/Assis). A metodologia caracteriza-se por uma análise qualitativo-quantitativa, com levantamento das frequências *token* e *type* (Bybee, 2003). Em relação ao objetivo específico (i), os resultados mostram que, no plano tático, predominam construções paratáticas em ambas as amostras, especialmente por meio de "mas/mais" e de "justaposição", enquanto a hipotaxe ocorre, com baixa frequência, apenas nos textos infantis. No plano semântico-pragmático, identificaram-se, nos textos infantis, seis *types* de contraste — oposição, refutação/retificação, compensação, restrição, diferença e contra-argumentação — e, nos textos do PEJA, cinco *types*, com ausência apenas de diferença. Em ambas as amostras, destacaram-se restrição e contra-argumentação, mostrando a produtividade argumentativa do contraste. Em relação ao objetivo específico (ii), os resultados mostram que, no plano linguístico-discursivo, os MJs contrastivos funcionam como *rastros* da heterogeneidade da escrita, em ambas as amostras, especialmente a partir da coocorrência da gênese da escrita e do código escrito institucionalizado. Por fim, em relação ao objetivo específico (iii), os resultados apontam que as *mesclas* com outras TDs assumem papel de destaque na aquisição da TD argumentativa — nos textos infantis, destacando-se as TDs conversação espontânea, redação escolar e narrativa; nos textos do PEJA, as TDs relato pessoal, descrição e conversação espontânea. Conclui-se, assim, que a aquisição da TD argumentativa na escrita infantil e de jovens e adultos se configura como processo histórico e heterogêneo, no qual os MJs contrastivos desempenham papel central na textualização e na construção da argumentação.

Palavras-chave: escrita infantil; escrita de jovens e adultos; tradição discursiva; mecanismo de junção; contraste.

ABSTRACT

This research, linked to the Main Project (PP) “Writing and Discursive Tradition in Teaching” (FAPESP, 2022/02850-0) and funded by FAPESP (Process No. 2023/02247-5), has the general objective of carrying out a linguistic-discursive approach to junction mechanisms (MJs), in junction spaces that enable contrastive meaning, in argumentative discursive tradition (TD) texts being acquired, produced by children and adults. To this end, it unfolds into the following specific objectives: (i) to characterize the tactical-semantic functioning of MJs related to the sense of contrast, in argumentative TD texts being acquired; (ii) to analyze MJs, related to the sense of contrast, as traces of the heterogeneity of writing in argumentative TD being acquired; and (iii) focus on the acquisition of argumentative TD from the observation of conjunction behavior, especially contrastive conjunction, through features of the oral/spoken and literate/written relationship, in accordance with the mixtures of TDs that constitute it. The justification for this research is aligned with its possible contributions to the area of Linguistic Studies and to PP, within which it was developed. Through a linguistic-discursive approach, it proposes the mapping of the functioning of contrastives MJs, based on the two-dimensional criterion of syntactic-semantic analysis (Raible, 2001; Kortmann, 1997; Halliday, 1985), as well as theoretical-methodological assumptions for an approach to the heterogeneity of writing (Corrêa, 1997), associated with a non-developmentalist conception of its acquisition (Lemos, 1998) and a dialogic conception of text (Kabatek, 2006). The corpus consists of 100 texts, 80 produced by writers from the 2nd to the 5th year of Elementary School I (20 texts from each year) and 20 texts produced by writers from the Project for Youth and Adult Education (PYAE-UNESP/Assis). The methodology is characterized by a qualitative-quantitative analysis, with a survey of token and type frequencies (Bybee, 2003). Regarding the specific objective (i), the results show that, on the tactical level, paratactic constructions predominate in both samples, especially through "but/more" and "juxtaposition," while hypotaxis occurs, with low frequency, only in children's texts. On the semantic-pragmatic level, six types of contrast were identified in the children's texts—opposition, refutation/rectification, compensation, restriction, difference, and counter-argumentation—and five types in the PYAE texts, with only difference being absent. In both samples, restriction and counter-argumentation stood out, demonstrating the argumentative productivity of contrast. Regarding specific objective (ii), the results show that, on the linguistic-discursive level, contrastive MJs function as traces of the heterogeneity of writing in both samples, especially from the co-occurrence of the genesis of writing and the institutionalized written code. Finally, regarding specific objective (iii), the results indicate that mixtures with other TDs assume a prominent role in the acquisition of argumentative TD—in children's texts, spontaneous conversation, school writing, and narrative TDs stand out; in PYAE texts, personal account, description, and spontaneous conversation TDs stand out. It is concluded, therefore, that the acquisition of argumentative TD in children's and young adult writing is configured as a historical and heterogeneous process, in which contrastive MJs play a central role in textualization and argumentation construction.

Keywords: initial writing; discursive tradition; linking mechanism; contrast

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)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ESQUEMAS

Esquema 1: Relações entre cláusulas 66

Esquema 2: Propriedades relevantes para o *cline* de combinação oracional 72

Esquema 3: *Junktion* 74

Esquema 4: A macroestrutura do espaço semântico das relações interoracionais 77

Esquema 5: Organização para descrição e análise dos MJs segundo critério bidimensional 78

Esquema 6: Critérios para a descrição do eixo semântico e trânsitos semânticos 101

Esquema 7: Macroestrutura semântica das relações interoracionais 101

Esquema 8: Critério bidimensional de análise dos MJs 104

FIGURAS

Figura 1: Projeção e expansão representadas pelas convenções das histórias em Quadrinhos 70

Figura 2: Proposta 12 92

Figura 3: Texto 1 94

Figura 4: Proposta 4 96

Figura 5: Texto 5 98

GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência de usos paratáticos – justaposição e coordenação – e hipotáticos de MJs contrastivos no EF I 114

Gráfico 2: MJs relacionados ao sentido de contraste nos textos argumentativos em aquisição no EF I 114

Gráfico 3: Frequência de trânsitos semânticos (TS) e de usos prototípicos (P) de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição no EF I 115

Gráfico 4: *Types* de TS e de usos P de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição 117

Gráfico 5: Frequência geral dos *types* de funcionamento semântico dos MJs contrastivos nos textos argumentativos em aquisição no EF I 120

Gráfico 6: Frequência dos *subtypes* de contraste por *restrição* nos textos argumentativos em aquisição no EF I 124

Gráfico 7: Frequência dos *subtypes* de contraste por *contra-argumentação* nos textos argumentativos em aquisição no EF I 127

Gráfico 8: Frequência dos *funcionamentos* do *subtype* de contraste por contra-argumentação sem quebra de expectativas nos textos argumentativos em aquisição no EF I 129

Gráfico 9: Frequência *token* dos MJs relacionados a contraste na TD argumentativa em aquisição 132

Gráfico 10: Frequência de usos paratáticos e hipotáticos de MJs contrastivos por ano do EF I 133

Gráfico 11: MJs contrastivos e o *continuum* sintático por ano do EF I 133

Gráfico 12: TS e usos P de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição 134

Gráfico 13: TS e a aquisição da TD argumentativa na escrita 135

Gráfico 14: Frequência dos *types* de contraste por ano do EF I 137

Gráfico 15: Frequência dos *subtypes* de contraste por *restrição* por ano do EF I 138

Gráfico 16: Frequência dos *subtypes* de contraste por *contra-argumentação* por ano do EF I 139

Gráfico 17: Frequência dos *funcionamentos* do *subtype* de contraste por *contra-argumentação – sem quebra de expectativas* por ano do EF I 140

Gráfico 18: Frequência de usos paratáticos – justaposição e coordenação – e hipotáticos de MJs contrastivos no PEJA 156

Gráfico 19: MJs relacionados ao sentido de contraste nos textos argumentativos em aquisição no PEJA 157

Gráfico 20: Frequência de trânsitos semânticos (TS) e de usos prototípicos (P) de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição no PEJA 158

Gráfico 21: *Types* de TS e de usos P de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição 158

Gráfico 22: Frequência geral dos *types* de funcionamento semântico dos MJs contrastivos nos textos argumentativos em aquisição no PEJA 161

Gráfico 23: Frequência dos *subtypes* de contraste por *restrição* nos textos argumentativos em aquisição no PEJA 164

Gráfico 24: Frequência dos *subtypes* de contraste por *contra-argumentação* nos textos argumentativos em aquisição no PEJA 166

Gráfico 25: Frequência dos *funcionamentos* do *subtype* de contraste por *contra-argumentação sem quebra de expectativas* nos textos argumentativos em aquisição no PEJA 168

Gráfico 26: Comparação da frequência de usos paratáticos – justaposição e coordenação – e hipotáticos de MJs contrastivos – EI e EJA 181

Gráfico 27: Comparação dos MJs relacionados ao sentido de contraste nos textos argumentativos em aquisição – EI e EJA 183

Gráfico 28: Comparação da frequência de trânsitos semânticos (TS) e de usos prototípicos (P) de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição – EI e EJA 184

Gráfico 29: Comparação dos *types* de TS e de usos P de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição – EI e EJA 185

Gráfico 30: Comparação da frequência geral dos *types* de funcionamento semântico dos MJs contrastivos nos textos argumentativos em aquisição – EI e EJA 186

Gráfico 31: Comparação da frequência dos *subtypes* de contraste por *restrição* nos textos argumentativos em aquisição – EI e EJA 188

Gráfico 32: Comparação da frequência dos *subtypes* de contraste por *contra-argumentação* nos textos argumentativos em aquisição – EI e EJA 189

Gráfico 33: Comparação da frequência dos *funcionamentos* do *subtype* de contraste por *contra-argumentação sem quebra de expectativas* nos textos argumentativos em aquisição – EI e EJA 191

QUADROS

Quadro 1: Noções linguísticas a partir do uso da linguagem como uma questão de adequação ou acontecimento. 53

Quadro 2: Orações primárias e secundárias em cláusulas nexus 68

Quadro 3: Oração complexa com encaixamento 69

Quadro 4: Extensão 71

Quadro 5: A causalidade nas orações coordenadas e subordinadas 72

Quadro 6: Eixo tático – graus de integração 74

Quadro 7: *Types* e *subtypes* semântico-pragmáticos 102

Quadro 8: Aspectos linguístico-discursivos dos MJs e(m) espaços de junção e os Eixos 1 e 2 104

Quadro 9: Descrição das *mesclas* de TDs – Eixo 3 108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: MJs na TD argumentativa em aquisição da escrita – 2A 116

Tabela 2: MJs na TD argumentativa em aquisição da escrita – 3A 116

Tabela 3: MJs na TD argumentativa em aquisição da escrita – 4A 116

Tabela 4: MJs na TD argumentativa em aquisição da escrita – 5A 116

Tabela 5: MJs na TD argumentativa em aquisição da escrita do PEJA 158

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 Contexto e justificativa..... 15
1.2 Proposta e objetivos..... 17
1.3 Organização..... 19
PARTE 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 21
CAPÍTULO 1: A CONCEPÇÃO DE ESCRITA CONSTITUTIVAMENTE HETEROGÊNEA..... 22
1.1 Primeiras palavras..... 22
1.2 A escrita constitutivamente heterogênea..... 22
1.2.1 A circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita..... 30
1.2.2 Os modos de inscrição do outro no discurso e a dimensão dialógica constitutiva da linguagem..... 34
1.3 Em suma..... 39
CAPÍTULO 2: AS TRADIÇÕES DISCURSIVAS..... 40
2.1 Primeiras palavras..... 40
2.2 Origem e definição do conceito de Tradição Discursiva..... 41
2.3 A historicidade das TDs..... 43
2.4 O caráter de evocação-repetição e a composicionalidade das TDs..... 47
2.4.1 Gêneros, universos do discurso e TDs..... 49
2.5 Adequação, acontecimento e TDs..... 52
2.6 A aquisição de TDs no modo escrito de enunciação..... 58
2.7 Em suma..... 60
CAPÍTULO 3: A JUNÇÃO COM SENTIDO DE CONTRASTE..... 62
3.1 Primeiras palavras..... 62
3.2 As funções da linguagem..... 63
3.2.1 A junção na abordagem linguístico-funcional..... 64
3.2.2. A junção na abordagem linguístico-discursiva..... 79
3.3 Os MJs com sentido de contraste na perspectiva linguística..... 81
3.4 Em suma..... 86
PARTE II: UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 88

CAPÍTULO 1: MATERIAL E METODOLOGIA..... 89
1.1 Primeiras palavras..... 89
1.2 A TD argumentativa em aquisição: o universo da investigação..... 89
1.2.1 Procedimento ético..... 89
1.2.2 Sujeito e condições de produção..... 89
1.2.3 Material..... 91
1.3. A abordagem linguístico-discursiva da escrita: aspectos metodológicos..... 100
1.3.1 Procedimento para a análise tático-semântica..... 100
1.3.2 Procedimentos para a análise da heterogeneidade da escrita nos espaços de junção contrastivos..... 103
1.3.3 Procedimentos para a análise da dialogia entre o já-falado/ouvido e o escrito/lido..... 107
1.4 Em suma..... 109
PARTE III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 111
CAPÍTULO 1: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ESCRITA INFANTIL..... 112
1.1 Primeiras palavras..... 112
1.2 Análise tático-semântica dos MJs contrastivos..... 113
1.2.1 Análise dos *types* semânticos..... 120
1.2.2 MJs contrastivos em textos do EFI..... 131
1.3. Análise da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição..... 141
1.4 Discussão dos resultados..... 151
CAPÍTULO 2: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS..... 155
2.1 Primeiras Palavras..... 155
2.2 Análise tático-semântica dos MJs contrastivos..... 156
2.2.1 Análise dos *types* semânticos..... 160
2.3 Análise da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição..... 170
2.4. Discussão dos resultados..... 178
CAPÍTULO 3: Discussão Comparativa..... 181
3.1 Primeiras palavras..... 181
3.2 Comparação dos resultados da análise tático-semântica dos MJs contrastivos em EI e EJA 181
3.3 Comparação dos resultados dos *types* semânticos em EI e EJA..... 186

3.4 Comparação dos resultados da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição – EI e EJA..... 191
3.5 Discussão dos resultados..... 200
3.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 204
REFERÊNCIAS..... 209
DADOS CURRICULARES..... 215

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contexto e justificativa

A presente pesquisa é vinculada ao Projeto "Escrita e Tradição Discursiva no Ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico", coordenado pela Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio (2022b). O objetivo desse Projeto Principal (PP) é, num universo definido como "escrita inicial"[1], considerar diferentes Tradições Discursivas (TDs), dentre elas a argumentativa, numa perspectiva comparativa, para descrever e analisar os mecanismos de junção (MJs)[2], em espaços de junção, de modo a observá-los como rastros da heterogeneidade da escrita e da existência de TDs tomadas, elas mesmas, como matéria para a produção de uma TD.

Em articulação a essa concepção, a aquisição da escrita é compreendida, neste trabalho, não como um processo de desenvolvimento linear ou de progressiva apropriação de um objeto estável, mas como um processo de subjetivação, conforme proposto por Lemos (1998). Trata-se, assim, de considerar a escrita como efeito do funcionamento simbólico da linguagem, no interior do qual o sujeito se constitui e se transforma, na relação com o outro e com o já falado/escrito e ouvido/lido (cf. Corrêa, 2004, 1997). Nesse sentido, a movimentação do sujeito na escrita não é orientada por estágios ou fases de desenvolvimento, mas por deslocamentos que mostram a indeterminação, a instabilidade e a heterogeneidade próprias da linguagem. Em outras palavras, significa observar as relações constitutivas entre fala/escrita e oralidade/letramento, a partir de dados de aquisição da escrita, reconhecendo, para isso, que o sujeito discursivo (não empírico) emerge nesse processo por meio de movimentações que se deixam ver em *rastros* na materialidade linguística

É nesse quadro que os MJs passam a ser tomados não apenas como recursos linguísticos de articulação entre segmentos textuais, mas como rastros da circulação do sujeito por diferentes TDs, bem como de sua inserção em práticas de linguagem historicamente situadas. Assim, conforme propõe Lopes-Damasio (2019, 2022a/b), os usos dos MJs devem ser analisados a partir de uma perspectiva que articula dimensões linguísticas e discursivas,

[1] Considera-se "escrita inicial" aquela produzida por sujeitos em processo de alfabetização e de letramento (Lopes-Damasio, 2022b).

[2] Os MJs são entendidos, a partir de Raible (2001), como técnicas linguísticas utilizadas para juntar porções textuais que podem materializar-se por meio de diferentes recursos, como locuções adverbiais, preposições, advérbios, conjunções, entre outros. Na perspectiva linguístico-discursiva adotada nesta pesquisa, são também concebidos como espaços de repetibilidade que indiciam a circulação do sujeito pela escrita e sua relação com o conceito de TDs. Além disso, serão analisados, neste trabalho, os *types* e *subtypes* dos MJs relacionados ao sentido de contraste, ou seja, serão considerados os trânsitos semânticos nos espaços de junção a partir do contexto de enunciação (cf. Lopes-Damasio, 2019, 2022a/b).

permitindo compreendê-los como marcas do processo de aquisição da escrita e da constituição do sujeito escrevente.

Além dessa vinculação ao PP, a pesquisa insere-se no grupo “Estudos sobre a Linguagem”, coordenado pelo Prof. Dr. Lourenço Chacon, e na linha de pesquisa “Oralidade e Letramento”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE), o que reforça seu alinhamento a uma abordagem que privilegia a relação entre linguagem, sujeito e práticas sociais.

Esta pesquisa parte dos resultados apresentados em Santana (2022), já fundamentados no mesmo quadro teórico, cujo objetivo central era o de realizar uma análise linguístico-discursiva de MJs na comparação entre as TDs narrativa e argumentativa, produzidas por sujeitos do 7º ano do ensino fundamental (EF) II. Os resultados desse estudo mostraram a relação de *contraste* em arranjos pragmático-discursivos distintos, em cada TD, e mais frequentes na TD argumentativa, a partir de diferentes usos do MJ “mas”. Nessa TD, o sentido de contraste apresentou-se, em usos de MJs tratados, na ocasião, como “mais discursivos”, cujo funcionamento linguístico-discursivo não correspondia àquele dos usos prototípicos de juntores contrastivos, especialmente de “mas”.

Tais resultados apontaram para a necessidade de aprofundamento da investigação, especialmente no que diz respeito à compreensão do funcionamento da junção contrastiva em aquisição da escrita, experimentada por sujeitos em distintos contextos sócio-históricos. Nessa direção, a presente pesquisa amplia o escopo analítico, tanto no que se refere ao recorte empírico quanto à problematização teórica, em articulação direta com os objetivos do PP.

Para tanto, assume-se, neste trabalho, a escrita como um modo de enunciação constitutivamente heterogêneo, resultante do entrecruzamento das práticas discursivas de oralidade e de letramento (Corrêa, 2004, 1997; Chacon, 2021). Nessa perspectiva, a escrita não se reduz a um produto acabado, mas é compreendida como atividade/processo, em que se inscrevem marcas da circulação do sujeito por diferentes práticas discursivas, indiciando a presença do já falado/ouvido e do já escrito/lido na escrita-processo.

Nesse quadro, as chamadas “instabilidades” da escrita — frequentemente interpretadas como desvios em relação à norma — são ressignificadas como indícios do processo de constituição do sujeito-escrevente. Marcas como hesitações, reformulações, segmentações não convencionais, e usos diversos de MJs passam, assim, a ser compreendidos como rastros da movimentação do sujeito na linguagem e de sua inserção em diferentes TDs, na relação dialógica com o já-dito/ouvido e escrito/lido.

É justamente nessa direção que os MJs assumem centralidade nesta pesquisa. Mais do que elementos de junção sintática, são aqui concebidos como estratégias linguístico-discursivas que permitem observar, na materialidade textual, a articulação entre segmentos de texto e, sobretudo, entre os modos pelos quais as relações de sentido, como a de contraste, emergem, no interior de determinadas TDs, atualizadas no modo escrito de enunciação (Lopes-Damasio, 2022a, 2020, 2019a/b, 2017). Dessa forma, o estudo dos MJs demanda uma abordagem que articule dimensões linguísticas e discursivas, considerando-os como rastros da circulação do sujeito por práticas discursivas e da heterogeneidade constitutiva da escrita.

De acordo com essa contextualização, a justificativa para esta pesquisa está alinhada às suas possíveis contribuições à área em que se insere e ao PP, no âmbito do qual se desenvolveu. Essa contribuição pode ser sistematizada basicamente em duas direções:

(i) ampliar os resultados acerca da descrição e análise da junção contrastiva, no campo dos estudos linguísticos, de um modo geral, e dos estudos voltados à abordagem linguístico-discursiva de dados de escrita inicial, de um modo específico; e

(ii) contribuir com os estudos do ensino de escrita, em contexto educacional convencional (EF I) e não convencional (Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA-Unesp/Assis),[3] em duas linhas, voltadas: (1) à aquisição da escrita infantil (EI) e de jovens e adultos (EJA); e (2) à discussão crítica sobre o ensino de gramática e texto, a partir de relações linguístico-discursivas, definidas pelo modo de utilização das TDs no ensino da escrita.

Justifica-se, ainda, por seu alinhamento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030 da ONU, especialmente no que se refere à promoção de uma educação de qualidade, ao propor uma abordagem que contribui para a compreensão e o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem da escrita.

O caráter inovador da pesquisa, em consonância com o PP, atrelado, fundamentalmente, a (i) e (ii), reside na adoção de uma abordagem analítica orientada por uma perspectiva linguístico-discursiva, com foco na junção contrastiva em textos produzidos em contexto de aquisição da escrita, a partir da comparação que articula a EI e a EJA. Se os estudos sobre EI, nesse quadro teórico, ainda se encontram em consolidação, embora já apresentem avanços (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023; Santana, 2022; Bavaresco, 2019; Taura, 2019; Rodrigues, 2018), os estudos voltados à escrita de jovens e adultos permanecem ainda mais incipientes, especialmente quando considerados sob uma perspectiva comparativa (Gava, em desenvolvimento; Carvalho, 2025; Oliveira, 2024).

[3] Para tanto, reconhece-se a natureza comparativa da problematização focalizada no presente trabalho.

1.2 Proposta e objetivos

Esta pesquisa tem como tema o estudo da TD argumentativa, em aquisição, a partir do funcionamento linguístico-discursivo de MJs relacionados ao sentido de contraste, em textos produzidos por sujeitos do 2º ao 5º ano do EF I (EMEIF Profa. Alides Celeste Razaboni Carpentieri/Assis) e do PEJA (Unesp/Assis). Para isso, conforme introdutoriamente exposto na subseção anterior, a análise fundamenta-se na concepção de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997, 2004), em articulação com o conceito de TD e junção oracional, na linha de Lopes-Damasio (2022a, 2020, 2019a/b, 2017), assim como em um entendimento da aquisição da escrita de base não desenvolvimentista e fundamentado nas ideias de transformação e mudança (Lemos, 1998).

A presente pesquisa tem por objetivo geral realizar uma abordagem linguístico-discursiva dos MJs, em espaços de junção que habilitam o sentido contrastivo, em textos da TD argumentativa em aquisição, produzidos por sujeitos do Ciclo 1 do EF e do PEJA. Na sequência, são apresentadas as perguntas de pesquisa e suas respectivas hipóteses, a fim de identificar os objetivos específicos.

A primeira pergunta de pesquisa é: qual o funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, na TD argumentativa em aquisição? Para responder à primeira pergunta, parte-se da hipótese de que, considerando que os MJs têm funcionamentos que se relacionam à própria TD (por isso são denominados "sintomáticos"), o sentido de contraste poderia se manifestar, na superfície do texto, através de diferentes arquiteturas táticas e diferentes trânsitos semânticos, ligados aos MJs, em espaços de junção caracterizados no processo de textualização dessa TD em aquisição. Tendo em vista a hipótese apresentada, busca-se responder à presente pergunta de pesquisa, a partir do primeiro objetivo específico: (i) caracterizar o funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, em textos da TD argumentativa em aquisição.

A segunda pergunta é: qual a relação entre o sentido de contraste e a heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição? Para responder a essa pergunta, parte-se da hipótese de que a circulação do escrevente por dois dos eixos que determinam o modo heterogêneo de constituição da escrita, a saber, o eixo 1, da gênese da escrita, e o eixo 2, do código escrito institucionalizado (Corrêa, 2004, 1997), poderia indiciar, em intrínseca relação aos MJs observados, um diálogo entre a TD analisada e questões referentes à fala/oralidade e escrita/letramento, enquanto fatos linguísticos – fala e escrita – e práticas sociais – oralidade e letramento. À luz dessa hipótese, busca-se responder à segunda pergunta, a partir do segundo

objetivo específico: (ii) analisar os MJs, relacionados ao sentido de contraste, como *rastros* da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição.

Por fim, a terceira pergunta de pesquisa é: qual a relação que se estabelece entre os MJs contrastivos e a aquisição da TD argumentativa, no modo escrito de enunciar? Para responder a essa pergunta, a hipótese é de que a circulação do escrevente pelo terceiro eixo que determina o modo heterogêneo de constituição da escrita, o da relação com o já falado/escrito e ouvido/lido (Corrêa, 2004, 1997), poderia indiciar um diálogo com a aquisição dessa TD argumentativa, a partir do funcionamento dos elementos juntivos, de um modo geral, e daqueles contrastivos, mais especificamente, no âmbito textual, e das relações entre esse funcionamento e as *mesclas*[4] de TDs para a composicionalidade da TD focalizada. Tendo em vista a hipótese apresentada, busca-se responder à pergunta de pesquisa, a partir do terceiro e último objetivo específico: (iii) focalizar a aquisição da TD argumentativa a partir da observação do comportamento da junção, especialmente a contrastiva, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito, em consonância com as *mesclas* de TDs que a constituem.

Ressalta-se, por fim, que todos os objetivos serão perscrutados em relação aos dados de EI (do 2º ao 5º ano do EF I) e de EJA (do PEJA-Unesp/Assis), subjugados, portanto, a uma discussão de natureza comparativa.

1.3 Organização

Para além da Introdução e das Considerações finais, esta tese organiza-se em três partes: Parte I – Fundamentação teórica; Parte II – Universo da investigação e procedimentos metodológicos; e Parte III – Análise e discussão dos dados.

Na Parte I, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam este estudo, distribuídos em três capítulos. O primeiro discute a concepção de escrita adotada, entendida como constitutivamente heterogênea (Corrêa, 2022, 2019, 2013, 2004, 1997), bem como a de aquisição da escrita enquanto processo de subjetivação (Lemos, 2006, 2002, 1998). O segundo capítulo aborda o conceito de TDs, a partir do qual os textos, no modo escrito de enunciação, são compreendidos como materialidades linguísticas que articulam o já-dito a novos projetos de dizer (cf. Lopes-Damasio, 2019a; Kabatek, 2005a). No terceiro capítulo, introduz-se o conceito de MJs, entendidos como técnicas de articulação entre segmentos textuais (Raible, 2001), além de serem discutidos os critérios de análise nas perspectivas tático-semântica

[4] A *mescla* de TDs refere-se à relação de um texto, em um momento determinado da história, com outro texto, de modo que formas composicionais, recursos linguísticos e modos de dizer, provenientes de distintas tradições, passam a interagir entre si, conforme será apresentado no capítulo 2, da Parte I.

(Kortmann, 1997; Raible, 2001; Halliday, 1985) e discursiva (Lopes-Damasio, 2022a/b, 2019, 2016, 2014). Esses elementos fundamentam a análise da construção de sentidos de contraste em processo de aquisição da TD argumentativa na escrita, em diálogo com trabalhos anteriores, já direcionados ao mesmo recorte semântico (cf. Lopes-Damasio, 2022a; Neves, 2011; Botaro, 2010). A Parte II dedica-se à apresentação do material de análise e dos procedimentos metodológicos. Além de caracterizar o universo investigado, retoma e ajusta procedimentos metodológicos já desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, no âmbito do PP, buscando um tratamento dos dados de junção alinhado à perspectiva linguístico-discursiva adotada e aos objetivos do presente trabalho.

Na Parte III, concentram-se as descrições, análises e discussões dos dados empíricos da pesquisa, organizadas em três capítulos complementares, que articulam perspectivas linguísticas e linguístico-discursivas sobre os MJs relacionados ao sentido de contraste em textos da TD argumentativa em aquisição. Considerando o universo investigativo constituído por produções escritas de crianças do EF I e do PEJA (UNESP/Assis), essa parte desenvolve, inicialmente, análises específicas de cada grupo e, posteriormente, uma discussão comparativa dos resultados obtidos. Nesse sentido, no primeiro capítulo, apresentam-se os resultados referentes aos MJs contrastivos observados nos textos produzidos por escreventes do 2º ao 5º ano do EF I. Em um primeiro momento, descreve-se, quanti-qualitativamente, o funcionamento tático-semântico desses mecanismos, com base em uma perspectiva bidimensional, atentando-se para as configurações paratáticas e hipotáticas, e para os *types* semânticos que configuram o sentido contrastivo na textualização da TD argumentativa em aquisição. Em seguida, analisam-se, qualitativamente, tais ocorrências como *rastros* da heterogeneidade constitutiva da escrita, à luz dos eixos propostos por Corrêa (1997, 2004), focalizando-se a circulação do escrevente por práticas do oral/falado e do letrado/escrito, bem como as *mesclas* de TDs que constituem o texto argumentativo infantil. Por fim, desenvolve-se a análise linguístico-discursiva dessas marcas juntivas como indícios da heterogeneidade da escrita e da inserção desses sujeitos em diferentes práticas de letramento, observando-se, também, o papel das *mesclas* de TDs na constituição da argumentação em processo de aquisição. O segundo capítulo volta-se às produções do PEJA (UNESP/Assis), de acordo com o mesmo procedimento descritivo e analítico, para possibilitar discussão também de mesma natureza, linguístico-discursiva, daquela realizada no capítulo 1. O terceiro capítulo sistematiza uma discussão comparativa entre os resultados alcançados nos dois universos investigados. Para tanto, confrontam-se, em perspectiva quali-quantitativa, os dados relativos ao funcionamento tático-semântico dos MJs contrastivos, à distribuição e ao comportamento dos *types* semânticos e às marcas da

heterogeneidade da escrita, em relação à aquisição da TD argumentativa, identificadas nos textos de EF I e do PEJA.

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1
A CONCEPÇÃO DE ESCRITA CONSTITUTIVAMENTE HETEROGÊNEA

1.1 Primeiras palavras

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os pressupostos teóricos fundamentais para o escopo desta pesquisa, relacionados à perspectiva adotada sobre a concepção de escrita constitutivamente heterogênea e entendida enquanto modo de enunciação. Respaldando-se nos trabalhos desenvolvidos por Corrêa (2022, 2019, 2013, 2010, 2008, 2007, 2006, 2004, 1997), o modo heterogêneo de constituição da escrita está fundamentado na existência sócio-histórica da linguagem, a partir da qual se pode pensar o cruzamento entre os fatos linguísticos, fala/escrita, e as práticas sociais, oralidade/letramento.

A título de introdução, segundo Corrêa (1998, p. 74), a definição do modo heterogêneo de constituição da escrita afasta-se da noção de interferência da oralidade na escrita, a partir de uma concepção de sujeito escrevente como reprodutor de modelos, ou simplesmente de uma ideia que denota falta de leitura do escrevente.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: na seção *A escrita constitutivamente heterogênea*, será apresentado o conceito de escrita como modo de enunciação, de forma que serão discutidas as definições de fala, escrita, oralidade e letramento, a partir de diferentes autores (Chacon, 2021; Corrêa, 2004; Marcuschi, 1997). Na subseção *A circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita*, serão apresentados os três eixos metodológicos – o da gênese da escrita, o do código escrito institucionalizado e o da dialogia com o já falado/ouvido e já escrito/lido – que orientam a circulação do escrevente por (sua) imagem de escrita (cf. Corrêa, 2004, 1997). Na subseção *Os modos de inscrição do outro no discurso e a dimensão dialógica constitutiva da linguagem*, a partir dos três eixos metodológicos, serão apresentadas as noções de imaginário como representação, de discurso como produto do interdiscurso, no diálogo do sujeito com o que representa como sua exterioridade, mostrando, assim, a relação e a diferença entre a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz, 1990).

1.2 A escrita constitutivamente heterogênea

Em sua tese de doutorado, bem como em seus trabalhos (2022, 2019, 2013, 2008, 2006,

2004, 1997, entre outros)[5] sobre a heterogeneidade constitutiva da escrita, Corrêa (1997) defende a ideia de que a presença do falado no escrito não registra somente a relação entre duas tecnologias, porém "[a relação] entre dois modos de enunciação que se constituem mutuamente. Por essa razão, elementos dessa constituição heterogênea marcam presença tanto nos produtos da fala quanto nos da escrita" (Corrêa, 2006, p. 269). Ao abordar especialmente a produção escrita, Corrêa (1997, 2004) mostra que alunos com, no mínimo, 11 anos de escolarização, em situação de exame de vestibular, deixavam em seus textos diferentes tipos de marcas da heterogeneidade da escrita ao produzirem um texto dissertativo sobre o tema, por exemplo, da violência urbana, conforme solicitado na avaliação do vestibular de 1992, da Unicamp.

Com efeito, para tratar da relação entre fala e escrita, é imprescindível lembrar que, na Linguística, há diferentes concepções de fala e de escrita. De acordo com Chacon (2021), Saussure (1979) apresenta a fala como um ato psicofísico, de modo que, nesse pensamento clássico, suas dimensões física e simbólica se relacionam, porém são comandadas pela relação simbólica — compreendida como de natureza psíquica. Para Jakobson (1975), a fala e a escrita são interpretadas como uma das formas de comunicação verbal, ou seja, uma das formas de se produzir uma mensagem. Benveniste (1989) compreende fala e escrita como um dos modos de se enunciar, em que a língua é colocada em uso. Já na perspectiva textual-interativa, a fala e escrita são compreendidas como uma das formas de se produzir um texto, num contexto pragmático e como um ato de produção textual (Chacon, 2021, p. 4).

O reconhecimento dessas concepções já estava na base da compreensão de Corrêa (1997) sobre as diferentes conceptualizações da escrita na literatura, tendo em vista que escrita pode ser entendida por várias formas de codificação do material gráfico, em termos de

[5] Corrêa (1997, 2004) defende a caracterização de um modo heterogêneo de constituição da escrita, considerando o imaginário do escrevente no processo de textualização. Partindo do conceito de heterogeneidade da escrita, no trabalho de 2006, discute como os elementos de heterogeneidade operam na definição do que é considerado novo num texto. Retoma, para tanto, a discussão sobre a noção de *adequação*, bastante utilizada no ensino de língua, para contrastá-la com a de *acontecimento*. Em 2008, investiga, de uma perspectiva discursiva, os arranjos temporais que dão forma ao esquema textual em redações produzidas por alunos egressos do ensino médio. Além disso, analisa também o uso de determinadas expressões de tempo: advérbios e expressões adverbiais de tempo, bem como certos sintagmas. Já em 2013, estabelece parâmetros teóricos para a elaboração de conceitos de trabalho para o ensino da escrita, partindo da relação entre as perspectivas etnográfica e discursiva. O autor tem por intuito estabelecer parâmetros para a elaboração de conceitos de trabalho que não dissociem reflexão linguística (fundada no funcionamento da língua, do texto e do discurso) e reflexão sobre a escrita e seu ensino. Em 2019, assume como tarefa a indagação sobre a descorporificação dos conceitos (conteúdos curriculares) e como evitá-la. De uma perspectiva discursiva em Linguística Aplicada, a reflexão central introduz, ao tratar do(s) letramento(s), a noção de conceito de trabalho (Street, 2009) para estabelecer o diálogo entre o objeto de ensino, o professor e o aluno. Corrêa (2022) problematiza o caráter plural dos letramentos que vem sendo reconhecido como um fenômeno contemporâneo, de modo que parte: (i) da definição de letramentos como práticas sociais; (ii) da recuperação da oposição entre letramento autônomo e letramento ideológico; e (iii) de uma indagação sobre o império da escrita tanto no ambiente escolar quanto no funcionamento da sociedade de maneira geral. Por fim, busca mostrar que os letramentos se caracterizam pela demarcação de espaços para as pessoas e de distâncias entre elas.

caracteres (Chacon, 2021). Por exemplo, a escrita pode ser entendida como representação da fala, no sentido de que a transcodificaria, como um estilo geral, pensando-se que a escrita literária tem características diferentes da escrita científica, e como um estilo individual, quando se afirma que alguém tem uma escrita "rebuscada".

A partir dessas diferentes conceptualizações de escrita, Corrêa (1997) apresenta resultados que mostram que: (i) não há uma escrita não atravessada por características da fala, ou seja, uma escrita pura; (ii) "as relações entre fala e escrita na escrita não são de interferência da primeira para a segunda, já que a ideia de interferência sugere que haveria momentos em que a escrita seria e momentos em que a escrita não seria atravessada pela fala" (Chacon, 2021, p. 15); e (iii) o entrecruzamento dessas características aponta para o caráter constitutivamente heterogêneo que o autor atribui a qualquer tipo de escrita, "porque, enquanto enunciador, o escrevente é também falante; logo, a complexidade de tal constituição deixa traços na sua escrita" (Chacon, 2021, p. 15).

Corrêa (1997) realiza, ao falar sobre a heterogeneidade da escrita, uma ruptura no que diz respeito às diferentes perspectivas sobre fala e escrita tratadas por Marcuschi (1997),[6] uma vez que move a discussão para o campo da relação discursiva entre sujeito/linguagem, no falado e no escrito, em sua intrínseca constituição nas/pelas práticas sociais, vinculadas à oralidade e ao letramento, em que mudam, portanto, as próprias definições de língua, de sujeito e de fala/escrita.

Para além da visão dicotômica entre "língua falada" e "língua escrita", Corrêa (2008, p. 77-78) define fala e escrita por meio de suas bases semióticas, isto é, o som e o traço gráfico. Para o autor, essa diferença entre materiais semióticos tem contribuído para validar a oposição entre práticas faladas e escritas, como se o aspecto da base semiótica fosse o único relevante.

De acordo com Chacon (2021), na linha de Corrêa (2004, 1997), fala e escrita são diferentes modos de produção e de atribuição de sentidos, construídos em bases semióticas

[6] Essa ruptura envolve, inclusive, a perspectiva entre fala e escrita proposta pelo autor (Marcuschi, 1997), que, em seu ensaio, defende a hipótese de que não é possível analisar as relações entre fala e escrita, centrando-se somente no código linguístico. Propõe, então, a distinção entre oralidade e letramento como práticas sociais, numa realidade sociocomunicativa, e fala e escrita como modalidades de uso, a partir de fatores linguísticos, considerando as relações entre fala e escrita dentro de um *continuum* de gêneros textuais. Essa proposta já representa uma mudança de perspectiva, de natureza textual-interativa, frente a outras [expostas pelo próprio autor no ensaio citado], a saber: (i) a da dicotomia radical entre fala e escrita, em que são analisadas as relações entre duas modalidades de uso da língua (fala x escrita); (ii) a da fenomenologia de caráter culturalista, cujo objetivo é analisar a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita no âmbito cognitivo, antropológico ou social, e seus efeitos na forma de produção do conhecimento; e (iii) a da vertente variacionista, que tem por objetivo apresentar o papel da escrita e da fala por meio do ponto de vista dos processos educacionais, mediante propostas de tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão linguístico, nos contextos de ensino formal (cf. Lopes-Damasio; Santana, 2024; Santana, 2022; Álvares, 2020; Bavaresco, 2019; e Taura, 2019, para explanações mais detalhadas).

diferentes, em que a primeira é acústico-auditiva e a segunda é gráfico-visual. Para o autor, fala e escrita são atos de linguagem que se assentam em semioses distintas, ou seja, são atos linguísticos, em que a dimensão física é investida de potencial de significação.

Segundo Chacon (2021, p. 4), "nesses atos, a produção e a atribuição de sentidos se dariam com base em diferentes articulações entre elementos de dois planos essenciais da linguagem: (i) a língua e (ii) as práticas discursivas orais e letradas". Em síntese, a abordagem dos atos de fala e a dos atos de escrita configuram-se como uma abordagem linguístico-discursiva. Nessa direção, Chacon (2021) caracteriza a fala como um ato enunciativo concreto na qual a materialidade linguística é resultado da inserção do falante em determinada(s) prática(s) de oralidade, enquanto prática(s) discursiva(s). Por consequência, a escrita também é caracterizada como um ato enunciativo concreto na qual a materialidade linguística é resultado da inserção do escrevente em determinada(s) prática(s) de letramento, enquanto prática(s) discursiva(s).

Ao questionar a noção segundo a qual a escrita é vista como uma constatação óbvia de um material específico – o gráfico – que lhe serve como base semiótica, Corrêa (2004, 1997) busca entendê-la em seu processo de produção[7]. Para explicitar esse entendimento, analisa textos de vestibulandos, mediante a proposição de três eixos de observação da circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita, identificáveis em qualquer texto escrito. Assim, o autor apresenta a hipótese de que, em diferentes graus e com diversas possibilidades de adequação ao gênero produzido, essa circulação está sempre marcada.

O modo heterogêneo de constituição da escrita, apresentado por Corrêa, em suma:

> [...] é, pois, uma particularização, para o domínio da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas, considerada, ao mesmo tempo, a dialogia com o já falado/ouvido e com o já escrito/lido. Esse encontro, que está presente nas duas modalidades, embora registrado localmente, regulado pelas instituições; tipicamente particular, é, no entanto, historicizado. Desse modo, em determinados momentos do processo de escrita e de acordo com as circunstâncias em que se pratica a textualização, os escreventes expõem esse movimento de maneira privilegiada (Corrêa, 1997, p. 87-88).

De acordo com Corrêa (2008, 2004), a heterogeneidade não é uma característica que se marca *na* escrita, em particular nas escritas não-adequadas ao padrão escrito, mas uma característica constitutiva *da* escrita. Nesse sentido, Corrêa (2013) afirma que o caráter processual e histórico da escrita é marcado no termo *modo*, pois explicita a semântica dos modos de atualização da língua heterogeneamente constituídos diante da escrita e, ao mesmo

[7] Recusa-se, conforme Capristano (2010, p. 175) aponta, ao citar Corrêa (1998), uma noção de escrita formal, assumida como um produto acabado, com ênfase em seu material de registro, para, portanto, tratá-la como um tipo particular de enunciação.

tempo, abandona o entendimento dicotômico muitas vezes associado ao termo *modalidade* na literatura. Por consequência, o uso do termo *modalidade*, conforme o autor, só permite compreender a escrita como código alfabético, em uma perspectiva estática.

Diante disso, Corrêa (2004, 1997) busca observar, a partir das marcas do encontro do oral/falado e do letrado/escrito, nesse modo heterogêneo de constituição da escrita, a representação que o escrevente faz de si mesmo, da (sua) escrita e de seu interlocutor. A pesquisa aqui relatada assume, nesse sentido, a proposta de Corrêa (2004, 1997), fundamentando fala e escrita como modos de enunciação e destacando que a escrita nunca se constitui sem a representação de um outro/leitor/destinatário.

Chacon (2021) apresenta, nessa mesma direção, fala/escrita e oralidade/letramento da seguinte maneira:

> a oralidade corresponde à diversidade de práticas discursivas que regulam a produção e a circulação dos enunciados falados. Já a fala corresponde ao ato enunciativo concreto onde emerge o produto linguístico, sob forma de enunciados, de determinada prática de oralidade. Analogamente, escrita e letramento, como bem a leitura tem mostrado, não são sinônimos. O letramento corresponde à diversidade de práticas discursivas que regulam a produção e a circulação dos enunciados escritos. Já a escrita corresponde ao ato enunciativo concreto onde emerge o produto linguístico, sob forma de enunciados, de uma prática de letramento (Chacon, 2021, p. 4).

Para falar sobre letramentos, Corrêa (2022) faz um resgate na perspectiva histórica do império da escrita[8] e recupera o contexto da pós-pandemia de Covid-19,[9] em que a tecnologia se tornou muito presente na mobilização das práticas sociais utilizadas por professores, alunos, empresários etc. Para isso, retoma Street (1984) que compreende os letramentos como *processos sociais* e não como traços materiais. Corrêa (2010) faz algumas observações teóricas sobre a heterogeneidade da escrita, partindo de quatro características da noção de letramento antes de indagar sobre a relação entre práticas orais e práticas letradas. A primeira dessas características consiste, de acordo com o autor, na afirmação de Street (2006, 1995) de que há letramentos, no plural, e não um único tipo de letramento, normalmente identificado como aquele das práticas escritas com base na alfabetização. Sobre essa questão, Corrêa (2010) relembra que a escrita pensada como autônoma, descontextualizada e "pura", fora de sua relação com as práticas orais/faladas, é resultado de diversos equívocos no ensino.

[8] Corrêa (2004, p. 10) apresenta que a escrita se manifesta de maneira consistente como um império, não somente em termos de território, mas de características: império da escrita alfabética. A justificativa para a constituição desse império da escrita são a matéria gráfica (o fato de ser fixável no espaço), o seu caráter simbólico próprio e seu produto invariante no tempo (ou seja, a tecnologia gráfica).

[9] A pandemia de Covid-19 iniciou em dezembro de 2019, em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertou sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Logo depois, a população mundial foi informada de que se tratava de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que nunca tinha sido identificada antes em seres humanos.

A segunda característica da noção de letramento está vinculada às diferentes formas de manifestação dos vários tipos de letramento. Corrêa (2010) cita a proposição de Olson (1977), desenvolvida a partir do surgimento da impresa, que teria construído, historicamente, uma modalidade escrita inteiramente autônoma à oralidade – outros autores também defendem essa mesma ideia (cf. Marcuschi, 1997; Koch, 1997). Nessa direção, Corrêa (2013) defende o caráter movente da escrita com ênfase em seu aspecto processual. A expressão "caráter movente da escrita" está relacionada com o caráter movente da linguagem proposto por Mattos (2006). Segundo Corrêa (2013, p. 485), citando Mattos (2006, p. 231), "esse caráter da linguagem decorre do fato de que linguagem e mundo não são nem absolutamente independentes, nem totalmente identificáveis e, também, do fato de que a linguagem deve ser apta a expressar o dinamismo que caracteriza" o homem e a realidade em que ele está imerso. O caráter movente da escrita se contrapõe à fixidez do escrito no espaço dos variados suportes, tais como o papel, a tela etc. Assim, ao contrapor-se a essa fixidez gráfica, esse caráter movente possibilita que diferentes práticas sociais (nesse caso, o autor faz referência às práticas sociais de expressão oral ou práticas orais, como são genericamente chamadas) se encontrem e se hibridizem.

Corrêa (2010), ao se restringir a formas de escrita, afirma que os letramentos não se manifestam somente pela escrita alfabética, porém também por meio de desenhos, gestos, pelos nós, pelos entalhes sobre matéria dura etc. Nessa direção, o autor ressalta o trabalho de Martins (2002) e aborda que essas manifestações referem-se a diferentes formas de escrita, as quais são passíveis de variadas combinações, especialmente com o modo de enunciação falado, em práticas orais. Os espaços sociais em que essas manifestações de letramento circulam e se cruzam contribuem também para a definição da heterogeneidade da escrita.

A terceira característica, considerada por Corrêa (2010) como a mais importante, corresponde a manifestações de letramento que circulam e se cruzam nos espaços sociais. Nesse sentido, o autor explica que "o desenho, por ser preso a suportes específicos, depende da mobilidade desses suportes para ocupar determinados espaços sociais. Comparem-se as inscrições rupestres e as charges, por exemplo" (Corrêa, 2010, p. 628). Inversamente, o gesto está também presente em todos os espaços sociais, um exemplo seria lembrar que o seu principal suporte é o próprio corpo humano. A escrita alfabética está presente em quase todos os espaços sociais, de modo que ela é fixável no espaço, flexível ao objeto que a apreende e guarda o aspecto da visibilidade invariante do produto gráfico.

Por fim, a quarta característica está relacionada à própria escrita alfabética e, conforme Corrêa (2010) aponta a partir de Février (1948), da relação autônoma ou não autônoma dos tipos de escrita e a linguagem articulada. As "formas embrionárias" de escrita são autônomas,

pois não são dependentes da linguagem articulada para estabelecerem a relação linguagem/mundo. Por exemplo, o desenho, o gesto, os nós, o entalhe sobre matéria dura fazem parte dessas "formas embrionárias". Para tanto, as "formas avançadas" de escrita, tal como a escrita alfabética, não são autônomas, uma vez que dependem da linguagem articulada para estabelecer a relação linguagem/mundo.

Em suma:

> A diversidade de tipos de letramento (para além do domínio da escrita alfabética); suas formas de manifestação (diferentes formas de escrita e suas combinações, inclusive com a própria oralidade); os espaços sociais em que circulam e se cruzam; a não autonomia da escrita alfabética em relação à linguagem articulada (não autonomia mostrada na gênese dessa escrita e nas retomadas dessa gênese no processo de escrita) são alguns elementos que caracterizam a heterogeneidade da escrita (Corrêa, 2010, p. 630).

Nesse sentido, Corrêa (2022) aponta que na Linguística, enquanto ciência propriamente dita, a língua e sua gramática são apresentadas como conceito a partir da proposta de Saussure, no começo do século XX. Para Saussure (1971), a língua é constituída por um "liame social", que se refere a um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos que compõem a mesma comunidade, um sistema gramatical que atua virtualmente no cérebro de cada indivíduo. A língua só é alcançada no conjunto de indivíduos contemporâneos de uma determinada sincronia. O *liame social* que constitui a língua não é apreensível por indivíduos particulares, pois é completo somente em sociedade. "Dessa impossibilidade de o indivíduo alcançar a completude da língua no seu aspecto social, pode-se supor que a mesma incompletude de apreensão se apresenta também quanto ao seu aspecto histórico" (Corrêa, 2022, p. 4).

De acordo com Corrêa (2022), a história ultrapassa os limites de uma vida ou de uma sincronia e ainda guarda sobrevivências, com diversas nuances, no plano do discurso: "toda a região que escapa ao indivíduo não é mais memória conscientemente acessível por parte dele. Mesmo não sendo plenamente consciente, continua na história e mantém-se no processo discursivo de que o indivíduo participa" (Corrêa, 2022, p. 5). Para o autor, essas sobrevivências se constituem na materialidade do *processo social*, na qual elas se inscrevem, assim, na história das práticas sociais.

Nesse sentido, Corrêa (2008) aponta que o letramento, que vem das práticas sociais diversas, ultrapassa o processo de escolarização e desperta a lembrança de que as práticas orais não estão ausentes dos modos de transmissão de saberes na escola. Para tanto, o autor lembra que a expressão *civilização da oralidade*, utilizada pelo historiador Emilio Bonvini, em 2008, para substituir *tradição oral*, mostra um novo alcance às práticas orais. Por meio dessa

expressão, buscava-se ultrapassar o nível superficial (local) para se chegar ao nível mais profundo, ou seja, "falar de civilização, de maneira de ser e de existir no mundo, é falar do que há de comum a muitas realidades, a realidades supranacionais, fato que permite enfrentar, de modo positivo, essa maneira de existir" (Corrêa, 2008, p. 77). Corrêa (2008) apresenta que alçar as práticas orais ao campo da civilização corresponde à vantagem de, pelo menos nesse aspecto, não as contrariar em relação às práticas escritas.

Diante disso, conforme Chacon (2021, p. 4), fala/oralidade e escrita/letramento são planos relacionados de um complexo fenômeno de linguagem: o da organização linguística de enunciados, fundamentados em determinada semiose, regulada por práticas discursivas. Essas práticas discursivas não se desenvolvem de maneira isolada, pois a constituição como falante e como escrevente do sujeito pela linguagem, de acordo com o autor, ocorre pelo seu atravessamento simultâneo por diversas práticas de oralidade e letramento. Desse modo, o produto linguístico dessas práticas, seguindo Corrêa (2004, 1997), seja nos enunciados falados ou escritos por um sujeito, nunca é "puro".

Com essa delimitação, Corrêa (2013) busca recorrer a uma concepção de alteridade que se distancia do estabelecimento de diferenças por meio de uma identidade que se autodefine isoladamente e procura evitar o paradoxo que admite que há "comparabilidade entre modos de enunciação a partir de eventuais traços comuns e, ao mesmo tempo, se afirmar que os comparáveis são exteriores entre si" (Corrêa, 2013, p. 504). Na visão do autor, bem como neste trabalho, "os fenômenos que remetem ao campo do falado não são vistos como 'interferência da fala na escrita, mas como constitutivos da produção escrita, isto é, concebida como um modo de enunciação, a escrita vai além de uma perspectiva meramente textualista" (Corrêa, 2013, p. 504).

Para Corrêa (2004, 1997) e Chacon (2021), fala e escrita, enquanto ato enunciativo, resultam do atravessamento e constituição do sujeito pelas práticas de oralidade e letramento. Seriam, assim, constitutivamente heterogêneas, pois se mostram atravessadas ou constituídas, simultaneamente por características de enunciados produzidos em diferentes práticas de oralidade e de letramento, que se interpenetram nos atos de fala e nos atos de escrita.

O autor afirma, com isso, que, em cada uma das práticas sociais, "está presente a alteridade constitutiva (gestos, por exemplo, na fala; gesto e prosódia, por exemplo, plasmados na escrita)" (Corrêa, 2013, p. 504). Desse modo, complementa que gestos e prosódia aproximam-se, nessa direção, da função dada por Voloshinov/Bakhtin à *entoação expressiva*, na qual fica marcada uma *experiência social* do sujeito.

Por *experiência social*, Corrêa entende:

> um conjunto de características incorporadas pelo sujeito com base no papel e na procedência sociais, nos graus de escolaridade, no sexo, na idade, nas crenças, nas filiações ideológicas, no *status* socioeconômico relativo ao grupo de origem e a outros grupos sociais — todas elas determinações históricas do sujeito que, isoladamente ou em conjunto, permitem supor certas avaliações sobre os mais variados temas e que, como medidas — ainda que imprecisas — de balizamento, acabam por servir como parâmetro para a avaliação não apenas do dito, mas do próprio dizer sobre um dado tema. Em outras palavras, seu reconhecimento permite atribuir um acabamento absoluto (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926 – s.d.) para o enunciado (Corrêa, 2013, p. 505).

Segundo Corrêa (2013), o sujeito é, assim, conduzido a replicar pela ação do *acabamento absoluto do enunciado*, a partir do qual ocorre o reconhecimento da *experiência social* do interlocutor. Para o autor, o dizer ou o modo de dizer, que possibilita reconhecer a procedência de falantes e escreventes responsáveis pelo dito, pode ser o principal fator mobilizador de réplica. Entretanto, toda réplica produzida passa a se submeter ao *acabamento absoluto do enunciado*, por meio do qual o reconhecimento de uma nova experiência social, dessa vez no respondente, está igualmente aberta ao não acabamento do sentido.

1.2.1 A circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita

Corrêa (2004, 1998, 1997) aponta o modo heterogêneo de constituição da escrita como o encontro entre as práticas sociais, considerada a dialogia com o já falado/escrito. Com base nessa conceituação, o autor considera a imagem que o escrevente faz da sua escrita, assumida como parte de um imaginário socialmente partilhado sobre a escrita. Essa imagem corresponde à representação social (da escrita), que Corrêa (2004, p. XIX) compreende como "noções prefiguradas que, em certa medida, comandam as práticas sociais (e de escrita), mas também como o modo pelo qual essas práticas cunham, não menos concretamente, os seus produtos materiais e simbólicos".

Diante disso, Corrêa (2004) tem defendido que a heterogeneidade da escrita é organizada de acordo com três eixos — o da gênese da escrita, o do código escrito institucionalizado e o da dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido. Esses três eixos orientam a circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita, conforme aponta Corrêa (1997): o primeiro trata do modo de constituição da escrita em sua suposta gênese, referindo-se aos momentos em que o escrevente, ao apropriar-se da escrita, tende a tomá-la como representação da fala, em práticas de oralidade; o segundo eixo trata da caracterização da escrita em seu estatuto de código institucionalizado, de modo que o escrevente reproduz o que imagina ser um modo autônomo de representar a fala, ou seja, inversamente à concepção da escrita em sua suposta gênese; o terceiro eixo trata da relação que o texto do escrevente mantém com o já falado e o já ouvido e com o já escrito e o já lido, denominado eixo da dialogia. É por

meio dessa relação que o escrevente se coloca em contato com a produção da escrita geral e a particular – no caso do trabalho de Corrêa (2004, 1997), a coletânea de textos (ou de fragmentos de textos) no contexto do vestibular e, no caso deste trabalho, as propostas de produção textual no contexto escolar e do PEJA.

De acordo com Corrêa (2004, 1998, 1997), esses três eixos metodológicos permitem uma abordagem qualitativa da relação sujeito/linguagem e estão associados ao tratamento da relação oral/letrado e falado/escrito como práticas sociais, sujeitas, dessa forma, à convivência e não à dicotomia radical/metodológica entre produtos independentes e autônomos. Esse fator permitiu que o autor optasse, em sua tese, pela consideração de pistas linguísticas da relação sujeito/linguagem, e não pela consideração de categorias linguísticas universalmente reaplicáveis.

Segundo Corrêa (2013, p. 505), "as características do texto (falado ou escrito), ligadas às várias dimensões da linguagem, seriam consideradas como frutos da relação dialógica entre representação do escrevente sobre a fala e sobre a escrita". As representações do escrevente, para o autor, consistem em levar em conta o que o escrevente faz ao articular representações sociais sobre a fala e sobre a escrita. Atentar-se às representações do sujeito é, portanto, levar em consideração, na elaboração do texto, a *experiência social* do escrevente, acima aludida.

Em relação ao primeiro eixo — o da gênese da escrita, Corrêa (2004, 1998, 1997) apresenta algumas implicações teóricas, destacando que não a assume como origem, no sentido de um acontecimento datado, num indivíduo fonte, num determinado texto, porém a assume como possibilidades de recomeços a partir da representação do escrevente sobre a (sua) escrita. Nesse primeiro eixo, o autor agrupou as pistas linguísticas por regularidades, conforme as dimensões da linguagem: sintaxe, prosódia, léxico, organização textual e recursos argumentativos. A partir delas, observou as marcas da imagem que o escrevente faz da gênese da escrita, em cada uma dessas dimensões.

Em relação ao segundo eixo — o da imagem que o escrevente faz do código escrito institucionalizado, Corrêa (2004, 1998, 1997) aponta quatro constatações importantes: (i) a da identificação entre escrita e língua e a consequente uniformização da língua, de modo que se constata o poder político dessa uniformização da língua pela escrita; (ii) a da relação entre escrita e planificação, baseada na prioridade social atribuída à escrita, em que se constata um poder burocrático pela via da planificação;[10] (iii) a da presença do produto escrito no processo

[10] Ao relacionar escrita e planificação, Corrêa considera o imaginário que representa a escrita como uma prática que exige reflexão prévia, de acordo com a expectativa de que o texto seja organizado, coerente e sem

de escrever e a consequente homogeneização do sujeito; e (iv) a da não percepção, por parte do escrevente, da relevância social da escrita e de um consequente restrito espaço de participação que o escrevente se atribui no "desenvolvimento" de sua escrita, de modo que se constata um poder pedagógico, envolvendo a reprodução da imagem escolarizada da escrita como produto autônomo, parecendo estar isento da necessidade da participação do escrevente.

De acordo com Corrêa (2004, 1998, 1997), os dois primeiros eixos estão associados ao modo de organização do texto e das estruturas que o sustentam e podem também ser vistos como a alternância fragmentário-integrativa pertencente à constituição do sujeito e de seu discurso. O autor aponta também que são propriedades inseparáveis e corroboram a proposição de um modo heterogêneo de constituição da escrita, no sentido de que o sujeito se insere alternadamente nas práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito.

Por conseguinte, a escrita não se mostra, na proposta de Corrêa (1997, p. 171), como um dado absoluto, pois seu uso ocorre em função de uma posição relativa quanto ao já falado/ouvido e o já escrito/lido, em que o escrevente circula por um imaginário sobre a língua nas diferentes variações, um imaginário que se expande diante dos "modos de conceber a relação escrita/mundo e escrita/fala", nos "modos tradicionais de dizer ou de escrever" socialmente compartilhados.

Em relação ao terceiro eixo — o da dialogia com o já falado/escrito, Corrêa (2004, 1998, 1997) aponta que a primeira implicação é a de evitar o tratamento da escrita como representação (do mundo ou do falado) para discutir a respeito da representação que o escrevente faz da escrita. Esse aspecto seria um modo de evitar o tratamento da representação do código escrito institucionalizado como uma simples reprodução de modelos. O autor complementa que admitir uma simples reprodução é admitir que algo se projeta também fora e, consequentemente, também com um caráter não constitutivo. Assim, a proposição desse terceiro eixo possibilita, dessa forma, descartar a visão da escrita como autônoma.

No que se refere à sua especificidade em relação aos outros dois eixos (da gênese da escrita e do código escrito institucionalizado), destacam-se alguns fatores:

> ele está ligado a uma dimensão constitutiva da linguagem em geral — a dialogia — e, portanto, constitutiva da escrita, enquanto os outros dois eixos, embora constitutivos, são parâmetros mais ou menos difusos em que o escrevente se baseia no processo dinâmico de textualização pela escrita. Além de estar na constituição da escrita pela necessária relação com outros textos, define-se também pelo fato de marcar as chamadas "*zonas de contato*" (AUTHIER-REVUZ, 1990: 31) com o que o escrevente representa como a sua exterioridade. Portanto, este eixo está na base da constituição da escrita e do próprio sujeito escrevente (Corrêa, 1998, p. 72-73).

improvisações. Tal imaginário está relacionado à atribuição, pela sociedade, de um caráter de maior de elaboração à escrita em comparação à fala.

A circulação do escrevente pelos dois primeiros eixos, de acordo com Lopes-Damasio (2020, p. 140), também com base em Corrêa (2004, 1997), "deixa-se ver por meio das marcas linguísticas – prosódicas, sintáticas e lexicais – e é dirigida pelo terceiro eixo, o da dialogia com o já falado/escrito", ou seja, corresponde, portanto, à presença do dialogismo em toda a linguagem. Nessa direção, Corrêa (2004, 1997), ao reconhecer a representação que o escrevente faz da (sua) escrita, do interlocutor e de si mesmo, tem por intuito apreender não uma representação do escrevente de forma individual, mas "uma representação adquirida do grupo de que faz parte, da escola que frequenta, do vestibular que ele presta" (Corrêa, 2004, p. XXXIV).

Tendo em vista essa especificidade do terceiro eixo da dialogia com o já falado/escrito, há um duplo papel que lhe é atribuído, de acordo com Corrêa (1998): o de permitir a alternância entre os eixos e o de ser ele mesmo um eixo de circulação, associado ao tipo de leitura que o escrevente produz. Essa sua associação com a leitura possibilita que seja recusada a atribuição de supostos problemas no texto à simples falta de leitura do escrevente. Dessa forma, o autor acrescenta a recusa do critério da simples falta de leitura como parâmetro de avaliação em relação aos supostos problemas resultantes da chamada interferência da oralidade na escrita e da reprodução de modelos.

Contudo, segundo Corrêa (2004, 1997), os três eixos de circulação imaginária do escrevente, identificáveis como lugares para a análise da relação sujeito/linguagem, indicam que o modo heterogêneo de constituição da escrita pode ser observado na materialidade textual do processo de escrita do escrevente. A relação oral/falado e letrado/escrito é vista, nesse sentido, sempre a partir da relação sujeito/linguagem, em que o escrevente é parte fundamental do processo de apreensão de aspectos característicos da enunciação falada pela escrita.[11]

A descrição dos três eixos metodológicos que orientam a circulação do escrevente pelo seu imaginário sobre a escrita permite uma abordagem qualitativa da relação sujeito/linguagem que está relacionada ao tratamento do oral/letrado e falado/escrito. Para tanto, as características do texto falado/escrito, conforme Corrêa (2013), estão associadas às diferentes dimensões da linguagem, consideradas como fruto da relação dialógica na representação do escrevente sobre a fala/escrita. A partir desse entendimento, a subseção seguinte apresentará os modos de inscrição do outro no discurso e a dimensão dialógica constitutiva da linguagem, de modo que buscará compreender a identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, respaldando-se, assim, em trabalhos que tomam o discurso como produto do interdiscurso para que seja

[11] Por meio de rastros linguísticos que permitem observar "pontos de ruptura da cadeia discursiva que denunciam a circulação do escrevente pela imagem que ele faz da (sua) escrita, evidenciando a heterogeneidade que os (a ele e à sua escrita) constitui" (Corrêa, 2004, p. 34).

discutida a heterogeneidade mostrada, a fim de indiciar os diferentes modos de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso.

1.2.2 Os modos de inscrição do outro no discurso e a dimensão dialógica constitutiva da linguagem

Na defesa da heterogeneidade da escrita, Corrêa (2004) parte da apreensão do imaginário sobre a escrita a partir dos três eixos metodológicos, conforme apresentados na subseção anterior, porém, há dois diálogos essenciais subjacentes à proposição desses três eixos. No primeiro diálogo, há um interesse pelos modos de inscrição do outro no discurso, ao propor a apreensão do imaginário sobre a escrita nos três eixos de (sua) representação, em que, na base dessa representação, está a dialogia de um discurso com outro(s) discurso(s) que regula(m) qualquer uso da linguagem.

Em outras palavras, referem-se às negociações, constitutivas, do sujeito e do (seu) discurso, com outros sujeitos e discursos, no sentido de que "[e]ssas negociações mostradas no texto escrito abrem a possibilidade de observar aspecto dialógico constitutivo também dessa sua prática, ainda que nela atuando de um modo particular" (Corrêa, 2004, p. 230). Desse modo, "é, pois, pela mediação desse imaginário que se dá o ato de apropriação da escrita, evidenciando a dimensão dialógica de sua constituição como escrita" (Corrêa, 2004, p. 235).

O segundo diálogo, subjacente à reflexão de Corrêa (2004), trata da dimensão constitutiva da linguagem, em que o dialogismo funciona, fazendo referência à Bakhtin, como elemento organizador de sua tese, tendo em vista que assume o princípio da constituição da escrita. A suposição dos três eixos dialógicos que mostram a circulação do escrevente sobre a escrita:

> [é], em si mesma, uma constituição dialógica da própria escrita, em razão de a escrita já ser réplica de um diálogo, um ato não inaugural, em que o próprio escrevente dialoga com os outros sujeitos e discursos prévios e também antecipa uma responsividade ativa no modo de como dizer (Santos, 2019, p. 53).

É na noção de imaginário enquanto representação do discurso como produto do interdiscurso (Authier-Revuz, 1990) que Corrêa (2004) busca, no diálogo que o escrevente apresenta com o que representa como sua exterioridade, "[...] as pistas destacadas pela heterogeneidade mostrada, por meio das quais o próprio escrevente negocia com a heterogeneidade que lhe é constitutiva" (Corrêa, 2004, p. 231). Essas pistas deixam marcas de negociações do outro enunciador no texto do escrevente, da língua, do registro discursivo, do leitor, entre outros. Para observar essas negociações, Corrêa (2004) adota um procedimento indiciário, uma vez que o material linguístico é tido, em sua visão, como rastros/pistas (de

processos) deixados no fio discursivo.

Para Authier-Revuz (2004), o imaginário é construído por uma ilusão de centro de que é preciso desconfiar. A autora apresenta que:

> [t]odo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos "outros discursos" e pelo "discurso do Outro". O *outro* não é um *objeto* (exterior, *do qual* se fala), mas uma condição (constitutiva, *para* que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso (Authier-Revuz, 2004, p. 69, grifos da autora).

O outro é sempre visto, conforme Authier-Revuz (2004, p. 12-13), como uma representação, da qual se mostra como formas recuperáveis de sua presença no fio do discurso, em que se instaura pela circulação do locutor, que, enquanto ser no mundo, (se) representa e é representado no discurso. Assim, o outro não é mostrado como a imagem do mundo ou do horizonte de verdade de um dito.

Authier-Revuz (1990) fundamenta-se no seguinte tripé teórico para identificar, classificar e descrever as formas da heterogeneidade mostrada: (i) dialogismo do círculo de Bakhtin; (ii) psicanálise lacaniana, a partir da releitura que Lacan realiza nos estudos de Freud, que destitui a noção de um sujeito centro do dizer; (iii) noção de interdiscurso de Pêcheux, que contribui para a discussão da representação de um imaginário sobre a linguagem posto em circulação pelo locutor.

Assumindo, assim, o discurso como produto do interdiscurso, a partir do dialogismo bakhtiniano e da perspectiva do sujeito e de sua relação com a linguagem de Freud, numa associação exterior à linguística, Authier-Revuz (1990, p. 26) mostra a irredutibilidade e a articulação dos dois planos, em que propõe "uma descrição da heterogeneidade mostrada como formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso" (Authier-Revuz, 1990, p. 26).

De acordo com Authier-Revuz (1990, p. 26), o "dialogismo" do círculo de Bakhtin não apresenta preocupação central com o diálogo face a face, porém, constitui-se por meio de uma reflexão multiforme, semiótica e literária, ou seja, trata-se de uma teoria da dialogização interna do discurso. A autora afirma também que as palavras são, sempre, "as palavras dos outros", o que faz com que atravessem as análises do plurilinguismo e dos jogos de fronteiras constitutivas dos "falares sociais", das formas linguísticas e discursivas do hibridismo, da bivocalidade que possibilitam a representação no discurso do outro, entre outros apontamentos.

O que Bakhtin designa, conforme Authier-Revuz (1990), em termos de saturação da linguagem, constitui:

> uma teoria da produção do [...] discurso: coloca os outros discursos não como ambiente que permite extrair halos conotativos a partir de um nó de sentido, mas como um "centro" *exterior constitutivo*, aquele do *já dito*, com o que se tece, inevitavelmente, a trama mesmo do discurso (Authier-Revuz, 1990, p. 27, destaques da autora).

Authier-Revuz (1990) acrescenta que o estatuto do sujeito do discurso que se mostra nas noções de "intenção" ou de "orientação de um discurso a um objeto" é deslocado, de forma central, e torna-se problemático. Esse é um dos fatores pelos quais a autora afirma ser impedida de uma aproximação bastante sistemática das perspectivas dialógicas e estruturalistas na abordagem do discurso.

Em relação à heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, destaca-se que há uma dupla determinação do sujeito e do discurso: (i) de seu *exterior*; e (ii) de seu *interior*. Para a explicação da determinação que sujeito e discurso sofreriam de seu *exterior*, Authier-Revuz (1990) respalda-se, especialmente, na concepção de Pêcheux do *discurso como produto do interdiscurso*. Nessa perspectiva, Chacon (2017, p. 68) aponta que a produção do discurso seria marcada pelo interdiscurso, "[...] maquinaria estrutural ignorada pelo sujeito que, na ilusão, se crê fonte deste seu discurso, quando ele nada mais é do que o suporte e o efeito" (Authier-Revuz, 1990, p. 27).

De acordo com Pêcheux (1995), a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso ocorre pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, ao mesmo tempo em que ele é constituído por ela. Essa identificação imaginária do sujeito ancora-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua forma dupla em termos de "pré-construído"[12] e "processo de sustentação") que "constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito" (Pêcheux, 1995, p. 163, grifos do autor). Em outras palavras, o sujeito, para Pêcheux (1995, p. 160), é constituído "pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas".

Os indivíduos, segundo Pêcheux (1995), são "interpelados" em sujeitos-falantes, isto é, em sujeitos de seu discurso, mediante as formações discursivas que representam "na linguagem" formações ideológicas das quais lhes são correspondentes. Assim, "a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva *dominante*, e [que] as formações discursivas que constituem o que chamamos de seu interdiscurso *determinam a dominação da formação discursiva dominante*" (cf. Pêcheux.1995, p. 164, grifos do autor).

Para a explicação da determinação que sujeito e discurso sofreriam de seu *interior*,

[12] O "pré-construído" refere-se ao "'sempre-já-aí' da interpelação ideológica que fornece-impõe a 'realidade' e seu 'sentido' sob a forma da universalidade ('o mundo das coisas')" (Pêcheux, 1995, p. 164, destaques do autor).

Authier-Revuz (1990) se fundamenta, conforme já mencionado, na releitura que Lacan faz de Freud e de Saussure e que tem como resultado a "[...] dupla concepção de uma *fala fundamentalmente heterogênea* e de um sujeito *dividido* (Authier-Revuz, 1990, p. 28, grifos da autora). De acordo com a autora, essa concepção do discurso atravessada pelo inconsciente se relaciona com a do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, porém resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado etc.

Em ruptura com o Eu, base da subjetividade clássica concebida como o interior diante da exterioridade do mundo, o fundamento do sujeito é apresentado como:

> [...] deslocado, desalojado, "em um lugar múltiplo, fundamentalmente heterônimo, em que a exterioridade está no interior do sujeito. Nesta afirmação de que, *constitutivamente*, no sujeito e no seu discurso está o *Outro*, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a linguística, esquecer (Authier-Revuz, 1990, p. 29, destaques da autora).

Assim, o outro é, conforme a autora afirma, o ponto de vista linguístico da descrição das formas de heterogeneidade mostrada no discurso, de modo que se altera a unicidade aparente da *cadeia discursiva*. Essa alteração ocorre porque essas formas de heterogeneidade mostrada no discurso, neste lugar, inscrevem o *outro*.

Outro destaque que Authier-Revuz (1990, p. 32) faz é o de que a heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade mostrada do discurso representam duas ordens de realidades diferentes. A primeira trata da ordem dos processos reais de constituição de um discurso e a segunda trata da ordem de representação, em um discurso, de sua constituição. Vale ressaltar que não se trata de associar uma à outra, nem mesmo de imaginar um relacionamento simples, de imagem, de tradução e projeção de um no outro. Essa relação de correspondência direta, que a autora apresenta, é interditada por tentar supor a transparência do dizer em suas condições reais de existência e pela irredutibilidade manifestada das duas heterogeneidades (Authier-Revuz, 1990, p. 32).[13]

Para Pêcheux (1995), ao tratar do sujeito no discurso, as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam, ou seja, elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas, em que a ideologia, "através do 'hábito' e do 'uso', está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que

[13] Acrescenta-se uma diferença no que diz respeito à heterogeneidade constitutiva em relação à heterogeneidade mostrada em face ao "isso fala". Na constitutiva, "isso fala" corresponde ao "como diz o outro" e "se eu posso dizer" e, na mostrada, ao "eu sei o que eu digo", ou seja, "sei quem fala, eu ou um outro, e eu sei como eu falo, como utilizo as palavras" (Authier-Revuz, 1990, p. 32).

deve ser" (Pêcheux, 1995, p. 159-160).

O paradoxo da expressão "heterogeneidade constitutiva", de acordo com Authier-Revuz (1990), busca desfazer o que sujeito e discurso dão por feitos: no que se constitui e em quem se constitui, por heterogêneo, lhe escapa "— já que interdiscurso e processos inconscientes não são, segundo Authier-Revuz, nem diretamente localizáveis nem diretamente representáveis no discurso" (Chacon, 2017, p. 69). Para o sujeito dividido, o papel essencial do Eu é ocupar-se, no imaginário, de reconstruir a imagem de um sujeito autônomo, anulando, no desconhecimento, o descentramento real.

Nesse viés, "as formas marcadas de heterogeneidade mostrada representam uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constroem no desconhecimento desta, uma representação da enunciação" (Authier-Revuz, 1990, p. 33). Essa representação da enunciação que, por ser ilusória, é importante para que um discurso possa ser mantido, também é "constitutiva", em um outro sentido que vai além do "eu", que se coloca como sujeito de seu discurso.

De acordo com Chacon (2017, p. 69), respaldando-se em Authier-Revuz (1990), o sujeito mostra, no fio discursivo, várias maneiras pelas quais "negocia" com a heterogeneidade que o constitui. Nesses momentos, corresponde não mais à heterogeneidade constitutiva, porém a outra forma de heterogeneidade do sujeito e do discurso, isto é, à heterogeneidade mostrada. Trata-se, assim, da heterogeneidade mostrada, conforme o autor, por remeter "às diferentes formas pelas quais o(s) outro(s) — que, na ilusão subjetiva, se constrói(em) como exterior(es) ao processo discursivo — irrompe(m) nesse processo, mas cuja irrupção o sujeito busca controlar pela figura do *eu* que se apresenta como centro do processo" (Chacon, 2017, p. 69, grifo do autor).

Portanto, as formas marcadas da heterogeneidade mostrada, segundo Authier-Revuz (1990, 32), reforçam, "por esse ato individual de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala", esse "eu" por uma especificação de identidade, dando corpo ao discurso — pela forma, pelo contorno — e dando forma ao sujeito enunciador — pela posição e pela atividade metalinguística que encenam.

Por fim, vale relembrar que as heterogeneidades mostrada e constitutiva representam, conforme Authier-Revuz (2004), realidades distintas, no sentido de que a mostrada inscreve o outro *no* discurso e a constitutiva o compreende como constitutivo *do* discurso. No entanto, não se trata de uma situação de espelhamento das heterogeneidades, no sentido de uma representar a outra, pois a heterogeneidade constitutiva é princípio que fundamenta a natureza da linguagem.

1.3 Em suma

Este Capítulo discutiu as definições de fala/oralidade e escrita/letramento, enquanto fatos linguísticos e práticas sociais, a partir de Corrêa (2004, 1997) e Chacon (2021), seguindo a apresentação do modo heterogêneo de constituição da escrita, que, proposto por Corrêa (2004, 1997), é definido como uma particularização, para o domínio da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas, considerada, concomitantemente, a dialogia com o já falado/ouvido e com o já escrito/lido. A ideia da presença do falado no escrito, para o autor, não registra somente a relação entre duas tecnologias, mas a relação entre dois modos de enunciação que se constituem mutuamente.

A partir da explanação desses conceitos, foram apresentados os três eixos metodológicos que orientam a circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita, saber: o da gênese da escrita; o do código escrito institucionalizado; e o da dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido. Por meio dessa relação, o escrevente se coloca em contato com a produção da escrita geral e particular.

Em relação aos três eixos metodológicos, apresentou-se a noção de imaginário como representação, do discurso como produto do interdiscurso, conforme Corrêa (2004), de acordo com o diálogo que o escrevente apresenta com o que representa como sua exterioridade, "[...] as pistas destacadas pela heterogeneidade mostrada, por meio das quais o próprio escrevente negocia com a heterogeneidade que lhe é constitutiva" (Corrêa, 2004, p. 231). Assim, discutiram-se as relações e diferenças entre a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva, a partir de Authier-Revuz (2004, 1990).

Por fim, em articulação com o Capítulo 2, ressalta-se que a escrita não se mostra como um dado absoluto, pois seu uso é sempre em função de uma posição relativa quanto ao já falado/ouvido e o já escrito/lido, em que o escrevente circula por um imaginário sobre a língua nas diversas variações, um imaginário que se amplia diante dos modos de conceber a relação escrita/mundo e escrita/fala (Corrêa, 2004, 1997). É por meio, portanto, desse caráter de réplica da linguagem, como dialógica, que se relaciona a heterogeneidade da escrita ao conceito de TD, a partir de um diálogo crítico com a proposta de Kabatek (2006), que será apresentada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2
AS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

2.1 Primeiras palavras

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos associados ao conceito de Tradição Discursiva (TD) em relação com o conceito de escrita constitutivamente heterogênea (cf. Corrêa, 2006, 2004, 1997, dentre outros), apresentado no capítulo anterior. Para tanto, será necessária, inicialmente, a introdução dos postulados de Eugenio Coseriu (1979), que respaldam uma concepção de língua histórica e concreta, a partir de um diálogo crítico com os pressupostos de Saussure (CLG, 1916), a fim de que se possa compreender a proposição original do conceito de TD, e, a partir dela, seguir um outro diálogo crítico, para as relações necessárias entre esse conceito e o de escrita constitutivamente heterogênea (cf. Lopes-Damasio, 2019a/b, entre outros).

A perspectiva histórica ou diacrônica de Coseriu (1979) se distingue da perspectiva estruturalista saussuriana, fundamentada nas dicotomias sincronia/diacronia e língua/fala, uma vez que Coseriu (1952) compreende a língua situada em um momento ulterior de análise da linguagem, vista como um fenômeno que corresponde melhor à linguística histórica em comparação com a teórica. Desse modo, o autor se distancia de Saussure, para quem a língua é entendida como um sistema que precisa ser estudado a partir de suas relações internas, especialmente ao postular uma abordagem de língua abstrata e homogênea.

De acordo com Kabatek (2006), o conceito de TD é apresentado a partir dos três níveis coserianos do falar, conforme será mostrado neste capítulo, no escopo de sua teoria da linguagem. Nessa direção, a história é vista, diante desse modo de conceber a linguagem, como parte constitutiva da língua, de forma que pode ser analisada também sob um recorte sincrônico. Portanto, nesse recorte, estará presente a historicidade da língua por ela lhe ser constitutiva.

Neste capítulo, na seção *Origem e definição do conceito de Tradição Discursiva*, será apresentada a proposta de Kabatek (2006) para a definição do conceito de TD. Em seguida, a seção *A historicidade das TDs* apresentará os três tipos de historicidade (historicidade linguística *strictu senso*, historicidade como tradição de determinados textos ou de algumas formações textuais e historicidade genérica). A seção *O caráter de evocação-repetição e a composicionalidade das TDs*, será subdividida em *Gêneros, universos do discurso e TDs.* Na seção *Adequação, acontecimento e TDs* serão propostas relações com a perspectiva a partir da qual se definiu o conceito de escrita adotado neste trabalho. Por fim, a seção *A aquisição de TDs no modo escrito de enunciação* apresentará abordagens do conceito de TD em estudos da

aquisição da escrita, a fim de amparar, teoricamente, o universo aquisicional do *corpus* do presente trabalho.

2.2 Origem e definição do conceito de Tradição Discursiva

O conceito de TD foi introduzido por Schlieben-Lange (1983) e desenvolvido por diferentes autores, tais como Koch (2008, 1997), Anschenberg (2003), Wilhelm (2001) e Kabatek (2023, 2012, 2011, 2008, 2006, 2005, 2001). Esse conceito surge dentro da linguística alemã, marcado fortemente pela teoria da linguagem de Eugenio Coseriu, de acordo com a qual, a maioria dos romanistas alemães aceita como essencial a distinção entre os três níveis do falar, enquanto requisito prévio imprescindível para qualquer estudo da linguagem (Kabatek, 2006). Os três níveis do falar são o *universal*, o *histórico* e o *atual* ou *individual*, de modo que podem ser estudados "a partir de diferentes pontos de vista: como atividade, como o saber que possibilita essa atividade e como o produto dessa atividade" (Marra, 2023, p. 6).

De acordo com Kabatek (2006, p. 506), no primeiro nível, o universal, "encontra-se o dispositivo geral do homem para falar, para comunicar-se por meio de signos linguísticos que designam o mundo da experiência", ou seja, a linguagem é assumida como uma atividade criadora, o falar em geral, que engloba o saber falar uma língua (saber elocutivo), tendo como produto a totalidade dos enunciados. O segundo nível, o histórico, trata das *línguas* como sistemas de significação historicamente dados (português, francês, inglês etc.), em que são consideradas as variedades particulares desses idiomas, envolvendo o saber tradicional de uma comunidade (saber idiomático). O terceiro nível, atual ou individual, trata da materialização da língua, em enunciados e textos (falados ou escritos), de modo que se assume a linguagem como ato linguístico de um indivíduo específico, numa situação específica, envolvendo um saber expressivo (saber orientado para o discurso). Kabatek (2006) afirma que:

> Os três níveis estão concomitantes quando se fala e unicamente se podem derivar a partir de atos concretos, já que não se pode falar "universalmente" sem falar uma língua e sem produzir textos, e não se pode falar uma língua como sistema de signos sem que seja mediante textos (Kabatek, 2006, p. 506).

Ao tratar dos três níveis coserianos, Lopes-Damasio (2020, p. 140) faz algumas ressalvas com intuito de estabelecer relações teóricas com o conceito de escrita constitutivamente heterogênea, conforme a proposta de Corrêa (2004, 1997), tal como apresentada no capítulo 1, de acordo, portanto, com a mesma linha teórica que fundamenta o presente trabalho. A primeira ressalva refere-se ao nível *histórico* e depende do reconhecimento de que só existe história no nível *atual*,da mesma forma como depende do reconhecimento de

que ela só existe porque o ato linguístico nunca é individual. A segunda ressalva refere-se ao nível *atual* e destaca o reconhecimento de que nesse nível está subjacente a noção de sujeito da língua não como indivíduo, porém como *individuação*.

Destaca-se, de acordo com Lopes-Damasio (2020, p. 141), fundamentando-se em Corrêa (2004, 1997), que "o sujeito, considerado como individuação dialógica, constitui-se em sua relação com a linguagem, concebida como lugar de interação, interlocução e tomada como atividade". Para Corrêa (2004, p. 16), a individuação refere-se à presença do outro como constitutiva do sujeito, marcada, em sua concepção, pelas noções de heterogeneidade e de representação, que dão pistas da divisão enunciativa do sujeito e das formas discursivas que identificam o sujeito a grupos.[14]

Segundo Kabatek (2006), em Koch (1997) e Oesterreicher (1997), a definição das TDs partiu da reduplicação do nível histórico coseriano, de modo que postulou a existência de dois fatores, nesse nível, a língua, como sistema gramatical e lexical, e as TDs.[15] Segundo Kabatek (2005), respaldando-se em Koch e Oesterreicher (1994, p. 589), no nível histórico, há a distinção entre as TDs (em termos de gêneros, tendências estilísticas, formas conversacionais) e as línguas históricas particulares. Nesse sentido, a "fala", conforme o autor, é entendida como uma atividade universal e busca refletir, no ato de falar, o vínculo com algumas tradições textuais.[16]

De acordo com Coseriu (1979, p. 50), o sistema refere-se às possibilidades de coordenadas que apresentam os caminhos abertos e fechados de uma "fala" compreensível em dada comunidade. A norma refere-se a um sistema de realizações obrigatórias, consagradas social e culturalmente. Está associada, pois, àquilo que já foi dito e tradicionalmente se diz na comunidade considerada. A norma de uma língua simboliza, pois, seu equilíbrio externo

---

[14] Corrêa (2004) busca apreender não uma representação individual do escrevente quando reconhece a representação da (sua) escrita, porém uma representação adquirida do grupo de que faz parte, conforme a subseção 1.2.1 *A circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita*, do capítulo 1. Embora os sujeitos pertençam a grupos e compartilhem determinadas tradições relacionadas a esses grupos, não se implica que suas relações com a linguagem sejam idênticas. A individuação não se define, portanto, pela oposição entre sujeitos pertencentes a grupos distintos, mas pelo modo singular como ossujeitos se constituem, discursivamente, na relação com o outro, com a linguagem e com a novidade que há nas TDs, por que circulam socialmente.

[15] Nos anos 80, do século passado, Kabatek (2006) afirma que Coseriu (1955, 1956) postulou uma linguística própria do nível do texto/discurso, dando continuidade a estudos, voltados às particularidades textuais, como, especialmente, os tipos textuais. Nos anos seguintes, foram identificados diferentes campos no estudo da textualidade, que consideravam: (i) a textualidade por meio dos elementos linguísticos em cada texto, especialmente os sintáticos e lexicais; (ii) a textualidade a partir do conteúdo, estabelecendo diferença entre micro e macroestrutura assim como padrões gerais (textos técnicos, descritivos, entre outros); (iii) o texto pela sua inserção situacional, afirmando, no caso extremo, que um tipo bem determinado de situação define um tipo bem determinado de texto; e (iv) o texto a partir de sua função comunicativa derivada da sua ilocução dominante.

[16] Na presente pesquisa, o que é dito em relação à "fala", em Kabatek (2005), deve ser estendido também à escrita, conforme a perspectiva de Corrêa (2004, 1997), dado que "fala e escrita" são entendidas não de forma "universal", mas sócio-historicamente definida (cf. Lopes-Damasio, 2022a).

(social/regional) e também as realizações que são permitidas pelo sistema. Desse modo, "língua é igual a sistema e norma" (Coseriu, 1979, p. 50).

De acordo com Loiseau (2013, p. 101, tradução minha), fazendo considerações acerca de Kabatek (2005) e Coseriu (1982), a noção de TD pode ser vista como "uma extensão da norma no nível textual, já que ambas se preocupam em explicar o fenômeno da repetição".

Essas tradições apresentam, de acordo com Kabatek (2006), finalidades complexas que vão além dos atos de fala fundamentais (tais como a saudação, o agradecimento, a promessa etc.), de forma que são exclusivas de determinadas culturas, como, por exemplo, todas as TDs complexas[17] escritas, restritas às culturas com escrita, e dentro delas, TDs associadas a determinadas instituições, como os gêneros jurídicos. Dessa maneira, Kabatek (2006, p. 509) aponta a noção de TD como "modos tradicionais de dizer as coisas, modos que podem ir desde uma fórmula simples até um gênero ou uma forma literária complexa".

Nesse sentido, Kabatek (2006) define TD como segue:

> 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 a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação entre atualização e tradição: qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (ato de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados (Kabatek, 2006, p. 512).

O conceito de TD, tal como é definido por Kabatek (2006), engloba todos os elementos históricos relacionáveis com um texto. Por essa razão, o autor insiste no fato de que o conceito não se trata de um sinônimo *de gênero*, *tipo textual*, etc., porém abrange todo tipo de tradição do falar/escrever que evoca uma forma textual estabelecida ou elementos linguísticos empregados, além de subgêneros ou tradições dentro de um mesmo gênero.

A fim de realizar um aprofundamento em questões relacionadas à definição de TD no âmbito da linguística histórica, a próxima seção focalizará conceitos considerados complexos, nesse escopo, tais como aqueles relativos à historicidade.

2.3 A historicidade das TDs

A linguagem humana, de acordo com Kabatek (2011), ocorre sempre sob a forma de línguas individuais e, portanto, como uma entidade histórica, de natureza idiomática, de modo que as línguas são transmitidas de geração para geração. Coseriu (1979) chama atenção para

[17] São denominadas TDs complexas, aqui (cf. Kabatek, 2006), as TDs que englobam outras TDs, conforme o princípio de composicionalidade das TDs, a ser apresentado na sequência deste capítulo.

pressupostos básicos referentes à discussão sobre a historicidade dos atos de fala, buscando o esclarecimento do que se entende por historicidade. Com efeito, apresenta três tipos de historicidades: (i) historicidade linguística *strictu senso* (historicidade da língua dada); (ii) historicidade como tradição de determinados textos ou de algumas formações textuais; e (iii) historicidade genérica no sentido de "pertença à história".

O *primeiro tipo de historicidade*, que se refere à *historicidade da língua*, ocupa um lugar especial, não por se tratar da historicidade dos objetos, mas do próprio homem como ser histórico. A língua como língua particular é resultado da história de uma comunidade internalizada no indivíduo e também é a forma primária do ser comunitário e para outras tradições culturais, uma vez que tudo é criado por meio da linguagem e compartilhado como conhecimento por meio dela. A partir de uma língua particular, o indivíduo, segundo o autor, se torna um ser social e a realidade, por meio dela, se torna existência do homem, uma vez que a existência é compartilhada com uma comunidade.[18]

Kabatek (2011) aponta que o discurso, que funciona com base nas normas discursivas e da língua, não é apenas a produção de enunciados de acordo com as regras linguísticas de uma gramática e de um vocabulário linguístico individual, porém é também uma *tradição*, no sentido de repetição do que já foi dito. O papel dessa tradição vai além dos sistemas linguísticos e deve ser ancorado na ciência geral do discurso, bem como também na sua inter-relação com a ciência dos sistemas linguísticos.

Em síntese, Kabatek (2011) expõe que os sistemas linguísticos são objetos históricos que permitem aos falantes a criação de enunciados individuais. Esses enunciados são historicamente únicos e localizam-se na história pela sua singularidade no espaço e no tempo, mas podem ser direcionados a outros acontecimentos individuais, bem como se repetir e ser alterados. Nessa mesma direção teórica, Carvalho (2025) amplia a discussão ao destacar que a historicidade da linguagem não se restringe ao sistema linguístico, alcançando também as TDs, isto é, os modos historicamente de dizer/escrever que orientam a produção textual. Tal perspectiva reforça que a singularidade de cada enunciado se constitui sempre em relação com formas anteriores de uso da linguagem, transformadas e atualizadas em novos acontecimentos discursivos.

[18] Por exemplo, "o indivíduo falante incorpora na aquisição da linguagem uma língua particular, ele a recria dentro de si como *técnica* aberta, a qual lhe permite a ação linguística criativa" (Kabatek, 2005, p. 162). Assim, Kabatek (2011) afirma que o indivíduo absorve a história sob a forma de uma gramática e de um léxico. Para além dos distanciamentos teóricos relacionados à forma de concepção do processo de aquisição da linguagem, no autor citado, e no presente trabalho, fica destacado o entendimento de língua particular como resultado da história de uma comunidade internalizada no indivíduo, tal como é proposto na linha coseriana.

Carvalho (2025) afirma que "torna-se necessário, portanto, ampliar a noção de historicidade. Kabatek (2006) argumenta sobre a importância de distinguir a historicidade específica da língua [...] daquela atribuída às TDs, que é de outra natureza" (Carvalho, 2025, p. 51). Dessa forma, a autora avança ao apontar que a produção escrita, especialmente em contexto de aquisição, mobiliza concomitantemente a historicidade da língua e a historicidade das TDs, permitindo compreender o texto como espaço de repetição e inovação.

O *segundo tipo de historicidade*, a historicidade como *tradição* de determinados textos, é comparável, enquanto tradição cultural, a outras tradições culturais (como a arquitetura, a tradição culinária ou a tradição dos gestos que acompanham a fala), ou seja, trata-se aqui das tradições de uma comunidade, da recorrência na criação de objetos culturais,[19] da possibilidade de associar fatos culturais anteriores, conforme Kabatek (2005). Para tanto, refere-se, aqui, àqueles objetos culturais disponíveis em uma comunidade para a repetição, em que há sempre a inclusão da mudança em duas direções possíveis: ampliando o modelo anterior ou particularizando-o.

Kabatek (2011) exemplifica com a expressão *bocca al lupo* que é construída conforme as regras da gramática italiana e remete a uma tradição de falar, cujo "valor acrescentado" resulta de seu caráter independente enquanto signo e da sua repetibilidade. Essa repetibilidade, para o autor, pode estar relacionada aos enunciados curtos, bem como aos enunciados complexos e longos, podendo ser completa ou parcial e referir-se a elementos de forma e conteúdo.

Portanto, a segunda historicidade não se limita a uma forma particular dessa tradição ou a uma preferência cultural particular, porém, "inicialmente, apenas estabelece uma relação temporal-espacial entre os eventos de fala, podendo esta relação ser implícita ou explícita e [podendo] ocorrer tanto através da intenção do falante quanto do ouvinte" (Kabatek, 2011, p. 92, tradução minha).[20] Assim, o autor aponta que o conceito de *tradição discursiva* é um conceito linguístico-teórico *anterior* a todos os fenômenos concretos, ou seja, refere-se a um axioma teórico que abarca todos os fenômenos concretos da tradição, enquanto fenômenos empíricos, suas generalizações e tipificações.

[19] A linguagem como objeto diz respeito aos textos que estabelecem uma relação de tradição com outros textos, podendo ser a repetição de uma dada finalidade textual ou conteúdo, além de poder ser a repetição de alguns traços formais (Kabatek, 2005), conforme será ainda apresentado neste capítulo.

[20] De acordo com a concepção de escrita constitutivamente heterogênea, assumida neste trabalho, não se deve estabelecer um distanciamento dicotômico entre o que é tomado como "eventos de fala", por Kabatek, e os "eventos de escrita".

Em diálogo com esse entendimento, Carvalho (2025) retoma a discussão ao enfatizar que a produção textual se ancora em formas históricas/tradicionais de dizer/escrever. Nessa direção, a autora afirma, a partir de Kabatek (2012, 581), que "[...] [f]alar não é só gerar enunciados segundo as regras de uma gramática particular [...] é também tradição, no sentido de repetição do já dito" (Carvalho, 2025, p. 51). Essa afirmação permite compreender que a historicidade das TDs se manifesta na escrita como retomada de modos de dizer/escrever socialmente estabilizados, os quais são reconfigurados em cada novo acontecimento enunciativo.

O *terceiro tipo de historicidade*, a historicidade *genérica*, diz respeito a acontecimentos individuais, irrepetíveis e únicos, no sentido de cada texto em particular. Diz respeito, assim, a cada texto realizado e situado como acontecimento em um período historicamente determinado. De acordo com Kabatek (2005), essa forma de "historicidade" poderia ser deixada de lado no sentido da tradição linguística e textual, tendo em vista que ela está "no centro da pesquisa filológica tradicional e, sobretudo, porque as características funcionais ou formais de um texto individual são exemplos ou modelo para outros textos" (Kabatek, 2005, p. 163). Por esse motivo, é uma parte de uma tradição e, por si mesma, poderia ser vista dentro do segundo aspecto da historicidade.[21]

Diante disso, Kabatek (2005) questiona se é necessário manter a diferença proposta entre historicidade primária, da língua, e uma secundária, das tradições textuais, pois argumenta que uma fala que não está associada com algumas tradições de textos não pode existir de certa forma. Para o autor, a questão central é a de que "no ato de falar o vínculo com determinadas tradições textuais é dado primariamente e interiorizado no indivíduo da mesma maneira que o vínculo com uma língua" (Kabatek, 2005, p. 164). Para tanto, essa questão não foi respondida, mas pode ser refletida em duas direções:

> Primeiramente, existe uma diferença fundamental entre a tradição internalizada da língua particular, cuja particularidade mais chamativa é precisamente que para o sujeito falante ela esteja dissociada da tradição, e ela liberte o indivíduo da tradição já que, como técnica, como sistema funcional, é um instrumento de liberdade; é um mecanismo de fala que possibilita a criação livre de enunciados que não são necessariamente repetições de quaisquer realizações anteriormente feitas. Em segundo lugar, existe uma diferença qualitativa entre o fato de os falantes falarem uma língua particular e o fato de eles se servirem das tradições textuais. Um texto (inclusive um texto linguisticamente misto) é sempre inerente a uma língua determinada; ele não pode ser "um pouco" ou "muito" português, alemão etc. (Kabatek, 2006, p. 164).

[21] Na presente pesquisa, o que é dito em relação à "fala", em Kabatek (2005), deve ser estendido também à escrita, conforme a perspectiva de Corrêa (2004, 1997).

Outro argumento apresentado contra a precedência da língua, de acordo com Kabatek (2005), poderia ser observado na tradição medieval das línguas europeia, porém, também em outras situações histórias, há determinados textos linguisticamente mistos com relativa estabilidade na forma textual. Nesses casos, o autor afirma que a finalidade da mensagem e a forma textual são primárias e a escolha da língua é secundária. Em continuidade a essa discussão, Carvalho (2025) avança ao mostrar que o escrevente não apenas aprende um sistema linguístico, mas também se insere em práticas historicamente constituídas de produção textual.

Ao tratar dessa relação, a autora destaca que "a entrada do sujeito no universo da escrita não se dá somente pela apropriação do código linguístico, mas também pelo contato com práticas discursivas socialmente estabilizadas, que orientam os modos de dizer e de significar" (Carvalho, 2025, p. 74). Essa afirmação amplia o quadro teórico proposto por Kabatek (2006) ao apontar que, no processo de aquisição, língua e TD não se apresentam como instâncias isoladas, mas como dimensões articuladas no interior da experiência textual, em que a escrita se constitui de forma histórica e pela produção singular.

Após a apresentação dos três tipos de historicidade para o entendimento do conceito de TDs tal como proposto na linguística alemã, na subseção seguinte, serão discutidos e exemplificados os princípios da repetibilidade, em relação à evocação, e da composicionalidade das TDs, a partir de Kabatek (2006).

2.4 O caráter de evocação-repetição e a composicionalidade das TDs

De acordo com Kabatek (2006, p. 510, grifo do autor), "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", por um lado, pode ser, por exemplo, a repetição total do texto, como uma forma simples de TD, em que há a repetição de um enunciado, como uma saudação do tipo "olá", no modo falado de enunciação, conforme afirma Kabatek (2011). Esse enunciado faz parte da comunicação cotidiana, e está inserido em uma determinada situação, na qual a repetição refere-se à expressão e ao conteúdo, e o enunciado é curto. Por outro lado, pode ser apenas a repetição parcial ou a ausência total de repetição concreta e somente a repetição de uma forma textual, como no caso a TD romance, por exemplo, no modo escrito de enunciação, de forma independente da situação. Não consiste na repetição da expressão e do conteúdo, mas na conformidade exclusivamente formal do gênero.

Essas repetições, segundo Kabatek (2006), ainda não são uma TD, mas repetições que podem estar associadas às TDs, a partir da *evocação*. "Considerar a TD só desde o seu lado textual unicamente tem em conta um aspecto dela, precisamente o aspecto que nos interessa,

mas que não é explicável sem a contrapartida que o evoca" (Kabatek, 2006, p. 511). Uma saudação é um exemplo de uma evocação por uma situação concreta que se repete, pois o mencionado encontro evoca outros encontros nos quais se pronunciam as mesmas sequências de palavras.

Nessa direção, "a relação de tradição de uma TD tem então duas faces, a TD propriamente dita e a constelação discursiva que a evoca" (Kabatek, 2006, p. 511). Por exemplo, se um encontro entre duas pessoas na rua evoca uma saudação, essa evocação funciona independentemente de ser ou não pronunciada a saudação. Entretanto, o "não saudar" apresentará uma função particular e a pessoa não saudada perguntará talvez se ocorreu algum problema que provocou o silêncio.

É possível dizer, na linha de Kabatek (2011), que há uma relação genérica entre TD e pragmática, na qual as TDs podem tornar-se independentes em alguns contextos. Partindo do pressuposto de que os produtos linguísticos (os "textos") não são criados em cada ato de enunciação apenas com referência à gramática e ao vocabulário, porém também em referência a textos já proferidos (repetindo ou variando o que já foi preferido ou evitando a repetição ou a variação), o autor questiona os fatores que desempenham um papel na classificação desses produtos — aspectos que são relevantes no discurso e controlam a respectiva referência à tradição.

Para o autor, quanto mais cotidiana e mais específica for a situação de uso da tradição, menos localizável tende a ser a sua autoria. Já o contrário, quanto mais afastada da vida cotidiana for a tradição, mais individualmente variável ela será. O signo cotidiano recebe o valor acrescentado da TD precisamente, devido às repetições sem restrições que também o tornam abreviável. *Nahmt*! é uma saudação abreviada para *guten Abend* (boa noite) e, portanto, um índice para um sinal de saudação mais complexo, conforme Kabatek (2011, p. 98). Além disso, há também as TDs que consistem na repetição direta de uma expressão no domínio das fórmulas judiciais ou religiosas, no juramento, no casamento, no batismo etc.

Diferentemente das TDs simples, em que há diferentes níveis do tradicional (por exemplo, quando ocorre uma citação literária num texto, tanto a citação é uma tradição — normalmente a tradição dessa citação específica — como a tradição da própria citação), Kabatek (2011) aponta que TDs complexas apresentam a definição do tradicional considerada menos clara e mais diversificada. Um editorial de jornal, por exemplo, apresenta a tradição jornalística do editorial, devido à sua localização e pode evocar diferentes TDs.

Por sua vez, o autor organiza as TDs complexas em dois eixos, descritos como "sintagmáticos" e "paradigmáticos". O eixo sintagmático corresponde à sucessão de elementos

(ou de subtextos) ao longo de um texto. Kabatek (2011) cita que o editorial pode ser dividido em vários segmentos, tais como a TD do título e as outras TDs que podem figurar ao longo do texto. O romance *Ulisses* também apresenta uma sucessão de diferentes TDs no transcurso da obra, ou seja, não é um texto homogêneo e contêm uma série de textos diferenciados e diferenciáveis dentro dele (Kabatek, 2012).

No âmbito paradigmático, há a concomitância de diferentes TDs em uma porção textual, em que se originam diferentes possibilidades de *transformação* de uma TD. Kabatek (2011) retoma o exemplo do editorial que reflete uma dada tradição de tratamento do conteúdo, como é habitual nos editoriais. Para isso, afirma que o tema abordado pode evocar outras TDs de seu tratamento. A apresentação dos fatos também pode corresponder a diferentes TDs entre apresentação e opinião e, por fim, refletir uma dada orientação ideológica (Kabatek, 2011).

O conceito de TD, de acordo com Kabatek (2012), vai muito mais além do que a descrição concreta de uma determinada forma de tradição textual, pois busca descobrir toda a amplitude dos elementos tradicionais nos textos. Nesse sentido, trata-se também de "ter em conta essa tradicionalidade em todas as questões de descrição linguística, também em questões de gramática e de pragmática" (Kabatek, 2012, p. 587). Por esse motivo, o termo Tradição Discursiva apresenta consequências amplas, conforme será discutido na subseção seguinte.

2.4.1 Gêneros, universos do discurso e TDs

De acordo com Kabatek (2012), a delimitação exata do termo TDs e sua diferenciação em relação ao conceito de gênero não são unânimes em diversos trabalhos teóricos, especialmente no âmbito dos trabalhos da linguística românica alemã. No entanto, uma tentativa mais ampla de uma visão de conjunto foi proposta por Raymund Wilhelm (2003, 2001) em diferentes trabalhos, em que apresenta a distinção de três áreas de TDs: fórmulas, formas textuais e universos de discurso. Segundo o autor, essas três áreas representam diferentes graus de abstração de TDs, de modo que elas podem estar combinadas uma dentro da outra. Por exemplo, determinada fórmula pode integrar uma forma particular, que, por sua vez, será identificada dentro do âmbito de um universo de discurso, como no caso da fórmula de saudação *caro amigo*, que pode ser parte de uma *carta*, que pode integrar o universo do cotidiano.

As TDs, conforme Kabatek (2012, p. 582), apresentam, por definição, todas as formas concretas de tradição: (i) a tradição de uma citação concreta, de uma saudação, de um soneto ou a tradição de um artigo científico, especialmente a tradição da introdução, de como citar e estruturar o artigo; (ii) há também tradições particulares de grupo ou de instituições, como a dos parlamentares conservadores franceses frente a seus adversários progressistas. Em toda essa

amplitude, de um modo geral, as TDs abarcam também aspectos que se referem às formas que vão além das formas tradicionais da gramática de uma dada língua, reconhecidas como tais pela linguística repetidamente: formas textuais, tipos textuais, gêneros textuais.

Segundo Kabatek (2011, p. 93), o termo gênero é um dos mais complexos, pois é o que tem uma longa tradição em várias teorias. Por sua origem retórico-ocidental, é considerado um bem comum, porém, em seu uso clássico, não é visto como um axioma linguístico e sim definido com base em certas realizações concretas e culturais. Essas determinações são dominantes na tentativa de classificação da tradição textual até os dias atuais, tanto em obras que tratam, sobretudo, da classificação de textos como em obras para as quais essa classificação é secundária.

Nesse viés, Kabatek (2011) expõe que o conceito de *universo do discurso* apresenta diferentes graus, de modo que Wilhelm (2003, 2001) adota a perspectiva de Coseriu (2006) e distingue-os em: (i) o universo da vida cotidiana; (ii) o universo da ficção; (iii) o universo da religião; e (iv) o universo da ciência. Kabatek (2011) aponta que essa categorização se refere às relações semióticas essenciais que subjazem a todo discurso, utilizando a relação entre sujeito e objeto como critério fundamental de categorização. No *universo da vida cotidiana*, o sujeito apresenta objetos que imagina. No *universo da ficção*, o sujeito apresenta objetos que equivalem a um *mundo criado* de fantasia. No *universo da religião (ou da fé)*, o sujeito apresenta um *outro mundo* que supõe existir. Por fim, no *universo da ciência*, os objetos são descritos como objetos de um ponto de vista *objetivo*.

Em sua pesquisa sobre o gênero jurídico no espanhol medieval, podendo ser aplicável a qualquer estudo de TDs nas línguas românicas e também no português brasileiro, Kabatek (2006) apresenta as seguintes observações:

> - a suposta homogeneidade de um "gênero" pode apresentar uma heterogeneidade interna considerável, observável, entre várias possibilidades, identificando sintomas textuais diferentes para cada TD - essa heterogeneidade interna *sinaliza* diferentes TD, e a indicação dos sintomas deve seguir a interpretação histórica dos dados para chegar a descrever, p. ex., quais são as diferentes TD concomitantes em um mesmo gênero (Kabatek, 2006, p. 523, grifo do autor).

A proposta, portanto, em relação ao gênero jurídico, na pesquisa de Kabatek (2006), era, a partir da linguística histórica de *corpus*, com diferenciação de diferentes TDs, mostrar elementos nos textos que se podem considerar sintomas textuais, sintomas para determinadas TDs. Para o autor, esse tipo de estudo é importante para comprovar que a língua é um conjunto de variedades e de TDs com evoluções internas diferentes. Kabatek (2006) afirma que quando se estuda a história de uma língua, estudam-se os textos de diferentes épocas, textos que são

representativos dos respectivos estados de língua.

Com efeito, o conceito de gênero discursivo de Mikhail Bakhtin (1989), conforme Kabatek (2011), está muito próximo do de TDs, pois Bakhtin reconhece as limitações do conceito de *langue* de Saussure no que diz respeito à tradicionalidade. O conceito de gênero bakhtiniano tem como principal objetivo captar a complexidade das tradições "literárias" em termos de teoria linguística (Kabatek, 2011, p. 94). Partindo dos "gêneros primários", também se preocupava com a tradição num sentido abrangente, linguístico-teórico.

Nesse âmbito, Corrêa (2006) ressalta o aspecto das *relações intergenéricas* (cf. Bakhtin, 1992), reconhecendo que o escrevente circula por um imaginário sobre a língua nas suas diferentes variações. De acordo com o recorte proposto neste trabalho – direcionado ao modo escrito de enunciação –, esse imaginário é associado aos modos de conceber a relação escrita/mundo e escrita/fala, partilhada socialmente nas maneiras tradicionais de dizer ou de escrever.

Nessa direção, Corrêa (2006, p. 271) ainda interpreta as marcas enunciativo-discursivas, do ponto de vista indiciário, a partir da noção de *ruína de gênero discursivo*, em relação à qual reflete sobre o processo de aquisição de novos gêneros discursivos e que corresponde a vestígios de relações intergenéricas *in status nascendi*:

> (a) ora se especificando numa presença ainda marcante de fragmentos de gêneros mais conhecidos no interior de outros menos habituais para o escrevente; (b) ora se especificando numa presença de fragmentos de gêneros ainda pouco comuns para o escrevente no interior de um outro, já bem usual em suas práticas rotineiras. Com essa noção, fica marcada, portanto, a miscibilidade das práticas sociais e dos gêneros discursivos, permitindo que olhemos para certas presenças surpreendentes de fragmentos de gêneros, manifestadas em diferentes dimensões da linguagem, não como erro nem como inadequação, mas como um registro pontual e singular, porque histórico, do estado do processo discursivo em que o sujeito se situa no que se refere, especificamente, ao posicionamento enunciativo que ocupa em relação aos modos de enunciação falado e escrito (Corrêa, 2006, p. 271-272).

Assim, as *relações intergenéricas* e o que se mostra no texto como *ruínas de gêneros* são assumidas, aqui, no domínio das TDs, como relações entre o *já-dito* e um *projeto de dizer* (Lopes-Damasio, 2016). Desse modo, a composicionalidade das TDs é resultado da circulação do escrevente por outras TDs, ou seja, equivale ao que Kabatek (2006) denomina como princípio de composicionalidade sintagmática e paradigmática, em associação, portanto, com o que tem sido descrito como *mesclas* de TDs, neste trabalho (cf. Stein, 2023; Santana, 2022; Lopes-Damasio, 2022a/b, 2020; Alvares, 2020; Bavaresco, 2019), sob o recorte do modo escrito de enunciação.

Portanto, o conceito de TD, neste trabalho intrinsecamente associado à TD argumentativa, em aquisição no modo escrito de enunciação, permite lidar com construções

textuais, atos de fala, tipos textuais e gêneros textuais/discursivos, a partir de um olhar para o que, no intradiscurso, se manifesta como repetibilidade textual, considerando a interdiscursividade. Em outras palavras, refere-se, na perspectiva de Corrêa (1997), àquilo que se repete nos textos, em outros textos e também nas relações discursivas que estabelecem um diálogo com as práticas resultantes do já falado/ouvido e escrito/lido.

A próxima seção discutirá a respeito das condições de produção textual, em um diálogo crítico entre as noções de adequação e acontecimento (cf. Corrêa, 2007), em associação com o conceito de TDs.

2.5 Adequação, acontecimento e TDs

Nesta seção, apresentam-se as noções de adequação e acontecimento, a partir de um diálogo crítico proposto entre elas, na linha de Corrêa (2007). O objetivo, aqui, é o de colaborar com o refinamento do conceito de TD, associando-o ao de escrita constitutivamente heterogênea.

Em termos de produção textual, Corrêa (2006), criticamente, apresenta a ideia de adequação, para os usos da linguagem, de modo intrinsecamente relacionado à eficácia da comunicação. Dessa perspectiva, para que ocorra a adequação, é necessário que o texto falado ou escrito seja funcional no que concerne às diferentes situações de uso, mais ou menos formais. Nesse sentido, a eficácia de um texto corresponderia a uma qualidade que se produziria na tentativa de "controle" de qualquer desvio de estilo no âmbito das condições de produção textual. Entretanto, não somente isso: as marcas enunciativo-discursivas que podem fazer repercutir negativamente a variedade do falante no texto são apresentadas como um obstáculo para a sua eficácia e recusá-las seria como evitar o efeito negativo das marcas linguísticas estigmatizantes.

Segundo Corrêa (2006), a noção de adequação estabelece, portanto, uma forma de conceber a escrita como *representação da fala*, distante, portanto, daquela forma como a escrita foi definida no presente trabalho, na perspectiva desse autor, enquanto modo de enunciação. Entretanto, o autor afirma que "pensar a escrita como uma forma de representação da fala é tomar como ponto de partida a correspondência imperfeita entre som e letra — que estaria na base do código alfabético — e expandi-la para outras dimensões da linguagem, como a morfossintática e a lexical" (Corrêa, 2006, p. 279). Se fosse seguir esse raciocínio, chegaria ao ponto de propor que, para se obter uma *forma escrita* adequada, seria preciso aprofundar uma espécie de abismo entre ela e a *forma falada* correspondente. Nesse modo de compreender a adequação, a reposição integral da dicotomia entre o falado e o escrito, fonte de noções como a

de descontextualização, é muito questionada.

Corrêa (2006, p. 280) aponta que a adequação não se direciona a um ponto já previsto, estático, situado no final do processo de ensino-aprendizagem, porém ela é a sua própria construção, o seu fazer na novidade das situações e de seus atores, tão nova, assim, como qualquer produção de sentido. A escrita pensada a partir dessa (nova) ideia de adequação, para o autor, desmantela, de imediato, a antiga prática do decalque de modelos de textos, mascarada, às vezes, por atividades direcionadas ao "adestramento" do aluno em uma série de gêneros textuais.

Do ponto de vista do discurso, a noção de adequação poderia ser pensada como fazendo remissão à noção de *condições de produção* e não corresponderia à ideia de situação imediata de comunicação, conforme afirma Corrêa (2006, p. 281). Falar de adequação de um discurso, dessa forma, seria situá-lo, de modo contraditório, em suas relações de força e de sentido, no que diz respeito a situá-lo no espaço simbólico das trocas entre os participantes do discurso, entre ele próprio e o já-dito.

Nessa perspectiva, a dificuldade que se tem ao definir adequação é reduzir o material linguístico a uma resposta mais ou menos previsível e, por esse motivo, supostamente "adequada" às condições de produção, e enfrentar a dificuldade de sustentar a noção de adequação quando se busca dar conta da pluralidade dos sentidos e de sua imprevisibilidade, passível de ser defendida em função dos variados efeitos de sentido que as condições de produção podem gerar.

De acordo com Corrêa (2007, p. 205), tratar a escrita no prisma da *experiência do acontecimento*, por outro lado, "é, pois, fugir tanto quanto possível dos modelos e, também, da recomendação, na escrita escolar, da simples adequação — aí incluída a recomendação de adequação aos *gêneros textuais*, atualmente muito em voga nas escolas". Com essa delimitação, apresenta-se um paralelo, do ponto de vista crítico proposto pelo autor, entre *acontecimento* e *adequação*, conforme o quadro a seguir, buscando extrair dele as consequências para colaborar com o refinamento do conceito de TD, de modo que possa se relacionar com o de escrita constitutivamente heterogênea:

Quadro 1: Noções linguísticas a partir do uso da linguagem como uma questão de adequação ou acontecimento

NOÇÕES	**LINGUAGEM COMO UMA QUESTÃO DE ADEQUAÇÃO**	**LINGUAGEM COMO UMA QUESTÃO DE ACONTECIMENTO**
1.TEXTO	Como objeto a ser produzido adequadamente e reconhecido como adequado em momentos isolados de produção e de leitura. Visto como	Texto como *acontecimento a ler* não acabado senão na relação entre autor/leitor. Visto em seu processo de textualização, ao qual participam as

	produto final do processo de textualização, obtido a partir de uma recepção fixada antes mesmo de sua produção.	dimensões da produção, da recepção e da circulação.
2. SUJEITO (PAPEL DO)	Comunicar-se, na qualidade de usuário de um instrumento. A consideração do outro se resolve num esquema informacional.	O trabalho do sujeito com a linguagem ganha singularidade no estabelecimento de *zonas de contato* com o outro (Authier-Revuz, 1990).
3. LEITOR (PAPEL DO)	Interagir com o texto na medida em que nele reconhece ações que relacionam informações novas a informações dadas.	O leitor articula o ineditismo e a experiência do acontecimento. O *acabamento de sentido* (Bakhtin, 1992) depende de sua réplica.
4. SENTIDO (DO TEXTO)	Inteira previsibilidade (ênfase no efeito da adequação). ou Completa novidade (ênfase na virtualidade dos atos de comunicação).	Mais do que novidade, experiência de um acontecimento, em que "experiência" é, ao mesmo tempo, a novidade da reatualização e a retomada do já experimentado, a memória do já-dito/escrito e do já-ouvido/lido.
5. SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO/ SUPORTE/ PARTICIPAÇÃO DOS INTERLOCUTORES	Situação imediata de comunicação define o tipo de adequação e é definida por ela. É previsível e facilmente descritível de um ponto de vista etnográfico. Destaca o suporte em que se inscreve para determinar sua contextualização (texto falado) ou sua descontextualização (texto escrito), assim como maior envolvimento (texto falado) ou maior distanciamento do sujeito (texto escrito) em relação ao que diz.	Vista como acontecimento, não se reduz à situação; não dá nome à atividade do sujeito nem à do seu leitor. Guarda a materialidade da relação entre esses corpos. Portanto, não é nem a matéria gráfica ou sonora, nem o suporte em que se inscreve; não se reduz a esses corpos. Cabe à memória discursiva o acesso à materialidade dos acontecimentos, que é a do sentido, guardada não só no que está posto no texto, mas também nos '*implícitos' de que sua leitura necessita* (Pêcheux, 1999, p. 52).
6. O NOVO NO SENTIDODO TEXTO	A novidade está na virtualidade dos atos de comunicação, ligada à variação das situações concretas de comunicação.	A novidade não está na virtualidade, mas no modo singular de sua inscrição numa dada memória (na história).
7. OS ATOS DE COMUNICAÇÃO/ ACONTECIMENTOS	Os atos de comunicação são individuais e inumeráveis, porém submetidos à previsibilidade das assim chamadas "situações concretas de comunicação".	Não é a individualidade dos eventos em si que interessa à história: específico quer dizer ao mesmo tempo 'geral' e 'particular' (Veyne, 1971, p. 48), ou seja, inscrito na história.
8. LINGUAGEM	Linguagem como instrumento. A ideia de adequação aplica-se bem à noção de causalidade, por isso ela pode ser associada à de eficácia da comunicação – linguagem como meio para se chegar a certos fins.	Linguagem vista em seu funcionamento não apenas interno. Não se organiza numa relação de causalidade, buscando não a sua função, nem a sua eficácia, mas o seu funcionamento: conjunção entre o material linguístico e os aspectos sócio-históricos que ele guarda.

Fonte: Corrêa (2007, p. 206)[22]

[22] A interpretação do item 8 – LINGUAGEM COMO UMA QUESTÃO DE ACONTECIMENTO não deve se sustentar em uma suposta incompatibilidade da articulação entre funcionamento e eficácia. Por outro lado, como se reconhece que funcionamentos linguísticos são sistematicamente eficazes, trata-se, outrossim, de compreender tal funcionalidade não apenas de forma interna à própria língua, mas de forma linguística e discursiva.

No quadro 1, Corrêa (2007) apresenta, de forma esquematizada, a variação de sentido de diversas noções, que são importantes para sustentar diálogos críticos com o conceito de TD, quando abordadas da perspectiva da *adequação* ou do *acontecimento*. Nesse quadro, podem-se ler as concepções de linguagem implicadas por essas duas perspectivas teóricas. No primeiro caso, referente à noção de *adequação*, conforme o autor, é dada muita atenção à mudança do modo de comunicação (do falado, de base sonora, para o escrito, de base gráfica), destacando-se, dessa forma, a concretude da base gráfica, que permitiria maior distanciamento do sujeito (na situação de enunciação, enquanto presença física, e na representação que faz do outro/leitor), e apresentando que há uma outra perspectiva associada a aspectos da institucionalização de uma norma e às regulamentações do uso da escrita. Corrêa (2007, p. 207) afirma que "a atenção se volta, ainda uma vez, para o produto escrito,[23] que é avaliado segundo certos parâmetros, tais como: o correto e o incorreto; o formal e o informal; o escrito e o oral; a adequação aos diferentes gêneros".

No segundo caso, referente à noção de *acontecimento*, o autor aponta que estão as teorias do letramento, na qual duas delas se destacam: a primeira parte da noção de letramento como um conjunto de saberes, formais ou informais, relacionados ao contato direto ou indireto com práticas de leitura e escrita, reconhecendo, assim, diferentes tipos de letramento; a segunda parte da noção de letramento como um conjunto de saberes, formais ou informais, relacionados ou não ao contato direto ou indireto com práticas de leitura e escrita, não só reconhecendo, nessa segunda parte, os diferentes tipos de letramento, bem como incluindo, por exemplo, aqueles presentes em sociedades ágrafas.[24]

Essas duas noções, de acordo com Corrêa (2007, p. 207-208), apresentam os seguintes desdobramentos: (i) há diferentes escritas; (ii) a escrita não é autônoma; (iii) a escrita não é descontextualizada; (iv) os gêneros textuais compartilham traços do falado e do escrito;[25] (v) diferentes escritas se relacionam a diferentes práticas sociais; (vi) o processo de escrita é

[23] Não se trata, em Corrêa (2007), de descartar o produto escrito ou de negar sua importância para a análise. O que se problematiza é a centralidade atribuída ao produto quando este é tomado como objeto autônomo e avaliado prioritariamente segundo parâmetros normativos, como correto/incorreto, formal/informal, escrito/oral e adequado/inadequado. Nessa perspectiva, o produto escrito não é, em si mesmo, pernicioso; o problema está no modo como é concebido e analisado, quando sua materialidade é dissociada das condições de produção, das relações entre os sujeitos e dos processos históricos e discursivos que o constituem. Desse modo, o produto escrito pode e deve ser considerado, mas não como elemento isolado do processo de textualização.

[24] A inclusão de sociedades ágrafas nessa concepção de letramento não implica a existência de práticas de leitura e escrita em sociedades que não fazem uso de sistemas de escrita. Trata-se, antes, de uma ampliação da noção de letramento para além de sua vinculação necessária à cultura escrita, considerando saberes e práticas socialmente constituídos que participam dos modos de organização e de interação dos sujeitos, ainda que não estejam diretamente relacionados à leitura e à escrita.

[25] Do mesmo modo que as TDs também circulam por práticas discursivas orais e letradas.

passível de observação e de intervenção, e não somente o seu produto final. Conforme o autor, pelo menos duas diferenças específicas entre as duas concepções aparecem também em desdobramentos característicos da segunda concepção; (vii) em uma reformulação teórica, a noção de gêneros textuais se converte na noção de gênero discursivo, que inclui a dinâmica das relações intergenéricas bakhtiniana.

Os mesmos desdobramentos podem ser considerados também no âmbito das TDs, uma vez que se reconhece que o escrevente circula por um imaginário sobre a língua em diferentes variações, um imaginário que se amplia mediante aos modos de conceber a relação escrita/fala socialmente partilhada, nas formas tradicionais de dizer e escrever. Para tanto, as relações intergenéricas, nas TDs, são assumidas nas *mesclas* de TDs; os saberes informais (não-escolarizados) ganham legitimidade, dependentes ou não das práticas tradicionais de escrita, enquanto práticas, da mesma forma, também tradicionais.

Complementando o entendimento da noção de *acontecimento*, numa perspectiva enunciativo-discursiva, Capristano (2021, p. 12) aponta, ao abordar as práticas e eventos de letramento, que Corrêa (2013) "recusa a ideia de que um acontecimento possa ser identificado com uma situação previsível em que uma atividade linguística é realizada, ou ainda que ele possa se referir apenas a um evento datado ou social e geograficamente circunscrito". Nesse sentido, a autora destaca também que Corrêa (2013) compreende o acontecimento como um processo sócio-histórico que envolve a tomada da palavra por um sujeito — ambos, palavra e sujeito, são constituídos nesse mesmo processo. No mais, "um acontecimento depende das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais irrompe e marcaria sempre 'a possibilidade de desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos'", conforme aponta Capristano (2021, p. 12) com base em Pêcheux (2006, p. 56-57).

No âmbito das TDs, é assumida, na mesma direção proposta por esses autores, a consideração da linguagem como processo de textualização, caracterizado a partir do "acontecimento" na relação entre falante/ouvinte e autor/leitor. Para tanto, o texto emerge na experiência desse acontecimento, em que a "experiência deve ser tomada como retomada do já-experimentado, da memória do já-dito/escrito e do já-ouvido/lido, mas também como novidade da reatualização, em consonância com o conceito de TD" (Lopes-Damasio; Silva, 2018, p. 725).

Corrêa (2013, p. 204) busca entender o acontecimento como uma questão de experiência, no sentido da novidade que toda reapresentação da experiência traz, e no sentido de retomada do já experimentado, de modo que permite entender a experiência como memória.

Em Corrêa (2007), o já experimentado não se trata da memória do já vivido empírico, pois

> [m]uitas vivências simbólicas escapam à remissão a uma ocorrência linguística particular, mas podem ser pensadas, por exemplo, como feixes de enunciados que, de idades e de espaços díspares, se cruzam e atuam, por recorrência ou apagamento, sobre a dispersão das lembranças para compor uma memória. Mas não atuam apenas sobre as lembranças. (Corrêa, 2007, p. 204).

Na mesma direção, mas considerando um diálogo com o conceito de TDs, compreende-se que há um encontro entre *experiência* (o já sabido das relações) e acontecimento (em que a *novidade* ocorre no modo como se realiza uma dada prática), conforme Corrêa (2007), pois não há uma *experiência* que fala só pela experiência ou só pelo acontecimento e sim por um *encontro* entre um e outro. De acordo com Lopes-Damasio e Silva (2018), ao recusar a relação da tradição apenas com *experiência* e propor associá-la ao *acontecimento*, entendido como questão própria da experiência (em termos da novidade que toda reapresentação da experiência apresenta e em termos de retomada do já-experimentado), delimita-se "um espaço de observação próprio para as TDs em relação à heterogeneidade da escrita: a TD, considerada como matéria e produto da linguagem, entendida como *experiência* (memória) e como *acontecimento* (produto discursivo)" (Lopes-Damasio; Silva, 2018, p. 728-729).

Entendido como um acontecimento, Capristano (2021) afirma que o evento de letramento poderia ser definido como um processo sócio-histórico que engloba um ato de apropriação da escrita pelo sujeito, sendo, tanto a escrita quanto o sujeito, constituídos nesse mesmo ato. A autora ressalta que a expressão "ato de apropriação da escrita" não significa o ato de usar ou saber usar a escrita como tecnologia, mas significa que a escrita ocorre via inscrição do sujeito em práticas letradas diversas, social e historicamente constituída. Desse modo, Capristano (2021, p. 13), com base em Tfouni (2010), afirma que a "apropriação da escrita" é independente da condição de alfabetizado ou não alfabetizado do sujeito.

Nessa mesma linha, conforme aponta Lopes-Damasio (2019, p. 153), o falar/escrever em relação às TDs é apresentado de maneira tradicionalmente instituído, do ponto de vista da linguagem e das sucessivas atualizações discursivas. Nesse sentido, o ato de apropriação da escrita pelo sujeito colabora para a constituição dessa tradição, num diálogo complexo entre o já-dito e os novos projetos de dizer.

À luz desse diálogo crítico, em que se atualiza um campo próprio de mobilização do conceito de TD, em coerência com a perspectiva constitutivamente heterogênea de conceber a escrita, a seção seguinte apresentará as relações de aplicação do conceito de TD, em termos teórico-metodológico, à aquisição da escrita.

2.6 A aquisição de TDs no modo escrito de enunciação

Kabatek (2006) realiza diversos trabalhos com a aplicação do conceito de TDs, na perspectiva de estudos diacrônicos, com o objetivo de apresentar processos de mudança linguística. Lopes-Damasio (2017, 2016, 2014, entre outros) e Longhin-Thomazi (2011a/b) mostram que é possível mobilizar o conceito de TD também em estudos de natureza não diacrônica. Para tanto, as autoras relacionam-no à aquisição da escrita, conforme será definida aqui, a partir do quadro teórico das TDs e da heterogeneidade constitutiva da escrita.

Ao buscar relacionar o tratamento teórico-metodológico do conceito de TD (cf. Kabatek, 2012, 2008, 2005, 2006) com o estudo de aquisição da escrita, Longhin-Thomazi (2011a) parte do pressuposto de que a aquisição de TDs assume caráter processual, "como argumenta Oesterreicher (1997), que prevê para a aquisição etapas de identificação, habituação e legitimação" (Longhin-Thomazi, 2011a, p. 223). A conformação às regras nunca ocorre de maneira mecânica, porque há sempre uma inserção gradual que passa por um "núcleo duro", em que há propriedades fixadas, e por núcleos variáveis, que estão associados à face composicional das TDs. Longhin-Thomazi (2011a) aborda o princípio da composicionalidade das TDs no âmbito da junção e o jogo de escolhas[26] que as crianças fazem sobre como juntar, considerando que:

> essas escolhas são sempre perpassadas por alguma percepção da criança acerca do que é fixo e do que é lacunar na tradição, e refletem um pouco do modo cambiante como a criança se insere nas regras idiomáticas e discursivas, para a construção de uma escrita (Longhin-Thomazi, 2011a, p. 223).

Longhin-Thomazi (2011a) pressupõe, nesse sentido, que a criança já circula por diferentes TDs típicas da oralidade antes de sua inserção nas práticas formais de letramento. Essa oralidade é sempre atravessada por letramentos, a depender de sua vivência, de modo que, ao chegar à escola, a criança apresenta um grau de letramento. Essa visão da autora se compatibiliza com a de Street (2006), nas quais as práticas de letramento são modos variados e complexos de representar os significados de ler e escrever, nos contextos sociais, mediante as relações de poder e ideologia.

Na circulação por diferentes TDs típicas da oralidade e destacando-se a TD argumentativa, objeto do estudo aqui relatado, há a apresentação do modo de enunciar da criança, tendo em vista que a argumentação, conforme Di Renzo (2000, p. 41-42), aparece desde muito cedo em sua fala, uma vez que é sustentada mediante uma variedade de enunciados

[26] O presente trabalho se distância, neste ponto, do trabalho de Longhin-Thomazi (2011a), uma vez que a autora apresenta um sujeito que "escolhe", ou seja, um sujeito consciente/cognoscente, que se antecede à escrita/língua como fonte do dizer.

incorporados do adulto, ocorrendo, assim, transformações ao retornarem na fala da criança, numa atividade não só dialógica, porém, também discursiva. Para a autora, diz respeito à atividade "dialógica" devido aos fragmentos cristalizados em outros diálogos retornarem à fala da criança, e "discursiva" devido se construírem na discursividade das deontologias familiares, institucionais (por exemplo, a escola) e no discurso da mídia, como lugares de filiação.

A argumentação, segundo Di Renzo (2000), não é algo que ocorre fora da linguagem, bem como também não é um instrumento que fornece apenas os meios para os objetivos argumentativos. A argumentação é apresentada, assim, como um modo de construir uma dada enunciação ou textualidade, cujas relações dos/entre os enunciados são de natureza argumentativa. Em outras palavras, "as relações de caráter argumentativos estão contidas nos próprios enunciados, uma vez que um enunciado se relaciona com outro argumentativamente" (Di Renzo, 2000, p. 43).

Lopes-Damasio (2022a) afirma, quanto à associação entre TD [argumentativa] e aquisição da escrita, que os indícios de relações entre os MJs e a aquisição da TD argumentativa, no modo escrito de enunciação, leva à conclusão de que a movimentação está na base da constituição da escrita, da tradição de argumentar e da subjetivação, apresentando, assim, um sujeito que se torna sujeito na escrita, na aquisição da escrita, conforme o capítulo 1 deste trabalho. Nesse sentido, a transformação e a mudança atuam no funcionamento simbólico da língua a partir da movimentação que atinge as formas táticas dessa língua, seus sentidos, e que se relaciona a esses dois aspectos, ao mesmo tempo. Desse modo, a suspensão da transparência da escrita (cf. Lemos, 1998), que se opera na relação sujeito e objeto como efeitos do funcionamento simbólico da linguagem, é a estratégia que viabiliza, conforme a autora, a observação desse movimento e de rastros de uma escrita que não é primitiva ou repleta de erros, devido ser "uma escrita que confronta o outro/letrado com sentidos outros, possíveis, além daqueles convencionalmente esperados e mostrados, na superfície do texto, por vias gramaticais também convencionais" (Lopes-Damasio, 2022a, p. 15).

Diante disso, Ferrari e Lopes-Damasio (2023) apontam que a escrita se constitui heterogeneamente nas diversas TDs e que, no âmbito formal de ensino, em contato com o novo modo de enunciação, o sujeito é atravessado, na semiose escrita, pela linguagem em geral e não somente pelo que é novo. A relação sujeito/linguagem e sujeito/escrita, nessa perspectiva, é sempre reconstruída, devido ao sujeito não se apropriar do objeto em aquisição (a escrita) em um dado ponto do percurso, porém a cada ato de fala/escuta/escrita/leitura ter sua relação com o objeto refeita, impossibilitando, assim, que a escrita se esgote como um saber estável para o sujeito (Lemos, 1998, p. 12).

Por fim, os resultados alcançados em Santana (2022), em estudo comparativo sobre as TDs narrativa e argumentativa, apontam, a partir do funcionamento dos elementos juntivos no âmbito textual e das relações entre esse funcionamento e as *mesclas* de TDs para a composicionalidade das TDs focalizadas, que, na TD narrativa, os sujeitos circulam por textos que constituem o que é tradicionalmente esperado em textos do narrar e, na TD argumentativa, "que as mesclas entre TDs constituem a argumentação, em intrínseca dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido e com as condições de produção dos textos, especialmente aqui, aquelas associadas às propostas de produção textual" (Santana, 2022, p. 185). Assim, as *mesclas* se constituem, na TD narrativa, conforme o que é esperado para essa tradição, e, na TD argumentativa, conforme as condições de produção dos textos, especialmente, as que são associadas, de modo específico, às propostas de produção textual e, de modo geral, à própria aquisição dessa TD no modo escrito de enunciação.

2.7 Em suma

Este capítulo apresentou o conceito de TD, partindo da teoria da linguagem coseriana, que faz a distinção entre três níveis do falar: *universal*, *histórico* e *atual* ou *individual*, situando o conceito no domínio *histórico*. O conceito propriamente dito de historicidade foi retomado, da perspectiva coseriana, por meio de três tipos distintos — historicidade linguística *strictu senso*, historicidade como tradição de determinados textos e historicidade genérica.

Nessa direção, o conceito de TD foi apresentado no nível histórico e discutido por Kabatek (2005) que questionou se é necessário manter a diferença proposta entre historicidade primária da língua e uma secundária das tradições textuais, tendo em vista que uma fala que não está associada com algumas tradições de textos não pode existir de certa forma. Na distinção entre o que é língua enquanto sistema e enquanto norma foi compreendido que, no ato de falar/escrever, o vínculo com "determinadas tradições textuais é dado primariamente e interiorizado no indivíduo da mesma maneira que o vínculo com uma língua" (Kabatek, 2005, p. 164).

De acordo com Kabatek (2006), a definição de TD, a partir da reduplicação do nível histórico coseriano, é coerente, de um modo geral, com a aceitação de que as tradições textuais englobam todos os elementos históricos relacionáveis com um texto, a partir de seus traços definidores: (i) a *repetição* e a *evocação*; e (ii) as composicionalidades *paradigmática* e *sintagmática*.

As TDs estão relacionadas, portanto, à forma como o escrevente circula por um imaginário sobre a língua em diferentes variações, um imaginário que se amplia a partir dos

modos de conceber a relação escrita/fala, abarcando, dialogicamente, todo tipo de tradições identificáveis e tradições dentro do mesmo gênero (Kabatek, 2006).

Na direção da proposta de Corrêa (2007), apresentaram-se as ideias de adequação e acontecimento, em um diálogo crítico entre elas e uma nova abordagem das TDs, também considerada de forma crítica, no que tange ao conceito originalmente proposto no âmbito da linguística histórica (cf. Lopes-Damasio, 2020). Nessa perspectiva, "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*", em termos do já sabido dessas relações (Lopes-Damasio; Silva, 2018, p. 726). Já a expressão *discursiva* estará associada 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) e às tradições como linguísticas, com intuito de englobar todo tipo de tradição do falar/escrever (Kabatek, 2006). Nesse contexto, as TDs foram associadas à *experiência* e ao *acontecimento*, no sentido de novidade e de retomada do já-experimentado, de forma a criar um espaço de observação próprio para as TDs no que concerne à heterogeneidade da escrita.

Por fim, o conceito de TD foi apresentado no escopo da aquisição da escrita, de modo a se destacar que considerar a aquisição da escrita significa considerar a aquisição de uma TD no modo escrito de enunciação, sem qualquer vinculação à ideia de desenvolvimento do sujeito, mas com a vinculação entre aquisição e a ideia de movimentação e transformação subjacentes à noção de subjetivação, a partir da relação sujeito/escrita (cf. Lopes-Damasio; Gava, 2025; Carvalho, 2025; Silva, 2024; Oliveira, 2024, Santana, 2022; Lemos, 1998).

CAPÍTULO 3
A JUNÇÃO COM SENTIDO DE CONTRASTE

3.1 Primeiras palavras

Este capítulo faz uma apresentação da perspectiva funcionalista, a partir da qual será compreendido o funcionamento tático-semântico dos juntores com sentido de contraste. O capítulo tem por objetivo mostrar a importância dessa perspectiva, nos estudos dos MJs, de um modo geral, e dos MJs contrastivos, mais especificamente, focalizando a fluidez do funcionamento da língua concreta e estabelecendo relações no âmbito do quadro teórico já apresentado, nos capítulos antecedentes desta Parte I.

No presente trabalho, o aparato funcionalista não é assumido como eixo central de fundamentação teórica, mas como um conjunto de instrumentos descritivo-analíticos mobilizados para a observação e a sistematização do funcionamento dos MJs. Nesse sentido, as categorias oriundas do funcionalismo — em especial aquelas relativas à organização tático-semântica das orações — são empregadas como recursos metodológicos que viabilizam a descrição das relações sintáticas e semânticas estabelecidas pelos MJs, sem que isso implique a incorporação integral do funcionalismo como quadro teórico. Essa opção justifica, inclusive, os deslocamentos teóricos realizados ao longo do capítulo, sobretudo no diálogo com a teoria das TDs (Kabatek, 2006) e com os estudos sobre a heterogeneidade constitutiva da escrita e sua aquisição, uma vez que tais quadros permitem incorporar às dimensões discursiva, enunciativa e histórica na abordagem do funcionamento dos MJs, extrapolando, pois, os limites de uma abordagem estritamente linguística.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, na seção *As funções da linguagem*, apresenta-se uma breve explanação sobre o tópico, com base em Halliday (2014 [1985]), a fim de compreender como a multiplicidade funcional da linguagem deixa rastros na organização interna da língua. Em seguida, na subseção *A junção na abordagem linguístico-funcional*, discutem-se as relações tático-semânticas no complexo oracional, a partir de Halliday (2014 [1985]), bem como as propostas de Hopper e Traugott (2003) e de Raible (2001), que concebem a junção em termos escalares, articulando parataxe, hipotaxe e subordinação, bem como agregação e integração. Apresenta-se também o modelo de macroestrutura do espaço semântico das relações interoracionais, contemplando os domínios de tempo, modo, lugar e causa, condição, contraste e concessão (CCCC). Na subseção *A junção na abordagem linguístico-discursiva*, discute-se a articulação entre aspectos tático-semânticos e discursivos da junção, com base em Lopes-Damasio (2022a), introduzindo o conceito de

espaço de junção. Por fim, na seção *Os MJs com sentido de contraste na perspectiva linguística*, apresentam-se resultados de descrições e análises de MJs contrastivos apresentados por Lopes-Damasio (2022b), Neves (2011) e Botaro (2010).

3.2 As funções da linguagem

De acordo com Neves (1994), há duas propostas sobre a determinação das "funções" da linguagem que fazem parte do domínio comum dos estudiosos da linguagem. A primeira é a de Karl Bühler, ensinada aos brasileiros por meio da leitura de Mattoso Câmara (1959), em que há três funções da linguagem que se apresentam hierarquizadas, nos diferentes enunciados: a de representação (*Darstellungsfunktion*), a de exteriorização psíquica (*Kundgabefunktion*) e a de apelo (*Appellfunktion*), da qual a função representativa é a que caracteriza a linguagem como atividade tipicamente humana. Para tanto, Neves (1994, p. 110) aponta que "cada evento de fala constitui um drama, no qual se reconhecem três elementos: uma pessoa (*Sender*) informa outra pessoa (*Empfänger*) de algo (*Gegenstände und Sachverhalte*), e é nessa atividade que se manifestam as três funções".

A segunda proposta, conforme Neves (1994), é a de Roman Jakobson (1969), que adiciona a essas três funções outras, constituindo uma série de seis funções da linguagem, relacionadas diretamente a um dos fatores intervenientes no ato de comunicação verbal: ao contexto — função referencial; ao remetente — função emotiva; ao destinatário — função conativa; ao contato — função fática; ao código — função metalinguística; e à mensagem — função poética.

Neves (1994) destaca que a proposição de Bühler é sempre correlacionada com muitas propostas de estabelecimento de funções linguísticas e que, em geral, o termo *função* não apresenta o mesmo sentido e a mesma abrangência, pois há diferentes critérios e níveis de generalização nas diversas classificações oferecidas em cada quadro teórico. A autora cita o exemplo de Halliday (1973a), dentro da teoria funcionalista, que aponta que usa o termo função do mesmo modo de Bühler, porém não se desloca na mesma teoria, tendo em vista que o esquema de Bühler tem interesse psicolinguístico e considera as funções a que a linguagem serve na vida do indivíduo e não explica a natureza do sistema linguístico em termos funcionais e, sim, usa a linguagem para investigar coisas que estão fora dela.

Diferentemente, Halliday insiste, conforme Neves (1994), em uma teoria tanto extrínseca como intrínseca das funções da linguagem, na qual a multiplicidade funcional se reflete na organização interna da língua. A investigação da estrutura linguística mostra as diferentes necessidades da importância da linguagem: "[a] pluralidade funcional se constrói

claramente na estrutura linguística e forma a base de sua organização semântica e sintática, ou seja, lexical e gramatical" (Neves, 1994. p. 111).

A partir desta introdução sobre as funções da linguagem, especialmente a de Halliday, a subseção seguinte apresentará maiores detalhes a respeito da gramática funcional abordada.

3.2.1 A junção na abordagem linguístico-funcional

A gramática sistêmico-funcional, desenvolvida por M. A. K. Halliday (2014 [1985]), insere-se no quadro mais amplo do funcionalismo linguístico, compartilhando com a Escola Linguística de Praga (Jakobson, 1960) o pressuposto central de que a língua é um instrumento funcional de comunicação, cujas formas se organizam em função dos usos discursivos e das necessidades comunicativas dos falantes. Assim, Halliday (2014 [1985]) concebe a língua como um sistema dinâmico, orientado para a realização de significados no contexto social, no qual os valores gramaticais se definem por sua função no texto e no discurso,[27] e não por critérios exclusivamente formais (Halliday, 2014 [1985]).

Nesse sentido, há convergência entre a gramática hallidayana e a tradição funcionalista de Praga, especialmente no que diz respeito à centralidade do texto, à articulação entre estrutura e função e à compreensão da gramática como um sistema estratificado e hierarquizado, sensível às condições de uso (cf. Jakobson, 1960). Enquanto a Escola de Praga enfatiza noções como funcionalidade, oposição e organização informacional, Halliday (2014 [1985]) sistematiza essas intuições ao propor uma gramática orientada para o significado, estruturada em metafunções que explicam como a língua constrói experiência, interação e textualidade.

No plano da descrição gramatical, a gramática sistêmico-funcional entende a língua como um sistema de escolhas, no qual as formas gramaticais se organizam como realizações dessas escolhas no texto (Halliday; Matthiessen, 2014 [1985]).[28] Nesse enquadramento, insere-se a análise das relações de junção, compreendidas como mecanismos fundamentais para a organização do texto e para a construção das relações lógico-semânticas entre segmentos discursivos.

---

[27] Halliday (2014 [1985]) apresenta o termo *discurso* em sentido amplo, relacionado à linguagem em uso e à organização semântico-funcional do texto em contexto. O discurso não se constitui como uma categoria teórica autônoma, distinta do texto, mas refere-se ao funcionamento da língua em situações sociais concretas, em articulação com os sistemas gramaticais que realizam significados ideacionais, interpessoais e textuais. Assim, expressões como *segmentos discursivos* dizem respeito, nesse quadro, a porções do texto consideradas em sua funcionalidade semântico-gramatical e contextual.

[28] Halliday e Matthiessen (2014 [1985]) apresentam a língua como um "sistema de escolhas" e "opções", diferentemente do presente trabalho, em que diferentes usos serão caracterizados como *rastros* da movimentação do sujeito no processo de textualização.

No âmbito específico deste trabalho, a gramática de Halliday (2014 [1985]) é mobilizada para a análise dos MJs contrastivos, a partir da distinção entre parataxe e hipotaxe oracional.[29] Essas categorias permitem observar como os juntores contrastivos se distribuem e operam na organização sintática do texto, configurando diferentes modos de construção do contraste. Desse modo, a gramática sistêmico-funcional oferece um aparato teórico-descritivo adequado para investigar os juntores contrastivos não apenas como elementos formais, mas como recursos funcionais que participam da articulação lógico-semântica do texto, em consonância com os pressupostos funcionalistas.

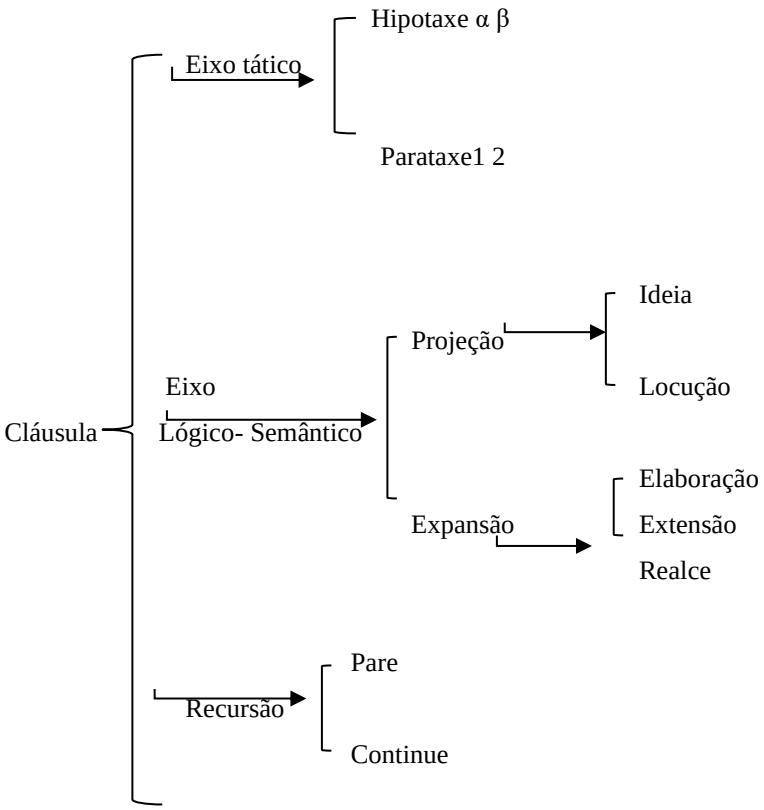
Neves (1994) apresenta que a gramática funcional hallidayana é uma teoria sistêmica, fundamentada em Firth (1935), com inspiração em Malinowski e Whortf (1976). É sistêmica, segundo a autora, por estar no âmbito firthiano de paradigma funcional,[30] no construto formal de uma rede sistêmica, de modo que configura uma teoria da língua enquanto escolha.

Para a compreensão da conexão entre as orações complexas, Halliday (2014 [1985]) analisa como o fluxo de eventos pode ser construído ao longo do texto e apresenta dois sistemas básicos, o tático e o lógico-semântico, que determinam quando uma oração está relacionada com a outra, conforme mostra a Esquema 1:

[29] Embora a gramática sistêmico-funcional compreenda a língua como um *sistema de escolhas* e trate as formas gramaticais como realizações de *opções* (Halliday, 2014 [1985]), assume-se, neste trabalho, a língua em sua opacidade.

[30] O "âmbito firthiano de paradigma funcional" refere-se à concepção de linguagem proposta por Firth (1935), segundo a qual a língua deve ser compreendida como prática social, cujo funcionamento é determinado pelo contexto de situação e pelas funções comunicativas que desempenha. Nesse paradigma, a função precede a forma e o sistema linguístico é entendido como um conjunto de possibilidades de escolha funcionalmente motivadas.

Esquema 1: Relações entre cláusulas



Fonte: Halliday (2014 [1985], p. 438, adaptação e tradução minha)

De acordo com Halliday (2014 [1985]), todas as orações ligadas por uma relação lógico-semântica são interdependentes e podem ser tratadas como tendo o mesmo *status*, conforme mostra a ocorrência abaixo:[31]

(1) Kukul se agachou no chão || **e** se moveu lentamente.[32]

Em (1), há duas orações, independentes uma da outra, cada uma constitui uma proposição e poderia, assim, ser marcada como *Kukul agachou-se no chão e* ***ele*** *se moveu lentamente*[33]. O que se altera é o grau de integração paratática entre os segmentos. Na primeira oração — *Kukul se agachou no chão e se moveu lentamente* — há uma parataxe mais integrada, caracterizada pelo compartilhamento do sujeito e pela elipse de sua retomada no segundo segmento. Já na segunda — *Kukul agachou-se no chão e ele se moveu lentamente* — a retomada explícita do sujeito por meio do pronome *ele* produz uma parataxe menos integrada. Assim, embora ambas as construções se situem no domínio da parataxe, diferenciam-se quanto ao

[31] Os exemplos de (1) a (11) foram extraídos de Halliday (2014 [1985]).
[32] *Kukul crouched low to the ground || **and** moved slowly.*
[33] *Kukul crouched low to the ground and **he** moved slowly.*

modo de articulação tática, apresentando distintos graus de integração entre os segmentos parataticamente relacionados. No entanto, Halliday (2014 [1985]) afirma que seria possível selecionar diferentes estados da oração, tal como *Kukul agachou-se no chão, **mas** ele se moveu lentamente*.[34] Nessa oração, o contraste atua com quebra de expectativa, sugerindo que o leitor poderia esperar outra forma de movimento (por exemplo, rápido ou abrupto). Além disso, há outros exemplos apresentados pelo autor:

Declarativo + Interrogativo

(2) Eu sei que é uma cópia, || **mas** será que é uma cópia real?[35]
(3) Todos esses objetos são louváveis, || **mas** algum deles é novo?[36]

Declarativo + Imperativo

(4) Entretanto, equipamentos de iluminação, mapas e bússolas são inúteis, a menos que você saiba como usá-los. || **Então** não saia por aí, sem saber como usá-los, sem antes praticar um pouco.[37]
(5) Não pretendo me casar, || **então** não fale sobre maridos.[38]

O que se destaca nesses exemplos é a articulação entre diferentes tipos de oração (declarativa, interrogativa e imperativa) por meio dos MJs "mas" (*but*) e "então" (*so*) que organizam o encadeamento oracional e a orientação argumentativa. O *mas* funciona como um MJ contra-argumentativo, instaurando dúvida ou problematização. O segmento declarativo estabelece uma explicação. A oração imperativa, introduzida por *então* (*so*), opera como marcador de conclusão, alterando a informação anterior para uma ação ordenada.

Segundo Halliday (2014 [1985]), quando as orações são combinadas com o *status* de igual, há uma versão muito semelhante em que as duas orações não são reunidas estruturalmente em um complexo de orações, porém formam uma sequência coesa: *Kukul se agachou no chão. Ele se moveu lentamente*.[39] Nessa versão, o autor aponta que o sujeito elíptico da segunda oração deve ser restabelecido, pois a elipse do sujeito não seria possível fora do domínio de um complexo de orações.

[34] *Kukul crouched low to the ground but did he move slowly*.
[35] *I know || it is a copy || **but** is it a real copy?*
[36] *All these are laudable objects, || **but** is any one of them new? Todos esses objetos são louváveis, || **mas** algum deles é novo?*
[37] *However, firelighting equipment, maps and compasses are useless || unless you know how to use them, || **so** don't blithely wander off into the back-country without some practice first.*
[38] *I don't plan to marry || **so** don't talk about husbands.*
[39] *Kukul crouched low to the ground. He moved slowly*.

Em relação ao grau de interdependência, conhecido tecnicamente como taxis ou eixo tático, Halliday (2014 [1985]) apresenta a interdependência da parataxe, que possui *status* igual, e a interdependência da hipotaxe, que possui *status* desigual. A parataxe corresponde à relação entre dois elementos semelhantes de *status* igual, um iniciando e o outro continuando. Em contraposição, a hipotaxe corresponde à relação entre um elemento dependente e seu dominante, o elemento do qual é dependente.

Conforme Halliday (2014 [1985]), parataxe e hipotaxe caracterizam a relação entre orações dentro de um complexo de orações. Além disso, Halliday (2014 [1985], p. 441, tradução minha) afirma que "os complexos oracionais são frequentemente formados a partir de uma mistura de parataxe e hipotaxe". Por exemplo, em *com dor, Kukul puxou a flecha e dirigiu-se ao rio para lavar o ferimento*,[40] na parataxe, tem-se *Kukul arrancou a flecha + (Kukul) foi em direção ao rio*[41] e, na hipotaxe, *(Kukul) foi em direção ao rio → para lavar seu ferimento*.[42]

Halliday (2014 [1985]) se refere, portanto, a qualquer par de orações relacionadas por interdependência ou taxis, como um nexo de orações, conforme o seguinte complexo:

(6) Eu fui para a escola em Nova York || **e então** moramos no Hudson por um tempo, || **depois** mudamos para Connecticut.[43]

Há dois nexos de orações: as orações que constituem tal nexo são primárias e secundárias. A primária corresponde à oração inicial em um nexo paratático e à oração dominante em um nexo hipotático; e a secundária, à oração que continua em um nexo paratático e à oração dependente em um nexo hipotático, conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2: Orações primárias e secundárias em cláusulas nexus

	Primária	**Secundária**
Parataxe	1 (iniciando)	2 (continuando)
Hipotaxe	α (dominante)	β (dependente)

Fonte: Halliday (2014, p. 442, tradução minha)

[40] *in pain, Kukul pulled out the arrow and headed for the river to wash his woud*.
[41] *Kukul pulled out the arrow + (Kukul) headed for the river*.
[42] *(Kukul) headed for the river → to wash his wound*.
[43] *I went to school in New York City* || ***and then*** *we lived up on the Hudson for a while,* || ***then*** *moved to Connecticut.*
Oração primária na parataxe: *I went to school in New York City*
Oração segundária na parataxe: ***and*** *then we lived up on the Hudson for a while then moved to Connecticut*
Oração primária na hipotaxe: *went to school in New York City*
Orações secundárias na hipotaxe: ***then*** *we lived up on the Hudson for a while,* || ***then*** *moved to Connecticut.*

O complexo de orações citado acima, conforme Halliday (2014 [1985]), é formado por uma sequência linear de nexos de orações, em que cada nexo consiste em um par de orações relacionadas. Segundo o autor, o que está sendo vinculado aqui por uma relação lógico-semântica não é uma única oração, porém um "subcomplexo" – um nexo de oração. Desse modo, no complexo de orações diagramado no quadro 2, a oração inicial é uma oração simples, mas a oração que continua é um subcomplexo – um nexo hipotático.

A título de exemplificação, o quadro 3 mostra uma oração complexa com encaixamento:[44]

Quadro 3: oração complexa com encaixamento

1		com dor, Kukul puxou a flecha
2	α	**e** dirigiu-se ao rio
	β	**para** lavar o ferimento

Fonte: Halliday (2014 [1985], p. 442)[45]

Halliday (2014 [1985]) afirma que há diferentes relações lógico-semânticas, e que, em qualquer uma delas, podem ser mantidos um membro primário e um membro secundário de um nexo oracional, agrupados em tipos gerais, de acordo com as relações de (1) expansão e (2) projeção: (1) na expansão, a oração secundária expande a oração primária, (a) elaborando-a, (b) estendendo-a ou (c) aprimorando-a; (2) na projeção, a oração secundária é projetada a partir da oração primária, que a institui como (a) uma locução ou (b) uma ideia. O autor apresenta alguns exemplos:

Expansão
(7) **If** we get enough time, || nobody in the audience will be able to see through the disguises. **Se** tivermos tempo suficiente, || ninguém na plateia conseguirá ver através dos disfarces.[46]

(8) Bem, essa é a ideia, você vê; || **mas** até agora ele só reconhece as pessoas [[cujos sotaques são bastante do tipo Queen's English]], você vê, || **porque** esses são os sotaques [[que ele foi treinado para reconhecer]].[47]

Projeção
(9) Em seguida, Gandhi lhe perguntou **se** ela sabia o que era uma roda de fiar.[48]

---

[44] O conceito de *embedding*, aqui traduzido como *encaixamento*, refere-se, na gramática sistêmico-funcional, à integração de uma oração no interior de outra, diferindo-se das relações de parataxe e hipotaxe.
[45] 1 - *In pain, Kukul pulled out the arrow* || 2 α ***and*** *headed for the river* β ***to*** *wash his wound*.
[46] ***If*** *we get enough time,* || *nobody in the audience will be able to see through the disguises.*
[47] *Well that's the idea, you see;* || ***but*** *so far it only recognizes people [[whose accents are fairly Queen's English type]], you see,* || ***because*** *they're the accents [[it's been trained to recognize]]*.
[48] *Gandhi next asked her* || ***if*** *she knew what a spinning wheel was.*

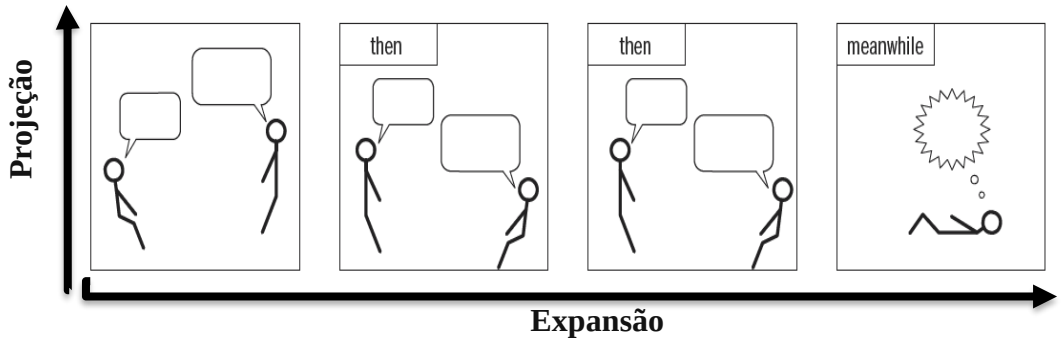
(10) “Bom trabalho”, || ele reconheceu.[49]

Expansão e Projeção

(11) E então soubemos || estávamos indo para Cairns no Natal || **e** estaríamos fora, || **então** nós travamos tudo || **e** contamos às pessoas || estávamos indo embora; || dissemos aos vizinhos, || pedimos à mamãe para ir verificar o lugar || enquanto estávamos fora || **e** na noite de Natal eles voltaram || **e** eles levaram todo o nosso equipamento musical que [inaudível].[50]

A expansão, de acordo com Halliday (2014 [1985]), relaciona fenômenos de mesma ordem de experiência e a projeção relaciona fenômenos de uma ordem de experiência a fenômenos de ordem superior (fenômenos semióticos), ou seja, o que as pessoas dizem e pensam. A relação lógica-semântica é ilustrada por meio de histórias em quadrinhos, conforme a figura 1:

Figura 1: Projeção e expansão representadas pelas convenções das histórias em quadrinhos



Fonte: Halliday (2014 [1985], p. 443)

Na parte horizontal, há a expansão que desenvolve o texto ligando os quadros que compõem a tira, bem como os acontecimentos dentro dos quadros, constituindo, assim, o desenvolvimento do texto. Na parte vertical, há a projeção que transcende essa sequência de eventos ligados pela expansão, associando eventos de dizer e pensar ao conteúdo de dizer e ao conteúdo de pensar, conforme Halliday (2014 [1985]). Além disso, os balões representam, segundo o autor, o conteúdo do dizer e as nuvens o conteúdo do pensamento.

Dentro das categorias gerais da expansão e projeção, Halliday (2014 [1985], p. 447) reconhece que há uma subdivisão: três de expansão e duas de projeção, conforme é possível observar a definição de cada uma delas:

---

[49] *“Good work,” || he acknowledged.*

[50] *And then we knew || we were going up to Cairns at Christmas || **and** we’d be away, || **so** we, we deadlocked everything || **and** we told people || we were going away; || we told the neighbours, || we got mum to go and check the place || **while** we were away || **and** on Christmas night they came back || **and** they took all our music equipment which [inaudible].*

Extensão

- Elaboração: uma oração expande outra elaborando-a (ou alguma parte dela): reafirmando em outras palavras, especificando com mais detalhes, comentando ou exemplificando (*isto é, ou seja, dito melhor* etc.);
- Extensão: uma oração expande outra estendendo-se além dela, adicionando algum novo elemento, abrindo uma exceção ou oferecendo uma alternativa (*ou, ora...ora, caso contrário, do contrário*);
- Aprimoramento: uma oração expande outra embelezando-a, qualificando-a com alguma característica circunstancial de tempo, lugar, causa ou condição (*assim, ainda, então, contudo* etc.);

Projeção

- Locução (diz): uma oração se projeta através de outra, que a apresenta como uma locução, uma construção de redação;
- Ideia (pensa): uma oração se projeta através de outra, que a apresenta como uma ideia, uma construção de sentido.

Em síntese para a expansão, Neves (2006, p. 232-233) elabora o seguinte quadro:

Quadro 4: Extensão

		Eixo Tático: Interdependência	
		Parataxe (continuação) Ambas as orações são livres (cada uma é um todo funcional. A 2ª oração faz a expansão (ordem fixa)	**Hipotaxe** (dominação) Uma oração domina/modifica a outra (há dependência). A oração dominante é livre, a dependente não é. Não há integração estrutural.
Extensão	Elaboração	Coordenadas assindéticas* Justapostas	Relativas explicativas
	Extensão	Coordenadas sindéticas**	Hipotáticas de adição
	Realce	Falsas coordenadas*** (com matiz circunstancial: conclusivas etc.)	Adverbiais

Fonte: Neves (2006, p. 2032-233)

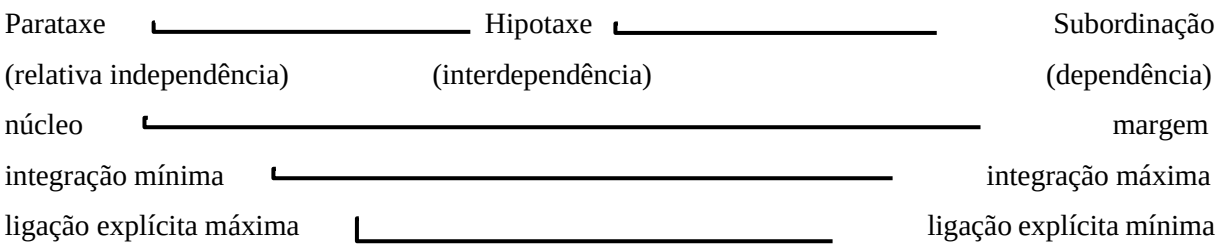
* eneárias e com mobilidade

** binárias e com pouca mobilidade/sem mobilidade

*** coordenação indicando circunstância (semelhantes às adverbiais).

Os funcionalistas Hopper e Traugott (2003) apresentam contribuições importantes ao considerar os processos de articulação de orações numa tipologização de sentenças complexas a partir de um *cline* de combinação oracional que mostra os graus de maior ou menor vinculação entre as orações, conforme o seguinte esquema:

Esquema 2: Propriedades relevantes para o *cline* de combinação oracional



Fonte: Hopper; Traugott (2003, p. 179, tradução minha)

Hopper e Traugott (2003) fazem o cruzamento, conforme o esquema 2, entre parataxe e hipotaxe, a partir do critério de dependência, e entre coordenação e subordinação, a partir do critério de integração/encaixamento. Diante disso, mostram uma escala tripartida *parataxe* > *hipotaxe* > *subordinação* que não equivale a uma substituição da escala bipartida *coordenação* > *subordinação*, uma vez que não se constitui de termos discretos.

Raible (2001), por sua vez, apresenta uma hierarquia sintática, em que as relações de sentido, como, por exemplo, de finalidade, causalidade, consequência, condição e modo, desempenham uma função importante na junção. De maneira similar a Hopper e Traugott (2003), Raible (2001) entende que as estratégias de *agregação* e de *integração* devem ser compreendidas como pontos extremos de uma escala que admite uma quantidade de estratégias intermediárias. Raible (2001, p. 595) apresenta alguns exemplos de causalidade que são frequentes em textos argumentativos:

Quadro 5: A causalidade nas orações coordenadas e subordinadas

Coordenação por justaposição	Joana está doente. Ela permanece em casa.[51] Joana permanece em casa. Ela está doente.[52]
Coordenação sindética	Joana está doente. **Por isso** ela permanece em casa.[53] Joana fica em casa. **Porque** ela está doente. [54] Joana fica em casa **pois** ela está doente. [55] Joana está doente. É **por isso que** ela fica em casa.[56]

[51] *Joan is ill. She remains at home.*
[52] *Joan remains at home. She is ill.*
[53] *Joan is ill.* ***This is why*** *she remains at home.*
[54] *Joan bleibt zu Hause. Sie ist* ***nämlich*** *Krank.*
[55] *Joan reste chez elle.* ***Car*** *elle est malade.*
[56] *Joan est malade.* ***C'est pourquoi*** *elle reste chez elle.*

Subordinação (com verbos finitos)	Como Joan está doente, ela permanece em home.[57] Joan permanece em casa **porque** ela está doente.[58]
Subordinação (com verbos não-finitos)	Estando doente, Joan permanece em casa.[59] (Com a doença de sua filha Rachel, Joan permanece em casa.[60]

Fonte: Raible (2001, p. 595, tradução minha)

De acordo com Raible (2001), a escala de técnicas[61] que se estende entre a agregação e a integração é boa para a comparação tipológico-funcional entre línguas, de modo que em um extremo da escala, no polo de agregação, há duas orações sem ligação explícita e, no outro extremo da escala, no polo da integração, há uma oração única, integrada. Nesse sentido, o autor assume os juntores como uma dimensão universal da linguagem que permite a sistematização de diferentes técnicas linguísticas.[62] Assim, eles são analisados na conjugação do eixo tático com o eixo das relações semânticas, identificadas entre as partes articuladas do enunciado.

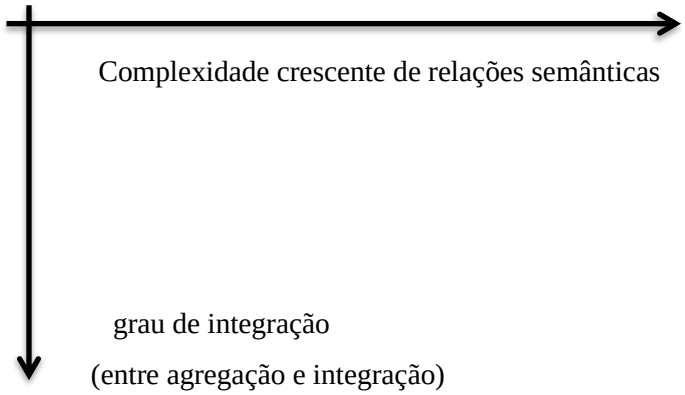
A proposta de Raible (2001) dialoga, nesse ponto, com a de Halliday (1985), na medida em que ambas concebem a articulação entre orações a partir de uma abordagem bidimensional, que combina o eixo tático e o eixo das relações semânticas. Em Raible (2001), a escala de técnicas que se estende entre os polos da agregação e da integração organiza os diferentes modos de junção segundo graus de dependência e de integração estrutural, os quais se articulam às relações semânticas estabelecidas entre as partes do enunciado. Halliday, por sua vez, conforme já apresentado aqui, distingue as relações de taxe — parataxe e hipotaxe — das relações lógico-semânticas, como expansão e projeção, tratando-as como dimensões analíticas independentes, porém inter-relacionadas. Assim como em Raible (2001), também em Halliday (1985), a descrição da junção não se reduz a um único nível, mas resulta da conjugação entre a organização tática das orações e os sentidos que emergem de sua articulação.

O esquema 3 abaixo representa o cruzamento dos diferentes graus entre integração e agregação, em que as técnicas são classificadas conforme o esquema sintático, com a complexidade das relações semânticas, tais como adição, tempo, causa, contraste, condição etc.:

---

[57] ***Since*** *Joan is ill, she remains at home*.
[58] *Joan remains at home* ***because*** *she is ill.*
[59] ***Being ill***, *Joan remains at home*.
[60] ***With*** *her daughter Rachel* ***being ill***, *Joan remains at home*.
[61] Para Raible (2001), escala de técnicas se refere a procedimentos linguísticos por meio dos quais as línguas codificam relações entre estados de coisas (eventos, ações, proposições). A escala de técnicas é, portanto, um *continuum* que organiza esses procedimentos segundo o grau de integração estrutural e semântica entre as unidades linguísticas envolvidas.
[62] Diferentemente da perspectiva de Raible (2001), que concebe os juntores como uma dimensão universal da linguagem, nesta pesquisa, os MJs não são assumidos como universais, mas como histórico-socialmente determinados, ou seja, os seus funcionamentos se configuram em relação às condições históricas, discursivas e às TDs em que os textos se inscrevem. Assim, os MJs são compreendidos como recursos mobilizados no processo de textualização, funcionando como rastros da circulação do sujeito, neste trabalho, focalizada no modo escrito de enunciar.

Esquema 3: *Junktion*



Fonte: Raible (1992, apud Kabatek, 2006, p. 517)

As combinações paratáticas, hipotáticas e subordinadas, para Raible (2001), são analisadas como casos de junção, de acordo com o quadro 6, que exemplifica o aspecto tático de maneira processual, conforme Kabatek (2006), representando, pois, uma segunda opção de exemplificação do tratamento teórico-metodológico já explicitado no quadro 6:

Quadro 6: Eixo tático – graus de integração

I. Justaposição sem juntor (João está doente. Não come nada.)
II. Relação dêitica com a 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 participiais ([...] 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)

Kabatek (2006), na mesma linha dos autores funcionalistas, defende que tanto a descrição quanto a análise dos juntores devem considerar a sua inserção no eixo tático (eixo vertical) e no eixo das relações semânticas (eixo horizontal), de acordo com o tipo semântico do nexo que expressam. Por exemplo, no eixo horizontal, o autor distingue os juntores *se* e *caso* como *condicionais*, *porque* como *causal*, *para que* como *finalidade*, *ainda que* ou *mesmo que* como *concessividade* etc. Assim, o esquema de junção tem por objetivo apresentar uma classificação dos juntores numa língua, em que cada juntor é identificado com duas coordenadas, por exemplo, o juntor *para que* é identificado no eixo vertical, de *subordinação*, e no eixo horizontal, de *finalidade*.

A perspectiva de Raible (2001) difere da de Halliday (2014 [1985]) ao considerar as orações subordinadas, que, para Halliday, não caracterizam um processo de "relação" entre orações, mas um processo de "constituência", em que uma oração funciona como constituinte

de outra, sem fazer emergir uma relação semântica. No entanto, o modelo de junção de Raible (2001) engloba a proposta de Halliday (2014 [1985]), pois compreende que as relações entre os elementos proposicionais se dão sempre em termos de (in)dependência dentro de um *continuum*, indo desde a justaposição (- encaixamento e - dependência) até a nominalização (+ encaixamento e + dependência), passando por diferentes tipos de subordinação, incluindo a hipotaxe (- encaixamento e + dependência) (cf. Hopper; Traugott, 1993).

Em outras palavras, a perspectiva de Halliday (2014 [1985]) distingue-se da de Raible (2001) principalmente por não incluir o encaixamento no domínio das relações táticas entre orações. Halliday (2014 [1985]) reserva as noções de parataxe e hipotaxe para descrever relações estabelecidas no complexo oracional, isto é, relações interoracionais marcadas por graus distintos de (in)dependência. O encaixamento, ao contrário, não é tratado como um caso de subordinação ou de hipotaxe, uma vez que envolve uma relação de natureza intrafrasal, na qual uma oração deixa de participar do complexo oracional para passar a funcionar como constituinte de outra, assumindo funções típicas de grupos nominais, adjetivais ou adverbiais. Por essa razão, Halliday (2014 [1985]) exclui o encaixamento do sistema de modificação oracional, compreendendo-o como um processo de reclassificação funcional, e não como uma relação tática entre orações. Essa distinção implica uma diferença terminológica relevante entre os autores: em determinados casos, aquilo que Raible (2014) denomina como subordinação é classificado por Halliday (2014 [1985]) ora como hipotaxe — quando se trata de uma relação interoracional no complexo —, ora como encaixamento — quando a oração assume estatuto de constituinte. Nesse sentido, a proposta de Hopper e Traugott (2003) oferece um enquadramento mais geral, ao conceber um *continuum* parataxe > hipotaxe > encaixamento/subordinação, no qual se articulam, de forma gradual, os traços de dependência e de encaixamento.

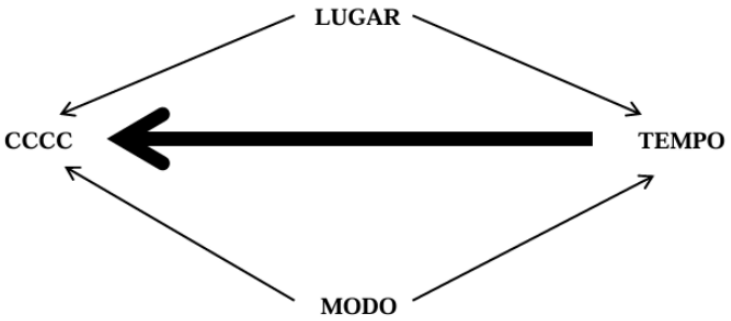
Desse modo, o presente trabalho adota uma organização analítica bidimensional para a descrição dos MJs, tal como proposta em trabalhos anteriores (Lopes-Damasio, 2020; 2019a/b; 2017; 2016; 2014; 2011; Longhin-Thomazi, 2011a/b). Essa organização articula, de um lado, o eixo tático, entendido em termos de parataxe e hipotaxe, restrito às relações estabelecidas entre orações no interior do complexo oracional, e, de outro, o eixo das relações semânticas, que diz respeito aos sentidos construídos na articulação entre as porções textuais. Nessa perspectiva, a análise dos MJs fundamenta-se no cruzamento entre a configuração tática das orações e as relações semânticas que emergem desse encadeamento, permitindo uma descrição de base

linguística que integra forma e sentido, sem recorrer aos contextos de encaixamento, pelos motivos já discutidos anteriormente (cf. Halliday, 2014 [1985]).[63]

Para a composição do eixo horizontal, retoma-se a proposta de Lopes-Damasio e Longhin-Thomazi, fundamentadas no modelo proposto por Kortmann (1997), em investigação tipológico-funcional das relações interoracionais, baseada na observação de dados interlinguísticos e na análise do comportamento semântico de construções adverbiais em línguas europeias. Trata-se de um trabalho de natureza descritiva e comparativa, cujo objetivo é mapear o espaço semântico dessas relações e propor uma macroestrutura organizada em domínios amplos, entre os quais se destacam *lugar*, *tempo*, *modo* e *causa, condição, contraste e concessão*. Essas relações formam um núcleo semântico porque compartilham traços de dependência lógica e inferencial, apresentam zonas de sobreposição semântica e são frequentemente próximas no plano diacrônico, tipológico e funcional. O *contraste*, embora não integre originalmente esse núcleo em sentido estrito, é incorporado por Kortmann (1997) como semanticamente relacionado, especialmente à *concessão*, ocupando uma posição periférica no domínio das relações interoracionais. A explicitação da natureza e do alcance desse estudo é relevante para que se compreenda que as categorias propostas decorrem de generalizações empíricas, servindo como instrumento de análise para investigações específicas.

Nessa direção, Kortmann (1997) apresenta um modelo sobre a macroestrutura do espaço semântico e dá uma visão global da estrutura interna do domínio das relações interoracionais, subdividindo-as em conjuntos: *tempo*, *modo*, *lugar* e *causa*, *condição*, *contraste* e *concessão* (*CCCC*), conforme o esquema 4:

Esquema 4: A macroestrutura do espaço semântico das relações interoracionais



Fonte: Kortmann (1997, p. 178, adaptação Longhin-Thomazi, 2011b, p. 232)

[63] Destaca-se que as relações semânticas não se associam de maneira biunívoca às relações táticas, de modo que uma mesma relação semântica pode se materializar por diferentes configurações de taxis. Assim, uma relação de contraste, por exemplo, pode ser estabelecida tanto por meio de uma relação paratática quanto por meio de uma relação hipotática. É justamente o cruzamento entre esses dois eixos que permite descrever os MJs considerando, simultaneamente, a configuração tática das orações e a relação semântica estabelecida entre as porções textuais.

De acordo com Kortmann (1997), em um nível macro de análise, e abstraindo-se da estrutura interna dos domínios das relações interoracionais — isto é, das redes semânticas mais específicas —, o espaço semântico das relações interoracionais pode ser organizado em quatro grandes conjuntos: relações *locativas*, *temporais*, *modais* e *CCCC*. Essa organização tem caráter tipológico e visa oferecer uma visão global das afinidades semânticas que estruturam o domínio das relações adverbiais entre orações.

Nesse enquadramento, Kortmann (1997) observa que o mais alto grau de afinidade semântica se estabelece entre as redes de relações *temporais* e *CCCC*. Com base em estudos interlinguísticos sobre orações adverbiais, o autor demonstra que os processos de mudança semântica tendem a seguir direções preferenciais: relações *temporais* frequentemente constituem a base a partir da qual se desenvolvem relações de *causa*, *condição*, *contraste* e *concessão*, ao passo que o percurso inverso não se verifica de modo sistemático.

Além disso, Kortmann (1997) aponta que tanto as relações *locativas* quanto as *modais* contribuem para a constituição da rede das relações *temporais* e que, em parte por meio dessa mediação, também alimentam o domínio das relações *CCCC*. Dessa forma, o modelo proposto mostra um encadeamento gradual e assimétrico entre os diferentes conjuntos de relações interoracionais, no qual o domínio *temporal* ocupa uma posição de destaque na organização do espaço semântico (sinalizada pela espessura da seta de *tempo* para *CCCC*).

De modo geral, Kortmann (1997) coloca que o esquema 4 não apenas captura a macroestrutura do espaço semântico das relações interoracionais, como também realiza restrições sobre a natureza da polissemia e possíveis direções de mudança semântica observáveis para subordinadores adverbiais e, em última análise, para conectivos adverbiais em geral.[64]

Assim, para os objetivos desta pesquisa, voltados a um universo de investigação no âmbito da aquisição da TD argumentativa no modo escrito de enunciação, portanto, de acordo com uma forma de entendimento da ontogênese, será adotado, da proposta de Kortmann (1997), o esquema para a observação da unidirecionalidade do aumento de complexidade semântica dos MJs, de acordo com os canais de polissemia e ambiguidade tomados como forma de

[64] Nessa perspectiva, Kortmann (1997), apoiando-se em discussões desenvolvidas por Reilly (1986), Bloom *et al.* (1980) e Bowerman (1986), sustenta que, assim como na filogênese as direções da mudança semântica refletem um aumento progressivo da complexidade cognitiva, na ontogênese, a aquisição dos esquemas de junção obedece igualmente a uma ordem preferencial, organizada segundo um gradiente cognitivo comparável. Além disso, Kortmann (1997) aponta também que, no final do desenvolvimento ontogenético, estão os juntores contrastivos, especificamente, os concessivos. Assim, "a explicação desses fatos ontogenéticos é que o curso geral da aquisição da linguagem reflete graus de complexidade cognitiva inerentes às diferentes circunstâncias" (Kortmann, 1997, p. 156-157, tradução minha). De acordo com o posicionamento teórico assumido neste trabalho, haverá um afastamento teórico da ideia desenvolvimentista presente nessa proposta de Kortmann (1997).

sustentação linguística dos trânsitos semânticos unidirecionais, sempre dos sentidos mais concretos para os mais abstratos, conforme tendência filogenética. Esse esquema será subjacente à organização das relações semânticas no eixo horizontal do tratamento bidimensional da descrição e análise dos MJs.

Portanto, diante das propostas de Halliday (2014 [1985]), Raible (2001) e Kortmann (1997) apresentadas, no que concerne ao cruzamento dos eixos táticos – parataxe e hipotaxe – e à complexidade crescente das relações semânticas, Lopes-Damasio (2011, 2014) apresenta, no eixo horizontal, uma escala semântica de complexidade crescente que se adapta à proposta dos juntores,[65] conforme se observa no esquema 5:

Esquema 5: Organização para descrição e análise dos MJs segundo critério bidimensional

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

Fonte: Lopes-Damasio (2014, p. 1376)

Esse esquema, que realiza o cruzamento dos eixos vertical e horizontal, apresenta diferentes possibilidades de expressão tático-semântica e caracteriza a base para a descrição dos funcionamentos dos MJs, do ponto de vista linguístico. Na linha de Lopes-Damasio (2022a/b, 2020, 2019a/b, 2017, 2014),[66] os resultados dessa descrição linguística dos MJs serão utilizados para mostrar a circulação do sujeito pelo (seu) imaginário sobre a escrita, dialogicamente com o já falado/ouvido e já escrito/lido, em contexto determinado sócio-historicamente. Nesse sentido, a particularidade dessa abordagem trata de olhar para o texto como um processo de

[65] Não se pretende estabelecer uma correspondência entre a escala semântica de complexidade crescente, adotada por Lopes-Damasio (2019b, 2014, 2011), e a hipótese desenvolvimentista de Kortmann (1997). Embora ambas as propostas organizem as relações semânticas segundo uma gradação de complexidade, trata-se de princípios de organização distintos. Em Kortmann (1997), a gradação está vinculada a uma hipótese sobre a complexidade cognitiva e sobre a ordem ontogenética de aquisição dos esquemas de junção, de acordo com a perspectiva desenvolvimentista. Em Lopes-Damasio (2019b, 2014, 2011), tal como neste trabalho, a escala de complexidade crescente constitui um recurso de organização descritiva das relações semânticas mobilizadas pelos juntores, em termos de abstratização, não implicando uma ordem de aquisição nem uma explicação fundada em estágios de desenvolvimento cognitivo.

[66] A partir desses trabalhos, listam-se também aqueles desenvolvidos no grupo de pesquisa e no PP: Carvalho (2025); Oliveira (2024); Silva (2024); Stein (2023) e Santana (2022).

textualização, no qual o sujeito se constitui como escrevente num texto que se constitui numa tradição (Lopes-Damasio, 2017), aqui focalizada no escopo na TD argumentativa.

A próxima subseção dedica-se à explicitação de tal relação — entre os MJs e a TD argumentativa —, uma vez que os MJs são assumidos como rastros da circulação do sujeito pelo modo escrito de enunciar, conforme a concepção de escrita adotada na presente pesquisa.

3.2.2. A junção na abordagem linguístico-discursiva

Nesta subseção, avança-se para a apresentação de uma abordagem linguístico-discursiva da junção, ancorada, inicialmente, na concepção de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 2022; 2019; 2013; 2010; 2008; 2006; 2004), nas noções de TD (Kabatek, 2004; 2006; 2008; 2012), de espaço de junção (Lopes-Damasio, 2020) e de processo de textualização (Corrêa, 2004; 2013), compreendendo os MJs como rastros da circulação do sujeito pelo modo escrito de enunciar, a fim de que se possa mostrar como os sentidos de contraste se constroem nos espaços de junção, por meio das arquiteturas táticas e dos trânsitos semânticos, em estreita relação com a TD argumentativa e aquelas que a constituem.

Kabatek (2004; 2006; 2008; 2012) apresenta os juntores como sintomáticos da identificação de uma TD. Em outras palavras, segundo o autor, os MJs têm funcionamentos que se relacionam sintático-semanticamente (por isso, são denominados "sintomáticos") com a TD em que se inserem. Portanto, a hipótese, nesta pesquisa, é a de que, considerando que os MJs têm funcionamentos que se relacionam à própria TD, o sentido de contraste pode se manifestar, na superfície do texto, através de diferentes arquiteturas táticas e diferentes trânsitos semânticos, ligados aos MJs, em espaços de junção caracterizados no processo de textualização dessa TD em aquisição, conforme trabalhos anteriores (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023; Santana, 2022; Lopes-Damasio, 2020). Assim, somando-se ao funcionamento tático-semântico da junção, para a abordagem de seus aspectos discursivos, acrescenta-se o conceito de *espaço de junção*, que, conforme Lopes-Damasio (2020), permite analisar as técnicas de junção sem perder de vista o ponto em que ocorrem, de acordo com um tratamento analítico de natureza linguístico-discursiva.

A consideração dos MJs, tomados como *rastros* da circulação do sujeito pelo modo escrito de enunciar, assumida, neste trabalho, está vinculada, conforme Corrêa (2004, 1997), à forma de compreensão dos fatos linguísticos (individuação dos "rastros") e à forma pela qual se entende o sujeito da linguagem (individuação do "sujeito"), a partir do reconhecimento, em pistas linguísticas locais, de um modo de constituição desse sujeito (cf. Lopes-Damasio, 2019b). Nesse sentido, os MJs deixam de ser compreendidos como universais, conforme a proposta de

Raible (2001), e passam a ser compreendidos como sócio-historicamente definidos, na linha de Corrêa (2004).

Conforme já anunciado, seguindo Lopes-Damasio (2019b), neste trabalho, os MJs são assumidos como *rastros* da circulação do sujeito pelo modo escrito de enunciar. Esse funcionamento configura-se, de acordo com a autora, em *espaços de junção*, nos textos, que privilegiam a observação linguístico-discursiva da movimentação do sujeito, quando assumidos como aspectos sintomáticos da TD em que o texto se encontra e que, concomitantemente, ajudam a constituir. Assim, a relação entre MJs e *espaço de junção*:

> [...] Trata-se de uma observação do contexto linguístico, em que se vincula a ocorrência de uma TD à dimensão sintática da língua, sem, com isso, deixar de se tratar, ainda, de uma observação do contexto enunciativo, no qual a sintaxe assume feições de dimensão de contato entre a virtualidade do sistema e a sua realização, permitindo, dessa forma, a observação das junções como memória de realizações já feitas e não apenas como recursos formais da língua. (Lopes-Damasio, 2020, p. 142-143).

Portanto, os MJs podem ser assumidos como sintomas da escrita-processo e não como categorias linguísticas previamente estabelecidas, conforme Lopes-Damasio (2019b). Nessa perspectiva, são compreendidos como *rastros* deixados pelos escreventes ao longo do processo de construção do texto, apresentando estratégias não conscientes, mas relativas à organização do dizer. Nesse sentido, essa concepção dialoga com a noção de processo de textualização, desenvolvida por Corrêa (2013), que se contrapõe à ideia tradicional de produção textual entendida como texto-resultado/acabado. Para o autor, a textualização não se reduz ao produto final do texto, mas envolve o próprio processo de construção do texto, no qual se observam movimentos de formulação, reformulação e reorganização do dizer, atravessados pelas condições históricas e discursivas de produção. Nesse quadro, os MJs não são tomados como formas cuja ocorrência pode ser explicada por generalizações linguísticas, mas como recursos ativados no interior do processo de textualização, relacionados às características das diferentes TDs que se constituem, de acordo com o princípio kabatekiano de composicionalidade das TDs. Desse modo, ao serem concebidos como *rastros* do processo de textualização, os MJs situam-se fora do espectro das generalizações categorizantes. Esse posicionamento reforça a compreensão de que a análise da junção deve considerar não apenas o sistema da língua, mas sobretudo o modo como o texto se constrói em processo, em consonância com a proposta por Corrêa (2013), no processo de textualização.

Essa compreensão dos MJs como *rastros* do processo de textualização, e não como categorias linguísticas estáveis, encontra-se respalda nas análises de Ferrari e Lopes-Damasio (2023). Ao investigarem o uso de juntores *causais* e *contrastivos* na aquisição da TD

argumentativa, as autoras demonstram que os sentidos de *causa* e *contraste*, construídos nos espaços de junção, não se distribuem de forma homogênea ou autônoma, mas se configuram em estreita relação com o tipo específico de TD em que emergem. Os trânsitos semânticos[67] observados nas produções analisadas mostram que os MJs desempenham papel central na constituição da TD, funcionando como recursos estratégicos mobilizados ao longo do processo de textualização.

Nesse sentido, os resultados de Ferrari e Lopes-Damasio (2023) reforçam a ideia, já apontada por Lopes-Damasio (2019b) e articulada à noção de textualização em Corrêa (2013), de que a complexidade semântica das relações juntivas não pode ser interpretada como um dado intrínseco às formas linguísticas. Ao contrário, tal complexidade revela-se fortemente dependente do espaço textual e discursivo ocupado pelos MJs, bem como das exigências organizacionais próprias da TD em questão, como explicitam as autoras ao afirmarem que "a distribuição da maior ou menor complexidade semântica das relações juntivas não se assume como um fato em si mesmo, mas como um fato fortemente dependente do tipo de TD em que essas categorias emergem" (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023, p. 23).

Na subseção seguinte, apresentam-se resultados de estudos voltados, a partir da perspectiva linguística, aos juntores contrastivos.

3.3 Os MJs com sentido de contraste na perspectiva linguística

Nesta subseção, parte-se das descrições linguísticas dos MJs com sentido de contraste, com especial atenção ao MJ *mas*, conforme estudos que se dedicam à classificação e ao funcionamento das construções adversativas, a exemplo de Ducrot (1998), Botaro (2010), Neves (2011) e Lopes-Damasio (2019b; 2020; 2022b). Esses trabalhos oferecem subsídios fundamentais para a compreensão das relações contrastivas em diferentes níveis — sintático e semântico —, sem, contudo, assumir uma perspectiva processual e discursiva da junção, conforme a adotada na presente pesquisa.

Inicialmente, retoma-se a proposta de Ducrot (1998), no âmbito da Teoria da Argumentação na Linguagem, destacando a noção de orientação argumentativa e os diferentes modos pelos quais a sequência *A mas B* opera na seleção e no bloqueio de conclusões discursivas. Em seguida, discutem-se estudos que se dedicam às construções adversativas sob

[67] Trânsito semântico é a denominação, adotada neste trabalho (cf. Lopes-Damasio 2022; 2020; 2019a/b, 2016), dos processos polissêmicos, de ambiguidade semântica, ou parentescos semânticos (cf. Kortmann, 1997), que ocorrem quando um mesmo MJ opera em mais de um domínio semântico, em espaço de junção que permite o deslocamento de um sentido mais concreto (*adição*, *temporal*, *causal*, por exemplo) para um sentido mais abstratos (*contraste*, *concessão*, por exemplo).

perspectiva funcionalista, como Botaro (2010) e Neves (2011), os quais propõem classificações para os usos de *mas* e de outros MJs contrastivos em diferentes contextos e *corpora* diacrônicos/sincronias passadas, e Lopes-Damasio (2022b), cuja abordagem de dados de EI mais se aproxima daquela empreendida no presente estudo. Embora esses trabalhos tenham sido desenvolvidos a partir de objetivos distintos — como a descrição gramatical, a gramaticalização e a aquisição da escrita, respectivamente —, e ofereçam contribuições relevantes para a compreensão do contraste, eles não recobrem a lacuna à qual esta pesquisa se volta, uma vez que não realizam uma abordagem propriamente linguístico-discursiva dos MJs contrastivos.

Ao abordar a argumentação na linguagem, Ducrot (1998) aponta que o juntor *mas* é o que constitui uma grande parte dos textos em suas análises e retoma a descrição de casos específicos, restringindo-se aos usos de *mas* que podem ser traduzidos para o alemão como *aber* e para o espanhol como *pero*. O autor não considera o chamado *mas* de retificação, traduzível por *sondern* e *sino*, que se encontra em *Je n'habite pas à Paris, **mais** à Lyon*.[68] Essa descrição é respaldada na noção de orientação argumentativa que é, de acordo com o autor, um dos conceitos gerais que devem ser incluídos na descrição semântica de qualquer idioma.

Na teoria da "Argumentação na linguagem", Ducrot (1998) aponta que "cabe ao sentido de um enunciado *A* direcionar-se para pelo menos um outro enunciado *C* apresentado como possível conclusão de *A*, no sentido de que o locutor, no distante *A*, vislumbra uma sequência discursiva do tipo *A, portanto, C*" (Ducrot, 1998, p. 23, tradução minha).[69] Nesse sentido, o enunciado A apresenta uma orientação argumentativa que projeta C como uma de suas conclusões possíveis, sendo C, portanto, uma das orientações argumentativas semanticamente inscritas em A. É a partir daqui que o autor descreve as sequências *A mas B* e aponta que essas sequências selecionam uma dada orientação argumentativa, em termos de uma conclusão *C* ou um tipo específico de conclusão, e concomitantemente, acrescentando *mas B*, para impedir C. Desse modo, o discurso total *A mas B*, embora permita concluir *C* a partir de *A*, é orientado para uma conclusão contrária a *C*.

Ducrot (1998) apresenta três casos que exemplificam as diferentes eventualidades no que diz respeito à forma como a adição de *mas B* contraria a orientação de *A*:

Caso 1 — *B* é diretamente a negação da conclusão *C* prevista a partir de *A*: *O barômetro está subindo (A), mas continuará ruim (B)*.[70] É admitido que *A* evoca a conclusão *C* "O mau tempo

[68] Não moro em Paris, *mas* em Lyon.
[69] "*il appartient au sens d'un énoncé A de diriger vers au moins un autre énoncé C présenté comme une conclusion possible de A, en ce sens que le locuteur, en distant A, envisage un enchaînement discursif du type A donc C*" (Ducrot, 1998, p. 23).
[70] *Le baromètre monte (A), **mais** il va continuer à faire mauvais (B).*

vai passar",[71] da qual *B* é a negação exata. Em ambos os casos, o *mas* pode ser parafraseado por *apesar disso* ou *ainda*, o que é impossível nos outros casos.

Caso 2 — *B*, sem ser equivalente a *não-C*, está argumentativamente orientado para essa conclusão. É o que acontece quando, ao recusar uma proposta de passeio feita por um interlocutor que alega bom tempo, responde-se *Tudo bem, o tempo está bom (A), mas estou cansado (B).*[72] Nesse caso, *B* é um argumento contra a conclusão *C*, o passeio sugerido por *A*.

Caso 3 — *B* impede a conclusão de *A* para *C*, no sentido de privar *A* de sua orientação para *C*, porém, isso não aparece nos dois casos anteriores, em que *A* permaneceu orientado para *C*, mesmo que o falante já tenha se recusado a se conformar com essa orientação. Por exemplo, alguém diz: *ele se saiu bem, portanto, deve estar muito orgulhoso*[73] e outra pessoa responde *sim, ele conseguiu (A), mas antes trabalhou muito (B).*[74] Ao mencionar sobre o trabalho em *B*, a pessoa pretende mostrar que o sucesso em *A* "não significa nada", no sentido de ser um dom particular, conforme a outra pessoa estava dizendo (C): *A* é, assim, destituído de seu valor argumentativo.

Por meio dessa descrição linguística de *mas*, Ducrot (1998) afirma que esse juntor permite a interpretação e a possibilidade de inverter o seu significado através de uma manipulação formal, em termos de orientação argumentativa que se baseia na ordem das palavras. Quando as palavras do léxico contêm em si e transmitem ao discurso julgamentos e posicionamentos, sua natureza linguística é usada em um discurso que, conforme o autor, confere a possibilidade de impor uma conclusão ao criar a ilusão de que ela é factualmente fundamentada. A conclusão parece ser tal por se basear em um discurso que acumula fatos, antes e depois de *mas*, porém, essa objetividade é ilusória e a conclusão totalmente independente de fatos alegados, já que sua simples inversão a anularia.

Em seu estudo sobre construções adversativas sob a ótica da gramaticalização, entre os séculos XIX e XX, Botaro (2010) apresenta o funcionamento das adversativas em seis *types*:

Caso 1 — oposição: determinado segmento *Q*, pertencente ao segundo segmento (*S2*), opõe-se semântica e pragmaticamente a um segmento *P*, de *S1*, tendo em vista que essa oposição é estabelecida pelo juntor *mas*, em um contexto em que há um paralelismo sintático entre os segmentos que são postos em oposição. Por exemplo, *A equipe dele é muito boa, **mas** pequena, e por isso não é possível cuidar dos detalhes de organização* (20CLRV: 96).

---

[71] *Le mauvais temps va cesser* e *O mau tempo vai passar*.
[72] *D'accord, il fait beau (A), **mais** je suis fatiqué (B)*.
[73] *Il a bien réussi, il doit donc être très doié*.
[74] *Oui, il a réussi (A), **mais** il avait énormément travaillé (B)*.

Caso 2 — refutação/retificação: quando há uma negação em *S1* que é retificada em *S2*, isto é, *S1* dá uma informação negativa que é corrigida em *S2*, com uso de *mas*, acrescido da presença da marca explícita da negativa *não*. Por exemplo, *Professia, aquem bem depreça viraõ cumprida,*│*gemendo agora, dizendo janaõ tem remedio.* ***mas*** *faltas de equi=*│*dade em manobras mais sublimes* (19CP: 19).[75]

Caso 3 — compensação: quando *S1* apresenta uma informação negativa que é compensada por uma informação positiva apresentada por *S2*. Por exemplo, *Afinal, a concorrência pode ter seus hisses, wows, hums e outros defeitos do gênero,* ***mas*** *toca, sempre faz seu barulhinho* (20CLRV: 26).

Caso 4 — restrição: o *S1* expõe uma informação geral, que pode ser de aceitação unânime, e *S2*, introduzido por *mas*, rompe com a generalização e faz uma restrição. Por exemplo, *Queremos contos, romances, o diabo,* ***mas*** *à moda do Policarpo Quaresma, da Bruzundanga, etc*. (20LB:LB 2-3-18).

Caso 5 — diferença: quando *S1* tiver uma comparação de igualdade entre duas entidades e *S2* apresentar uma diferença entre ambas, posta por *mas*, havendo, assim, uma estratégia de cancelamento das pressuposições criadas pela comparação. Por exemplo, *Escreve como Balzac,* ***mas*** *no teu feitio, uma série de romances sôbre a vida da cidade* (20LB:AM 9-8-17).

Caso 6 — contra-argumentação: o locutor apresenta informações para uma conclusão, que é inferida, mas se desfaz, apresentando explicitamente uma nova conclusão. Por exemplo, *Eu nunca fui estudante;* ***mas*** *muitas vezes,* | *estive em Coimbra, quando era rapaz* (19CLR: 389).

Em sua pesquisa sobre EI, Lopes-Damasio (2022a, p. 63-71) aplica os *types* acima apresentados na descrição e análise dos MJs encontrados nos textos do EF I e II investigados. Os resultados apontam as seguintes diferenças em relação a Botaro (2010):

Caso 1 — oposição: nos textos do EF I, a condição do paralelismo sintático não é sistematicamente constatada. Por exemplo, *RENATA EU ACHO QUE A MINHA PROFESSO MUINTO LEGAL* ***Ø*** *EU GOSTE SUA ALLA MUINTO BOLA IEU TAMEI GOSTEI MUITO DE VOCE* [04/01].[76]

Caso 2 — refutação/retificação: normalmente, há a presença da negação, mas também a construção do sentido negativo, no texto, sem essa marcação explícita. Por exemplo, *[...] Você gosta de desenhar porque eu adoro desenhar,* ***Ø*** *você deve gostar de escrever* [14/02].

---

[75] Sugestão de leitura: "Professora, a quem bem depreça virão cumprida,│gemendo agora, dizendo já não tem remédio. mas faltas de equidade em manobras mais sublimes" (19CP: 19).

[76] Sugestão de leitura: "RENATA EU ACHO QUE A MINHA PROFESSORA É MUITO LEGAL *Ø* EU GOSTEI DA SUA AULA, É MUITO BOA E EU TAMBÉM GOSTEI MUITO DE VOCÊ [...]" [04/01]

Caso 3 — compensação: os polos negativos e positivos são marcados pelo MJ contrastivo e demonstram certas particularidades próprias das posições assumidas pelos sujeitos em relação à sua escrita. Por exemplo, *Por isso estou mandando esta maravilhosa carta.* ***Ø*** *Queria que vocês estivesse aqui co noscho* [14/01].

Caso 4 — restrição: as análises reafirmaram a descrição de Botaro (2010), apontando que a informação geral, apresentada no primeiro membro, é restringida pela do segundo membro, que rompe a generalização. Por exemplo, *[...] CAMILA VOCÊ TEM CEM REAIS* ***INTÃO*** *VOCÊ GASTA SÓ TRINTA UM REAIS* [09/01].

Caso 5 — diferença: cancelamento das pressuposições criadas pela comparação. Por exemplo, *Essa brincadeira é quenem pega-péga!*. ***Só que*** *uma pessoa tem que saber a brincadeira.* [13/02].

Caso 6 — contra-argumentação: implica um contraste entre o que é falado e o que é pressuposto, esperado ou imaginado, geralmente, relacionando "ideias" em contraste. Por exemplo, *[...] éla é muito legal e carinhosa* ***e*** *sóto fando esta carta porque a Cristíane veío*. [14/01].

O presente trabalho avança na descrição e nas discussões, a partir dos resultados apresentados em Lopes-Damasio (2022a), porque aprofunda a relação entre os diferentes *types* contrastivos, do ponto de vista tático-semântico, a heterogeneidade da escrita e a aquisição da TD argumentativa na escrita, a partir de dados de EI e de EJA.

Neves (2011) também estuda as construções adversativas, em *corpus* contemporâneo, de textos escritos de literatura romanesca, técnica, oratória, jornalística e dramática, organizando-as de acordo com os seguintes Casos:

Caso 1 — oposição: contraste entre positivo e negativo ou vice-versa. Por exemplo, *Vou bem,* ***mas*** *você vai mal* (CDI).

Caso 2 — compensação: resultante da diferente direção dos argumentos, podendo, ou não, envolver gradação. Por exemplo, *Tinha de resignar a tolerar a presença de Susana,* ***mas*** *(em compensação) havia o menino, conversaria com ele* (FCO).

Caso 3 — restrição por acréscimo de informação: restrição do que é enunciado no primeiro membro coordenado, podendo significar uma exclusão parcial, por vezes, com indicadores de negação, privação, insuficiência (por meio de acréscimo de termo, de circunstante limitador ou de qualificação restritiva). Por exemplo, acréscimo de termo: *casou-se.* ***Mas*** *não foi com a Luizinha*. (BS); circunstante limitador: *Contemporâneos do Cristo sim,* ***mas*** *de forma tremendamente mais realista do que o formulara Kierkegaard* (NE-O); qualificação restritiva: *queria que o filho fosse ministro, sim,* ***mas*** *ministro protestante* (COR-O).

Caso 4 — restrição por refutação: refutação de um pressuposto ou subentendido do enunciado anterior. Por exemplo, *Os bichos comem a gente. **Mas** a gente não é só isso* (CP).

Caso 5 — contraposição na mesma direção: o segundo argumento é superior ou, pelo menos, não é inferior ao primeiro, e a valorização é comparativa ou superlativa. Por exemplo, *O serão, para ele, não é uma coisa, **mas** principalmente uma ideia e um sentimento* (FI).

Caso 6 — contra-argumentação em direção independente: no segundo membro coordenado é enunciado um argumento ainda não considerado; o argumento anterior, embora admitido, é considerado menos relevante do que o que vem acrescentado. Por exemplo, *Gostaria de ver o Zico na Gávea até a morte. **Mas** reconheço que ele tem direito a este último contrato milionário* (PLA).

Caso 7 — direção independente: é sugerido um novo argumento, muito frequentemente por meio de um enunciado hipotético interrogativo; o argumento anterior, embora admitido, é considerado insuficiente. Por exemplo, *O senhor mora perto? – Moro ao lado. **Mas** se entrar um ladrão?* (CO).

Caso 8 — progressão temática: introduz-se um novo tema, que contrasta com o anterior, de modo que não fica implicada a desconsideração/desvalorização do enunciado anterior, porém, fica marcada uma progressão temática. Por exemplo, *Depois (as mulheres) falavam de roupas, sem constrangimentos. De roupas, de empregadas e do zelo com as crianças (...) **mas** os homens permaneciam no outro canto da sala e um deles contava coisas de viagem* (CBC).

3.4 Em suma

Este terceiro capítulo situou o funcionalismo como uma ferramenta descritiva para a análise da junção, na medida em que permite compreender a linguagem como um sistema organizado, de forma fluida, em função de usos e sentidos. A partir dessa perspectiva, retomaram-se as funções da linguagem (Bühler, 1959; Jakobson, 1969) até alcançar a proposição das funções linguísticas em Halliday (1973a) e sua formulação de uma gramática funcional (Halliday, 2014 [1985]), na qual a conexão entre orações complexas é descrita por meio do cruzamento entre o eixo tático — parataxe e hipotaxe — e o eixo lógico-semântico — expansão e projeção. Em diálogo com essa proposta, apresentou-se o modelo de Raible (2001), que concebe as técnicas juntivas como distribuídas ao longo de uma escala entre agregação e integração, reforçando a necessidade de uma abordagem bidimensional da junção. No que se refere às relações semânticas, assumiu-se o modelo de Kortmann (1997) sobre a macroestrutura do espaço semântico, que oferece uma visão global dos domínios de tempo, modo, lugar e do núcleo CCCC. A partir desse enquadramento linguístico, avançou-se para uma perspectiva

discursiva, na qual, com base em Kabatek (2006), os MJs foram tomados como sintomas de TDs, e com base em Lopes-Damasio (2020; 2022a), como *rastros* da circulação do sujeito pelo modo escrito de enunciar, observáveis em espaços de junção no processo de textualização.

Por fim, retomaram-se resultados de estudos linguísticos e funcionalistas sobre os MJs com sentido de contraste (Ducrot, 1998; Botaro, 2010; Neves, 2011; Lopes-Damasio, 2022b), os quais, embora fundamentais para a compreensão dessas relações, não contemplam uma abordagem linguístico-discursiva dos MJs no contexto da aquisição da TD argumentativa. É nesse ponto que se insere o presente trabalho, ao propor a articulação entre forma e sentido, no âmbito linguístico-discursivo, para a análise do funcionamento dos MJs contrastivos, no *corpus* focalizado.

PARTE II

UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1
MATERIAL E METODOLOGIA

1.1 Primeiras palavras

Este capítulo tem por finalidade apresentar e descrever o material e os procedimentos metodológicos adotados na presente investigação. Além desta introdução, organiza-se em duas seções. A seção *A TD argumentativa em aquisição: o universo da investigação* dedica-se à apresentação do procedimento ético, da caracterização dos sujeitos produtores dos textos, das condições de produção e do material analisado. A seção *A abordagem linguístico-discursiva da escrita: aspectos metodológicos* tem como objetivo explicitar a metodologia utilizada na descrição e análise da funcionalidade dos MJs na TD argumentativa em aquisição, referentes aos procedimentos adotados para os objetivos específicos (i) (ii) e (iii). Por fim, a seção *Em suma* sintetiza as principais informações apresentadas ao longo do capítulo, fundamentais para a Parte III da tese.

1.2 A TD argumentativa em aquisição: o universo da investigação

1.2.1 Procedimento ético

Nesta pesquisa, as coletas dos textos analisados foram autorizadas, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) (CAAE: 67558423.4.0000.5401, número do parecer: 6.524.627) de Assis. Para as 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, a partir 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.

1.2.2 Sujeito e condições de produção

Os textos analisados nesta pesquisa foram produzidos por crianças, do 2º ao 5º ano do EF I, em 2023, e por educandos adultos, participantes do PEJA-UNESP/Assis, em 2023, 2024 e 2025. Os escreventes de ambas as amostras residiam em região periférica do município de Assis-SP. As crianças eram regularmente matriculadas, no EF I, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental "Alides Celeste Razaboni Carpentieri". Os educandos eram integrantes voluntários do PEJA-UNESP/Assis, sem vínculo formal com a Secretaria Municipal da

Educação (SME).

Com o objetivo de articular as dimensões de ensino e pesquisa, as oficinas de produção textual realizadas no âmbito do EF I foram organizadas de modo colaborativo entre docentes da rede pública de ensino e a coordenadora do PP. As docentes da EMEIF "Alides Celeste Razaboni Carpentieri" foram selecionadas[77] e atuaram como integrantes da equipe investigativa do PP, na condição de bolsistas Ensino Público (EP), vinculadas à FAPESP, desenvolvendo, ao longo de período de 12 meses (de 1º de maio de 2023 a 30 de abril de 2024), atividades semanais de produção e coleta de textos com os alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa, na escola anteriormente mencionada.

Em consonância com o plano de trabalho dessas docentes, buscou-se assegurar condições favoráveis à escrita, de modo a possibilitar a produção de textos associados a diferentes TDs, entre as quais se destaca a TD argumentativa, focalizada neste trabalho, conforme os pressupostos teóricos discutidos no capítulo 2, da Parte I.

A condução das oficinas fundamentou-se na compreensão da escrita como prática constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997), bem como na concepção de TD entendida simultaneamente como matéria e produto da linguagem (cf. Lopes-Damasio, 2019a). Nessa perspectiva, as atividades envolveram tanto práticas orais quanto práticas letradas, incluindo momentos prévios de discussão sobre os temas que orientaram a produção dos textos, sem a disponibilização de materiais para cópia. Durante o processo de textualização, as docentes não realizaram intervenções corretivas, limitando-se a atender solicitações específicas dos escreventes, respeitando as particularidades das relações estabelecidas entre sujeito e escrita. O objetivo central era criar condições, no ambiente formal de ensino, para o estabelecimento de relações entre o sujeito (as crianças) e a (sua) escrita, sem o medo de errar, mas com o compromisso de, por meio do texto escrito, transmitir ao outro um sentido desejado.

Por sua vez, o PEJA resulta de uma iniciativa institucional da UNESP e se configura como um espaço de práticas a partir das quais emergem, dentre outras atividades, produções escritas de seus integrantes. Desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL) desde sua criação, em 2001, o PEJA caracteriza-se como um Programa de Extensão Universitária. No período correspondente à coleta do material (entre meados de 2023 e final de 2025), o PEJA-UNESP/Assis promovia encontros semanais em diferentes instituições parceiras: (i) EMEIF Professora Alides Celeste Razaboni Carpentieri (núcleo I); (ii)

[77] 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.

UNESP/Assis (núcleo II); e (iii) Asilo Lar dos Velhos (núcleo III). Além dessas atividades, eram realizadas reuniões semanais destinadas à organização das ações do Programa e à formação dos educadores envolvidos.

Os sujeitos escreventes que compõem a amostra selecionada para o presente trabalho participavam dos núcleos II e III do PEJA-UNESP/Assis, constituíndo-se por homens e mulheres da terceira idade. Em consonância com o objetivo de articular ensino e pesquisa, as oficinas de produção textual realizadas no âmbito do PEJA-UNESP/Assis foram organizadas em encontros semanais, fundamentados em princípios de base freireana e conduzidas por bolsistas de extensão e voluntários que atuavam como educadores no Programa, sob a coordenação de Lopes-Damasio.

Nesse contexto, a produção dos textos integrou práticas de escrita orientadas por temáticas previamente definidas, relacionadas às experiências e à realidade social dos educandos. Essas temáticas foram trabalhadas de modo a favorecer momentos de discussão e reflexão crítica, constituindo-se como ponto de partida para a elaboração das produções escritas. Assim como se destacou em relação aos textos do EF I, também no âmbito do PEJA, o objetivo central era garantir condições, nos encontros, para estabelecer relações entre o sujeito (os idosos) e a (sua) escrita, mais uma vez sem o medo de errar e, mais uma vez, com o único compromisso de transmitir ao outro um sentido desejado por meio do texto, no modo escrito de enunciação.

1.2.3 Material

O universo de investigação é composto por 100 textos, sendo 80 produzidos por escreventes do 2º ao 5º ano do EF I (20 textos de cada ano), denominados de *corpus* de EI, e por 20 textos produzidos por escreventes do PEJA,[78] denominados de *corpus* de EJA. A quantidade de textos do *corpus* de EJA corresponde, portanto, àquela de cada ano do EI (20 textos).

Os textos foram extraídos do Banco de Dados de Escrita Inicial (BDEIn-UNESP)/*Inicial Write Database* (*InWrite*-UNESP), atualmente em fase de organização, em consonância com o

[78] No PEJA, a turma do Núcleo II era reduzida, composta exclusivamente por mulheres idosas, sem divisão por faixa etária. Já a turma do Núcleo III, vinculada ao Asilo, era numerosa e formada por homens e mulheres idosos, também sem segmentação etária. Contudo, nesse contexto institucional de longa permanência, tornava-se necessária a organização dos participantes conforme suas condições de saúde, limitações funcionais e patologias, a fim de assegurar uma rotina saudável durante os encontros, bem como garantir acessibilidade, segurança, socialização e a realização das atividades propostas (cf. relato da coordenação do Programa). No entanto, todos os idosos do Asilo, escreventes dos textos analisados, estavam em condições de saúde, para a produção textual, compatíveis com aquelas dos demais idosos/escreventes do PEJA.

conceito de TD, como uma das ações desenvolvidas no âmbito do PP "Escrita e Tradição Discursiva no Ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico", coordenado pela Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio.

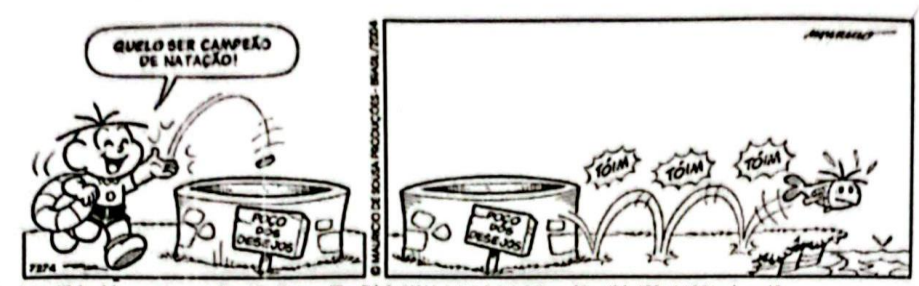
Para a transcrição dos textos, adotou-se o modelo de edição semidiplomática, em função da escolha metodológica de preservar as características gráficas presentes na escrita original. Entre essas características, destacam-se o uso de letras maiúsculas para indicar a escrita em caixa-alta e de minúsculas para a escrita cursiva, além de outros elementos relevantes para a interpretação e a análise das produções dos escreventes. Sempre que necessário, foram apresentadas "sugestões de leitura", com o objetivo de tornar explícita a interpretação assumida — entre outras possíveis — para a realização das análises.

Textos de EI

Para a composição da amostra de EI, referente aos textos produzidos no contexto do EF I, foram selecionados textos produzidos a partir de 8 (oito) Propostas (11, 12, 13, 14, 15, 18, 20 e 21) direcionadas à produção de textos argumentativos, sendo 20 textos produzidos por escreventes de cada ano escolar (2º, 3º, 4º e 5º anos). A Proposta 12[79], explicitada na figura 2, exemplifica a natureza das Propostas:[80]

Figura 2: Proposta 12

LEIA A TIRINHA ABAIXO:



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/-Gpe1PyBqtew/TgnBltJ_0II/AAAAAAAACwg/18mtjhls42I/s1600/peixe.gif

AGORA É SUA VEZ DE FAZER UM PEDIDO AO "POÇO DOS DESEJOS". MAS, PARA SER ATENDIDO, VOCÊ PRECISARÁ CONVENCÊ-LO DE QUE REALMENTE MERECE O QUE PEDIU. PENSE EM BONS ARGUMENTOS, CONVERSE COM SEUS COLEGAS E ESCREVA O SEU TEXTO COMO SE ESTIVESSE CONVERSANDO COM O POÇO!
NÃO ESQUEÇA DE DAR UM TÍTULO AO SEU TEXTO.

Fonte: Banco de Dados de Escrita Inicial

Antes da produção escrita, os textos das Propostas, pertencentes ao BDEin, e das tirinhas,

[79] Ressalta-se que serão mantidas as mesmas numerações das Propostas usadas no BDEin.
[80] Os textos foram produzidos no primeiro semestre letivo de 2023 e os escreventes, nesse contexto, tinham cursado em média dois meses de aulas no EF I.

como ilustra a figura 2, foram lidos individualmente e também de forma coletiva. Durante essa etapa, foram ressaltados aspectos da fala do personagem Cebolinha, bem como as expressões fisionômicas presentes nas imagens e o uso da onomatopeia. Após a análise do conteúdo da tirinha, as professoras foram orientadas a estabelecer uma relação entre a "história de perigo do Cebolinha" e possíveis "histórias de perigo" vivenciadas pelos próprios alunos. Assim, abriu-se espaço para práticas orais e informais, nas quais alguns estudantes compartilharam relatos pessoais coerentes com a proposta apresentada. A mesma prática pedagógica foi seguida na aplicação das demais Propostas.

As Propostas foram mobilizadas, conforme descrição acima, nas oficinas de leitura e produção textual realizadas com os alunos de todos os anos do EF I, incluindo o 1º ano. Inicialmente, procedeu-se a uma análise geral de todos os textos produzidos por alunos do 1º ao 5º ano do EF, a partir das Propostas, considerando-se critérios específicos, apresentados de (i) a (iii), com o objetivo de verificar a adequação do material produzido aos propósitos da pesquisa, a saber:

(i) presença de escrita acompanhada ou não de desenhos;
(ii) legibilidade suficiente da escrita para possibilitar uma interpretação ou interpretações; e
(iii) ocorrência de pelo menos um espaço de junção oracional.

As produções dos alunos do 1º ano não atenderam a esses critérios, porque configuram-se sob aspectos bastante iniciais da aquisição da escrita/alfabetização, no âmbito da relação grafema-fonema, inviabilizando, assim, a realização da abordagem metodológica necessária (cf. apresentação subsequente) aos objetivos deste trabalho. Vale especificar que os textos foram produzidos por alunos nos três primeiros meses do primeiro ano letivo do EF I.

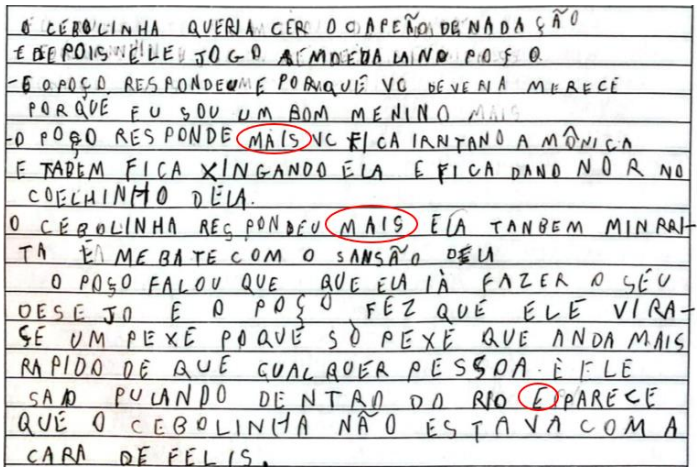
Os textos selecionados foram analisados como "resposta" às solicitações das Propostas, conforme exemplificou-se com a Proposta 12, reconhecidas, por sua vez, como forma de proporcionar aos escreventes contextos pragmáticos que pudessem levá-los a argumentar, sem qualquer preocupação com convenções ou padrões estabelecidos formalmente para essa tipologia textual.[81] Cada texto foi, pois, tomado como parte do processo de aquisição da escrita, entendida de forma intrínseca ao processo de aquisição da própria TD *argumentativa*, conforme fundamentação teórica deste trabalho.

O texto 1, exposto na figura 3, produzido por escrevente do 4º ano, a partir da Proposta

[81] O conceito de TD, conforme Kabatek (2006), não se restringe às categorias de gênero ou tipo textual, mas abrange os elementos histórico-discursivos que se tornam reconhecíveis e reiteráveis nas práticas de fala e de escrita. Nessa perspectiva, a argumentação pode ser compreendida como prática textual socialmente situada, marcada por formas relativamente estáveis de dizer, sem que seja necessário mobilizar, de modo rígido, distinções classificatórias entre tipos e gêneros textuais (Santana, 2022, p. 55).

12, cumpre o papel de exemplificar a natureza do *corpus* de EI.

Figura 3: Texto 1



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

O POÇO DOS DESEJOS
O CEBOLINHA QUERIA CER O CAPEÃO DE NADAÇÃO
E DEPOIS ELE JOGO A MOEDA LA NO POÇO
- E O POÇO RESPONDEU E PORQUE VC DEVERIA MERECE
PORQUE EU SOU UM BOM MENINO
- O POEÇO RESPONDE **MAIS** VC FICA IRRITANO A MÔNICA
E TABEM FICA XINGANDO ELA E FICA DAN NOR NO
COELHILNHO DELA
O CEBOLINHA RESPONDEU **MAIS** ELA TANBEM MIN RRI
TA E ME BATE COM O SANSÃO DELA
O POÇO FALOU QUE QUE ELA IA FAZER O SEU
DESEJO E O POÇO FEZ QUE ELE VIRA
ÇE UM PEXE PORQUE SÓ PEXE QUE ANDA MAIS
RAPIDO DE QUE CUAL QUER PESSOA E ELE
SAIO PULANDO DENTRO DO RIO **E** PARECE
QUE O CEBOLINHA NÃO ESTAVA COM A
CARA DE FELIS. [02/4A/P12]

Os textos selecionados, a exemplo do Texto 1 e da transcrição que o acompanha, apresentam MJs na TD argumentativa em aquisição no modo escrito de enuciação, particularmente observáveis – de acordo com o enfoque deste trabalho – a partir de "mas" e "e".[82] Esses MJs organizam o encadeamento discursivo ao introduzir relações de contraste entre os enunciados produzidos pelo escrevente: "mas" ocorre no interior do diálogo entre os personagens, especialmente quando o personagem Cebolinha apresenta justificativas para sustentar sua posição diante dos questionamentos do personagem poço.

Observa-se o MJ "mais", empregado em contextos de contraste entre enunciados: no

[82] Os MJs contrastivos serão destacados, na apresentação dos textos, com formas e negrito, conforme se vê, respectivamente, na imagem, na figura 3, e na transcrição subsequente.

trecho “**MAIS** VC FICA IRRITANO A MÔNICA”, o MJ é utilizado pelo personagem poço para introduzir um enunciado que se opõe à justificativa apresentada anteriormente por Cebolinha, quando afirma ser “um bom menino”. Nesse contexto, “mais” estabelece uma relação contrastiva, funcionando como elemento que introduz um argumento contrário, ao apresentar comportamentos que contradizem a imagem positiva construída pelo personagem.

Em seguida, há nova ocorrência de “mais” no enunciado “**MAIS** ELA TANBEM MIN RRITA E ME BATE COM O SANSÃO DELA”. Nesse caso, o MJ é empregado pelo personagem Cebolinha para introduzir uma justificativa de suas próprias atitudes ao atribuir parte da responsabilidade à personagem Mônica. O MJ “mais”, portanto, organiza um encadeamento discursivo baseado na oposição de pontos de vista, caracterizando um funcionamento no interior do diálogo entre os personagens.

O MJ “e”, no trecho “ELE SAIO PULANDO DENTRO DO RIO **E** PARECE QUE O CEBOLINHA NÃO ESTAVA COM A CARA DE FELIS”, estabelece uma relação de encadeamento entre dois enunciados, promovendo a continuidade da sequência textual, contribuindo para a progressão do texto ao acrescentar uma informação que complementa o evento narrado, funcionando como elemento de articulação aditiva entre as ações descritas.

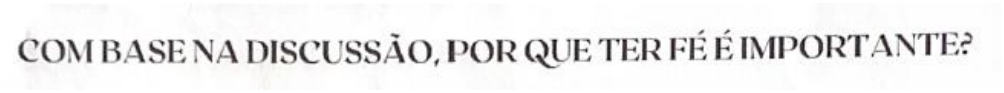
Desse modo, os MJs “mais” e “e”, nos espaços de junção observados no texto, atuam como recursos linguísticos que organizam a relação entre os enunciados produzidos pelo escrevente. Enquanto “mais” participa da construção de movimentos de contraste, no escopo da argumentação, entre as falas dos personagens, “e” estabelece relações de continuidade e encadeamento entre os eventos narrados. Esses usos mostram, nesta interpretação inicial, diferentes relações semântico-discursivas no processo de textualização, assim como as diferentes composicionalidades de TDs para a emergência do texto no processo de aquisição da TD argumentativa.

Cada texto é identificado por uma referência, como, por exemplo: [02/4A/P12], em que o 2 se refere à numeração do texto analisado, 4A, ao ano de matrícula do escrevente, e P12, ao número da proposta.

Textos de EJA

Para a composição da amostra de EJA, referente aos textos produzidos no contexto do PEJA-UNESP/Assis, foram selecionados 20 textos produzidos a partir de 7 (sete) Propostas (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7), direcionadas à produção de textos argumentativos. A Proposta 4, explicitada na figura 4, exemplifica a natureza das Propostas:

Figura 4: Proposta 4



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

A escrita do PEJA, de acordo com Oliveira (2024), é apresentada como espaço de produção escrita atravessado por especificidades pedagógicas, sociais e linguísticas próprias da EJA. Em seu estudo, a autora afirma que as práticas de escrita desenvolvidas nesse contexto se organizam a partir de sujeitos com trajetórias escolares interrompidas ou descontínuas, cujas experiências anteriores de escolarização e de inserção social interferem diretamente no modo como se relacionam com a escrita, no ambiente escolar.

Em diálogo com Carvalho (2025), considera-se que a atividade de escrita no PEJA ultrapassa a dimensão estritamente normativa do código gráfico. A autora destaca que a produção textual, nesse contexto, envolve processos de retomada da escolarização, reelaboração de conhecimentos prévios e negociação entre práticas sociais já vivenciadas pelos escreventes e as expectativas institucionais da escola. Desse modo, escrever no PEJA significa também reinscrever-se em práticas formais de letramento.

Para Oliveira (2024), as produções textuais de EJA revelam a heterogeneidade constitutiva da escrita, uma vez que os sujeitos mobilizam recursos provenientes tanto de práticas do oral/falado quanto de práticas do letrado/escrito. Essa circulação entre diferentes experiências linguísticas torna o *corpus* do PEJA especialmente relevante para pesquisas que buscam compreender marcas de aquisição da escrita e processos de textualização em contextos não infantis.

Na mesma direção, Carvalho (2025) observa que as propostas de produção textual no PEJA frequentemente convocam os participantes a se posicionarem sobre temas socialmente significativos, favorecendo a emergência de recursos argumentativos e de mecanismos de articulação textual. Tal característica confere centralidade ao estudo de elementos linguísticos relacionados à organização do discurso, à construção de sentidos e à manifestação da autoria em textos produzidos nesse contexto.

Por fim, a partir das contribuições de Oliveira (2024) e Carvalho (2025), o PEJA é assumido, metodologicamente, como espaço singular de investigação da escrita, no qual convergem trajetórias sociais diversas, processos de escolarização tardios e múltiplas práticas

de letramento. Nessa perspectiva, os textos produzidos por seus participantes constituem material privilegiado para a análise linguístico-discursiva da escrita em aquisição.

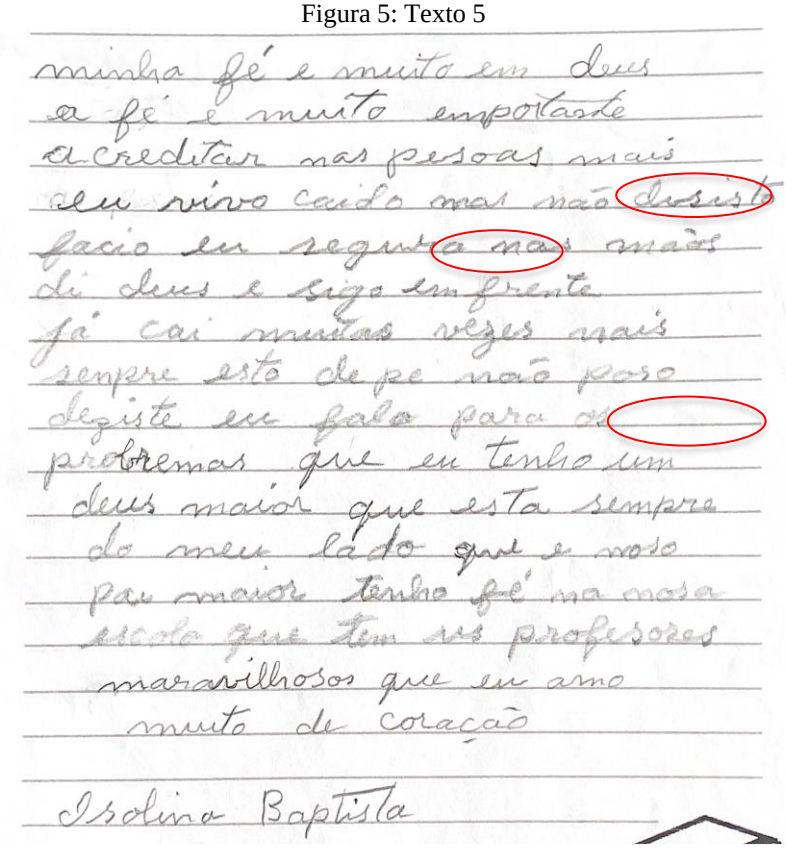
Assim como feito com os textos de EI, inicialmente, realizou-se uma análise geral dos textos produzidos pelos educandos a partir das Propostas, considerando os mesmos critérios adotados e já explicitados na etapa de seleção dos textos do EF I.

De maneira geral, as produções dos educandos mostraram diferentes relações entre aspectos estáveis e instáveis da linguagem, o que possibilitou múltiplas interpretações, assim como ocorreu no caso da EI. Contudo, diferentemente do que foi observado nos textos coletados no EF I, não foram identificadas produções: (i) constituídas exclusivamente por desenhos; (ii) formadas por sequências de letras convencionais, porém empregadas de modo não convencional em relação aos padrões estáveis da escrita alfabética (no que diz respeito à relação grafema-fonema entre outros aspectos); e (iii) compostas por sequências de letras convencionais utilizadas de acordo com os padrões da escrita alfabética, especialmente no que se refere à relação grafema-fonema, mas sem a abertura de espaços de junção oracional.

Mais uma vez, conforme realizado com os textos de EI, também os textos selecionados para compor a amostra de EJA foram considerados como "resposta" às Propostas, na linha do que foi exemplificado na figura 3. As Propostas são tomadas, na relação de ensino-aprendizagem, como parte da prática de escrita que dá condições para que os escreventes circulem pela argumentação, sem limites convencionais relativos a padronizações, mas a partir do que imagem ser a escrita argumentativa. Os textos resultantes dessa prática não são considerados argumentativos porque correspondem ao que, convencionalmente, espera-se de textos argumentativos, mas porque resultam de práticas em que o produto textual permite observar o processo da aquisição da própria TD argumentativa, no modo escrito de enunciação. É nesse sentido que observar as TDs envolvidas no processo configura um dos objetivos deste trabalho, sem vínculo com a ideia de desenvolvimento, no campo aquisicional.

Texto 2, explicitado na figura 5, produzido por uma educanda do PEJA-UNESP/Assis, exemplifica a natureza do *corpus*:

Figura 5: Texto 5



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

Minha fé e muito em deus
a fé e muito importante
acreditar nas pessoas **mais**
eu vivo caído **mas** não desisto
facio eu segura nas mãos
di deus e sigo em frente
já cai muitas vezes **mais**
sempre esto de pe não paro
desiste eu falo para os
problemas que eu tenho um
deus maior que esta sempre
do meu lado que e nosso
pai maior tenho fé na nossa
escola que tem os professores
maravilhosos que eu amo
muito de coração
Osolina Baptista [02/P2/CRAS]

No texto 3, a escrevente argumenta em torno da valorização da fé como princípio orientador de sua vida e como fundamento para enfrentar dificuldades. A argumentação desenvolve-se a partir de afirmações avaliativas sobre a importância da fé, acompanhadas de

experiências pessoais e de posicionamentos que sustentam o ponto de vista defendido. Ao longo do texto, a escrevente procura convencer o interlocutor de que a crença em Deus, em si mesmo e nas pessoas constitui força decisiva para superar problemas cotidianos.

O argumentar ocorre, sobretudo, na articulação entre dificuldades vividas e a resistência diante delas. Nesse movimento, os MJs destacados — "mais/mas" — atuam em espaços de junção que instauram relações de contraste, com oscilações ortográficas em usos próprios da escrita em aquisição. Tais ocorrências contribuem para organizar o encadeamento argumentativo e para mostrar os momentos entre queda e superação, descrença e perseverança, problema e esperança.

No trecho "acreditar nas pessoas mais eu vivo caído", o uso de "mais" em lugar de "mas" introduz uma relação contrastiva entre a valorização da confiança nas pessoas e a constatação de dificuldades pessoais, sugerindo que, apesar da crença no outro, a escrevente enfrenta obstáculos. Em seguida, em "eu vivo caído mas não desisto", o uso de "mas" atua de forma prototípica ao contrapor a condição negativa expressa por "caído" à atitude perseverante de "não desistir", produzindo claro efeito de quebra de expectativa, conforme será focalizado na Parte III desta tese.

Em seguida, em "já cai muitas vezes mais sempre esto de pe não paro", o emprego de "mais" realiza um contraste de oposição entre as quedas sucessivas e a permanência em pé. Nessa construção, a escrevente reforça argumentativamente a ideia de resiliência, ao transformar experiências de fracasso em prova de força pessoal e espiritual.

Além dos MJs explicitados, observam-se sequências justapostas que também colaboram para a argumentação do texto, como em "desiste **Ø** eu falo para os problemas que eu tenho um deus maior", em que a sucessão de enunciados intensifica o enfrentamento simbólico das adversidades. O encerramento, ao mencionar a escola e os professores "maravilhosos", amplia o campo argumentativo da fé para incluir reconhecimento institucional e afetivo, associando apoio escolar à continuidade de sua trajetória.

Assim, os MJs, presentes nos espaços de junção, configuram-se como elementos centrais para a construção da argumentação do texto, pois articulam relações de contraste entre fragilidade e persistência, sofrimento e esperança, queda e superação, apontando para o funcionamento tático-semântico da junção na TD argumentativa em aquisição.

Para a identificação dos textos, como se vê em [04/P3/UNESP], também foi utilizada uma referência, composta pelo número do educando [04], seguida do número da proposta [P3] e, por fim, o núcleo do PEJA em que o texto foi produzido [UNESP].

1.3 A abordagem linguístico-discursiva da escrita: aspectos metodológicos

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, a saber: observar, sob uma abordagem comparativa, os MJs, em espaços de junção que habilitam o sentido contrastivo, em textos da TD *argumentativa* em aquisição, produzidos por crianças e adultos –, à luz da fundamentação teórica apresentada nos capítulos da Parte I, a metodologia da pesquisa voltou-se à descrição e à análise linguístico-discursiva dos MJs com sentido de contraste, de acordo com três etapas distintas, mas intrinsecamente relacionadas, conforme serão apresentadas nesta seção.

Em cada uma das etapas, os procedimentos foram aplicados tanto às amostras de EI quanto de EJA, com vistas à realização de uma análise e discussão comparativa dos resultados, em consonância com os objetivos específicos do estudo. Para isso, adotaram-se os procedimentos metodológicos desenvolvidos no âmbito do PP (cf. Lopes-Damasio,2022a/b, 2019a/b, dentre outros), por meio de uma abordagem de caráter quantitativo-qualitativo, que envolveu o levantamento de frequências do tipo *token* e *type* (cf. Bybee, 2003), dos MJs, em espaços de junção relacionados, prototipicamente ou por meio de trânsitos semânticos, ao sentido de contraste. Em termos gerais, buscou-se mensurar a recorrência dos funcionamentos mais gerais (*tokens*) e mais específicos (*types*) dos MJs contrastivos, considerando os diferentes critérios de descrição e análise, os quais serão detalhados a seguir, de acordo com cada etapa da investigação.

1.3.1 Procedimento para a análise tático-semântica

Na primeira etapa, buscou-se atender ao objetivo específico (i), que consistiu em caracterizar o funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, em textos da TD argumentativa em aquisição. Esse mapeamento foi realizado a partir, inicialmente, da descrição do funcionamento dos elementos juntivos com base na interdependência entre os aspectos táticos e semânticos presentes na oração complexa, adotando, assim, uma abordagem bidimensional, que contempla tanto a parataxe quanto a hipotaxe, além das relações semânticas organizadas segundo um gradiente de abstração e complexidade (Raible, 2001; Kortmann, 1997; Halliday, 1985).

Para o desenvolvimento dessa etapa, as relações semânticas, em contexto de prototipicidade e de trânsitos semânticos (Lopes-Damasio, 2019a), foram descritas e analisadas com base no esquema apresentado em 6:

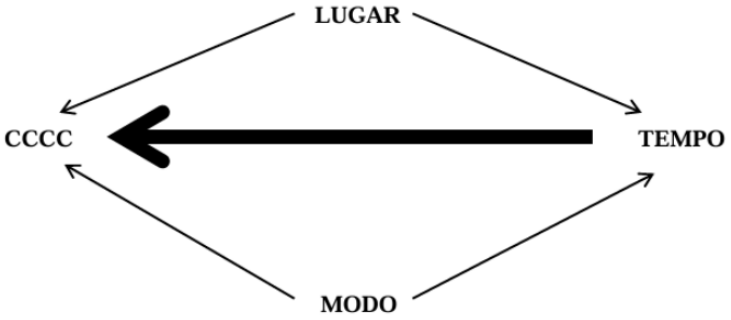
Esquema 6: Critérios para a descrição do eixo semântico e trânsitos semânticos

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

Fonte: Carvalho (2025, p. 95)

No esquema 6, é representada a organização das relações semânticas, dispostas em um *continuum* organizado do sentido mais concreto, a adição, ao mais abstrato, a concessão. Em outras palavras, a movimentação pelos sentidos organizados à esquerda ocorre em consonância com os percursos de polissemia representados à direita e pode ser dinamicamente esquematizada como segue:

Esquema 7: Macroestrutura semântica das relações interoracionais



Fonte: Kortmann (1997, p. 178, adaptação Longhin-Thomazi, 2011b, p. 232)

Assim, um MJ analisado pode, a partir de um sentido mais concreto, como o de *adição*, no espaço de junção em que se insere (no ambito do macrossistema *CCCC*), permitir a emergência de um sentido mais abstrato, como o de *contraste*, de acordo com o esquema 4, apresentado no capítulo 3 (Parte I) deste trabalho, e recuperado em 7. Nesse percurso, a análise considera os trânsitos semânticos entre sentidos, isto é, a movimentação de um sentido mais concreto para outro mais abstrato.

Conforme os esquemas adotados, considera-se, para fins de quantificação, o sentido mais abstrato identificado no trânsito semântico. No caso de *adição* > *contraste* será quantificado, portanto, o sentido de *contraste*.

Além das relações semânticas mencionadas, para a identificação do caráter bidimensional da abordagem, também abrangem-se as possibilidades táticas de articulação, isto é, parataxe (P) e hipotaxe (H), também conforme a proposta de Halliday (1985) e as discussões desenvolvidas no capítulo 3 da Parte I. De forma complementar, o esquema 9 (retomado desse mesmo capítulo) resulta, portanto, da combinação entre as dimensões tática, no eixo vertical, e

semântica, no eixo horizontal, servindo de base para a descrição e análise dos MJs, neste trabalho relacionados, especificamente, ao sentido de contraste, com foco 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)

Essa organização metodológica possibilita observar as relações semânticas, mais ou menos explicitadas nos espaços de junção, bem como as formas táticas por meio das quais se realizam, conforme discutido por Lopes-Damasio (2022a), Raible (2001) e Kortmann (1997). No âmbito deste estudo, essa etapa inclui ainda a comparação entre os resultados obtidos nas amostras de EI e EJA.

Em seguida, os usos juntivos de contraste, prototípicos e dos que ocupam espaços de trânsitos semânticos, são identificados, no tocante à sua análise linguística, de acordo com os *types* e *subtypes* semântico-pragmáticos, sistematizados no quadro 7:

Quadro 7: *Types* e *subtypes* semântico-pragmáticos

Types	***Subtypes***	
OPOSIÇÃO	---	
REFUTAÇÃO/RETIFICAÇÃO	---	
COMPENSAÇÃO	---	
DIFERENÇA	---	
RESTRIÇÃO	Restrição por acréscimo de termo	
	Restrição por acréscimo de qualificação restritiva	
	Restrição por acréscimo circunstante limitador	
CONTRA-ARGUMENTAÇÃO	Contra-argumentação com quebra de expectativas	
	Contra-argumentação sem quebra de expectativas	Contraposição por direção independente
		Contraposição por progressão temática

Fonte: Elaboração própria

Considerando-se as diferentes possibilidades de emergência do sentido de contraste, a análise *quantitativa*, direcionada pelos resultados da *qualitativa*, permitirá diferentes visualizações dos dados, de possíveis tendências do funcionamento tático-semântico-pragmático dos MJs com sentido de contraste, nos textos de EI e EJA, que compõem o universo investigativo.

A partir dos resultados desta primeira etapa, abre-se espaço para uma análise sob a perspectiva linguístico-discursiva, fundamentada nas noções de movimentação/mudança e heterogeneidade da escrita, de modo geral, e da aquisição da TD argumentativa, em particular, com o objetivo de observar a movimentação dos sentidos de contraste no processo de textualização.

Nas subseções seguintes, são apresentados os procedimentos metodológicos que orientam as etapas posteriores, em conformidade com os demais objetivos específicos da pesquisa.

1.3.2 Procedimentos para a análise da heterogeneidade da escrita nos espaços de junção contrastivos

A segunda etapa voltou-se ao objetivo específico (ii): analisar os MJs, relacionados ao sentido de contraste, como *rastros* da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição.

Para a realização dessa etapa, partiu-se dos resultados da etapa 1, vinculados à descrição e à análise linguística, com base no critério bidimensional e nos *types/subtypes* semântico-pragmáticos de contraste, adotados na primeira etapa. As ocorrências dos MJs foram, então, qualitativamente analisadas como *rastros* da circulação dos sujeitos pelos eixos 1, da gênese da escrita, e 2, do código escrito institucionalizado. Em outros termos, o objetivo, na segunda etapa, consistiu em identificar, a partir de *rastros* linguísticos, indícios discursivos da junção, relacionados aos eixos 1 e/ou 2, nos textos de TD argumentativa em aquisição, conforme os pressupostos apresentados no capítulo 1 da Parte I, para a definição desses eixos, bem como da natureza de seus *rastros* na materialidade linguística dos textos.

A análise foi conduzida, portanto, a partir de aspectos linguístico-discursivos dos MJs, tendo em vista a observação da heterogeneidade constitutiva da escrita, conforme sintetiza o quadro 8, fundamentado em resultados de estudos anteriores, desenvolvidos sobre o mesmo recorte teórico-metodológico (cf. Silva, 2024; Oliveira, 2024; Carvalho, 2025; Santana, 2022; Lopes-Damasio, 2019, 2022a):

Quadro 8: Aspectos linguístico-discursivos dos MJs e(m) espaços de junção e os Eixos 1 e 2

Eixos	**Aspectos linguístico-dicursivos dos MJs e espaços de junção**
Eixo 1	(i) gesto enunciativo no trânsito semântico
	(ii) trânsito semântico
	(iii) reconstrução do fluxo de fala (orientação da escrita sob recursos da fala)
Eixo 2	(i) prototipicidade
	(ii) "autonomia" da escrita em relação à fala

Fonte: Adaptação de Carvalho (2025, p. 96-97).

No eixo 1, o *gesto enunciativo no trânsito semântico* diz respeito a ocorrências de MJs, em cujos espaços de junção a construção de sentido não se realiza apenas a partir das marcas linguísticas presentes na materialidade linguística do texto. Torna-se necessário, portanto, recorrer a aspectos pragmático-discursivo-enunciativos que ultrapassam a materialidade textual. Trata-se de situações em que a interpretação do texto, considerando o MJ e o espaço de junção, depende de um compartilhamento de contexto entre escrevente e leitor, a partir de uma imagem de escrita fundamentada no compartilhamento do mesmo espaço enunciativo, como se ambos, escrevente e leitor, ocupassem esse mesmo espaço. Nesse sentido, o gesto enunciativo remete para fora do texto e funciona, segundo Lopes-Damasio (2019a, 2022b), como orientação implícita para a interpretação e, portanto, para a emergência dos sentidos. Trabalhos anteriores (cf. Carvalho, 2025; Silva, 2024; Oliveira, 2024; Lopes-Damasio, 2019a, 2022b; Santana, 2022) observaram que o uso de "justaposições" e "e" configura um gesto do sujeito que aponta para o contexto enunciativo, estabelecendo essa relação de compartilhamento de conhecimentos com o outro/destinatário/leitor, sustentada pela suposição de que o contexto de produção está inscrito na própria escrita. De modo geral, o sujeito junta orações por meio da "justaposição" ou de "e", deixando, nos espaços de junção, por meio dos próprios MJs, marcas que indiciam sentidos diversos, frequentemente mais abstratos, que extrapolam a simples adição, como se tais sentidos já estivessem dados na situação de enunciação supostamente compartilhada.

Ainda no eixo 1, o funcionamento denominado *trânsito semântico* também envolve MJs, neste trabalho, com sentido de contraste, em espaços de junção em que há deslocamentos semânticos entre enunciados, partindo de valores mais concretos para mais abstratos. Nesses casos, diferentemente do aspecto que caracteriza o funcionamento anterior – do *gesto enunciativo no trânsito semântico* –, o contexto verbal e a própria história dos MJs –, incluindo suas possíveis trajetórias de mudança ao longo do tempo, como nos processos de gramaticalização — são mobilizados para a orientação da emergência do sentido mais abstrato

no trânsito semântico, contribuindo para a construção das relações que estruturam o encadeamento textual. Em outras palavras, há menor dependência pragmático-discursivo-enunciativa, porque a marca linguística, reconhecida no próprio MJ, é capaz de indicar a direção dos sentidos em movimentação.

A *reconstrução do fluxo da fala*, vinculada ao eixo 1 proposto por Corrêa (2004), refere-se à orientação da escrita por recursos próprios da fala, em práticas de oralidade. Trata-se de um processo em que o escrevente, ao produzir o texto, mobiliza modos de organização característicos da fala, fazendo emergir enunciados que preservam marcas do encadeamento oral e do ritmo próprio da enunciação falada. Essas ocorrências configuram trechos textuais que, quando lidos, aproximam-se de práticas orais informais, seja pela forma de articulação entre segmentos, seja pela linearidade do dizer, pela pouca explicitação sintática ou pela simulação de um fluxo discursivo contínuo. Nessa perspectiva, tais aspectos não são explicados como simples "interferência" da fala sobre a escrita, mas como indícios da constituição heterogênea da escrita, atravessada pela circulação do sujeito por práticas orais e letradas.

Por sua vez, em relação ao eixo 2, a *prototipicidade* é reconhecida em espaços de junção nos quais, do ponto de vista semântico, os MJs não apresentam trânsitos de sentido, isto é, não participam de deslocamentos que vão de valores mais concretos a mais abstratos, conforme a escala de complexidade proposta a partir de Kortmann (1997). No que se refere à dimensão tática, esses MJs estabelecem relações paratáticas ou hipotáticas de maneira discreta, considerando os diferentes graus de independência e interdependência entre as orações, conforme a proposta de Halliday (1985).

Ainda no eixo 2 (ii), a noção de *"autonomia" da escrita em relação à fala* diz respeito aos espaços de junção em que ocorrem MJs que: (a) apresentam usos mais formais e menos recorrentes ou pouco previsíveis em enunciados típicos da fala em práticas orais informais; **e/ou** (b) caracterizam o preenchimento do espaço de junção por meio de técnicas juntivas de natureza linguística, mesmo quando associadas a usos considerados informais; **e/ou** (c) caracterizam marcas de "alçamento"[83] da escrita.

No que se refere a (a), Carvalho (2025) destaca que:

[83] A noção de alçamento da escrita diz respeito ao fenômeno em que quem escreve, ao supor que a modalidade escrita precisa ser mais elaborada, formal ou distinta da fala, busca empregar construções linguísticas que considera compatíveis com esse ideal (Carvalho, 2025). Esse esforço pode gerar usos artificiais, excessivamente rebuscados ou até "desviantes/inadequados", enquanto *rastro* de um imaginário da escrita tomada como algo separado e superior à fala, em práticas de oralidade, especialmente mais informais. Produzem-se, pois, marcas linguísticas que caracterizam "desvios" decorrentes dessa percepção. Embora a própria expressão mostre traços da dicotomia que hierarquiza a escrita em relação à fala, sua utilização remete a Corrêa (2004), retomando-o como referência central para as análises aqui desenvolvidas.

> [...] 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 (Carvalho, 2025, p. 99-100).

Para compreender (b), ressalta-se que a análise se orienta pela comparação entre os espaços de junção em que o escrevente emprega um juntor explícito — isto é, uma marca linguística responsável por conectar orações — e aqueles em que tal marca não aparece, configurando o "zero", ou seja, a "justaposição". Nesses espaços de junção, a relação semântica entre as orações permanece implícita, ou seja, dependente de gestos enunciativos frequentemente acompanhados de trânsitos semânticos, uma vez que a partir do sentido de adição, mais concreto, muitos espaços de justaposição habilitam a emergência de sentidos mais abstratos, em qualquer ponto à direita do *continuum* de abstração e complexidade, conforme esquema 7.

Nessa direção, Silva (2024) afirma que:

> todos os MJs associados, em seus espaços de junção, ao eixo 2, devem ser tomados no contraste desse mesmo espaço de junção "sem" a marca linguística dessa técnica, ou seja, nas ocorrências de "justaposição". Em outras palavras, o preenchimento do espaço de junção por um MJ diferente de "zero" já é, ele mesmo, um rastro da circulação do escrevente por práticas letradas, ainda que esse MJ seja recorrente em práticas orais. Entretanto, considerar que toda ocorrência de "justaposição" funciona como rastro do eixo 1 – de uma fala plasmada na escrita, de acordo com a reconstrução do fluxo de fala, em contextos marcados pelo gesto enunciativo – significa dicotomizar os usos dos MJs, a partir dos usos desse MJ especificamente (Silva, 2024, p. 137).

Com base em Silva (2024, p. 137) e na mesma direção de Carvalho (2025, p. 100), interpretar toda ocorrência de "justaposição" como um indício do eixo 1 — enquanto tentativa de reconstrução do fluxo da fala, na escrita — levaria a uma visão dicotômica dos usos dos MJs, em relação a esse tipo de técnica juntiva. Tal oposição, entretanto, não encontra sustentação empírica, uma vez que os dados também deixam ver ocorrências de "justaposição" em espaços de junção relacionados ao eixo 2, ligados, pois, a uma imagem da escrita enquanto código institucionalizado.

No que se refere a (c), destaca-se, na linha de Corrêa (2004, 1997), que as marcas de "alçamento" da escrita correspondem a ocorrências frequentemente entendidas como "erros", decorrentes da concepção, por parte do escrevente, de que a escrita é complexa, rebuscada ou difícil. Esse entendimento pressupõe uma separação entre escrita e fala, como se a primeira

fosse autônoma em relação à segunda, sendo ainda influenciado por um imaginário escolar — comum em contextos como o brasileiro — que toma como modelo uma suposta escrita culta formal.

> Trata-se, para essa tradição escolar, da escrita socialmente 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, 2004, p. 59, grifo do autor).

Em diálogo Corrêa (2004), Capristano (2010, p. 174-175) destaca que o "erro", na EI, pode ser compreendido para além de uma simples inadequação normativa. Para Capristano, essas ocorrências funcionam como indícios de processos constitutivos da relação entre sujeito e escrita, uma vez que deixam ver a trajetória do escrevente em sua inserção na escrita convencional. Nessa perspectiva, os chamados "erros" deixam de ser vistos apenas como falhas e passam a ser entendidos como marcas do percurso de aprendizagem e da atuação do sujeito sobre a linguagem. Essa mesma compreensão será aqui estendida à análise dos mesmos indícios, na EJA.

Ainda para a compreensão de (a), (b) e (c), enfatiza-se que se prevê a coocorrência desses aspectos, indicada pelo uso de "e/ou" em suas apresentações, do mesmo modo que se considera a possibilidade de coocorrência entre os eixos 1 e 2, fundamentada na concepção de escrita como constitutivamente heterogênea, conforme discutido na base teórica do trabalho. Por fim, tais resultados são mobilizados para sustentar a noção de movimentação, mudança e heterogeneidade no processo de aquisição da TD argumentativa, em consonância com os procedimentos metodológicos da etapa final, relativa ao objetivo específico (iii).

Essa segunda etapa também contempla a comparação entre os resultados da EI e da EJA.

1.3.3 Procedimentos para a análise da dialogia entre o já-falado/ouvido e escrito/lido

O eixo 3, conforme apresentado no capítulo 1 da Parte I, é definido a partir da relação dialógica entre o já dito/escrito e o já ouvido/lido, articulando-se ao caráter responsivo da linguagem, de um modo geral, e ao conceito de TD, entendida simultaneamente como matéria e produto da linguagem. Em outros termos, esse eixo apresenta, no plano textual, as marcas da TD argumentativa enquanto manifestação de práticas discursivas socialmente compartilhadas, concebendo-a como composicionalmente formada por *mesclas* de diferentes TDs.

Nesse sentido, a terceira etapa destina-se a atender ao objetivo específico (iii), de focalizar a aquisição da TD argumentativa a partir da observação do comportamento da junção, especialmente a contrastiva, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito, em

consonância com as *mesclas* de TDs que a constituem. Assim, os MJs com sentido de contraste foram considerados como *rastros* da circulação dos sujeitos pelo eixo 3, noprocesso de aquisição da TD argumentativa na escrita.

De acordo com a fundamentação teórica, o eixo 3, por sua natureza dialógica, orienta as relações estabelecidas entre os outros dois eixos. Desse modo, este trabalho parte tanto da articulação entre o eixo 3 e o conceito de TD — retomando contribuições de estudos anteriores (cf. Lopes-Damasio, 2019a/b, 2022a/b, entre outros) — quanto de resultados de pesquisas prévias que apontam associações, de caráter quantitativo e qualitativo, entre a TD argumentativa (considerada uma TD complexa) e aquelas que a compõem, em termos de composicionalidade ou de mescla de TDs (cf. Silva, 2024; Oliveira, 2024), conforme sintetizado no quadro 9.

Quadro 9: Descrição das *mesclas* de TDs – Eixo 3

Eixo	**Descrição das *mesclas* de TDs**
Eixo 3	composicionalidade sintagmática
	composicionaliadde paradigmática

Fonte: Adaptação de Carvalho (2025, p. 102)

Nas composicionalidades sintagmática e paradigmática, foram identificadas as TDs que funcionam como base para a produção da TD argumentativa, entendida como uma TD complexa e, neste trabalho, considerada em contexto aquisional. Em termos de composicionalidade sintagmática, o procedimento consistiu, por um lado, na identificação de diferentes TDs ao longo da linearidade textual, em consonância com o que Silva (2024) relaciona à heterogeneidade mostrada, nos termos de Authier-Revuz (1982). Já quanto à composicionalidade paradigmática, o foco recaiu sobre a identificação das TDs que se mostram de modo simultâneo às *mesclas* no eixo sintagmático, em alinhamento com a noção de heterogeneidade constitutiva, conforme a mesma autora. Ressalta-se que os diferentes tipos de mescla associam-se, de formas distintas e constitutivas, com as práticas orais e letradas.

Ainda para a análise das TDs, foram destacadas as ocorrências de MJs com sentido de contraste nos espaços de junção que configuram zonas de contato entre TDs, com o objetivo de descrever as *mesclas*, no eixo 3, possibilitando, assim, estabelecer relações entre a TD argumentativa em aquisição e os MJs contrastivos. À semelhança das etapas anteriores, esta também contempla a comparação entre os resultados de EI e EJA.

Nessa perspectiva, tanto nas análises linguísticas — especialmente vinculadas à etapa 1 — quanto nas análises linguístico-discursivas — relacionadas às etapas 2 e 3 —, não houve interesse em propor qualquer discretização de fases ou estágios no processo de aquisição da

escrita, focalizado como processo de aquisição da TD focalizada. Em outros termos, a comparação entre EI e EJA não se orientou por uma lógica linear de desenvolvimento, voltada à identificação de supostos "níveis" ou "graus" de domínio da escrita, conforme o objetivo geral da pesquisa.

Privilegia-se a relação sujeito-linguagem (cf. Lemos, 1998; Corrêa, 2004, 1998), entendendo a aquisição como processo marcado por deslocamentos, reorganizações e diferentes modos de inscrição do sujeito na escrita, num processo de movimentação e transformação que caracteriza um processo de subjetivação (Lemos, 1998). Desse modo, a comparação entre EI e EJA busca efeitos, na escrita, de distintas trajetórias escolares, sócio-históricas, a partir de marcas linguísticas de junção contrastiva na constituição de textos argumentativos em aquisição, sem o objetivo de listar, hierarquizar desempenhos ou estabelecer percursos evolutivos mais ou menos rígidos.

1.4 Em suma

Neste capítulo, apresentaram-se o universo da investigação e os aspectos metodológicos que orientam este trabalho, organizados em duas seções, voltadas ao *corpus* e à metodologia. O *corpus* foi constituído por 100 textos pertencentes à TD argumentativa em aquisição, sendo 80 produzidos por crianças, no EF I, identificados como EI, e 20 por educandos do PEJA-UNESP/Assis, identificados como EJA, todos provenientes do BDEIn-UNESP (*InWrite*-UNESP), em desenvolvimento no âmbito do PP.

No que se refere a esse universo, foram apresentados os escreventes, as condições de produção, a natureza das propostas de escrita que deram origem aos textos e, por fim, o material analisado, sempre considerando as especificidades das amostras de EI e EJA. Não se trata, vale destacar, de um universo assim constituído para fins de uma comparação cujo objetivo seja a confrontação para a avaliação ou a validação de uma ou outra escrita, mas, sim, para o reconhecimento de suas especificidades, a partir do mesmo tratamento teórico-analítico.

Quanto às propostas de produção textual, destacam-se diferenças significativas entre os contextos de aplicação: enquanto as crianças participaram de práticas alinhadas à tradição escolar – marcadas por um caráter formal e institucionalizado, experimentado em diferentes anos do EF I –, os educandos do PEJA estiveram inseridos em contextos menos convencionais do ponto de vista da escolarização, ainda que situados na relação ensino-aprendizagem. Essa diferença, relacionada, de acordo com Carvalho (2025), aos espaços em que as práticas de escrita se concretizam – a escola municipal, historicamente associada a práticas mais rígidas e hierarquizadas, e o PEJA, caracterizado como espaço de troca entre educador e educando –,

deve ser considerada sem, contudo, apagar os efeitos comuns das práticas de escrita em ambos os contextos. Para a autora, tais práticas se inscrevem na relação constitutiva entre fala e escrita, oralidade e letramento, em que eu e outro se projetam nos espaços abertos pela escrita como possibilidades de construção de sentidos na relação sujeito/linguagem (Carvalho, 2025, p. 104).

Os procedimentos metodológicos, fundamentados nos pressupostos teóricos discutidos na Parte I, foram apresentados em em três etapas, cada uma orientada por um objetivo específico, em diálogo com os estudos de Lopes-Damasio (2022a/b, 2019a/b).

A primeira etapa, de natureza linguística, estabeleceu os critérios para descrever e analisar, quanti-qualitativamente (mobilizando as noções de frequência *token* e *type*, cf. Bybee, 2003), o funcionamento dos MJs relacionados ao sentido de contraste, considerando a interdependência tática e semântica entre os elementos da oração complexa, com base nas noções de parataxe e hipotaxe (Halliday, 1985), bem como nas relações semânticas organizadas em um *continuum* de maior abstração e complexidade (Kortmann, 1997) e na abordagem descritiva de diferentes *types/subtypes* de contraste que caracterizam os funcionamentos semântico-pragmáticos observados nas amostras.

Na segunda etapa, os procedimentos permitiram relacionar o funcionamento dos MJs — conforme descrito na etapa anterior — à heterogeneidade da escrita, entendendo-os como indícios da circulação dos sujeitos pelos eixos 1 (gênese da escrita) e 2 (código escrito institucionalizado), em uma análise qualitativa. Para isso, foram mobilizados resultados de pesquisas anteriores, sobretudo no âmbito do PP, a fim de sistematizar aspectos linguístico-discursivos da relação entre MJs e heterogeneidade, tal como se manifestam nos espaços de junção.

Na terceira etapa, a análise voltou-se à apreensão do eixo 3, compreendido como a manifestação da TD argumentativa, em aquisição, no texto, e definido, pois, pela dialogia entre o já falado/ouvido e o já escrito/lido. Considerado como eixo articulador dos demais, e, portanto, da heterogeneidade constitutiva da escrita, sua análise foi integrada aos resultados das etapas anteriores, com o objetivo de observar a composicionalidade da TD argumentativa em aquisição, tanto em EI quanto em EJA. O foco esteve na identificação de *rastros* linguístico-discursivos relacionados às *mesclas* de TDs e aos MJs contrastivos, como indícios de processos de subjetivação, nos diferentes modos de relação entre sujeito e escrita.

A partir dos resultados das etapas, estabeleceu-se uma discussão comparativa entre os dados do EI e EJA.

A Parte III, em seguida, apresenta os resultados da investigação, organizados conforme os procedimentos metodológicos aqui sistematizados.

PARTE III
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

CAPÍTULO 1
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ESCRITA INFANTIL

1.1 Primeiras palavras

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da descrição e da análise dos MJs relacionados ao sentido de contraste nos textos de EI investigados. Está organizado em três seções. Na primeira, *Análise tático-semântica dos MJs contrastivos*, realiza-se uma caracterização geral do funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste com enfoques, na subseção *Análise dos* types *semânticos,* no mapeamento de funcionamentos que caracterizam o sentido contrastivo na TD argumentativa em aquisição, e, na subseção *MJs contrastivos em textos do EF I,* na apresentação dos funcionamentos anteriormente descritos e analisados de acordo com a organização dos textos ao longo do primeiro ciclo do EF. Na segunda seção, *Análise da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição* realiza-se a análise dos MJs, relacionados ao sentido de contraste, como rastros da heterogeneidade da escrita, a partir do eixo 1, da gênese da escrita, do eixo 2, do código escrito institucionalizado, e do eixo 3, da dialogia com o já-falado/escrito e ouvido/lido, para focalizar a aquisição da TD argumentativa no escopo da observação do comportamento da junção contrastiva, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito, em consonância com as *mesclas* de TDs. Por fim, na terceira seção, será apresentada uma discussão dos resultados.

Na primeira seção, busca-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: "qual o funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, na TD argumentativa em aquisição?". Para responder à primeira pergunta, parte-se da hipótese de que, considerando que os MJs têm funcionamentos que se relacionam à própria TD (por isso são denominados "sintomáticos"), o sentido de contraste poderia se manifestar, na superfície do texto, através de diferentes arquiteturas táticas e semânticas, em diferentes trânsitos semânticos, ligados aos MJs, em espaços de junção caracterizados no processo de textualização dessa TD em aquisição (Lopes-Damasio 2020, 2019a/b, 2017, 2016).

Na segunda seção, busca-se responder à segunda pergunta: "qual a relação entre o sentido de contraste e a heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição?". Para responder a essa pergunta, parte-se da hipótese de que a circulação do escrevente por dois dos eixos que determinam o modo heterogêneo de constituição da escrita, a saber, o eixo 1, da gênese da escrita, e o eixo 2, do código escrito institucionalizado (Corrêa, 1997), poderia indiciar, em intrínseca relação aos MJs observados, um diálogo entre a TD analisada e questões

referentes à fala/oralidade e escrita/letramento, enquanto fatos linguísticos – fala e escrita – e práticas sociais – oralidade e letramento. À luz dessa hipótese, busca-se responder à segunda pergunta, a partir do segundo objetivo específico: (ii) analisar os MJs, relacionados ao sentido de contraste, como *rastros* da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição (Lopes-Damasio 2020, 2019a/b, 2017, 2016).

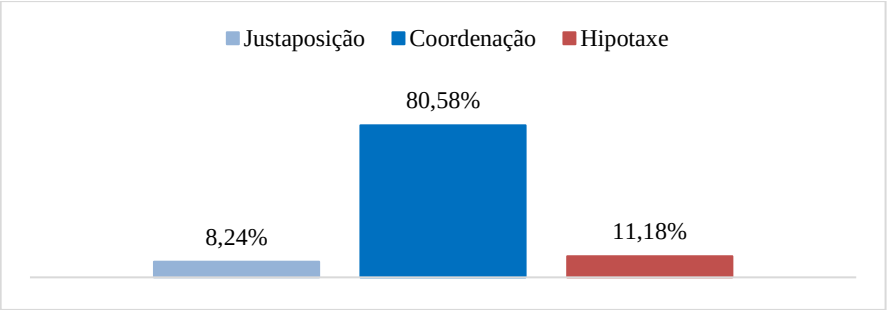
Nessa mesma segunda seção, também busca-se responder à terceira pergunta de pesquisa: "qual a relação que se estabelece entre os MJs relacionados ao sentido de contraste e a aquisição da TD argumentativa, no modo escrito de enunciar?". Para responder a essa pergunta, a hipótese é de que a circulação do escrevente pelo terceiro eixo, que determina o modo heterogêneo de constituição da escrita, o da relação com o já falado/escrito e ouvido/lido (Corrêa, 1997), poderia indiciar um diálogo com a aquisição dessa TD argumentativa, a partir do funcionamento dos elementos juntivos contrastivos, no âmbito textual, e das relações entre esse funcionamento e as *mesclas* de TDs para a composicionalidade da TD focalizada. Tendo em vista a hipótese apresentada, busca-se responder à pergunta de pesquisa, a partir do terceiro e último objetivo específico: (iii) focalizar a aquisição da TD argumentativa a partir da observação do comportamento da junção, especialmente a contrastiva, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito, em consonância com as *mesclas* de TDs que a constituem.

Ressalta-se, por fim, que, como todos os objetivos serão perscrutados em relação aos dados de EI (do 2º ao 5º ano do EF – 2A, 3A, 4A e 5A, daqui em diante) e de EJA (PEJA-UNESP/Assis), subjugados, portanto, a uma discussão de natureza comparativa, este capítulo 1 volta-se, especificamente, à apresentação dos resultados alcançados a partir da análise dos textos de EI.

1.2 Análise tático-semântica dos MJs contrastivos

Com o objetivo de apresentar os resultados relativos ao funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, na TD argumentativa em aquisição, o gráfico 1 expõe as frequências gerais do funcionamento tático dos MJs contrastivos nos textos investigados:

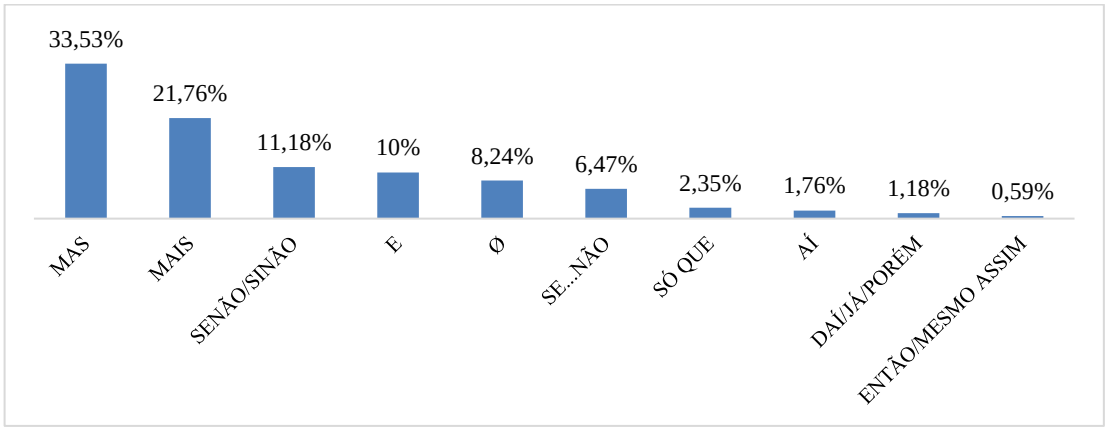
Gráfico 1: Frequência de usos paratáticos – justaposição e coordenação – e hipotáticos de MJs contrastivos no EF I



Fonte: Elaboração própria

De modo geral, o gráfico 1 mostra a predominância, nos textos investigados, de MJs coordenativos, no âmbito da parataxe (80,58%/137), seguidos por MJs hipotáticos (11,18%/19) e, por fim, por justaposição (8,24%/14), totalizando 170 ocorrências. Para complementar, o gráfico 2 ilustra a frequência dos diferentes MJs constatados nos textos, de acordo com essa configuração tática.

Gráfico 2: MJs relacionados ao sentido de contraste nos textos argumentativos em aquisição no EF I

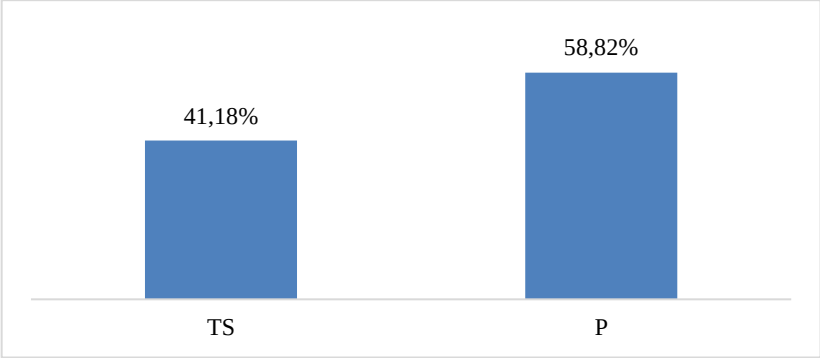


Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que há uma predominância dos usos de “mas”/“mais” com frequência de 55,29% (=94/170), seguidos pelos usos de “senão”/sinão”, com frequência de 11,18% (=30/170), de “e” com frequência de 10% (=17/170) e “justaposição” com frequência de 8,24% (=14/170).

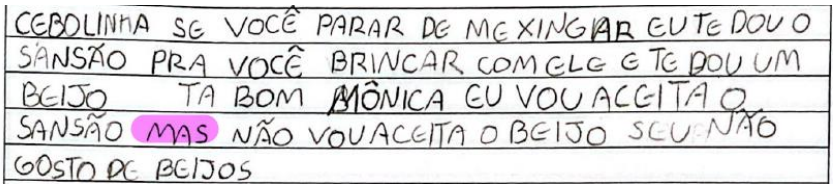
Quanto aos aspectos semânticos, nos textos analisados, foram constatados trânsitos semânticos vinculados aos sentidos fonte/mais concretos de adição, alternativa, comparação, tempo, causa, condição e finalidade (cf. adição > contraste; alternância > contraste; comparação > contraste; tempo > contraste; causa > contraste; condição > contraste; finalidade > contraste) e ao sentido alvo/mais abstrato de concessão (cf. contraste > concessão), de acordo com a quantificação geral apresentada no gráfico 3:

Gráfico 3: Frequência de trânsitos semânticos (TS) e de usos prototípicos (P) de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição no EF I

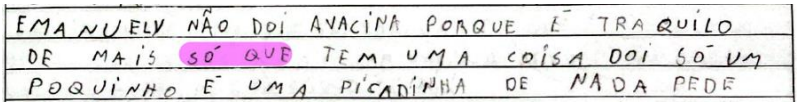


Fonte: Elaboração própria

O gráfico 3 mostra uma predominância, equivalente a 58,82% (=100) de usos com sentido prototípico de contraste, relacionados às ocorrências de "mas/mais", "só que" e "porém", conforme exemplifica-se em (1) e (2).



(1) CEBOLINHA, SE VOCÊ PARAR DE ME XINGA, EU TE DOU O SANSÃO PRA VOCÊ BRINCAR COM ELE E TE DOU UM BEIJO, TA BOM. MÔNICA, EU VOU ACEITA O SANSÃO **MAS** NÃO VOU ACEITA O BEIJO SEU. NÃO GOSTO DE BEIJOS. [02/3A/P11]



(2) EMANUELY NÃO DÓI A VACINA PORQUE É TRAQUILO DE MAIS **SÓ QUE** TEM UMA COISA DÓI SÓ UM POQUINHO É UMA PICADINHA DE NADA PEDE [03/2A/P13]

Em (1) e (2), os MJs "mas" e "só que" apresentam funcionamento tático-semântico prototípico de contraste, articulando parataticamente os complexos oracionais, de acordo com uma oposição entre "aceitar x não aceitar", em (1), e com uma correção/alteração da direção argumentativa do enunciado anterior: "não doi" x "doi só um pouquinho", em (2).

O gráfico 3 mostra também que 41,18% (=70) das ocorrências estão relacionados a espaços de junção em que se observam trânsitos semânticos, em que o sentido de contraste é efeito de uma ambiguidade pragmático-discursiva, que se define, discursivamente, como

indício da movimentação do escrevente para a construção do sentido no processo de textualização. Esses espaços de junção estão relacionados aos usos de (i), (ii), (iii) e (iv):

(i) "e", "justaposição", "mesmo assim", "daí" e "se...não/senão/sinão" (cf. tabela 1, em relação aos dados do 2A);

Tabela 1: MJs na TD argumentativa em aquisição da escrita – 2A

A	t/s	A	M	TP	Co	Ct	Tt	T
2A	**P**	(9/30%) E(2) Ø(7)	(1/3,33%) MESMO ASSIM(1)	(2/6,67%) DAÍ(2)		(18/60%) MAS(10) MAIS(7) SÓ QUE(1)	30/ 78,947%	38/ 100 %
	H				(8/100%) SE...NÃO(4) SINÃO/ SENÃO(4)		8/ 21,053%	
TS/P		9/23,684%	1/2,631%	2/5,263%	8/21,052%	18/47,368%	38/100%	

Fonte: elaboração própria

(ii) "e", "justaposição", "aí", "já" e "se...não/senão" (cf. tabela 2, em relação aos dados do 3A);

Tabela 2: MJs na TD argumentativa em aquisição da escrita – 3A

A	t/s	A	TS	Co	Ct	Tt	T
3A	**P**	(5/19,23%) E(4) Ø(1)	(3/11,54%) AÍ(1) JÁ(2)		(18/69,23%) MAIS(12) MAS(5) SÓ QUE(1)	26/ 81,25%	32/ 100 %
	H			(6/100%) SE...NÃO(1) SENÃO (5)		6/ 18,75%	
TS/P		5/15,625%	3/9,375%	6/18,75%	18/56,25%	32/100%	

Fonte: elaboração própria

(iii) "e", "justaposição", "se...não/senão" (cf. tabela 3, em relação aos dados do 4A);

Tabela 3: MJs na TD argumentativa em aquisição da escrita – 4A

A	t/s	A	Co	Ct	Tt	T
4A	**P**	(8/25%) E(7) Ø(1)		(24/75%) MAIS(10) MAS(12) SÓ QUE(1) PORÉM(1)	32/ 72,73%	44/ 100%
	H		(12/100%) SINÃO/ SENÃO/ SE NÃO (8) SE...NÃO(4)		12/ 27,27%	
TS/P		8/18,18%	12/27,27%	24/54,54%	44/100%	

Fonte: elaboração própria

(iv) "e", "justaposição", "aí", "então" e "senão/se...não" (cf. Tabela 4, em relação aos dados do 5A)

Tabela 4: MJs na TD argumentativa em aquisição da escrita – 5A

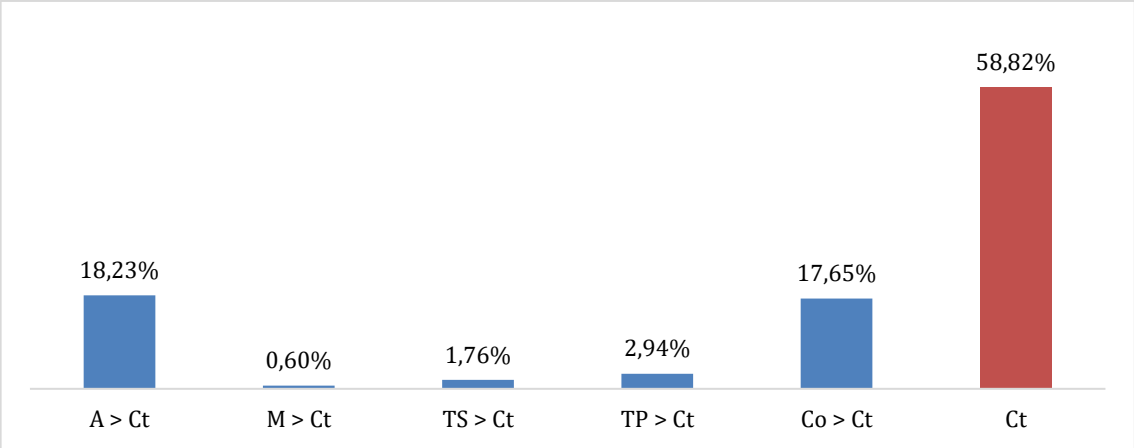
A	t/s	A	TP	Co	Ct	Tt	T
5A	**P**	(9/17,3%) E(4) Ø(5)	(3/5,77%) AÍ(2) ENTÃO(1)		(40/76,93%) MAS(30) MAIS(8) POREM(1) SÓ QUE(1)	52/ 92,86%	56/ 100 %

	H			(4/100%) SENÃO (2) SE...NÃO(2)		4/ 7,14%	
TS/P		9/16,07%	3/5,357%	4/7,14%	40/71,42%	56/100%	

Fonte: elaboração própria

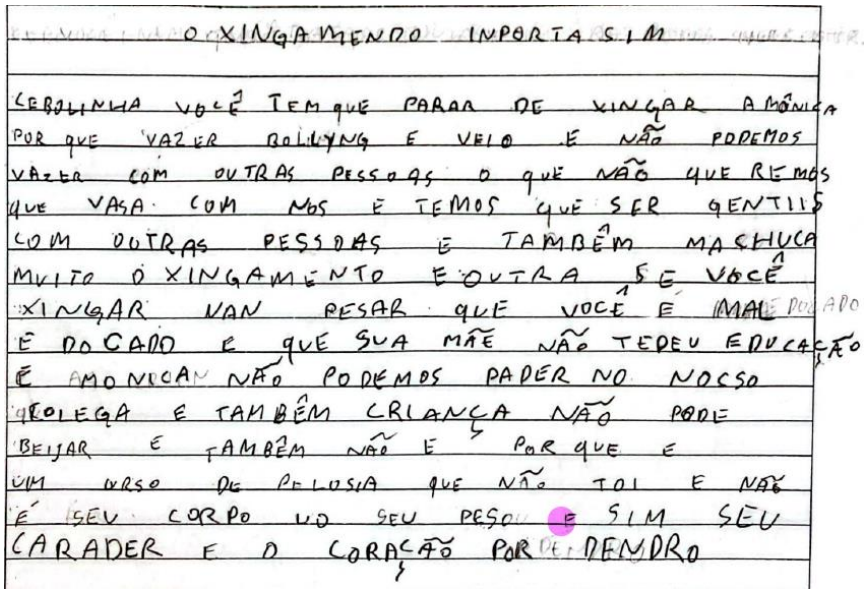
Nessa direção, o gráfico 4 explicita, de modo geral, a frequência dos *types* de trânsitos semânticos, frente à frequência de usos prototípicos:

Gráfico 4: *Types* de TS e de usos P de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição



Fonte: Elaboração própria

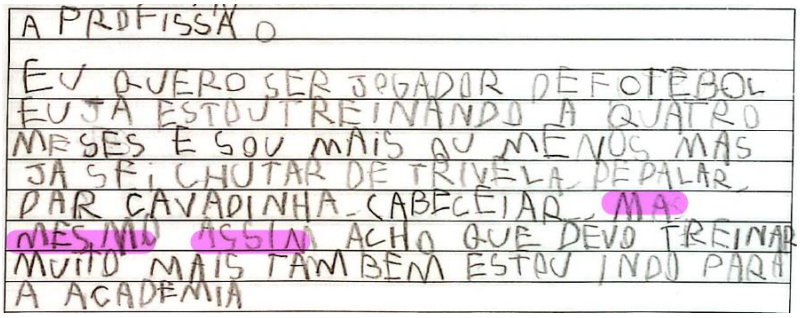
Nos textos, de (3) a (7), estão destacadas as ocorrências de MJs que ilustram, nos espaços de junção que ocupam, os *types* de trânsitos semânticos apresentados no gráfico 4: em (3) – adição > contraste (A > Ct); em (4) – modo > contraste (M > Ct); em (5) – tempo simultâneo > contraste (TS > Ct); em (6) – tempo posterior > contraste (TP > Ct); e, por fim, em (7) – condição > contraste (Co > Ct).


O XINGAMENDO IMPORTA SIM

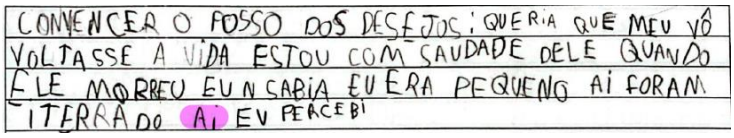
CEBOLINHA VOCÊ TEM QUE PARAR DE XINGAR A MÔNICA POR QUE FAZER BULLYNG É VELO E NÃO PODEMOS FAZER COM OUTRAS PESSOAS O QUE NÃO QUEREMOS QUE FASA COM NOS E TEMOS QUE SER GENTIS COM OUTRAS PESSOAS E TAMBÉM MAGUCA MUITO O XINGAMENTO E OUTRA SE VOCÊ XINGAR MAN APESAR QUE VOCÊ É MAL EDUCADO E DOCADO E QUE SUA MÃE NÃO TEVEU EDUCAÇÃO E AMONICA NÃO PODEMOS PADER NO NOCSO COLEGA E TAMBÊM CRIANÇA NÃO PODE BEIJAR E TAMBÊM NÃO É POR QUE É UM URSO DE PELUSIA QUE NÃO TOI E NÃO É SEU CORPO UO SEU PESO E SIM SEU CARADER E O CORAÇÃO POR DENDRO

(3) O XINGAMENDO IMPORTA SIM

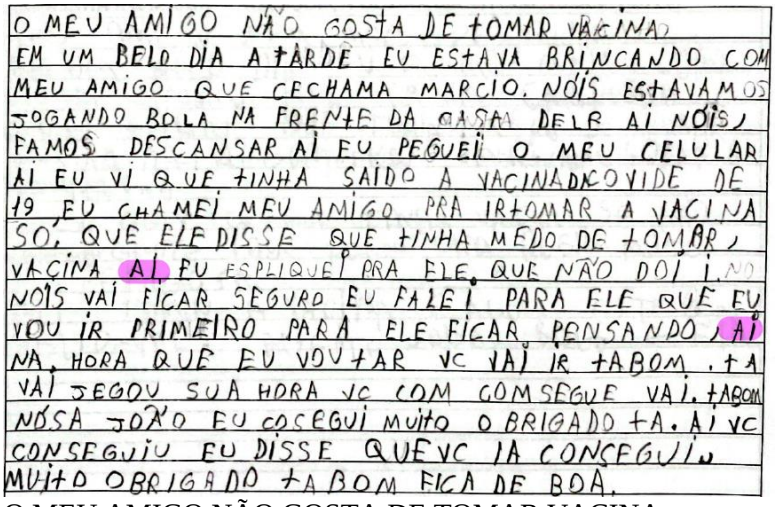
CEBOLINHA VOCÊ TEM QUE PARAR DE XINGAR A MÔNICA
POR QUE VAZ ER BOLLYNG E VEIO E NÃO PODEMOS
VAZER COM OUTRAS PESSOAS O QUE NÃO QUE REMOS
QUE VASA COM NOS E TEMOS QUE SER GENTIIS
COM OUTRAS PESSOAS E TAMBÉM MACHUCA
MUITO O XINGAMENTO E OUTRA SE VOCÊ
XINGAR VAN PESAR QUE VOCÊ É MAL
E DOCADO E QUE SUA MÃE NÃO TEDEU EDUCAÇÃO
E MONICA NÃO PODEMOS PADER NO NOSSO
COLEGA E TAMBÉM CRIANÇA NÃO PODE
BEIJAR E TAMBÉM NÃO E POR QUE E
UM URSO DE PELUSIA QUE NÃO TOI E NÃO
É SEU CORPO OU SEU PESO **E** SIM SEU
CARADER E O CORAÇÃO POR DENDRO [04/4A/P11]

(4) 

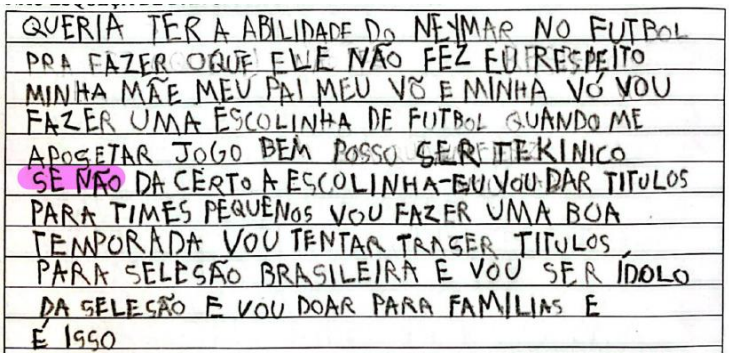
A PROFISSÃO
EU QUERO SER JOGADOR DE FOTEBOL
EU JA ESTOU TREINANDO A QUATRO
MESES E SOU MAIS OU MENOS MAS
JÁ SEI CHUTAR DE TRIVELA DE PALAR
DAR CAVADINHA CABECEIAR **MAS**
MESMO ASSIM ACHO QUE DEVO TREINAR
MUITO MAIS TAMBEM ESTOU INDO PARA
A ACADEMIA [02/2A/P15]

(5) 

CONVENCER O POSSO DOS DESEJOS: QUERIA QUE MEU VÔ
VOLTASSE A VIDA ESTOU COM SAUDADE DELE QUANDO
ELE MORREU EU N SABIA EU ERA PEQUENO IA FORAM
ITERRADO **AI** EU PERCEBI [01/3A/P12]



(6) O MEU AMIGO NÃO GOSTA DE TOMAR VACINA
EM UM BELO DIA A TARDE EU ESTAVA BRINCANDO COM
MEU AMIGO QUE CE CHAMA MARCIO. NÓIS ESTAVAM
JOGANDO BOLA NA FRENTE DA CASA DELE AI NÓIS,
FAMOS DESCANSAR AI EU PEGUEI O MEU CELULAR
AI EU VI QUE TINHA SAÍDO A VACINA DA COVIDE DE
19, EU CHAMEI MEU AMIGO PRA IRTOMAR A VACINA
SÓ. QUE ELE DISSE QUE TINHA MEDO DE TOMAR,
VACINA **AI** EU EXPLIQUEI PRA ELE QUE NÃO DOI I
NÓIS VAI FICAR SEGURO EU FALEI PARA ELE QUE EU
VOU IR PRIMEIRO PARA ELE FICAR PENSANDO, **AI**
NA HORA QUE EU VOLTAR VC VAI IR TABOM TA
VAI JEGOU SUA HIRA VC COM COM SEGUE VAI. TABOM
NÓSA JOÃO EU COSEGUI MUITO OBRIGADO TA. AI VC
CONSEGUIU EU DISSE QUE VC IA CONSEGUI.
MUITO OBRIGADO TABOM FICA DE BOA. [02/5A/P13]



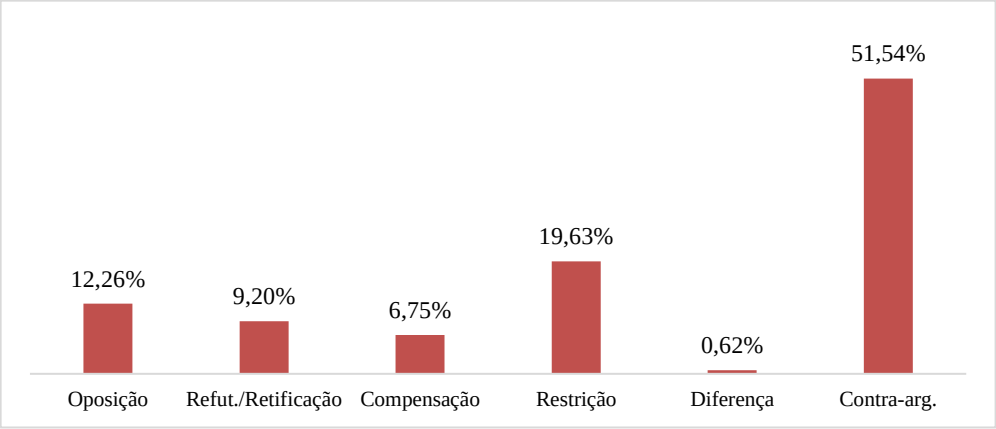
(7) QUERIA TER A ABILIDADE DO NEYMAR NO FUTBOL
PRA FAZER O QUE ELE NÃO FEZ EU RESPEITO
MINHA MÃE MEU PAI MEU VÕ E MINHA VÓ VOU
FAZER UMA ESCOLINHA DE FUTBOL QUANDO ME
APOSETAR JOGO BEM POSSO SER TEKINICO
SE NÃO DA CERTO A ESCOLINHA- EU VOU DAR TITULOS
PARA TIMES PEQUENOS VOU FAZER UMA BOA
TEMPORADA VOU TENTAR TRAZER TITULOS
PARA SELESÃO BRASILEIRA E VOU SER ÍDOLO
DA SELESÃO E VOU DOAR PARA FAMÍLIAS E
É ISSO [01/4A/P12]

Em (3), o MJ “e” adiciona uma oração (E SIM SEU CARADER E O CORAÇÃO POR DENDRO) e, a partir dela, habilita a movimentação semântica para o sentido de contraste, mais abstrato, por meio da oposição, marcada por “não”, na oração 1 (*NÃO* É SEU CORPO OU SEU PESO), e por “sim”, na oração 2 (*SIM* SEU CARADER E O CORAÇÃO POR DENDRO). Em (4), no MJ “mesmo assim”, o item “assim” retoma orações anteriores “JÁ SEI CHUTAR DE TRIVELA, DE PALA, DAR CAVADINHA, CABECEAR”, com sentido mais concreto de modo, habilitando, em relação perifrástica com “mesmo”, o trânsito semântico para o sentido de contraste, mais abstrato. Em (5), o MJ “aí” apresenta sentido mais concreto de tempo simultâneo, permitindo o trânsito para o sentido mais abstrato de contraste (quando ele [o avô] morreu, eu não sabia, eu era pequeno, ai foram enterraram, *ai* [mas] eu percebi). Em (6), as duas ocorrências do MJ “aí” apresentam o sentido mais concreto de tempo posterior, permitindo inferir o sentido mais abstrato de contraste (ELE DISSE QUE TINHA MEDO DE TOMAR, VACINA **AI** [DEPOIS] EU EXPLIQUEI PRA ELE QUE NÃO DOI/ [...] EU VOU IR PRIMEIRO PARA ELE FICAR PENSANDO, **AI** [DEPOIS] NA HORA QUE EU VOLTAR VC VAI IR TABOM). Em (7), o MJ “se não” apresenta-se em emprego hipotático condicional eventual, com o verbo (“dar”) explícito na oração dependente condicional (POSSO SER TEKINICO **SE NÃO** DA CERTO A ESCOLINHA). A coocorrência de negativa, no contexto, permite o trânsito semântico de condição > contraste.

1.2.1 Análise dos *types* semânticos

Em uma análise semântico-pragmática dos MJs contrastivos prototípicos e dos que ocupam espaços de trânsitos semânticos, foram identificados seis *types* de funcionamento, a saber: oposição, refutação/retificação, compensação, restrição, diferença e contra-argumentação, como mostrado no gráfico 5.

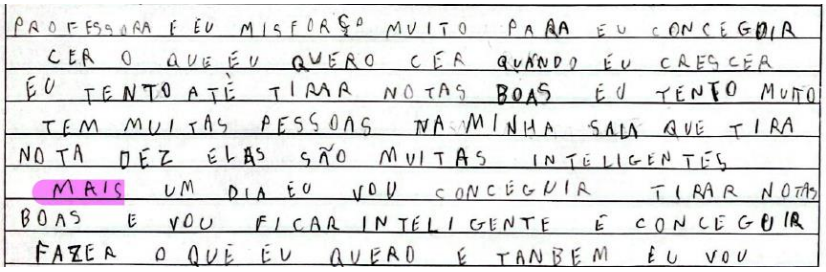
Gráfico 5: Frequência geral dos *types* de funcionamento semântico dos MJs contrastivos nos textos argumentativos em aquisição no EF I



Fonte: Elaboração própria

Como se observa no gráfico 5, o *type* “diferença” é o que apresenta frequência mais baixa (0,62%), equivalente a apenas uma ocorrência encontrada no *corpus* investigado, reproduzida em (8).

(8)



[...] PROFESSORA E EU MISFORÇO MUITO PARA EU CONCEGUIR
CER O QUE EU QUERO CER QUANDO EU CRESCER
EU TENTO ATÉ TIRAR NOTAS BOAS EU TENTO MUITO
TEM MUITAS PESSOAS NA MINHA SALA QUE TIRA
NOTA DEZ ELAS SÃO MUITAS INTELIGENTES
MAIS UM DIA EU VOU CONCEGUIR TIRAR NOTAS
BOAS E VOU FICAR INTELIGENTE E CONCEGUIR
FAZER O QUE EU QUERO E TANBEM EU VOU [...] [01/4A/P15]

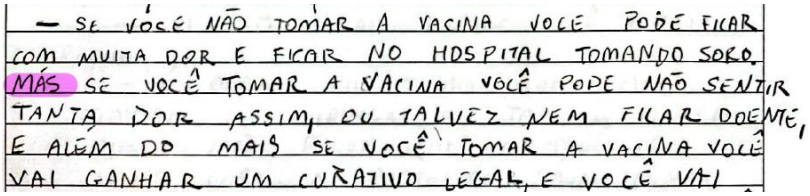
Em (8), nas orações que antecedem aquela introduzida por “mais” (com sentido prototípico de contraste), apresenta-se uma comparação – embora fora de sua estrutura sintática prototípica – entre pessoas de um determinado grupo (TEM MUITAS PESSOAS NA MINHA SALA QUE TIRA NOTA DEZ ELAS SÃO MUITAS INTELIGENTES) e o próprio escrevente (EU TENTO ATÉ TIRAR NOTAS BOAS EU TENTO MUITO). Esse conteúdo comparativo habilita a pressuposição de que o escrevente não se avalia como “inteligente”. A oração paratática introduzida por “mais”, entretanto, apresenta uma “diferença” nesse conteúdo comparativo que acarretaria a auto depreciação do escrevente (MAIS UM DIA EU VOU CONCEGUIR TIRAR NOTAS BOAS), cancelando, assim, a pressuposição criada pela comparação inicial (eu não sou inteligente).

Esse *type* mostrou também a frequência mais baixa, em Botaro (2010, p. 34), cujo universo de análise, conforme exposto na seção de fundamentação teórica deste texto[84], compõe-se de textos dos séculos XIX e XX, e em Lopes-Damasio (2022a, p. 72), cuja investigação se direciona ao universo aquisicional da EI.[85]

O *type* “compensação”, com frequência de 6,75%, se manifesta em 11 ocorrências, como exemplifica-se em (9).

[84] Na Parte I, capítulo 3, desta tese.

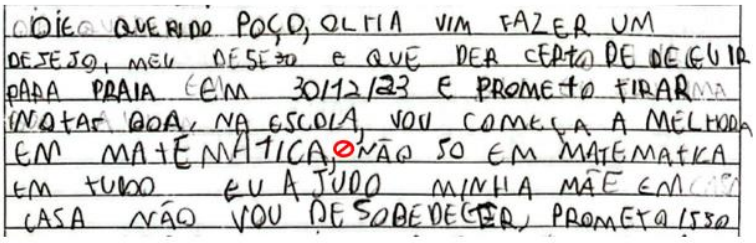
[85] Nos dados de Botaro (2010), os textos do século XIX não apresentam nenhuma ocorrência do *type* de “diferença” e os do século XX apresentam frequência de 1,8% (= 2 ocorrências). Já em relação aos dados de Lopes-Damasio (2022a), a frequência é de 2,56% (= 1 ocorrência) nos textos do EF I, e 16,95% (= 10 ocorrências) nos textos do EF II.

(9) 

- SE VOCÊ NÃO TOMAR A VACINA VOCÊ PODE FICAR
COM MUITA DOR E FICAR NO HOSPITAL TOMANDO SORO
MÁS SE VOCÊ TOMAR A VACINA VOCÊ PODE NÃO SENTIR
TANTA DOR ASSIM, OU TALVEZ NEM FICAR DOENTE,
E ALÉM DO MAIS SE VOCÊ TOMAR A VACINA VOCÊ
VAI GANHAR UM CURATIVO LEGAL, E VOCÊ VAI [...] [01/5A/P13]

Em (9), o contraste por "compensação" pode ser observado entre o primeiro complexo hipotático, com sentido negativo (SE VOCÊ *NÃO* TOMAR A VACINA, VOCÊ PODE FICAR COM MUITA DOR E FICAR NO HOSPITAL TOMANDO SORO), e o segundo complexo hipotático, com sentido positivo (SE VOCÊ TOMAR A VACINA, VOCÊ PODE NÃO SENTIR TANTA DOR ASSIM OU TALVEZ NEM FICAR DOENTE). Dessa forma, os polos negativo e positivo marcam a "compensação", caracterizando especificamente o contraste na articulação paratática, por meio do uso prototípico de "mas", de dois complexos hipotáticos estruturados pelas condicionais introduzidas por "se". Nos dados analisados, além desse contexto com correlato do sentido condicional, observam-se ainda os sentidos modais ("[mas] como") e temporais ("[mas] quando")[86]. Esse *type* também mostra baixa frequência em Botaro (2010, p. 34)[87].

O *type* "refutação/retificação" apresenta, conforme o gráfico 5, frequência de 9,20%, equivalente a 15 ocorrências. Em (10), segue um exemplo desse *type*.

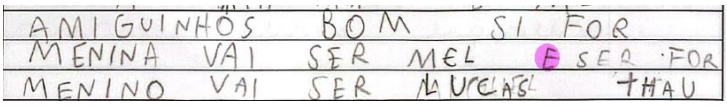
(10) 

OIE QUERIDO POÇO, OLHA VIM FAZER UM
DESEJO, MEU DESEJO E QUE DER CERTO DE EU IR
PARA PRAIA EM 30/12/23 E PROMETO TIRAR
NOTAS BOA, NA ESCOLA, VOU COMEÇA A MELHORAR
EM MATEMÁTICA, **Ø** NÃO SÓ EM MATEMÁTICA
EM TUDO EU AJUDO MINHA MÃE EM
CASA NÃO VOU DESOBEDECER, PROMETO ISSO (...) [02/5A/P12]

[86] Botaro (2010) não menciona os correlatos linguísticos.
[87] Nos dados de Botaro (2010), os textos do século XIX não apresentam nenhuma ocorrência e os do século XX apresentam frequência de 1,8% (= 2 ocorrências). Nos dados de Lopes-Damasio (2022a), o material do EF I apresenta frequência de 2,56% (= 1 ocorrência), e o do EF II, frequência de 3,39% (= 2 ocorrências).

Em (10), os complexos (VOU COMEÇA A MELHORAR EM MATEMÁTICA) e (NÃO SÓ EM MATEMÁTICA EM TUDO) são articulados por "justaposição", num esquema paratático, com trânsito semântico, em que a informação apresentada no primeiro membro é retificada pela informação apresentada no segundo, numa relação que permite, a partir do sentido mais concreto de adição, a movimentação semântica para o sentido mais abstrato de contraste (A > Ct). Nesse *type*, nos textos analisados, o juntor contrastivo, quando é explícito, também vem acompanhado, em sua grande parte, pelo focalizador "só", depois de uma negação. Em Botaro (2010, p. 34) e em Lopes-Damasio (2022a, p. 72), os resultados também apresentaram baixa frequência desse funcionamento.[88]

Observando-se ainda o gráfico 5, o *type* "oposição" apresenta frequência de 12,26%, equivalente a 20 ocorrências, das quais (11) é um exemplo.

(11) 

AMIGUINHOS BOM SI FOR
MENINA VAI SER MEL **E** SER FOR
MENINO VAI SER LUCAS THAU [02/4A/P21]

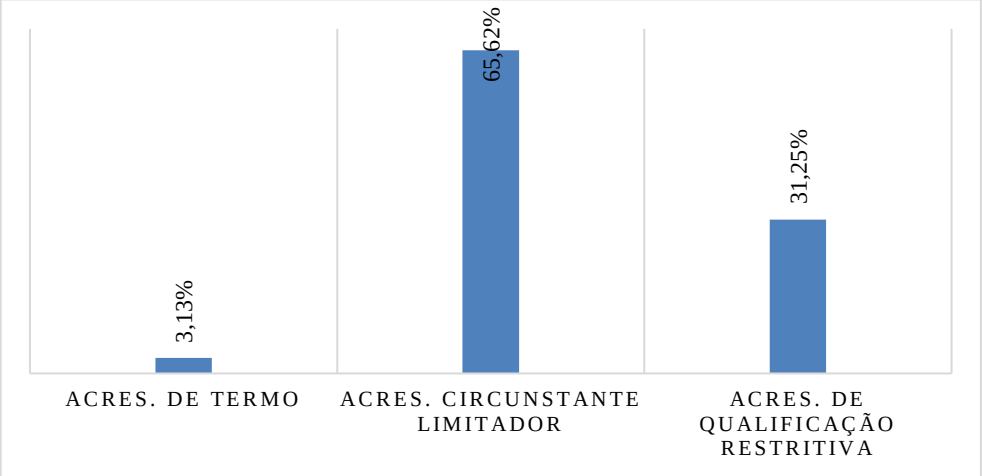
Em (11), à oração (SI FOR MENINA VAI SER MEL) é adicionada, parataticamente, a oração (SE FOR MENINO VAI SER LUCAS), por meio de "e", num espaço de junção em que o trânsito semântico a partir do sentido de adição habilita o contraste por oposição, entre os itens lexicais "menina x menino", "Mel x Lucas", caso típico de estrutura marcada por paralelismo sintático-semântico. Esse *type* é o terceiro em frequência mais baixa, em Botaro (2010, p. 34), mas, em Lopes-Damasio (2022a, p. 72), é mais recorrente.[89]

O *type* "restrição" é o segundo mais frequente, no *corpus* investigado, com 19,63% (= 32 ocorrências). A descrição dos dados permitiu a observação de três funcionamentos distintos, a saber: "acréscimo de termo", "acréscimo de circunstante limitador" e "acréscimo de qualificação restritiva" (cf. Neves, 2011), cujas frequências estão dispostas no gráfico 6:

[88] A frequência, em Botaro (2010, p. 34), é de 10,4% (=14 ocorrências), no século XIX, e 12,6% (= 14 ocorrências), no século XX. Nos dados de Lopes-Damasio (2022a), a frequência é de 7,69% (= 3 ocorrências) no EF I, e de 6,78% (= 4 ocorrências), no EF II.

[89] Em Botaro (2010), a frequência é de 4,5% (= 6 ocorrências), nos textos do século XIX, e de 6,3% (= 7 ocorrências), nos do século XX. Em Lopes-Damasio (2022a), nos textos do EF I, a frequência é de 48,72% (= 19 ocorrências), e nos do EF II, 45,76% (= 27 ocorrências).

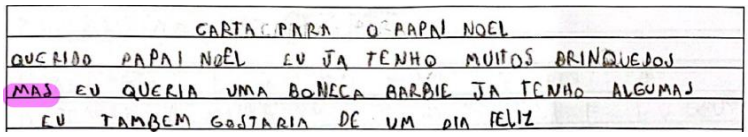
Gráfico 6: Frequência dos *subtypes* de contraste por *restrição* nos textos argumentativos em aquisição no EF I



Fonte: Elaboração própria

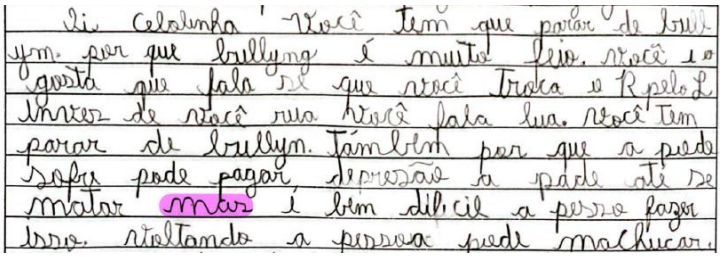
Em (12), (13) e (14), expõem-se, respectivamente, ocorrências de cada um dos *subtypes* de contraste por "restrição" por acréscimo: de termo, de qualificação restritiva e de circunstante delimitador.

(12)

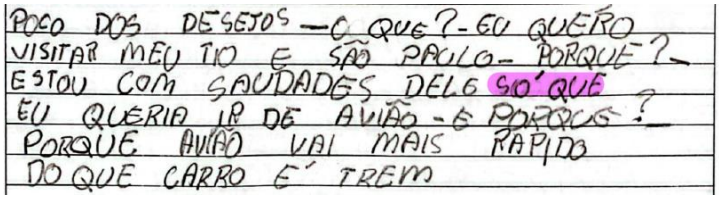


CARTA PARA O PAPAI NOEL
QUERIDO PAPAI NOEL EU JA TENHO MUITOS BRINQUEDOS
MAS EU QUERIA UMA BONECA BARBIE JA TENHO ALGUMAS
EU TEMBEM GOSTARIA DE UM DI FELIZ [02/3A/P21]

(13)



Oi Cebolinha você tem que parar de bull
ym por que bullyng é muito feio. você e o
gosta que fala se que você troca o R pelo L
inves de você rua você fala lua. você tem
parar de bullyn. também por que a pode
sofre pode pagar depressão a pade até se
matar **mas** é bem difícil a pesso fazer
isso voltando a pessoa pode machucar. [05/4A/P11]

(14) 

POCO DOS DESEJO – O QUE? – EU QUERO
VISITARMEU TIO E SÃO PAULO – PORQUE? –
ESTOU COM SAUDADES DELE **SÓ QUE**
EU QUERIA IR DE AVIÃO – E PORQUE?
PORQUE AVIÃO VAI MAIS RÁPIDO
DO QUE CARRO É TREM [02/3A/P12]

O *subtype* "restrição por acréscimo de termo" tem frequência de 3,13%, correspondente a apenas uma ocorrência, exposta em (12), na qual "mas", com sentido prototípico de contraste, articula, parataticamente, duas orações: QUERIDO PAPAI NOEL EU JA TENHO MUITOS BRINQUEDOS e EU QUERIA UMA BONECA BARBIE. Na primeira oração, o escrevente apresenta uma informação geral, de constatação unânime, porque se trata de uma informação do escrevente sobre si mesmo. A segunda oração quebra essa generalização e impõe uma restrição por meio do acréscimo de uma informação ao que acaba de ser enunciado no primeiro membro paratático. Essa restrição, materializada na segunda oração, explicita-se na inserção do termo modificador "BARBIE", ou seja, não se trata de qualquer brinquedo, mas do brinquedo/da boneca "barbie". Desse modo, "mas" introduz uma informação que, embora contrastante, mantém uma continuidade lógica ao enunciado anterior, sem limitar as circunstâncias (Neves, 2011).

Segundo Neves (2011), a "restrição" pode vir ou não acompanhada por uma negação e pelo correlato linguístico "já". Os dados analisados aqui confirmam essa afirmação, apontando diferentes correlatos linguísticos ("[Ø] é só", "[e] se não/se", "[mas] só se/só/para/se"), presentes em 28,12% (= 9 ocorrências) desse *type*.

O *subtype* "restrição por acréscimo de qualificação restritiva" apresenta frequência de 31,25% (=10 ocorrências). Como mostra (13), nesse funcionamento, o primeiro complexo oracional, de natureza explicativa, "também por que a pode sofre pode pagar depressão a pade até se matar"[90], expõe uma informação geral, entendida como de aceitação unânime. O segundo complexo "é bem difícil a pesso fazer isso", articulado ao primeiro por "mas", com sentido prototípico de contraste, rompe com a generalização e impõe uma restrição de qualificação restritiva, ou seja, restringe o que foi dito a um aspecto ou condição específica. Em todas as

[90] Sugestão de leitura: "[...] também porque a pessoa pode sofrer, pode pegar depressão e pode até se matar".

ocorrências, foi possível a identificação do adjetivo nos dados analisados, a exemplo de "difícil", em (13) (cf. Neves, 2011).

"Restrição por acréscimo de circunstante limitador" é o mais frequente dos três *subtypes* de "restrição", representando 65,62% (= 21 ocorrências). Em (14), num contexto de diálogo, à oração EU QUERO VISITARMEU TIO E SÃO PAULO[91] articula-se, por meio de "só que", com sentido prototípico de contraste, a oração EU QUERIA IR DE AVIÃO, de acordo com a funcionalidade de atualizar o sentido de contraste a partir do acréscimo de informação que restringe o que acaba de ser enunciado no primeiro membro paratático. Nesse caso, a restrição se dá pelo "acréscimo de circunstante limitador", ao apresentar uma condição que reduz a amplitude das circunstâncias do que foi afirmado antes ("ir de avião"). Nesse *subtype*, os usos de "mas" e "e" são observados em contexto condicional.[92]

A frequência do *type* de restrição é baixa nos dados tanto de Botaro (2010) quanto de Lopes-Damasio (2022a).[93]

O *type* "contra-argumentação" teve a maior frequência, no *corpus* investigado, com 54,54% (=84 ocorrências), como mostrado no gráfico 5. Para esse *type*, é possível observar dois funcionamentos distintos, a saber: contra-argumentação "sem quebra de expectativas" e "com quebra de expectativas", conforme as frequências apresentadas no gráfico 7:

Gráfico 7: Frequência dos *subtypes* de contraste por *contra-argumentação* nos textos argumentativos em aquisição no EF I

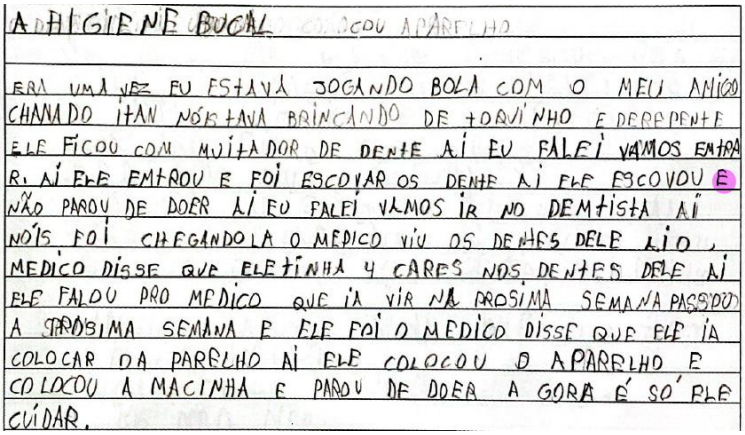


Fonte: Elaboração própria

[91] Sugestão de leitura: "Eu quero visitar meu tio em São Paulo [...]".
[92] Por exemplo: "passar fiudental escovar os dentes e deixar linbo e cuidar dos dentes **e** se doe e so vi no dentista" [01/2A/P20]; e "SE VOCÊ NÃO PEDI A MÃE DO COLE GINHA FICA BRAVA COM VOCÊ E NÃO DEIXA VOCÊ E SEU COLEGA BRINCAR **MAIS** SO SE VOCÊ PEDI DES CUPA PARA VOCÊ E SEU COLEGA VOLTAR BRINCAR DE NOVO" [01/4A/P11].
[93] Em Botaro (2010), a frequência é de 1,5% (= 2 ocorrências), nos textos do século XIX, e de 0,9% (= 1 ocorrência), nos do século XX. Em Lopes-Damasio (2022a), a frequência é de 10,26% (= 4 ocorrências), nos textos do EF I, e de 13,56% (= 8 ocorrências), nos do EF II.

Em (15) e (16), seguem, respectivamente, ocorrências exemplificativas de cada um dos *subtypes* mostrados no gráfico 7:

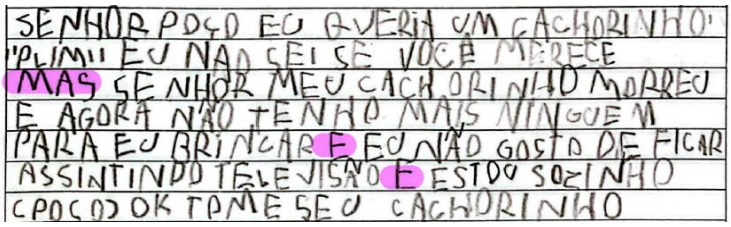
(15)



A HIGIENE BUCAL

ERA UMA VEZ EU ESTAVA JOGANDO BOLA COM O MEU AMIGO
CHAMADO ITAN NÓIS TAVA BIRCANDO DE TOQUINHO E DEREPENTE
ELE FICOU COM MUITADOR DE DENTE AI EU FALEI VAMOS EMTRA
R. AI ELE EMTROU E FOI ESCOVAR OS DENTE AI ELE ESCOVOU **E**
NÃO PAROU DE DOER AI EU FALEI VAMOS IR NO DEMTISTA AI
NÓIS FOI CHEGANDO LA O MEDICO VIU OS DENTES DELE AIO
MEDICO DISSE QUE ELETINHA 4 CARES NOS DENTES DELE AI
ELE FALOU PRO MEDICO QUE IA VIR NA PROSIMA SEMANA PASSOU
A PROSIMA SEMANA E ELE FOI O MEDICO DISSE QUE ELE IA
COLOCAR AO PARELHO AI ELE COLOCOU O APARELHO E
COLOCOU A MACINHA E PAROU DE DOER A GORA É SÓ ELE
CUIDAR. [02/5A/P20]

(16)



O POÇO E EU

SENHOR POÇO EU QUERIA UM CACHORRINHO
"PLIM" EU NÃO SEI SE VOCÊ MERECE
MAS SENHOR MEU CACHORINHO MORREU
E AGORA NÃO TENHO MAIS NINGUÉM
PARA EU BRINCAR **E** EU NÃO GOSTO DE FICAR
ASSINTINDO TELEVISÃO **E** ESTDO SOZINHO
CPOÇOS OK TEME SEU CACHORINHO [02/2A/P12]

Para o *type* investigado, o *subtype* "contra-argumentação com quebra de expectativas" teve frequência de 11,9% (=10 ocorrências). Em (15), "e" articula, em estrutura paratática[94], as orações ELE ESCOVOU e NÃO PAROU DE DOER. No contexto, a inserção da primeira oração subsidia a inferência da conclusão de que foi cumprida a atitude necessária para resolver o problema da dor de dente. A segunda oração desfaz, entretanto, essa conclusão, fornecendo explicitamente uma nova conclusão, marcada pela "negativa". A ocorrência mostra que, mesmo diante de contextos de significação diretamente atrelada aos eventos do mundo, portanto, de forma mais concreta, é possível observar a quebra de expectativas, nos termos de Botaro (2010). Esse *subtype* apresenta alta frequência no trabalho de Botaro (2010, p. 34). Em Lopes-Damasio (2022a, p. 72), embora seja a segunda categoria mais recorrente em seus dados do EF I e II, não apresenta frequência alta.[95]

Por sua vez, o *subtype* "contra-argumentação sem quebra de expectativas" é o mais recorrente, com frequência de 88,1% (=74 ocorrências) nos textos investigados. Em (16), pode-se observar esse funcionamento nas ocorrências de "mas" e "e", em destaque. Não se trata do uso contra-argumentativo tal como descrito em Botaro (2010), com base na clássica formulação de Ducrot (1977). Há, portanto, um uso que apresenta efeitos mais concretos, marcados na oposição entre argumentos apresentados explicitamente pelos personagens, em contexto de diálogo explícito, com ou sem a pontuação convencional, ou em contexto de narração em terceira pessoa. Essa contra-argumentação baseia-se no que o escrevente imagina ser um possível argumento do outro e na explicitação de argumentos, por vezes, em listagens, para convencê-lo acerca de uma determinada conclusão.[96]

No caso de (16), à realização do pedido ao "senhor poço", em SENHOR POÇO EU QUERIA UM CACHORRINHO, é introduzida, por "mas", com sentido prototípico de contraste, uma lista de contra-argumentos apresentados pelo escrevente à resposta do poço ('PLIM' EU NÃO SEI SE VOCÊ MERECE), num contexto de diálogo explícito, sem pontuação convencional. Nessa lista, a oração introduzida por "e", EU NÃO GOSTO DE FICAR ASSINTINDO TELEVISÃO, permite que se observe o processo de contra-argumentação, construído a partir do que o escrevente, no contexto sócio-histórico e cultural

[94] O trânsito semântico, no espaço de junção preenchido por "e", configura-se, inicialmente de adição > tempo posterior (A > TP), de acordo com a sequencialidade dos eventos apresentados, estendendo-se, ainda, a tempo posterior > contraste (A > TP > Ct). A emergência de contraste está, por sua vez, intrinsecamente associada ao movimento de quebra de expectativas, conforme descrito na sequência.

[95] Em Botaro (2010), a frequência é de 77,5% (= 86 ocorrências), nos textos do século XIX, e de 51,54% (= 84 ocorrências), nos do século XX. Em Lopes-Damasio (2022a), a frequência é de 28,21% (= 11 ocorrências), nos textos do EF I, e 15,26% (= 9 ocorrências), nos do EF II.

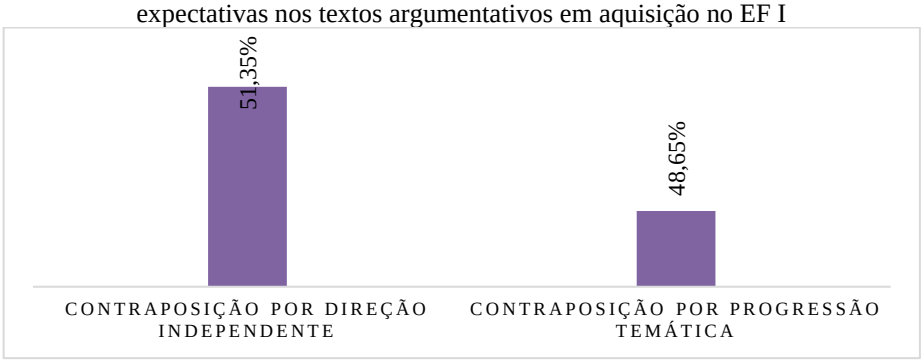
[96] De acordo com o que será focalizado nas análises da subseção seguinte.

em que se insere, imagina ser um possível argumento do outro (“vai assistir televisão”). O último contra-argumento da lista, também introduzido por “e”, “ESTDO SOZINHO”,[97] encaminha para o convencimento do outro, explicitado no final do texto, em “CPOÇOS OK TEME SEU CACHORINHO”,[98] corroborando a observação de Ferrari e Lopes-Damasio (2023):

> Nesse movimento, os argumentos do outro não são apenas incorporados pelos sujeitos, mas ressignificados nos/pelos encadeamentos argumentativos particulares por eles elaborados: nessa incorporação de argumentos do outro, os sujeitos atribuem-lhes novo significado, na medida em que os organizam em espaços de junção particulares que levam à sua transformação, de argumentos adversos, em argumentos favoráveis ao convencimento do outro/adulto. (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023, p. 21)

A descrição dos dados permitiu a observação de dois funcionamentos distintos do *subtype* “contra-argumentação sem quebra de expectativas”, a saber: “contraposição por direção independente” e “contraposição por progressão temática” (cf. Neves, 2011), de acordo com a frequência apresentada no gráfico 8.

Gráfico 8: Frequência dos *funcionamentos* do *subtype* de contraste por contra-argumentação sem quebra de expectativas nos textos argumentativos em aquisição no EF I



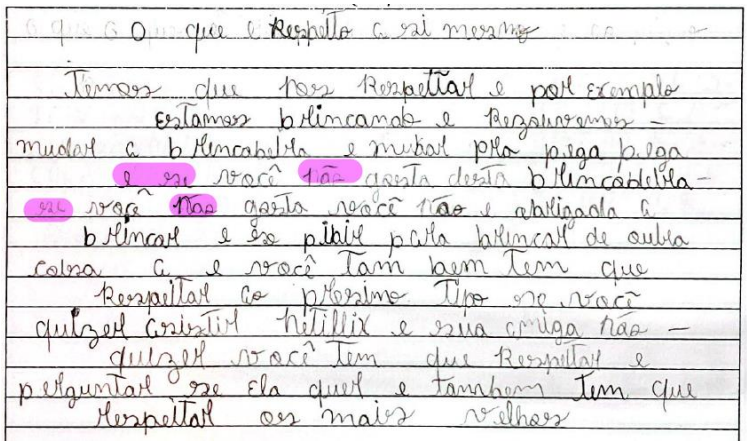
Fonte: Elaboração própria

Em (17) e (18), expõem-se ocorrências de cada um desses funcionamentos.

[97] Sugestão de leitura: “Estou sozinho”.

[98] Sugestão de leitura: “Poço: - Ok, tome seu cachorrinho!”

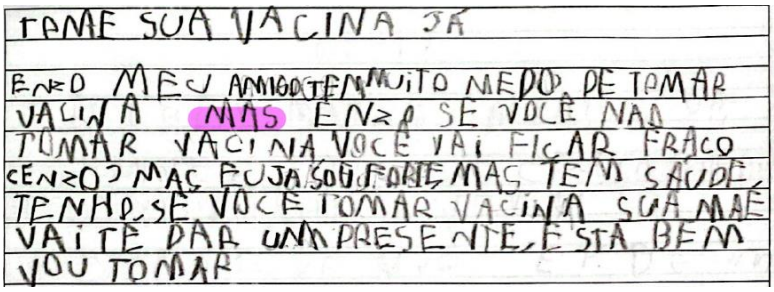
(17)



O que e respeito a si mesmo

temos que nos respeitar e por exemplo
estamos bricando e rezouvemos –
mudar a brincadeira e mudar pra pega pega
e se você **não** gosta desta brincadeira –
se você **não** gosta você não e obrigada a
brincar e se quiser para brincar de outra
coisa a e voce tam bem tem que
respeitar o prosimo tipo se você
quiser assistir netflix e sua amiga não –
quiser você tem que respeitar e
perguntar se ela quer e tambem tem que
respeitar os mais velhos [01/4A/P18]

(18)



TOME SUA VACINA JÁ

ENZO MEU AMIGOTEMMUITO MEDO DE TOMAR
VACINA **MAS** ENZR SE VOCÊ NÃO
TOMAR VACINA VOCÊ VAI FICAR FRACO
CENZI MAS EU JÁ SOU FORTE MAS TEM SÁUDE
TENHO SE VOCÊ TOMAR VACINA SUA MAE
VAI TÉ DAR UM PRESENTE ESTA BEM
VOU TOMAR [02/2A/P13]

O funcionamento do *subtype* “contra-argumentação sem quebra de expectativas”, relacionado à “contraposição por progressão temática”, é observado, nos textos investigados, com frequência de 48,65% (36 ocorrências do total do *type*). Em (17), à introdução do texto “Temos que nos respeitar”, é acrescentado um exemplo, em “por exemplo estamos bricando e

rezouvemos – mudar a brincadeira e mudar pra pega pega". Nesse exemplo, "e", em contexto de trânsito semântico de adição > contraste (A > Ct), insere argumentos para o convencimento do outro acerca do tema introduzido, no complexo oracional (se você não gosta desta brincadeira – se você não gosta você não e obrigada a brincar [...]).[99] Não há, nesse complexo, em relação à oração anterior, na estrutura paratática articulada por "e", a implicação de desconsideração ou desvalorização do enunciado anterior, mas fica marcada uma progressão temática. A contra-argumentação, por sua vez, também fica marcada, no interior do complexo introduzido por "e", pelos empregos de "se...não...", que seguem o mesmo funcionamento, agora no trânsito semântico com condição.

Por sua vez, o funcionamento do *subtype* "contra-argumentação sem quebra de expectativas", relacionado à "contraposição por direção independente", apresenta frequência de 51,35% (= 38 ocorrências do total do *type*). Em (18), de início, não há quebra de expectativas, porque o próprio título do texto anuncia sua linha argumentativa, isto é, a informação de que o amigo tem muito medo de tomar vacina não habilita a expectativa de que ele "portanto, não tomará a vacina", frente ao que é antecipado no título: "TOME SUA VACINA JÁ". Nesse caso, o funcionamento contra-argumentativo sem quebra de expectativas ocorre por meio da "contraposição por direção independente", no contexto juntivo paratático e prototípico de "mas": após ENZO MEU AMIGOTEMMUITO MEDO DE TOMAR VACINA, o complexo oracional introduzido por "mas", ENZR SE VOCÊ NÃO TOMAR VACINA VOCÊ VAI FICAR FRACO, insere um argumento com vistas ao convencimento do outro, num contexto de diálogo explícito, embora sem pontuação convencional. O argumento apresentado no primeiro complexo (o medo de vacina), embora admitido, é considerado insuficiente ou menos relevante do que o argumento que vem acrescentado no membro paratático, ainda não considerado, em que é explicitada a consequência de não tomar vacina. Assim, o argumento introduzido, no segundo complexo, ganha maior peso e importância na construção da argumentação. Como os resultados deixam ver, há um balanceamento entre os funcionamentos dos dois *subtypes* nos textos investigados.

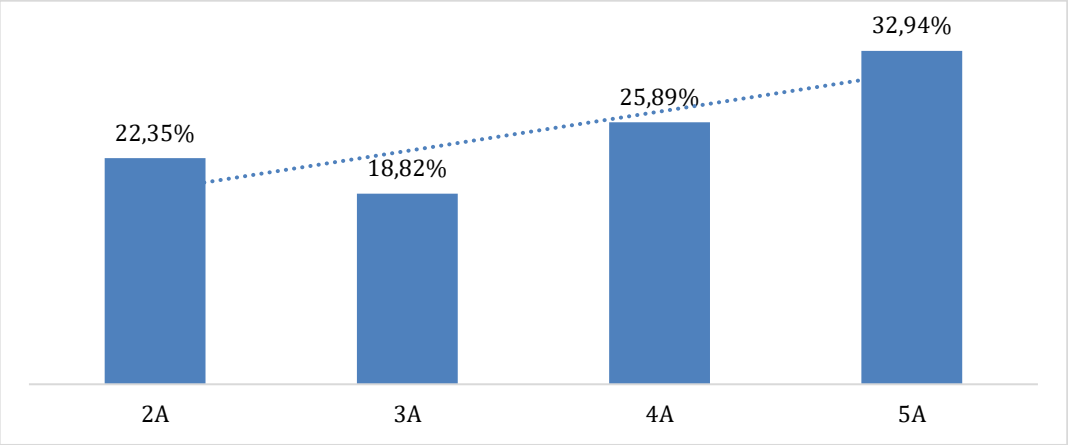
1.2.2 MJs contrastivos em textos do EFI

Nesta subseção, os resultados apresentados anteriormente serão mobilizados para uma comparação de sua distribuição, nos textos analisados, ao longo dos anos do EF I, do 2A ao 5A, de modo a subsidiar proposições acerca da aquisição da escrita, na TD focalizada. Para isso,

[99] Em contexto de repetição e marcado por paralelismo sintático: "*se você não gosta* desta brincadeira/*se você não gosta* [dessa brincadeira]/*você não* é obrigada a brincar".

inicialmente, o gráfico 9 apresenta a frequência *token* dos MJs relacionados a contraste na TD argumentativa em aquisição, ao longo do período.

Gráfico 9: Frequência *token* dos MJs relacionados a contraste na TD argumentativa em aquisição



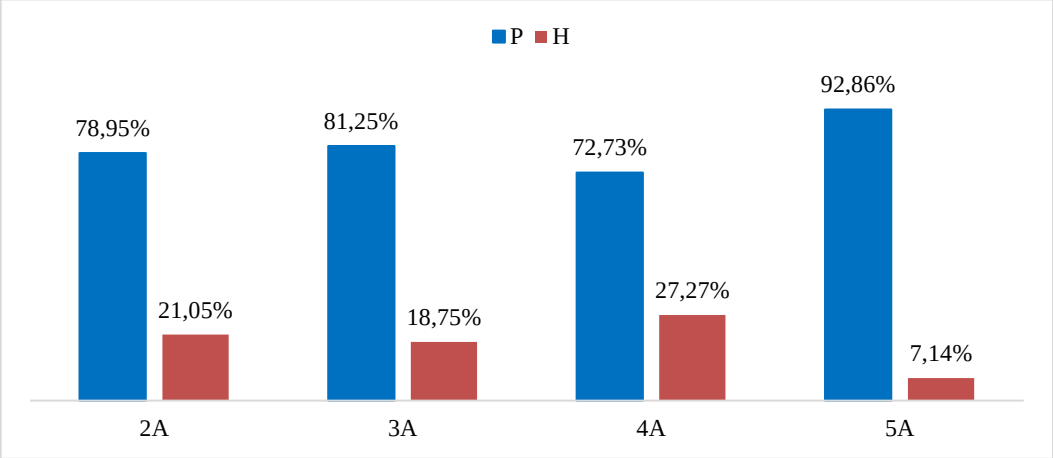
Fonte: Elaboração própria

Das 170 ocorrências observadas de MJs relacionados com o sentido de contraste em todos os textos investigados, 22,35% (=38) foram constatadas nos textos escritos por alunos do 2A; 18,82% (=32) nos textos escritos por alunos do 3A; 25,89% (=44) nos textos escritos por alunos do 4A; e 32,94% (=56) nos textos escritos por alunos do 5A.

O gráfico mostra uma linha de tendência que aponta um pequeno aumento de frequência dos MJs contrastivos ao longo do período, com leve redução de 2,94% apenas do 2A para o 3A. Essa tendência ao aumento é relacionada, aqui, ao aumento de espaços de junção em virtude da maior dimensão dos textos escritos produzidos. Esses resultados permitem afirmar que, desde o início do processo de aquisição da escrita, o sentido de contraste emerge na construção dos textos, sem indício, portanto, de qualquer relação entre esse sentido e o avanço da escolarização ou da própria aquisição da escrita, mas como indício, por outro lado, de relação sintomática entre esse sentido e a TD argumentativa, em aquisição, no modo escrito de enunciação.

O gráfico 10 apresenta as frequências de usos paratáticos e hipotáticos, ao longo dos anos do EF I:

Gráfico 10: Frequência de usos paratáticos e hipotáticos de MJs contrastivos por ano do EF I

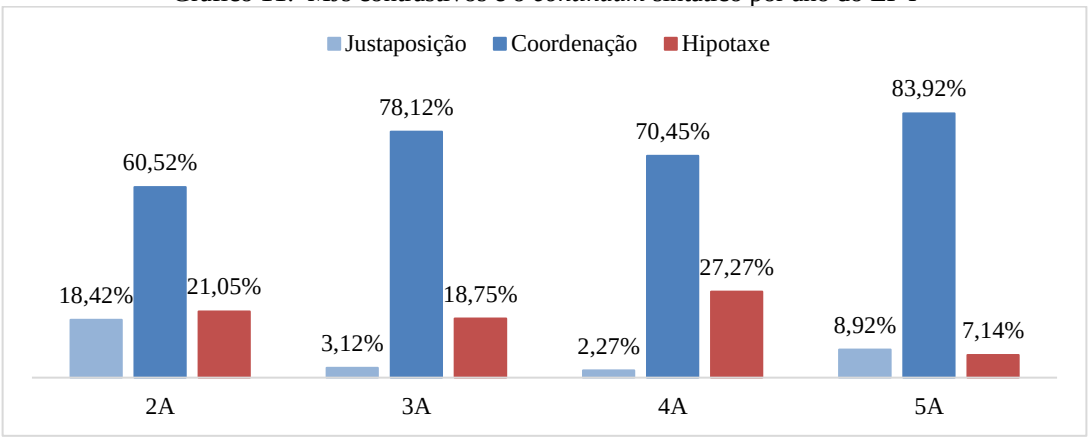


Fonte: Elaboração própria

O gráfico 10 mostra a predominância dos usos paratáticos do 2A (= 78,95%/30) ao 5A (= 92,86%/52), com pequena variação nos três primeiros anos (2A, 3A e 4A) e tendência de aumento nos textos do 5A. Em contrapartida, mostra que os usos hipotáticos mantém-se com frequência reduzida do 2A (= 21,05%/8) ao 5A (= 7,14%/4), com pequena variação nos três primeiros anos (2A, 3A e 4A) e tendência de redução nos textos do 5A. Esses resultados apontam, portanto, que a aquisição da escrita argumentativa, nos textos infantis, marca-se por espaços de junção que, taticamente, configuram-se como paratáticos.

Considerando esses resultados à luz daqueles expostos no gráfico 2 (subseção 1.2), o gráfico 11 abaixo dá visibilidade à distribuição dos usos paratáticos, diante da gradiência focal do *continuum* parataxe > hipotaxe, reconhecida na relação, no âmbito da parataxe, entre "justaposição e coordenação" (Hopper; Traugott, 2003), conforme a ausência ou presença de juntores de natureza linguística, respectivamente.

Gráfico 11: MJs contrastivos e o *continuum* sintático por ano do EF I

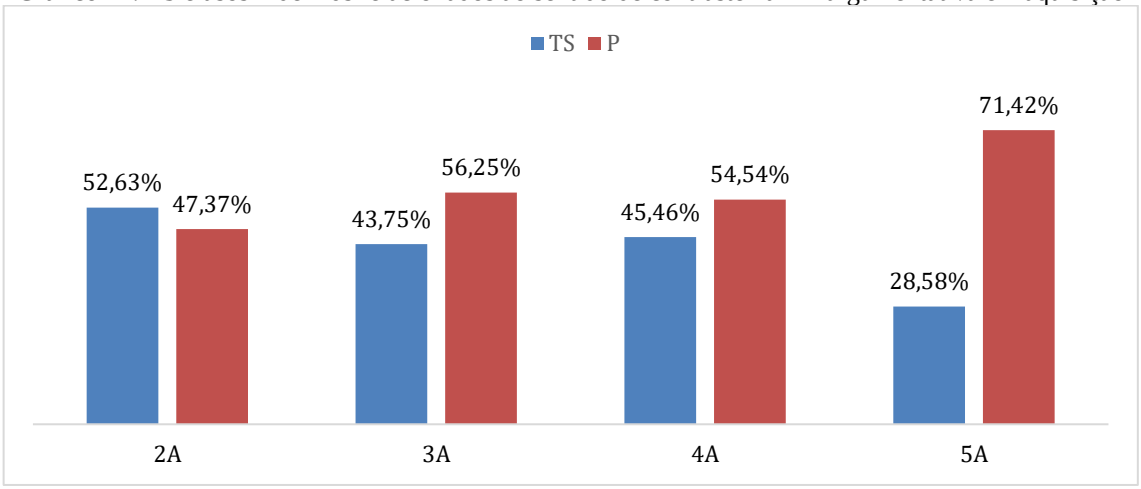


Fonte: Elaboração própria

A parataxe é caracterizada, ao longo de todo o EF I, pela predominância da coordenação, com frequência superior a 60% e tendência de aumento nos dados do 5A (83,92%). Essa constância sugere, nos espaços de junção marcados pelo sentido de contraste, uma tendência geral de uso de MJs em estruturas coordenadas ao longo do ciclo I do EF, o que é corroborado, especialmente, pela predominância do emprego de "mas"/"mais" (55,29%), somada, ainda, aos usos de "e" (10%) e de outros MJs coordenativos, relacionados ao sentido de contraste ("aí", "só que", "daí", "já", "porém" etc.), conforme gráfico 2. A "justaposição" apresenta sua maior frequência nos dados do 2A (18,42%) e experimenta uma redução gradual nos do 3A e 4A (3,12% e 2,27%, respectivamente), corroborando, portanto, a trajetória de sintaticização de acordo com o *continuum* dentro do grupo focal paratático "justaposição > coordenação". Em contrapartida, observa-se um aumento de frequência dos usos de "justaposição" nos dados do 5A (8,92%). Esse resultado, ao lado da frequência de hipotaxe, inferior à paratática ao longo do período, com a menor recorrência constatada no 5A, sugere que os espaços de junção com sentido contrastivo não confirmam, de forma robusta, a correlação entre a sintaticização, de acordo com o *continuum* "parataxe (justaposição > coordenação) > hipotaxe", e o processo de aquisição da escrita, na TD focalizada, abrindo espaço para discussões mais aprofundadas em torno da dinamicidade dessas relações (cf. Lopes-Damasio, 2026; Ferrari; Lopes-Damasio, 2023).

O gráfico 12 permite visualizar a relação entre os contextos de trânsitos semânticos e de usos prototípicos, nos textos investigados, ao longo do EF I:

Gráfico 12: TS e usos P de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição



Fonte: Elaboração própria

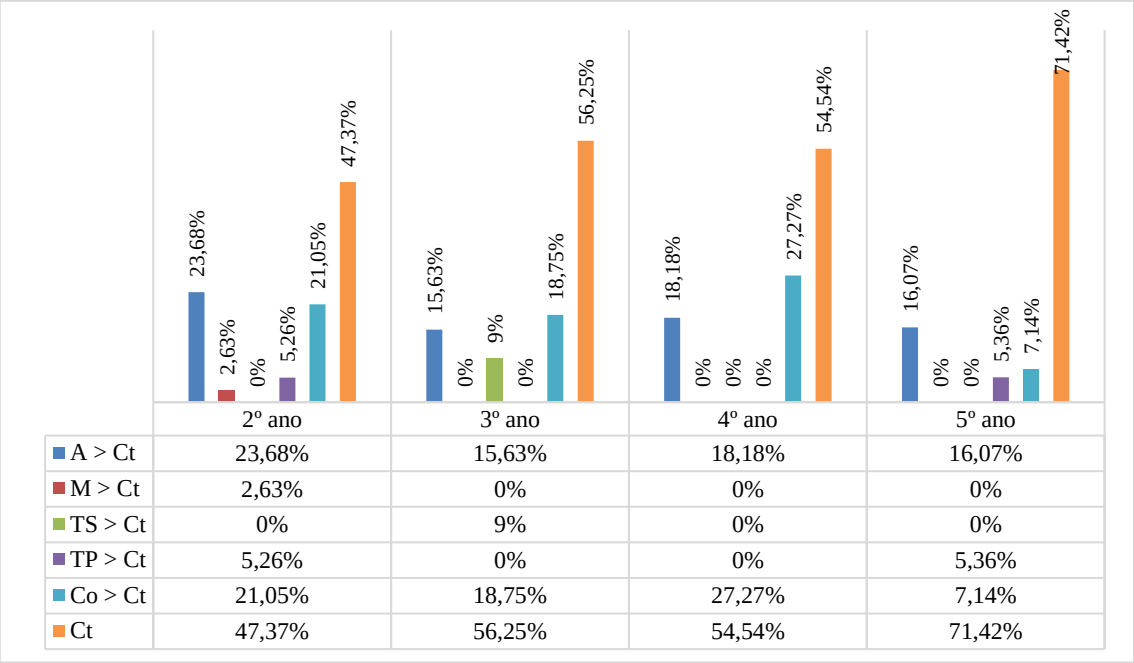
O gráfico 12 permite ver uma tendência à redução dos contextos de trânsito semântico, especialmente se se considerar a redução de sua frequência, na comparação entre os resultados dos textos do 2A, 3A e 4A, em relação aos do 5A. Assim como permite ver uma tendência de

aumento dos contextos de usos prototípicos, especialmente se se considerar o aumento de sua frequência, na mesma comparação.

É possível, ainda, constatar que, nos textos do 2A há uma diferença muito pequena entre os contextos de trânsito semântico (52,63%20) e prototípico (47,37%/18), ao contrário do que se observa nos textos do 5A, em que há maior diferença (TS – 28,58%/16; P – 71,42%/40). Os textos do 3A e 4A mostram resultados muito semelhantes, com diferença pouco expressiva entre os dois tipos de usos: 3A - TS: 43,75%/14; P: 56,25%/18 e 4A - TS: 45,46%/20; P: 54,54%/24.

O gráfico 13 permite destacar a maior frequência dos trânsitos semânticos entre adição > contraste (A > Ct) e condição > contraste (Co > Ct). Essa movimentação de sentidos pode ser correlacionada à movimentação que caracteriza a aquisição da TD argumentativa no modo escrito de enunciar.

Gráfico 13: TS e a aquisição da TD argumentativa na escrita



	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
A > Ct	23,68%	15,63%	18,18%	16,07%
M > Ct	2,63%	0%	0%	0%
TS > Ct	0%	9%	0%	0%
TP > Ct	5,26%	0%	0%	5,36%
Co > Ct	21,05%	18,75%	27,27%	7,14%
Ct	47,37%	56,25%	54,54%	71,42%

Fonte: Elaboração própria

No gráfico 13, observa-se que:

(i) o trânsito semântico entre adição > contraste (A > Ct) mantém-se presente nos textos do 2A ao 5A, embora numa trajetória de queda (23,68% - 2A; 15,63% - 3A; 18,18% - 4A; e 16,07% - 5A);

(ii) o trânsito semântico entre condição > contraste (Co > Ct) também se mantém nos textos do 2A ao 5A, numa trajetória de queda, mais expressiva quando se comparam

os dados do 2A com aqueles do 5A (21,05% - 2A; 18,75% - 3A; 27,27% - 4A; e 7,14% - 5A);

(iii) além de mostrar uma maior frequência de trânsitos semânticos, os dados do 2A também mostram uma maior variedade de *types* de trânsitos semânticos (A > Ct; TS > Ct; TP > Ct; Co > Ct); e

(iv) apesar de mostrar uma menor frequência, os dados do 5A mantém os espaços de junção como espaços para diferentes trânsitos semânticos.

Em suma, destaca-se que:

(1) o aumento de frequência de MJs relacionados ao sentido de contraste, ao longo do EF I, pode estar associado, por um lado, ao aumento da dimensão dos textos escritos, mas, também, ao que é *fixo*/ao que se repete na TD argumentativa, em aquisição, no modo escrito de enunciar.[100]

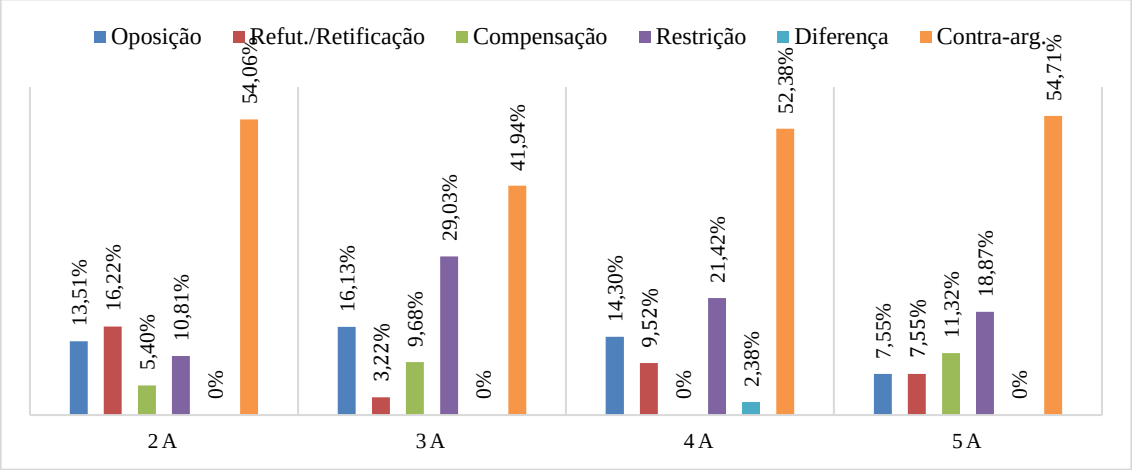
(2) a predominância dos usos paratáticos do 2A ao 5A (especialmente do MJ "mas"), com tendência de aumento nos textos do 5A; e a situação contrária em relação aos usos hipotáticos (exclusivamente de "senão" e "se...não...") apontam que a aquisição da escrita argumentativa se marca por espaços de junção que, taticamente, configuram-se como paratáticos, novamente enquanto o *fixo* dessa tradição, quando se trata do sentido de contraste.

(3) a predominância (não muito expressiva) de usos com sentido prototípico de contraste, em relação às ocorrências de MJs em espaços de junção em que se observam trânsitos semânticos, especialmente os de adição > contraste (A > Ct) e condição > contraste (Co > Ct), não deve ocultar o resultado que mostra, por outro lado, a preservação de espaços de junção como espaços para movimentação dos sentidos no processo de textualização, o que pode ser tomado, ao mesmo tempo: (a) como a face *lacunar* da TD argumentativa em aquisição da escrita; e (b) como indício da aquisição da escrita, nessa TD, definindo-se como *mudança* e não como *desenvolvimento* (cf. Lemos, 1998).

Para o detalhamento da análise referente ao funcionamento semântico-pragmático dos MJs contrastivos, na sequência, o gráfico 14 mostra a frequência dos *types* de contraste por ano do EF I.

[100] Os resultados apresentados nesta análise serão retomados na análise do eixo 3, quando serão observadas as *mesclas* para a composicionalidade da TD argumentativa em aquisição.

Gráfico 14: Frequência dos *types* de contraste por ano do EF I



Fonte: Elaboração própria

O gráfico 14 mostra que o *type* "contra-argumentação" é o mais frequente nos textos investigados, ao longo de todo o EF I: no 2A, com 54,06% (= 20/37 ocorrências), no 3A, com 41,94% (= 13/31 ocorrências), no 4A, com 52,38% (= 22/42 ocorrências), e, no 5A, com 54,71% (= 29/53 ocorrências). Acompanhando a frequência *token* apresentada no gráfico 9, há também, no que se refere a esse *type* mais recorrente, uma queda de 12,12% em sua frequência do 2A para o 3A. Esses resultados permitem afirmar que, desde o início do processo de aquisição da escrita, o *type* contra-argumentação mantém-se como mais recorrente nos dados, sem indício, portanto, de que esse *type* possa estar relacionado, de modo geral, ao avanço da escolarização ou da própria aquisição.[101]

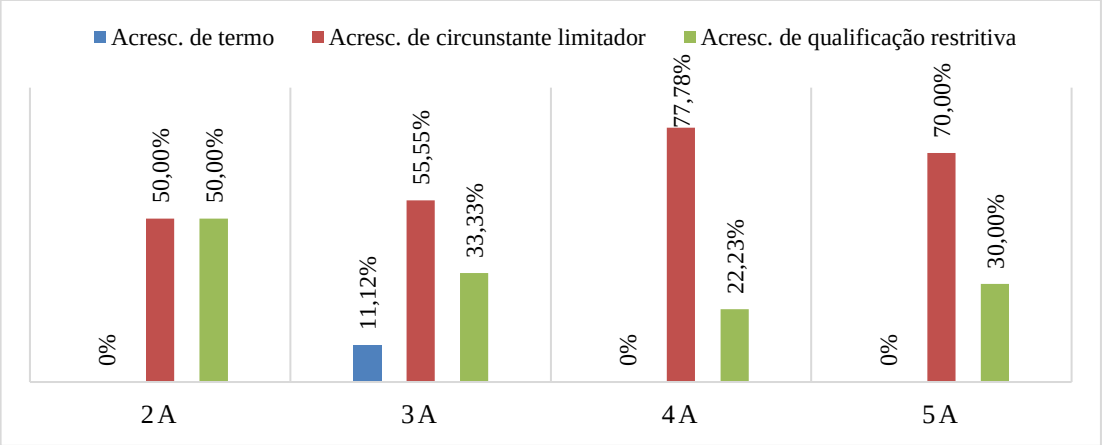
Ainda em relação aos dados apresentados no gráfico 14, destaca-se também, no período, a frequência do *type* "restrição" nos textos investigados: no 2A, com 10,81% (= 4/37 ocorrências); no 3A, com 29,03% (= 9/31 ocorrências); no 4A, com 21,42% (= 9/42 ocorrências); e, por fim, no 5A, com 18,87% (=10/53 ocorrências). Embora se trate do segundo *type* de contraste mais frequente, de modo geral, destacam-se dois aspectos: (i) há ampla margem de diferença entre o quantitativo deste em relação àquele, contra-argumentativo; e (ii) no caso específico dos dados do 2A, esse não é o segundo *type* mais frequente, abrindo espaço para o *type* "refutação/retificação", com 16,22% (= 6/37 ocorrências), portanto, com 5,41% a mais em relação ao de "restrição". Nesse sentido, o quadro descritivo, que apresenta, ao mesmo tempo, nos dados do 2A, a redução da frequência do *type* "restrição" e o aumento da frequência do *type* "refutação/retificação", em relação ao movimento contrário nos dados dos demais anos,

[101] É o que mostra a mesma frequência, em torno de 54% desse *type*, em textos do 2A e do 5A, ou seja, nos marcos temporais de início e final do período que caracteriza o primeiro ciclo do EF.

pode estar indiciando algum aspecto correlativo à aquisição da escrita no tocante ao sentido de contraste em espaços de junção.

A frequência elevada desses dois *types* – "contra-argumentação" e "restrição" –, nos dados, permite que se observem modos específicos de seus funcionamentos, aqui denominados como *subtypes*. Em outras palavras, como se trata de funcionamentos produtivos nos textos, são também funcionamentos que mostram especificidades. Nessa direção, o gráfico 15 explicita a distribuição dos *subtypes* de "restrição", ao longo do EF I, e o gráfico 16, dos de "contra-argumentação".

Gráfico 15: Frequência dos *subtypes* de contraste por *restrição* por ano do EF I



Fonte: Elaboração própria

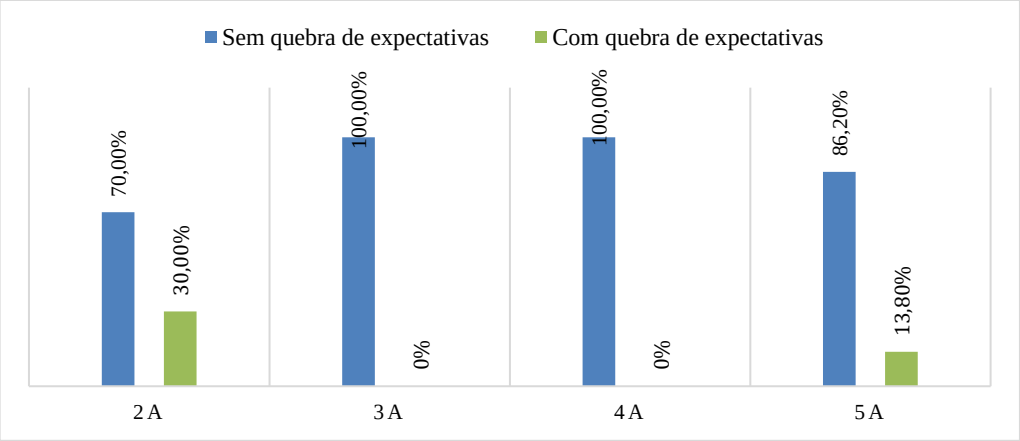
O *subtype* "restrição por acréscimo de termo" mostra-se como o funcionamento menos expressivo nos dados, com somente 11,12% (=1/9 ocorrências), ocorrência única observada em texto do 3A. Por outro lado, o *subtype* "restrição por acréscimo de circunstante limitador" é o que mostra a frequência relativamente mais alta, com 50% (= 2/4 ocorrências), nos textos do 2A, 55,55% (5/9 ocorrências), nos do 3A, 77,78% (= 7/9 ocorrências), nos do 4A e, por fim, 70% (= 7/10 ocorrências), nos do 5A.

Os *subtypes* "restrição por acréscimo de circunstante limitador" e "restrição por acréscimo de qualificação restritiva" são observados, ainda conforme o gráfico 15, com a mesma frequência nos dados do 2A. Em seguida, observa-se uma tendência de aumento do primeiro *subtype* ("restrição por acréscimo de circunstante limitador"), nos dados do 3A, 4A e 5A, em comparação com uma tendência de redução do segundo ("restrição por acréscimo de qualificação restritiva"), nos dados do mesmo período (33,33% =3/9 ocorrências, no 3A; 22,23% = 2/9 ocorrências no 4A; e 30% =3/10 ocorrências, no 5A). Nesse viés comparativo, destaca-se a maior frequência do *subtype* "restrição por acréscimo de circunstante limitador" especialmente nos anos finais do primeiro ciclo do EF, 4A e 5A, com diferença de 50,55% e

40%, respectivamente, em relação à frequência do *subtype* "restrição por acréscimo de qualificação restritiva".

Esses resultados deixam ver, portanto, que, embora o sentido de contraste emerja, na construção dos textos aqui investigados, desde o início do processo de aquisição da escrita, há uma relação, no caso do *subtype* em questão – associado a um dos dois funcionamentos mais recorrentes nos dados aquisicionais –, entre seu funcionamento e o avanço da escolarização e, consequentemente, da aquisição, apontando, dessa forma, para uma especialização ou maior frequência dos usos relacionados à "restrição por acréscimo de circunstante limitador".

Gráfico 16: Frequência dos *subtypes* de contraste por *contra-argumentação* por ano do EF I

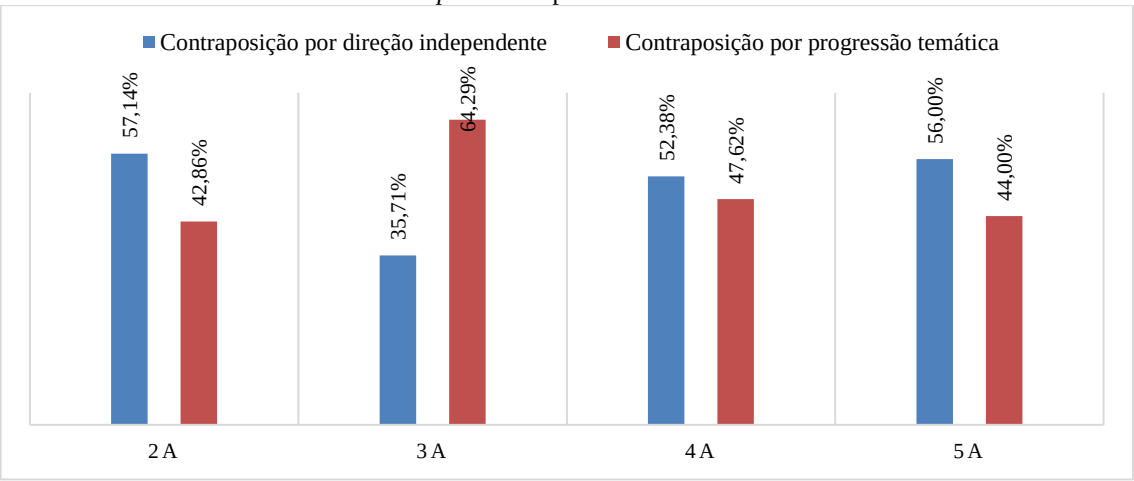


Fonte: Elaboração própria

O gráfico 16, que traz a frequência dos *subtypes* de contraste por "contra-argumentação", correspondente ao *type* mais frequente nos textos investigados, mostra que "contra-argumentação sem quebra de expectativas" é o *subtype* mais presente, correspondendo a 70% (=14/20 ocorrências), nos dados do 2A; 100%, nos dados do 3A e 4A (= 13/13 e 22/22 ocorrências, respectivamente); e 86,20% (= 25/29 ocorrências), nos do 5A. Trata-se, portanto, do único funcionamento contra-argumentativo observado nos dados do 3A e 4A.

Novamente, como o *subtype* "contra-argumentação sem quebra de expectativas" mostra-se de forma produtiva nos textos, observam-se funcionamentos específicos, conforme as frequências apresentadas no gráfico 17.

Gráfico 17: Frequência dos *funcionamentos* do *subtype* de contraste por *contra-argumentação – sem quebra de expectativas* por ano do EF I



Fonte: Elaboração própria

O gráfico 17 mostra uma distribuição similar da frequência dos dois funcionamentos relacionados ao *subtype* em questão, observados nos textos do 2A, 4A e 5A: 57,14% (= 8/14 ocorrências) de "contraposição por direção independente", *versus* 42,86% (= 6/14 ocorrências) de "contraposição por progressão temática", nos dados do 2A; 52,38% (= 11/21 ocorrências) de "contraposição por direção independente", *versus* 47,62% (= 10/21 ocorrências) de "contraposição por progressão temática", nos dados do 4A; e 56% (= 14/25 ocorrências) de "contraposição por direção independente", *versus* 44% (= 11/25 ocorrências) de "contraposição por progressão temática", nos dados do 5A. Essa diferença corresponde a 14,28%, no 2A, 4,76%, no 4A e 12%, no 5A, com frequência sempre superior de "contraposição por direção independente". A alteração nesse resultado fica por conta dos dados do 2A, em que a maior frequência corresponde às ocorrências de "contraposição por progressão temática" (64,29% = 9/14 ocorrências), em comparação com 35,71% de "contraposição por direção independente" (=5/14 ocorrências), com uma diferença de 28,58%, maior do que todas as outras observadas ao longo do período.

Esses resultados sustentam uma relação possível, nos textos investigados, entre o *subtype* em questão e o avanço da escolarização. Em outros termos, sugerem que a aquisição da escrita aponta para um espaço de textualização em que ambos os funcionamentos são cooperativos na construção do movimento contra-argumentativo nos dados aquisicionais.

Se, por um lado, não há especialização de um dos dois funcionamentos, mas variação complementar, pode-se sugerir que essa variação prepara os contextos para os usos contra-argumentativos "com quebra de expectativas", o que não ocorre, ainda, com frequência elevada no recorte temporal analisado, já que a frequência desse *subtype* é pouco expressiva. Os usos são constatados apenas nos textos do 2A, com 30% (= 6/20 ocorrências), e do 5A, com 13,8%

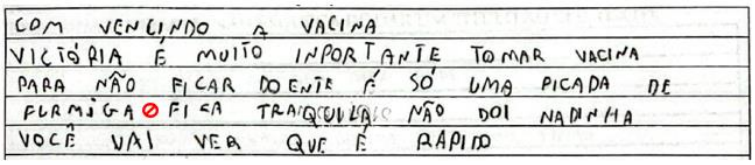
(= 4/29 ocorrências), conforme gráfico 16. Mais uma vez, os resultados deixam ver alguma aproximação – ainda que sem relevância em termos de frequência – entre funcionamentos constatados no início e final do primeiro ciclo do EF. Em contrapartida, fica a seguinte questão: o funcionamento do *subtype* "contra-argumentação com quebra de expectativas" é o mesmo nos dados do 2A e do 5A? Os dados analisados aqui não permitem conclusões a esse respeito, dada a baixa frequência com que são observados nos textos do *corpus*, o que não inviabiliza colocá-los sob questionamento.

1.3 Análise da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição

Para as associações a serem propostas entre os diferentes funcionamentos dos MJs relacionados ao sentido de contraste, na TD argumentativa em aquisição, observada nos textos de EI, e os eixos de observação da heterogeneidade da escrita, parte-se de uma interpretação discursiva, guiada pelas definições dos próprios eixos 1 e 2 (E1 e E2, daqui em diante).

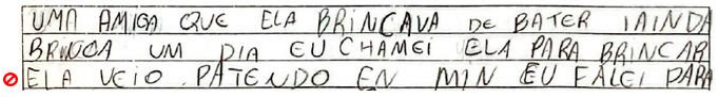
De início, para mostrar a relação entre o escrevente e o E1, afastando-se do olhar do gramático, caracteriza-se a representação da escrita em sua suposta gênese por meio de *rastros*, nos espaços de junção investigados, de gestos articulatórios do oral/falado em gestos gráficos do letrado/escrito (cf. Corrêa, 2004, p. 47). Para tanto, estende-se o sentido de "gesto articulatório" – ligado à articulação de segmentos sonoros e traços prosódicos – à própria situação, assim como ocorre com o gesto de "apontar falando/falar apontando", como exemplifica Corrêa (2004, p. 47). Nesse sentido mais amplo, considera-se um pacote de "gesto e voz", extrapolando, pois, o estritamente linguístico. Trata-se do que é chamado pelo autor de traço fônico-pragmático da oralidade e que, aqui, a exemplo de trabalhos anteriores (Lopes-Damasio, 2019a/b), será denominado como "gesto enunciativo". As ocorrências de "justaposições", em (19), (20) e (21), ilustram tal funcionamento:

(19)



VICTTÓRIA É MUITO INPORTANTE TOMAR VACINA PARA NÃO FICAR DOENTE Ø É SÓ UMA PICADA DE FLORMIGA **Ø** FICA TRAQUILA NÃO DOI NADINHA VOCÊ VAI VER QUE É RÁPIDO [04/2A/P13]

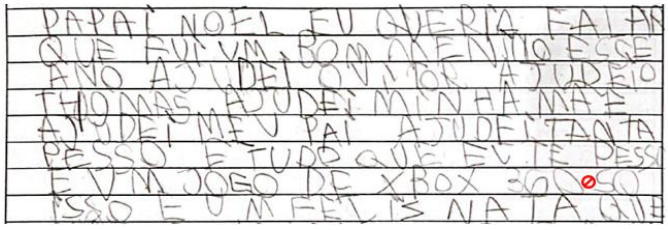
(20)



UMA AMIGA QUE ELA BRINCAVA DE BATER IAINDA

BRINCA UM DIA EU CHAMEI ELA PARA BRINCAR
Ø ELA VEIO PATENDO EN MIN EU FALEI PARA[01/3A/P18]

(21)



PAPAI NOEL EU QUERIA FALAR
QUE FUI UM BOM MENINO ESSE
ANO AJUDEI O VITOR AJUDEI O
THOMAS AJUDEI MINHA MÃE
AJUDEI MEU PAI AJUDEI TANTA
PESSO E TUDI QE EU TE PESSO
É UM JOGO DE XBOX 360 **Ø** SÓ
ISSO E UM FELIZ NATA QUE [01/4A/P21]

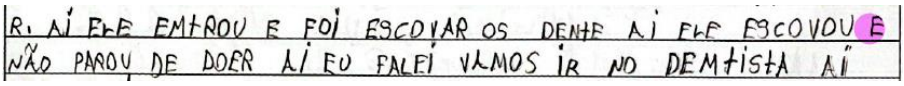
De (19) a (21), o espaço em que ocorre a "justaposição", como forma de junção entre enunciados, permite a observação do trânsito semântico entre os sentidos de adição e contraste por compensação, em (19), por oposição, em (20) e por restrição com acréscimo de termo, em (21), funcionando como gesto que aponta para o contexto de enunciação, como se o escrevente e o leitor compartilhassem esse mesmo contexto, pragmática e interativamente, para a construção, por parte deste, do sentido que aquele tenciona na prática de escrita, enquanto processo de textualização. Assim, a recuperação do traço fônico-pragmático permite reconstruir uma relação entre fala/escrita. Nessa reconstrução do fluxo da fala, recupera-se o ritmo da própria fala, na escrita.

Portanto, nas ocorrências de (19) a (21), os usos da "justaposição" projetam para o leitor a responsabilidade de reconstruir as relações semânticas, em uma coesão pragmática e contextual. Dessa forma, a "justaposição" funciona como gesto enunciativo que aproxima escrevente e leitor, instaurando um espaço interativo em que o sentido é construído a partir do contexto enunciativo.

Nessa direção, destacam-se que, nos textos investigados, todas as ocorrências, com exceção unicamente de um uso de "porém", são marcadas pelo atravessamento dos escreventes pelo E1, mais especificamente a partir da reconstrução do fluxo da fala, numa orientação da escrita sob recursos da fala que caracterizam práticas orais mais informais. De (19) a (21), com a ocorrência da "justaposição", exemplificou-se um contexto em que, a esse fluxo, soma-se a atuação do gesto enunciativo no trânsito semântico.

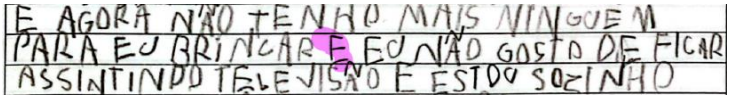
Entretanto, outros aspectos permitem constatar atravessamentos dos escreventes também pelo E2, como exemplificam-se as ocorrências a seguir. De (22) a (24), destaca-se um uso de “e”:

(22)



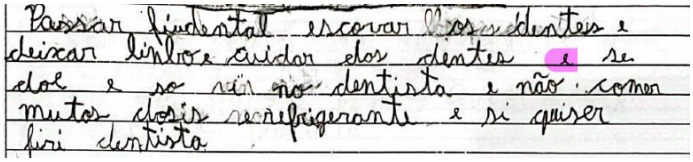
R. AI ELE EMTROU E FOI ESCOVAR OS DENTE AI ELE ESCOVOU **E**
NÃO PAROU DE DOER AI EU FALEI VAMOS IR NO DEMTISTA AI [02/5A/P20]

(23)



[...] E AGORA NÃO TENHO MAIS NINGUÉM
PARA EU BRINCAR **E** EU NÃO GOSTO DE FICAR
ASSINTINDO TELEVISÃO E ESTOU SOZINHO [02/2A/P12]

(24)



Passar fiudental escovar os dentes e
deixar linbo e cuidar dos dentes **e** se
doe e so vi no dentista e não comer
mutos dosis e refrigerante e si quiser
firi dentista [01/3A/P20]

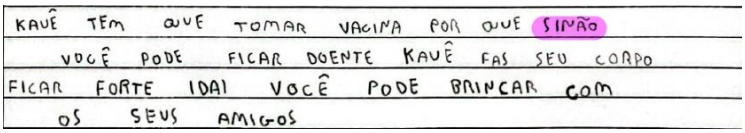
Concomitantemente ao fluxo da fala, já ilustrado nas ocorrências de (19) a (21) e também constatado de (22) a (24), a partir de sua associação ao trânsito semântico entre adição e contraste por oposição, em (22) e (23), e contra-argumentação com quebra de expectativa, em (24), acrescenta-se o fato de que, em comparação com as ocorrências de “justaposição”, destacadas de (19) a (21), há agora o preenchimento do espaço de junção com material linguístico, ou seja, com uma técnica juntiva de natureza linguística, o MJ “e”. Essa comparação, entre um espaço de junção caracterizado pelo zero (a “justaposição”) e preenchido linguisticamente, torna viável identificar esse movimento do escrevente como um efeito de seu atravessamento pelo E2. Não se trata, portanto, de uma análise guiada por uma dicotomia entre formal x informal, associada às diferentes técnicas de junção, mas de uma análise que olha para o movimento gráfico, num espaço sintático específico, como sendo ele mesmo (o movimento/no espaço de junção) um *rastro* do E2. A presença do “e” é interpretada, portanto, como gesto gráfico-enunciativo que se inscreve, linguisticamente, no espaço sintático da junção e materializa a movimentação discursiva antes apenas inferida a partir do espaço em branco. Assim, o movimento, no espaço de junção preenchido pelo MJ “e”, de acordo com sua relação

forma-sentido, ainda que esse sentido não seja único-sentido, torna-se *rastro* do E2, mesmo que a organização textual continue fortemente atravessada pelo fluxo da fala, característico de uma prática informal de oralidade.

Nessa direção, as ocorrências de "aí", "então" e "sinão", em (25), (26) e (27), respectivamente, são observadas em espaços em que, novamente, há trânsitos semânticos, sempre do sentido mais concreto para o mais abstrato:[102]

(25) ELE DISSE QUE TINHA MEDO DE TOMAR,
VACINA **AI** EU EXPLIQUEI PRA ELE QUE NÃO DOI I
NÓIS VAI FICAR SEGURO [02/5A/P13]

(26) PAPAI NOEL EU QUERIA...
...PRIMEIRAMENTE OI, NESSE NATAL EU QUERIA VARIAS
COISAS **ENTÃO** VOU PEDIR SÓ UMA PRA NÃO DAR TRA-
BALHO. [02/5A/P21]

(27) 

KAUÊ TEM QUE TOMAR VACINA POR QUE **SINÃO**
VOCÊ PODE FICA DOENTE KAUÊ FAS SEU CORPO
FICAR FORTE IDAI VOCÊ PODE BRINCAR COM
OS SEUS AMIGOS [05/2A/P13]

Em (25) e (26), os empregos de "aí" e "então" atuam com sentido mais concreto de tempo posterior para o mais abstrato de contraste por restrição e, em (27), o emprego de "sinão" atua com sentido mais concreto de condição para o sentido mais abstrato de contraste por contra-argumentação por explicação. As ocorrências destacadas, de (25) a (27), corroboram, mais uma vez, a associação dos usos ao fluxo da fala, enquanto marcas linguístico-discursivas do E1. Os trânsitos semânticos constatados, embora sejam interpretados como marcas do E1, não se ajustam ao "gesto enunciativo", conforme as ocorrências de "justaposição" e "e", analisadas anteriormente, porque os MJs em si ("ai", "então" e "sinão"), nos espaços de junção que ocupam, funcionam como pistas de sua história de mudança, ou seja, como *rastros*, na materialidade linguística, dos sentidos que se abrem à inferência, auxiliando na orientação do

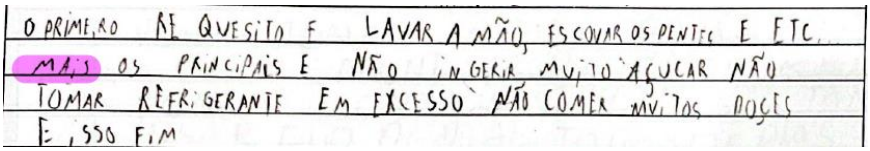
[102] Em "ai" e "então", o sentido mais concreto é o de tempo posterior, que, correlacionado à sequencialidade dos fatos narrados, habilita a inferência do sentido mais abstrato de contraste, passando, no caso de "então", pelo de causa. Em "sinão", observa-se o sentido mais concreto de condição, marcado pela negativa, numa condicional eventual hipotática, com verbo e pronome elípticos "se [você] não [tomar], você pode ficar doente", permitindo inferir o sentido mais abstrato de contraste.

sentido mais abstrato que emerge no complexo oracional, inferido no trânsito semântico.[103] Ao mesmo tempo, também esses MJs preenchem linguisticamente os espaços de junção e, na comparação com o sentido de contraste que emerge do "zero", no movimento da junção, viabiliza a identificação dessa junção como um efeito do E2.

Por se tratarem de unidades gramaticalizadas, com trajetórias de mudança que as levaram de sentidos mais concretos (locativo, temporal ou condicional, respectivamente) para o sentido mais abstrato de contraste, "aí", "então" e "senão" funcionam, nos textos dos escreventes, como *rastros* do E1 — pela manutenção do fluxo da fala e pela organização sequencial da oralidade em práticas informais — e, ao mesmo tempo, do E2, uma vez que esses MJs preenchem linguisticamente o espaço de junção, oferecendo ao texto uma coesão não mais baseada apenas na pragmática da interação, mas em mecanismos linguísticos.

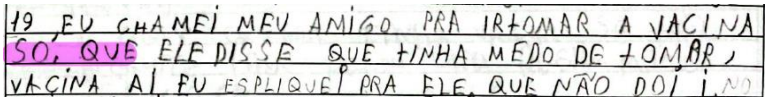
Assim, corroborando as reflexões de Koch (2008, 2004), a coesão observada nessas ocorrências não é meramente formal. Trata-se de uma coesão inferencial, que instiga o leitor a reconstruir o vínculo semântico entre as partes do texto, mostrando que esses MJs operam como *rastros* de processos discursivos mais amplos. Ao serem mobilizados na EI, eles indicam não um "desvio", mas uma inscrição da criança na dinâmica da textualidade, em que a fala e a escrita se constituem na produção de sentidos.

Por sua vez, destacam-se as ocorrências, constatadas com alta frequência nos dados, de MJs como "mais/mas", ao lado daquelas, menos frequentes, de "só que". Esses MJs, ao mesmo tempo que continuam marcando, nos textos, o atravessamento dos escreventes pelo E1, numa recuperação do fluxo da fala, na escrita, deixam de ter a movimentação semântica como uma marca da gênese da escrita (E1). Ao invés dela, a prototipicidade se caracteriza nos espaços de junção, associada aos MJs enquanto técnicas que se configuram com material linguístico. Trata-se, portanto, de *rastros* tomados em sua relação com o E2:

(28) 

O PRIMEIRO RE QUESITO E LAVAR A MÃO, ESCOVAR OS DENTES E ETC.,
MAIS OS PRINCIPAIS E NÃO INGERIR MUITO AÇÚCAR NÃO
TOMAR REFRIGERANTE EM EXCESSO NÃO COMER MUITOS DOCES
E ISSO FIM [02/3A/P20]

[103] A presença desses MJs, nos espaços de junção, mostra o que Koch (2008; 2004; 2002) denomina de pistas de organização discursiva, que direcionam o leitor na interpretação das relações lógico-semânticas entre os enunciados.

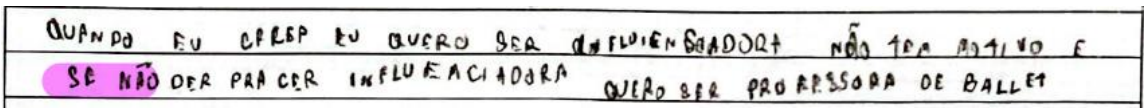
(29) 

19, EU CHAMEI MEU AMIGO PRA IRTOMAR A VACINA
SÓ. QUE ELE DISSE QUE TINHA MEDO DE TOMAR,
VACINA AI EU ESPLIQUEI PRA ELE. QUE NÃO DOI I [02/5A/P13]

Observam-se os empregos de contraste, em (28), por restrição e, em (29), por oposição. Às características funcionais dos MJs, nos espaços de junção que ocupam, em (28) e (29), associadas aos E1 e E2, é possível acrescentar a observação de alguns aspectos gráficos que também corroboram essa análise. O "mais", grafado com "i", também marca uma relação com o E1, uma vez que deixa ver *rastros*, na escrita, de um imaginário em que a escrita figura como "transcrição termo a termo da fala". O "erro" ortográfico assume o papel de indício do atravessamento do escrevente por essa imagem da escrita, assim como se pode observar também em (27), na grafia de "sinão".

O emprego de "só que" é característico de textos que circulam em tradições discursivas com baixo grau de formalidade. Apesar de seu processo de mudança por gramaticalização ter sido atestado há bastante tempo (Longhin, 2003) e de sua frequência de uso ser alta, não penetrou, ainda, os contextos de uso mais formais. Considerando que TDs informais, mediadas pelo som, como a conversação espontânea, são contextos de uso desse MJ, é possível, ainda que de modo geral, associá-lo ao E1 também por esse motivo. Entretanto, em (29), a unidade do MJ, enquanto "perífrase conjuncional" é quebrada pela marca gráfica ".". Se essa marca não é suficiente para inviabilizar a própria unidade linguística de "só que" como MJ, não correspondendo, portanto, a uma relação entre "gesto e voz", é, por outro lado, suficiente para indiciar, nesse espaço de junção, o atravessamento simultâneo do escrevente também pelo E2.

Por fim, destaca-se a ocorrência de "se não" em (30):

(30) 

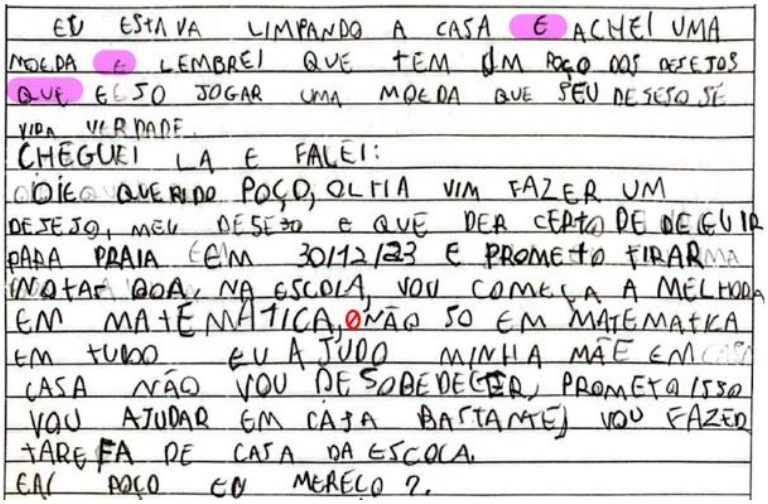
QUANDO EU CRECER EU QUERO SER INFLUENCIADORA NÃO TEM MOTIVO E
SE NÃO DER PRA CER INCLUENCIADORA QUERO SER PROFESSOR DE BALLET
[01/3A/P15]

Em (30), observa-se o emprego de "se não" com sentido mais concreto de condição (marcado pela negativa), numa condicional eventual hipotática, em contexto de oração final, permitindo inferir contraste por contra-argumentação com quebra de expectativa. A interpretação analítica de (30) é a mesma daquela apresentada para (27), com a única distinção de que, ao preencher o espaço de junção com uma marca gráfica, de natureza linguística, o

escrevente deixa um *rastro* de sua circulação pelo código escrito institucionalizado ao grafar "se" e "não" separados por um espaço em branco. Em comparação com os usos de "senão" e, especialmente, de "sinão", a ocorrência em (30) permite argumentar que o espaço em branco assume a saliência de uma marca, no espaço da página, que indicia um "alçamento", ao que se imagina ser a escrita da escola, ou, em outras palavras, a "autonomia" da escrita em relação à fala (cf. Corrêa, 2004, 1997).

Considerando que o E3, da dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido, é o responsável pela observação do espaço mais geral, em que se constatam as marcas de E1 e E2, nesta análise destacadas em coocorrência, e considerando, ainda, que, neste trabalho, a análise desse eixo (E3) é direcionada por sua relação teórica com o conceito de TD, dá-se continuidade à interpretação discursiva dos dados, focalizando o modo como se compõem os textos analisados, em termos de *mesclas* de TDs. Em consonância com as *mesclas* de TDs, será, portanto, proposta uma abordagem da aquisição da TD argumentativa. Para Tanto, destaca-se texto 1:

TEXTO 1


EU ESTAVA LIMPANDO A CASA E ACHEI UMA MOEDA E LEMBREI QUE TEM UM POÇO DOS DESEJOS QUE E SO JOGAR UMA MOEDA QUE SEU DESEJO SE VIRA VERDADE.
CHEGUEI LA E FALEI:
OIE QUERIDO POÇO, OLHA VIM FAZER UM DESEJO, MEU DESEJO E QUE DER CERTO DE EU IR PARA PRAIA EM 30/12/23 E PROMETO TIRAR NOTAS BOA, NA ESCOLA, VOU COMEÇA A MELHORA EM MATEMATICA, NÃO SO EM MATEMATICA EM TUDO EU AJUDO MINHA MÃE EM CASA NÃO VOU DESOBEDECER, PROMETO ISSO VOU AJUDAR EM CASA BASTANTE, VOU FAZER TAREFA DE CASA DA ESCOLA.
EU POÇO EU MEREÇO ?.

1. EU ESTAVA LIMPANDO A CASA **E** ACHEI UMA
2. MOEDA **E** LEMBREI QUE TEM UM POÇO DOS DESEJOS
3. **QUE** E SO JOGAR UMA MOEDA QUE SEU DESEJO SE
4. VIRA VERDADE
5. CHEGUEI LA E FALEI:
6. - OIE QUERIDO POÇO, OLHA VIM FAZER UM
7. DESEJO, MEU DESEJO E QUE DER CERTO DE DE EU IR
8. PARA PRAIA EM 30/12/23 E PROMETO TIRAR
9. NOTAS BOA, NA ESCOLA, VOU COMEÇA A MELHORAR
10. EM MATEMÁTICA, **Ø** NÃO SO EM MATEMÁTICA
11. EM TUDO EU AJUDO MINHA MÃE EM
12. CASA NÃO VOU DESOBEDECER, PROMETO ISSO
13. VOU AJUDAR EM CASA BASTANTE, VOU FAZER
14. TAREFA DE CASA DA ESCOLA

15. EAI POÇO EU MEREÇO? [02/5A/P12]

O texto está organizado em torno do objetivo de convencer o poço de que o escrevente merece ter seu desejo realizado, numa resposta direta à proposta de produção textual. Em relação à composicionalidade paradigmática, percebem-se *mesclas* simultâneas com as TDs conversa espontânea e a redação escolar. Como se configura, paradigmaticamente, a TD conversa espontânea atravessa o texto como um todo: no trecho que configura o discurso direto, em "OIE QUERIDO POÇO [...] EAI POÇO EU MEREÇO?" (linhas (l.) 6-15), fica explicitada uma escrita que "transcreve" a fala, na prática oral que caracteriza a conversa espontânea entre o eu (narrador-personagem) e o poço; a TD conversa se estende, entretanto, para além desse intervalo, assumindo-se como diálogo marcado entre o eu (narrador-personagem/aluno-escrevente) e o outro (professor/leitor), numa escrita que também se configura como transcrição da fala e que emerge numa prática discursiva (ll. 1-5).[104]

Já a TD redação escolar marca-se no movimento do escrevente, no processo de textualização, de "cumprir uma tarefa escolar" por meio de uma "escrita para a professora", o que aparece no fio discursivo que contextualiza a história, "organiza" o pedido feito ao poço, lista as promessas (tirar notas boas, ajudar em casa, não desobedecer). Esse movimento, ao mesmo tempo que é efeito das práticas letradas formais que resultam das práticas de escrita realizadas em sala de aula, também deixa ver uma zona de contato entre TDs, com destaque para aquela entre as TDs narrativa e argumentativa, na tensão entre "o contar uma história" e "o convencer o poço para ter o pedido atendido", em que o "contar" e o "convencer" se constituem numa escrita, constituída pela fala (como se viu nesta análise anteriormente).

Contudo, a TD narrativa atua como um ponto de partida para o escrevente começar a circular pela argumentação a partir das *mesclas* sintagmáticas, que serão apresentadas na sequência. De acordo com Ferrari e Lopes-Damasio (2023), essa movimentação se mostra por meio dos usos de MJs temporais e contrastivos que indicam a interação entre o já falado/ouvido e o escrito/lido, caracterizando, assim, a heterogeneidade constitutiva da escrita.

Ao analisar a composicionalidade sintagmática, observam-se que há diferentes *mesclas* de TDs inseridas na linearidade do texto, que fazem da construção da narrativa o suporte para a argumentação, como tradição em aquisição, na escrita, configurando uma estratégia

[104] Para essa análise, corroboram os usos dos MJs "e" e "que", assim como outras marcas linguísticas como "SEU DESEJO SE VIRA VERDADE" (ll. 3-4) e construção "CHEGUEI LA E FALEI" (l. 5), em que também comparece outro funcionamento de "e".

persuasiva, no espaço aberto pelo diálogo direto (no discurso direto) entre o eu (narrador/personagem) e o outro (poço).

De (1) a (6), a TD narrativa abre o texto: “EU ESTAVA LIMPANDO A CASA E ACHEI UMA MOEDA E LEMBREI QUE TEM UM POÇO DOS DESEJOS QUE E SO JOGAR UMA MOEDA QUE SEU DESEJO SE VIRA VERDADE CHEGUEI LA E FALEI”, cria o cenário e introduz a situação inicial, necessária para contextualizar o pedido ao poço dos desejos. Essa narrativa funciona como base da argumentação, pois existe uma situação concreta “achar a moeda” que justifica a ação “fazer o desejo”. De (6) a (15), há a *mescla* sintagmática com a TD diálogo, que se constitui, por sua vez, de outras *mesclas*: com a TD expositiva, em “MEU DESEJO E QUE DER CERTO DE DE EU IR PARA PRAIA EM 30/12/23” (ll. 7-8) e “EU AJUDO MINHA MÃE EM CASA” (l. 11); e com a TD listagem, na sequência, de “E PROMETO TIRAR NOTAS BOAS [...] VOU FAZER TAREFA DE CASA DA ESCOLA” (ll. 8-14).

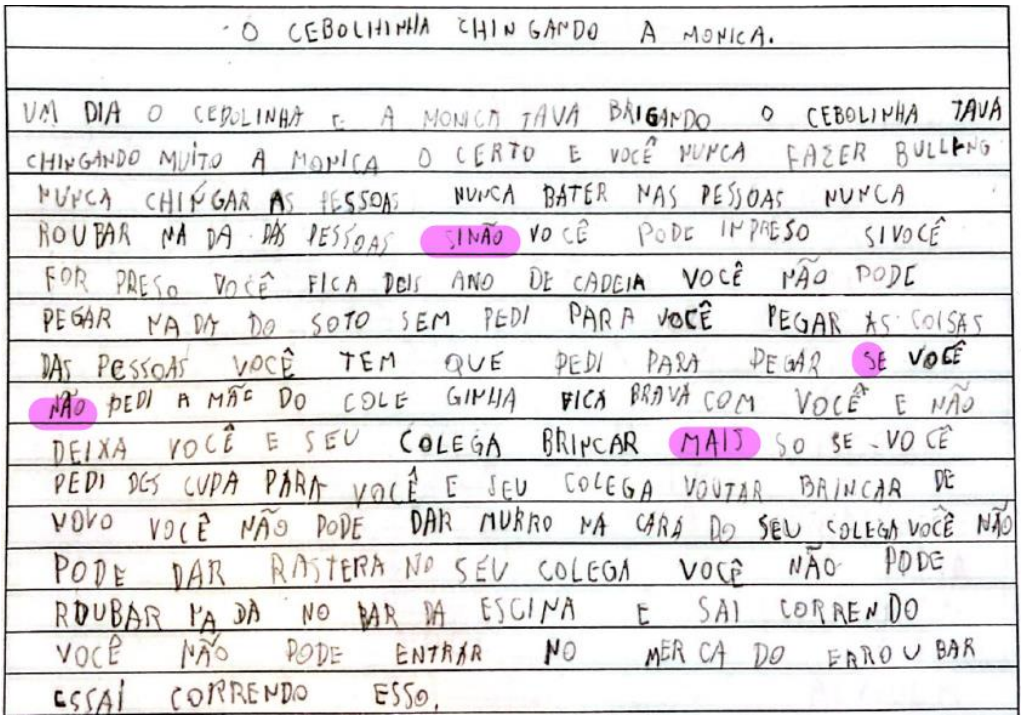
Nesse espaço do discurso direto, a composicionalidade com a TD argumentativa se mostra também na linearidade do texto, a partir da imagem de argumentação como convencimento, na TD listagem, em que são enumeradas promessas (ll. 8-14): “NÃO VOU DESOBEDECER, PROMETO ISSO VOU AJUDAR EM CASA BASTANTE, VOU FAZER TAREFA DE CASA DA ESCOLA [...]”. Por fim, o escrevente finaliza o texto, ainda dentro do diálogo com o poço, perguntando-lhe se o seu desejo será realizado, “EAI POÇO EU MEREÇO?” (l. 15). A pergunta, por sua vez, constitui-se na zona de contato entre as TDs, marcando, ao mesmo tempo, a interação informal entre eu-poço e a imagem de argumentação como convencimento/persuasão, enquanto característica do argumentar em aquisição.

Para além dos espaços de junção especificamente, como no uso do MJ de “justaposição” “PROMETO TIRAR NOTAS BOA, NA ESCOLA, VOU COMEÇA A MELHORAR EM MATEMÁTICA, **Ø** NÃO SO EM MATEMÁTICA EM TUDO”, que introduz um enunciado que retifica o anterior, sugerindo que a melhoria não será limitada apenas a uma disciplina, mas englobará outras disciplinas e/ou outros comportamentos ("NÃO SÓ EM MATEMÁTICA"), o contraste é marcado, de modo mais geral, na relação entre o desejo – que é algo prazeroso e pessoal – e as promessas – exigentes, disciplinares, ligadas à responsabilidade – mas, ao mesmo tempo, tomadas no jogo do convencimento como necessárias ao objetivo a ser alcançado. Esse contraste, que permeia todo o processo de textualização, na zona de contato entre as TDs, paradigmática e sintagmaticamente marcadas na superfície do texto, reforça o movimento argumentativo, em aquisição, na intrínseca relação com a ideia de convencimento/persuasão: “eu mereço o lazer porque também assumo responsabilidades”. Nessa ideia, “os argumentos do

outro ganham novo significado, através da constituição de argumentos e conclusões que antecipam e refutam possíveis contra-argumentos do adulto, transformando-os em argumentos favoráveis ao projeto de dizer/escrever dos sujeitos" (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023, p. 23).

Nesse mesmo viés, analisa-se um segundo texto:

TEXTO 2


O CEBOLINHA CHINGANDO A MONICA.

UM DIA O CEBOLINHA E A MONICA TAVA BRIGANDO O CEBOLINHA TAVA CHINGANDO MUITO A MONICA O CERTO E VOCÊ NUNCA FAZER BULLYNG NUNCA CHINGAR AS PESSOAS NUNCA BATER NAS PESSOAS NUNCA ROUBAR NA DA DAS PESSOAS SINÃO VOCÊ PODE INPRESO SIVOCÊ FOR PRESO VOCÊ FICA DOIS ANO DE CADEIA VOCÊ NÃO PODE PEGAR NA DA DO SOTO SEM PEDI PARA VOCÊ PEGAR AS COISAS DAS PESSOAS VOCÊ TEM QUE PEDI PARA PEGAR SE VOCÊ NÃO PEDI A MÃE DO COLE GINHA FICA BRAVA COM VOCÊ E NÃO DEIXA VOCÊ E SEU COLEGA BRINCAR MAIS SO SE VOCÊ PEDI DES CUPA PARA VOCÊ E SEU COLEGA VOLTAR BRINCAR DE NOVO VOCÊ NÃO PODE DAR MURRO NA CARA DO SEU COLEGA VOCÊ NÃO PODE DAR RASTERA NO SEU COLEGA VOCÊ NÃO PODE ROUBAR NA DA NO BAR DA ESCINA E SAI CORRENDO VOCÊ NÃO PODE ENTRAR NO MER CA DO ERROU BAR ESSAI CORRENDO ESSO.

O CEBOLINHA CHINGANDO A MONICA
1. UM DIA O CEBOLINHA E A MONICA TAVA BRIGANDO O CEBOLINHA TAVA
2. CHINGANDO MUITO A MONICA O CERTO E VOCÊ NUNCA FAZER BULLYNG
3. NUNCA CHINGAR AS PESSOAS NUNCA BATER NAS PESSOAS NUNCA
4. ROUBAR NA DA DAS PESSOAS **SINÃO** VOCÊ PODE INPRESO SIVOCÊ
5. FOR PRESO VOCÊ FICA DOIS ANO DE CADEIA VOCÊ NÃO PODE
6. PEGAR NA DA DO SOTO SEM PEDI PARA VOCÊ PEGAR AS COISAS
7. DAS PESSOAS VOCÊ TEM QUE PEDI PARA PEGAR **SE** VOCÊ
8. **NÃO** PEDI A MÃE DO COLE GINHA FICA BRAVA COM VOCÊ E NÃO
9. DEIXA VOCÊ E SEU COLEGA BRINCAR **MAIS** SO SE VOCÊ
10. PEDI DES CUPA PARA VOCÊ E SEU COLEGA VOLTAR BRINCAR DE
11. NOVO VOCÊ NÃO PODE DAR MURRO NA CARA DO SEU COLEGA VOCÊ NÃO
12. PODE DAR RASTERA NO SEU COLEGA VOCÊ NÃO PODE
13. ROUBAR NA DA NO BAR DA ESCINA E NA SAI CORRENDO
14. VOCÊ NÃO PODE ENTRAR NO MER CA DO ERROU BAR
15. ESSAI CORRENDO ESSO.

[01/4A/P11]

O escrevente busca responder à tarefa apresentada na proposta de produção textual, utilizando a situação de briga entre Cebolinha e Mônica como ponto de partida para desenvolver o tema pedido. Em relação à composicionalidade paradigmática, percebem-se, novamente, ao

longo do texto, *mesclas* simultâneas com as TDs conversação espontânea e redação escolar. A TD conversação espontânea atravessa o texto como um todo, constituindo-se na enumeração de regras e conselhos: “O CERTO É VOCÊ NUNCA FAZER BULLYNG, NUNCA CHINGAR AS PESSOAS [...]” (ll. 2-3), “VOCÊ TEM QUE PEDI PARA PEGAR” (l. 7), de acordo com o tema proposto. O texto assume o caráter de orientações gerais sobre convivência, de maneira informal, marcada por uma escrita que transcreve a fala, aproximando-se da TD conversa espontânea. Essa *mescla* constitui-se, ainda, na *mescla* entre a própria conversa e o diálogo, no discurso direto, ainda que sem a forma e a pontuação convencionais (a partir da l. 2)

Simultaneamente, a TD redação escolar se manifesta no movimento de “cumprir uma tarefa”, observável na tentativa de organizar uma sequência de ensinamentos e na função didática visível no texto. Essa escrita escolarizada se mostra na formulação de regras (“VOCÊ NÃO PODE [...]”, ll. 11-15) e no caráter prescritivo, típico de textos pedagógicos e, ao mesmo tempo, da fala de mães, de professores, no espaço educacional, etc.

No que concerne à composicionalidade sintagmática, na linearidade do texto, observam-se diferentes *mesclas* de TDs que se encadeiam como estratégia de construção da moral pretendida. De (1) a (2), a TD narrativa se mostra no trecho inicial do texto: “UM DIA O CEBOLINHA E A MONICA TAVA BRIGANDO O CEBOLINHA TAVA CHINGANDO MUITO A MONICA [...]”. Essa abertura cria o cenário para justificar o tema proposto e, de modo geral, todo o espaço discursivo dentro do qual ocorre a TD argumentativa, direcionada ao convencimento do outro (transformado em personagem da história narrada). De (2) a (15), a narrativa constitui-se no espaço de *mescla* entre exposição, discurso direto e lista de normas. O uso repetitivo de construções como “NUNCA [...]”, “VOCÊ NÃO PODE [...]” ou “VOCÊ TEM QUE [...]” (ll. 2-15) corresponde a uma TD listagem, marcando uma sequência de proibições e regras, como estratégia de instrução e alerta, na zona de contato entre essas TDs.

Ao mesmo tempo, a composicionalidade com a TD argumentativa se faz presente na imagem do escrevente que tenta convencer o leitor por meio de advertências e consequências: “SINÃO VOCÊ PODE INPRESO” (l. 4), “VOCÊ FICA DOIS ANO DE CADEIA” (l. 5), dentro do narrar, em que escrevente e leitor assumem espaços discursivos de personagens da história narrada. Há o emprego da condição eventual no uso hipotático de “sinão”, com o pronome (você) e verbo (poder) explícitos na oração dependente condicional, em que a coocorrência de negativa, no contexto, permite o trânsito semântico de condição > contraste. Trata-se de uma argumentação em aquisição, sustentada por recursos discursivos de autoridade (“a lei”, “a mãe do colega”, “a escola”) e o medo da punição.

O texto se encerra com “ESSO” (l. 15), sinalizando o fechamento da listagem, como mais um rastro da *mescla* com a TD conversa espontânea, típica de práticas de oralidade informais.

1.4 Discussão dos resultados

Os resultados do funcionamento tático dos MJs com sentido de contraste, nos textos argumentativos em aquisição, escritos por crianças, mostraram um predomínio das construções paratáticas, de natureza coordenativa, com tendência de aumento nos textos do 5A, em contextos caracterizados, principalmente, por empregos de “mas/mais”, MJ considerado prototípico em relação ao sentido contrastivo focalizado. Não se observou um aumento linear dos contextos hipotáticos, ao longo do período, assim como também não se observou uma redução linear da “justaposição”. Entretanto, apresentou-se, nos dados do 5A, uma redução dos usos hipotáticos e um aumento dos de “justaposição”. Observou-se, ainda, que, dentro do grupo focal paratático, há uma redução dos usos de “justaposição” no 2A > 3A/4A, acompanhada de um aumento no 5A, o que permite afirmar a dinamicidade das relações táticas que acompanham o processo aquisicional quando está em foco o sentido de contraste no contexto da TD argumentativa.

Tal dinamicidade se complementa com os resultados da descrição e análise semântico-pragmática desses MJs, que mostraram seis *types* já descritos por Botaro (2010) e Lopes-Damasio (2022a), em *corpora* distintos, de acordo com o seguinte gradiente de frequência: *diferença*, *compensação*, *refutação/retificação*, *oposição*, *restrição* e *contra-argumentação*. Em todos os *types*, observou-se a presença de MJs contrastivos prototípicos e em trânsito semântico, caracterizando o que se reconhece, neste trabalho, em termos de movimentação do escrevente no processo de textualização.

Para uma caracterização dessa movimentação, o foco na análise dos *types* lançou luz àqueles com maior frequência constatada nos textos (*restrição* e *contra-argumentação*), num diálogo com os resultados apresentados por Neves (2011), e permitiu descrever os funcionamentos de *restrição por acréscimo de termo*, *por acréscimo de qualificação restritiva* e *por acréscimo de circunstante limitador*, conforme gradiente de frequência nos dados; e de *contra-argumentação com quebra de expectativas* e *sem quebra de expectativas*, também conforme o mesmo gradiente de frequência.

Os resultados mostraram que, ao longo dos anos do EF I, houve um pequeno aumento de frequência dos MJs contrastivos, relacionado à ampliação material dos espaços de junção em virtude da maior dimensão dos textos escritos produzidos. Em outras palavras, se, desde o

início do processo de aquisição da escrita, o sentido de contraste comparece nos textos escritos, não é possível associá-lo, de modo genérico, ao processo de aquisição da escrita. Por outro lado, abre-se a possibilidade associá-lo ao processo de aquisição da TD argumentativa, nesse modo de enunciação.

Esse resultado justifica o detalhamento descritivo-analítico do sentido de contraste, em *types* e *subtypes* de funcionamentos, com foco no aumento da complexidade/abstração semântico-pragmática, conforme recorte proposto para este capítulo. Dentre os *types* descritos, o "contra-argumentativo" mostrou-se mais frequente nos textos desde o início do processo de aquisição da escrita, o que, portanto, não permite que se afirme qualquer relação entre esse *type* e o avanço da escolarização ou da própria aquisição, embora se trate do funcionamento considerado mais abstrato/complexo, em termos linguísticos e semântico-pragmáticos. Por outro lado, o resultado pode ser associado, mais uma vez, ao processo de aquisição da TD argumentativa, no modo escrito de enunciação.

O segundo *type* mais frequente, no período, é o de "restrição". Além de essa frequência ter sido apurada com significativa diferença em relação àquela dos usos contra-argumentativos, não é a segunda mais recorrente nos dados do 2A. A variação, portanto, fundamenta uma relação com a aquisição da escrita, na TD argumentativa, relativa ao sentido de contraste, por meio desse *type*, nos espaços de junção.

Os dois *types* mais frequentes permitiram a observação de *subtypes*. No caso dos *subtypes* relacionados à "restrição", os resultados sugerem uma associação entre um deles – "restrição por acréscimo de circunstante limitador" – e uma especialização ou maior frequência relacionada ao avanço da escolarização e, por fim, da aquisição da escrita, na TD argumentativa, justificando, pois, a afirmação realizada no parágrafo anterior. Em relação à "contra-argumentação", os resultados apontaram, no período em questão, que os textos se organizam, com maior frequência, a partir do *subtype* "contra-argumentação *sem* quebra de expectativas". Em relação a isso, é possível destacar, conforme a descrição analítica realizada, que há maior complexidade/abstração no funcionamento do outro *subtype* – "contra-argumentação com quebra de expectativas" – e uma possibilidade de associá-lo ao que "ainda está por vir" em termos de aquisição da escrita na TD focalizada.

A alta frequência do *subtype* "contra-argumentação *sem* quebra de expectativas" também subsidiou a descrição de funcionamentos específicos, que se mostraram sem predominância na construção do movimento contra-argumentativo nos dados aquisicionais.

A associação desses resultados à interpretação discursiva permite considerar que os MJs e(m) espaços de junção, nos textos investigados, caracterizam-se, nos funcionamentos

descritos, como marcas da heterogeneidade constitutiva da escrita, principalmente na consideração conjunta do que se propõe como marcas de E1 – da gênese da escrita, e de E2 – do código escrito institucionalizado. Tais marcas estão intrinsecamente relacionadas à dialogia com já falado/ouvido e escrito/lido, de acordo com o E3 (cf. Corrêa, 2004, 1997), neste trabalho associado ao conceito de TD. Os resultados dessa abordagem, em síntese, apontaram que a composicionalidade paradigmática com as TDs conversação espontânea e redação escolar e, por fim, a composicionalidade sintagmática, especialmente, com a TD narrativa, desempenham um papel fundamental na aquisição da TD argumentativa, servindo como uma base a partir da qual o escrevente constrói e ressignifica seu discurso, mostrando a heterogeneidade do/no processo de aquisição da escrita, materializada na superfície dos textos, conforme as configurações táticas e semânticas descritas.

CAPÍTULO 2
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS

2.1 Primeiras Palavras

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da descrição e análise dos MJs relacionados ao sentido de contraste nos textos de escrita de EJA investigados. Está organizado em três seções. Na primeira, *Análise tático-semântica dos MJs contrastivos*, realiza-se uma caracterização geral do funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, com enfoques, na subseção *Análise dos types semânticos*, no mapeamento de funcionamentos que caracterizam o sentido contrastivo na TD argumentativa em aquisição. Na segunda seção, *Análise da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição* focalizam-se os MJs, relacionados ao sentido de contraste, como *rastros* da heterogeneidade da escrita, a partir do E1, do E2, e do E3, para abordar a aquisição da TD argumentativa no escopo da observação do comportamento da junção contrastiva, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito, em consonância com as *mesclas* de TDs. Por fim, na terceira seção, será apresentada uma discussão dos resultados.

Considerando que, neste capítulo, os procedimentos investigativos visam a explorar as mesmas questões e hipóteses já apresentadas na seção introdutória do capítulo anterior, voltado à EI, mas, agora, para o tratamento analítico dos textos coletados no PEJA, retomam-se suas formulações a fim de garantir a clareza deste texto. Na primeira seção, busca-se responder à pergunta de pesquisa, sob o recorte do universo dos textos, referente à escrita de EJA: "qual o funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, na TD argumentativa em aquisição?". Para responder à primeira pergunta, tal como no capítulo 1 desta Parte III, parte-se, novamente, da hipótese de que, considerando que os MJs têm funcionamentos que se relacionam à própria TD (por isso são denominados "sintomáticos"), o sentido de contraste poderia se manifestar, na superfície do texto, através de diferentes arquiteturas táticas e semânticas, em diferentes trânsitos semânticos, ligados aos MJs, em espaços de junção caracterizados no processo de textualização dessa TD em aquisição (Lopes-Damasio 2020, 2019a/b, 2017, 2016).

Na segunda seção, busca-se responder à segunda pergunta, sob o mesmo recorte material de textos investigados: "qual a relação entre o sentido de contraste e a heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição?". Para responder a essa pergunta, parte-se, novamente, da hipótese de que a circulação do escrevente por dois dos eixos que determinam o

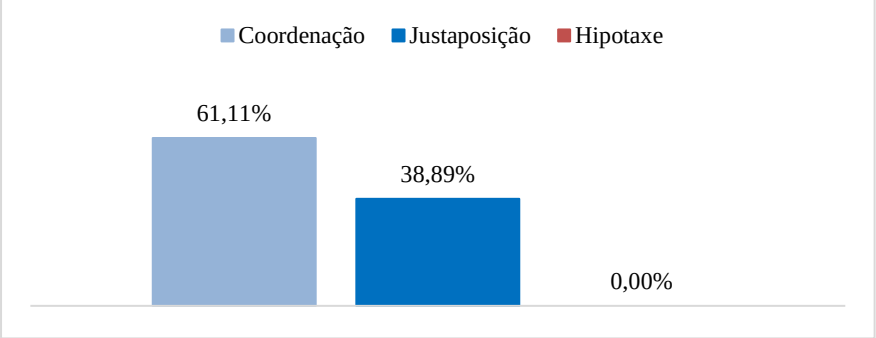
modo heterogêneo de constituição da escrita (E1 e E2), conforme Corrêa (2004, 1997), poderia indiciar um diálogo entre a TD analisada e questões referentes à fala/oralidade e escrita/letramento, em intrínseca relação aos MJs observados. À luz dessa hipótese, busca-se responder à segunda pergunta, a partir do segundo objetivo específico, no escopo dos textos tratados neste capítulo: (ii) analisar os MJs, relacionados ao sentido de contraste, como *rastros* da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição (Lopes-Damasio 2020, 2019a/b, 2017, 2016).

Nessa mesma segunda seção, também busca-se responder à terceira pergunta de pesquisa, a partir do universo de textos investigados: "qual a relação que se estabelece entre os MJs relacionados ao sentido de contraste e a aquisição da TD argumentativa, no modo escrito de enunciar?". A hipótese é de que a circulação do escrevente pelo E3, reconhecido como determinante do modo heterogêneo de constituição da escrita (Corrêa, 2004, 1997), poderia indiciar um diálogo com a aquisição dessa TD argumentativa, a partir do funcionamento dos elementos juntivos contrastivos e das relações entre esse funcionamento e as *mesclas* de TDs para a composicionalidade da TD focalizada em aquisição. Busca-se responder à pergunta de pesquisa, a partir do terceiro e último objetivo específico, agora direcionado aos textos do PEJA: (iii) focalizar a aquisição da TD argumentativa a partir da observação do comportamento da junção, especialmente a contrastiva, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito, em consonância com as *mesclas* de TDs que a constituem.

2.2 Análise tático-semântica dos MJs contrastivos

Com o objetivo de apresentar os resultados do funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, na TD argumentativa em aquisição, observada nos textos produzidos no PEJA, o gráfico 18, expõe as frequências gerais de usos paratáticos, considerados em ocorrências de "justaposição" e "coordenação", nos textos investigados:

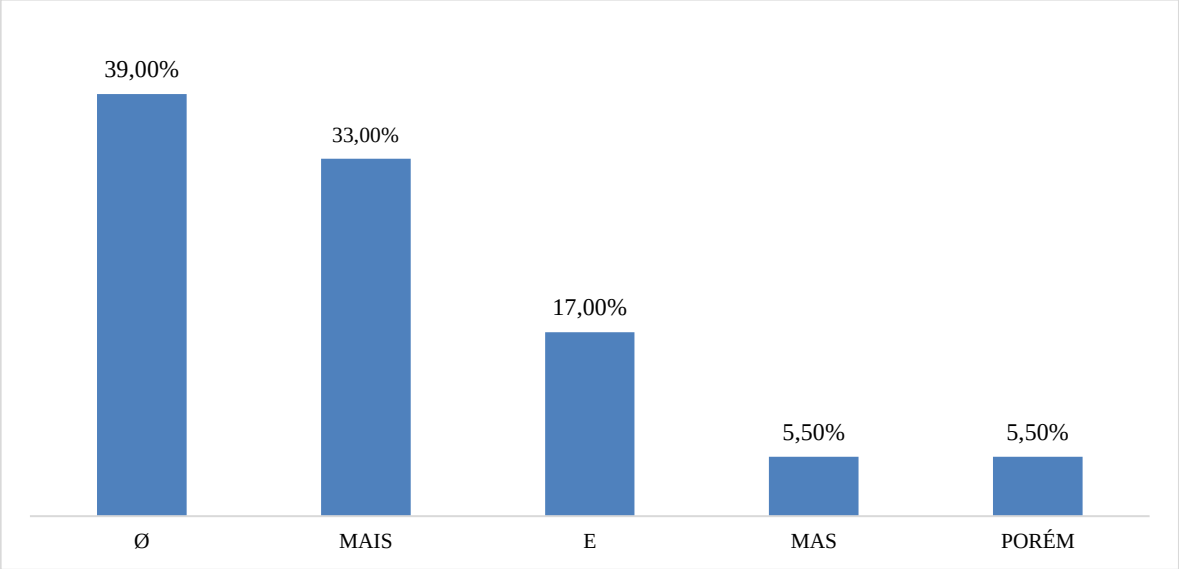
Gráfico 18: Frequência de usos paratáticos – justaposição e coordenação – e hipotáticos de MJs contrastivos no PEJA



Fonte: Elaboração própria

De modo geral, o gráfico 18 mostra que, nos textos produzidos no PEJA, houve ocorrências exclusivamente em contextos paratático, de MJs coordenativos e de justaposição. Não foram constatadas, portanto, ocorrências hipotáticas nesses textos. Em complementação, o gráfico 19 apresenta a frequência dos diferentes MJs constatados nos textos analisados, de acordo com essa configuração tática.

Gráfico 19: MJs relacionados ao sentido de contraste nos textos argumentativos em aquisição no PEJA

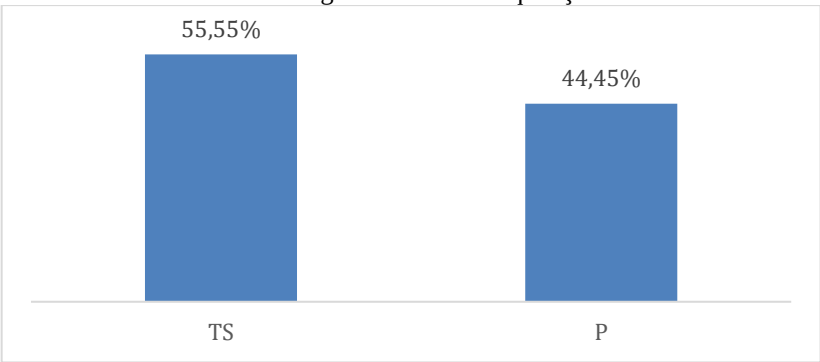


Fonte: Elaboração própria

Os resultados apontam que há uma predominância dos usos de “justaposição” e de “mas/mais” com frequência de 39% (=7 ocorrências) e 33% (= 6 ocorrências), respectivamente, seguidos pelos usos de “e”, com frequência de 17% (=3 ocorrências) e “porém” com frequência de 5,50% (=1 ocorrência).

Em relação aos aspectos semântico-pragmáticos, nos textos analisados, foram constatados trânsitos semânticos vinculados aos sentidos fonte/mais concretos de adição e tempo (cf. adição > contraste; tempo > contraste), de acordo com a quantificação geral apresentada no gráfico 20:

Gráfico 20: Frequência de trânsitos semânticos (TS) e de usos prototípicos (P) de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição no PEJA



Fonte: Elaboração própria

O gráfico 20 mostra que o sentido de contraste ocorre, predominantemente, em contextos de trânsitos semânticos, com 55,55% (= 10) das ocorrências. Nessas ocorrências, os espaços de junção apresentam o sentido de contraste como efeito de uma ambiguidade pragmático-discursiva. Discursivamente, os trânsitos semânticos, também nesse universo de textos, são tomados como um indício da movimentação do escrevente para a construção do sentido no processo de textualização. Tais espaços de junção vinculam-se aos usos dos MJs explicitados na tabela 5:

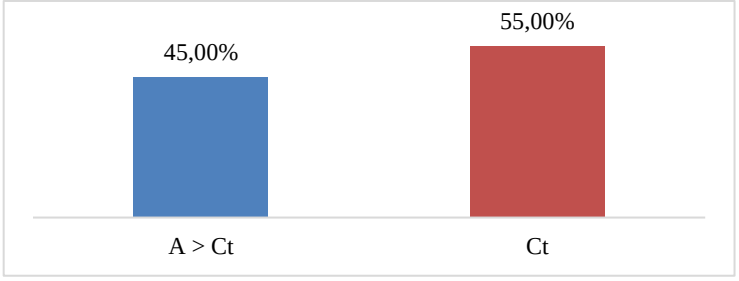
Tabela 5: MJs na TD argumentativa em aquisição da escrita do PEJA

A	**t/s**	**A**	**Ct**	**Ts**	**T**
PEJA	**P**	(10/44,45%) Ø(7) E (3)	(8/55,55%) MAS(1) MAIS(6) PORÉM(1)	18/ 44,45%	18/ 100 %
	H				
TS/P		10/44,45%	8/55,55%	18/100%	

Fonte: elaboração própria

Nesse sentido, o gráfico 21 explicita, de modo geral, a frequência do *type* dos trânsitos semânticos constatados:

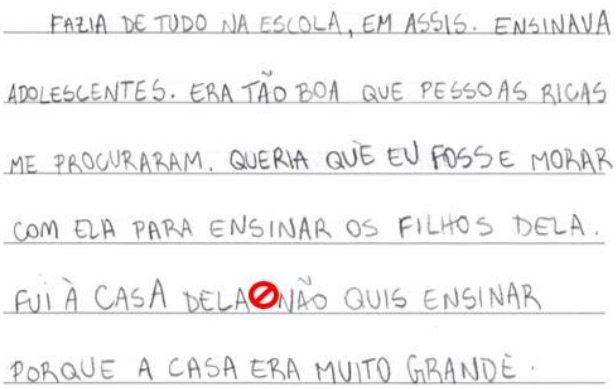
Gráfico 21: *Types* de TS e de usos P de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição



Fonte: Elaboração própria

No texto, apresentado em (1), está destacada a ocorrência de MJ que ilustra, nos espaços de junção que ocupam, o trânsito semântico entre adição > contraste (A > Ct).

(1)

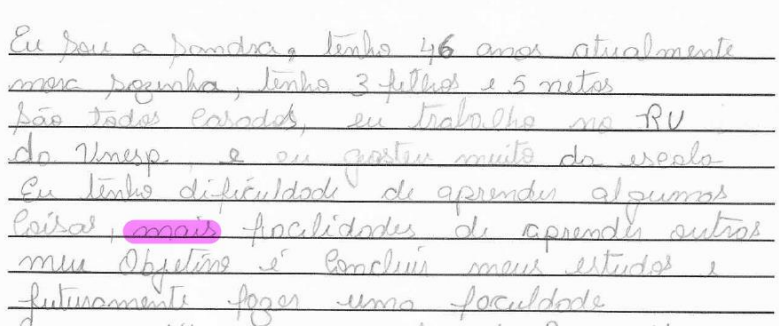

FAZIA DE TUDO NA ESCOLA, EM ASSIS. ENSINAVA
ADOLESCENTES. ERA TÃO BOA QUE PESSOAS RICAS
ME PROCURARAM. QUERIA QUE EU FOSSE MORAR
COM ELA PARA ENSINAR OS FILHOS DELA.
FUI À CASA DELA NÃO QUIS ENSINAR
PORQUE A CASA ERA MUITO GRANDE.

FAZIA DE TUDO NA ESCOLA, EM ASSIS. ENSINAVA
ADOLESCENTES. ERA TÃO BOA QUE PESSOAS RICAS
ME PROCURARAM. QUERIA QUE EU FOSSE MORAR
COM ELA PARA ENSINAR OS FILHOS DELA
FUI À CASA DELA. **Ø** NÃO QUIS ENSINAR
PORQUE A CASA ERA MUITO GRANDE [05/P1/ASILO].

Em (1), a "justaposição" com sentido mais concreto de adição, na parataxe, caracteriza o espaço de junção em que emerge o sentido de contraste. A escrevente insere uma informação "fui à casa dela" que leva a uma dada conclusão, não confirmada pela inserção da oração seguinte, que fornece uma nova conclusão, [MAS] NÃO QUIS ENSINAR].

O gráfico 21 também mostra, com frequência inferior, os usos com sentido prototípico de contraste, que, nos textos do PEJA, estão relacionados às ocorrências de "mas/mais" e "porém", conforme ilustram (2) e (3):

(2)

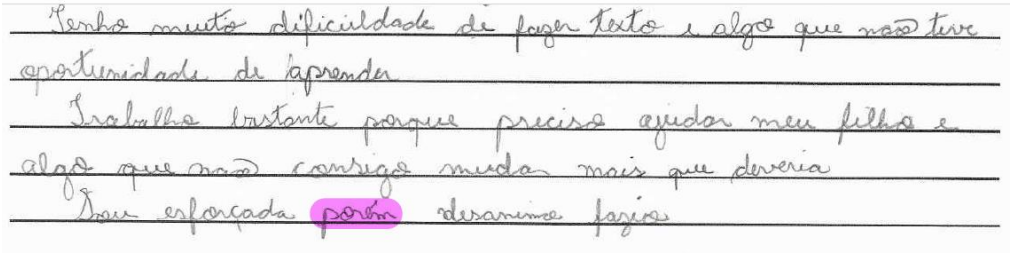

Eu sou casado, tenho 46 anos atualmente
moro sozinho, tenho 3 filhos e 5 netos
são todos casados, eu trabalho no RU
da Unesp, e eu gostei muito da escola
Eu tenho dificuldade de aprender algumas
coisas, mais facilidades de aprender outras
meu objetivo é concluir meus estudos e
futuramente fazer uma faculdade

[...] São todos casado, eu trabalho no RU
da UNESP e eu gostei muito da escola
eu tenho dificuldade de aprender algumas
coisas, **mais** facilidades de aprender outras
Ø meu objetivo é concluir meus estudos e

futuramente fazer uma faculdade [...]. [03/P3/UNESP]

Em (2), o contraste está prototipicamente marcado no espaço de junção preenchido por "mais", com funcionamento na parataxe, por meio da oposição entre "eu tenho dificuldade de aprender algumas coisas" e "facilidades de aprender outras", portanto, explicitamente mostrado nos nomes "dificuldade" x "facilidades".

(3)



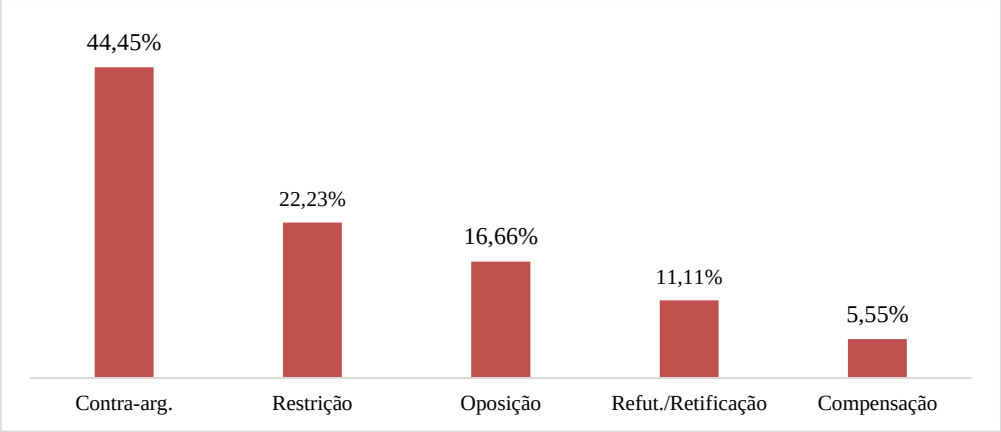
trabalho bastante porque preciso ajudar eu filho Ø e
algo que não consigo mudar mais que deveria
sou esforçada **porem** desanimo fazio [04/P3/UNESP]

Em (3), o MJ "porém" também explicita um uso prototípico de junção contrastiva, na parataxe, articulando porções textuais com independência tática, e estabelecendo, por restrição, o sentido de contraste: a oração 1 expõe uma informação geral, "sou esforçada", que constrói uma caracterização positiva, alinhada a valores como dedicação e responsabilidade, que trazem um efeito de autovalorização, e a oração 2 expõe informação cujo sentido contrasta com a da oração 1, "desanimo fazio", por meio de uma qualificação restritiva.

2.2.1 Análise dos *types* semânticos

Na análise semântico-pragmática dos MJs contrastivos prototípicos e dos que ocupam espaços de trânsitos semânticos, foram identificados cinco *types* de funcionamento, a saber: oposição, refutação/retificação, compensação, restrição e contra-argumentação, como mostrado no gráfico 22.

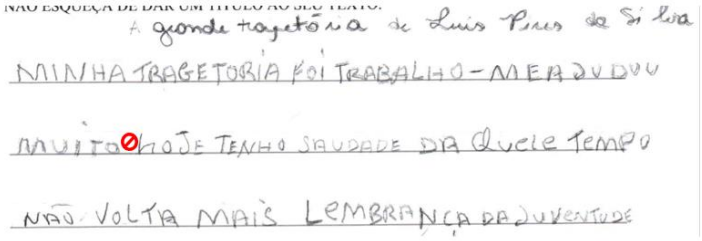
Gráfico 22: Frequência geral dos *types* de funcionamento semântico dos MJs contrastivos nos textos argumentativos em aquisição no PEJA



Fonte: Elaboração própria

Conforme o gráfico 22, o *type* "compensação" é o que apresenta frequência mais baixa (5,55%%), equivalente a uma ocorrência encontrada nos textos analisados, reproduzida em (5).

(5)



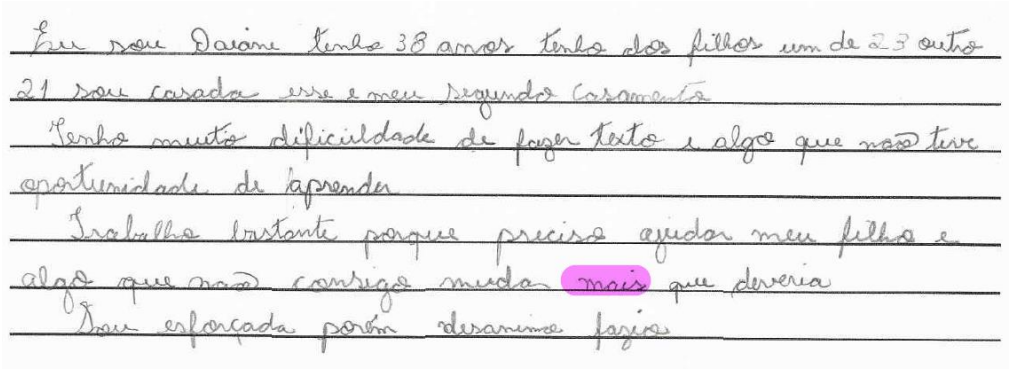
A grande trajetória de Luis Pires da Silva
MINHA TRAJETORIA FOI TRABALHO – MEAJUDOU
MUITO **Ø** HOJE TENHO SAUDADE DA QUELE TEMPO
NÃO VOLTA MAIS LEMBRANÇA DA JUVENTUDE [01/P1/ASILO]

Em (5), o contraste por "compensação" pode ser observado entre o primeiro complexo paratático (MINHA TRAJETORIA FOI TRABALHO – MEAJUDOU MUITO) e o segundo complexo, também paratático (HOJE TENHO SAUDADE DA QUELE TEMPO NÃO VOLTA MAIS LEMBRANÇA DA JUVENTUDE), em espaço de junção caracterizado pela "justaposição" e pelo movimento de trânsito semântico entre o sentido mais concreto de adição e o mais abstrato de contraste. Dessa forma, os polos positivo e negativo marcam a "compensação", caracterizando especificamente o contraste na articulação paratática: o trabalho foi positivo e "ajudou muito", mas o tempo passou e restam "apenas as lembranças" da juventude da escrevente. Assim, o contraste é marcado por uma nostalgia, de modo que

apresenta a compensação entre ganho, no polo positivo (experiência e aprendizado) e perda, no polo negativo (tempo e juventude).[105]

O *type* "refutação/retificação" apresenta, conforme o gráfico 22, frequência de 11,11%, equivalente a duas ocorrências, conforme é ilustrado em (6).

(6)



Eu sou Daiane tenho 38 anos tenho dos filhos um de 23 outro
21 sou casada esse e meu segundo casamento
Tenho muito dificuldade de fazer texto e algo que não tive
oportunidade de aprender
trabalho bastante porque preciso ajudar eu filho Ø e
algo que não consigo mudar **mais** que deveria
sou esforçada porem desanimo fazio [04/P3/UNESP]

Em (6), a partir do complexo "[...] trabalho bastante porque preciso ajudar [m]eu filho", é inserida a oração "e[é] algo que não consigo mudar", que comenta, conforme o esquema de elaboração de Halliday (1985), o conteúdo da oração causal imediatamente anterior. A partir dessa oração, o MJ "mas" (grafado "mais") introduz, novamente no esquema paratático, a oração seguinte, "[mais] que deveria", em espaço de junção que permite observar o contraste por "refutação/retificação". A primeira oração "e[é] algo que não consigo mudar" apresenta uma estrutura marcada pela negação explícita ("não"), associada ao verbo modal de capacidade ("consigo"), seguida de verbo no infinitivo ("mudar"), e a segunda "que deveria" introduz um verbo modal deôntico, indicando expectativa: a impossibilidade factual, marcada em "não consigo mudar", contrapõe-se à expectativa "deveria". Desse modo, a ambiguidade pragmática indicia a tensão entre a experiência vivida e o ideal normativo, no *rastro* juntivo que caracteriza o processo de textualização argumentativo, associado, ainda, ao sentido de refutação/retificação.[106]

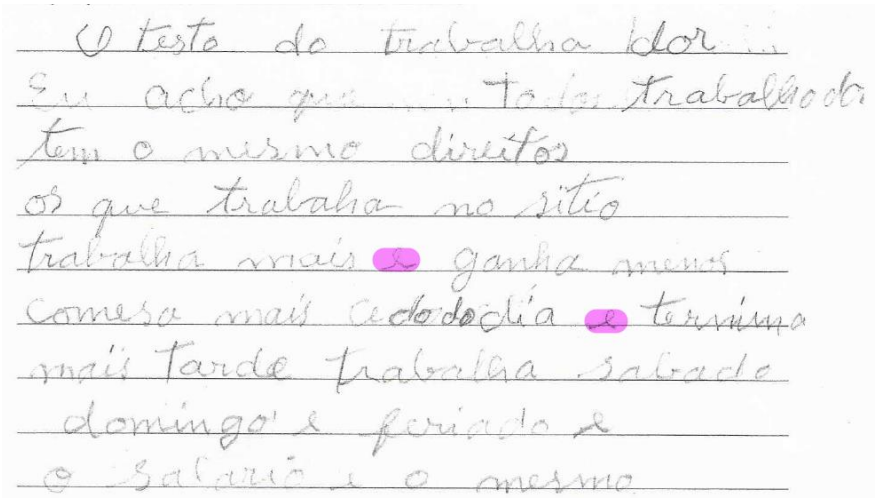
---

[105] Nos dados de Botaro (2010) e Lopes-Damasio (2022a), esse *type* também apresentou baixa frequência, equivalente a 1,8% (= 2 ocorrências), em Botaro, e 2,56% (= 1 ocorrência) no EF I e de 3,39% (= 2 ocorrências) no EF II, em Lopes-Damasio.

[106] Nos dados de Botaro (2010) e Lopes-Damasio (2022a), esse *type* também apresentou baixa frequência, equivalente a 10,8% (= 14 ocorrências), no século XIX, e 12,6% (= 14 ocorrências), no século XX, em Botaro, e 7,69% (= 3 ocorrências) no EFI e 6,78% (= 4 ocorrências) no EF II, em Lopes-Damasio.

O gráfico 22 apresenta o *type* “oposição” com frequência de 16,66%, equivalente a 3 ocorrências, das quais (7) é um exemplo.

(7)



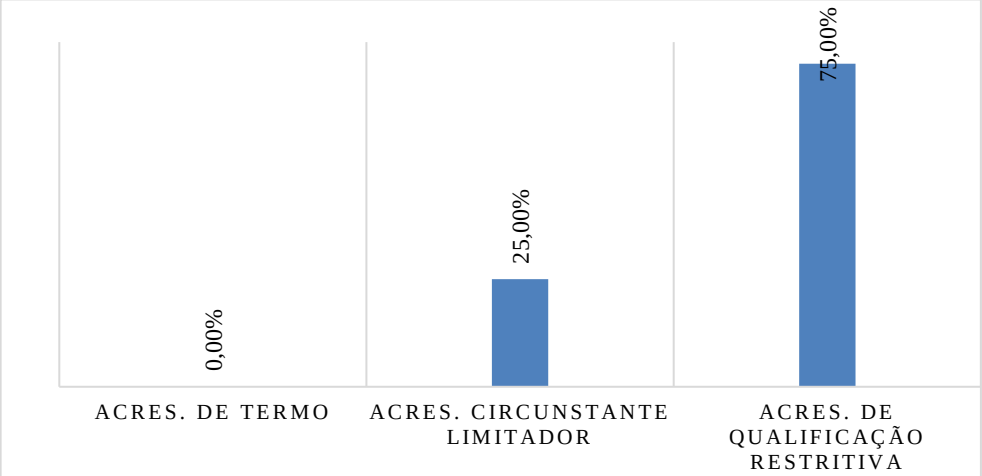
O texto do trabalho dor
Eu acho que nem todos trabalhador
Tem o mesmo direitos
os que trabalha no sitio
trabalha mais **e** ganha menos
comesa mais cedo dia **e** termina
mais tarde trabalha sábado
domingo e feriado e
o salario e o mesmo [02/P3/UNESP]

Em (7), as orações “[os que trabalha no sitio] trabalha mais” e “[os que trabalha no sitio] comesa mais cedo [o] dia” são respectivamente seguidas pelas orações “ganha menos” e “termina mais tarde”, por meio da articulação juntiva de “e”, em espaços de junção que, por meio do trânsito semântico a partir do sentido mais concreto de adição, habilita-se o contraste por oposição, entre os predicados “trabalha mais” x “ganha menos” e “começa mais cedo” x “termina mais tarde”.[107]

O *type* “restrição” é o segundo mais frequente, em EJA, com 22,23% (= 4 ocorrências). A análise dos dados permitiu a observação de três funcionamentos distintos, a saber: “acréscimo de termo”, “acréscimo de circunstante limitador” e “acréscimo de qualificação restritiva” (cf. Neves, 2011), cujas frequências estão dispostas no gráfico 23:

[107] Nos dados de Botaro (2010), esse *type* apresentou a terceira frequência mais baixa, equivalente a 4,5% (= 6 ocorrências), no século XIX, e 6,3% (= 7 ocorrências), no século XX, e, em Lopes-Damasio (2022a), foi o mais recorrente, com 48,72% (= 19 ocorrências) no EFI e 45,76% (= 27 ocorrências) no EF II.

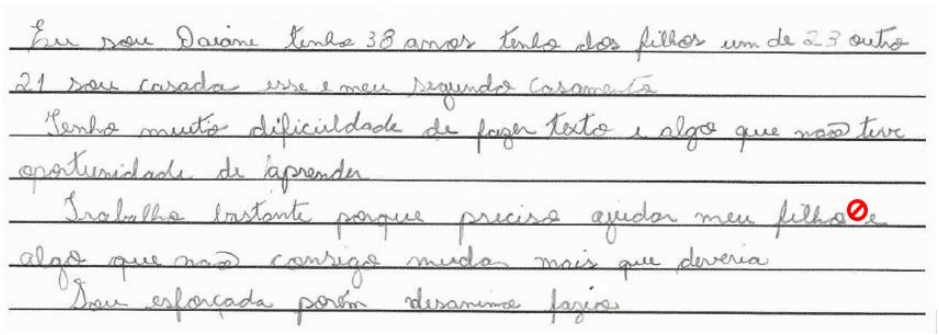
Gráfico 23: Frequência dos *subtypes* de contraste por *restrição* nos textos argumentativos em aquisição no PEJA



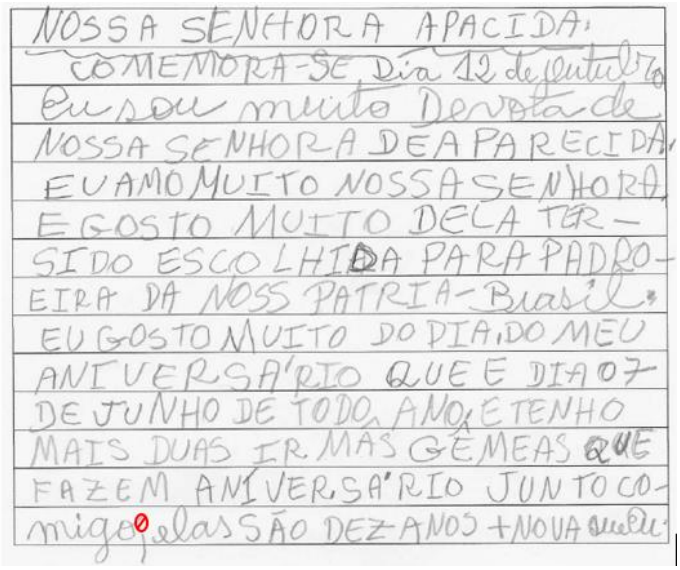
Fonte: Elaboração própria

Em (8) e (9), expõem-se, respectivamente, ocorrências de cada um dos *subtypes* de contraste por "restrição" via acréscimo: de circunstante de limitador e de qualificação restritiva.

(8)



Eu sou Daiane tenho 38 anos tenho dos filhos um de 23 outro
21 sou casada esse e meu segundo casamento
Tenho muito dificuldade de fazer texto e algo que não tive
oportunidade de aprender
trabalho bastante porque preciso ajudar eu filho **Ø** e
algo que não consigo muda mais que deveria
sou esforçada porem desanimo fazio [04/P3/UNESP]

(9) 

NOSSA SENHORA APARECIDA
COMEMORA-SE DIA 12 DE OUTUBRO
EU SOU MUITO DEVOTA DE
NOSSA SENHORA DE APARECIDA.
EU AMO MUITO NOSSA SENHORA.
E GOSTO MUITO DELA TER-
SIDO ESCOLHIDA PARA PADRO-
EIRA DA NOSS PATRIA- BRASIL.
EU GOSTO MUITO DO DIA. DO MEU
ANIVERSÁRIO QUE E DIA 07
DE JUNHO DE TODO ANO E TENHO
MAIS DUAS IRMÃS GÊMEAS QUE
FAZEM ANIVERSÁRIO JUNTO CO-
MIGO, **Ø** ELAS SÃO DEZ ANOS + NOVA QUE EU [...] [10/P1/ASILO]

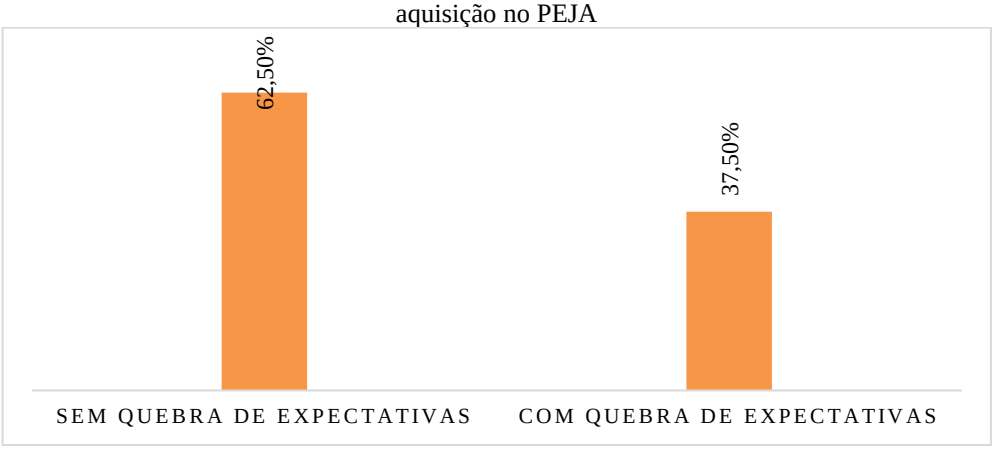
O *subtype* “restrição por acréscimo de termo” não apresentou nenhuma ocorrência. O *subtype* “restrição por acréscimo de circunstante limitador” apresentou frequência de 25% (1 ocorrência), com apenas uma ocorrência. Em (8), a “justaposição” ocorre entre as orações “preciso ajudar meu filho” e “[é]e algo que não consigo mudar” (em que o verbo “é” é grafado “e”), dentro de um complexo causal. Com sentido mais concreto de adição, o espaço da “justaposição” permite que se observe a emergência do sentido de contraste, associado especificamente à restrição de circunstante limitador. O escrevente apresenta, no primeiro complexo oracional “trabalho bastante porque preciso ajudar [m]eu filho”, uma situação da sua realidade e, em seguida, na segunda oração “[é]e algo que não consigo mudar”, limita a possibilidade de mudança dessa situação, de acordo com a funcionalidade de atualizar o sentido de contraste a partir do acréscimo de informação que restringe o que acaba de ser enunciado no primeiro membro paratático. A restrição se dá, pois, pelo “acréscimo de circunstante limitador”,

ao apresentar uma redução da amplitude das circunstâncias do que foi afirmado antes (“ajudar o filho”).

O *subtype* “restrição por qualificação restritiva” é o mais frequente dos *subtypes* de restrição, representando 75% (= 3 ocorrências). Em (9), a “justaposição”, com sentido mais concreto de adição, na parataxe, ocorre em espaço de junção em que emerge o sentido de contraste por “restrição”, associada à qualificação restritiva. O primeiro complexo oracional, “TENHO MAIS DUAS IRMÃS GÊMEAS QUE FAZEM ANIVERSÁRIO JUNTO COMIGO”, traz uma relativa com uma informação geral que, na sequência, é contrastada pela oração justaposta “ELAS SÃO DEZ ANOS + NOVAS QUE EU”, a qual, por sua vez, caracteriza uma restrição em relação ao que foi dito a partir de um aspecto ou uma condição específica (fazem aniversário junto comigo, mas são dez anos mais novas que eu). Em todas as ocorrências, foi observada a presença de adjetivos ou construções de valor adjetival, a exemplo de (9), na mesma linha de Neves (2011).[108]

Por fim, conforme o gráfico 22, o *type* “contra-argumentação” teve a maior frequência, no *corpus* investigado, com 44,45% (=8 ocorrências). Nesse *type*, observaram-se os dois funcionamentos: contra-argumentação “sem quebra de expectativas” e “com quebra de expectativas”, conforme as frequências apresentadas no gráfico 24.

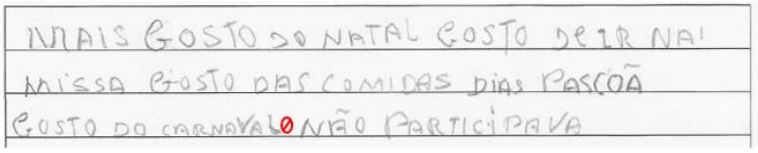
Gráfico 24: Frequência dos *subtypes* de contraste por *contra-argumentação* nos textos argumentativos em aquisição no PEJA



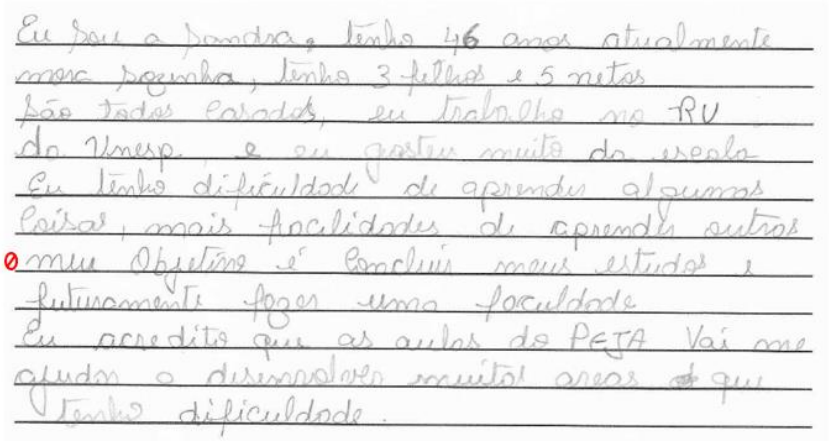
Fonte: Elaboração própria

Em (10) e (11), seguem, respectivamente, ocorrências exemplificativas de cada um dos *subtypes* mostrados no gráfico 24:

[108] Nos dados tanto de Botaro (2010) quanto de Lopes-Damasio (2022a), esse *type* apresentou baixa frequência, a saber: 1,5% (= 2 ocorrências), nos textos do século XIX, e de 0,9% (= 1 ocorrência), nos do século XX, em Botaro (2010); e frequênciade 10,26% (= 4 ocorrências), nos textos do EF I, e de 13,56% (= 8 ocorrências), nos do EF II, em Lopes-Damasio (2022a).

(10) 

MAIS GOSTO DO NATAL GOSTO DE IR NA
MISSA GOSTO DAS COMIDAS DIAS PASCOÃ
GOSTO DO CARNAVAL **Ø** NÃO PARTICIPAVA [012/P1/ASILO]

(11) 

Eu sou a Sandra, tenho 46 anos atualmente
Moro sozinha, tenho 3 filhos e 4 netos
São todos casados, eu trabalho no RU
da UNESP e eu gostei muito da escola
eu tenho dificuldade de aprender algumas
coisas, mais facilidades de aprender outras
Ø meu objetivo é concluir meus estudos e
futuramente fazer uma faculdade
eu acredito que as aulas do PEJA vai me
ajudar a desenvolver muitas áreas que
tenho dificuldade [03/P3/UNESP]

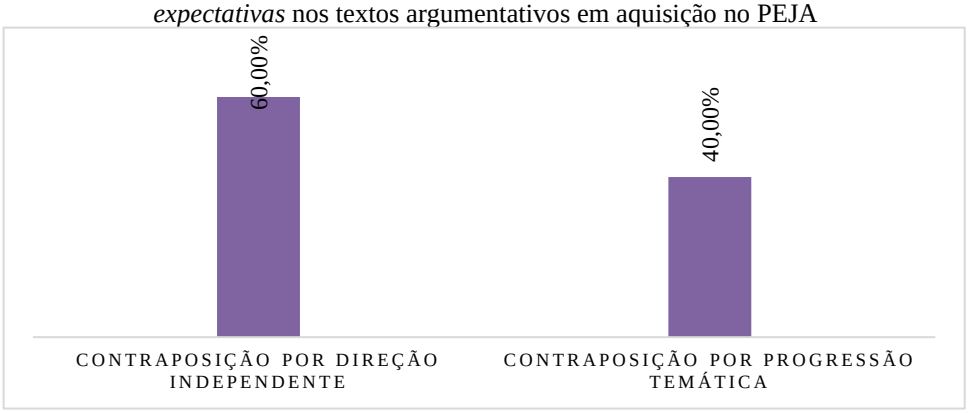
Para o *type* investigado, o *subtype* "contra-argumentação com quebra de expectativas" teve frequência de 37,50% (=3 ocorrências). Em (19), a "justaposição" articula, na parataxe, as orações "GOSTO DO CARNAVAL" e "NÃO PARTICIPAVA", em que o sentido de contraste está associado ao trânsito semântico adição > contraste. Trata-se de contraste por contra-argumentação com quebra de expectativas, uma vez que, no contexto, a oração 1 "GOSTO DO CARNAVAL" subsidia a inferência da conclusão de que a escrevente participava da festividade do carnaval. A oração 2 "*NÃO* PARTICIPAVA" quebra essa expectativa, instaurando uma nova conclusão, contrária, marcada pela negativa. Mais uma vez, o sentido de "quebra de expectativas", nos termos de Botaro (2010), surge, nos dados, intrinsecamente associado a

contexto de significação concreta, ou seja, atrelada aos eventos/fatos da experiência de vida do escrevente.[109]

Por sua vez, o *subtype* "contra-argumentação sem quebra de expectativas" é o mais recorrente entre os demais, com frequência de 62,50% (= 5 ocorrências) nos textos investigados. Em (11), a "justaposição" com sentido mais concreto de adição, na parataxe, insere, após o complexo oracional "eu tenho dificuldade de aprender algumas coisas, mais facilidades de aprender outras", outro complexo "meu objetivo é concluir meus estudos e futuramente fazer uma faculdade", permitindo inferir contraste de contra-argumentação, sem quebra de expectativas. Não se trata de uso contra-argumentativo tal como aquele descrito em (10), neste mesmo capítulo, em que ganha espaço uma quebra de expectativas com a instauração de uma outra conclusão. Aqui, a "justaposição" insere um complexo oracional que apresenta um novo foco (objetivo futuro), sem desconsiderar a oração anterior, mas ampliando o horizonte discursivo, ainda que em contraste com as dificuldades apresentadas anteriormente.

Por se tratar do *subtype* mais frequente nos textos analisados, a descrição dos dados permitiu a observação de dois funcionamentos distintos, a saber: "contraposição por direção independente" e "contraposição por progressão temática" (cf. Neves, 2011), de acordo com a frequência apresentada no gráfico 25.

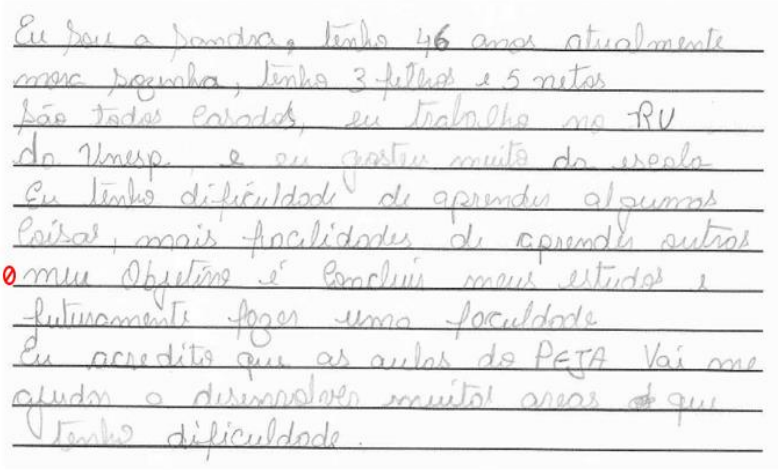
Gráfico 25: Frequência dos *funcionamentos* do *subtype* de contraste por *contra-argumentação sem quebra de expectativas* nos textos argumentativos em aquisição no PEJA



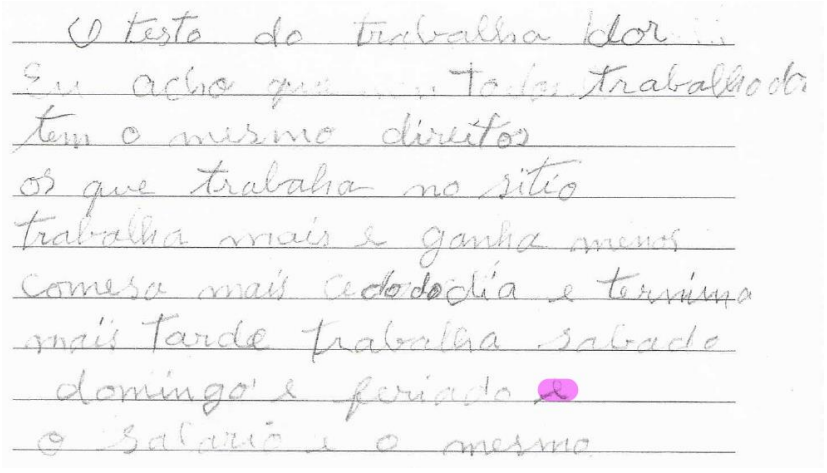
Fonte: Elaboração própria

As ocorrências, em (12) e (13), ilustram cada um desses funcionamentos:

[109] Esse *subtype* apresentou alta frequência no trabalho de Botaro (2010, p. 34) de 77,5% (= 86 ocorrências), nos textos do século XIX, e de 51,54% (= 84 ocorrências), nos do século XX. Em Lopes-Damasio (2022a, p. 72), embora seja a segunda categoria mais recorrente em seus dados do EF I e II, não apresenta frequência alta, a saber: 28,21% (= 11 ocorrências), nos textos do EF I, e 15,26% (= 9 ocorrências), nos do EF II.

(12) 

Eu sou a Sandra, tenho 46 anos atualmente
moro sozinha, tenho 3 filhos e 4 netos
São todos casados, eu trabalho no RU
da UNESP e eu gostei muito da escola
eu tenho dificuldade de aprender algumas
coisas, mais facilidades de aprender outras
Ø meu objetivo é concluir meus estudos e
futuramente fazer uma faculdade
eu acredito que as aulas do PEJA vai me
ajudar a desenvolver muitas áreas que
tenho dificuldade [03/P3/UNESP]

(13) 

O texto do trabalho dor
Eu acho que nem todos trabalhador
Tem o mesmo direitos
os que trabalha no sitio
trabalha mais e ganha menos
comesa mais cedo dia e termina
mais tarde trabalha sábado
domingo e feriado **e**
o salario e o mesmo [02/P3/UNESP]

O funcionamento do *subtype* "contra-argumentação sem quebra de expectativas", relacionado à "contraposição por progressão temática", foi observado, nos textos investigados,

com frequência de 40% (2 ocorrências). Em (12), a "justaposição" com sentido mais concreto de adição, na parataxe, caracteriza o espaço de trânsito semântico para contraste, marcando uma contra-argumentação, sem quebra de expectativas, em que a segunda oração, "meu objetivo é concluir meus estudos", apresenta um novo foco (objetivo futuro), sem desconsiderar o conteúdo anterior, ou seja, sem implicação de desvalorização das dificuldades apresentadas, mas com a progressão temática.

Por fim, o funcionamento do *subtype* "contra-argumentação sem quebra de expectativas", relacionado à "contraposição por direção independente", apresenta frequência de 60% (= 3 ocorrências). Em (13), o MJ "e" ocupa espaço e junção em que não há quebra de expectativas porque resulta de todo o percurso já apresentado no texto, a partir do enunciado que o introduz "Eu acho que nem todos os trabalhador tem o mesmo direitos". Ou seja, o leitor, embora possa antecipar a natureza discursiva que resultará dos contrastes, na argumentação, conhece, na oração introduzida por "e", um novo direcionamento argumentativo, em que, apesar de todos os contrastes já apresentados, "o salario e[é] o mesmo".

Os resultados expostos nesta subseção não se prestam a uma comparação por distribuição ao longo do tempo (cf. subseção 2.2.1, do capítulo 1, desta Parte III), uma vez que os escreventes do PEJA não são organizados em agrupamentos a partir de quaisquer critérios (cf. Parte II). Portanto, as considerações acerca da aquisição da TD argumentativa, na escrita, estão pautadas, prioritariamente, pelos diferentes usos táticos e semânticos aqui apresentados, em correlação com o que esses mesmos usos permitem considerar em relação à heterogeneidade da escrita e à escrita movente, focalizada na próxima subseção.

2.3 Análise da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição

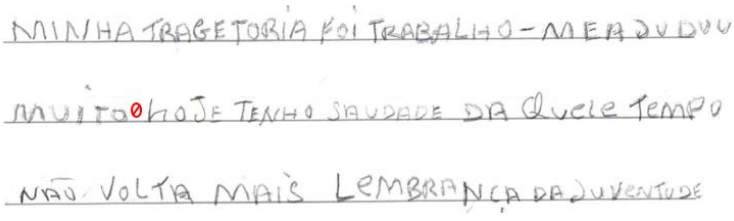
Para estabelecer as possíveis associações entre os distintos modos de funcionamento dos MJs vinculados ao sentido de contraste, na TD argumentativa em processo de aquisição, e os eixos de observação da heterogeneidade da escrita, parte-se, aqui, tal como foi realizado para os dados de EI, de uma interpretação discursiva, guiada pelas definições dos próprios eixos 1 e 2 (E1 e E2).

Buscando apresentar as relações entre os MJs em foco e o E1 — em oposição a uma leitura estritamente normativa, típica da tradição gramatical —, descreve-se a representação da escrita em sua gênese a partir de vestígios, nos espaços de junção, de gestos articulatórios provenientes da fala, em práticas de oralidade, que se projetam em gestos gráficos da escrita, no âmbito das práticas letradas (cf. Corrêa, 2004, p. 47). Para tanto, retoma-se e amplia-se a noção de "gesto articulatório", relacionada à produção de segmentos sonoros e marcas

prosódicas, estendendo-a também à própria situação enunciativa, como no gesto de "apontar falando/falar apontando", mencionado por Corrêa (2004, p. 47), em uma articulação entre "gesto e voz" que ultrapassa limites exclusivamente linguísticos.

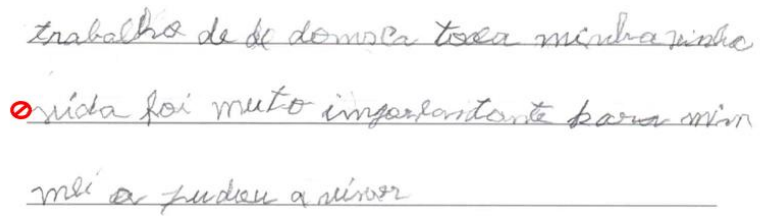
Esse fenômeno corresponde ao que Corrêa denomina "traço fônico-pragmático da oralidade" e que, neste trabalho, em consonância com pesquisas anteriores (Lopes-Damasio, 2019a/b), passa a ser designado como "gesto enunciativo" (cf. 1.3 do capítulo 1, desta Parte III). As ocorrências de "justaposição", apresentadas em (14) a (16), ilustram esse modo de funcionamento nos textos do PEJA.

(14)



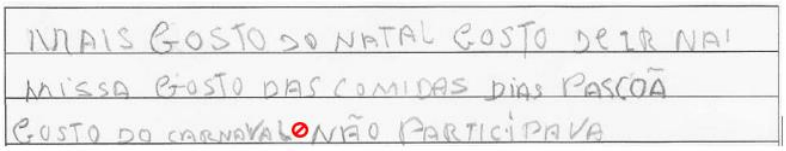
MINHA TRAJETORIA FOI TRABALHO – MEAJUDOU
MUITO **Ø** HOJE TENHO SAUDADE DA QUELE TEMPO
NÃO VOLTA MAIS LEMBRANÇA DA JUVENTUDE [01/P1/ASILO]

(15)



Trabalho de de domsca toda minha vida
Ø saída foi muito importante para mim
mei a judou a súsar [03/P1/ASILO]

(16)



MAIS GOSTO DO NATAL GOSTO DE IR NA
MISSA GOSTO DAS COMIDAS DIAS PASCOÃ
GOSTO DO CARNAVAL **Ø** NÃO PARTICIPAVA [012/P1/ASILO]

Os empregos de "justaposição" estão atuando num movimento de trânsito semântico entre o sentido mais concreto de adição e o mais abstrato de contraste, em (14), por "compensação, em (15), por contra-argumentação em contraposição por direção independente, e, em (16), por contra-argumentação com quebra de expectativa. Nas ocorrências em destaque, de (14) a (16), as "justaposições" organizam os enunciados em estruturas paratáticas que, na superfície do texto, indicam adição, mas permitem ao leitor inferir sentidos de contraste. A

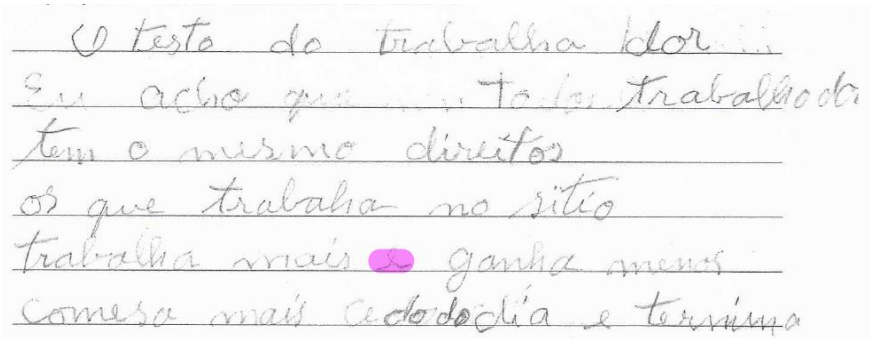
ausência de conectivos explícitos desloca para o leitor a responsabilidade de reconstruir as relações semânticas com base no contexto de enunciação e em conhecimentos pragmáticos compartilhados, de acordo com um gesto enunciativo, representado no próprio espaço e na própria técnica de junção.

Esse funcionamento apresenta uma coesão de natureza pragmática e contextual, em que o sentido não está marcado linguisticamente, mas é construído na movimentação semântica, tratando-se, pois, de um gesto enunciativo atrelado a um trânsito semântico. Além disso, a presença de traços fônico-pragmáticos aproxima a escrita da fala, tal como em práticas de oralidade, em um encadeamento típico da fala, com ritmo fragmentado e progressão por "justaposição".

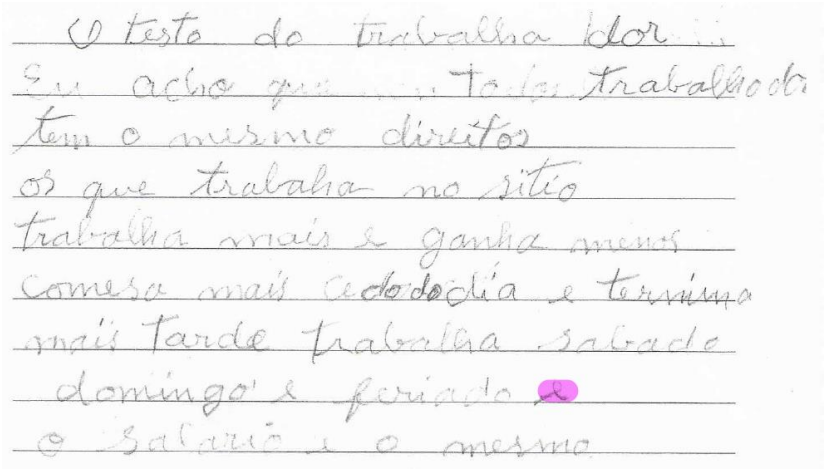
Dessa forma, a "justaposição" atua como um gesto enunciativo que aproxima escrevente e leitor, instaurando um espaço interativo em que o sentido emerge da articulação entre linguagem, contexto e interpretação.

Nas ocorrências, em (17) e (18), destaca-se o uso do MJ "e", como *rastro*, além do E1, também do atravessamento da escrita pelo E2:

(17)



O texto do trabalho dor
Eu acho que nem todos trabalhador
Tem o mesmo direitos
os que trabalha no sitio
trabalha mais **e** ganha menos
comesa mais cedo dia e termina [...] [02/P3/UNESP]

(18) 

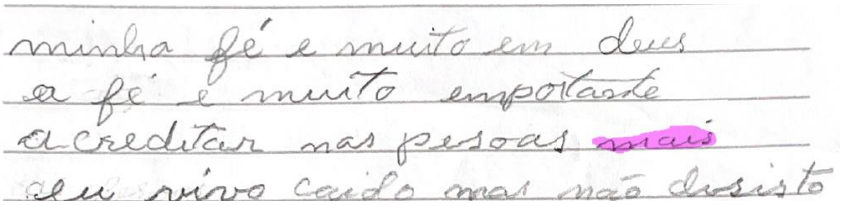
O Testo do trabalha dor
Eu acho que nem todos trabalhador
tem o mesmo direitos
os que trabalha no sitio
trabalha mais e ganha menos
comesa mais cedo do dia e termina
mais tarde trabalha sabado
domingo e feriado **e**
o salario e o mesmo [02/P3/UNESP]

Em conformidade ao fluxo da fala — já apresentado nas ocorrências de (14) a (16) e também verificado em (17) e (18), em associação ao trânsito semântico entre adição e contraste (por oposição, em ambas as ocorrências) e ao gesto enunciativo —, observa-se agora um aspecto adicional: em comparação com os casos de "justaposição", há o preenchimento do espaço de junção por material linguístico, isto é, pelo uso de uma técnica juntiva explicitamente marcada, o MJ "e". Essa comparação entre um espaço de junção não preenchido (a "justaposição") e outro preenchido linguisticamente permite identificar, tal como proposto na análise da EI, um movimento do escrevente como efeito de seu atravessamento pelo E2. Não se trata, portanto, de uma análise baseada na oposição entre formal e informal, vinculada às diferentes técnicas de junção, mas de uma perspectiva que focaliza o movimento gráfico em um espaço sintático específico, entendendo-o como *rastro* desse atravessamento.

Nesse sentido, a presença do "e" pode ser interpretada como um gesto gráfico-enunciativo que se inscreve no espaço sintático da junção, materializando linguisticamente uma movimentação discursiva que, anteriormente, era apenas inferida a partir do vazio entre enunciados. Assim, o preenchimento desse espaço pelo MJ "e", em sua relação entre forma e sentido — ainda que não unívoca —, constitui um *rastro* do E2, mesmo quando a organização textual permanece fortemente marcada pelo fluxo da fala, em práticas de oralidade informais.

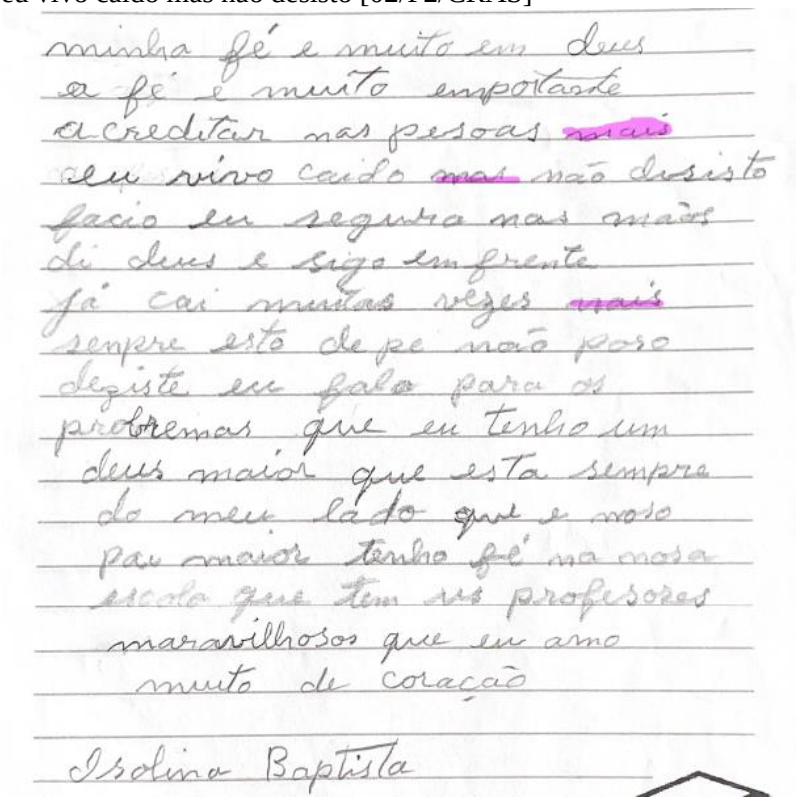
A maior frequência nos dados das ocorrências dos MJs “mais” (33,33%) e “mas” (5,55%) indicia, nos textos, o atravessamento dos escreventes pelo E1 — mostrado pela retomada do fluxo da fala na escrita, nos casos de “mas”, e pela concomitância com o “erro ortográfico”, nos casos de “mais”, tomado [“o erro”] como *rastro*, na escrita, de um imaginário em que a escrita ocupa espaço de “transcrição termo a termo da fala” —, e, ao mesmo tempo, do atravessamento dos escreventes pelo E2, uma vez que deixam de apresentar a movimentação semântica como um traço característico da gênese da escrita (E1). Em seu lugar, a prototipicidade passa a se manifestar nos espaços de junção, vinculada aos MJs enquanto técnicas configuradas por meio de material linguístico. Desse modo, trata-se de *rastros* interpretados também em sua relação com o E2:

(19)



Minha fé e muito em deus
a fé e muito importante
acreditar nas pessoas **mais**
eu vivo caído mas não desisto [02/P2/CRAS]

(20)



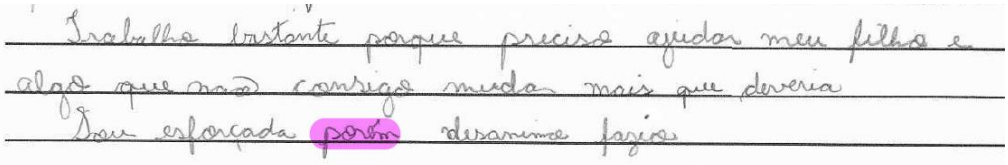
Minha fé e muito em deus
a fé e muito importante
acreditar nas pessoas **mais**

eu vivo caído **mas** não desisto
facio eu segura nas mãos
di deus e sigo em frente
já cai muitas vezes **mais**
sempre esto de pe não paro
desiste eu falo para os
problemas que eu tenho um
deus maior que esta sempre
do meu lado que e nosso
pai maior tenho fé na nossa
escola que tem os professores
maravilhosos que eu amo
muito de coração
Osolina Baptista [02/P2/CRAS]

Em (19) e (20), os usos de "mais" permitem reforçar a prototipicidade de contraste (respectivamente, por contra-argumentação sem quebra de expectativa e por contra-argumentação com quebra de expectativa e refutação) que justifica o E2, no que tange aos aspectos táticos e semânticos do MJ materializado no espaço de junção, sem, com isso, deixar de reforçar a coocorrência com o fluxo da fala, marcado na escrita, que justifica, por sua vez, o E1, especialmente na maior parte das ocorrências, em que há a presença do "erro", indiciando a relação entre fala-escrita com ancoragem no imaginário da gênese da escrita, tal como explicitado há pouco.

Observa-se, por fim, o MJ "porém", como *rastro* do E2:

(21)

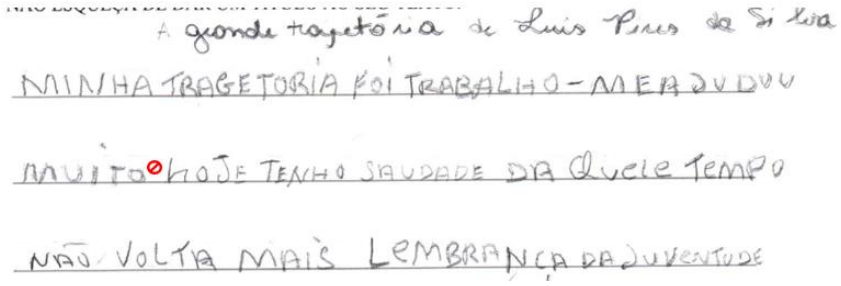


trabalho bastante porque preciso ajudar eu filho e
algo que não consigo mudar mais que deveria
sou esforçada **porem** desanimo fazio [04/P3/UNESP]

Em (21), o uso de "porém", com sentido contrastivo por restrição, é associado ao E2 pelos seguintes motivos principais: (i) por configurar um recurso mais formal, pouco frequente ou menos previsível em práticas de oralidade informal; e (ii) por apresentar o preenchimento do espaço de junção com material linguístico. Essa interpretação ocorre da comparação entre um espaço de junção explicitamente preenchido por um juntor — entendido como marca linguística — e outro em que a articulação entre enunciados se dá por "justaposição", isto é, sem a presença de um elemento linguístico, enquanto *rastro* material da junção.

Levando em conta que o E3 — relacionado à dialogia com o já falado/ouvido e com o escrito/lido — é responsável pela observação de um espaço mais amplo, no qual se identificam as marcas de E1 e E2, aqui analisadas, e considerando ainda que, neste trabalho, a análise desse eixo é orientada por sua relação teórica com o conceito de TD, prossegue-se com a interpretação discursiva dos dados. Nesse momento, a análise volta-se para o modo como os textos examinados se organizam, especialmente no que diz respeito às *mesclas* de TDs. Em consonância com essa perspectiva, propõe-se também uma abordagem voltada à aquisição da TD argumentativa. Para isso, destaca-se inicialmente o texto 1:

TEXTO 1



A grande trajetória de Luis Pires da Silva
1.MINHA TRAJETORIA FOI TRABALHO – MEAJUDOU
2.MUITO **Ø** HOJE TENHO SAUDADE DA QUELE TEMPO
3.NÃO VOLTA MAIS LEMBRANÇA DA JUVENTUDE [01/P1/ASILO]

O texto organiza-se em torno de uma reflexão sobre a própria vida do escrevente, mais especificamente sobre o passado de trabalho na comparação com o presente, marcado pela saudade. Em relação à composicionalidade paradigmática, observam-se *mesclas* simultâneas entre as TDs relato e conversação espontânea, ambas atravessando todo o texto. A TD relato se manifesta na trajetória pessoal do escrevente, ancorada na primeira pessoa (“MINHA TRAJETORIA FOI TRABALHO”), mobilizando experiências vividas e construindo uma narrativa da própria história de vida. Em articulação com essa TD, o escrevente atribui valores ao passado e ao presente, na avaliação positiva do passado (“TRABALHO – ME AJUDOU MUITO”) e na avaliação negativa, em analogia ao sentimento de nostalgia, do presente (“HOJE TENHO SAUDADE”, “TEMPO NÃO VOLTA MAIS”), configurando um movimento reflexivo sobre o tempo vivido.

A TD conversa espontânea também atravessa todo o texto, deixando-se marcar nos espaços de junção descritos em termos de “justaposição”, de “e” e “mais/mas”, em relação direta com o E1 e/ou em coocorrência entre E1 e E2. A TD conversa espontânea se manifesta, portanto, na estrutura “aparentemente” fragmentada – se observada apenas do ponto de vista

tático – e na organização da escrita a partir da fala, aproximando as práticas orais e letradas (“TEMPO NÃO VOLTA MAIS Ø LEMBRANÇA DA JUVENTUDE”).

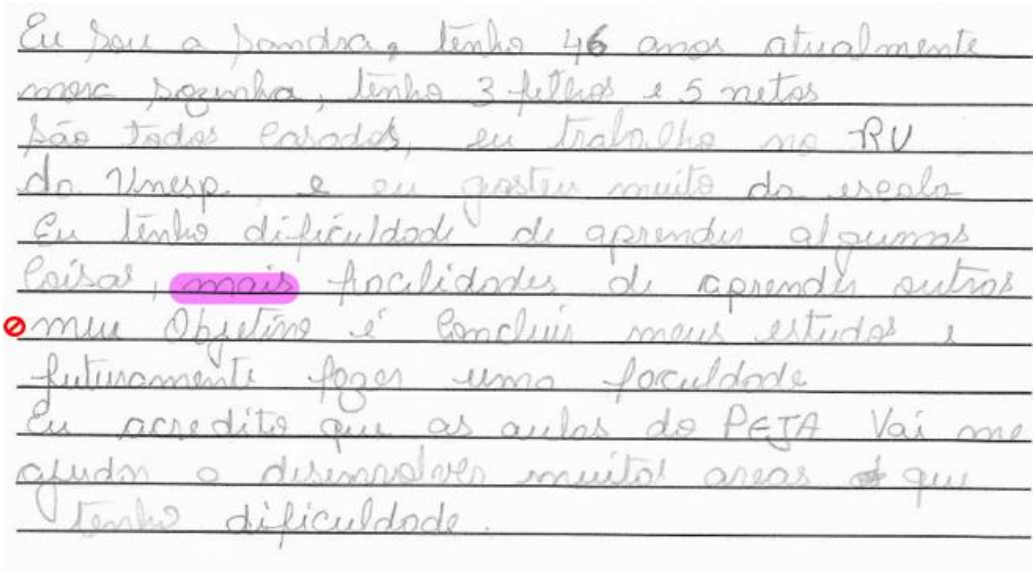
Simultaneamente, observa-se, em relação à composicionalidade sintagmática, a emergência da TD argumentativa, que atravessa, pontualmente, o relato, tomando seu espaço. Ao afirmar “ME AJUDOU MUITO” e “HOJE TENHO SAUDADE”, o escrevente não apenas relata fatos, mas defende que o trabalho foi significativo e positivo em sua vida, e que o tempo passado possui um valor superior ao presente. Assim, a argumentação emerge a partir do relato, funcionando de forma intrinsecamente “presa” à avaliação da experiência vivida.

Sobre a composicionalidade sintagmática, a linearidade do texto mostra, pois, a interação entre as TDs relato e argumentativa**:** “MINHA TRAJETORIA FOI TRABALHO – ME AJUDOU MUITO” (ll. 1-2). Nesse trecho, a TD relato funciona como base para a TD argumentativa, na medida em que o trabalho, enquanto experiência vivida, é avaliado positivamente como algo benéfico. Nas linhas de 2-3: “Ø HOJE TENHO SAUDADE DA QUELE TEMPO/NÃO VOLTA MAIS LEMBRANÇA DA JUVENTUDE”, há um comentário avaliativo de caráter nostálgico, em que o presente é marcado pela perda do tempo, reforçando a oposição semântica em relação ao passado.

Nesse sentido, o contraste é essencial para a articulação das TDs presentes no texto, atuando não apenas como relação semântica, mas como princípio organizador da própria mescla textual. A oposição entre passado e presente — construída entre a valorização do trabalho (“ME AJUDOU MUITO”) e a perda no presente (“HOJE TENHO SAUDADE”, “NÃO VOLTA MAIS”) — não é linguisticamente marcada por MJs contrastivos na superfície, mas se realiza por meio da “justaposição”, exigindo do leitor a reconstrução inferencial desse contraste. É justamente nesse movimento que se apresentam as *mesclas* entre as TDs relato, conversação espontânea e argumentativa: o relato fornece a base experiencial, a argumentação atribui valor a essa experiência, e a conversação espontânea, ancorada no fluxo da fala, tal como em práticas de oralidade, sustenta a forma de encadeamento dos enunciados. Assim, o contraste é efeito da interação entre essas TDs, funcionando como um gesto enunciativo que organiza o texto e intensifica seu caráter avaliativo e reflexivo.

Nesse mesmo viés, analisa-se o segundo texto:

TEXTO 2



1.Eu sou a Sandra, tenho 46 anos atualmente
2.moro sozinha, tenho 3 filhos e 4 netos
3.São todos casados, eu trabalho no RU
4.da UNESP e eu gostei muito da escola
5.Eu tenho dificuldade de aprender algumas
6.coisas, **mais** facilidades de aprender outras
7.**Ø** meu objetivo é concluir meus estudos e
8.futuramente fazer uma faculdade
9.Eu acredito que as aulas do PEJA vai me
10.ajudar a desenvolver muitas áreas que
11.tenho dificuldade [03/P3/UNESP]

O texto organiza-se predominantemente em torno da TD relato pessoal, na qual a escrevente apresenta informações de ordem pessoal, familiar, profissional e escolar. No eixo paradigmático, observa-se a recorrência de formas pertencentes ao campo semântico da identidade, da escolarização e da aprendizagem. Entre as linhas 1 e 4, há enunciados que estabilizam o dizer autobiográfico, como a apresentação do nome, da idade, da condição de moradia, da configuração familiar e da atividade profissional. Tais formulações são típicas da TD relato pessoal, recorrente em práticas discursivas de apresentação de si, sendo atravessadas por marcas de conversa espontânea, perceptíveis na linearidade dos enunciados.

A presença recorrente do pronome “eu” reforça o caráter subjetivo do texto, funcionando como índice de ancoragem enunciativa no relato da própria experiência. No campo da aprendizagem, destacam-se formulações que indicam, de modo avaliativo, tanto dificuldades quanto facilidades de aprender, estabelecendo um contraste que contribui para a coerência do texto. Esse movimento de oposição entre dificuldade e facilidade articula a TD avaliativa à TD explicativa, uma vez que a escrevente não apenas avalia, mas também sugere uma compreensão de seu próprio processo de aprendizagem.

No eixo sintagmático, o texto organiza-se por meio de uma progressão linear construída, sobretudo, pela "justaposição" de enunciados. Entre as linhas 1 e 3, a construção da apresentação pessoal e familiar configura uma *mescla* entre as TDs relato pessoal e descritiva, com *rastros* de práticas de oralidade. Nas linhas seguintes, a avaliação da experiência escolar atua como uma transição entre a exposição de dados e a reflexão sobre o processo de aprendizagem. A "justaposição" entre enunciados que indicam dificuldade e facilidade estabelece a relação de contraste, reforçando a articulação entre as TDs avaliativa e explicativa.

Na sequência, a projeção de objetivos futuros — como a conclusão dos estudos e o desejo de ingressar no ensino superior — introduz uma dimensão argumentativa, na medida em que orienta o texto para uma finalidade. Por fim, entre as linhas 9 e 11, explicita-se a expectativa em relação ao PEJA, momento em que a escrevente defende a importância do programa para o desenvolvimento de áreas em que apresenta dificuldades, configurando de forma mais mostrada a TD argumentativa. Assim, na composicionalidade paradigmática, articulam-se as TDs relato pessoal**,** conversa espontânea e argumentativa. Já na composicionalidade sintagmática, observam-se as TDs relato pessoal, descritiva e argumentativa.

Por fim, o texto constrói-se a partir de um movimento em que a escrevente relata para argumentar, sob o atravessamento da conversa espontânea, articulando experiência pessoal e projeção de objetivos por meio de uma organização linear.

2.4 Discussão dos resultados

Os resultados do funcionamento tático dos MJs com sentido de contraste, nos textos argumentativos em aquisição, produzidos por adultos, indicaram uma exclusividade das construções paratáticas, sem ocorrências de MJs hipotáticos. Nas construções paratáticas, os resultados mostraram equilíbrio entre aquelas de natureza coordenativa, por empregos de "mas/mais", MJ considerado prototípico em relação ao sentido contrastivo focalizado, e aquelas em que o contraste é marcado em espaços de "justaposição". Houve, pois, maior recorrência de espaços em que o sentido de contraste é efeito de trânsitos semânticos – do mais concreto para o mais abstrato –, consequentemente a partir daqueles em que, além da "justaposição", constataram-se os usos de "e".

Essa dinamicidade se articula com os resultados da descrição e análise semântico-pragmática desses MJs,[110] de acordo com o seguinte gradiente de frequência: *compensação*, *refutação/retificação*, *oposição*, *restrição* e *contra-argumentação*. Em todos os *types*, os MJs

[110] Em cinco *types* já descritos por Botaro (2010) e Lopes-Damasio (2022a), em *corpora* distintos.

contrastivos – prototípicos e em trânsito semântico – permitiram, mais uma vez, caracterizar o que se reconhece, neste trabalho, em termos de movimentação do escrevente no processo de textualização.

Os resultados mostraram, dentre os *types* descritos, que o "contra-argumentativo" apresentou a frequência mais alta nos textos analisados. O segundo *type* mais frequente é o de "restrição", de modo que ambos os *types* mais frequentes permitiram a observação de *subtypes*. Com o objetivo de melhor caracterizar essa movimentação, a análise concentrou-se nesses *types* mais frequentes constatados nos textos. Para isso, manteve-se o diálogo com os resultados apresentados por Neves (2011). Essa abordagem possibilitou descrever os funcionamentos de *restrição por acréscimo de qualificação restritiva* e *por acréscimo de circunstante limitador*, conforme gradiente de frequência nos dados; e de *contra-argumentação sem quebra de expectativas* e *com quebra de expectativas*, também conforme o mesmo gradiente de frequência.

No caso dos *subtypes* relacionados à "restrição", os resultados mostraram que não houve nenhuma ocorrência de "restrição por acréscimo de termo", que "restrição por circunstante limitador" teve frequência de 25%, destacando-se, assim, "restrição por acréscimo de qualificação restritiva" com frequência de 75%. No que concerne à contra-argumentação, os resultados indicam predominância do *subtype* "contra-argumentação sem quebra de expectativas", com 62,50% das ocorrências, em comparação ao *subtype* "com quebra de expectativas", que corresponde a 37,50%. Esse dado sugere que, nos textos analisados, a contra-argumentação tende a se realizar de modo mais concreto, sem quebrar a expectativa previamente construída. Por outro lado, o *subtype* com quebra de expectativas, embora menos frequente, mostra maior complexidade no processamento semântico-pragmático.

A alta frequência do *subtype* "contra-argumentação *sem* quebra de expectativas" também subsidiou a descrição de funcionamentos específicos, que se mostraram sem predominância na construção do movimento contra-argumentativo nos dados de EJA.

A interpretação discursiva desses resultados permite considerar que os MJs, nos espaços de junção que ocupam, nos textos investigados de EJA, caracterizam-se como *rastros* da heterogeneidade constitutiva da escrita, principalmente nos funcionamentos descritos em relação ao E1 – da gênese da escrita e ou de coocorrência entre o E1 e o E2 – do código escrito institucionalizado.

Esses *rastros* mostraram-se, mais uma vez, intrinsecamente relacionados à dialogia com já falado/ouvido e escrito/lido, de acordo com o E3 (cf. Corrêa, 2004). Neste trabalho, o E3 foi considerado em associação teórico-metodológica como conceito de TD e, desse modo,

observado a partir das *mesclas* de TDs, em composicionalidade paradigmática e sintagmática. Os resultados dessa abordagem indicaram a composicionalidade paradigmática com as TDs relato pessoal, conversação espontânea e argumentativa, bem como a composicionalidade sintagmática, sobretudo, com as TDs relato pessoal, descritiva e argumentaiva, desempenhando papel relevante na aquisição da TD argumentativa. Essas tradições funcionam como uma base a partir da qual o escrevente elabora e ressignifica seu discurso. Na parte material/linguística dessas TDs, os *rastros* da heterogeneidade, nos espaços de junção e nos MJs contrastivos, indiciam o processo de aquisição da escrita, no processo de aquisição da própria tradição de argumentar.

CAPÍTULO 3
DISCUSSÃO COMPARATIVA

3.1 Primeiras palavras

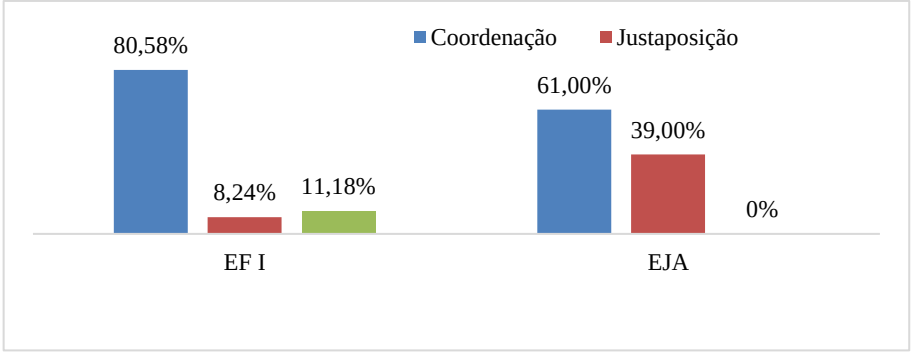
Este capítulo tem por objetivo apresentar uma discussão comparativa dos resultados da descrição e análise linguístico-discursiva dos MJs relacionados ao sentido de contraste nos textos de EI e EJA investigados.

Para tanto, está organizado em quatro seções. A primeira, *Comparação dos resultados da análise tático-semântica dos MJs contrastivos em EI e EJA*, realiza uma comparação, de natureza quali-quantitativa, dos resultados relativos ao funcionamento dos MJs relacionados ao sentido de contraste, a partir da perspectiva linguística, de natureza bidimensional, na aquisição da TD argumentativa em EI e EJA. A segunda seção, *Comparação dos resultados dos types semânticos em EI e EJA*, apresenta a comparação, também de natureza quali-quantitativa, dos resultados da análise semântico-pragmática dos MJs contrastivos prototípicos e dos que ocupam espaços de trânsitos semânticos, no mesmo contexto aquisicional, de EI e EJA. A terceira seção, *Comparação dos resultados da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição – EI e EJA*, busca comparar os resultados obtidos por meio de análise qualitativa dos textos de EI e de EJA, associados à heterogeneidade constitutiva da escrita, conforme os eixos 1, 2 e 3. Por fim, na quarta e última seção, será apresentada uma discussão dos resultados.

3.2 Comparação dos resultados da análise tático-semântica dos MJs contrastivos em EI e EJA

Com o objetivo de apresentar os resultados comparativos do funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, na aquisição da TD argumentativa em EI e EJA, o gráfico 26 expõe os resultados das frequências gerais do funcionamento tático dos MJs contrastivos nos textos investigados:

Gráfico 26: Comparação da frequência de usos paratáticos – justaposição e coordenação – e hipotáticos de MJs contrastivos – EI e EJA



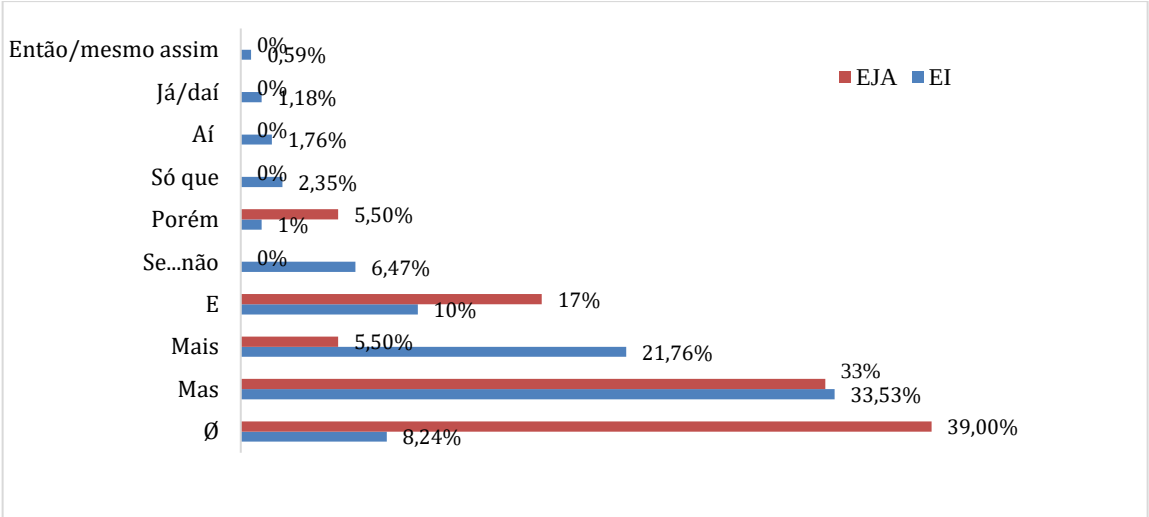
Fonte: Elaboração própria

O gráfico 26 mostra que predomina a coordenação tanto na EI quanto na EJA (80,58% - EI; 61% - EJA), o que indica que os escreventes recorrem à junção entre orações, com MJs contrastivos linguisticamente materializados nos espaços de junção, sem dependência tática, em sequências do tipo [1 2], conforme Halliday (1985). Destaca-se, entretanto, que, comparativamente, a EJA apresenta uma diferença de 19,47% na frequência de MJs coordenativos, resultado relacionado à presença da justaposição, que aparece com 39% nesses dados – frequência bastante superior àquela constatada nos dados de EI (8,24%). Com efeito, a EI apresenta pouca recorrência de espaços de junção com relações implícitas entre os enunciados, ou, em outros termos, com o que foi tratado, neste trabalho, como espaços de "trânsitos semânticos", conforme será mais detalhadamente abordado na sequência desta seção. Na distribuição das formas de junção, a justaposição apresenta maior frequência relativa na EJA (39%) do que na EI (8,24%). Essa diferença, considerada à luz das especificidades das escritas investigadas, pode ser interpretada como uma abertura do espaço de junção, sem marca linguística explícita, aos "trânsitos semânticos" nessa escrita.

Comparativamente aos resultados de coordenação e justaposição, ambas situadas no domínio sintático da parataxe, a hipotaxe apresenta menor incidência nos dados de EI, com frequência de 11,18%, e não se realiza nos textos de EJA. Esse resultado, contudo, não autoriza interpretações assentadas em hierarquias evolutivas entre parataxe e hipotaxe, como se a primeira correspondesse a uma organização mais simples e a segunda a uma forma mais desenvolvida. Trata-se, antes, de modos distintos de articulação sintática, cada qual associado a diferentes possibilidades de organização do dizer/escrever e de construção de relações semântico-pragmáticas, conforme discutem os estudos de Longhin-Thomazi (2011a/b). Nessa direção, os resultados indiciam que as estruturas sintáticas paratáticas caracterizam, linguisticamente, o material investigado na TD argumentativa em aquisição, tanto nos textos de EI quanto nos de EJA.

Para comparar a natureza dos MJs, o gráfico 27 apresenta os resultados dos tipos de MJs em cada amostra investigada.

Gráfico 27: Comparação dos MJs relacionados ao sentido de contraste nos textos argumentativos em aquisição – EI e EJA



Fonte: Elaboração própria

Comparativamente, os dados do Gráfico 27 mostram maior variedade de *types* de MJs no *corpus* de EI. Nesse *corpus*, foram identificados 11 *types*: "justaposição" (8,24%), "mas" (33,53%), "mais" (21,76%), "e" (10%), "se...não" (6,47%), "porém" (1%), "só que" (2,35%), "aí" (1,76%), "já" (1,18%), "daí" (1,18%), "então" (0,59%) e "mesmo assim" (0,59%). No *corpus* de EJA, por sua vez, foram identificados 4 *types*: "justaposição" (39%), "mas" (33%), "mais" (5,5%), "e" (17%) e "porém" (5,5%).[111] Assim, no conjunto de dados analisado, observa-se uma variedade maior de *types* de MJs na EI (11) do que na EJA (4).

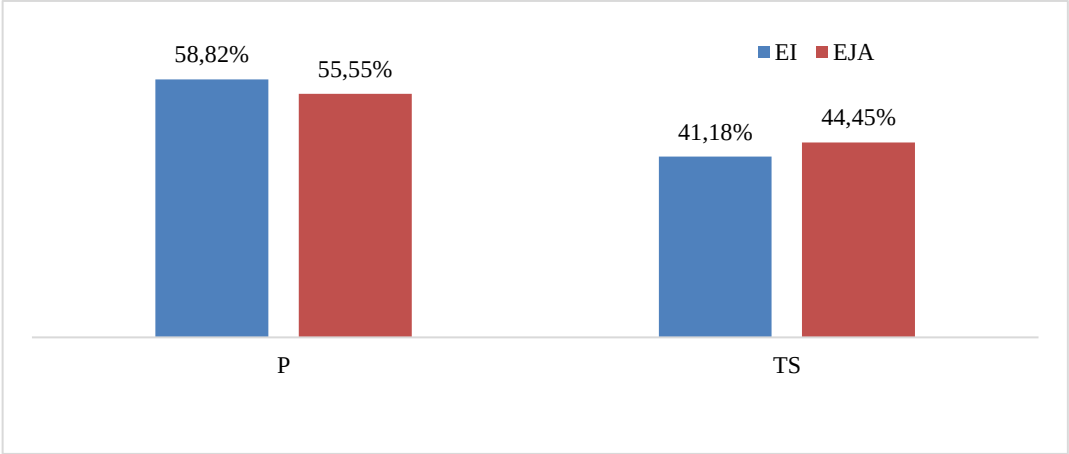
Nesse cenário, além da diferença já destacada na distribuição da justaposição, que apresenta maior frequência relativa no *corpus* de EJA (39%) do que no de EI (8,24%), observa-se também uma participação relativa mais elevada do MJ "e" no *corpus* de EJA (17%), em comparação com o *corpus* de EI (10%). Esses resultados, considerados em conjunto com as análises qualitativas anteriormente apresentadas, contribuem para a interpretação da EJA, no contexto investigado, como espaço em que se observam "trânsitos semânticos" atrelados aos espaços de junção.

Por outro lado, nos dois universos, destaca-se a alta frequência do MJ considerado prototípico para a marcação de contraste, o MJ "mas/mais", com 55,29%, em EI, e 38,5%, em EJA, frequência praticamente equivalente àquela da "justaposição" nesta amostra. Com efeito, as ocorrências de "mas/mais" e "justaposição" perfazem a 77,5% de todos os MJs constatados em EJA.

[111] Embora as diferentes gráficas de "mas" e "mais" indiquem diferenças analíticas, especialmente em relação aos eixos da heterogeneidade da escrita, ambas as ocorrências são descritas como o mesmo *type* de MJ.

Tendo sido apresentada a natureza tática dos espaços de junção observados em EI e EJA, com sinalização, a partir da comparação estabelecida, para a abertura desses espaços aos trânsitos semânticos, de acordo com a forma de seu preenchimento nos textos, o gráfico 28 apresenta, por sua vez, a frequência de tais trânsitos semânticos em comparação com a dos usos prototípicos dos MJs nos textos focalizados.

Gráfico 28: Comparação da frequência de trânsitos semânticos (TS) e de usos prototípicos (P) de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição – EI e EJA



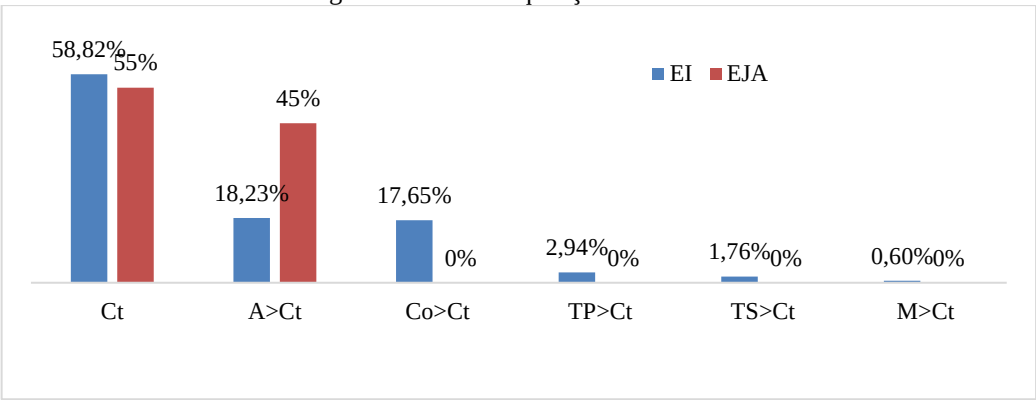
Fonte: Elaboração própria

Comparativamente, os resultados apresentados no gráfico 28 permitem observar que, tanto em EI quanto em EJA, a frequência de usos prototípicos de MJs contrastivos (58,82% - em EI; 55,55% - em EJA) é superior àquela de MJs em espaços de trânsito semântico (41,18% - em EI; 44,45% em EJA). As distribuições são relativamente próximas nos dois *corpora*, com uma diferença de 3,27% na participação de MJs em espaços de trânsito semântico, maior na EJA (44,45%) do que na EI (41,18%). Esse resultado, considerado em conjunto com os dados apresentados nos gráficos 26 e 27, relaciona-se à maior participação relativa da "justaposição" e do MJ "e" no *corpus* de EJA, contribuindo para a interpretação, no contexto investigado, desses espaços de junção como associados à ocorrência de "trânsitos semânticos".

Assim, o gráfico 28 complementa os resultados anteriores: embora EI e EJA se mostrem a partir da mesma descrição tático-semântica, com usos predominantemente paratáticos e com sentido prototípico de contraste, a EI se ancora mais em estruturas e sentidos esperados, enquanto a EJA amplia as possibilidades de construção do contraste, transitando com mais frequência entre diferentes sentidos em espaços de "justaposição".

O gráfico 29 apresenta resultados a fim de subsidiar a descrição da natureza dos espaços de trânsito semântico, frente à comparação não só entre as amostras focalizadas – EI e EJA –, mas também entre tais espaços e os de usos prototípicos.

Gráfico 29: Comparação dos *types* de TS e de usos P de MJs relacionados ao sentido de contraste na TD argumentativa em aquisição – EI e EJA



Fonte: Elaboração própria

Além de reforçar o resultado comparativo já destacado anteriormente, de que, considerando as ocorrências analisadas em cada amostra, há predominância dos MJs contrastivos prototípicos (Ct) (58,82% - em EI; 55% -em EJA), o gráfico 29 também permite visualizar que a EI se apresenta como espaço para um maior número de *types* de trânsito semântico (A > Ct – 18,23%; Co > Ct – 17,65%; TP > Ct – 2,94%; TS > Ct – 1,76; e M > Ct – 0,6%), totalizando cinco *types* distintos de trânsitos semânticos, em comparação com a EJA, que, por sua vez, na amostra analisada, apresenta exclusivamente o trânsito entre A > Ct (45%).

Nessa direção, a primeira grande diferença entre as amostras aparece como consequência dessa tendência: enquanto o trânsito semântico de A > Ct, na EJA, atinge 45%, na EI equivale a apenas 18,23%. Essa diferença deve, contudo, ser interpretada à luz das particularidades quantitativas e composicionais de cada amostra. Esse resultado está diretamente associado aos anteriormente apresentados, que mostraram, na amostra de EJA, maior frequência dos MJs de “justaposição” e “e”, cujos sentidos mais concretos são predominantemente aditivos e, aos quais, se associa a função de inserir conteúdo para a progressão textual. Por outro lado, amostra de EI, a diversidade de *types* de MJs contribui, na EI, para a diversidade de *types* de trânsitos semânticos, com destaque para Co > Ct (17,65%), que se correlaciona aos contextos de configuração hipotática, com os usos de “se...não”, constatados apenas nessa amostra.

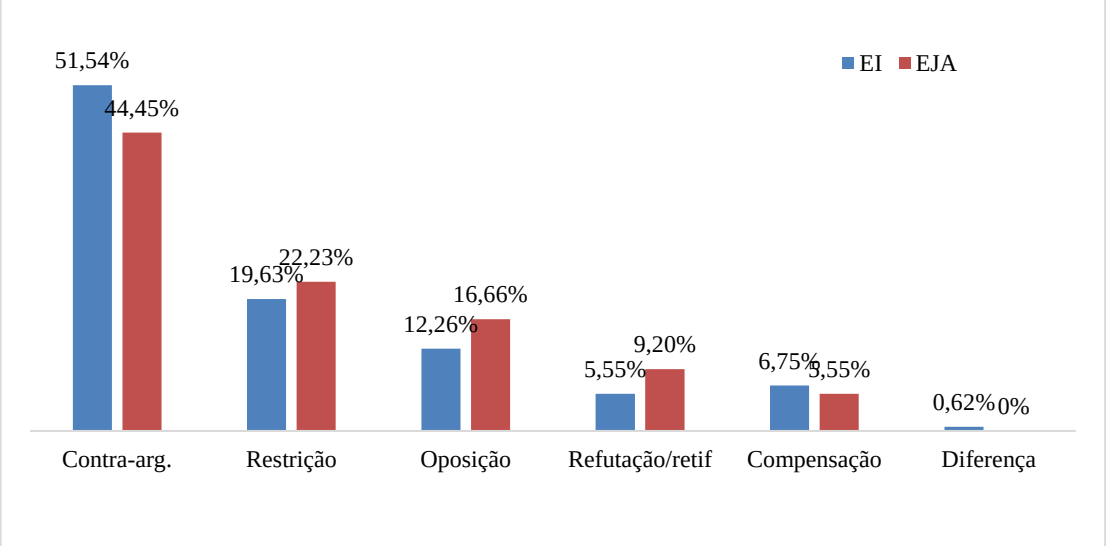
Ainda que os demais *types* de trânsitos semânticos constatados exclusivamente em EI — TP > Ct, TS > Ct e M > Ct — apresentem ocorrências com baixa frequência (2,94%, 1,76% e 0,60%, respectivamente), esse resultado contrasta com aquele que indicou a EJA como a amostra com maior abertura aos espaços de movimentação semântica. Em outras palavras, a maior frequência de trânsitos semânticos em EJA não se traduz em maior diversidade de possibilidades de caminhos para a explicitação desses trânsitos.

Em síntese, os resultados comparativos desta seção mostram que EI e EJA compartilham traços relevantes no funcionamento tático-semântico dos MJs contrastivos, sobretudo a predominância de configurações paratáticas e de usos prototípicos de contraste, o que indica a centralidade desse modo de articulação na aquisição da TD argumentativa em ambos os universos investigados. Ao mesmo tempo, a comparação apresenta especificidades de cada amostra: a EI apresenta maior diversidade de tipos de MJs e de trânsitos semânticos, incluindo a presença de configurações hipotáticas; já a EJA distingue-se pela maior recorrência de "justaposição" e de juntores em espaços de trânsito semântico, no percurso adição > contraste. Desse modo, enquanto a EI se caracteriza pela pluralidade de recursos linguísticos mobilizados para a construção do contraste, a EJA se singulariza pela concentração de espaços de junção, sustentados pela relação entre contexto, progressão textual e reconstrução de sentidos pelo escrevente/leitor.

3.3 Comparação dos resultados dos *types* semânticos em EI e EJA

O objetivo desta seção é comparar os resultados da análise semântico-pragmática dos MJs contrastivos prototípicos e dos que ocupam espaços de trânsitos semânticos em EI e da EJA. Nessa direção, o gráfico 30 apresenta os *types* oposição, refutação/retificação, compensação, restrição, diferença e contra-argumentação, conforme os resultados alcançados a partir do universo de investigação.

Gráfico 30: Comparação da frequência geral dos *types* de funcionamento semântico dos MJs contrastivos nos textos argumentativos em aquisição – EI e EJA



Fonte: Elaboração própria

O gráfico mostra que, em ambas as amostras, o *type* mais frequente – com quase o dobro de ocorrências em relação ao segundo *type* – é o da "contra-argumentação", com 51,54% na EI

e 44,45% na EJA. Esse resultado mostra que, tanto na EI quanto na EJA, a aquisição da TD argumentativa é caracterizada a partir da relação entre argumentos, construída de forma mais ou menos concreta nos textos, conforme será ilustrado na sequência. Apesar de ser o *type* mais frequente, em EI e EJA, observa-se com frequência 7,09% maior nos textos infantis.

"Restrição" é o *type* com a segunda maior frequência também nos textos das duas amostras (19,63% - em EI; 22,23% - em EJA). Esse resultado aponta que também esse *type* pode ser associado à TD argumentativa em aquisição, no universo investigado, indicando o movimento de restrição – que não anula completamente a ideia anterior, mas a limita – como forma de construir essa tradição na escrita, a partir dos espaços de junção contrastivos. Apesar de esse resultado aproximar, mais uma vez, as duas amostras, a EJA permite observar uma frequência de 2,6% maior, nesse *type*, em relação à EI.

Na sequência, tem-se o *type* "oposição", novamente nas duas amostras, como o terceiro mais frequente (12,26% - em EI; 16,66% - em EJA). Tal como foi constatado para restrição, a oposição é mais frequente em EJA do que em EI, com 4,4% a mais de ocorrências. Esse resultado permite associar o contraste por meio da oposição à aquisição da TD argumentativa na escrita, de modo geral, e, mais especificamente, na EJA.

Com frequência abaixo de 10%, aparecem os *types* "refutação/retificação" (5,55% - em EI; 9,20% - em EJA), "compensação" (6,75% - em EI; 5,55% - em EJA) e "diferença" (com 0,62% apenas em EI). Esses *types* menos frequentes caracterizam com menor incidência a TD argumentativa em aquisição, mas deixam ver, entretanto, comportamentos distintos em relação às amostras observadas na análise, com inversões entre EI e EJA: (i) "refutação/retificação" é mais frequente na EJA (com 3,65% a mais de ocorrências), indiciando a maior circulação dos escreventes por processos de correção ou retificação de um enunciado anterior; (ii) a "compensação" é mais frequente na EI (com 1,2% a mais de ocorrências), como consequência da associação desse funcionamento aos contextos hipotáticos, identificados apenas em EI. Embora a diferença não seja quantitativamente tão significativa, indicia, pela primeira vez (em relação aos resultados da comparação, a partir do gráfico 30), uma inversão da ordem de *types* nos universos aquisicionais investigados da TD argumentativa, num resultado que, como pontuado, atrela o funcionamento tático ao semântico-pragmático.

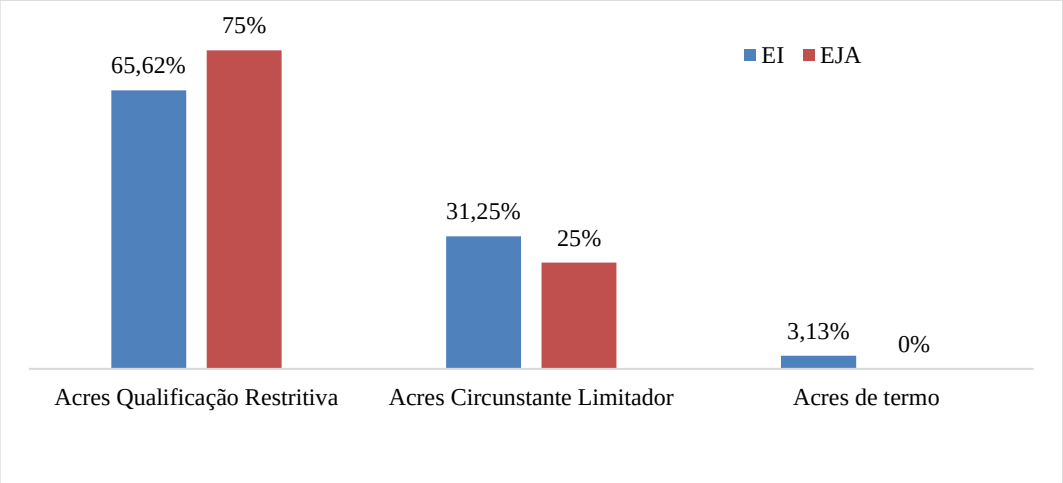
Por fim, o *type* "diferença" foi observado apenas na EI (0,62%) e com baixa frequência, o que não permite identificá-lo como característico do processo de aquisição da TD investigada, a partir do enfoque no sentido de contraste.

Em síntese, os resultados mostram forte aproximação entre EI e EJA quanto à organização semântico-pragmática do contraste na TD argumentativa em aquisição, uma vez

que, em ambos os grupos, predominam os *types* “contra-argumentação”, “restrição” e “oposição”, nessa ordem geral. Destaca-se a “contra-argumentação” que concentra a maior frequência nos dois grupos e confirma a articulação entre argumentos como traço constitutivo da TD focalizada, no contexto aquisional. Na sequência, “restrição” e “oposição” também se mostram produtivas, indicando que limitar ou contrapor enunciados anteriores constitui procedimento recorrente na construção argumentativa.

Considerando os *types* de maior frequência, em EI e EJA, os gráficos 31 e 32 apresentam resultados para a comparação de *subtypes* relacionados, primeiramente, à “restrição” e, em seguida, à “contra-argumentação”.

Gráfico 31: Comparação da frequência dos *subtypes* de contraste por *restrição* nos textos argumentativos em aquisição – EI e EJA



Fonte: Elaboração própria

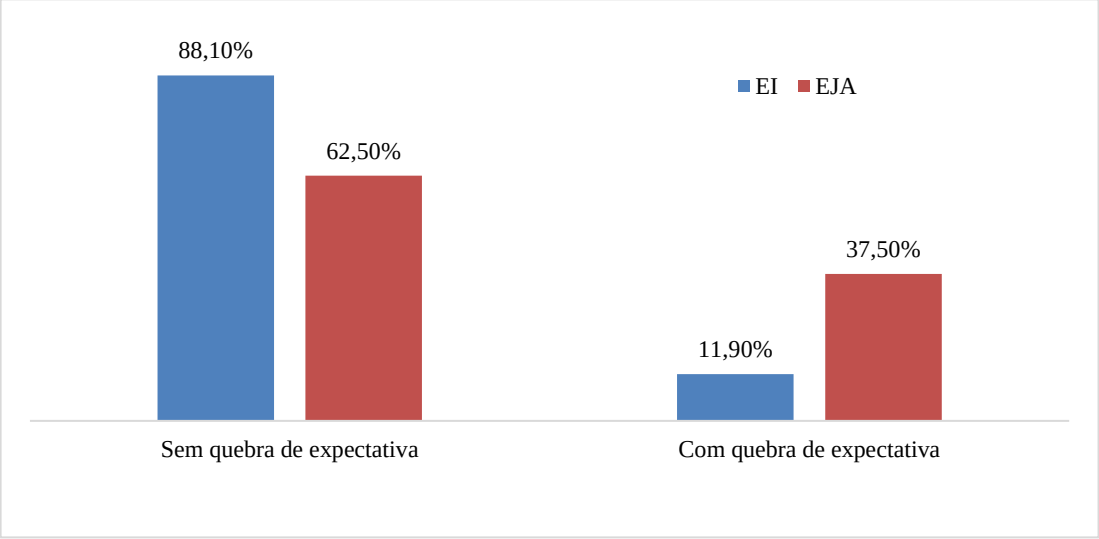
O gráfico 31 possibilita a observação que aponta os *subtypes* de “restrição por acréscimo de qualificação” e “por acréscimo de circunstante limitador” como aqueles que caracterizam, de modo geral, a aquisição da TD argumentativa na escrita. Para além dessa aproximação, o mesmo gráfico também permite a observação de diferenças sutis, mas significativas, nos resultados dos *subtypes* de contraste por “restrição” em EI e EJA. Em ambas as amostras, há uma predominância do movimento de acréscimo de qualificação restritiva, para a construção da restrição, com 65,62% na EI e 75% na EJA. Esse resultado indicia que tanto a EI quanto a EJA tendem a construir o contraste por restrição via qualificação de um enunciado anterior, isto é, acrescentando informações que restringem ou especificam seu sentido. No entanto, o percentual mais elevado na EJA (com 9,38% a mais de ocorrências) sugere se tratar, nessa amostra, da forma mais consistente para a construção da argumentação nesse *type*.

Já o *subtype* de acréscimo circunstancial limitador aparece como o segundo modo mais frequente, em ambas as amostras, com 31,25% na EI e 25% na EJA. Entretanto, sua maior

incidência na EI (com 6,25% a mais de ocorrências) pode indiciar que, nesses textos, o movimento de contraste apoia-se em elementos circunstanciais (tempo, condição, contexto) para introduzir/construir as restrições, possivelmente por serem estruturas mais acessíveis em relação ao aspecto linguístico, no contexto da aquisição da escrita. Essa diferença deve ser interpretada considerando as dimensões e a composição distintas das amostras.

Em síntese, os resultados do gráfico 31 apresentam que a construção do contraste por restrição, na aquisição da TD argumentativa, organiza-se em torno de dois *subtypes*: o acréscimo de qualificação restritiva e o acréscimo de circunstante limitador. O primeiro constitui o funcionamento predominante tanto em EI quanto em EJA, com frequência mais elevada nesta última, o que sugere maior estabilização desse *type* como estratégia de delimitação semântica do enunciado anterior. O segundo aparece como alternativa também recorrente nos dois grupos, embora relativamente mais produtivo em EI, indicando maior apoio em elementos circunstanciais para a construção da restrição. Por fim, a ocorrência do acréscimo de termo, exclusiva da EI, reforça a maior diversidade interna dessa amostra, embora confirme seu caráter pouco representativo no conjunto dos dados, sem que se possa, contudo, atribuir a essa ocorrência isolada um peso representativo no conjunto dos dados**.**

Gráfico 32: Comparação da frequência dos *subtypes* de contraste por *contra-argumentação* nos textos argumentativos em aquisição – EI e EJA



Fonte: Elaboração própria

Os resultados apresentados no gráfico 32 permitem observar aproximações e diferenças importantes na forma como a “contra-argumentação” é construída em EI e EJA, o que, em outras palavras, está diretamente associado ao movimento pragmático-discursivo de argumentar com a presença ou não de quebra de expectativa.

Nos textos das duas amostras, predomina a "contra-argumentação *sem* quebra de expectativas", com 88,10%, em EI, e 62,50%, em EJA, o que permite caracterizar o funcionamento desse *type* a partir da contraposição entre ideias/argumentos, mais frequentemente, de forma direta e previsível, sem produzir o efeito de surpresa ou de ruptura em relação ao que vinha sendo construído no discurso.

Na EI, esse predomínio é mais acentuado, com 25,6% a mais de ocorrências, na comparação com a EJA. Embora essa diferença deva ser interpretada considerando as dimensões e a composição distintas das amostras, isso indicia que, nos textos de EI, a contraposição entre ideias/argumentos ocorre, mais frequentemente, dessa forma direta/previsível, sem efeito de surpresa/ruptura discursiva. Consequentemente, a "contra-argumentação *com* quebra de expectativa" aparece com baixa frequência (11,90%), o que sugere que esse tipo de marcação discursiva não caracteriza esse universo de textos, no processo de aquisição da TD argumentativa.

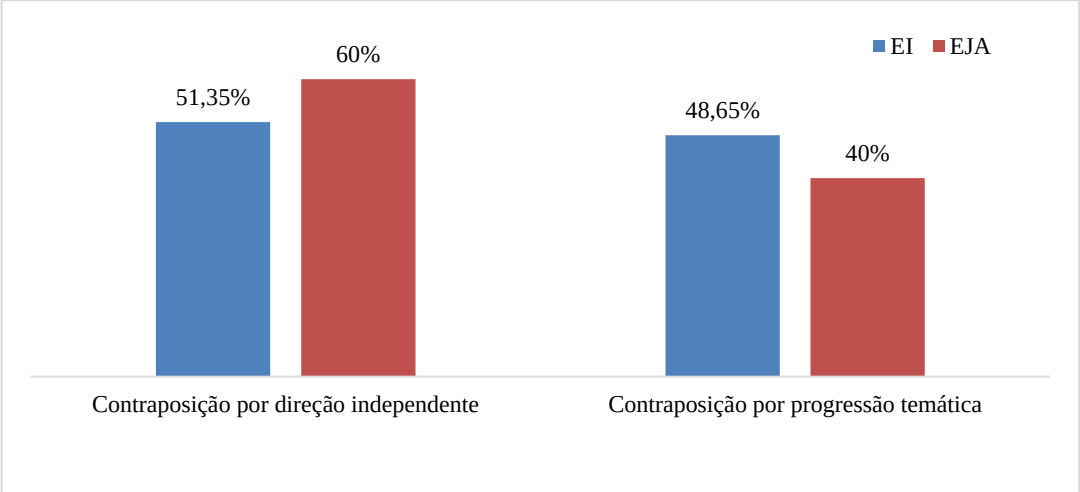
Na EJA, embora a "contra-argumentação *sem* quebra de expectativa" ainda seja majoritária (62,50%), sua predominância é significativamente menor do que na EI. Em contrapartida, observa-se um aumento expressivo da "contra-argumentação *com* quebra de expectativa" (37,50%), portanto, com 25,6% a mais de ocorrências na comparação com EI. Esse dado indicia que a EJA, em aquisição da TD argumentativa, caracteriza-se mais marcadamente pelo rompimento com o encadeamento esperado e pela consecutiva produção de efeitos argumentativos mais complexos, como surpresa ou inversão. Contudo, essa diferença não permite, isoladamente, afirmar que a EJA se caracteriza, de modo geral, por formas mais complexas de contra-argumentação.

Comparativamente, os dados mostram que, embora a "contra-argumentação *sem* quebra de expectativa" caracterize, de modo geral, o universo de aquisição da TD argumentativa, seja em EI ou em EJA, a EJA apresenta uma distribuição mais equilibrada entre os *subtypes*, com maior presença de quebra de expectativa, o que indicia maior movimentação da escrita no âmbito discursivo, com espaços de junção que articulam o rompimento de expectativas para a construção do movimento de contra-argumentação.

Em relação a isso, é possível destacar, conforme a descrição analítica realizada nos capítulos 1 e 2 (desta Parte III), bem como na presente análise comparativa, que há maior complexidade/abstração no funcionamento do *subtype* – "contra-argumentação *com* quebra de expectativas" – e uma possibilidade de associá-lo ao que "ainda está por vir" em termos da aquisição da TD argumentativa na escrita, considerada sua menor frequência em relação à do *subtype* de "contra-argumentação *sem* quebra de expectativas". Por ser este mais frequente em

relação àquele, o gráfico 33 apresenta resultados de sua descrição para a comparação entre EI e EJA.

Gráfico 33: Comparação da frequência dos *funcionamentos* do *subtype* de contraste por *contra-argumentação sem quebra de expectativas* nos textos argumentativos em aquisição – EI e EJA



Fonte: Elaboração própria

Os resultados apresentados no gráfico 33 permitem aprofundar a compreensão comparativa, entre EI e EJA, do funcionamento da "contra-argumentação *sem* quebra de expectativa". Nos textos das duas amostras, predomina a "contra-argumentação por direção independente", com 51,35%, em EI, e 60%, em EJA. Considerando as ocorrências analisadas em cada amostra, esse resultado aponta para a maior recorrência, no contexto de aquisição da TD argumentativa na escrita, do funcionamento em que o enunciado contra-argumentativo se desenvolve de forma relativamente autônoma em relação ao anterior, introduzindo uma nova direção argumentativa sem depender diretamente da progressão temática.

Observa-se, entretanto, maior frequência desse *subtype* na EJA em comparação à EI, com 8,65% a mais de ocorrências. Embora essa diferença deva ser interpretada à luz das dimensões e da composição distintas das amostras. Esse maior percentual sugere que a EJA apresenta maior reorientação do discurso, que, ainda sem romper expectativas, aponta para uma flexibilidade/instabilidade tópica/temática na organização textual.

Já a "contra-argumentação por progressão temática" apresenta comportamento inverso: é mais frequente na EI (48,65%) do que na EJA (40%). Nesse caso, o contra-argumento se constrói a partir da continuidade do tópico anterior, mantendo uma ligação mais direta com o que já foi dito. Esse resultado indicia que a EI caracteriza-se, mais frequentemente, pela contra-argumentação construída de maneira mais linear, apoiando-se na progressão temática como forma de coesão (cf. Neves, 2011).

Comparativamente, os resultados apontam, de modo geral, para uma aproximação de EI e EJA, marcada pela presença mais recorrente do *subtype* de "contraposição por direção independente", característico da flexibilidade/instabilidade tópica/temática na organização textual. Destaca-se, entretanto, que esse *subtype* não apresenta frequência muito superior, especialmente em EI (apenas 2,7%). De modo mais específico, os resultados comparativos deixam ver que a EJA privilegia a direção independente, o que sugere maior recorrência do fluxo argumentativo; ao passo que a EI apresenta uma distribuição mais equilibrada entre os dois funcionamentos, com leve tendência à progressão temática, indicando maior dependência da continuidade tópica. Assim, o gráfico reforça as tendências observadas anteriormente: a EJA apresenta maior flexibilidade na construção da argumentação, enquanto a EI tende a estruturas mais previsíveis e encadeadas, de acordo com as diferentes formas de organização do contra-argumento.

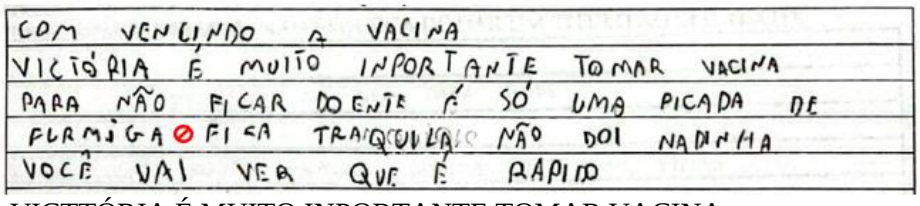
3.4 Comparação dos resultados da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição – EI e EJA

Esta seção tem por objetivo comparar os resultados da análise da heterogeneidade constitutiva da escrita, na TD argumentativa em aquisição, em produções de EI e de EJA, buscando identificar pontos de aproximação e de distanciamento entre essas amostras, referentes aos eixos 1, 2 e 3.

A comparação dos resultados, em EI e EJA, permite observar que, em ambas as amostras, a heterogeneidade constitutiva da escrita apresenta-se marcada conforme os E1 e E2. No entanto, essa heterogeneidade se marca de modos distintos, nos processos de textualização.

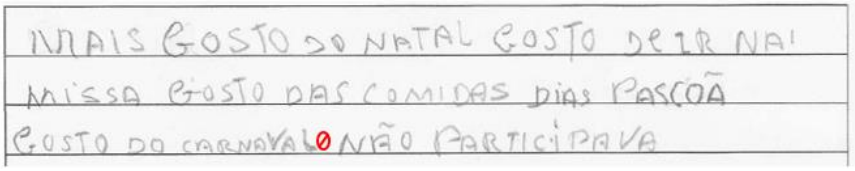
No que se refere ao E1, nos dados de EI e de EJA, observa-se a presença de *rastros* do fluxo da fala na escrita, particularmente nos contextos em que a "justaposição" atua como técnica de junção. Nesses casos, os MJs caracterizado pelo "zero", ou pela ausência de marca linguística, fazem com que a construção do sentido dependa de uma coesão pragmático-discursiva, ancorada na reconstrução, pelo leitor/ouvinte, das relações semânticas que emergem no espaço de junção, conforme ilustram as ocorrências, em destaque, nos excetos de EI e EJA, em (1) e (2), respectivamente analisadas no capítulo 1, na seção 1.3, e no capítulo 2, na seção 2.2.1, desta Parte III:

(1)



VICTTÓRIA É MUITO INPORTANTE TOMAR VACINA
PARA NÃO FICAR DOENTE Ø É SÓ UMA PICADA DE
FLORMIGA **Ø** FICA TRAQUILA NÃO DOI NADINHA
VOCÊ VAI VER QUE É RÁPIDO [04/2A/P13]

(2)



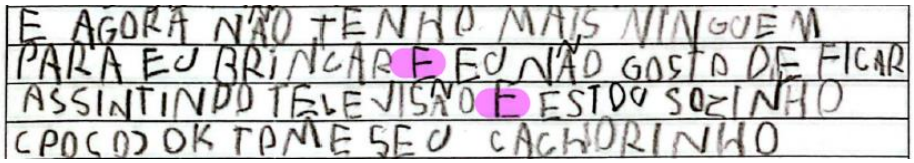
MAIS GOSTO DO NATAL GOSTO DE IR NA
MISSA GOSTO DAS COMIDAS DIAS PASCOÃ
GOSTO DO CARNAVAL **Ø** NÃO PARTICIPAVA [012/P1/ASILO]

Em ambas as ocorrências em destaque, a "justaposição" articula enunciados em espaços de junção que, a partir do sentido mais concreto de adição, permitem a observação da emergência do sentido mais abstrato de contraste por compensação e por contra-argumentação com quebra de expectativa, numa recuperação, enquanto gesto enunciativo presente no trânsito semântico, do gesto de "apontar falando/falar apontando" (cf. Corrêa, 2004, p. 47), no pacote de "gesto e voz", que extrapola o estritamente falado e escrito, porque extrapola o estritamente linguístico (cf. Lopes-Damasio, 2019a/b). Trata-se, portanto, de um ponto de aproximação entre EI e EJA, na medida em que, nas duas amostras, a escrita se ancora em um gesto enunciativo projetado num contexto, que o escrevente imagina compartilhado com o leitor, numa recuperação de traços fônico-pragmáticos da fala, tal como em práticas de oralidade, especialmente as informais.

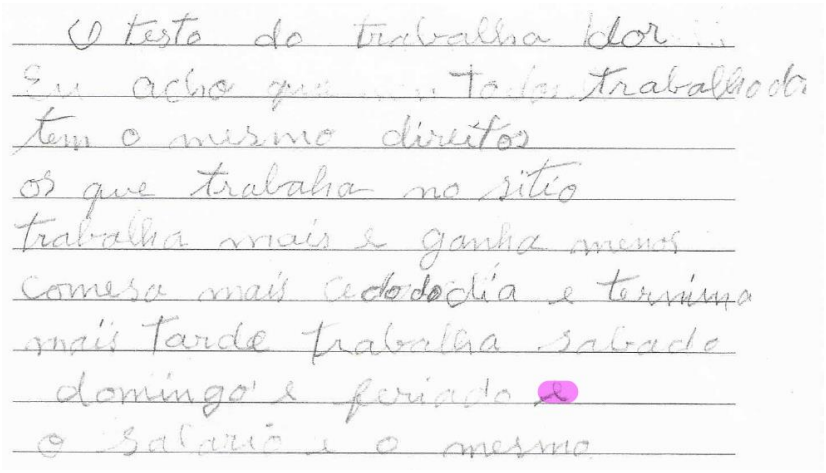
Em termos de distanciamento entre a EI e a EJA, a "justaposição" apresenta, na EJA, frequência mais alta de (39%) em comparação à EI (8,24%), o que permite caracterizar a relação com o E1 mais fortemente marcada a essa forma e espaço de junção, em textos de EJA. Por outro lado, todas as ocorrências, com exceção unicamente dos usos de "porém", são marcadas pelo atravessamento pelo E1, associado à reconstrução do fluxo da fala, na escrita que "transcreve" a fala, em práticas orais mais informais nas duas amostras.

A comparação entre EI e EJA mostra, também, em ambas as amostras, o preenchimento dos espaços de junção com MJs, como "e", que, como uma marca linguística, é interpretado como *rastro* de coocorrência entre E1 e E2, à medida que permanece fortemente marcado pelo fluxo da fala, em práticas de oralidade informais, e pelo gesto gráfico-enunciativo, inscrito no

espaço sintático da junção, materializando linguisticamente uma movimentação discursiva, por meio dos trânsitos semânticos habilitados nesses espaços, em contraposição ao que, nos casos de "justaposição", era apenas inferido a partir do vazio entre enunciados. Esse movimento marca que os escreventes estão inseridos em práticas letradas, na medida em que junções antes inferidas passam a ser marcadas linguisticamente. O MJ "e" pode ser observado em EI e EJA, respectivamente em (3) e (4), ocupando espaço de junção que habilita o trânsito semântico entre adição e contraste por oposição, em ambas as ocorrências, configurando um ponto de aproximação entre EI e EJA, por meio do MJ, tomado como *rastro* do E1 e do E2:



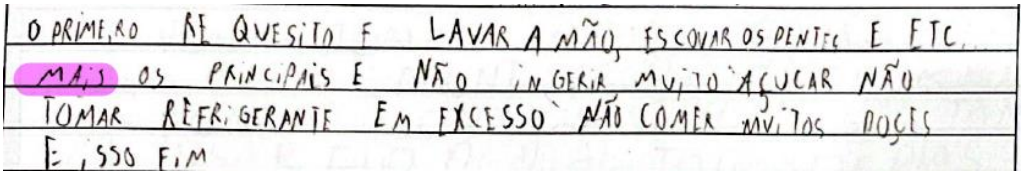
(3) [...] NÃO TENHO MAIS NINGUÉM
PARA EU BRINCAR **E** EU NÃO GOSTO DE FICAR
ASSINTINDO TELEVISÃO [...] [02/2A/P12]



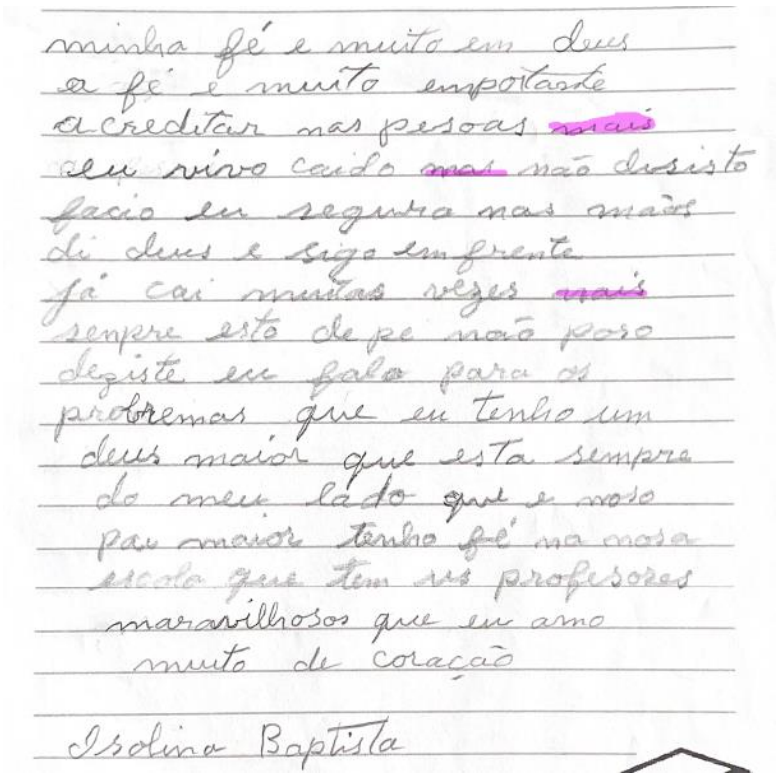
(4)

O Testo do trabalha dor
Eu acho que nem todos trabalhador
tem o mesmo direitos
os que trabalha no sitio
trabalha mais e ganha menos
comesa mais cedo do dia e termina
mais tarde trabalha sabado
domingo e feriado **e**
o salario e o mesmo [02/P3/UNESP]

Em (5) e (6), destacam-se as ocorrências de "mas/mais":

(5) 

O PRIMEIRO RE QUESITO E LAVAR A MÃO, ESCOVAR OS DENTES E ETC.,
MAIS OS PRINCIPAIS E NÃO INGERIR MUITO AÇÚCAR NÃO
TOMAR REFRIGERANTE EM EXCESSO NÃO COMER MUITOS DOCES
E ISSO FIM [02/3A/P20]

(6) 

Minha fé e muito em deus
a fé e muito importante
acreditar nas pessoas **mais**
eu vivo caído **mas** não desisto
facio eu segura nas mãos
di deus e sigo em frente
já cai muitas vezes **mais**
sempre esto de pe não paro
desiste eu falo para os
problemas que eu tenho um
deus maior que esta sempre
do meu lado que e nosso
pai maior tenho fé na nossa
escola que tem os professores
maravilhosos que eu amo
muito de coração
Osolina Baptista [02/P2/CRAS]

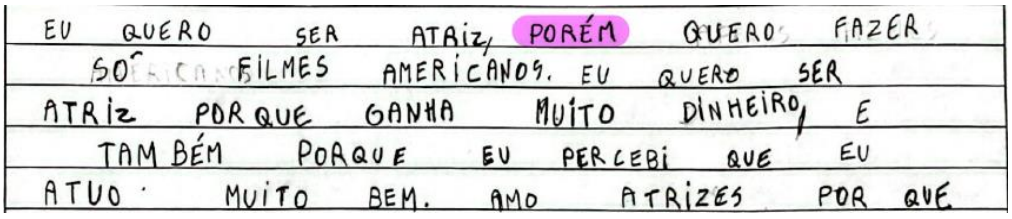
Observam-se o contraste por oposição, em (5), e, em (6), por contra-argumentação sem quebra de expectativa e por contra-argumentação com quebra de expectativa e refutação. Os

MJs “mas/mais” marcam o atravessamento dos escreventes pelo E1, na medida em que retomam o fluxo da fala na escrita, embora deixem de caracterizar a movimentação semântica como *rastro* da gênese da escrita. Em seu lugar, a prototipicidade constitui *rastro* do E2, num espaço de junção que, portanto, carrega, mais uma vez, a coocorrência dos dois eixos.

A comparação desses usos, em EI e EJA, mostra que “mais/mas” apresenta maior frequência, em EI, em comparação à EJA, especialmente quando se trata da grafia “mais”, que acrescenta à análise do E1 a concomitância com o “erro ortográfico”, como *rastro,* na escrita, de um imaginário em que a escrita ocupa espaço de “transcrição termo a termo da fala”. Com efeito, se ao mesmo tempo que se tem a EJA mais fortemente marcada pela “justaposição” em sua relação com o E1, tem-se também uma EI com usos que, ao mesmo tempo, marcam-na pelo seu atravessamento concomitante pelo E1 e pelo E2.

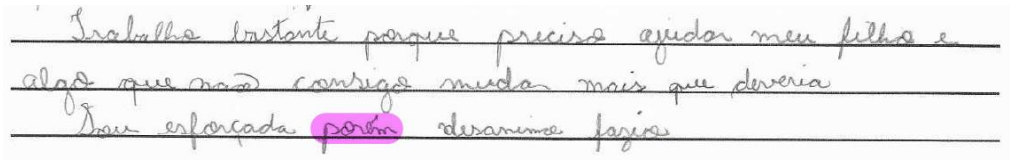
Outro ponto de aproximação entre os textos investigados das duas amostras, já brevemente mencionado, diz respeito ao MJs “porém”:

(7)



EU QUERO SER ATRIZ, **PORÉM** QUERO FAZER
SÓ FILMES AMERICANOS. EU QUERO SER
ATRIZ PORQUE GANHA MUITO DINHEIRO, E
TAMBEM PORQUE EU PERCEBI QUE EU
ATUO MUITO BEM. AMO ATRIZES POR QUE [...] [02/4A/P15]

(8)



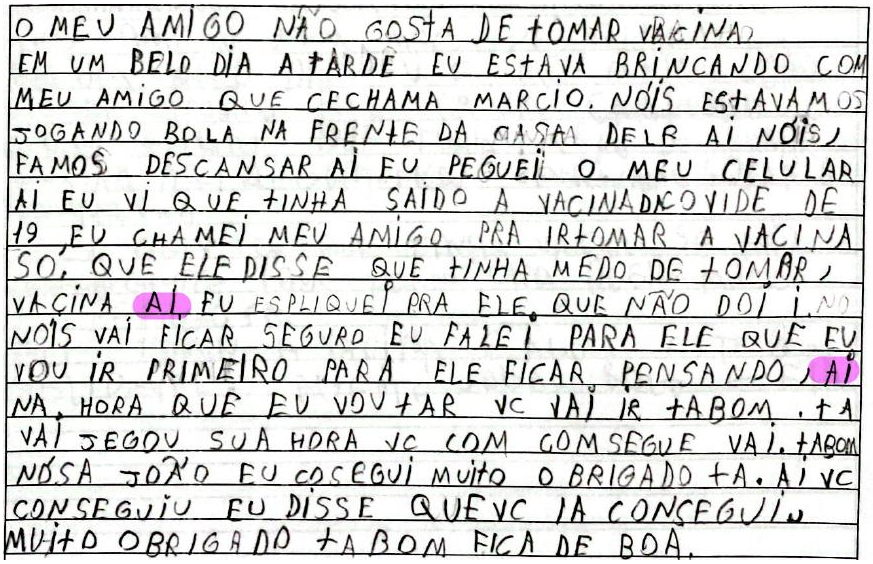
[...] trabalho bastante porque preciso ajudar eu filho e
algo que não consigo mudar mais que deveria
sou esforçada **porem** desanimo fazio [04/P3/UNESP]

Embora pouco frequente nos dados da EI (1,18%) e da EJA (5,50%), o MJ “porém”, atuando como contraste por restrição em ambas as ocorrências, é o único que caracteriza a circulação dos escreventes apenas pelo E2.

Por fim, observa-se que, apenas nos dados da EI, alguns MJs, tais como “aí” e “daí” que, possibilitam também as relações de coocorrência entre E1 e E2, baseada na associação

concomitante ao fluxo da fala, enquanto *rastros* do E1, e ao preenchimento linguístico do espaço de junção, enquanto *rastro* do E2, que indicia os sentidos que emergem no contexto:

(9)


O MEU AMIGO NÃO GOSTA DE TOMAR VACINA
EM UM BELO DIA A TARDE EU ESTAVA BRINCANDO COM
MEU AMIGO QUE CECHAMA MARCIO. NÓIS ESTAVAMOS
JOGANDO BOLA NA FRENTE DA CASA DELE AI NÓIS
FAMOS DESCANSAR AI EU PEGUEI O MEU CELULAR
AI EU VI QUE TINHA SAIDO A VACINA DO VIDE DE
19 EU CHAMEI MEU AMIGO PRA IRTOMAR A VACINA
SO, QUE ELE DISSE QUE TINHA MEDO DE TOMAR
VACINA AI EU ESPLIQUEI PRA ELE, QUE NÃO DOI I
NOIS VAI FICAR SEGURO EU FALEI PARA ELE QUE EU
VOU IR PRIMEIRO PARA ELE FICAR PENSANDO, AI
NA HORA QUE EU VOLTAR VC VAI IR TABOM. TA
VAI JEGOU SUA HORA VC COM COMSEGUE VAI. TABOM
NÓSA JOÃO EU COSEGUI MUITO OBRIGADO TA. AI VC
CONSEGUIU EU DISSE QUE VC IA CONSEGUI.
MUITO OBRIGADO TABOM FICA DE BOA.

[...] EU CHAMEI MEU AMIGO PRA IRTOMAR A VACINA
SÓ. QUE ELE DISSE QUE TINHA MEDO DE TOMAR,
VACINA **AI** EU EXPLIQUEI PRA ELE QUE NÃO DOI I
NÓIS VAI FICAR SEGURO EU FALEI PARA ELE QUE EU
VOU IR PRIMEIRO PARA ELE FICAR PENSANDO, **AI**
NA HORA QUE EU VOLTAR VC VAI IR TABOM TA
VAI JEGOU SUA HIRA VC COM COM SEGUE VAI. TABOM
NÓSA JOÃO EU COSEGUI MUITO OBRIGADO TA. AI VC
CONSEGUIU EU DISSE QUE VC IA CONSEGUI.
MUITO OBRIGADO TABOM FICA DE BOA. [02/5A/P13]

Em (9), observam-se os usos de “aí” atuando com sentido mais concreto de tempo posterior e permitindo inferir contraste por retificação e restrição. Nos textos de EJA, não foram constatadas ocorrências desse tipo de MJ. Os trânsitos semânticos, nessa amostra, associam-se apenas e exclusivamente aos usos de “justaposição” e de “e”.

Em síntese, a comparação dos dados entre EI e EJA permite afirmar que a heterogeneidade constitutiva da escrita se manifesta, em ambos os universos, pela articulação entre os E1 e E2, mostrando que o processo de textualização se organiza simultaneamente pela retomada de práticas de oralidade e pela inscrição em práticas letradas institucionalizadas. Em ambos os casos, os diferentes MJs mostram que os espaços de junção funcionam como lugares de observação dessa heterogeneidade, pois neles se materializam tanto relações inferenciais ancoradas no gesto enunciativo e nos trânsitos semânticos, quanto formas linguisticamente explicitadas, podendo ou não se vincular aos trânsitos semânticos, mas quase que exclusivamente vinculadas, ao mesmo tempo, ao fluxo da fala (com exceção das ocorrências de “porém”), para a construção do contraste. Os distanciamentos, por sua vez, indicam modos

distintos de articulação desses eixos: enquanto a EI se caracteriza pela heterogeneidade associada à forma linguisticamente marcada da junção contrastiva, em usos de "mas/mais", a EJA tem a mesma heterogeneidade em espaços caracterizados especialmente por "justaposição" e "e". Nos dois casos, deixa-se ver a relação entre as práticas orais e letradas na escrita.

Considerando o E3 — em sua articulação dos *rastros* do E1 e E2 —, a comparação entre os dados de EI e da EJA aponta diferentes modos de organização textual, especialmente no que se refere às *mesclas* de TDs e à constituição da TD argumentativa em aquisição.

Mantendo o fio discursivo adotado nos capítulos anteriores, a análise comparativa centrar-se-á nas composicionalidades paradigmática e sintagmática, destacando-se os pontos de aproximação e distanciamento entre os resultados das amostras, por meio dos textos analisados. Tanto nos dados de EI quanto nos de EJA, observam-se *mesclas* de TDs, funcionando como um componente do processo de aquisição da TD argumentativa.

Nos textos de EI, essa dinâmica pode ser observada na articulação entre as TDs narrativa, diálogo e argumentação:

(10) EI – Texto 1:
EU ESTAVA LIMPANDO A CASA [...] CHEGUEI LA E FALEI (ll. 1–5)
PROMETO TIRAR NOTAS BOA [...] NÃO VOU DESOBEDECER (ll. 8–12)

Nesse caso, a TD narrativa, na EI, constrói o cenário, enquanto a TD argumentativa apresenta o diálogo com o "poço", por meio da enumeração de promessas como argumento para o convencimento. De modo semelhante, na EJA, a argumentação também se constitui a partir de outras TDs, como a relato:

(11) EJA – Texto 1:
MINHA TRAJETORIA FOI TRABALHO – ME AJUDOU MUITO (ll. 1–3)
HOJE TENHO SAUDADE [...] NÃO VOLTA MAIS (ll. 3–5)

Em (11), a TD relato apresenta a experiência da escrevente a partir da qual ocorre uma avaliação argumentativa sobre o valor do passado. Essa relação apresenta uma aproximação fundamental: em ambas as amostras, a TD argumentativa não aparece de forma autônoma, mas como efeito da circulação dos escreventes por outras TDs: na EI, a partir do narrar para convencer/argumentar; e na EJA, a partir do relatar para avaliar/argumentar.

Outro ponto de aproximação refere-se à forte presença da TD conversa espontânea, que atravessa os textos na dialogia com o já falado/ouvido. Nos textos de EI, essa presença se manifesta de forma explícita no discurso direto. Já nos textos da EJA, a conversa espontânea se

manifesta, na organização linear, com a proximidade com a fala (numa fala plasmada na escrita):

(12) EI – Texto 1:
OIE QUERIDO POÇO [...] EAI POÇO EU MEREÇO? (ll. 6–15)

(13) EJA – Texto 2:
Eu sou a Sandra tenho 46 anos atualmente moro sozinha, tenho 3 filhos e 4 netos [...] eu tenho dificuldade de aprender [...] mais facilidades de aprender outras. eu acredito que as aulas do PEJA vai me ajudar a desenvolver muitas áreas que tenho dificuldade (ll. 1–11)

Em ambos os casos, a escrita se constrói como espaço de circulação entre práticas orais e letradas, configurando um ponto de aproximação no funcionamento do E3. Apesar dessas aproximações, observa-se um distanciamento relevante quanto ao tipo de TD que serve de base para a argumentação. Nos dados de EI, predomina a TD narrativa, frequentemente articulada ao universo imaginativo:

(14) EI – Texto 2:
UM DIA O CEBOLINHA E A MONICA TAVA BRIGANDO (l. 1)

Nesse caso, a narrativa funciona como suporte para a construção de normas e conselhos, com forte caráter prescritivo:

(15) VOCÊ NÃO PODE [...] NUNCA CHINGAR [...] (ll. 2–3)

Já nos dados da EJA, a TD predominante é o relato pessoal, ancorado na experiência vivida:

(16) EJA – Texto 2:
Eu sou a Sandra, tenho 46 anos [...] trabalho no RU da UNESP (ll. 1–3)

Esse deslocamento mostra que, na EI, a argumentação se ancora em situações imaginadas, vinculadas ao mundo do narrado, e, na EJA, ancora-se em experiências biográficas e concretas, vinculadas à história do sujeito.

Outro ponto de distanciamento refere-se ao modo como a argumentação é construída. Nos textos de EI, a argumentação assume, predominantemente, a forma de convencimento direto a partir de promessas, regras e advertências, conforme exemplificam (17) e (18):

(17) EI – Texto 1:
PROMETO TIRAR NOTAS BOA [...] NÃO VOU DESOBEDECER (ll. 8–12)

(18) EI – Texto 2:
SINÃO VOCÊ PODE INPRESO (l. 4)

Nesses casos, a argumentação se constrói na relação com um outro leitor/destinatário, com forte apelo persuasivo como traço discursivo que se repete. Já nos textos da EJA, a argumentação tende a assumir um caráter mais avaliativo e reflexivo, como se observa em (19) e (20):

(19) EJA – Texto 1:
ME AJUDOU MUITO" / "HOJE TENHO SAUDADE (ll. 2-3)

(20) EJA – Texto 2:
eu acredito que as aulas do PEJA vai me ajudar (ll. 9–10)

A argumentação não se dirige diretamente a um interlocutor a ser convencido, mas se constrói como avaliação da experiência, projeção de objetivos e justificativa de posicionamentos, em constitutiva relação com a TD relato.

A partir das análises, observa-se que EI e EJA compartilham a constituição da escrita como espaço de *mescla* de TDs, em que a TD argumentativa emerge "da/na" articulação "constitutiva" com outras tradições, na dialogia com a oralidade e em contexto de práticas (distintas) de letramento. Entretanto, diferenciam-se quanto ao modo de argumentar (entre convencimento direto e avaliação/reflexão), no qual o papel linguístico-textual do contraste assume os funcionamentos tático-semântico-pragmáticos já apresentados, neste capítulo, em viés comparativo.

Em articulação com os resultados dos E1 e E2, a análise do E3 permite compreender que os traços linguístico-discursivos observados nos espaços de junção não atuam apenas no funcionamento entre enunciados, mas integram modos mais amplos de composição discursiva. Os usos de MJs prototípicos e de trânsito semântico, anteriormente descritos como marcas da heterogeneidade constitutiva da escrita, ancoram-se nas *mesclas* de TDs que organizam os textos de EI e EJA. Em outras palavras, aquilo que, nos E1 e E2, aparece como fluxo da fala, gesto enunciativo, explicitação linguística das relações juntivas em contexto de prototipicidade ou não, no E3 se reconfigura como diálogo entre diversas *mesclas* de TDs, das quais emerge a TD argumentativa em aquisição. Assim, os MJs de contraste analisados no âmbito tático, semântico e pragmático funcionam também como mecanismos de composição textual, articulando narrar, relatar, explicar, listar, avaliar e argumentar. Desse modo, a comparação entre EI e EJA mostra que as diferenças nos modos de junção correspondem, em escala mais

ampla, a diferentes formas de manifestação da relação sujeito-escrita, por meio da inserção dos escreventes em práticas de letramento e de oralidade, na/para a construção da argumentação.

3.5 Discussão dos resultados

A comparação entre os resultados obtidos nos textos de EI e nos textos produzidos por escreventes da EJA permite retomar, em um nível teórico, os pressupostos que orientam este trabalho, sobretudo no que concerne à concepção de escrita como constitutivamente heterogênea, conforme Corrêa (2004, 1997).

Nessa direção, os resultados aqui discutidos não apenas corroboram tais pressupostos, mas os ampliam, ao apresentar que a heterogeneidade da escrita não se configura como um desenvolvimento da escolarização, mas como uma condição constitutiva que se inscreve, de modos distintos, ao longo de também distintos percursos de letramento. A escrita em aquisição, nesse sentido, não pode ser concebida em termos de progressão linear, mas como um campo de forças em que se entrecruzam práticas de oralidade e de letramento, materializadas na coocorrência dos E1, 2 e 3 (Corrêa, 2004; Lopes-Damasio, 2022a/b, 2019a/b).

No âmbito tático, a predominância de construções paratáticas, tanto nos dados de EI quanto nos de EJA, reafirma o papel estruturante de formas de articulação menos hierarquizadas na organização do discurso argumentativo em aquisição. A hipotaxe apresentou baixa frequência nos dados de EI, e não foi constatada nos de EJA. Esse resultado, contudo, não autoriza interpretações assentadas em hierarquias evolutivas entre parataxe e hipotaxe, como se a primeira correspondesse a uma organização mais simples e a segunda a uma forma mais desenvolvida. Ou, menos ainda, como se a EI fosse menos simples que a EJA. Trata-se, antes, de modos distintos de articulação sintática, cada qual associado a diferentes possibilidades de organização do dizer/escrever e de construção de relações semântico-pragmáticas, conforme discutem os estudos de Longhin-Thomazi (2011a/b).

A predominância da parataxe, nos textos analisados, aponta para a centralidade de modos de encadeamento que se ancoram na dinâmica da fala, tal como observada em práticas de oralidade, nos termos propostos por Corrêa (2004), em associação à concepção dos gestos enunciativos como traços da gênese da escrita. Ao mesmo tempo, a presença de MJs contrastivos prototípicos e de trânsitos semânticos apresenta que esses encadeamentos não se restringem ao atravessamento da escrita pela fala/oralidade, mas se articulam, de modo não dicotômico e de modo constitutivo, ao atravessamento da escrita pelas práticas de letramento, visíveis em *rastros* do código escrito institucionalizado, configurando a atuação simultânea entre os E1 e E2.

No plano semântico-pragmático, a descrição dos diferentes *types* e *subtypes* de funcionamento do contraste, em diálogo com os trabalhos de Neves (2011), Botaro (2010) e Lopes-Damasio (2022, 2024), permite sustentar que a complexidade na construção do sentido não surge em "estágios" mais avançados de escolarização e nem pode ser atribuída exclusivamente ao "progresso" ou "desenvolvimento" do sujeito como escrevente. Ao contrário, os resultados indicam que funcionamentos considerados mais abstratos, como aqueles relacionados à contra-argumentação, já se fazem presentes desde as primeiras escritas, ainda que em configurações específicas.

Essa constatação encontra respaldo em estudos mais recentes do grupo de pesquisa, vinculados ao PP, como Carvalho (2025), que também aponta para a presença de operações discursivas complexas em contextos de aquisição da TD narrativa na escrita, reforçando a necessidade de deslocar o foco analítico de uma perspectiva centrada na progressão (estrutural, semântica e/ou pragmático-discursiva) para uma abordagem que privilegie a análise das práticas discursivas, num contexto teórico em que a escrita em aquisição é concebida como "escrita-movente" (cf. Corrêa, 2013) e, ainda, como a escrita em uma tradição. Nesse quadro, a recorrência de determinados *types*, especialmente os de "contra-argumentação" e "restrição", mostra o princípio organizador do discurso, mesmo em contexto aquisicional da argumentação (Ducrot, 1998; Botaro, 2010; Ferrari e Lopes-Damasio, 2023).

No que concerne ao E3, os resultados reafirmam a pertinência de sua articulação com o conceito de TD, tal como desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa (cf. Silva, 2024; Oliveira, 2024; Carvalho, 2025; Santana, 2022; Lopes-Damasio, 2019a/b, 2022a/b), na medida em que apresenta o modo como a escrita em aquisição se constitui na intersecção de diferentes formas tradicionais de falar/escrever, em práticas discursivas. Em consonância com trabalhos de Ferrari e Lopes-Damasio (2023), mostra-se que a TD argumentativa não emerge de forma autônoma, mas se constrói a partir de *mesclas* com outras TDs, que funcionam como matrizes de organização do dizer/escrever.

A comparação entre EI e EJA permite, nesse sentido, avançar teorico-metodologicamente ao apresentar que tais *mesclas* se reconfiguram em função da relação oralidade/letramento. Enquanto, nos textos de EI, a argumentação se ancora predominantemente em TDs, como a narrativa e a conversação espontânea, nos textos da EJA observa-se maior incidência de TDs como o relato pessoal, articulado à avaliação e à projeção de experiências. Essa diferença não deve ser interpretada em termos de hierarquização entre formas de dizer/escrever, mas como manifestação de distintos modos de inserção nas práticas

sociais de linguagem, conforme também sugerem os estudos mais recentes do grupo (Silva, 2024; Oliveira, 2024; Carvalho, 2025; Santana, 2022; Lopes-Damasio, 2019 a/b, 2022a/b,).

Desse modo, os resultados deste trabalho contribuem para o desenvolvimento da área ao reafirmar a escrita como prática discursiva, constituída por múltiplas formas de atravessamento discursivo, e ao propor uma abordagem que integra dimensões táticas, semântico-pragmáticas e discursivas na análise dos processos de aquisição sob o escopo das TDs. Ao articular os MJs aos E1, 2 e 3 e ao conceito de TD, esta pesquisa amplia o escopo das investigações sobre escrita em aquisição, ao deslocar o foco de uma perspectiva diacrônica para uma perspectiva que privilegia a heterogeneidade da escrita como fundamento central de análise da própria materialidade dessa escrita.

Por fim, ao dialogar de modo sistemático com as produções do grupo de pesquisa e do PP (especialmente aquelas desenvolvidas por Lopes-Damasio, 2022a/b; 2019a/b; Santana, 2022; Ferrari e Lopes-Damasio, 2023; Silva, 2024; Oliveira, 2024; Carvalho, 2025), este estudo avança ao apresentar a comparação entre diferentes amostras de escrita, mostrando que a heterogeneidade da escrita constitui o processo de aquisição e deixa-se ver em *rastros* táticos e semânticos, materializadas nessa escrita. Contribui-se, pois, para o aprofundamento teórico-metodológico das investigações sobre escrita, argumentação e TDs, ao demonstrar que o processo de aprender a escrever implica, fundamentalmente, numa articulação constitutiva, de natureza linguístico-discursiva.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo geral de realizar uma abordagem linguístico-discursiva dos MJs, em espaços de junção que habilitam o sentido contrastivo, em textos da TD argumentativa em aquisição, produzidos por sujeitos do Ciclo 1 do EF e da PEJA, esta pesquisa buscou responder a três perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução e retomadas, agora, nestas Considerações Finais. Essas perguntas foram formuladas a partir de um quadro teórico sustentado, de modo central, na concepção de escrita como constitutivamente heterogênea (Corrêa, 2004, 1997), na compreensão dos textos como materializações históricas de TDs (Kabatek, 2006; Lopes-Damasio, 2022a/b, 2019a/b), na consideração dos MJs como técnicas de junção e como *rastros* do processo de textualização (Raible, 2001; Kortmann, 1997; Halliday, 1985), bem como nas contribuições de Lemos (1998, 2002) para o entendimento da aquisição da escrita como movimentação do sujeito na linguagem, e não como progressão linear de competências.

A partir desse enquadramento, tornou-se possível observar a aquisição da argumentação escrita não como etapa previsível de desenvolvimento escolar, mas como processo atravessado por diferentes práticas de linguagem, por distintas formas de relação entre oralidade e letramento e por modos historicamente constituídos de dizer/escrever. Nessa direção, o contraste foi tomado como lugar privilegiado de observação da constituição argumentativa do texto, já que nele se apresentaram diferentes *types* — oposição, restrição, refutação/retificação, diferença, compensação e contra-argumentação—, fundamentais para a construção argumentativa do texto do escrevente.

Para responder à primeira pergunta de pesquisa — qual o funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, na TD argumentativa em aquisição? — partiu-se da hipótese de que, considerando que os MJs têm funcionamentos vinculados à própria TD, o sentido contrastivo poderia manifestar-se, na superfície textual, por meio de diferentes arquiteturas táticas e distintos trânsitos semânticos. Os resultados confirmaram essa hipótese e alcançaram o objetivo específico (i) de: caracterizar o funcionamento tático-semântico dos MJs relacionados ao sentido de contraste, em textos da TD argumentativa em aquisição.

No plano tático, observou-se, nos textos de EI, predomínio de construções paratáticas, sobretudo coordenativas, com forte recorrência de “mas/mais”, seguido pelos usos de “justaposição”. Embora a hipotaxe também tenha comparecido nesse conjunto de dados, sua frequência mostrou-se menor e sem crescimento linear ao longo dos anos escolares analisados. Esse resultado impediu interpretações evolutivas que associariam a hipotaxe a um estágio

superior e a parataxe a um estágio inicial ou menos elaborado. Ao contrário, os dados mostraram que diferentes formas de articulação coexistem e respondem a distintas necessidades de organização argumentativa.

Nos textos produzidos por escreventes do PEJA, por sua vez, constatou-se exclusividade de construções paratáticas, sem ocorrências hipotáticas. Esse dado, entretanto, não pode ser lido como problema estrutural dessa escrita inicial, mas como indício de um modo de organização do dizer/escrever, fortemente ancorado em práticas de oralidade, por meio de encadeamentos que mobilizam a justaposição, a coordenação e os efeitos inferenciais construídos entre segmentos textuais, nos trânsitos semânticos. Em ambos os grupos, portanto, a parataxe apresentou-se como recurso central para a textualização do contraste.

No plano semântico-pragmático, a análise mostrou, nos dados infantis, seis *types* de funcionamento contrastivo: diferença, compensação, refutação/retificação, oposição, restrição e contra-argumentação. Nos dados da EJA, identificaram-se cinco *types*, com ausência apenas de diferença. Em ambos os grupos, destacaram-se, quantitativamente, os *types* de restrição e contra-argumentação, o que permite reconhecer que o contraste mais recorrente não se resume à simples oposição binária entre ideias, mas atua em níveis discursivos mais complexos, relacionados à orientação argumentativa do texto.

Esse resultado é especialmente significativo porque aponta que funcionamentos considerados mais abstratos, como o da contra-argumentação, já aparecem em textos produzidos desde o início da circulação dos sujeitos pela escrita, nos anos iniciais da escolarização, no caso da EI. O que os dados indicam é que escreventes em processo de aquisição já mobilizam MJs argumentativos diversos, em configurações particulares e em diálogo com outras tradições de dizer/escrever.

A segunda pergunta de pesquisa — qual a relação entre o sentido de contraste e a heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição? — foi respondida a partir da hipótese de que a circulação do escrevente por dois dos eixos que determinam o modo heterogêneo de constituição da escrita, a saber, o eixo 1, da gênese da escrita, e o eixo 2, do código escrito institucionalizado (Corrêa, 1997), poderia indiciar, em intrínseca relação aos MJs observados, um diálogo entre fala/oralidade e escrita/letramento, enquanto fatos linguísticos e práticas sociais. Os resultados igualmente confirmaram essa hipótese e alcançaram o objetivo específico (ii) de: analisar os MJs, relacionados ao sentido de contraste, como *rastros* da heterogeneidade da escrita na TD argumentativa em aquisição.

Na EI e na EJA, os MJs contrastivos mostraram diferentes modos de circulação sobre a linguagem, nos quais se articularam traços associados à gênese da escrita — vistos em

movimentos de reconstrução do fluxo da fala — e marcas vinculadas ao código escrito institucionalizado – em termos de prototipicidade e de uma imagem de "autonomia" da escrita. Esses modos de circulação mostram que a escrita, na TD argumentativa em aquisição, não se constitui como passagem linear de um eixo a outro, mas como espaço heterogêneo em que diferentes experiências de linguagem se entrecruzam. Nessa perspectiva, confirma-se a proposição de Authier-Revuz (1990), segundo a qual toda escrita se produz em relação com um exterior constitutivo, isto é, com o já dito que atravessa a materialidade discursiva.

Nos textos, a escrita se realiza em diálogo permanente com formas de dizer/escrever ancoradas em práticas orais e letradas. Esse resultado permite compreender que a escrita das crianças e dos jovens e adultos cujos textos foram investigados guarda marcas da circulação dos escreventes por práticas sociais diversas, de leitura e escrita, vinculadas ao trabalho, à família, à comunidade, à escola e a múltiplos letramentos. Em termos de Street (2009), trata-se de reconhecer que os letramentos são práticas sociais historicamente situadas, e não mera aquisição técnica de habilidades.

A comparação entre as duas amostras – EI e EJA – permite afirmar, portanto, que a heterogeneidade não constitui etapa transitória do aprender a escrever, mas condição constitutiva da própria escrita, no caso do presente trabalho, observada enquanto tradição argumentativa. O que varia são as formas históricas e subjetivas de sua materialização. Esse resultado também dialoga com Corrêa (2022), ao mostrar que a história ultrapassa os limites da experiência individual imediata e permanece sob a forma de sobrevivências discursivas que continuam a atuar nos modos de dizer.

A terceira pergunta de pesquisa — qual a relação que se estabelece entre os MJs contrastivos e a aquisição da TD argumentativa, no modo escrito de enunciar? — foi respondida diante da hipótese de que a circulação do escrevente pelo terceiro eixo que determina o modo heterogêneo de constituição da escrita — o da relação com o já falado/escrito e ouvido/lido (Corrêa, 1997) — poderia indiciar um diálogo com a aquisição dessa TD argumentativa, a partir do funcionamento dos elementos juntivos e das relações entre esse funcionamento e as *mesclas* de TDs para a composicionalidade da tradição focalizada. Os resultados também confirmaram essa hipótese e alcançaram o objetivo específico (iii) de: focalizar a aquisição da TD argumentativa a partir da observação do comportamento da junção, especialmente a contrastiva, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito, em consonância com as *mesclas* de TDs que a constituem.

Nos textos de EI, a argumentação mostrou-se fortemente apoiada em composicionalidades paradigmáticas com as TDs conversação espontânea e redação escolar,

além de composicionalidades sintagmáticas, especialmente relevantes com a TD narrativa. Isso indica que a criança aprende a argumentar escrevendo não a partir de uma tradição argumentativa pura e autônoma, mas mobilizando recursos do narrar, dialogar e relatar na produção textual.

Nos textos de EJA, por sua vez, a TD argumentativa mostrou-se frequentemente articulada ao relato pessoal, à descrição e à conversação espontânea. Nesse caso, as escreventes ancoram-se, muitas vezes, na experiência vivida, na memória individual e na avaliação de acontecimentos concretos. Assim, a argumentação atua como prática situada na experiência social das escreventes.

Esses resultados permitem confirmar as *mesclas* de TDs também no escopo da aquisição da escrita, uma vez que a TD argumentativa, nesse contexto, não se constrói isoladamente. Ao contrário, ela se constitui em relação com outras TDs, das quais incorpora formas de organização do dizer/escrever, fios discursivos e recursos de textualização. Conforme Kabatek (2006), toda TD se define pela relação temporal que um texto estabelece com textos anteriores, por meio da repetição e da atualização de formas historicamente sedimentadas. Nesse sentido, as *mesclas* observadas nesta pesquisa mostram que argumentar envolve mobilizar experiências discursivas diversas e reinscrevê-las em novas condições de produção.

No plano comparativo, a pesquisa mostrou aproximações e distanciamentos entre a EI e a EJA. Aproximam-se os grupos pela parataxe, pela produtividade do contraste como MJ argumentativo e pela presença constitutiva da heterogeneidade da escrita. Distanciam-se pelas formas específicas de materialização desses fenômenos: nos textos infantis, com maior diversidade de *mesclas* e maior circulação entre formatos escolares e narrativos; nos textos da EJA, com maior marca da experiência pessoal e de modos de dizer ancorados em trajetórias sociais extraescolares.

Essas diferenças não apresentam hierarquizações entre formas de escrever. Ao contrário, afirmam distintos modos de inserção nas práticas sociais de linguagem. Os textos argumentativos, em aquisição, apresentam, assim, diferentes histórias de relação com a escrita. Desse modo, esta pesquisa contribui para o desenvolvimento dos estudos sobre aquisição da escrita ao reafirmar que aprender a escrever implica inserir-se em diferentes *mesclas* de TDs, mobilizar memórias de linguagem e usar, desde cedo, diferentes MJs contrastivos para a construção da argumentação. Contribui, igualmente, para os estudos sobre junção textual, ao demonstrar que os MJs são relevantes para a movimentação do escrevente no processo de textualização.

No âmbito metodológico, o trabalho também contribui ao articular análise tática, semântico-pragmática e discursiva em perspectiva comparativa entre grupos socialmente distintos. Essa articulação permite ultrapassar leituras deficitárias, na relação com o ensino de texto e gramática, tanto da EI quanto da EJA, propondo uma abordagem capaz de reconhecer produtividade linguística onde frequentemente se vê apenas inadequação normativa. Nesse aspecto, reafirma-se a necessidade de conceitos de trabalho que não dissociem reflexão linguística, reflexão sobre a escrita e práticas de ensino.

Por fim, os resultados permitem afirmar que a aquisição da TD argumentativa, observada nos textos de EI e de EJA investigados, configura-se como processo heterogêneo, histórico e social. Em ambos os casos, argumentar significa reinscrever vozes, práticas e tradições na materialidade textual. Vista como acontecimento, a escrita não se reduz ao produto acabado, mas se realiza na relação entre memória discursiva, produção e leitura. Longe de ser homogênea, constitui-se como espaço de encontro entre experiências de linguagem, e os MJs contrastivos indiciam marcas privilegiadas desse movimento. É, conforme Corrêa (2004), justamente nessa dinâmica entre memória e produção, entre tradição e singularidade, que o escrevente se constitui e faz da escrita lugar de argumentação.

REFERÊNCIAS

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.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade** – um estudo enunciativo do sentido. Trad. Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992

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.

BOTARO, T. C. **Uma abordagem do funcionamento discursivo das construções adversativas sob a ótica da gramaticalização**. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2010.

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. Práticas e eventos de letramento em pesquisas sobre escrita infantil. **Signótica** (UFG), v. 33, p. 1-27, 2021.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 35, p. 171-193, 2010.

CARVALHO, A. A. **Aquisição da escrita, tradição discursiva e junção**: uma abordagem comparativa de narrativas produzidas por crianças e adultos em aquisição da escrita. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2025.

CHACON, L. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-17, 2021.

CHACON, L. **Instabilidades da linguagem: discurso, língua e suas relações.** Marília, 2017. 185 f. Tese (Livre-Docência - Linguística em Fonoaudiologia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

CORRÊA, M. L. G. Letramentos em perspectiva histórica do império da escrita aos sonhos do pós-pandemia. Muiraquitã – **Revista de Letras e Humanidades**, v. 1, p. 1-15, 2022.

CORRÊA, M. L. G. Letramento(s): conceitos de trabalho no ensino. **Revista da Anpoll**, v. 1, p. 52-66-66, 2019.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, p. 481-513, 2013.

COORRÊA. M. L. G. Encontros entre prática e pesquisa de ensino: Oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, v. 28, p. 625-648, 2010.

CORRÊA, M. L. G. Arranjos referenciais de tempo em textos de pré-universitários: letramento e oralidade. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 75-93, jul./dez, 2008.

CORRÊA, M. L. G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 201-211, 2007.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 0, p. 269-286, 2006.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. **Uma proposta de caracterização do modo heterogêneo de constituição da escrita**. Sínteses. UNICAMP, Campinas (SP), v. 3, p. 67-77, 1998.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1997.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história**: o problema da mudança linguística. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COSERIU, E. Sistema, norma y habla. Montevideo, reimpr. Em: E.C., **Teoría del linguaje y linguística general**. Cinco estudios. Madrid: Gredos, 1952, p. 11-113.

DI RENZO, A. M. **O repetível no processo de aquisição da escrita**: lugar de argumentação. 2000. 112f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2000.

DUCROT, O. Sémantique linguistique et analyse de textes. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, (35): 19-36, Jul./Dez. 1998.

FERRARI, L.; LOPES-DAMASIO, L. R. Aquisição da escrita argumentativa: a ressignificação do discurso do outro pela ilusão da argumentação. **Delta**, 2023.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Edward Arnold, 4ª edição, 2014 [1985].

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014 [1985].

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E.C. **Grammaticalization**. 2.ed. Cambridge: CUP, 2003.

JAKOBSON, R. *Linguistics and Poetics*. In: SEBEOK, T. A. (org.). *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960.

KABATEK, J. **Tradição discursiva e gramática**. Palestra proferida no YouTube pela ABRALIN. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=26b14iQ81WY. Acesso em: 20 de jun de 2023.

KABATEK, J. Tradição discursiva e gênero. In LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, p. 579-588, 2012.

KABATEK, J. Diskurstraditionen und Genres. *In*: Sarah Dessì Schmid, Ulrich Detges, Paul Gévaudan & Wiltrud Mihatsch (éd.), **Rahmen des Sprechens**: Beiträge zu Valenztheorie, Varietätenlinguistik, Kreolistik, kognitiver und historischer SemantikPeter Koch zum 60. Geburtstag, Tübingen: Narr, 89- 100, 2011.

KABATEK, J. Introduccion. *In:* **Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico**: nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas**.** Madrid: Iberoamericana; 2008.

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

KABATEK, J. Sobre a historicidade dos textos. Tradução de José da Silva Simões. **Linha d'água.** 17. São Paulo: USP/APLL, 2005.

KABATEK, J. Tradiciones discursivas jurídicas y elaboración lingüística en la España medieval. In: **Cahiers de linguistique et de civilisation hispaniques médiévales**. N°27, p. 249-261, 2004.

KOCH, P. Tradiciones discusivas y cambio lingüístico, In: KABATEK; J. (Ed.). **Sintaxis histórica del español y cambio linguístico**. Madrid, Iberoamericana, 2008.

KORTMANN, B. **Adverbial Subordination**: a typology and History of Adverbial Subordinators Based on European Languagens. Berlin-New York, Mouton de Gruyter; 1997.

LEMOS, C. T. G. de. Sobre a aquisição da escrita. Algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOISEAU, S. La notion de tradition discursive: une perspective diachronique sur les genres textuels et sur les phénomènes de fréquence textuelle. **Pratiques**, 157-158, 2013.

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**, São Paulo, 55 (1), p. 225-248, 2011b.

LOPES-DAMASIO, L. R. For a Discursive-Linguistic Approach of Junction: Contrast and Argumentation in Children's Writing. **NOVALing**, 2026.

LOPES-DAMASIO, L. R; GAVA, M. F. M. . A escrita inicial em contexto do PEJA: mecanismos de junção e tradições discursivas. **Confluência**, Rio de Janeiro, p. 329-365, 2025.

LOPES-DAMASIO, L. R.; SANTANA, M. D. . For a discursive-linguistic approach to junction: analysis of linking mechanisms in narrative and argumentative discursive traditions. **Revista do GEL**, v. 21, p. 170-196, 2024.

LOPES-DAMASIO, L. R. Para argumentar, basta começar: mecanismos de junção e tradição discursiva em aquisição. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 64, n. 00, 2022a.

LOPES-DAMASIO, L. R. Escrita infantil: junção e tradição discursiva. 1. ed. São Paulo: **Editora UNESP**, 2022b. v. 1. p. 238.

LOPES-DAMASIO, L. R. Junção e tradição discursiva na escrita infantil. **(Con)textos linguístico**s, v. 14, p. 136-156, 2020.

LOPES-DAMASIO, L. R. A justaposição oracional em dados de aquisição da escrita. **Revista todas as letras**. (MACKENZIE, online), v. 21, p. 88-104, 2019a.

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**. (USP), v. 21, n.2, p. 147-170, 2019b.

LOPES-DAMASIO, L. R.; SILVA, P. C. S da. A produção textual escrita: junção e(m) aquisição. **Cadernos de Estudos Linguísticos,** v. 60, p. 723-742, 2018.

LOPES-DAMASIO, L. R. Uma abordagem da circulação do sujeito pelo universo da escrita via mecanismos de junção. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 46 (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**, São Paulo, 60 (2), p. 287-317, 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.

MARCUSCHI, L. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, 9, p. 119-145, jan-dez 1997.

MARRA, D. Os níveis da linguagem: a teoria linguística de Eugenio Coseriu. **Alfa**, São Paulo, v. 67, p. 1-24, 2023.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2ª. ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2011.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, M. H. M. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa**, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.

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.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.], 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

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

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

SANTANA, M. D. **Uma abordagem linguístico-discursiva da junção na escrita infantil**. 2022. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2022.

SANTOS, A. S. **Heterogeneidade mostrada e dialogia com o já falado/escrito em Memórias da Emília**. 2019. (Tese de doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019.

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.

STEIN, I. S. V. **A escrita constitutivamente heterogênea**: uma análise de textos argumentativos. 2023. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023.

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.

WILHELM, R. (2001). Diskurstraditionen. In: HASPELMATH, Martin; KÖNIG, Ekkehard; OESTERREICHER, Wulf; RAIBLE, Wolfgang (Ed.). **Language typology and language universals**: an international handbook, I. Berlin/New York: de Gruyter. p. 467–477.

DADOS CURRICULARES

IDENTIFICAÇÃO	
	SARAYU STIFANI DIAS SANTANA data de nascimento: 30/03/1996
Nacionalidade	brasileira
Nome em citações bibliográficas	Santana Dias Stifani, Sarayu Santana Dias Stifani, S. Stifani, Sarayu
Currículo Lattes	URL http://lattes.cnpq.br/7427483359004004
ORCID	URL https://orcid.org/0000-0002-2611-1855
Outro identificador	URL https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/723971/sarayu-stifani-dias-santana/