

MARIA LUIZA DE CASTRO ALVARES

**HETEROGENEIDADE DA ESCRITA E ENSINO:
uma abordagem linguístico-discursiva na relação entre tradição discursiva
e mecanismos de junção**

ASSIS

2020

MARIA LUIZA DE CASTRO ALVARES

**HETEROGENEIDADE DA ESCRITA E ENSINO:
uma abordagem linguístico-discursiva na relação entre tradição discursiva
e mecanismos de junção**

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

Orientador(a): Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio

ASSIS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

A473h Alvares, Maria Luiza de Castro
Heterogeneidade da escrita e ensino: uma abordagem
linguístico-discursiva na relação entre tradição discursiva e
mecanismos de junção / Maria Luiza de Castro Alvares.
Assis, 2020.
197 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Lucia Regiane Lopes Damasio

1. Ensino fundamental. 2. Comunicação escrita. 3.
Crianças - Escrita. I. Título.

CDD 372

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: HETEROGENEIDADE DA ESCRITA E ENSINO: uma abordagem linguístico-discursiva na relação entre tradição discursiva e mecanismos de junção

AUTORA: MARIA LUIZA DE CASTRO ALVARES
ORIENTADORA: LUCIA REGIANE LOPES DAMÁSIO

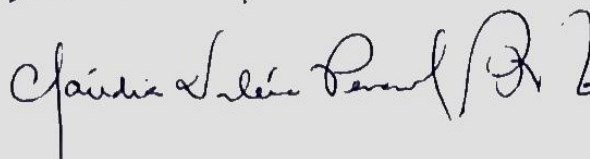


Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

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



Profa. Dra. CLÁUDIA VALÉRIA PENAVAL BINATO
Departamento de Linguística / UNESP/Assis



Profa. Dra. ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA
UFBA / Salvador

Assis, 02 de março de 2020

AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus por, nos momentos de insegurança, ser minha força, e nos momentos de ânimo, mostrar-me como sempre haverá uma saída.

Aos meus familiares, pelo apoio e orgulho de minha trajetória de trabalho e estudo.

Ao meu companheiro Fábio Henrique de Paula Bocalon, por estar ao meu lado em todos os melhores e piores momentos, nunca me deixando desistir daquilo em que acredito.

À professora Lúcia Regiane Lopes-Damasio, pela orientação de forma inegavelmente eficiente e segura, pela paciência e por todo conhecimento que proporcionou.

Aos professores do ProfLetras, pela transmissão de conhecimentos.

Aos amigos que fiz no ProfLetras, pelo apoio constante e pelos bons momentos passados juntos. Em especial, a Claudineia Peres Bertaglia e ao Paulo Alexandre Filho, pelos trabalhos realizados em conjunto, pelos risos, pelas palavras de carinho e pelo apoio constante.

Aos meus amigos da vida, Ana Paula, Raquel, Andressa, Arthur, Amanda, Beatriz, Laisa e Ana Letícia, pela paciência e por todo apoio.

Aos professores Odilon Curado (UNESP) e Elaine Cristina de Oliveira (UFBA), pelas contribuições dadas no exame de qualificação, pois permitiram clareza para a continuidade desta pesquisa.

A todos os funcionários da UNESP, pelo trabalho em prol da educação superior em nosso país, seja nos corredores mantendo a harmonia, seja nas seções lidando com a burocracia.

ALVARES, Maria Luiza de Castro. **Heterogeneidade da escrita e ensino**: uma abordagem linguístico-discursiva na relação entre tradição discursiva e mecanismos de junção. 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

Neste trabalho, realizado no âmbito do ProfLetras e vinculado ao Grupo de Pesquisa em Estudos sobre a Linguagem (GPEL), propõe-se uma abordagem linguístico-discursiva da argumentação em textos produzidos por sujeitos numa perspectiva longitudinal – do 7º ao 8º ano do Ensino Fundamental II, através de uma análise fundamentada na escrita heterogeneamente constituída, a partir dos mecanismos de junção, na tradição discursiva argumentativa. O trabalho fundamenta-se na concepção de tradição discursiva (KABATEK, 2005a, 2005b, 2012), tomada como matéria e produto da linguagem, enquanto todo tipo identificável de tradição de dizer/escrever, formada via repetição e evocação e que promove, portanto, atualização e tradição ao mesmo tempo; na concepção de escrita heterogeneamente constituída (CORRÊA, 1997), em que os modos falado e escrito de enunciação constituem-se mutuamente; e, por fim, nos mecanismos de junção (RAIBLE, 2001), elementos cuja função é combinar/juntar proposições, a partir do cruzamento dos eixos *tático* e *semântico*. Nesse sentido, pretende-se contribuir com proposições voltadas ao ensino da escrita a partir da descrição linguístico-discursiva dos mecanismos de junção, no âmbito da tradição discursiva argumentativa, produzida por sujeitos regularmente matriculados nos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, numa perspectiva longitudinal, através, portanto, da comparação analítica do funcionamento desses mecanismos nos textos produzidos pelos mesmos sujeitos, nesses dois momentos, definidos como Coleta 1 – textos do 7º ano – e Coleta 2 – textos do 8º ano. Para isso, parte-se da: (i) descrição e análise dos mecanismos de junção, em textos pertencentes à tradição discursiva argumentativa, no modo escrito de enunciação, com enfoque nas relações semânticas e na interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, na perspectiva de Halliday (1985) e Raible (2001); (ii) busca por evidências da relação entre o uso e funcionamento dos mecanismos de junção com a tradição discursiva argumentativa; (iii) busca por evidências da relação entre o comportamento da junção e a heterogeneidade da escrita, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito. Por fim, são apresentadas (no Anexo 1) as atividades realizadas, numa perspectiva longitudinal, com o objetivo de promover a aquisição da tradição argumentativa, a partir de uma abordagem linguístico-discursiva. A discussão proposta com base nessa comparação aponta que: (a) há proximidade nos resultados relativos à análise dos mecanismos de junção nos âmbitos *tático* (com predominância das estruturas paratáticas) e *semântico* (com predominância das relações de adição, causa e contraste); (b) há mescla com as tradições discursivas expositiva, listagem, explicativa, injuntiva e narrativa, no que diz respeito à constituição/aquisição da tradição argumentativa e (c) há mudança de posição dos escreventes, na língua/linguagem, sinalizada por suas imagens da escrita institucionalizada, identificadas na convencionalização dos usos dos mecanismos de junção, como indício da heterogeneidade da escrita.

Palavras-chave: Tradição Discursiva. Heterogeneidade da Escrita. Mecanismos de Junção. Ensino.

ALVARES, Maria Luiza de Castro. **Writing heterogeneity and teaching: a relationship between linguistic change, discursive tradition and junction mechanisms.** 2020. 196 p. Dissertation (Master in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

This paperwork, carried out in the context of ProfLetras and linked to the Research Group on Language (RGOL), proposes an linguistic-discursive approach of the argumentation in texts produced by subjects in a longitudinal perspective - from the 7th to the 8th year of the Elementary School II, through an analysis based on the heterogeneity of writing, from the junction mechanisms, in the argumentative discursive tradition. The work is based on the conception of Discursive Tradition (KABATEK, 2005a, 2005b, 2012), taken as a matter and product of language, while every identifiable type of tradition of saying/writing, formed by repetition and evocation and which, therefore, promotes updating and tradition at the same time; in the concept of heterogeneity of writing (CORRÊA, 1997), in which the spoken and written ways of enunciating are mutually constituted; and finally, in the junction mechanisms (RAIBLE, 2001), elements whose function is to combine/put together propositions, from the crossing of the *tactical* and *semantic* axes. In this sense, we intend to contribute with propositions focused on the teaching of writing from the discursive linguistic description of junction mechanisms, within the argumentative discursive tradition, produced by subjects regularly enrolled in the 7th and 8th years of Elementary School II, from a longitudinal perspective, through, therefore, from the analytical comparison of the functioning of these mechanisms in the texts produced by the same subjects, in these two moments, defined as Collection 1 - texts from the 7th year - and Collection 2 - texts from the 8th year. For that, it starts from the: (i) description and analysis of the junction mechanisms, in texts belonging to the argumentative discursive tradition, in the written way of enunciating, focusing on the semantic relations and interdependence between the component portions of the complex sentence, from the perspective of Halliday (1985) and Raible (2001); (ii) search for evidence of the relationship between the use and functioning of junction mechanisms with the argumentative discursive tradition; (iii) search for evidence of the relationship between junction behavior and the heterogeneity of writing, through traces of the oral/spoken and literate/written relationship. Finally, the activities carried out are presented (in Annex 1), in a longitudinal perspective, with the objective of promoting the acquisition of the argumentative tradition, from a linguistic-discursive approach. The proposed discussion based on this comparison points out that: (a) there is proximity in the results related to the analysis of the junction mechanisms in the tactical (with predominance of paratactic structures) and semantic (with predominance of addition, cause and contrast relationships); (b) there is a mixture with the expository, listing, explanatory, injunction and narrative discursive traditions, with regard to the constitution of the argumentative discursive tradition and (c) there is a change in the position of the subjects, in the language, signaled by images of institutionalized writing, identified in the conventionalization of the uses of the junction mechanisms, proving the writing heterogeneity.

Keywords: Discursive Tradition. Writing Heterogeneity. Junction Mechanisms. Teaching.

LISTAS DE ESQUEMAS, QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

ESQUEMAS

Esquema 1: Os dois eixos da tradição discursiva (GOMES; IAPECHINO, 2011, p.10). ...	p. 18
Esquema 2: Tradições Discursivas (KABATEK, 2005b, p. 4).	p. 20
Esquema 3: Evocação (adaptada de KABATEK, 2005b, p.7).	p. 26
Esquema 4: <i>Continuum</i> da fala e da escrita (MARCUSCHI, 1997, p.136).	p. 40
Esquema 5: Distribuição dos gêneros textuais no <i>continuum</i> (MARCUSCHI, 1997, p. 137).	p. 41
Esquema 6: Graus de dependência e integração (HOPPER; TRAUGOTT, 1993, p.170 <i>apud</i> CARVALHO, 2014)	p. 63
Esquema 7: “Junktion” segundo Raible (KABATEK, 2005b, p. 13)	p. 64
Esquema 8: Esquema simplificado do eixo vertical de junção (grau de integração) (KABATEK, 2005b, p.14)	p. 65
Esquema 9: Escala das relações semânticas (LOPES-DAMASIO, 2014, p. 1376)	p. 67
Esquema 10: Universo semântico das relações (KORTMANN, 1997, p. 178 <i>apud</i> LONGHINTHOMAZI, 2011, p.232)	p. 67
Esquema 11: Critério Bidimensional de análise dos mecanismos de junção (LOPES-DAMASIO, 2014, p. 1376)	p. 69

QUADROS

Quadro 1: Níveis do linguístico (COSERIU, 1979, <i>apud</i> LOPES-DAMASIO, 2011, p.65).	p. 15
Quadro 2: Níveis e domínios do linguístico (KOCH, P, 1997, <i>apud</i> LOPES-DAMASIO, 2011, p.67).	p. 19
Quadro 3: Condições de comunicação (KOCH e OESTERREICH, 2007, <i>apud</i> SILVA, 2011, p.97-98).	p. 31
Quadro 4: Dicotomias entre Fala x Escrita (KOCH, 1997, p.32).	p. 37
Quadro 5: Aspectos da perspectiva culturalista (MARCUSCHI, 1997, p.129).	p. 38
Quadro 6: Aspectos da perspectiva variacionista (MARCUSCHI, 1997, p.131).	p. 39
Quadro 7: Aspectos da perspectiva interacional (MARCUSCHI, 1997, p. 132).	p. 40

GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência <i>token</i> dos mecanismos de junção.	p. 82
Gráfico 2: Relações táticas.	p. 82
Gráfico 3: Relações semânticas.	p. 85

Gráfico 4: Parentesco semântico nos textos dos 7º e 8º anos.	p. 97
Gráfico 5: Mesclas de tradições discursivas.	p. 106
Gráfico 6: Mesclas de tradições discursivas nos textos dos 7º e 8º anos.	p. 115
Gráfico 7: Os mecanismos de junção e a gênese da escrita.	p. 128
Gráfico 8: Os mecanismos de junção e a escrita institucionalizada.	p. 140
Gráfico 9: Relações entre mecanismos de junção e os eixos da heterogeneidade da escrita.....	
.....	p. 148

TABELAS

Tabela 1: Relações semânticas.	p. 87
Tabela 2: Parentescos semânticos.	p. 98
Tabela 3: Mecanismos de junção em contexto de mesclas de tradições discursivas.	p. 115
Tabela 4: Os mecanismos de junção e a gênese da escrita.	p. 131
Tabela 5: Os mecanismos de junção e a escrita institucionalizada.	p. 140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 9
1. Apresentação: contexto e vínculo.....	p. 9
2. Proposta e objetivos do trabalho.....	p. 10
3. Organização do trabalho.....	p. 12
 PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	p. 14
CAPÍTULO 1 – TRADIÇÕES DISCURSIVAS: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO TEXTO	P. 14
Apresentação	p. 14
1.1. Contextualizando a abordagem das tradições discursivas.....	p. 15
1.2. Distinção entre tradição discursiva e gênero	p. 21
1.3. O conceito de historicidade em relação às tradições discursivas	p. 24
1.4. Características que definem uma tradição discursiva.....	p. 26
1.5. Tradições discursivas, variação e mudança linguística	p. 29
Contextualização e implicações do uso do conceito de tradição discursiva	p. 32
 CAPÍTULO 2 – HETEROGENEIDADE DA ESCRITA: UMA ABORDAGEM DA ESCRITA	p. 35
Apresentação	p. 35
1.1. Perspectivas da relação entre fala e escrita.....	p. 37
1.2. Heterogeneidade da escrita.....	p. 42
1.3. Uma proposta de observação da escrita infantil	p. 45
Contextualização e implicações do uso do conceito de Heterogeneidade da Escrita.....	p. 53
 CAPÍTULO 3 – MECANISMOS DE JUNÇÃO: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES	p. 55
Apresentação	p. 55
1.1. A perspectiva funcionalista	p. 58
1.2. Mecanismos de junção sob a perspectiva funcionalista	p. 65
Contextualização e implicações da relação entre mecanismos de junção e tradições discursivas na aquisição da escrita	p. 70

PARTE II – UNIVERSO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

.....	p. 73
Apresentação	p. 73
1.1. A metodologia do professor/pesquisador	p. 73
1.2. A metodologia do pesquisador	p. 78

PARTE III – ANÁLISE

CAPÍTULO 1 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS MJs NA TD ARGUMENTATIVA

DOS 7º E 8º ANOS

Apresentação	p. 81
1.1. As relações táticas	p. 81
1.2. As relações semânticas	p. 85
1.3. Parentescos semânticos.....	p. 97
Sistematização dos resultados	p. 103

CAPÍTULO 2 – MECANISMOS DE JUNÇÃO E A (AQUISIÇÃO DA) TRADIÇÃO

DISCURSIVA ARGUMENTATIVA

Apresentação	p. 105
1.1. A composicionalidade da tradição discursiva argumentativa.....	p. 105
1.2. Relações entre os mecanismos de junção e a tradição discursiva argumentativa	p. 114
Sistematização dos resultados	p. 125

CAPÍTULO 3 – RELAÇÕES ENTRE MECANISMOS DE JUNÇÃO E A

HETEROGENEIDADE DA ESCRITA

Apresentação	p. 127
1.1. Mecanismos de junção e a gênese da escrita.....	p. 128
1.2. Mecanismos de junção e a escrita institucional.....	p. 138
Sistematização dos resultados	p. 148

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS

ANEXO.....

INTRODUÇÃO

1. Apresentação: contexto e vínculo

O ProfLetras é um curso de Pós-graduação com Mestrado Profissional em Letras, presente em diversas instituições federais e estaduais, cujo objetivo maior é a formação continuada de professores de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Essa capacitação, entre outros objetivos, visa a aumentar a qualidade do ensino nacional, no que se refere à leitura e à escrita.

O Programa, concentrado na área de Linguagens e Letramentos, está dividido em duas linhas de pesquisa: “teorias de linguagem e ensino” e “leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”. A opção por essa área de concentração e por essas linhas de pesquisa explica-se na amplitude oferecida por elas, a partir de disciplinas que articulam as modalidades da língua (oral e escrita) e partem de diferentes concepções práticas e teóricas.

A atuação como membro da rede de ensino do estado de São Paulo, enquanto professora do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, com trabalho diretamente voltado às aulas de língua portuguesa e de língua inglesa, torna imprescindível a procura pela formação continuada como parte essencial da construção do ensino de qualidade, de um modo geral. Essa procura por desenvolvimento profissional, por sua vez, encontra caminhos viáveis no escopo do referido Programa de Pós-graduação.

Nessa perspectiva, neste trabalho de Mestrado, apresentam-se os resultados do desenvolvimento de projeto vinculado à linha de pesquisa “teorias de linguagem e ensino”. Sendo assim, o objetivo principal do trabalho é descrever e analisar os mecanismos de junção¹ associados à tradição discursiva² argumentativa, em intrínseca relação com intervenções pedagógicas, voltadas ao ensino da escrita, numa perspectiva longitudinal.

Esta pesquisa foi desenvolvida, ainda, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem (GPEL/CNPq), coordenado pelo Prof. Lourenço Chacon e constituído por professores de diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior e seus orientandos.

¹ Os mecanismos de junção são definidos como aspectos que indiciam a materialização de uma tradição textual, enquanto base para a comparação, que possibilita estudos de evolução histórica, no âmbito da filogênese e da ontogênese (RAIBLE, 2001).

² Segundo o conceito de tradição discursiva, o ato comunicativo sofre influências da organização linguística, seguindo as regras e normas de uma língua, e da ordem textual característica da tradição discursiva adotada. Assim, de acordo com o autor, essas tradições implicam a relação de um texto com outro em determinado momento histórico (KABATEK, 2005, 2006, 2012).

2. Proposta e objetivos do trabalho

O objetivo geral desta pesquisa, fundamentada em teorias da linguagem, é contribuir com proposições voltadas ao ensino da escrita a partir de uma abordagem linguístico-discursiva da argumentação em textos produzidos por sujeitos³ numa perspectiva longitudinal – do 7º ao 8º ano do Ensino Fundamental II, através de uma análise fundamentada na relação entre a escrita heterogeneamente constituída e os mecanismos de junção.

Procura-se, através dessa proposta, responder às perguntas: Qual o funcionamento tático-semântico dos mecanismos de junção em tradições discursivas argumentativas produzidas por alunos, inicialmente matriculados no 7º ano e, em seguida, no 8º ano do Ensino Fundamental II (EF II, daqui em diante), e de que modo esse funcionamento revela-se sintomático da tradição discursiva argumentativa? Quais os indícios da relação entre oralidade/fala e letramento/escrita, enquanto fatos linguísticos – fala e escrita – e práticas sociais – oralidade e letramento (CORRÊA, 1997, MARCUSCHI, 1997) nos textos escritos em perspectiva longitudinal? O que essa análise pode revelar acerca das relações entre o sujeito e a linguagem a partir da (sua) imagem do modo escrito de enunciação?

Assim, são motivações e objetivos específicos desta pesquisa, enquanto desdobramentos do objetivo geral e como forma de responder a essas perguntas:

- (1) descrever e analisar os mecanismos de junção, em textos pertencentes à tradição discursiva argumentativa, no modo escrito de enunciação, a partir das relações

³ Neste trabalho, o termo “sujeito” refere-se, empiricamente, a uma pessoa – que aqui pode aparecer referida como “sujeito”, “aluno” ou “escrevente” – que, ao tomar a palavra, considerando-se a dialogia do ato e o processo de individuação, a partir das relações com as tradições da oralidade e da escrita, torna-se sujeito daquele enunciado, pois cria uma visão particular do mundo e marca sua inserção em práticas sociais:

O sujeito deve ser considerado, portanto, como *individuação* dialógica, uma vez que se constitui em sua relação com a linguagem – concebida como lugar de interação, interlocução e tomada como atividade/trabalho – e em sua relação com o *outro*. Essa concepção de sujeito corresponde àquela proposta por Corrêa (2004, p. 15-16), mediante a qual o autor pretende evitar, por um lado, a ideia de sujeito assujeitado e, por outro, a de sujeito indivíduo. Para isso, rejeita integralmente qualquer entendimento de sujeito da linguagem como indivíduo, a partir do pressuposto de que não é a singularidade factual que enuncia, mas não rejeita integralmente o assujeitamento, dado que adota o entendimento de que o sujeito é constituído pelo *outro*. Não se trata, vale explicitar, de um assujeitamento parcial, mas de outra noção de sujeito, em que a presença do outro lhe é constitutiva e, neste estudo, a exemplo daquele de Corrêa (2004, p. 15-16), marcada pela heterogeneidade e pela representação. (LOPES-DAMASIO, 2019, p. 151).

semântico-cognitivas e da interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, na perspectiva de Halliday (1985) e Raible (2001);

- (2) relacionar o uso e funcionamento dos mecanismos de junção às características da tradição discursiva argumentativa;
- (3) buscar evidências da relação entre o comportamento da junção e a heterogeneidade da escrita, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito; e
- (4) propor atividades, numa perspectiva longitudinal, voltadas à aquisição da tradição discursiva argumentativa, numa perspectiva linguístico-discursiva.

Para tanto, o trabalho fundamenta-se no seguinte tripé teórico: (i) na concepção de tradição discursiva (TD, daqui em diante), originada na linguística alemã e que parte da distinção coseriana dos três níveis do falar/escrever, na linha dos estudos de Kabatek (2005a, 2005b, 2012), na qual é definida como a repetição de um texto, forma textual ou maneira particular de escrever ou falar com valor de signo próprio; (ii) na concepção de escrita heterogeneamente constituída, a partir da proposta de Corrêa (1997), em que a heterogeneidade não está na escrita, mas a constitui. Nessa perspectiva, os modos falado e escrito de enunciação constituem-se mutuamente, sendo possível perceber a heterogeneidade tanto na materialização da fala quanto na materialização da escrita; e, por fim, (iii) nos aspectos sintáticos e semânticos dos mecanismos de junção, de acordo com a proposta de Raible (2001), baseada em um esquema que relaciona sintaxe e semântica e que tem como objetivo descrever os mecanismos junctivos de línguas naturais, através de duas dimensões (o eixo das relações sintáticas e o das relações semânticas).

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de produção de material que, baseado em descrições e análises linguísticas finas, sirva como apoio para a formação docente, ou seja, de materiais que possibilitem, ao professor, pesquisar a sua própria prática e ter fundamentos para tal, a fim de compreender e modificar as formas tradicionais de “contribuir” para uma mudança na relação entre o sujeito e a língua, especificamente, em seu modo escrito de enunciação.

Justifica-se também na importância de estudar o texto como objeto do ensino-aprendizagem, abordando-o através do conceito de TD, o qual se preocupa em considerá-lo a partir de seu enfoque linguístico, no cruzamento com os seus aspectos discursivos. Sendo assim, colocar o texto no espaço de objeto de pesquisa, enquanto elo fundamental no processo de ensino-aprendizagem, significa, em termos teóricos, trabalhar numa perspectiva linguístico-discursiva, emancipadora, que, exatamente por isso, não dispensa o cuidado com

os aspectos de quaisquer dessas naturezas, buscando formar sujeitos críticos e produtores do próprio conhecimento.

3. Organização do trabalho

Além desta Introdução, este trabalho está organizado em *Parte I* – Pressupostos Teóricos; *Parte II* – Universo da pesquisa e procedimentos metodológicos e *Parte III*, em que serão apresentados os resultados das análises de acordo com a metodologia exposta, detalhadamente, na Parte II. Conta também com uma seção de Considerações Finais, com a exposição de reflexões acerca dos resultados, e com um Anexo, em que se expõem as atividades de intervenção realizadas ao longo do período de pesquisa.

A Parte I – *Pressupostos Teóricos* é composta por três Capítulos que trazem os conceitos que fundamentam este trabalho. O Capítulo 1, intitulado *Tradições Discursivas: uma abordagem linguístico-discursiva do texto*, contém, além da contextualização do conceito de TD, a distinção entre esse conceito e o de gênero, uma reflexão acerca do conceito de historicidade em relação às TDs, as características que definem uma TD, a relação desse conceito com variações e mudanças linguísticas e, por fim, a implicação do uso dessa teoria nesta pesquisa.

O Capítulo 2, intitulado *Heterogeneidade da escrita: uma abordagem da escrita*, inicia-se com uma exposição das perspectivas teóricas acerca das relações entre fala e escrita, com base nos estudos de Marcuschi (1997). Contém, ainda, uma subseção com a definição do conceito de heterogeneidade da escrita, na linha de Corrêa (1997). Por fim, é apresentada a contextualização dessa concepção nesta pesquisa, bem como suas implicações em relação ao *corpus* investigado.

O Capítulo 3, intitulado *Mecanismos de junção: uma abordagem linguístico-discursiva da articulação de orações*, com o intuito de definir o conceito de mecanismos de junção (MJs, daqui em diante) e contextualizar seu uso nesta pesquisa, faz uma apresentação do surgimento das características dessa perspectiva e de alguns de seus principais teóricos, define a abordagem dos esquemas de junção aqui adotada e, por fim, apresenta a relação dessas concepções, no presente trabalho, partindo do pressuposto de que os esquemas de junção de um texto indicam o grau de complexidade linguístico-discursiva utilizado pelos escreventes, tomando-os como possíveis aspectos sintomáticos das TDs.

A Parte II – *Universo da pesquisa e procedimentos metodológicos* apresenta o *corpus* que será analisado e a metodologia que será empregada na análise. Está subdividida em duas seções: (i) voltada para a metodologia do professor/pesquisador, num primeiro momento, que contém a apresentação das duas etapas de coleta de *corpus*, nas quais se expõem o método e as propostas de produção textual utilizados; (ii) voltada para a metodologia do pesquisador, com a explicitação dos caminhos percorridos para a realização das análises de acordo com os objetivos propostos e em função da fundamentação teórica adotada.

A Parte III – *Análises* é composta por três Capítulos que trazem os resultados das análises realizadas. O Capítulo 1, intitulado *Descrição e análise dos mecanismos de junção na tradição discursiva argumentativa dos 7º e 8º anos*, está voltado à apresentação dos resultados referentes aos MJs, em textos pertencentes à TD argumentativa, no que diz respeito aos eixos tático e semântico e às relações de parentesco semântico. O Capítulo 2, intitulado *Mecanismos de junção e a (aquisição da) tradição discursiva argumentativa*, apresenta uma relação entre o uso e funcionamento dos MJs e as características da TD argumentação nos textos obtidos a partir das Coletas realizadas. Por fim, o Capítulo 3, intitulado *Relações entre mecanismos de junção e a heterogeneidade da escrita*, apresenta a análise relativa à busca por evidências da relação entre o comportamento da junção e a heterogeneidade da escrita, mediante traços do oral/falado e letrado/escrito.

Por fim, este trabalho apresenta, em seu ANEXO, todas as atividades realizadas como forma de intervenção, com o objetivo de promover a aquisição da TD argumentativa, no modo escrito de enunciação, a partir de um enfoque linguístico-discursivo. São apresentadas, portanto, em formato de “Caderno Pedagógico”, como um produto que dialoga com as reflexões e discussões empreendidas nesta dissertação.

PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

TRADIÇÕES DISCURSIVAS: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO TEXTO

Apresentação

O objetivo deste capítulo é apresentar os aspectos teóricos e metodológicos que permeiam o conceito de TD, relacionando-os à importância dessa teoria para o desenvolvimento deste trabalho. De acordo com Kabatek (2005b), uma TD é definida pela relação de um texto, em um determinado momento da história, com outro, anterior, através de *repetição*. Para Oesterreicher (1997), as TDs são esquemas convencionais e normativos de transmissão linguística de significados, podendo abranger as diferentes dimensões textuais: funcional, situacional, temática ou linguística. Temos, a partir desses autores, que o conceito de TD, como será melhor explicado no desenvolvimento deste Capítulo, abrange as tradições do falar/escrever.

Esse conceito surgiu, na década de 1980, nos estudos da Linguística Histórica Românica, através da Filologia Pragmática Alemã, a qual busca estudar, de maneira rigorosa, o desenvolvimento de uma língua, baseando-se em documentos escritos. Conforme será exposto neste Capítulo, partindo das definições de Eugênio Coseriu sobre linguagem e mudanças linguísticas, e de sua distinção dos três níveis do falar (universal, histórico e individual), o conceito de TD vem sendo aplicado nos estudos históricos do português brasileiro, tendo destaque no projeto *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB), especialmente em sua subequipe paulista, conhecida como Projeto Caipira (Projeto para a História do Português Paulista – PHPP). Para além da perspectiva diacrônica, vem sendo aplicado, também, em trabalhos que buscam lidar com aspectos da aquisição e desenvolvimento da escrita, numa perspectiva sincrônica e ontogênica. São exemplos deles os trabalhos de Lopes-Damasio (2017), Longhin-Thomazi (2011a, 2011b), entre outros, que trazem dados e reflexões acerca do processo de aquisição da escrita, levando em consideração sua constituição heterogênea, a partir de TDs.

Este Capítulo será dividido em seis subseções com o objetivo de definir o conceito de TD e as implicações do uso dessa teoria nesta pesquisa. Desse modo, a primeira subseção, *1.1. Contextualização do conceito de TD*, apresentará as circunstâncias que rodeiam essa

concepção, desde seu surgimento, até os estudos mais atuais. A segunda subseção, 1.2. *Distinção entre TD e gênero*, como o próprio título informa, tem como objetivo apresentar em que aspectos essas duas teorias se assemelham e, principalmente, distinguem-se. A subseção 1.3. *O conceito de historicidade em relação às TDs*, por sua vez, apresentará o conceito de historicidade para esta pesquisa, uma vez que aqui sua significação relaciona-se ao aspecto das TDs. A próxima subseção, 1.4. *Características que definem uma TD*, tratará dos aspectos definidores das TDs, ou seja, a partir de quais aspectos podemos reconhecê-las e defini-las. Em 1.5. *TDs, variação e mudança linguística*, serão feitas reflexões acerca da relação entre o conceito de TD e as variações e mudanças pelas quais uma língua passa. Por fim, a última subseção, *Contextualização e implicações do uso do conceito de TD*, visa a contextualização dessa concepção dentro desta pesquisa, bem como as implicações de seu uso, ou seja, como e porque, nesta pesquisa, o conceito de TD é utilizado, e quais as consequências desse uso, dentro desta pesquisa e em relação ao *corpus* que será coletado.

1.1. Contextualizando a abordagem das tradições discursivas

Na história do conceito de TD, é notável a sua recepção fora da romanística alemã e também a presença de diferenças internas em seus diversos usos, em outros domínios dos estudos linguísticos-discursivos. Aqui, de início, este conceito será definido, baseando-se no seu contexto de criação inicial. Para tal, é importante apresentar os três níveis do falar, ou seja, do linguístico, propostos por Coseriu (1979), em sua teoria da linguagem, que podem ser assim ilustrados:

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

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

Em suas definições dos níveis do falar, Coseriu (1979) propõe que todo discurso parte do nível universal, enquanto atividade de falar, passa por uma língua, em particular, enquanto ato, que se dá por meio daqueles que a falam, com uma finalidade comunicativa desejada. Esses níveis estão associados às atividades comunicativas que os sujeitos exercem nas diferentes situações de interação verbal. Sendo assim, todo interlocutor dirige-se ao seu

destinatário com uma intenção comunicativa específica. Assim, falar é algo universal⁴ a todos os seres humanos, é histórico, pois pressupõe um idioma, e, por fim, é individual pois configura-se em uma situação concreta e particular. Assim, temos as seguintes definições e explicações para os níveis dessa divisão:

- No primeiro nível, o universal, encontram-se as atividades da linguagem, estratégias comunicativas, comuns a todos os homens.
- No segundo nível, histórico, encontram-se os idiomas históricos, como o português, inglês, espanhol etc., nas diferentes variedades de uma língua e suas regras.
- Por fim, no terceiro nível, o individual, estão os atos de fala, os enunciados, que dependem da finalidade comunicativa de quem o produz.

Para Coseriu, então, a linguagem não é acabada, mas é um conjunto, um sistema de produção, em partes, materializado linguisticamente em textos, quer seja por meio da fala, quer seja por meio da escrita. Temos, dessa maneira, que a linguagem não é produto, mas é atividade, num diálogo com o pensamento aristotélico de Humboldt. Sua definição de língua é considerada um marco pela distinção do que, até então, era visto como válido, a saber, o conceito de língua de Saussure – a língua, na perspectiva estruturalista saussureana, era tomada como estática, por ser produto, no âmbito de uma concepção de “língua abstrata”, observada sincronicamente, sem que se considerasse sua história. Na perspectiva coseriana, a língua passa a ser considerada viva, sempre em movimento, enquanto atividade, ou seja, enquanto processo, em usos realizados por seus falantes, no âmbito de uma concepção de “língua concreta”, observada sempre em consideração à sua história, independentemente do recorte escolhido pelo analista.

Essa concepção coseriana de linguagem tem importância para os estudos históricos e referentes às variações da língua, refletindo, assim, no que diz respeito ao estudo dos textos e dos fenômenos que os permeiam. Nessa compreensão, a língua envolve reconstruções e recriações e seus significados estão em constante construção: é, portanto, invenção, mas não integralmente, uma vez que sempre que um indivíduo cria uma nova estrutura é a partir de algo anterior e de sua capacidade de manejar os recursos que advém dos saberes linguísticos.

No início dos anos 1970, a linguística de texto nasce como disciplina e, sob seu escopo, distintos trabalhos identificam as características e particularidades dos tipos textuais.

⁴ Nesta definição, o autor considera a possibilidade universal de falar sem se referir, no entanto, às patologias que podem acometer a fala humana.

Por conseguinte, nascem diferentes campos nos estudos da textualidade, considerando-a a partir dos elementos linguísticos, do conteúdo, da inserção situacional, e, por fim, considerando-a a partir de sua finalidade comunicativa.

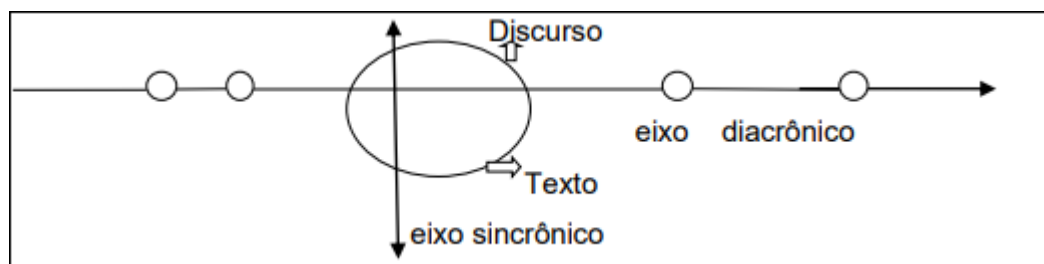
Nessa direção, o conceito de TD origina-se da necessidade de aliar o reconhecimento de que o uso da linguagem ocorre sempre por meio de textos, a questões da sociolinguística e da pragmática. Origina-se, assim, da Linguística Textual, mas também da pragmática que, ao longo dos anos 80, fez parte dos estudos de diferentes perspectivas e da distinção entre linguagem oral e escrita.

Nessa perspectiva, Schlieben-Lange (1993), em estudo orientado por Coseriu, aliou questões de sociolinguística e pragmática com a teoria do autor, fundamentando o que mais tarde seria o conceito de TD. Uma das discussões da autora, em sua contribuição para a elaboração desse conceito, foi a de que *existe uma história dos textos independente da história das línguas* (1993 *apud* KABATEK, 2005b).

Essa proposta, reconhecida como Pragmática Histórica, relacionava a oralidade e a estrutura da língua com uma visão da linguística histórica. Assim, as tradições que vão além das línguas formam as TDs. Muitas pesquisas utilizam-se, portanto, do conceito de TD, com o propósito de investigar a gênese dos textos e suas transformações ao longo da história, mas vale ressaltar que, de acordo com a concepção de língua concreta de Coseriu, a língua é histórica, independentemente da perspectiva do investigador, ou seja, existe história no recorte diacrônico e, da mesma forma, no sincrônico – tal como se propõe neste estudo.

Mais recentemente, Koch (1997b), Osterreicher (1997) e Kabatek (2005a, 2005b) refinaram a noção de TD, vista como uma nova abordagem teórico-metodológica para a explicação de fenômenos de mudança linguística. A tradição do texto tem importância nas atividades de linguagem, em que predeterminam certos usos que podem dar maior ou menor abertura para as variações e mudanças. Assim, o conceito de TD é tido, nessa perspectiva, como fundamental para o estudo histórico de uma língua.

Kabatek (2005a, 2005b) afirma, em seus estudos, que as questões que abrangem a historicidade da língua e do texto tiveram início em Coseriu (1987) e continuidade com Schlieben-Lange (1993), Koch (1997b), Osterreicher (1997), entre outros; todos eles, autores que se distanciaram das concepções saussureanas de língua como algo abstrato e visualizaram-na historicamente, em perspectiva diacrônica e sincrônica. Esse processo, em que o texto é situado tanto diacrônica quanto sincronicamente, pode ser visualizado no Esquema 1, abaixo:



Esquema 1: Os dois eixos da tradição discursiva (GOMES; IAPECHINO, 2011, p.10).

No eixo vertical, encontram-se as relações estabelecidas entre o texto, objeto de análise, com outros textos produzidos na atualidade, ou seja, no mesmo recorte temporal ou estado de língua; no eixo horizontal, encontram-se as relações entre o texto e outros, numa cadeia temporal, ou seja, que lhe antecederam ou que lhe sucederam, todos no tocante de uma mesma TD.

É imprescindível, nesse viés, analisar a linguagem além dos aspectos gramaticais da língua, levando em conta a finalidade discursivo-pragmática que as determinadas tradições de texto possuem. Nesse sentido, a escolha dessa abordagem, baseada no conceito de TD, para nortear este trabalho, explica-se pelas noções de *língua*, *texto* e *discurso* que estão na base da teoria. Desse modo, a língua é entendida aqui como concreta, ou seja, equivalente àquela que é usada pelos sujeitos, constituída por *sistema* e *norma*: segundo Coseriu (1979), o *sistema* deve ser entendido como conjunto de possibilidades de uma língua e a *norma* como as exigências sociais e culturais que atravessam o uso dessas possibilidades. Seguindo Lopes-Damasio (2018, p. 3), a noção de texto adotada “segue a consideração da linguagem como *acontecimento* e não *adequação*, e a de *processo de textualização*, caracterizado como ‘acontecimento’, não acabado senão na relação entre falante/ouvinte, autor/leitor”. A noção de discurso, por sua vez, foi, ao longo do tempo, empregada com diferentes significados e o mais comum muito o aproximava do conceito de *fala* ou *enunciado*, pois o definia como “língua em uso” (CORRÊA, 2002, p. 56). Para além desse entendimento comum, aproximamo-nos da definição de Corrêa (2002, p. 60), que destaca que “a noção de discurso cobre a região que fica entre o linguístico e o histórico”.

Com o propósito de definir o conceito de TD, Koch, P. (1997 *apud* SILVA, 2011) e Osterreicher (2001 *apud* SILVA, 2011) duplicaram o nível histórico coseriano, com o propósito de mostrar que falar pressupõe uma finalidade comunicativa concreta que atravessa dois filtros históricos até chegar ao enunciado: esses filtros são a *língua* histórica particular, como sistema e norma, e as TDs. Partindo desse viés, a divisão do nível histórico coseriano

passa a abarcar o conceito de TD, refletindo sobre ele a ideia de independência da história dos textos em relação à história das línguas, em particular, sem misturar essas historicidades. Dessa forma, com a distinção histórica de língua e texto, Koch (1997) e Oesterreicher (1997) atualizaram a concepção de linguagem coseriana, composta por três níveis – universal, histórico e individual – através dos quais a linguagem é vista como uma atividade universal, realizada individualmente a partir de técnicas historicamente determinadas, conforme ilustra o Quadro 2:

NÍVEL	DOMÍNIO	TIPOS DE REGRAS
Universal	Atividade de falar	Regras elocucionais
Histórico	Língua histórica particular	Regras idiomáticas
	Tradição discursiva	Regras discursivas
Atual ou Individual	Discurso	

Quadro 2: Níveis e domínios do linguístico (KOCH, P., 1997 *apud* LOPES-DAMASIO, 2011, p. 67).

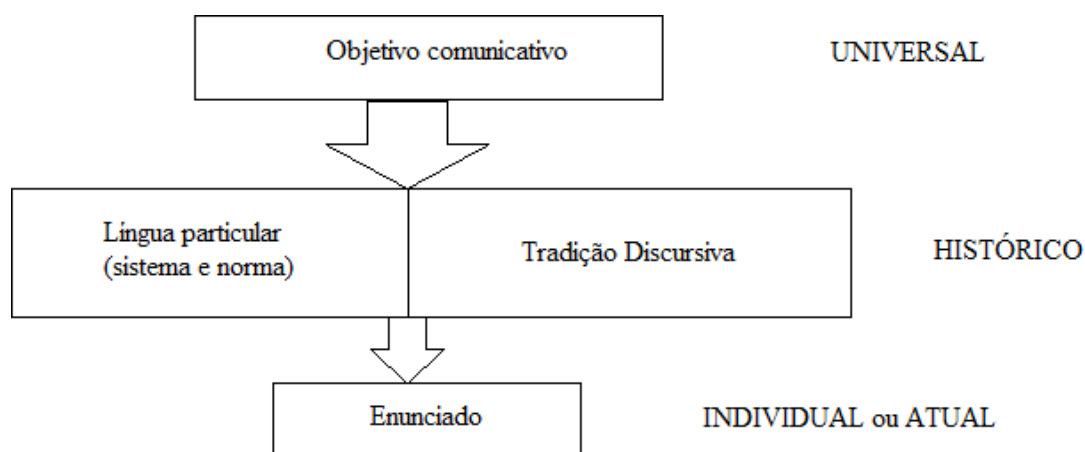
Para Koch (1997), o problema da divisão coseriana está no que se refere aos saberes, mais precisamente ao *saber expressivo*. Para o autor, há divergências entre os conceitos de *saber* e de *discurso*, uma vez que é no discurso que se realiza o saber linguístico e discursivo.

A duplicação do nível histórico possibilita a adequação dos enunciados a duas técnicas. A primeira, que corresponde às técnicas da língua, organiza os fatos linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe e léxico). Já a segunda, que corresponde à tradição dos textos, organiza as técnicas linguísticas em unidades maiores (textos), em relação ao conteúdo, à composicionalidade e/ou ainda ao estilo. A produção de sentido passa, dessa maneira, por dois filtros concomitantes, o da língua, ou seja, as técnicas linguísticas particulares de uma língua, e o dos textos, ou seja, da tradição dos textos que organiza as escolhas linguísticas do primeiro filtro em unidades maiores.

A produção discursiva é influenciada não somente pelo sistema e pelas normas linguísticas, mas sim, e principalmente, por elementos sociais que regulam as práticas discursivas. Essa divisão implica considerar uma TD como parte do nível histórico, tanto ao lado da língua na qual está inserida, quanto como possuidora de uma história própria, independente da história dessa língua. Assim, com a proposta de Koch (1997) e Oesterreicher (2001), o segundo nível, histórico, passa a ser constituído pela língua – idioma histórico – e pelas TDs, englobando, portanto, os tipos de textos, estilos, gêneros e construções.

Os três níveis estão presentes sempre que o sujeito enuncia: falar/escrever significa, ao mesmo tempo, recorrer ao que tradicionalmente está instituído, do ponto de vista do idioma e das sucessivas atualizações de uma forma discursiva, e colaborar para a constituição dessa tradição, num diálogo complexo entre o já-dito e os novos projetos de dizer (LOPES-DAMASIO, 2017, p. 1043).

Nessa perspectiva, o ato comunicativo sofre influências da organização linguística, seguindo as regras e normas de uma língua, e também da ordem textual, característica da TD adotada. Portanto, defronte a finalidade comunicativa desejada, o sujeito produz seu discurso por meio de atualizações do já-dito. De acordo com Lopes-Damasio (2017, p. 1044), “as TDs implicam, então, a relação de um texto com outro em determinado momento histórico, via repetição, total, parcial, ou marcada apenas pela repetição formal”. O Esquema 2 ilustra esse processamento textual:



Esquema 2: Tradições Discursivas (KABATEK, 2005b, p. 4).

Falar/escrever pressupõe, dessa maneira, fazer uso do que já foi tradicionalmente instituído, seja do ponto de vista da língua (idioma), seja do ponto de vista das contínuas atualizações das formas discursivas. Os provérbios e as formas de saudação, por exemplo, são exemplos da *historicidade* dos textos que implica tradições textuais, definidas independentemente da língua como sistema (estrutura, gramática, léxico). Essa tradição se configura, portanto, a partir de finalidades comunicativas.

Nessa perspectiva, a finalidade comunicativa objetivada não passa apenas pelo filtro léxico-gramatical. Caso assim fosse, em uma finalidade comunicativa de *saudação*, por exemplo, seria aceita a frase “eu te cumprimento”. Porém, como esse não é o modo tradicional e considerado convencional de cumprimentar, e sim frases como “bom dia” e “como vai?”, o locutor fará suas escolhas também de acordo com o filtro da TD.

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

O conceito de TD parte, por conseguinte, dos três aspectos linguísticos estabelecidos por Coseriu, tendo como principal característica uma visão histórica da língua. A produção discursiva, nessa perspectiva, é influenciada não somente pelo sistema e pela norma linguística, como também, e principalmente, por elementos sociais que regulam as práticas discursivas. Falar/escrever significa, portanto, fazer uso daquilo que já foi tomado como tradicional. Desse modo, o objetivo dos trabalhos baseados na teoria das TDs é considerar o contexto social e histórico dos discursos, ao lado de seus aspectos linguísticos, como tradições que se repetem, adaptam-se e se transferem de uma língua para outra.

1.2. Distinção entre tradição discursiva e gênero

As TDs são consideradas, portanto, maneiras tradicionais de dizer/escrever e englobam, desde uma fórmula simples, até gêneros discursivos. É comum, entretanto, a confusão entre TD e gênero, pois, tanto a teoria das TDs, quanto a dos gêneros do discurso (cf. BAKHTIN, 1992 *apud* KABATEK, 2012), fundamentam-se na dialogicidade da linguagem, ou seja, no diálogo entre textos que se repetem. O conceito de TD inclui, portanto:

[...] todas as formas concretas de tradição, seja a tradição de uma citação concreta, de uma saudação, a tradição de uma forma como o soneto ou a tradição do artigo científico, inclusive a tradição da introdução a um artigo, a tradição do citar ou do estruturar; finalmente, também tradições particulares de grupos ou de instituições, como a tradição dos parlamentares conservadores franceses frente a seus adversários progressistas. E, nessa amplitude, o termo também inclui fenômenos que se referem às formas além das formas tradicionais da gramática de uma língua identificadas como tais pela linguística repetidamente: formas textuais, tipos textuais, gêneros textuais (KABATEK, 2012, p. 582).

É possível desfazer qualquer confusão, ainda, pelo fato de que, assim como as TDs, de acordo com Bakhtin (1992 *apud* KABATEK, 2012), os gêneros discursivos também são considerados enunciados relativamente estáveis, o que pressupõe uma questão de tradição relacionada ao discurso. Assim, a regularidade dos atos de fala e a heterogeneidade da linguagem humana – subjacente à noção de língua em uso – contribuem para a confusão

feita entre TD e gênero do discurso, na medida em que ambos os conceitos partilham dessas características.

Desse modo, são fortes as semelhanças conceituais, mas não podemos deixar de lado as diferenças. De acordo com a proposta de Kabatek (2012), no conceito de TD, encontramos, por exemplo, as conversas cotidianas e suas fórmulas, as chamadas *tradições formulaicas*, entre elas, por exemplo, a conhecida saudação “bom dia”. Resumindo, destacamos o caráter genérico do conceito de TD, capaz de incluir os gêneros discursivos e também as construções textuais que não seriam gêneros.⁵

Kabatek (2012) buscou distinguir os dois conceitos com o argumento de que as TDs se baseiam na historicidade dos textos, apesar de a ideia das TDs, segundo Kabatek, também estar associada à crítica feita por Bakhtin ao estruturalismo. Dessa forma, as TDs englobam finalidades comunicativas simples e complexas (e aqui, muitas vezes, correspondem a gêneros), podendo ter dentro delas outras TDs. Distinguem-se, no entanto, dos gêneros também pelo fato de poderem referir-se a determinada forma textual ou elementos linguísticos, conforme vimos apresentado. Nas palavras de Longhin (2014):

Kabatek (2010) concebe um contínuo em que dispõe tradições de complexidade variável. Em um polo, estão enunciados do tipo *oi*, do português, que equivale a um ato de saudação, normalmente relacionado às práticas da oralidade, vinculado a uma situação concreta e ao universo do cotidiano. Tal enunciado implica repetição integral, de forma e de conteúdo. No outro polo do contínuo, estão TD complexas tais como o romance, normalmente relacionado às práticas de escrita e não dependente de uma situação concreta de evocação. Inserido no universo ficcional, o romance não requer a repetição de forma, nem a de conteúdo, e é constituído por inúmeras outras tradições de universos vários. (LONGHIN, 2014, p.26)

Uma fórmula como “bom dia”, citada há pouco, como exemplo, é considerada simples e não chega a ser um gênero concreto, mas é, inegavelmente, uma tradição do falar. Outro exemplo é a TD simples equivalente à expressão “Era uma vez...”, que constitui a TD conto de fadas ou as TDs narrativas, mas não é um gênero discursivo. Kabatek (2005b) cita as cartas do século XIX editadas pelos grupos do projeto PHPB, nas quais se misturam diferentes formas de escrever, ou seja, diferentes TDs, e as quais caracterizam-se como gêneros e, ao mesmo tempo, como TDs, pois os gêneros são, também, tradições de falar.

⁵ O conceito de TD pode, até mesmo, aproximar-se do conceito de *interdiscursividade*. Porém, não deve haver confusão, pois a TD é uma repetição do ponto de vista textual e linguístico, e não ideológico. No caso da saudação “bom dia”, por exemplo, temos uma TD que se manifesta na forma, e não no diálogo com uma ideologia.

Ainda para delimitar o conceito de TD, focalizando em sua diferenciação em relação ao conceito de gênero, segundo Kabatek (2012), foi apresentada, por Wilhelm (2001, 2003), uma distinção entre três áreas de TDs. Wilhelm considera as *fórmulas*, *formas textuais* e *universos de discurso* diferentes graus de abstração de TDs que podem relacionar-se uma dentro da outra. Assim, uma fórmula como “Era uma vez” está dentro da forma textual *conto* que, por sua vez, encontra-se dentro no universo da *ficção*.

Na área dos universos de discurso, Wilhelm distingue quatro deles, adotando a concepção de Coseriu: universo do cotidiano, universo da ficção, universo da religião e universo da ciência. Esta classificação é mais geral e baseia-se na relação entre sujeito e objeto, partindo das relações semióticas que caracterizam todo falar. Esses universos são considerados “mundos” e constroem-se uns sobre os outros, podendo ser definidos a partir da relação entre *falante*, *signo* e *mundo*. Manifestam-se, por fim, em discursos que correspondem às TDs.

De acordo com Kabatek (2005b), ao longo dos anos 60 começou-se a estudar o texto e suas particularidades, tendo maior atenção o conceito de *tipos textuais*, que foi definido por Peter Hartmann, em 1964, como “conjuntos de textos compartilhando determinadas características” (HARTMANN 1964, p. 23, *apud* KABATEK, 2005b, p. 2). Nasce então, no início dos anos 70, como disciplina independente, uma linguística de texto que estuda as diferentes características desses tipos textuais e diversas perspectivas para a identificação de suas particularidades são publicadas.

Diferentes campos nos estudos da textualidade foram identificados, tais como: (i) a consideração da textualidade a partir dos elementos linguísticos de cada texto, sobretudo os sintáticos e lexicais; (ii) a consideração da textualidade a partir do conteúdo; (iii) a consideração da textualidade a partir da inserção situacional; e, por fim, (iv) a consideração da textualidade a partir da função ou finalidade comunicativa. Essas tendências têm vantagens e defeitos e, nesse sentido, alguns autores propunham modelos de vários níveis, combinando e interrelacionando os diferentes pontos de vista.

Marcuschi (2000, p. 21) afirma que “um tipo textual é constructo ideal que se identifica no contexto de uma tipologia textual que pretende determinar estruturas linguísticas e formais que constituem esses tipos”. Desse modo, o conceito de tipos textuais é utilizado como uma metodologia para organizar os gêneros textuais, independentemente de suas funções comunicativas. Um único texto pode, então, conter diferentes tipos textuais: uma carta, por exemplo, pode apresentar trechos narrativos, descritivos, procedimentais, entre

outros tipos. Nesse sentido, o conceito de tipos textuais relaciona-se ao de TD, na medida em que, da mesma forma, os dois apresentam combinações particulares de elementos, não sendo textos repetidos da mesma maneira sempre, mas sim de forma heterogênea e podendo constituírem-se mutuamente.

1.3. O conceito de historicidade em relação às tradições discursivas

“Não apenas a língua possui história, como também os textos possuem uma história” (SCHILIEBEN-LANGE, 1993 *apud* KABATEK, 2005b, p.3) – uma tradição textual. Retomando essa ideia de Schlieben Lange (1993), temos que essas histórias, em conjunto, determinam os textos falados e escritos. A historicidade dos textos permite-nos, na atividade de falar/escrever, recorrermos não somente à língua com seu sistema e suas normas, mas também a uma tradição textual adequada a nossa necessidade comunicativa.

Partindo dessa ideia, fez-se necessário definir o conceito de *historicidade*, uma vez que há contradições, nas diferentes perspectivas, quanto à historicidade da linguagem. Nessa perspectiva, Kabatek (2005a) e outros estudiosos dos textos e das TDs consideram diferentes *historicidades*, seguindo as seguintes definições de Coseriu (1978 *apud* KABATEK, 2005a):

- *Historicidade linguística*, na qual a língua é vista como a história de uma comunidade em que os sujeitos são tomados como seres sociais. Nessa definição, encontra-se a língua como sistema, com suas técnicas e normas. Esse tipo de historicidade pressupõe o homem como ser histórico e abarca a língua em sua particularidade: “*é a história de uma comunidade internalizada no indivíduo*” (KABATEK, 2005a, p.162, destaque nosso).
- *Historicidade como tradição*, na qual os textos ou as formas textuais são tomados como tradições de uma comunidade. Aqui, encontramos todas as expressões culturais passíveis de repetição. No contexto da linguagem, especificamente, este tipo de historicidade abarca as repetições de traços formais e linguísticos.
- *Historicidade genérica*, na qual os textos são vistos como acontecimentos históricos e partes de uma tradição. Essa definição abarca acontecimentos individuais, ou seja, o texto visto em sua particularidade, como único e, portanto, como acontecimento que não pode ser repetido. Cada texto é realizado individualmente, em uma situação específica, como acontecimento,

historicamente e, por fim, em um lugar determinado: ou seja, cada texto é um acontecimento histórico passível de ser contextualizado em sua individualidade. Portanto, de acordo com Kabatek (2012), os enunciados individuais são historicamente únicos e estão situados no tempo e no espaço, porém, podem referir-se a outros enunciados, também únicos e individuais, repetindo-os ou alterando-os, mas, ainda assim, mantendo sua relação com eles.

Essas definições de *historicidade* permitem reiterar a afirmação de Schlieben-Lange (1993, *apud* KABATEK, 2005b) sobre a independência entre a história das línguas e a história dos textos. De acordo com essas distintas historicidades, Lopes-Damasio (2011, p.69) citando Koch (2008, p.55), afirma que os grupos constitutivos das TDs são grupos profissionais ou religiosos, correntes literárias, movimentos políticos etc., enquanto os grupos constitutivos das línguas históricas são comunidades linguísticas.

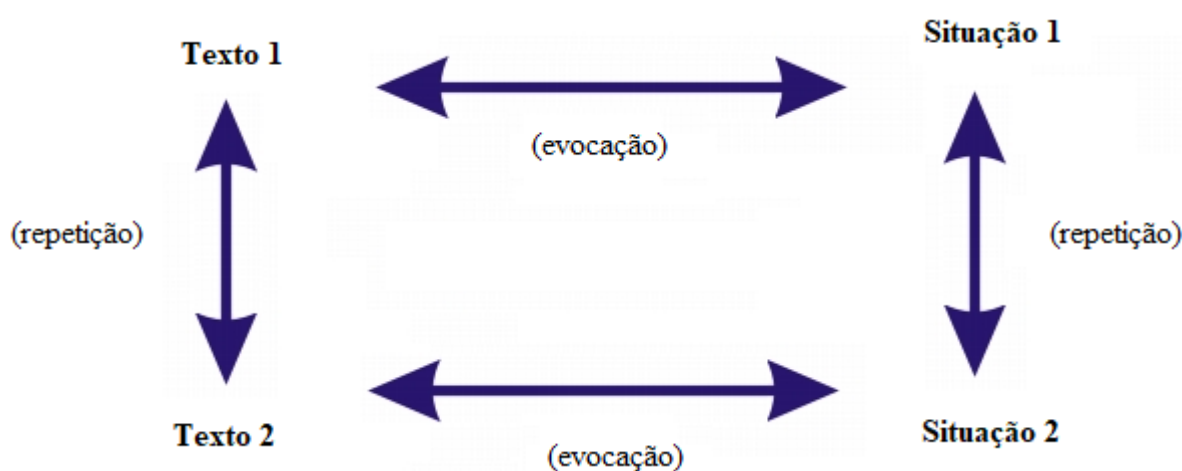
Kabatek (2012) explica que a historicidade relativa às TDs, ou seja, a *historicidade como tradição*, pode ser, por exemplo, a história dos gêneros textuais, dos atos de fala e até mesmo dos estilos. De acordo com o autor, falar/escrever pressupõe essa *historicidade* na medida em que a atividade passa pelos dois filtros definidos por Koch e Osterreicher, ou seja, a intenção do ato comunicativo e as escolhas textuais que atualizam certas tradições. O autor resume estes aspectos da *historicidade* da seguinte maneira:

[...] os sistemas linguísticos são objetos históricos adquiridos pelos falantes como técnicas e mediante os quais os indivíduos produzem enunciados individuais. Os sistemas mesmos não são estáticos, eles são transformados continuamente pelos processos dinâmicos de transmissão e de diálogo: as línguas mudam. (KABATEK, 2012, p. 581)

A partir das diferentes perspectivas de se olhar para a questão da historicidade, dentro da teoria das TDs, houve a necessidade de definir esse conceito e a forma como as diferentes propostas de Coseriu foram utilizadas. As definições de historicidade linguística, de historicidade como tradição e de historicidade genérica contribuíram, desse modo, para a afirmação, de Schlieben-Lange (1993, *apud* KABATEK, 2005b), de que existe, além de uma história das línguas, uma história dos textos. Nesse sentido, a historicidade como tradição diz respeito às repetições, de todas as naturezas, que caracterizam as TDs.

1.4. Características que definem uma tradição discursiva

Kabatek (2005a, 2005b, 2012) define uma TD como a repetição de um texto, de uma forma textual ou maneira particular de escrever ou falar com valor de signo próprio. Para o autor, as TDs pressupõem grande número de fenômenos, assim, propõe defini-las também de uma forma ampla, capaz de incluir todo tipo identificável de tradição do falar/escrever. Kabatek (2005b) propõe, ainda, partir de duas fases para o reconhecimento de uma TD, a saber, a TD propriamente dita e a constelação discursiva evocada por ela. Assim, o autor apresenta o Esquema 3:



Esquema 3: Evocação (KABATEK, 2005b, p.7).

A partir deste Esquema, é possível perceber que há *repetição*, no eixo vertical, das *situações* e dos *textos* (1) e (2), e que, no eixo horizontal, encontra-se a *evocação* de um texto (1) ou (2), em relação à situação (1) ou (2), nessa ordem. Assim, uma situação comum, como por exemplo o encontro de dois sujeitos, pode evocar uma TD simples como a saudação, ou, ainda, situações mais complexas e institucionalizadas, que, por sua vez, evocam TDs também mais complexas, ou até mesmo podem evocar umas às outras, através da constelação discursiva. Isso ocorre sempre dentro das possibilidades do já dito e de acordo com a situação concreta em que as TDs são repetidas.

Nessa perspectiva, a expressão “bom dia”, por exemplo, é uma TD simples, por evocar uma determinada situação de comunicação (a saudação), repetindo um texto estabelecido e utilizado tradicionalmente. Uma carta, por sua vez, é considerada uma TD complexa, uma vez que é uma forma tradicional de comunicação que, embora tenha sofrido mudanças de forma e estilo ao longo do tempo, relaciona-se a outras formas de comunicação à distância com os mesmos (ou semelhantes) objetivos discursivos. São, dessa forma, modos de se expressar

estabelecidos como válidos por terem uso significativo e tradicional e que acontecem por meio de evocação e repetição.

Kabatek (2006) define *evocação* como a ação de experimentar novamente uma determinada situação. Ou seja, para utilizar a expressão “bom dia”, conforme uma TD, é necessário estar vivenciando uma situação tradicional de saudação. *Repetição* é, por sua vez, a ação de repetir a forma ou expressão linguística evocada pela situação comunicativa.

É importante ressaltar, ainda, que toda TD apresenta repetição de esquemas textuais, mas nem toda repetição caracteriza uma TD, é necessário que ela seja discursiva, ou seja, repetições não linguísticas estão excluídas. São repetições características de uma TD aquelas que se transformam em exigência para a legitimidade desse texto, ou seja, tornam possível seu reconhecimento e sua classificação dentro de uma determinada TD. Kabatek (2005b, p.5) exemplifica que “os anoiteceres podem-se considerar ‘tradições’ da natureza (ou de uma percepção da natureza), já que se repetem, mas não são tradições discursivas”. Nessa perspectiva, a expressão “Era uma vez...”, citada anteriormente, caracteriza-se como TD na medida em que possibilita o reconhecimento da TD conto de fadas, ou até mesmo de TDs narrativas, pois, ao longo do tempo, foi reconhecida como parâmetro para legitimidade dessa TD.

De acordo com Lopes-Damasio (2011), para que se caracterize como uma TD, é necessário que o texto apresente uma combinação de elementos sujeita à evocação em uma situação concreta de interação verbal. Apenas dessa maneira será produzida, com efeito, uma repetição que materializada surtirá efeito, ou melhor, produzirá significado, sendo, portanto, uma repetição discursiva.

Kabatek (2012) considera fundamental para a teoria das TDs o “princípio da composicionalidade tradicional”. Para o autor, um texto pode ser formado por diversas TDs ao mesmo tempo e investigá-las empiricamente torna possível a identificação dessas tradições. Um editorial, por exemplo, evoca a tradição jornalística e, ao mesmo tempo, pode evocar diversas outras tradições que se situam ao longo de dois eixos – *sintagmático* e *paradigmático*. O eixo sintagmático corresponde à sucessão de elementos ao longo de um texto, ou seja, à formulação linear dos enunciados no texto e recupera, portanto, a forma de desenvolvimento dos enunciados e suas relações, inclusive tático-semânticas; e o eixo paradigmático refere-se à concomitância de referências a diferentes TDs em uma mesma porção de texto, ou seja, corresponde à possibilidade de mais de uma TD integrar um mesmo texto, ao longo de seu desenvolvimento linear.

Com base em Kabatek (2006), Longhin-Thomazi (2011b, p.223) afirma que “as TDs condicionam o uso de determinadas construções linguísticas e também, na direção inversa, que a combinação de certas construções constitui traço caracterizador de TDs”. A aquisição de TDs, por exemplo, é processual e passa por etapas (identificação, habituação e legitimação). Assim, a inserção de um sujeito em uma TD acontece de modo gradual e passa por propriedades fixas (núcleo duro) e pela composicionalidade (propriedades variáveis) dessa TD.

Segundo Longhin-Thomazi (2011a), as crianças, antes mesmo de adentrar práticas mais complexas e formais de letramento, já se movem de modo contínuo por TDs características da oralidade e que constituem letramentos. Portanto, as escolhas referentes à composicionalidade, tanto sintagmática, quanto paradigmática, de uma TD, refletem o modo como as pessoas se inserem nas regras da língua e do discurso.

A partir disso, Kabatek (2006) define, de maneira bastante genérica, o conceito de TD:

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

Sintetizando, as TDs são repetições textuais e/ou formais de maneiras particulares de escrever ou falar, com valor de signo, que se dão por meio de evocações a situações tradicionais de comunicação. Os traços de composicionalidade das TDs, que tornam possível identificá-las, podem estar, dessa maneira, em um eixo denominado sintagmático ou em um eixo denominado paradigmático, conforme já explicitados nesta seção. Nesse sentido, uma TD pode ser formada por diferentes outras TDs, levando-se em conta a amplitude de sua tradicionalidade.⁶

⁶ Kabatek (2012) considera que o enorme potencial do termo TD está em descobrir os elementos tradicionais em um texto e relacioná-los a descrição linguística, a questões de gramática e a questões de pragmática.

1.5. Tradições discursivas, variação e mudança linguística

O conceito de TD possibilita uma volta à linguística histórica, pois considera as mudanças contínuas na língua, em relação àquelas que se dão na sociedade. Nessa perspectiva, a língua muda porque os textos também mudam, a partir de relações de *repetição*, *evocação*, *tradição* e *atualização*. Essa concepção, definida por Kabatek (2005, 2006, 2012), permite-nos compreender que, por meio das TDs, atores sociais interagem de acordo com seus propósitos comunicativos, ou seja, os usos da linguagem, ao longo do tempo, a partir de determinadas finalidades comunicativas, podem acarretar mudanças e/ou variações linguísticas.

A língua, assim como a sociedade, é totalmente mutável podendo transformar-se ao longo do tempo por diferentes fatores advindos da própria sociedade. Essas variedades linguísticas podem constituir uma TD e constituem-se em: variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas⁷ (KABATEK, 2005b, p.8).

A relação entre TD e variedades linguísticas pode evocar dúvidas, uma vez que, em algumas situações, as duas se confundem, devido ao fato de que, em alguns discursos em que há unidade de gêneros, é necessária a marcação das diferenças através das variedades linguísticas:

Isto não quer dizer, porém, que uma TD seja o mesmo do que uma variedade: existem boas razões para a separação de ambos fenômenos. Mas o saber acerca das variedades é transmitido a miúdo mediante as TD, e o emprego situacional de elementos de variedades pode ser condicionado precisamente pelas TD. E o conjunto do saber que nos indica a seleção dos elementos gramaticais e variacionais e as TD adequadas é o que se pode chamar a nossa *competência comunicativa* (KABATEK, 2006. p. 8).

Esses textos podem sofrer alterações, mudanças, porém, o seu traço marcante é a *permanência*, que garante sua continuidade e possibilita seu reconhecimento enquanto tradição. Temos, por conseguinte, que, além dessa permanência, associada ao que é tradicional, as TDs apresentam um caráter de *dinamismo* e *variabilidade*, possível pela

⁷ De acordo com Görski e Coelho (2009), variedades diatópicas, também conhecidas como regionais ou geográficas, dizem respeito às variações que se dão entre diferentes regiões de um mesmo país ou entre países. Essas variações ocorrem em todos os níveis: fonético-fonológico, sintático, lexical e discursivo). As variedades diastráticas, ou sociais, são aquelas referentes à organização socioeconômica e cultural da comunidade, sendo influenciadas pela classe social, pelo sexo, pela idade, pelo grau de escolaridade ou, ainda, pela profissão. Por fim, as variedades diafásicas, contextuais ou estilísticas, estão relacionadas às diferentes situações comunicativas e são reguladas pelos domínios, papéis sociais e tópicos das práticas sociais, ou seja, a língua muda para adaptar-se ao interlocutor e ao contexto.

heterogeneidade dos textos nas situações interativas, associadas, por sua vez, ao que é acontecimento discursivo, ou seja, a atualização do dizer/escrever em cada nova situação de uso (LOPES-DAMASIO; SILVA, 2018). De acordo com Gomes e Iapechino (2011), uma entrevista com um político, por exemplo, não é homogênea em todas as situações pelas quais pode passar, pois pode remeter a outros textos e conter variações dos usos da linguagem de acordo com as intenções de um interlocutor, no entanto, ainda assim, pode ser reconhecida como uma tradição específica.

Nessa direção, as mudanças experimentadas por uma TD, ao longo do tempo, podem ser capazes de converter uma TD em outra, totalmente diferente da inicial. Essa variação/mudança, como qualquer outro tipo, depende, na maioria das vezes, de fatores sociais e é motivada, também na maioria das vezes, por fatores sócio-históricos. Assim, novas TDs surgem de outras já existentes em decorrência de novas necessidades comunicativas, acarretadas pela atualização dos fatores sociais e históricos.⁸

Kabatek (2005b) ressalta que períodos mais receptivos (ou seja, menos conservadores) e mudanças no poder são dois fatores que podem contribuir fortemente para as transformações nas TDs ou ainda para o surgimento de novas TDs. Segundo o autor, essas mudanças atingem um ou mais aspectos de uma TD, podendo alcançar o nível do padrão textual e/ou do conteúdo.

Para exemplificar essas possibilidades, o autor observa alguns casos da épica medieval:

Para dar exemplo, podemos observar vários casos da épica medieval onde um poema épico, ligado a uma forma textual particular, é *transformado*, aparecendo inserido em textos historiográficos como parte da narração. Tal é o caso, p. ex., do célebre *Poema de mio Cid* da tradição castelhana medieval, que aparece posteriormente à sua versão épica em toda uma série de crônicas medievais a partir do século XIII. A prosa historiográfica segue outro padrão textual do que a épica; estamos, pois, diante de uma transformação de uma forma textual em outra, mantendo-se o mesmo conteúdo. (KABATEK, 2006, p. 9)

Assim, mudanças nas condições de produção (midiáticas, sociais e históricas), ou seja, na sociedade, acarretam mudanças nas TDs. Assim sendo, uma nova forma de organização das TDs resulta de uma renovação da ordem nas práticas sociais e discursivas, que reivindica

⁸ É possível encontrar, em Bakhtin (1989 *apud* KABATEK, 2012), um diálogo teórico, no qual as transformações e o surgimento de novos gêneros acontecem devido ao desenvolvimento das atividades humanas e às novas motivações sociais. Essas transformações possibilitam as mudanças nos gêneros e o surgimento de outros. Se considerarmos que um gênero é sempre uma TD, podemos considerar, consequentemente, essa explicação válida também no domínio das TDs.

acomodação às novas exigências. Investigar a história de uma TD possibilita, partindo dessa perspectiva de mudanças, investigar a história de nossa língua e, desse modo, de nossa sociedade: a história da língua e a história dos textos, embora distintas, no mesmo nível, são indissociáveis, sendo conseqüentemente indissociáveis à história das sociedades.

Podemos notar, em nossa sociedade atual, o uso de TDs,⁹ em contextos digitais, por exemplo. Com os avanços tecnológicos influenciando as formas de interação humana, as línguas apresentam cada vez mais recursos tecnológicos para a construção de sua tradicionalidade. Temos, como exemplo, os *e-mails*, que podem ser considerados uma nova TD que surge de outra, mais antiga, a *carta*. Sendo assim, uma mudança em uma TD é acarretada pelas novas condições de produção, o que envolve também as novas tecnologias nos usos da língua.

Para Kabatek (2005b), estudar a história¹⁰ de uma língua é estudar textos de diferentes épocas e de diferentes TDs que representem estados diferentes dessa mesma língua. O conceito de TD possibilita, dessa maneira, abordar texto e língua através de uma perspectiva sócio-histórica.

Para definir uma TD, Koch e Oesterreicher (1997) estabelecem, como primeiro passo, a caracterização das condições comunicativas de produção de um texto para, a partir delas, reconhecerem as diferentes relações entre os interlocutores. O Quadro 3, a seguir, sintetiza esses parâmetros:

PROXIMIDADE	DISTÂNCIA
(A) Privacidade	(A) Publicidade
(B) Intimidade	(B) Anonimidade
(C) Emocionalidade	(C) Pouca ou nenhuma emocionalidade
(D) Envolvimento de situações e atos	(D) Impossibilidade de envolvimento de situações e atos
(E) Possibilidade de referenciação em relação ao interlocutor	(E) Impossibilidade de referenciação em relação ao interlocutor
(F) Proximidade física	(F) Distância física
(G) Cooperação entre interlocutores	(G) Pouca cooperação entre interlocutores
(H) Dialogicidade	(H) Monologicidade
(I) Espontaneidade	(I) Planejamento
(J) Desenvolvimento livre de temas	(J) Fixação de temas

Quadro 3: Condições de comunicação (KOCH; OESTERREICH, 2007 *apud* SILVA, 2011, p.97-98).

⁹ Aqui, o conceito de TD equivale ao de *gênero*.

¹⁰ De acordo com Bakhtin (1989 *apud* KABATEK, 2012), para a teoria dos gêneros discursivos, as mudanças históricas da língua estão ligadas, não podendo se separar, às mudanças nos gêneros do discurso. Nesse sentido, à mesma maneira que a língua, os gêneros do discurso também sofrem mudanças ao longo do tempo e uma mudança na língua corresponde, também, a uma mudança nos gêneros do discurso.

De acordo com o Quadro 3, Silva (2011) explica os parâmetros propostos por Koch e Oesterreicher (1997), correspondentes: à *privacidade* ou *publicidade* da comunicação, uma vez que os textos podem ter caráter privado ou público; à *familiaridade* ou *anonimidade* entre os interlocutores, que pressupõe o compartilhamento ou não de conhecimentos entre eles; à *participação emocional* do locutor que pode permitir ou evitar proximidade entre os sujeitos da comunicação; ao *envolvimento* em situações ou atos, ou seja, a compreensão ou não de informações histórico-sociais e geográficas que possibilitarão a compreensão de determinado texto; à *referenciação* direta ou indireta ao interlocutor, que permite perceber a existência de proximidade; à *proximidade* ou *distância* física entre interlocutores, com o mesmo papel do parâmetro anterior; à *intensa* ou *fraca* cooperação entre os interlocutores; à *dialogicidade* ou *monologicidade*, que podem ser produzidos por locutores e interlocutores conjuntamente; à presença ou não de *planejamento* na produção, que possibilita avaliar se um texto foi sistematizado antes de sua produção; e, por fim, à *pluralidade* ou *fixação* de temas, o que indica que algumas tradições podem desenvolver mais de um assunto.

O conhecimento dessas condições de comunicação é importante para o reconhecimento e para a análise das TDs, uma vez que o conceito de TD parte de uma perspectiva sócio-comunicativa, em que a circunstância de produção é determinante para a constituição do texto. De acordo com Oesterreicher (1997), modificações nessas condições possibilitam a transformação ou, até mesmo, a extinção de TDs.

De acordo com Kabatek (2006), assim como uma TD pressupõe o uso de determinadas construções linguísticas, também o inverso acontece. Ou seja, algumas dessas construções levam a uma TD e/ou podem ser, elas mesmas, consideradas TDs propriamente ditas, estabelecendo-se como traço característico dela. Mais uma vez, o exemplo da TD “Era uma vez...” vem ilustrar o conceito, pois, ao mesmo tempo em que ela se constitui como uma TD, ou seja, uma construção linguística específica e cristalizada, auxilia na composição de uma outra TD complexa (a TD conto de fadas). Nessa perspectiva, a análise da superfície textual não é suficiente para o estudo das TD, mas é uma base para esse estudo.

Contextualização e implicações do uso do conceito de tradição discursiva

Nascido dentro da linguística alemã e, de acordo com Longhin-Thomazi (2011a), marcado pelos postulados de Eugenio Coseriu, o conceito de TD surgiu a partir da proposta de Brigitte Schlieben Lange (1983), que combinava parte da teoria de Coseriu (1958, 1981)

com aspectos da sociolinguística e da pragmática. A proposta da autora, chamada de Pragmática Histórica, relacionava oralidade e “escrituralidade” com uma visão histórica, de acordo com a qual os textos possuem, independentemente da história das línguas, sua própria historicidade.

Koch e Oesterreicher (1997), como foi explicitado ao longo do Capítulo, definiram o conceito de TD a partir da duplicação do nível histórico coseriano. Essa bipartição pressupõe que, de acordo com uma finalidade, a ação de falar, ou seja, o ato comunicativo, passa por dois filtros históricos: o da língua em particular, enquanto *sistema* e *norma*, e o da tradição discursiva.

Vimos também que, embora sejam notáveis algumas semelhanças com o conceito de gênero, não podemos confundi-los. Assim como os gêneros, as TDs são consideradas enunciados relativamente estáveis, porém, no conceito de TD, encontramos, por exemplo, como foi citado anteriormente, fórmulas e construções linguísticas que não são gêneros. Nessa perspectiva, as TDs englobam, desde finalidades comunicativas simples, até as mais complexas. Desse modo, podemos encontrar, em um gênero do discurso, diferentes TDs.

O conceito de TD possibilita, ainda, uma volta à linguística histórica, uma vez que considera as mudanças contínuas na língua, bem como as mudanças nas sociedades e sistemas sociais. Assim, a partir das TDs e das mudanças que elas representam, é possível reconhecer que atores sociais interagem com base em suas finalidades comunicativas e que estas podem promover mudanças linguísticas.

Os estudos realizados levam à compreensão de que uma TD é, portanto, mais do que um enunciado, é um ato linguístico que relaciona um texto com uma realidade ou situação e, ao mesmo tempo, com outros atos linguísticos da mesma tradição. Isso acontece em virtude dos filtros históricos pelos quais eles passam. Por conseguinte, é possível definir uma TD a partir dos conceitos de *repetição* e *evocação*: as situações evocam diferentes TDs (simples ou complexas) e, dentro das possibilidades do já dito, as TDs são repetidas.

Assim sendo, este Capítulo foi desenvolvido com o objetivo de expor o conceito de TD, uma vez que ele será usado como base teórica para este trabalho, com consequências evidentes para a sua metodologia de análise, como se verá em seguida. A teoria das TDs é, aqui, apropriada por permitir uma investigação que abarca o nível linguístico, sem desconsiderar os aspectos sócio-culturais que permeiam as construções linguísticas em determinadas TDs.

Partindo dessa perspectiva de análise, já experimentada em trabalhos como os de Lopes-Damasio (2017, 2018), Longhin-Thomazi (2011a/b), citados anteriormente, é possível compreender que a aquisição de TDs se faz a partir das tradições da oralidade e é heterogênea, o que pode ser confirmado nas escolhas sintagmáticas e paradigmáticas dos juntores na composição de um texto. As escolhas referentes à composicionalidade de uma TD refletem o modo como as crianças se inserem nas regras da língua e do discurso e como os demais falantes caminham por elas.

O uso do conceito de TD permite a busca pela compreensão, assim, da comunicação e dos espaços comunicativos, histórica e culturalmente determinados. Em outras palavras, é uma forma de entender e, mais do que isso, de buscar uma descrição dos objetos comunicativos em situações concretas através da complexidade permitida pelo viés histórico e linguístico. É possível, então, por meio da ideia de língua histórica e de textos como possuidores de tradição, compreender aspectos relativos à antropologia universal, que podem aproximar ou distanciar os sujeitos a partir das variações na linguagem e nos contextos de uso da língua concreta.

Uma vez que as TDs aqui analisadas serão desenvolvidas no modo escrito de enunciação, o próximo Capítulo teórico tratará de questões sobre a heterogeneidade da escrita. No processo de aquisição, há divergências entre as enunciações escritas e a escrita padrão. De acordo com Capristano (2010), essas ocorrências não são erros, mas sim arranjos e seleções, feitos por sujeitos, e essa divergência pode ser indício de um imaginário infantil sobre a escrita que se dá nas práticas sociais orais e letradas pelas quais esse sujeito passa. Analisar textos a partir desse modo de compreensão possibilita, ao professor, compreender como seus alunos produzem esses textos. O olhar para o processo, e não para o produto, permite a compreensão das hipóteses e relações feitas pelos alunos ao utilizarem a tecnologia da escrita.

CAPÍTULO 2

HETEROGENEIDADE DA ESCRITA: UMA ABORDAGEM DA ESCRITA

Apresentação

Este Capítulo tem o objetivo de definir o conceito de Heterogeneidade da Escrita, bem como apresentar as implicações do uso dessa teoria nesta pesquisa. A primeira subseção, *1.1. Perspectivas da relação entre fala e escrita*, levantará, com a necessidade de iniciar a explicação das relações entre fala e escrita, as principais perspectivas teóricas acerca do assunto, com base nos estudos de Marcuschi (1997). A segunda subseção, *1.2. Heterogeneidade da Escrita em mudança*, tem como objetivo expor e exemplificar os conceitos que sustentam esta pesquisa, no âmbito da aquisição da escrita. A terceira subseção, *1.3. Uma proposta de observação da escrita infantil*, por sua vez, tem como objetivo expor propostas que possibilitem a observação da circulação dos escreventes durante o processo de escrita, já no âmbito do entendimento da escrita como sendo constitutivamente heterogênea. Por fim, em *Contextualização e implicações do uso do conceito de Heterogeneidade da Escrita*, é apresentada a contextualização dessa concepção nesta pesquisa, bem como suas implicações em relação ao *corpus* investigado.

É importante, nos estudos da linguagem, considerar as relações entre fala e escrita, ou seja, analisar a língua, nesses modos de enunciação, sem desconsiderar os contextos de produção, uso e formas de transmissão dos enunciados falados/escritos. Assim, neste Capítulo, são apresentadas as relações entre fala e escrita, focalizando o código e também as interações entre sujeito e linguagem, e levando em consideração a intrínseca relação entre uma e outra, em seus usos efetivos.

De acordo com Marcuschi (1997), mudanças de perspectiva, nos estudos acerca das relações entre fala e escrita, construíram um novo objeto de análise e as concepções de língua e texto renovaram-se, tornando-se *práticas sociais*. É importante, desse modo, esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (nos modos escrito e falado de enunciação). Para Marcuschi (1997), essa natureza determina a importância da fala/oralidade e da escrita/do letramento em uma sociedade.

Tendo surgido mais tarde que a fala, a escrita hoje está presente em todas as práticas sociais. Sendo assim, até mesmo os analfabetos sofrem influência do letramento (MARCUSCHI, 1997). Porém, apesar de todos os estudos realizados nas últimas décadas,

ainda pouco se conhece a respeito dos processos de letramento em comparação com os métodos de alfabetização.

O domínio da escrita tornou-se imprescindível para que os sujeitos circulem pela sociedade e pelo conhecimento, e para que, de forma ideal, sejam vistos/aceitos como cidadãos. É importante, então, diferenciar alguns conceitos que permeiam as relações entre fala e a escrita: *letramento*, *alfabetização* e *escolarização*. Nessa perspectiva, Marcuschi (1997) faz a seguinte distinção:

[...] O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. [...] A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola (MARCUSCHI, 1997, p.123).

Por conseguinte, faz-se necessário refletir sobre os usos da fala/oralidade e da escrita/letramento em nossa sociedade, analisando seus papéis e seus contextos. Segundo Graff (1995, *apud*. MARCUSCHI, 1997, p. 124), a história da alfabetização não é linear, ou seja, o desenvolvimento da escrita tem uma história descontínua, que apresenta aspectos (hoje) contraditórios. A fala, por sua vez, faz parte do dia a dia, sendo, desse modo, importante refletir sobre seu papel, tanto na vida diária, quanto na formação escolar.

De acordo com Marcuschi (1997), fala e escrita são, portanto, modalidades¹¹ de uso da língua, e oralidade e letramento são práticas sociais. Nessa perspectiva, oralidade e letramento fazem parte da dimensão sócio-comunicativa da língua, enquanto fala e escrita contemplam os fatos linguísticos passíveis de análise. Assim, a distinção e a relação entre fala e escrita e oralidade e letramento fundamentam-se em relações entre fala e escrita, a partir de diferentes perspectivas e tendências ao longo do tempo. Marcuschi (1997) faz um apanhado dessas tendências, que serão aqui apresentadas, de modo a colaborar para o entendimento da proposta que fundamenta esta pesquisa.

¹¹ Na linha de Corrêa (1997), neste trabalho, conforme será explicitado no decorrer deste Capítulo, fala e escrita serão tomadas como “modos de enunciação” exatamente com o intuito de promover um afastamento dos entendimentos que as dicotomizam.

1.1. Perspectivas da relação entre fala e escrita

A primeira tendência de explicação das relações entre fala e escrita, de maior tradição entre os linguistas, é baseada em uma perspectiva dicotômica. Há, nessa perspectiva, segundo a apresentação de Marcuschi (1997, p. 127) duas possíveis inclinações: uma mais restrita, da qual fazem parte nomes como Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985) e Ochs-Kennan (1979); e outra que vê fala e escrita em um contínuo (tipológico ou social), da qual fazem parte Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986), Blanche-Benveniste (1990) e Halliday/Hasan (1989).

Nessa tendência, de caráter formal, a fala é considerada menos complexa que a escrita e há separação entre forma e conteúdo, tendo a língua como sistema de regras. Dicotomias do tipo “fala é contextualizada” e “escrita é descontextualizada”; “fala é não-planejada” e “escrita é planejada” surgiram dela, assim como o prescritivismo e a norma linguística (MARCUSCHI, 1997). Koch (1997) resume essa vertente no Quadro 4 de dicotomias abaixo:

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Predominância do “ <i>modus pragmático</i> ”	Predominância do “ <i>modus sintático</i> ”
Fragmentada	Não-fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Quadro 4: Dicotomias entre Fala x Escrita (KOCH, 1997, p.32).

Essa visão, avaliada, inicialmente, como eficiente para a descrição empírica (formal) da língua, não é sensível aos fenômenos dialógicos e discursivos, pois vê, nos signos linguísticos, valores que lhe são intrínsecos (MARCUSCHI, 1997), não considerando os mecanismos sócio-culturais que, embora implicitamente, permeiam as escolhas linguísticas. Trata-se, desse modo, de uma visão restritiva e rígida que foi muito criticada, mas que, ainda assim, fundamentou, e talvez ainda fundamente, o ensino de língua baseado em regras, bem como muitas das gramáticas normativas existentes.

Uma próxima tendência, de natureza fenomenológica e caráter culturalista, faz análises baseada em aspectos cognitivos, antropológicos e sociais, refletindo sobre o efeito da escrita na organização e produção de conhecimento. Essa *visão culturalista* foi desenvolvida, principalmente, por antropólogos, psicólogos e sociólogos com o intuito de identificar as mudanças que se deram nas sociedades a partir da introdução do sistema de escrita. De acordo com Marcuschi (1997), as características dessa tendência podem ser resumidas no Quadro 5:

Cultura oral	<i>Versus</i>	Cultura letrada
Pensamento concreto	<i>Versus</i>	Pensamento abstrato
Atividade artesanal	<i>Versus</i>	Atividade tecnológica
Cultivo da tradição	<i>Versus</i>	Inovação tecnológica
Ritualismo	<i>Versus</i>	Analiticidade

Quadro 5: Aspectos da perspectiva culturalista (MARCUSCHI, 1997, p.129).

Ainda de acordo com o autor:

Esta visão não serve para tratar relações linguísticas, já que vê a questão em sua estrutura macro e com tendência a uma análise da formação da mentalidade dentro das atividades psico-sócio-econômico-culturais de um modo amplo. Representantes desta perspectiva são, entre outros, Olson (1977), Scribner & Cole (1981), Ong (1986, 1987) e Goody (1986, 1987). Para estes autores a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e, como tal, uma evolução nos processos noéticos (relativos ao pensamento em geral), que medeiam entre a fala e a escrita (MARCUSCHI, 1997, p.129).

Marcuschi (1997), baseado em Gnerre (1985), considera equívocos dessa perspectiva: (i) o etnocentrismo, uma vez que a cultura do observador é tomada como mais importante; (ii) a supervalorização da escrita, sobretudo a alfabética, dado que leva a uma posição de

supremacia das culturas e grupos que a dominam, separando uma sociedade desigualmente desenvolvida em “grupos letrados” e “grupos não letrados” como se a escrita alfabética fosse a única forma de letramento e de disseminação de conhecimento; e, por fim, (iii) o tratamento globalizante, já que a escrita é tomada como domínio de todos, quando, na verdade, apenas os grupos letrados (e não os marginalizados) detêm-na.

Portanto, essa tendência globalizante não está atenta ao fato de que não existem “sociedades letradas”, mas sim *grupos de letrados*, uma vez que as sociedades são heterogêneas, ou seja, apresentam diferenças sociais e culturais internas.

Temos, ainda, a tendência *variacionista* que leva em consideração os processos educacionais e propostas relativas à variação linguística ao tratar do papel da escrita e da fala, ou seja, considera, dentro dos contextos de ensino formal, a relação entre padrão e não-padrão linguístico. Para Marcuschi (1997), essa tendência talvez seja intermediária entre as duas citadas anteriormente, uma vez que vê os fatos linguísticos com um olhar sensível às individualidades. Aqui, a variação constitui a fala e a escrita, por conseguinte, a escrita não pode ser identificada com a padronização da língua, nem como equivalente à língua padrão, pois, ao contrário, ela constitui uma variação, um dialeto. Preocupa-se, nessa tendência, com regularidades e variações, conforme o Quadro 6:

Língua padrão	Variedades não-padrão
Língua culta	Língua coloquial
Norma padrão	Normas não-padrão

Quadro 6: Aspectos da perspectiva variacionista (MARCUSCHI, 1997, p.131).

De acordo com Marcuschi (1997), entre os nomes mais importantes de seguidores dessa linha, no Brasil, estão Bortoni (1992, 1995), Kleiman (1995) e Soares (1986). Nessa tendência, a concepção de língua abarca diferentes níveis de formalidade, dados em termos de padrão e não-padrão. É baseada, desse modo, em modelos teóricos que se preocupam com o denominado *currículo bidialetal* que, de acordo com o autor, são estudos que se dedicam a detectar as variações dos usos da língua sob sua forma dialetal. Ou seja, trata-se de uma perspectiva que considera o uso de diferentes dialetos sociais de acordo com as determinadas situações comunicativas e em que há a necessidade de se estabelecer o que é regular e o que é variação nos usos da língua. Reconhece-se que, além de seu dialeto, o estudante tem o direito de aprender o dialeto padrão, na escola.

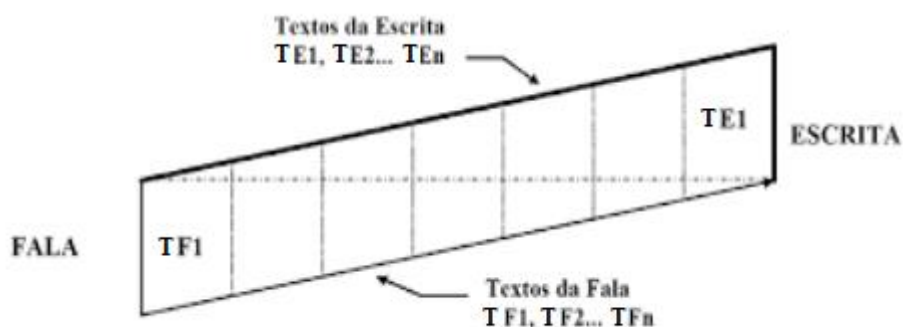
Marcuschi apresenta, por fim, uma última tendência que relaciona fala e escrita à perspectiva *interacional*, que é, na realidade, um conjunto de postulados teóricos e leva em consideração a relação entre oralidade e escrita dentro de um *continuum textual* (MARCUSCHI, 1997). São características centrais dessa tendência: relação dialógica no uso da língua, estratégias linguísticas, funções interacionais, envolvimento e situacionalidade e formulaicidade, conforme o Quadro 7:

Relação dialógica no uso da língua
Estratégias linguísticas
Funções interacionais
Envolvimento e situacionalidade
Formulaicidade

Quadro 7: Aspectos da perspectiva interacional (MARCUSCHI, 1997, p. 132).

Preti (1990, 1991, 1993), Koch (1992), Marcuschi (1986, 1992, 1994, 1995), entre outros nomes, são destaques que representam, de acordo com Marcuschi (1997), essa linha no Brasil. De acordo com o autor, a tendência abarca estratégias de organização textual-discursiva nas modalidades falada e escrita, dedicando-se, também, a observar a presença da fala na escrita e vice-versa.

Segundo Marcuschi (1997), essa tendência nasceu nos estudos de Oesterreicher (1997) e defende que as práticas de produção textual situam-se num contínuo tipológico que tem em suas extremidades a escrita formal e a conversação espontânea ou coloquial. Nessa visão, fala e escrita são modalidades de uso da língua, portanto, a escrita não é entendida como transcrição da fala, mas as duas possuem características próprias. Assim, utilizam-se do mesmo sistema linguístico e não devem ser vistas de forma dicotômica. Nessa perspectiva, Marcuschi (1997) representa fala e escrita em dois contínuos a partir do Esquema 4:



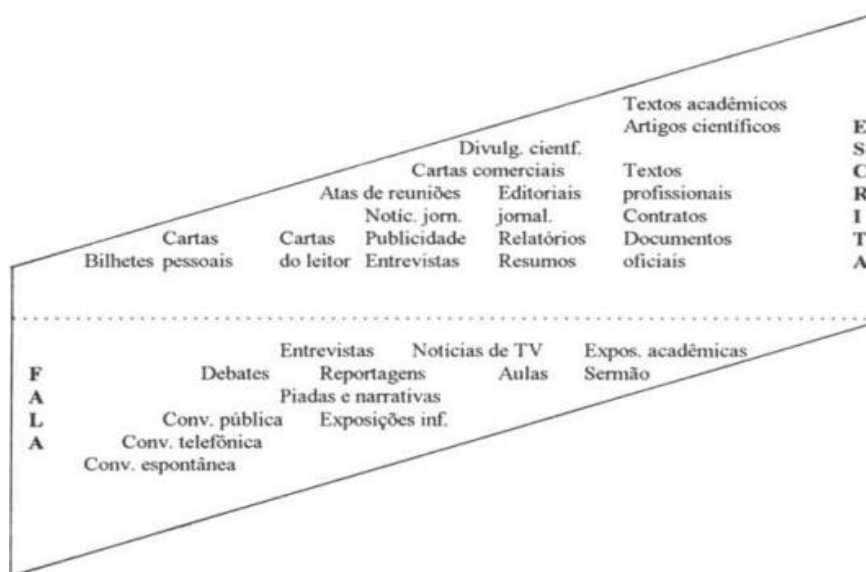
Esquema 4: *Continuum* da fala e da escrita (MARCUSCHI, 1997, p.136).

O Esquema 4 mostra que fala e escrita se dão em dois contínuos, ou seja, em uma linha em que se encontram os diferentes tipos de texto (TF1, TF2... TFn E TE1, TE2... TEn), e outra linha, em que se encontram as características específicas de cada modalidade. Assim, esse contínuo tipológico diferencia e relaciona os textos de cada modalidade de acordo com as estratégias de formulação textual que os distinguem entre si (variações das estruturas, seleções lexicais etc.). A fala e a escrita se dão, portanto, no âmbito dessa proposta, num contínuo de variações, a partir do qual surgem semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades de uso da língua.

Koch & Osterreicher (1990 *apud* KOCH, 1997, p. 31), assim como outros autores (CHAFE, 1985 e HALLIDAY, 1987, por exemplo), propõem alguns critérios para situar os tipos de texto dentro desse contínuo tipológico, tais como: proximidade/distância, envolvimento, densidade lexical, maior ou menor complexidade sintática, entre outros. Assim, fala e escrita apresentam complexidades diferentes: textos escritos podem se aproximar mais ou menos do polo da fala ou da escrita formal e vice-versa. De acordo com Koch (1997, p. 32):

O que se verifica, na verdade, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Nessa perspectiva, podemos observar a distribuição dos gêneros textuais no contínuo a partir do Esquema 5, elaborado por Marcuschi (1997, p. 137):



Esquema 5: Distribuição dos gêneros textuais no *continuum* (MARCUSCHI, 1997, p. 137).

Corrêa (1997) associa essa proposta a uma dicotomização metodológica em que, embora de forma distinta daquela constatada na primeira tendência, ainda se mantém preservada a dicotomia, devido aos polos extremos do *continuum*, ou seja, a presunção de que há o tipicamente falado e o tipicamente escrito – com a presença de gêneros mistos, como se pode comprovar no *continuum* – e que, nesses, as modalidades seriam puras. O autor utiliza os termos “modos de enunciação falado e escrito” ao invés de “modalidade falada e escrita” no intuito de se distanciar dessa perspectiva que ficou marcada pelo pressuposto de que a modalidade escrita é superior à falada.

A última perspectiva, apresentada na próxima seção e que será utilizada como fundamento para as análises deste trabalho, pode ser compreendida no escopo de um posicionamento crítico acerca da proposta *interacional*. Nela a escrita é considerada constitutivamente heterogênea, ou seja, a fala está presente na escrita e os dois modos de enunciação se constituem mutuamente.

1.2. Heterogeneidade da escrita

A perspectiva que fundamenta a relação entre escrita e fala, neste trabalho, diferencia-se das demais acima citadas na medida em que não as considera – nem mesmo metodologicamente – de forma dicotômica, estanque, ou seja, o oral/falado não está *na* escrita, mas *a constitui*. Fala e escrita, nessa tendência, são dois modos de enunciação da língua que estão imbricados, ou seja, constituem-se mutuamente. Assim, a questão do falado

no escrito não é de *interferência*, pois ambas não são modalidades puras (CORRÊA *apud* CHACON, 2005, p.79), mas é, sim, uma questão de *constituição*.

Koch (1997, p. 31) preconiza, no âmbito da perspectiva interacional, apresentada há pouco, que as práticas de produção textual situam-se num contínuo tipológico em cujas extremidades estão a escrita formal e a conversação espontânea, mas que, por outro lado, não podem ser vistas de forma dicotômica (KOCH, p.31, 1997). Assim, segundo a autora, fala e escrita são modalidades de uso da língua que se utilizam do mesmo sistema linguístico: possuem características próprias, ou seja, a segunda não é apenas transcrição da primeira. Apesar desse posicionamento, a análise desenvolvida pela autora releva-se dicotômica, pois vê, na escrita, “interferências” da fala.

Corrêa (1997), por sua vez, defende o modo heterogêneo de constituição da escrita, entendendo a escrita a partir de uma perspectiva dialógica e heterogênea. Para o autor, esse aspecto da constituição da escrita se justifica, dessa forma, no encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas, considerando a dialogia¹² com o já falado/ouvido e com o já escrito/lido. É considerada, aqui, a importância da relação histórica entre sujeito e linguagem, evidenciada no processo de escrita.

Partindo dessa perspectiva, na qual fala e escrita são dois modos de enunciação da língua e, nela, estão imbricados, há críticas à separação radical entre os usos falados e escritos da língua e também à dicotomização metodológica. A escrita, assim como o escrevente, está inserida em um contexto social, histórico e cultural e, desse modo, é impossível que seja considerada isoladamente, sem levar em conta, desse modo, os aspectos da oralidade e do letramento que a permeiam.

Para atribuir sentido a palavras ou letras, por exemplo, os leitores organizam as sequências em constituintes prosódicos a partir dos sinais de pontuação que facilitam esse trabalho, pois marcam graficamente o ritmo e a entonação, na escrita, ou seja, indicam como as sequências de palavras escritas poderiam ser enunciadas oralmente (CHACON, 2005, p. 78). Nesse sentido, de um ponto de vista metodológico, há diferença entre oral/falado e letrado/escrito, mas não há oposição radical. Assim, não se deve atribuir primazia à fala ou à escrita (CORRÊA, 1997, p. 34).

Porém, não é apenas na leitura que esses vínculos entre os usos falados e escritos da língua aparecem: é possível perceber, já na escrita, um produto do trânsito do sujeito

¹² Corrêa (1997) considera a concepção dialógica de linguagem postulada por Bakhtin (2003) na qual os enunciados da língua são formados a partir da alternância de sujeitos e refletem outros enunciados.

escrevente por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas (CORRÊA, 2001. p. 142 *apud* CHACON, 2005, p. 78). Assim, o próprio ato de escrever é produto da circulação do escrevente pela linguagem. Por conseguinte, a relação entre falado e escrito não é de interferência, pois ambas as modalidades não são puras: “na medida em que, em sociedades letradas como a nossa, *não existiriam textos e/ou discursos que poderiam ser caracterizados como essencialmente orais ou essencialmente escritos*” (CORRÊA, 2001. p. 142, destaque do autor).

Para Corrêa (1997), um consenso a respeito da ideia de que um texto varia conforme o grau de convivência entre oral/falado e letrado/escrito e as representações que esse sujeito faz de sua própria prática linguística é, portanto, importante, pois a relação histórica entre sujeito e linguagem vem da heterogeneidade das várias culturas e de suas práticas faladas ou escritas.

Nessa perspectiva, Corrêa (2007) parte da concepção de escrita como acontecimento, considerando o *letramento* no processo de escrita e diferenciando-o de escolarização e alfabetização. O autor define, baseado em Kleiman (2005), as duas teorias sobre o letramento, que permeiam seus estudos: (1) letramento definido como o conjunto de saberes associados ao contato direto/indireto com práticas de leitura e escrita, incluindo diferentes tipos de letramentos, e (2) letramento definido como conjunto de saberes, associados ou não ao contato direto/indireto com práticas de leitura e escrita, que considera diferentes tipos de letramento, inclusive os presentes em sociedades ágrafas. Escolarização e alfabetização são, respectivamente, a prática formal e institucional de ensino e o domínio ativo e sistemático do ler e escrever, sendo uma das atividades da escola.

Além de definir essas duas teorias sobre o *letramento* e diferenciá-las dos conceitos de escolarização e alfabetização, Corrêa (2010) expõe quatro características gerais dessas noções que caracterizam a heterogeneidade da escrita:

- (i) a primeira característica parte da afirmação feita por Street (2006, p. 466) de que existem *letramentos* e não apenas um único tipo de letramento. Essa afirmação confirma a existência das duas noções de letramento que permeiam os estudos de Corrêa;
- (ii) a segunda característica diz respeito às diferentes formas de manifestação dos vários tipos de letramento: oralidade, escrita alfabética, gestos, desenhos, entalhes em matéria dura, modos de enunciação da escrita alfabética etc. (CORRÊA, 2010, p.628);

- (iii) a terceira característica diz respeito aos espaços sociais nos quais essas manifestações circulam e se cruzam. Um desenho, por exemplo, estando preso a suportes específicos, depende da mobilidade desses suportes para ocupar determinados espaços sociais (CORRÊA, 2010, p. 628);
- (iv) a quarta característica diz respeito a não autonomia da escrita alfabética em relação à linguagem articulada. Diferente de um desenho ou de um gesto, por exemplo, que são considerados “formas embrionárias” e não dependem da linguagem articulada para estabelecerem a relação linguagem/mundo (CORRÊA, 2010, p. 629), a escrita alfabética (“forma avançada”) guarda, em sua gênese, a dependência em relação a linguagem articulada para estabelecer essa relação.

Corrêa (2010) resume algumas das características da noção de heterogeneidade da escrita através do papel da noção de letramento e suas características:

Resumindo: 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)

A escrita pode ser entendida, então, a partir de duas perspectivas: como *adequação* e como *acontecimento*. Como *adequação*, é tida como pura e descontextualizada, segue normas e regulamentações e deve estar adequada aos gêneros. Nessa perspectiva, é dada atenção especial à mudança no modo de comunicação (oral/sonoro e escrito/gráfico), com enfoque na concretude de sua base gráfica. Já como *acontecimento*, consideram-se as teorias citadas sobre o letramento, assim, considera-se a existência de diferentes escritas e o fato de que todas elas estão associadas a práticas sociais. Nesse enfoque, por sua vez, consideram-se os traços do oral e do escrito nos gêneros¹³ e, em especial, o processo de escrita, e não só o produto dela (CORRÊA, 2007).

¹³ Corrêa (2007) trabalha com a noção de gênero discursivo, mas, neste ponto, há uma aproximação teórica com a noção de TD adotada neste trabalho, uma vez que, conforme citado no Capítulo 1, todo gênero é também uma TD.

1.3. Uma proposta de observação da escrita infantil

A heterogeneidade constitutiva da escrita explica-se, desse modo, na relação que o sujeito mantém com a linguagem em seus dois modos de enunciação, não sendo algo que é exterior e que marca a escrita como acessório. Estudos sobre a escrita (cf. CAPRISTANO, 2010), por exemplo, consideram que a escrita infantil está vinculada às práticas sociais orais e letradas (da escola ou não) que a criança experimenta, assim como ao imaginário desses sujeitos em relação à escrita, e isso é (também) uma evidência da heterogeneidade constitutiva da escrita.

Assim, na aquisição da escrita,¹⁴ o sujeito produz enunciados que divergem da escrita padrão – em diferentes dimensões, em especial a gráfica. Uma das hipóteses dessa divergência entre a escrita padrão e a escrita em aquisição é a de que essa aquisição pode revelar arranjos e seleções feitas pelos sujeitos para escrever, enquanto indícios de um imaginário infantil sobre a escrita (CAPRISTANO, 2010), que se dá nas práticas sociais orais e letradas experimentadas pela criança.

Essa divergência não é indício de inadequação do sujeito ao convencional, mas sim marca de sua relação com a linguagem e também da inserção (não-sistemática) desse sujeito em práticas linguísticas anteriores e historicamente determinadas (CAPRISTANO, 2010, p. 175). Portanto, esses processos pelos quais o sujeito passa, na aquisição da escrita, podem estar atrelados à relação entre falado e escrito, ou seja, à relação de entrelaçamento entre os acontecimentos próprios das enunciações faladas e os acontecimentos próprios das enunciações escritas.

Porém, esse entrelaçamento entre oral/falado e letrado/escrito não se dá apenas durante a aquisição da escrita, pois, conforme apresentado anteriormente, escolarização é diferente de letramento, ou seja, uma pessoa pouco escolarizada (seja por fatores ligados à idade, seja por fatores ligados às condições sociais) pode participar, ainda assim, de diferentes práticas letradas. Nesse sentido, maior ou menor grau de escolaridade não pressupõe presença ou ausência das marcas do falado no escrito: a escolarização não apaga a passagem do sujeito pelas práticas sociais orais e letradas já citadas, e as TDs, principalmente as orais, estão presentes em textos tanto de adultos, quanto de crianças.

¹⁴ Embora o termo “aquisição da escrita” seja depreendido, comumente, na literatura linguística, como referente aos estágios iniciais de aprendizagem da escrita, caracterizados como alfabetização, neste trabalho, ele recobre também a convencionalização da escrita e a aquisição de TDs, como, por exemplo, a argumentativa, conforme a exposição que se realiza na continuidade deste Capítulo.

Nesse sentido, a heterogeneidade, mais acentuada na escrita infantil, não pode ser vista como transitória, como um caminho em direção à escrita padrão (homogênea ou não heterogênea), como se, com o processo de escolarização, os sujeitos passassem a escrever de forma homogênea, sem a ocorrência de fatos próprios do modo de enunciação falado.

Nessa direção, o modo heterogêneo de constituição da escrita pode ser defendido por duas vias distintas (e, ao mesmo tempo, interligadas), a saber, no registro da atividade discursiva do escrevente e nas práticas sociais das quais ele participa. Concebe-se, pois, a escrita do ponto de vista de sua *produção e recepção*, tendo, tanto em práticas escolarizadas quanto em práticas não escolarizadas, a mesma natureza *heterogênea*.

Muitos fenômenos que tornam a escrita inicial heterogênea vão deixando de aparecer à medida que os escreventes são submetidos às normas ortográficas e textuais. Porém, a heterogeneidade da escrita não se dá somente por essas dimensões e não são elas as únicas a evidenciar a circulação do sujeito por práticas orais e letradas. Capristano (2010) aponta duas formas de detectar a heterogeneidade da escrita inicial: considerar diferentes fatos linguísticos ou um único. Ambas as escolhas, ou seja, as considerações de vários ou de apenas um fato linguístico, envolvem, da mesma forma, a pressuposição de que os fatos linguísticos marcam a circulação do sujeito pelos modos falado e escrito de enunciação. Nessa direção,

a produção linguística de crianças (e, analogamente, de adultos) em processo de aquisição é regulada, controlada e organizada em função de parâmetros que, embora incluam normas e convenções estabelecidas em práticas sócio-histórico-culturais – elas, por exemplo, hipersegmentam seus enunciados escritos guiando-se provavelmente pela percepção da autonomia gráfica de certas unidades como em “a” (artigo definido feminino) “meneen” (substantivo) e pela percepção de regras ortográficas que regem a distribuição de letras como em *ven mos* (vamos) –, não se limitam a elas. (CAPRISTANO, p.190, 2010)

Capristano (2010) explica esse modo divergente de constituição da escrita a partir do modo de compreensão da escrita defendido por Corrêa (2007), no qual o encontro de práticas orais/faladas e letradas/escritas não se dá por simples *interferência* (sendo considerada um dano), mas sim na medida em que constitui a escrita. Desse modo, o encontro entre oral/falado e letrado/escrito é constitutivo do modo de enunciação escrito, ou seja, fala e escrita não são tecnologias diferentes e puras: fala e escrita são, ao mesmo tempo, fatos linguísticos e práticas sociais, não sendo a escrita um produto acabado, e sim um tipo particular de enunciação, o que significa que não podemos reduzi-la a seu material significante.

Dessa forma, Corrêa (2001) considera a escrita como processo e não como produto. Assim, volta-se não ao material significante da escrita, mas sim a outras dimensões que constituem o seu processo de produção, como, por exemplo, o fato da relação entre oral/falado e letrado/escrito se dar a partir da relação do sujeito com a linguagem, ou seja, da circulação desse sujeito pela imagem que ele faz da escrita, de sua relação com a oralidade/letramento. Por conseguinte, essa relação dialógica do escrevente e a imagem que ele faz da escrita são consideradas não individualmente, mas sim a partir de um imaginário socialmente partilhado, ou seja, a sua representação da escrita é reflexo da representação feita pelos grupos dos quais faz parte (escola, família etc.).

A aquisição da escrita deixa evidências que materializam um momento particular da relação do sujeito com a linguagem. Nesse sentido, a análise de rasuras, por exemplo, tal como aquela realizada por Capristano (2013), corresponde aos momentos pelos quais o sujeito parou para analisar o que escreveu, podendo, nesse momento, apagar, acrescentar, substituir, alterar as letras, sílabas e palavras. Pode ser também um momento de retorno ulterior: após escrever, volta ao enunciado para adequá-lo ao que considera correto para a (sua) escrita (CAPRISTANO, 2013).

Considerando ainda o exemplo da questão das rasuras, Capristano (2013), em seus estudos, constata que a inserção dos sujeitos no modo de enunciação da escrita convencional, dá-se através (e depende) do reconhecimento, por parte do escrevente, das formas de estabelecer limites gráficos para as palavras. Assim, as rasuras indicam o grande desafio que é essa delimitação, à maneira convencional, para os escreventes. Mais uma vez, confirma-se nas evidências, que esses “erros”¹⁵ representam a circulação imaginária dos escreventes por práticas orais e letradas e, também, a relação do sujeito com a linguagem.

A aquisição da escrita, de acordo com Capristano (2013, p. 671), na linha de Lemos (1999, 2002 *apud* CAPRISTANO, 2013), é marcada por diferentes posições do escrevente na língua em seu modo de enunciação escrito. Aqui, se assume que essas posições marcam não só a aquisição da escrita, como também a mudança linguístico-discursiva dos escreventes.

São três as posições da criança na língua: (1) em relação à fala do outro, ou seja, a fala da criança é constituída por fragmentos da fala do adulto e depende do reconhecimento e da interpretação desse adulto para continuar ou não no presente diálogo; (2) em relação à língua,

¹⁵ De acordo com Capristano (2013), os “erros” são marcas do momento no qual a criança frui o funcionamento da língua, em seu modo de enunciação escrito, podendo ser vítima de esquecimentos e obstáculos.

ou seja, domina, aqui, o funcionamento da língua¹⁶; e, por fim, (3) em relação à sua própria fala, ou seja, a criança, nessa posição, é aquele que fala e também que escuta, podendo retomar sua fala ou reformulá-la, bem como reconhecer diferenças entre sua fala e a do outro (LEMOS, 2002, p.56 *apud* CAPRISTANO, 2013).

De acordo com estudos feitos por Capristano (2013), é possível observar, nos enunciados produzidos por crianças em aquisição da escrita, a incorporação de palavras e espaços em branco do outro, ou seja, que indiciam que o escrevente se encontra na primeira posição. Há, também, flutuação¹⁷ entre “erros” e “acertos” que coincidem com as possibilidades da língua, em seu modo de enunciação escrito, e essa flutuação é equivalente à segunda posição citada anteriormente. Por fim, a terceira posição é marcada pelas flutuações evidenciadas pelos apagamentos, escritas sobrepostas etc.; nessa posição o escrevente enxerga sua escrita, reconhecendo diferenças entre ela e a escrita do outro.

De acordo com a autora, “rasuras”, por exemplo, são lugares de escuta, recepção e resposta do “um” ao que vem das palavras do “outro”. São, portanto, lugares que possibilitam a observação de um deslocamento do escrevente em relação à sua escrita e também em relação à escrita do outro. É o momento no qual ele reconhece diferenças e semelhanças entre o que escreve e o que vê. Assim, essas “rasuras”, de acordo com Capristano (2013), assim como “erros”, “acertos” e outras situações, são pistas de uma mudança de posição da criança no modo de enunciação escrito. Nesse sentido, partindo das posições distinguidas por Lemos (2002), a grande flutuação presente em enunciados produzidos na aquisição (erros, acertos, rasuras) permite detectar traços de um imaginário infantil sobre a escrita, vinculado, essencialmente, ao imaginário presente nas práticas sociais orais e letradas nas quais as crianças estão imersas. Sendo assim, retomam, em termos de funcionamento, o que acontece com práticas e usos da escrita em geral (CAPRISTANO, 2007, p. 83).

Convém salientar, portanto, que Corrêa (1997, p. 20) propõe um modo heterogêneo de constituição da escrita, aproximando-se, para tal, de Street (1984), de Abaurre (1989, 1990a, 1990b, 1994), de Silva (1991) e de Chacon (1996). Cria, para tanto, um lugar para a observação do fenômeno do encontro entre as práticas orais e letradas. O autor propõe, para esse lugar, metodologicamente criado para a observação da circulação imaginária desse escrevente (de modo geral) em sua prática textual de escrita, ou seja, em seu modo de

¹⁶ Essa posição é caracterizada pelo aparecimento de erros e pela impermeabilidade da criança em relação às correções que o adulto faz a esses erros.

¹⁷ Capristano (2013, p.670) observa, no que se refere à segmentação, uma grande flutuação em enunciados produzidos na aquisição da escrita: diferentes erros, acertos e rasuras vinculados à segmentação, muitas vezes, convivem em um mesmo enunciado.

enunciação escrito, três eixos: no primeiro eixo, encontra-se a representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser a gênese de sua escrita, ou seja, como ele imagina ser sua escrita a partir dos acontecimentos e causas que concorreram para sua formação. Em outras palavras, refere-se à representação que o escrevente faz da escrita em sua suposta gênese, em que a entende (a escrita) como representação termo a termo da oralidade. No segundo eixo, encontra-se a representação que ele faz do que imagina ser o código escrito institucionalizado, ou seja, a relação do escrevente com as regras e fórmulas tradicionais da língua. Em outras palavras, refere-se à representação que o escrevente faz da (sua) escrita a partir da imagem de escrita como código institucionalizado. E, por fim, no terceiro eixo, encontra-se a representação que ele faz sobre a dialogia com o já falado/escrito e com o já ouvido/lido. Em outras palavras, refere-se a uma relação que será proposta, neste trabalho, a exemplo de Lopes-Damasio e Silva (2018), com o conceito de TD.

Essa circulação aparece, sempre, em diferentes graus e com diferentes possibilidades de adequação ao gênero produzido. O modo heterogêneo de constituição da escrita é, portanto, a partir desses três eixos de circulação imaginária, localizável em qualquer tipo de texto escrito. Assim, na aquisição da escrita, a criança movimenta-se por esses três eixos. Nessa perspectiva, a segmentação gráfica dos enunciados, por exemplo, é reflexo da posição desses escreventes, ora em relação à escrita do outro, ora em relação ao funcionamento da língua em seu modo de enunciação escrito, ora em relação a (sua) própria observação do que está sendo escrito (CAPRISTANO, 2013).

Nesse sentido, “erros”, “acertos” e “rasuras”, assim como o próprio funcionamento dos mecanismos de junção, conforme proposta deste trabalho, possibilitam observar, analisar e comprovar os movimentos de subjetivação do escrevente pelos eixos de circulação da escrita em aquisição (CAPRISTANO, 2013, p.673). Os *movimentos de subjetivação* do escrevente são, de acordo com Capristano (2007, p. 79), na linha de Lemos (1999), marcas inequívocas da relação sujeito/linguagem. Para a autora, as transformações que podem ser observadas na escrita das crianças resultam desses movimentos que são determinados, por sua vez, tanto pela inserção não-sistemática da criança em práticas linguísticas orais e letradas, como também pelo modo através do qual a criança é afetada e capturada pela modalidade escrita da linguagem em seu funcionamento simbólico. Essas marcas caracterizam, portanto, a heterogênea e imprevisível escrita das crianças. Assim, entende-se, aqui, que a subjetivação diz respeito às marcas individuais do escrevente no texto, marcas que podem evidenciar suas dificuldades e/ou suas destrezas em relação à escrita e à escrita numa determinada TD.

É possível dizer, portanto, que a aquisição da escrita envolve o outro como instância representativa da língua e da escrita. Porém, quando se trata do modo de enunciação escrito, não há simetria integral com a proposta de Lemos (1999, 2002 *apud* CAPRISTANO, 2013), pois se deve considerar que esses movimentos de subjetivação citados, pelos quais a criança entende o funcionamento da língua, dependem, também, da inserção não-sistemática da criança em práticas orais e letradas e da imagem que esse sujeito faz da (sua) escrita (CAPRISTANO, 2013, p. 674). Essa assimetria explica-se, também, pela especificidade da escrita que é tomada pela autora, e neste trabalho também, de acordo com a definição de Corrêa (1997, 2001, 2004, dentro outros), na qual a escrita é vista como um tipo particular de enunciação, a partir de seu processo de produção.

De acordo com Corrêa (1997, p. 46), o modo heterogêneo de constituição da escrita é uma conjunção do oral/letrado com a escrita formal, que evidencia a relação entre as percepções típicas do oral/falado e as percepções típicas do letrado/escrito. Sendo, desse modo, um processo de mixagem, isto é, um agrupamento heterogêneo dos fatos linguísticos do falado e do escrito.

A escrita é marcada, então, pela diversidade linguística e histórica dos escreventes que constroem representações sobre ela, o outro e si mesmo. Assim, segundo Corrêa (1997, p. 21), nenhum texto escrito se caracteriza por apenas um dos eixos de representação da circulação imaginária do escrevente.

A heterogeneidade da escrita considera aspectos da fala na escrita não como uma intervenção danosa da fala na escrita, mas como constitutiva e determinante dela. Distancia-se, portanto, de uma visão puramente formal da escrita, vista como produto acabado a partir de modelos abstratos e idealizados, conforme apresentado no início deste Capítulo. A escrita é, aqui, vista como um tipo particular de enunciação em seu processo de produção, a partir da relação do sujeito com a linguagem, como citado anteriormente.

Distancia-se, pois, da perspectiva que considera os aspectos da fala na escrita, assim como daquela que considera que o “escrito representa o falado”. Evitar essa “aproximação” é tratar a escrita como um tipo particular de enunciação. É, desse modo, observar, ao mesmo tempo, as relações que o escrito tem com o mundo e com o falado, no processo de escrita, explorando as possíveis flutuações do escrevente ao lidar com essa ambiguidade. Trata-se de marcar, portanto, a circulação do escrevente por um imaginário sobre a língua, em suas diferentes manifestações e variedades, em situações específicas e concretas de uso da escrita e diferentes modos de conceber a relação escrita/mundo e escrita/fala.

Corrêa (1997) considera, ainda, a importância da base semiótica do falado e do escrito, ou seja, a importância dos mecanismos de significação, natural e culturalmente estabelecidos, do falado e do escrito. Para Véron (1980 *apud* CORRÊA, 1997, p. 55), o ideológico é o traço deixado pela origem social dos discursos e o texto não se restringe à escrita, ou seja, não é matéria homogênea. Os discursos sociais são heterogêneos ou mistos, não são, portanto, monocódigos, assim como o próprio discurso linguístico não o é. Assim, escrita e discurso possuem regras paralinguísticas que não podem se reduzir apenas ao código da língua. O texto é, portanto, repleto de significações que não provêm apenas do nível linguístico, mas principalmente do nível discursivo, ou seja, das projeções de tempo, espaço, pessoa, temas, figuras, ideologias etc.

Os discursos sociais são objetos semioticamente heterogêneos ou ‘mixtos’, nos quais intervêm, ao mesmo tempo, várias matérias significantes e vários códigos. O próprio discurso linguístico não é nunca monocódigo: quer se trate da escrita ou do discurso falado, há sempre regras paralinguísticas que não podem ser reduzidas apenas ao código da ‘língua’. Isto se aplica aos discursos que circulam no nível das ‘comunicações de massa’, mas também à comunicação interpessoal, sempre constituída por ‘pacotes’ de comportamento-e-fala. (VÉRON, 1980, p.78-9, *apud* CORRÊA, 1997, p.56).

A semiotividade¹⁸ da matéria gráfica é, portanto, mais uma marca que confirma a heterogeneidade da escrita. Para Silva (1991 *apud* CORRÊA, 1997, p. 60), os espaços em branco são exemplo de matéria gráfica: de acordo com o autor, mesmo quando a criança já sabe como funciona o sistema alfabético, ela pode desconhecer suas convenções, utilizando, desse modo, os espaços em branco. Através deles, a criança representa ora unidades e cortes típicos da linguagem oral, ora típicos da escrita convencional¹⁹.

Espaços em branco, rasuras e outras situações que podem marcar a escrita são consideradas, por conseguinte, material signifiante. Isso significa que podem também ser veiculadoras de mensagens. Descartar esse material, segundo Corrêa (1997), é insuficiente por reconhecê-lo apenas como “objeto” e não como “mensagem”, não como mediação que intervém na constituição da mensagem. Considerá-lo no acontecimento discursivo é, portanto, imprescindível, pois seu modo de funcionamento é relevante no estudo da escrita, uma vez

¹⁸ Barthes (1970, p.28 *apud* CORRÊA, 1997, p.82) vê o texto escrito como um texto que fala e que se fala, ou seja, como uma atividade que se dá sempre de maneira simbólica, através de seus interlocutores e inserida em um processo histórico. Nesse sentido, a escrita, desde sua matéria gráfica, realiza-se por um modo heterogêneo de constituição, em função das representações do escrevente, e caracteriza-se por sintaxes próprias e tipos particulares de enunciação.

¹⁹ Para Corrêa (1997, p. 61), essa movimentação é mais ou menos compatível com a alternância entre “hipo-segmentações” e “hipersegmentações”.

que se configura como elemento fundamental no seu processar (tanto na escrita em aquisição, quanto na escrita convencional em mudança).

O modo heterogêneo de constituição da escrita caracteriza-se, portanto, pela relação que o sujeito mantém com a linguagem, levando em conta as representações que ele faz sobre a (sua) escrita, sobre o interlocutor e sobre si mesmo. A prática de textualização se dá a partir da alternância entre: (1) a imagem sobre o modo de constituição da escrita (sua gênese); (2) o papel institucional da escrita; e (3) o já falado/ouvido e o já escrito/lido. É, desse modo, um encontro entre práticas orais/faladas e letradas/escritas, considerando a dialogia com o já falado/ouvido e com o já escrito/lido.

O uso do conceito de TD se justifica, nesse sentido, em sua relação com o terceiro eixo de observação da heterogeneidade constitutiva da escrita. O escrevente busca reconhecer o funcionamento do que ele acredita ser convencional do modo escrito de enunciação e essa busca é controlada pela linguagem que se revela a partir das práticas sócio-histórico-culturais pelas quais ele passou. Assim, suas hipóteses incidem sobre possibilidades abertas pelo sistema da língua e pelas TDs (LOPES-DAMASIO, SILVA, 2018, p. 5). Na aquisição da escrita, portanto, as hipóteses e operações feitas pelos escreventes revelam um processo que envolve a circulação imaginária desses sujeitos por representações linguísticas do que eles (re)conhecem como normas, tanto para as TDs, quanto para as regras da língua.

Contextualização e implicações do uso do conceito de heterogeneidade da escrita

O ensino tradicional prevê uma adequação da linguagem à situação de produção, porém, há, nessa perspectiva, um problema, relacionado à omissão de um aspecto importante: há sempre uma novidade na representação do “adequado”.²⁰ Assim, abordar a escrita pelo viés da experiência do acontecimento, ou seja, do já experimentado, é fugir o máximo possível de modelos, da simples adequação.

²⁰ Corrêa (2007, p. 207-207) aproxima a novidade da adequação à noção de acontecimento discursivo. Não são, portanto, simples atos de comunicação, mas sim uma questão de “experiência”, no sentido de novidade que a representação da experiência faz e de retomada do já experimentado. O autor considera, para tanto, as teorias do letramento aqui citadas: (i) há diferentes escritas; (ii) a escrita não é autônoma; (iii) a escrita não é descontextualizada; (iv) os gêneros textuais compartilham traços do oral e do escrito; (v) diferentes escritas se associam a diferentes práticas sociais; (vi) o processo de escrita é passível de observação e de intervenção; (vii) a noção de gênero discursivo (no lugar de gênero textual) – mantendo sua compatibilidade com a noção de TD, e, por fim; (viii) os saberes informais (não-escolarizados) que ganham legitimidade.

Para Corrêa (1997), o modo heterogêneo de constituição da escrita não está relacionado a estereótipos sobre a escrita, que tomam como base um parâmetro abstrato de “boa escrita”. Segundo ele, essa consideração pode, ao contrário, ser útil como uma contraposição ao preconceito existente em relação a produções consideradas menos integradas à norma-padrão.

Portanto, enxergar a linguagem como processo, e não como produto, considerando-a um objeto complexo para uma abordagem linguística voltada para o ensino, propriamente dito, de língua, é uma consequência da própria adoção da noção de heterogeneidade da escrita. Esta não é impura, imperfeita e inadequada, mas sim vista em seu processo de constituição.

Considerar esse objeto complexo, contribui, por conseguinte, para o ensino da escrita na medida em que permite que as relações entre língua, discurso e escrita sejam vistas como elos entre linguagem, sociedade e história, pois, assim, os fatos linguísticos estão ligados aos sócio-históricos. Trata-se, desse modo, de uma forma produtiva de se observar a participação dos acontecimentos discursivos numa proposta de abordagem de questões linguísticas com enfoque nos aspectos relativos ao ensino de uma língua, especificamente, no que tange à sua gramática.

Nesta perspectiva, este Capítulo, ao expor os conceitos de *heterogeneidade da escrita*, em coerência com a mudança das formas de se enxergar as relações entre fala e escrita, nos estudos linguísticos, possibilita a consideração da escrita enquanto processo, e a valorização dos produtos (textos materializados linguisticamente), aqui vistos como essencialmente heterogêneos, a partir do dinamismo da relação que se deixa ver – a partir dos eixos de observação propostos por Corrêa (1997) – entre o sujeito e a linguagem.

Essa concepção de escrita, que reconhece a convivência entre o oral e o escrito, possibilita um trabalho pedagógico a partir da busca de relações dialógicas no texto. Essas relações podem estar nas várias dimensões da linguagem, inclusive na sintaxe e na pragmático-discursiva, e mostram fatos textual-discursivos que marcam o diálogo entre práticas sociais e TDs. Aqui, compreende-se, então, que as TDs da escrita são produzidas na circulação dos escreventes pelos três eixos propostos para a observação metodológica da heterogeneidade da escrita: a imagem sobre o modo de constituição da (sua) escrita, a escrita institucionalizada, e o já falado/ouvido e o já escrito/lido.

Nessa direção, no próximo Capítulo, os *Mecanismos de Junção* serão apresentados como marcas linguísticas dessa circulação dos escreventes, por esses eixos.

CAPÍTULO 3

MECANISMOS DE JUNÇÃO: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES

Apresentação

Este Capítulo tem o objetivo de apresentar os aspectos teóricos e metodológicos que permeiam os MJs. Para chegarmos a esses aspectos, é necessário, porém, citar o estabelecimento de duas perspectivas gramaticais: a Tradição Gramatical e a Tradição Linguística.

Tendo surgido dos pressupostos de filósofos gregos, anteriores a Cristo, Platão e Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.), a Tradição Gramatical teve todo o seu percurso baseado na ênfase a aspectos lógicos de análise sintática, ou seja, essa tradição prevê um caráter prescritivo aos aspectos linguísticos. Por sua vez, a Tradição Linguística reconhece as diferentes possibilidades de enxergar a língua, inclusive a partir de seu uso concreto.

A Tradição Gramatical, de um modo geral, diz respeito ao conjunto de regras, reflexões e classificações de uma língua, especialmente baseada em moldes gregos e latinos. Baseia-se, assim, na manifestação da linguagem e tem como referência principal a literatura de renome. É, portanto, e como já dito, de cunho prescritivo. Essa tradição dita regras de expressão, impondo o que é certo e o que é errado, sem preocupação com os usos possíveis e correntes da língua. Preocupa-se, dessa forma, em indicar o que é correto e aceitável dentro do que foi tradicionalmente eleito como paradigma.

Nesse domínio, interessa a este trabalho, especificamente, as considerações feitas sobre as relações entre orações. De acordo com Carvalho (2004), na gramática tradicional as orações complexas são abordadas como “períodos”, geralmente “períodos compostos”. Essa abordagem reconhece, por exemplo, a junção de orações em dois domínios distintos: a coordenação e a subordinação. Essas duas distinções estão baseadas, principalmente, em critérios de (in)dependência sintática e os gramáticos tradicionais procedem de duas maneiras para reconhecê-las: definem e depois ilustram os conceitos, ou o inverso (CARVALHO, 2004, p.10).

Na coordenação, as partes combinadas preservam o aspecto da independência, ou seja, há independência sintática e semântica entre as partes (denominadas orações *coordenadas*). Já na subordinação, há a perda desse aspecto, e, nesse sentido, as orações são dependentes

sintática e semanticamente, uma vez que a oração denominada *subordinada* exerce função sintática na outra, a oração principal.

Carvalho (2004, p. 11) expõe definições tradicionais para coordenação e subordinação, como aquela proposta por Bechara (1992, p. 216-218):

Oração independente é aquela que não exerce função sintática de outra a que se liga. (...) Há dois tipos de orações independentes: as coordenadas e as intercaladas. (...) Oração dependente é aquela que exerce função sintática de outra e vale por um substantivo, adjetivo ou advérbio. (...) As orações dependentes se dizem subordinadas porque, exercendo função sintática da principal, são uma pertença desta na sequência oracional.

Para análise, definição e ilustração de aspectos linguísticos, os gramáticos tradicionais partem, geralmente, da modalidade literária ou de exemplos criados. De acordo com Carvalho (2004), não há referências, nessa abordagem, a frases complexas da modalidade falada da língua, até porque o critério tradicional é insuficiente para “explicar” essas sentenças e, desse modo, teoria e prática entram em conflito. Esse é o modelo teórico utilizado como abordagem para o ensino de língua materna na escola e, por não oferecer um fundamento adequado para a descrição da língua em uso, os alunos encontram dificuldade no trato prático com essas questões. A ênfase à pedagogia do certo/errado e a persistência na tradição gramatical, bem como a artificialidade que decorre dessa abordagem, são aspectos que dificultam o ensino-aprendizagem da língua, o que se reflete no nível de desempenho dos alunos nessa disciplina e em afirmações como “eu não sei português”, cada vez mais recorrentes entre eles.

Uma nova concepção de gramática surge com a Linguística e os estudos sobre a linguagem. Assim, temos o estabelecimento da Tradição Linguística que prevê, em determinadas áreas, o estudo da língua a partir dos acontecimentos linguísticos, ou seja, da forma descritiva dos atos de fala e de escrita, dos usos concretos de uma língua.

Linguistas de diferentes perspectivas teóricas discutem a insuficiência dos critérios *semânticos* e/ou *sintáticos* adotados pela gramática tradicional e, por conseguinte, revisitam os conceitos de coordenação e subordinação, questionando os critérios e nomenclaturas tradicionais para a classificação de sentenças complexas, propondo novas abordagens capazes de, mais do que classificar, levar a um entendimento do funcionamento da língua concreta, em funcionamento.

Na Tradição Linguística há, desse modo, entre outras, uma abordagem funcionalista para o estudo das línguas. Segundo Neves (1994), qualquer abordagem funcionalista tem como interesse básico a verificação de como os usuários de uma língua se comunicam de

forma eficiente, colocando sob exame a competência comunicativa dos falantes/escrevintes. Para a autora, “isso implica considerar as estruturas das expressões linguísticas como configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração” (NEVES, 1994, p.109).

O modo de significação focalizado, neste trabalho, é aquele que, dessa perspectiva funcional, volta-se para a descrição e análise das construções complexas, a partir de uma concepção de língua concreta e dos mecanismos de articulação oracional. Para isso, adota-se a proposta de Raible (1992, 2001), que chama “Junktion” uma “dimensão universal da linguagem segundo a qual podem sistematizar-se os diferentes elementos e as diferentes técnicas linguísticas para juntar ou combinar elementos proposicionais” (KABATEK, 2005b, p. 12). Nessa perspectiva, os MJs serão selecionados como objeto de análise, uma vez que possibilitam examinar a competência comunicativa dos falantes/alunos a partir de suas escolhas sobre como “juntar”, indicando sua relação com a linguagem e com as TDs, especificamente a partir do modo de enunciação escrito.

De acordo com Corrêa (2008), e com os pressupostos apresentados no Capítulo anterior, escrita e fala são modos de enunciação da língua que não podem ser separados e classificados como puros. A escrita pressupõe a presença de um leitor, aproximando-se, assim, do modo de enunciação falado, e ambos contam com a representação que os participantes fazem do discurso e de seu objeto. Assim, tendo em vista a natureza constitutivamente heterogênea da língua, em seus modos de enunciação (falado e escrito), este trabalho, portanto, toma como base a perspectiva funcionalista, para tratar, especificamente, das construções complexas por meio de um enfoque nos MJs empregados no texto escrito.

Assim, a fim de definir o conceito de MJs e contextualizar o uso dessa teoria nesta pesquisa, a primeira subseção, *1.1. A perspectiva funcionalista*, apresentará o surgimento e as características dessa abordagem e alguns de seus principais teóricos. Em seguida, na seção *1.2. Mecanismos de junção sob a perspectiva funcionalista*, será definida a abordagem dos esquemas de junção adotada nesta pesquisa. Por fim, em *Contextualização da relação entre mudança linguístico-discursiva, mecanismos de junção e tradições discursivas*, será apresentada a relação dessas concepções, nesta pesquisa, partindo do pressuposto de que os esquemas de junção de um texto indicam o grau de complexidade linguístico-discursiva utilizado pelos escrevintes, possivelmente associável a aspectos sintomáticos que caracterizam as TDs.

1.1. A perspectiva funcionalista

Segundo Carvalho (2004), pelo viés funcionalista, todas as línguas humanas possuem recursos para combinar orações simples, tendo como resultado *sentenças complexas*. Nesse sentido, autores como Bally (1965 *apud* LONGHIN-THOMAZI, 2004), Halliday (1985), Hopper e Traugott (1993 *apud* CARVALHO, 2004) e Raible (2001) são estudiosos que questionam, revisam e até mesmo propõem novos critérios para a compreensão e descrição dos processos de junção interfrástica, uma vez que tomam como base o caráter insatisfatório das definições tradicionais.

Longhin-Thomazi (2004), no intuito de buscar parâmetros relevantes para explicar as possíveis formas de combinação de orações, resgata os critérios de Bally (1965). De acordo com a autora, Bally, um dos principais representantes do modelo funcionalista de análise de sentenças complexas, traz uma contribuição original que se difere da tradicional (coordenadas e subordinadas) no que diz respeito aos critérios: o autor, além de levar em consideração os critérios sintáticos, dá visibilidade a critérios semânticos e pragmáticos de análise.

Bally (1965) propõe uma nova noção de *oração*: um ato de enunciação complexo passível de bipartição. Nesse sentido, surgem os conceitos de *tema*, o ponto de partida, e *propósito*, a informação nova e mais importante. Para o autor, a sequência tema/propósito é padrão, podendo, porém, existir enunciações formadas apenas pelo propósito. Assim, esse modelo enfatiza o tratamento semântico-pragmático da combinação de orações especialmente na linguagem falada, dando relevância à *entoação* e à *pausa*. Também a relação de sentido, segundo o autor, é um critério importante. Desse modo, mesmo que não haja marcas explícitas de conexão, o sentido que surge da colocação de dois enunciados lado a lado justifica essa combinação.

Nessa perspectiva, o grau de entrelaçamento entre os segmentos de uma combinação revelará sua possível classificação. Assim, unificações incipiente, relativa e completa caracterizam, respectivamente, os conceitos de *Coordenação*, *Segmentação* e *Soldadura*.

A *Coordenação*, nos moldes de Bally, ocorre quando cada segmento de uma oração complexa é independente. O primeiro segmento constitui, nesse modelo, um ato de enunciação completo, sendo a segunda parte o propósito da primeira. Em “Quebrei o pé, não participarei do jogo”, por exemplo, é possível reconhecer dois atos de enunciação completos: o segmento “não participarei do jogo” é o propósito do segmento “quebrei o pé”.

Bally (1965) ressalta que entoação autônoma e pausa considerável entre enunciações permitem reconhecer uma coordenação. É necessário frisar, ainda, que a simples justaposição

de duas enunciações não é suficiente para caracterizá-las como coordenadas. Deve existir, entre elas, uma relação lógica, de sentido para a combinação de duas enunciações, sendo a segunda sempre uma retomada da primeira.

Na *Segmentação*, as duas partes são distinguíveis: uma é claramente o tema e a outra, o propósito. Diferentemente da coordenação, nesse modelo, a interdependência é maior, pois cada vez mais uma é necessária à compreensão da outra (LONGHIN-THOMAZI, 2004, p. 328) e por poder apresentar um elemento para fora da oração (vocativo, expressão adverbial deslocada ou frase parentética ou intercalada). Nas segmentadas, desse modo, o primeiro segmento é um elemento subordinado ao segundo.

A oração segmentada de Bally surgiu da retomada explícita de uma primeira oração coordenada e sua explicação é feita, basicamente, a partir da comparação entre segmentação e soldadura, como, por exemplo, em “essa chuva, ela nunca vai parar” (segmentação) e “essa chuva nunca vai parar” (soldadura).

Bally ainda sugere que a segmentação explica a origem de certas conjunções, pois, para ele, o processo de condensação parcial de duas coordenadas tem por produto formas conjuncionais de coordenação (LONGHIN-THOMAZI, 2004, p. 329). A autora exemplifica com o caso da conjunção “porém” que, de acordo com ela, surgiu de “porende”, expressão antes utilizada como advérbio (“por isso”) que passou a ocorrer juntamente com uma negação, e a funcionar como conjunção adversativa, na veiculação de uma oposição.

Por fim, a *Soldadura*, segundo o modelo de Bally, corresponde a duas orações unificadas em um ato de enunciação, ou seja, com uma intenção única e, desse modo, sem pausas ou entoações contrastantes, numa relação de forte entrelaçamento. Nesse tipo de enunciação, não há a distinção do tema e do propósito através do nível sintático-semântico, apenas a partir do nível discursivo-pragmático. Em “Fábio contou que comprou um carro” temos um exemplo de soldadura complexa: em que há contorno entoacional único, unificação completa e unidades de tema e propósito distinguíveis apenas através do contexto.

De acordo com Longhin-Thomazi (2004) é possível distinguir tema e propósito a partir de um procedimento chamado *clivagem*. Este procedimento consiste na segmentação do material sintático em duas porções: uma focal, que tem relevo entoacional, e outra não-focal, que contém uma pressuposição lógica e uma parte semelhante a uma oração relativa. Em português, essa segmentação pode ser feita a partir do acréscimo das expressões “é...que” e “é que...”. Utilizando os exemplos da autora, em (1) e (2), propósito/tema é a ordem característica. Já em (3), a ordem é tema/propósito:

- (1) É o João que faz isso.
- (2) João é que faz isso.
- (3) Quem faz isso é o João.

De acordo com Longhin-Thomazi (2004), a proposta de Bally (1965) é um mecanismo funcional para explicar a combinação de orações. Esse mecanismo, segundo a autora, pode ser aplicado dentro do enunciado ou entre enunciados. Assim, não é uma particularidade só de orações e o mecanismo tema-propósito extrapola a estrutura intra-oracional. Essa proposta é significativa, portanto, por possibilitar o abandono do modelo tradicional bipartido, proporcionando uma base para o estudo de qualquer enunciado da língua corrente.

No que diz respeito à combinação de orações, Halliday (1985) traz também uma proposta que procura dar conta dos processos de junção interfrástica. O modelo de gramática funcional elaborado por esse autor sustenta, para a análise textual, uma abordagem também fortemente semântica em que as funções moldam o sistema. Para Halliday, as orações são sempre realizadas, desse modo, a partir de três componentes semânticos: o *ideacional*, que abarca a representação das experiências e é formado por duas subfunções, a “experiencial” e a “lógica”. É por meio desse componente que os falantes e ouvintes incorporam, na língua, suas experiências dos fenômenos do mundo real (NEVES, 1994, p.111); o *textual*, que diz respeito à ordenação dessas experiências no texto, referindo-se à organização interna da frase em seu significado como mensagem por si mesma e em relação ao contexto; e, por fim, o *interpessoal*, que envolve as trocas interativas da língua e serve, segundo Neves (1994), para organizar e expressar tanto o mundo interno, quanto o mundo externo do indivíduo. Assim, cada oração é uma representação da experiência, uma mensagem e uma troca interativa, ao mesmo tempo.

Próximo à distinção dos elementos da oração de Bally (tema e propósito), para Halliday (1985), interessa, quanto à articulação de orações, as estruturas que dão à oração um caráter de mensagem. Para ele, a oração é composta por uma estrutura temática, na qual é possível reconhecer um elemento dado, ou seja, um ponto de partida (o *tema*), e um elemento novo, uma extensão do tema (o *rema*).

Na definição de Halliday, o critério para reconhecimento do tema é, mais do que posição e entoação, funcional. Assim, o tema é o elemento que organiza a oração como mensagem e, nessa perspectiva, os juntores são itens temáticos e indicam que o tema é um significado. Halliday e Hasan (1976), de acordo com Neves (1994), afirmam a noção de que conjunção (ou junção) é um processo textual coesivo, ou seja, uma relação semântica de

conexão entre as partes de um enunciado. Para os autores, existem diversas formas estruturais para estabelecer essas relações, desde advérbios, verbos e até mesmo a ausência de juntores e, nesse sentido, classificam quatro tipos de junção para a combinação de orações: aditiva, adversativa, causal e temporal. Essas relações aparecem tanto no plano do sentido (conteúdo), quanto no desenvolvimento da argumentação (estrutura).

De acordo com Carvalho (2004), o autor investiga as sentenças complexas a partir de dois eixos: (1) tático, que abarca a relação de interdependência entre elementos e está subdividido em *parataxe* e *hipotaxe* e; (2) lógico-semântico, que abarca as relações semântico-funcionais que surgem da integração de frases complexas e está subdividido em *expansão* e *projeção*.

No eixo tático, a *parataxe* compreende as enunciações de igual estatuto (coordenação, citação e aposição), e a *hipotaxe*, as enunciações de diferente estatuto, em que há um termo dominante e seu dependente (cláusulas relativas não-restritivas, discurso indireto, cláusulas interligadas por relações circunstanciais). De acordo com Lopes-Damasio (2011), em *hipotaxe*, as duas orações, primária e secundária, podem ocorrer em qualquer ordem, sendo que a secundária sempre é dependente. Em *parataxe*, no entanto, a ordem 1-2 é a única possível. Assim, como não há dependência na *parataxe*, a ordenação da sequência dita a significação do complexo, não sendo possível sua inversão sem acarretar mudanças semântico-pragmáticas.

O eixo lógico-semântico compreende os processos semântico-funcionais provenientes da combinação entre enunciados. Nesse sentido, a *expansão* pode acontecer por: (1) *elaboração* quando a oração secundária elabora o sentido da outra, podendo ser uma paráfrase, um comentário ou uma justificativa da primeira (como pode exemplificar o MJ *ou seja*); (2) *extensão*, quando uma oração tem relação de adição, exceção ou alternância com a outra, ampliando seu sentido (*e, ou*) ou, ainda, (3) *realce*, quando a oração secundária expressa uma circunstância de lugar, tempo, causa, condição, finalidade etc., realçando o significado da outra (como podem exemplificar os MJs *assim, já, então*). Já a *projeção*,²¹ na proposta hallidayana, de uma oração primária pela secundária, de acordo com Carvalho (2004, p. 13), pode gerar uma ideia (construções de significados) ou uma locução (construções de palavras).

Além dessas relações, presentes no eixo tático, Halliday menciona ainda as relações de *encaixamento*. São aquelas que não compõem diretamente o enunciado, funcionando como

²¹ Este trabalho não focalizará, no entanto, os casos de projeção.

um termo que constitui a frase, sem relação semântica com o enunciado como um todo. De acordo com Neves (1994), o *encaixamento* não é um mecanismo de “relação”, mas sim de “constituência” e, por isso, não entra no eixo tático de Halliday e não será, da mesma forma, abordado neste trabalho.

Essa visão sistêmica, não puramente tópica, das diferentes possibilidades de relacionamento entre os elementos, ajuda a compreender, portanto, aquelas orações que são analisadas, na gramática tradicional, como “gramaticalmente coordenadas” e “lógica ou psicologicamente subordinadas”, deixando um espaço para confusão ou ambiguidade. Como em “Não vou à festa, não gosto de sair de casa”: as orações, nessa enunciação, têm estatuto diferente, assim, não estão estruturalmente integradas, o que recobra o conceito de parataxe, mais próximo do de coordenação, na perspectiva gramatical; no entanto, a relação de sentido causal as torna semanticamente dependentes, e não encontra, tradicionalmente, uma opção no quadro das relações possíveis para as coordenadas.

Dentro desse quadro teórico funcionalista, para Hopper e Traugott (1993 *apud* CARVALHO, 2014) os processos de articulação de orações não podem ser descritos a partir das dicotomias coordenação/subordinação e parataxe/hipotaxe. Assim, da mesma forma que Lemann (1988), propõem a tipologização das sentenças complexas a partir de *continua* que levam em consideração níveis de vinculação sintática (CARVALHO, 2004, p. 16).

De acordo com Carvalho (2004), Hopper e Traugott (1985) definem a sentença complexa como uma unidade que consiste em mais de uma cláusula. Nessa definição, a unidade sintática pode ser constituída de um *núcleo* e um ou mais núcleos adicionais ou, ainda, em um núcleo e uma ou mais *margens*. O núcleo é a oração que pode permanecer sozinha na estrutura complexa, já as margens são cláusulas relativamente dependentes que não podem permanecer isoladamente, mas exibem graus de dependência diferentes.

Nesse sentido, Hopper e Traugott (1993 *apud* CARVALHO, 2014) classificam a combinação de orações a partir do processo de gramaticalização:²² as orações complexas podem ser mais ou menos gramaticalizadas. Nos *continua* citados acima, encontram-se a *subordinação*, que abarca os traços de dependência e encaixamento; a *parataxe*, que pressupõe a ausência do traço de dependência e de encaixamento e, ainda, a *hipotaxe*, em que há o traço de dependência, mas não o de encaixamento. Essas características se ligam a uma

²² A *gramaticalização* é definida como um processo de mudança linguística que leva itens/construções do léxico para a gramática. Assim, por descrever e explicar mudanças linguísticas, é importante neste trabalho para a descrição e explicação, do mesmo modo, da polissemia e da ambiguidade possíveis nos usos concretos da língua, a partir, portanto, de uma proposta contínua e não discreta entre os usos, as funções e as categorias sintático-semânticas e pragmático-discursivas.

representação icônica dos enunciados, na qual, quanto maior o entrelaçamento estrutural das conexões, maior também o entrelaçamento semântico-pragmático das conexões. Assim, quanto mais integradas as orações, mais avançado é o processo de gramaticalização do enunciado. As características da parataxe, hipotaxe e subordinação, no que dizem respeito aos traços de dependência e encaixamento, podem ser resumidas no Esquema 6:

Parataxe	>	Hipotaxe	>	Subordinação
- dependente		+ dependente		+ dependente
- encaixada		- encaixada		+ encaixada

Esquema 6: Graus de dependência e integração (HOPPER; TRAUGOTT, 1993, p. 170 *apud* CARVALHO, 2004, p. 21)

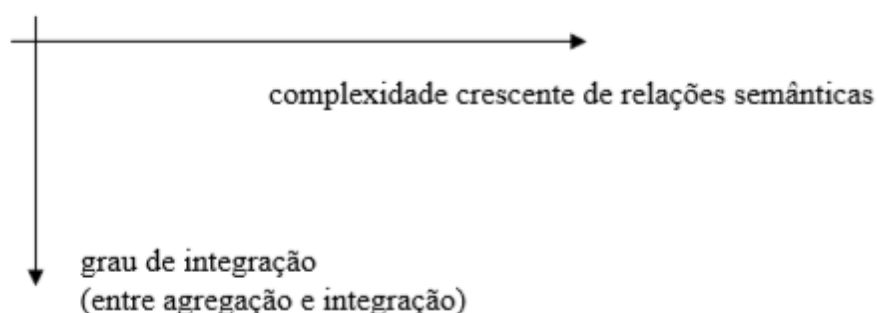
As orações *paratáticas* de Hopper e Traugott (1993 *apud* CARVALHO, 2014) podem ser: (i) *justapostas*, quando possuem dois ou mais núcleos, com contornos entoacionais, sem elemento juntivo diferente de zero ($\emptyset$), ou seja, nela a relação semântica se dá por inferência; ou (ii) *coordenadas*, que se diferem das justapostas apenas por estarem formalmente interligadas por um MJ diferente de zero. As *hipotáticas* compreendem as orações relativas apositivas e as adverbiais da gramática tradicional. E, por fim, as *subordinadas* são cláusulas completivas e relativas restritivas (em um paralelo com a gramática tradicional) e funcionam como argumentos internos ou externos de outra oração (a matriz) ou como modificadores de um nome da matriz.²³

Hopper e Traugott (1993 *apud* CARVALHO, 2014) redefiniram, assim, a terminologia de duas tradições, sobrepondo as dicotomias coordenação/subordinação e parataxe/hipotaxe e transformando-as em uma tricotomia. Assim, não se trata apenas da substituição da concepção oracional bipartida (coordenação e subordinação) por uma tripartida (parataxe, hipotaxe e subordinação), pois, nessa abordagem, as categorias tornam-se fluidas e graduais. Esses autores mostram que o tradicional reúne, sob um mesmo rótulo, “subordinação”, diferentes tipos oracionais, como as construções hipotáticas e as encaixadas. Portanto, as dicotomias tradicionais não são suficientes para dar conta de todas as possibilidades de codificação de sentenças complexas. Para eles, os tipos de sentenças

²³ Neste trabalho serão consideradas, a exemplo de Halliday (1985), as categorias parataxe e hipotaxe. Nesse sentido, a justaposição será entendida como em LOPES-DAMASIO (2016): um MJ da própria parataxe. Os casos de subordinação, no entanto, não serão analisados por constituírem o que Halliday chama de constituinte de orações, diferenciando-se, portanto, do quadro de “relações” entre orações que é o foco do trabalho.

complexas não podem ser classificados de forma tão rígida, como se apresentassem apenas traços formais totalmente excludentes (CARVALHO, 2004, p. 22).

Raible (2001), por fim, define as junções como processos primordiais para a atividade linguística e chama *Junktion* a dimensão universal da linguagem humana, segundo a qual podem sistematizar-se os diferentes elementos e as diferentes técnicas linguísticas usadas para juntar ou combinar elementos proposicionais. Essas técnicas são classificadas a partir de um esquema sintático e, ao mesmo tempo, de relações semânticas expressas por juntores, de acordo com graus de complexidade crescente. Segundo o autor, as relações semânticas e os graus de integração se entrecruzam, uma vez que são inúmeras as possibilidades de expressar as relações em diferentes níveis da arquitetura sintática. Nesse sentido, pode-se observar os níveis de dependência em relação à complexidade das relações semânticas a partir do Esquema 7:



Esquema 7: “Junktion” segundo Raible (KABATEK, 2005b, p. 13)

No eixo vertical, encontram-se os níveis de dependência tática e, no eixo horizontal, os graus de complexidade semântico-cognitiva. Os MJs perpassam, portanto, os dois eixos, e devem ser compreendidos dentro da configuração tático-semântica e do contexto discursivo-pragmático. O autor descreve, a partir desse esquema, diferentes graus de interdependência, tratando igualmente as combinações paratáticas, hipotáticas e subordinadas. Nesse sentido, Kabatek (2005b) exemplifica a ordem do grau de integração dos juntores, no eixo vertical, a partir do Esquema 8:

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

Esquema 8: Esquema simplificado do eixo vertical de junção (grau de integração) (KABATEK, 2005b, p.14)

Na próxima subseção, será apresentado, com maiores detalhes, portanto, o entendimento dos MJs e de sua funcionalidade no âmbito do modelo funcionalista de junção oracional.

1.2. Mecanismos de junção sob a perspectiva funcionalista

Para a identificação e comparação entre diferentes gêneros textuais²⁴, Biber (1988) sugeriu uma metodologia estatística baseada na consideração conjunta de diversos traços linguísticos e situacionais. A partir dessa prática, Kabatek (2005, 2006) propõe, para a análise de uma TD, a redução desses parâmetros propostos por Biber (1988 *apud* KABATEK, 2005, 2006). O autor elege, portanto, um enfoque na junção (tipos de jutores, sua frequência relativa e grau de complexidade), para uma abordagem que busca a distinção entre TDs, a partir da hipótese – comprovada em vários de seus trabalhos – de que esses mecanismos possibilitam a identificação das TDs. O autor propõe essa redução, a fim de viabilizar o trabalho apenas com a descrição do funcionamento dos MJs, tomados como elementos sintomáticos de TDs, ao invés de implementar uma análise cega de vários traços linguísticos.

De acordo com Kabatek (2005b):

Falar consiste fundamentalmente na atribuição de signos linguísticos a um mundo percebido, signos com caráter nominal (para designar coisas) ou verbal (para designar ações). Entre ações designadas com a combinação de elementos nominais e verbais, quer dizer entre frases, os falantes e os ouvintes estabelecem relações de diferentes tipos, classificáveis segundo o seu grau de complexidade. Essas relações podem ficar implícitas ou podem ter representação na superfície textual por meio de jutores: elementos dêiticos, elementos de coordenação ou de subordinação (conjunções),

²⁴ Biber (1988) trabalha com o conceito de gêneros textuais, entretanto, há coerência em relação ao conceito de TD, uma vez que, como citado, todo gênero textual é uma TD.

construções absolutas, construções participiais, grupos preposicionais, simples preposições... O esquema de junção oferece uma ordem lógica a esses elementos (KABATEK, 2005b, p.13)

Nessa direção, os juntores serão aqui entendidos a partir da proposta teórico-metodológica de Raible (2001), em modelo funcionalista de junção baseado em um esquema bidimensional que relaciona sintaxe e semântica. Raible (2001) classifica os processos de junção a partir de cinco fundamentos básicos: (i) hierarquia sintática, que diz respeito aos graus de dependência e integração entre as unidades; (ii) dinamismo comunicativo, referente aos diferentes estatutos informacionais que as unidades articuladas podem ter; (iii) relações semânticas, que remetem à percepção da relação de complexidade entre as partes; (iv) manutenção da referência, que diz respeito aos procedimentos utilizados para introdução, manutenção e construção dos referentes no texto; e (v) gênero textual, que diz respeito ao reconhecimento de um gênero e seu vocabulário característico, e que será tratado em termos de TDs, conforme Capítulo 1.

Há, nessa abordagem, diversas possibilidades de expressar relações de sentido como finalidade, causalidade, consequência, condição e modo, em diferentes níveis da arquitetura sintática, distinguíveis, por Raible (2001), em termos de *agregação* e *integração*. A agregação admite orações combinadas sem juntores explícitos, ou seja, a partir da parataxe por justaposição, e a integração, por sua vez, admite orações totalmente integradas em uma. Entre essas duas estruturas, que podem ser consideradas estratégias, existe uma quantidade de outras intermediárias. Neste trabalho, conforme adiantamos ao longo deste Capítulo, serão consideradas, entre agregação e integração, a partir de uma releitura da proposta de Raible (2001),²⁵ as relações paratáticas e hipotáticas, por manterem entre si os mesmos critérios tático-semânticos de análise, no que tange à (inter)dependência tática e semântica. Essa releitura é complementada, por assim dizer, pela proposta dos outros autores funcionalistas cujas propostas foram apresentadas neste Capítulo.

O aspecto universal da escala entre *agregação* e *integração*, estruturas de arquitetura sintática distinguidas pelo autor, permite que os falantes de diferentes línguas utilizem estratégias diferentes de junção, e emerge, dessas formas de junção, uma grande quantidade de relações de sentido específicas que podem estar representadas implicitamente ou explicitamente (através dos juntores) na superfície do texto. Assim, nos diferentes níveis de arquitetura sintática, de acordo com o eixo vertical, é possível o entrecruzamento com

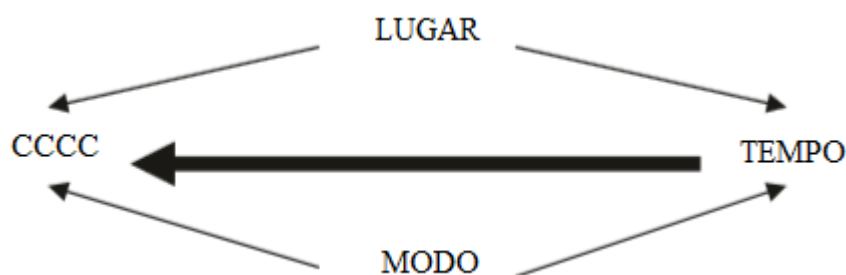
²⁵ Trabalhos como os de Longhin-Thomazi (2011a/b), Lopes-Damasio (2014, 2016), Tuão-Brito (2014), Silva (2016) e Rodrigues (2018) são exemplos dessa releitura da proposta de Raible (2001).

quaisquer relações semânticas, de acordo com uma escala de complexidade semântica crescente, no eixo horizontal, conforme o Esquema 9:

Adição Alternância Modo Comparação Tempo Causa Condição Finalidade Contraste Concessão

Esquema 9: Escala das relações semânticas (LOPES-DAMASIO, 2014, p. 1376)

A ordem de apresentação representa, de forma crescente, o grau de complexidade cognitiva das relações semânticas, que é possível em razão da predisposição derivacional existente entre elas, conforme proposto por Kortmann (1997 *apud* LONGHIN-THOMAZI, 2011b, p.225). Esse autor estabeleceu, a partir de estudos sobre gramaticalização de conjunções, em línguas europeias, quatro macro-sistemas semântico cognitivos dentro dos quais se desdobram relações com elos de parentesco, conforme o Esquema 10:



Esquema 10: Universo semântico das relações (KORTMANN, 1997, p. 178 *apud* LONGHIN-THOMAZI, 2011b, p.232)

Lopes-Damasio (2014) destaca, em relação ao Esquema 10, a unidirecionalidade da mudança semântica que aponta para uma derivação entre as categorias *espaciais* e *modais* em direção a *tempo* e *causa, condição, contraste* e *concessão* (CCCC) e de derivação entre *tempo* e CCCC. Segundo Kortmann (1997 *apud* LONGHIN-THOMAZI, 2011b, p. 225), todos os caminhos de mudança semântica são condicionados com vistas ao aumento da complexidade semântica, não sendo possível o contrário. Nesse sentido, todas as relações semânticas podem se transformar em CCCC, mas o oposto não acontece; *lugar* e *modo* não têm afinidades, alimentando os demais sistemas, e, por fim, *tempo* é a principal fonte de derivação para as relações CCCC (LONGHIN-THOMAZI, 2011, p.224-225). De acordo com Lopes-Damasio (2011):

Kortmann (1997, p. 178) propõe que as relações temporais, geralmente, dão origem às relações CCC, mas não vice-versa; ambas as relações, locativa e modal, abastecem o sistema de tempo e, mais tarde, possivelmente, também o sistema CCC, mas não o inverso. Segundo o autor, é crucial reforçar que nenhuma dessas relações exerce influência reversa, i.e., nem os juntores CCC podem favorecer leituras temporais, locativas ou modais, nem os temporais favorecem leituras locativas ou modais. Disso constato que as ligações entre pares ou conjuntos de relações interoracionais pertencentes a diferentes domínios semânticos são unidirecionais. De modo geral, então, a vantagem de se projetar e adotar um mapa como o sugerido é a de que ele não apenas captura a macroestrutura do espaço semântico de relações interoracionais, como também favorece a formulação de restrições sobre a natureza da polissemia e direções possíveis da mudança semântica, tal como observada para juntores de base adverbial (LOPES-DAMASIO, 2011, p. 103-104)

O intuito de trazer esse esquema unidirecional, que capta o percurso da mudança semântica experimentada por juntores ao longo da mudança por gramaticalização, é usá-lo como critério para a explicação da ambiguidade e da polissemia entre esses macro-sistemas semântico-cognitivos, ou seja, as afinidades provadas entre esses domínios, na história da língua (filogeneticamente), revelam os mesmos contextos em que se constata as ambiguidades e polissemias no desenvolvimento da escrita em termos ontogenéticos.

Assim, de acordo com o modelo bidimensional de análise de junção (RAIBLE, 2001), no eixo sintático parte-se dos elementos mais agregadores até os mais integradores, ou seja, da parataxe, com a justaposição, até os casos de hipotaxe. Ao eixo vertical, acrescenta-se o horizontal, em que se somam as relações semântico-cognitivas expressas pelos juntores, seguindo a escala cognitiva de complexidade crescente²⁶ (LOPES-DAMASIO, 2014, p. 1376). Temos, em Lopes-Damasio (2011), a partir desse modelo bidimensional, a construção do Esquema 11, que ilustra o cruzamento dos eixos:

²⁶ Longhin-Thomazi (2011b, p. 231) utiliza a escala de Kortmann (1997) que segue a ordem ADIÇÃO, ALTERNÂNCIA, MODO, TEMPO, CONTRASTE, CAUSA, CONDIÇÃO E CONCESSÃO. A alteração dessa escala, feita, aqui, por Lopes-Damasio (2014), fundamenta-se em resultados de estudos da autora, bem como do próprio Kortmann, que atestam o parentesco entre as relações de causa, condição, contraste e concessão.

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

Esquema 11: Critério bidimensional de análise dos mecanismos de junção (LOPES-DAMASIO, 2014, p. 1376)

O cruzamento dos eixos sintático e semântico-cognitivo permite a compreensão de que uma mesma relação semântica pode ser expressa através de variadas possibilidades táticas. Nesse sentido, de acordo com Lopes-Damasio (2014), essa forma de análise dos mecanismos de junção distancia-se da gramática tradicional. De acordo com a autora: “a análise se fundamenta, assim, num modelo funcionalista de linguagem em que a relação entre as orações está pautada na não discrição dos processos de junção e, ao mesmo tempo, no cruzamento entre as informações sintáticas e semânticas” (LOPES-DAMASIO, 2014, p.1376). Distancia-se da perspectiva tradicional também, de acordo com Longhin-Thomazi (2011b), pelo fato de que não há relação que se possa estabelecer exclusivamente na parataxe ou na hipotaxe, como é o caso, na gramática tradicional, da relação de condição que só se encontra expressa na subordinação, e da adversidade que só se expressa na coordenação. Por outro lado, aproxima-se das propostas dos autores funcionalistas citados neste Capítulo. Essa abordagem vincula-se à proposta de Halliday a partir de seu caráter sistêmico, à de Bally, pela ênfase dada ao sentido e ao uso e, ainda, à de Hopper e Traugott, no que diz respeito à fluidez das relações, táticas e semânticas, sempre dispostas em *continua*.

De acordo com Lopes-Damasio (2014), as escolhas sobre “como juntar” indicam a heterogeneidade constitutiva da escrita e das TDs, uma vez que a aquisição da escrita e a sua mudança linguístico-discursiva são processos que envolvem a circulação imaginária dos escreventes por representações ligadas às formas linguísticas e também aos modos tradicionais de falar/escrever. A análise de dados desses processos permite observar a relação (e a modificação dessa relação) entre sujeito e linguagem. Nesse sentido, a próxima seção tratará da contextualização da relação entre MJs e TDs como base para este trabalho.

Contextualização e implicações da relação entre mecanismos de junção e tradições discursivas na aquisição da escrita

Como já citado no Capítulo 1, em uma abordagem geral, as TDs podem ser entendidas como modos tradicionais de falar/escrever, modos esses que podem ir desde fórmulas simples até gêneros complexos. O ato comunicativo, nessa perspectiva, perpassa as regras da língua, em particular, ou seja, a organização linguística, de acordo com determinadas tradições discursivas, ou seja, a ordem textual.

Nesse sentido, Kabatek (2005, 2006) propõe, para a análise de uma TD, como já citado, a redução dos parâmetros multidimensionais propostos por Biber (1988). Em estudos feitos pelo autor, confirma-se que as diferenças textual-gramaticais, relativas às formas de junção, são indicadores/sintomas de diferentes TDs e, portanto, implicam também a direção inversa: a descrição dos MJs (tipos de juntores, sua frequência relativa e grau de complexidade) é ideal para a identificação das TDs, uma vez que são elementos sintomáticos dessas tradições do falar/escrever.

Raible (2001) estabelece correlações dos parâmetros de junção com outros fatores como a evolução das línguas, a aquisição da linguagem, a gramaticalização e a relação entre oralidade e escrituralidade. A partir dessa proposta, em Kabatek (2005b), a aplicação do esquema de Raible é textual. Parte-se das observações de que: (1) o emprego dos juntores, também em uma mesma sincronia, varia segundo o texto que se escreve e; (2) essa variação, pensando que se observou também uma evolução dos juntores, será provavelmente o espelho sincrônico dessa evolução diacrônica. Assim, procura-se determinar a relação entre os juntores que se encontram em um texto e a TD à qual o texto pertence, podendo-se afirmar, segundo os estudos de Kabatek (2005b, p. 15) e outros, já voltados para o âmbito da ontogenia (LONGHIN-THOMAZI, 2011b; LOPES-DAMASIO, 2014, 2016; TUÃO-BRITO, 2014; SILVA, 2016; RODRIGUES, 2018), que existe essa correlação.

De acordo com Longhin-Thomazi (2011a), antes mesmo da inserção das crianças em práticas formais de letramento, elas já circulam por tradições textuais da oralidade que são, em maior ou menor grau, atravessadas por letramentos. A partir do já ouvido, as crianças reorganizam ideias e configuram o próprio discurso. Por conseguinte, a composicionalidade das TDs permite afirmar que as escolhas nos eixos sintagmático e paradigmático baseiam-se no julgamento do que é fixo e do que é lacunar:

Pertence ao fixo, já que assumi que são as TDs que condicionam o tipo e a frequência dos esquemas de junção e, pertence ao lacunar, já que a opção pelo esquema de junção, na diversidade de possibilidades de articulação sintático-semântica, é sempre uma escolha individual (LONGHIN-THOMAZI, 2011a, p. 244)

A partir de seu imaginário sobre a (escrita de sua) língua, o escrevente deixa ver sua percepção do que é fixo e do que é lacunar nas tradições de dizer/escrever, assim, os processos de aquisição da escrita e de mudança linguístico-discursiva revelam-se através da natureza constitutivamente heterogênea da escrita, ou seja, do fato de que a escrita se desenvolve no interior de um sistema oral de pensamento, e das escolhas referentes aos esquemas de junção, pois elas representam marcas da experiência que os escreventes tiveram com a linguagem. Fala e escrita são, nessa perspectiva, indissociáveis, uma vez que estão relacionadas à circulação dos sujeitos pelas práticas sociais e, desse modo, características do falado aparecem no produto escrito, tomado como processo. Nesse sentido, as formas de junção são reveladoras do processo gradual de aquisição de regras idiomáticas e linguísticas.

Em estudos sobre os MJs na aquisição da escrita, Longhin-Thomazi (2011b) afirma:

[...] na produção dos primeiros textos escritos, a criança vai lidar de modo singular com o fixo e com o lacunar das tradições, fazendo transparecer o caráter processual da aquisição, que se revela (i) tanto na transposição que é feita da modalidade de enunciação (falada), que ela domina, para a modalidade em aquisição (escrita), o que corrobora a asserção de Street (2006) de que a escrita se desenvolve no interior de um sistema oral de pensamento que permanece dominando os usos do letramento; (ii) quanto nas decisões pelos mecanismos de junção, em que a criança faz uma diferenciação semântica considerável por meio de recursos morfossintáticos mínimos (LONGHIN-THOMAZI, 2011b, p. 234)

A escolha pela análise dos esquemas de junção fundamenta-se, portanto, no fato de que os juntores são itens funcionais da gramática da língua, ou seja, itens de significação interna que, de acordo com os estudos que fundamentaram esta pesquisa, impõem mais dificuldades ao processo de aquisição e mudança linguístico-discursiva, diferentemente dos itens lexicais que possuem significação externa e são mais facilmente apreendidos pelos sujeitos. Além disso, a junção permite explorar não só a face morfossintática da língua, como também a semântico-cognitiva e, por estar associada à apreensão de TDs, pode permitir também explorar o contexto pragmático-discursivo das enunciações.

Nesse sentido, a análise quantitativa e qualitativa dos MJs permite explorar a circulação dos escreventes pela língua em seus modos de enunciação escrito e falado e, ao

mesmo tempo, compreender regras do que é fixo ou lacunar em uma determinada TD e nas mesclas de TDs presentes nela – neste caso, na TD argumentativa.

Essa abordagem funcionalista permite a compreensão de que a dicotomização coordenação/subordinação é limitadora, uma vez que não considera o papel das questões semântico-pragmáticas e sócio-discursivas envolvidas em cada situação comunicativa. Dentro dessa perspectiva, não se deve levar em consideração “certo e errado”, mas sim as possibilidades da língua em particular, do escrevente em sua relação com a linguagem e das tradições do falar.

PARTE II – UNIVERSO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentação

Esta Parte da dissertação tem como objetivo descrever o *corpus* e os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do trabalho. A subseção 1.1. *A metodologia do professor/pesquisador* apresenta a metodologia adotada para as duas Coletas de *corpus* – identificadas como Coleta 1 e Coleta 2. A subseção 1.2. *A metodologia do pesquisador* apresenta, por sua vez, os procedimentos utilizados pelo professor, enquanto pesquisador, ou seja, no desenvolvimento do (seu) trabalho científico.

1.1. A metodologia do professor/pesquisador

Para a realização deste trabalho foi utilizado um *corpus* de 20 textos, numa perspectiva longitudinal, ou seja, 10 textos produzidos por alunos matriculados, inicialmente, no 7º ano do EF II, no ano de 2018, e 10 textos produzidos pelos mesmos alunos, matriculados no 8º ano do EF II, no ano de 2019. Esses textos foram produzidos a partir de duas propostas que integraram dois momentos de coleta, em 2018 e 2019, ambos na Escola Estadual Profª Lydia Yvone Gomes Marques, localizada na cidade de Garça, interior do estado de São Paulo, no decorrer das aulas da professora-pesquisadora.²⁷

A Coleta 1 ocorreu no mês de setembro de 2018, período em que os alunos participantes encontravam-se no 7º ano do EF II. Foi realizada através de uma sequência de atividades,²⁸ no intuito de promover um espaço que proporcionasse a sua relação com a escrita, através da TD argumentativa. Portanto, a proposta apresentada aos alunos – tomados, neste trabalho, como sujeitos de sua escrita – teve como objetivo a escrita de textos em que os alunos pudessem argumentar, ou seja, tivessem o objetivo discursivo de convencer o outro sobre algum aspecto (sem exploração de características estruturais ou formais do gênero argumentativo). Nessa perspectiva, a temática escolhida foi “*O bullying, suas causas e consequências*”. Os sujeitos deveriam, a partir dos textos escolhidos como modelares, refletir sobre o tema, mostrando seus argumentos.

²⁷ O levantamento do *corpus* desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

²⁸ O termo sequência de atividades não corresponde, aqui, à sequência didática, conforme proposta de Pasquier e Dolz (1996), embora também corresponda a um conjunto de atividades planejadas, de forma sistematizada, em torno de uma TD.

Antes de iniciar a leitura dos textos escolhidos, foram apresentados aos alunos dois vídeos. O primeiro, “O poder do pensamento sobre a matéria”,²⁹ continha um experimento sobre o *bullying*, realizado por um garoto de cerca de 8 anos que, durante um período de 30 dias, cuidou de duas plantas. Uma delas recebeu dele elogios e palavras de carinho, a outra, segundo ele, foi “maltratada” através de palavras. Ao final do experimento, o garoto constatou que aquela que recebia carinho, ficou mais tempo “viva e bonita”, já a outra, logo “morreu”. Ele ilustrou, de forma metafórica, através desse experimento, o poder que o *bullying* tem na vida das pessoas. Esse vídeo foi exposto, primeiramente, para que os alunos pudessem descobrir, em contato direto com ele, a temática proposta. Em seguida, foi apresentado um trecho do filme brasileiro “Hoje eu quero voltar sozinho”,³⁰ que conta a história de um garoto cego e homossexual que, por esses motivos, sofre com a prática do *bullying* em sua escola.

Após a apresentação dos vídeos, os alunos, em conjunto com a professora, fizeram a leitura compartilhada dos textos escolhidos. Todos os textos contemplaram diferentes TDs, mas todos compartilharam uma mesma, a TD argumentativa. São eles:

TEXTO I – Definição de Bullying

Muitas situações de agressões são encobertas por serem vistas como brincadeiras de criança.

Deve ser considerada uma brincadeira aquela em que todos seus participantes estão se divertindo e aprendendo positivamente algo ao longo da experiência.

À medida que um participante passa por uma situação angustiante, causando nele dor emocional ou física, e sem ter como se defender, a situação deixa de ser uma brincadeira para se tornar uma agressão.

Qualquer forma de exclusão e acusação causa constrangimentos.

Fonte: <https://acaminhodamudanca.wordpress.com/textos-1/infancia/bullying-onde-termina-a-brincadeira-e-comeca-a-agressao>

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=Tp2vOEyWFIIs>

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=bVjX8yzoKvw>

TEXTO II – Tirinha



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104161052829/tirinha-original>

TEXTO III – Tirinha



Fonte: <http://aprendendoaensinarensinandoaaprender.blogspot.com/2010/08/bullying-trabalhando-com-tirinhas.html>

TEXTO IV – Manchete de jornal

Garoto de 10 anos sofre bullying e é agredido na escola por usar óculos
Criança foi internada por três dias após sofrer desmaios e convulsões. Mãe do garoto registrou boletim de ocorrência e aguarda audiência.

Fonte: www.g1.globo.br

TEXTO V – Texto argumentativo sobre bullying**Bullying****A violência nas Escolas**

A violência na escola tanto física quanto psicológica está aumentando consideravelmente e ganhando destaque na mídia. É considerado bullying: chutar, “zoar”, bater, ameaçar, e várias outras maneiras de humilhação. Esta situação é muito preocupante para toda a sociedade. O que fazer? O bullying é tão antigo quanto a existência da escola. Infelizmente acontece em todo o mundo. A situação é preocupante, muitos alunos sofrem violência por serem diferentes, mas é claro que o problema não está nessas pessoas e sim nos que se sentem superiores, poderosos. Parte dos alunos que sofreram bullying são praticantes.

Muitos sofrem calados e se tornam adultos agressivos, é aquela velha história, "violência gera violência". Outros além de não procurarem ajuda acabam se isolando tanto e se sentindo tão humilhados que chegam a cometer suicídio. Baixa autoestima, medo, angústia, diminuição no rendimento escolar, aumento do pedido de dinheiro aos pais, não querer ir à escola, entre inúmeras outras são consequências do bullying que podem refletir em toda a sociedade, esses agressores possuem grandes chances de se tornarem adultos revoltados, criminosos e até mesmo criarem uma gangue perigosa.

É preciso que familiares e professores estejam atentos aos sintomas, pois, geralmente as vítimas não procuram ajuda. Não adianta mudar de escola, pois o problema acontece em todo o mundo. Após notar esse comportamento anormal é preciso procurar ajuda de um psicólogo. Seria importante também que todos os professores tivessem conhecimento suficiente a fim de que fossem capazes de analisar a mudança de comportamento dos alunos para que não resolvam o problema tarde demais.

Fonte: www.portaleducacao.com.br

A proposta foi apresentada a toda a sala, com cerca de 25 alunos, e foram coletadas 17 produções textuais. Para a seleção de 10 textos, na Coleta 1, de acordo com a proposta desta pesquisa, houve o descarte de 07 desses textos a partir do critério de maior frequência do aluno às aulas de Língua Portuguesa. Para a Coleta 2, foi realizada a aplicação de uma proposta do mesmo tipo, voltada para a produção da TD argumentativa. A fim de imprimir o

caráter longitudinal do trabalho, os textos escolhidos, dessa Coleta, foram os produzidos pelos mesmos 10 sujeitos da Coleta 1.

Para a Coleta 2, realizada no mês de outubro de 2019, o tema escolhido foi “*Os adolescentes e o vício em games*”, a partir da leitura compartilhada dos textos:

TEXTO I – Texto argumentativo sobre o vício em games

“Pode haver problemas por trás dos olhares fixos da garotada que dedica tempo e energia demais aos videogames. Uma pesquisa feita na Ásia com 3.000 crianças em idade escolar indicou que uma em cada dez era ‘viciada’ em games.

Segundo os pesquisadores, apesar de as crianças já apresentarem problemas comportamentais, o uso excessivo de videogames aparentemente agravou os distúrbios. De acordo com Douglas Gentile, diretor do laboratório de pesquisa de mídia da Universidade do Estado de Iowa, ‘quando as crianças se viciam, depressão, ansiedade e fobias sociais se agravam. Quando elas conseguem superar o vício, esses problemas melhoram.’

Ele diz que nem os pais nem os serviços de saúde estão prestando atenção suficiente nos efeitos dos videogames sobre a saúde mental das crianças.

– Tendemos a abordá-los como entretenimento, como apenas um jogo, e a esquecer que o entretenimento também nos afeta. De fato, se não nos afeta, o definimos como ‘entediante’.

No levantamento, as crianças disseram que jogavam videogame, em média, por 20 horas por semana. Entre 9% e 12% dos meninos foram considerados como viciados pela pesquisa, contra 3% a 5% no caso das meninas. [...]”

Fonte: <http://noticias.r7.com/saude/noticias/estudo-liga-uso-de-games-a-depressao-ansiedade-e-problemas-de-relacionamento-20110117.html>

TEXTO II – Texto argumentativo sobre o vício em games

“Pela primeira vez, vício em games é considerado distúrbio mental pela OMS comportamento viciado em videogame, sem controle de frequência e intensidade, pode representar um problema de saúde mental. O vício em jogos de videogame passou a ser considerado pela primeira vez um distúrbio mental pela Organização

Mundial da Saúde. A 11ª Classificação Internacional de Doenças (CID) irá incluir a condição sob o nome de “distúrbio de games”. O documento descreve o problema como padrão de comportamento frequente ou persistente de vício em games, tão grave que leva “a preferir os jogos a qualquer outro interesse na vida. [...]”

Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/pela-primeira-vez-vicio-em-games-e-considerado-disturbio-mental-pela-oms.ghtml>



Fonte: <http://www.aascj.org.br/home/2012/07/o-bom-senso-materno-e-paterno-no-controle-dos-jogos-de-internet-utilizados-pelos-filhos/>

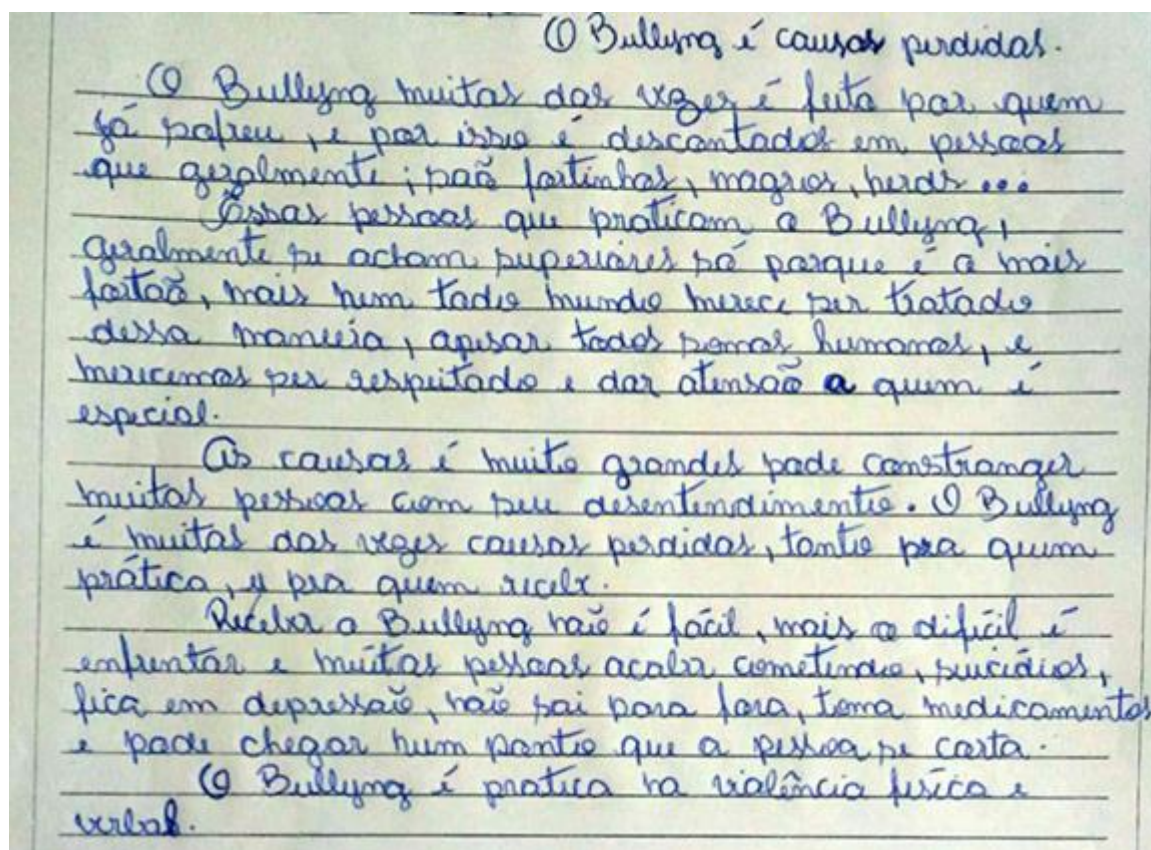
Após a realização da Coleta 1, os textos produzidos pelos alunos selecionados foram analisados, de acordo com a metodologia exposta na seção 1.2. A *metodologia do pesquisador*, exposta subsequentemente, nesta seção, e os resultados dessa análise guiaram o planejamento e a organização das atividades de intervenção propostas e aplicadas no espaço de tempo entre as Coletas 1 e 2 (de maio a outubro de 2019).

Essa etapa, diretamente ligada à atuação professor-aluno, em sala de aula, foi denominada de “etapa de intervenção” e teve, como objetivo, a partir dos resultados obtidos na descrição e análise da Coleta 1, propor uma metodologia de trabalho que contribuísse para a aquisição da TD argumentativa, no modo escrito de enunciação. Essa metodologia foi implementada, portanto, à luz dos resultados da primeira etapa da análise, realizada com base nos textos da Coleta 1, e aplicada ao longo de seis meses, com periodicidade mensal. As atividades em questão envolveram, prioritariamente, a produção de textos, a análise

linguística e a refacção textual e estão anexadas a este trabalho em forma de “Caderno Pedagógico”.

1.2.A metodologia do pesquisador

Para a transcrição dos textos do *corpus* desta pesquisa, foi escolhida a edição diplomática (cf. SANTIAGO-ALMEIDA, 2009), ou seja, foi feita a transcrição total dos textos, no intuito de preservar os traços originais, conservando todas as características, tanto estruturais, quanto gráficas e linguísticas, de acordo com a forma como foram produzidas pelos sujeitos. Segue, abaixo, uma produção original da Coleta 1 com sua respectiva transcrição, a título de exemplificação:



O Bullying é causas perdidas.

O Bullying muitas das vezes é feito por quem já sofreu, e por isso é descontados em pessoas que geralmente ; são fortinhos, magros, nerds...

Essas pessoas que praticam o Bullying, geralmente se acham superiores só porque é o mais

fortão, mais nem todo mundo merece ser tratado dessa maneira , apesar todos somos humanos , e merecemos ser respeitado e dar atenção a quem é especial.

As causas é muito grandes pode constranger muitas pessoas com seu desentendimento. O Bullying é muitas das vezes causas perdidas, tanto pra quem prática , e pra quem recebe.

Receber o Bullying não é fácil, mais o difícil é enfrentar e muitas pessoas acaba cometendo , suicídios , fica em depressão , não sai para fora, toma medicamentos e pode chegar num ponto que a pessoa se corta.

O Bullying é pratica na violência física e verbal.

Fonte: Banco de dados do professor-pesquisador

Para a identificação das ocorrências expostas nos Capítulos destinados à análise do *corpus*, são especificados: (i) número do aluno-escrevente; (ii) o ano da Coleta; e (iii) o número da Coleta. Nesse sentido, tem-se, por exemplo: [TEXTO1/2018/COLETA1], para o texto 1 do 7º ano, referente à Coleta 1, e [TEXTO1/2019/COLETA2] para o texto do mesmo escrevente, agora do 8º ano, na Coleta 2.

No que diz respeito à metodologia do trabalho científico, foram conjugadas as abordagens quantitativa e qualitativa, para a descrição e análise dos MJs na TD argumentativa, à luz da teoria adotada, percorrendo, basicamente, as seguintes etapas principais:

- (i) levantamento de todas as ocorrências de MJs no *corpus* investigado;
- (ii) descrição e análise dos MJs, com o controle de suas frequências *token* e *type* (BYBEE, 2003);
- (iii) investigação das possíveis correlações entre os resultados de (i) e (ii) e aspectos da TD focalizada; e
- (iv) explicitação das evidências acerca do papel do uso da escrita, no contexto da TD investigada, a partir da observação da imagem de escrita desenvolvida pelos escreventes mediante a relação entre o oral/falado e letrado/escrito em consonância com a heterogeneidade da escrita. Para tanto, foram adotados os três eixos metodológicos para o tratamento da escrita constitutivamente heterogênea, conforme Corrêa (1997).

Vale ressaltar, ainda, que a abordagem analítica está dividida em três grandes partes (Capítulos), em função dos três objetivos específicos desta pesquisa. A metodologia da Parte III abrange, portanto, os seguintes passos:

- (v) comparação dos resultados da Coleta 2 com os da Coleta 1, no que tange ao funcionamento dos MJs e às relações entre TD e heterogeneidade da escrita.
- (vi) observação e explicitação da (possível) mudança no funcionamento dos MJs nos textos.

PARTE III – ANÁLISE

CAPÍTULO 1

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS MECANISMOS DE JUNÇÃO NA TRADIÇÃO DISCURSIVA ARGUMENTATIVA DOS 7º E 8º ANOS

Apresentação

Este Capítulo está voltado à apresentação dos resultados referentes ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, a saber: descrever e analisar os MJs, em textos pertencentes à TD argumentativa, produzidos por sujeitos numa perspectiva longitudinal – 7º e 8º anos, respectivamente –, no modo escrito de enunciação, a partir das relações semânticas e da interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, na perspectiva de Halliday (1985) e Raible (2001, 1992, *apud* KABATEK, 2005a/c).

Para expor esses resultados, este Capítulo é composto por três subseções. A primeira subseção, *1.1. As relações táticas*, apresenta a comparação da frequência *token* dos MJs, em cada um dos anos, na parataxe e na hipotaxe. Em seguida, a segunda subseção, *1.2. As relações semânticas*, apresenta a comparação dos resultados dos dois anos em termos de eixo semântico, ou seja, a partir das relações de sentido analisadas. A terceira subseção, *1.3. Parentescos semânticos*, apresenta a comparação dos resultados dos dois anos em termos de parentescos semânticos, ou seja, das ocorrências de MJs que permitem inferir sentidos mais abstratos além daqueles mais concretos. Por fim, em *Sistematização dos resultados*, as análises realizadas em termos de descrição dos MJs na TD argumentativa são sistematizadas.

1.1. As relações táticas

As análises das Coletas 1 e 2 foram realizadas com base nas relações tático-semânticas descritas por Halliday (1985) e Raible (2001, 1992, *apud* KABATEK, 2005a/c). A partir dessas análises, contabilizaram-se 135 ocorrências de MJs, tanto na Coleta 1, quanto na Coleta 2. Ou seja, em termos de frequência *token* de MJs, os resultados – numa perspectiva longitudinal – foram iguais, o que pode ser melhor visualizado no Gráfico 1 abaixo:

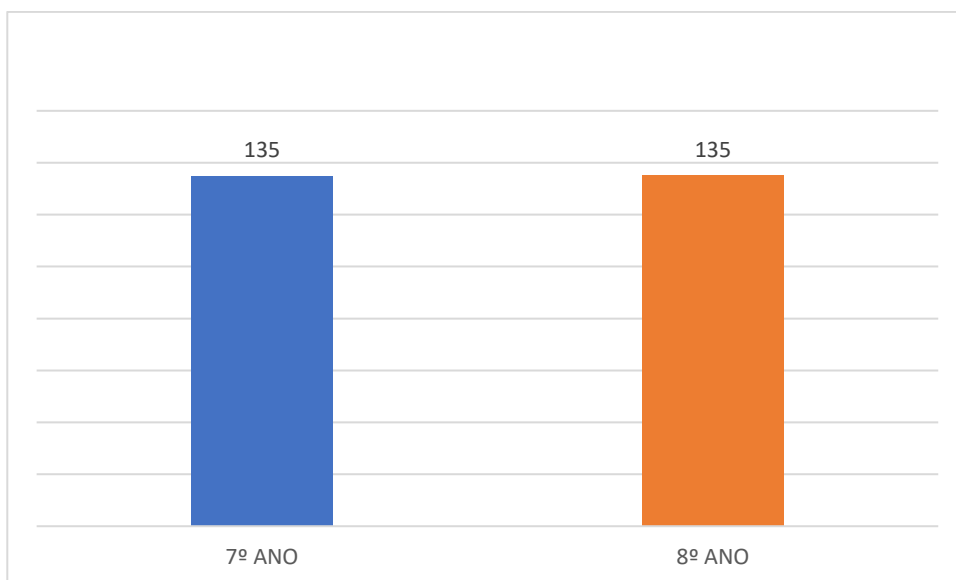


Gráfico 1: Frequência *token* dos mecanismos de junção

De acordo com a teoria exposta no Capítulo 3 da Parte I, referente aos MJs, o eixo tático abarca a relação de interdependência entre elementos. Esse eixo está subdividido em parataxe e hipotaxe que correspondem, de modo geral, na gramática tradicional, à coordenação e à subordinação. Essas estruturas diferenciam-se pelo grau de dependência: as relações de menor dependência correspondem às estruturas paratáticas; as de maior, às estruturas hipotáticas. Em relação a esse eixo, o Gráfico 2 representa os resultados obtidos nesta pesquisa:

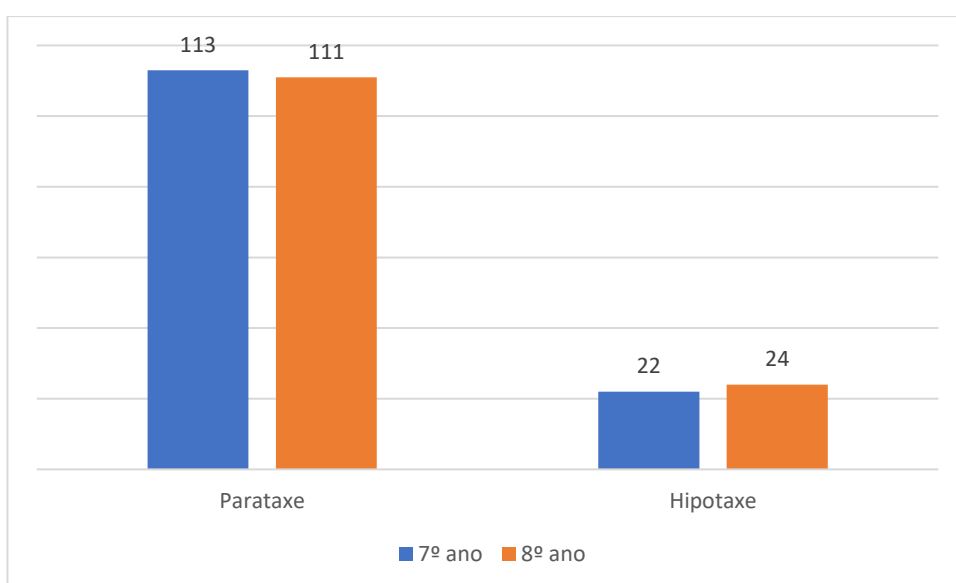


Gráfico 2: Relações táticas

Do total de 135 (100%) ocorrências de MJs constatados nos textos investigados em cada ano, na Coleta 1, contabilizaram-se 113 (83,70%) ocorrências de estruturas paratáticas. Já na Coleta 2, foram 111 (82,22%) estruturas paratáticas. Em (1) e (2), a seguir, os exemplos das duas coletas, respectivamente, explicitam essas relações:

(1) “Acho que todos devemos respeitar o gosto de cada um, Ø criticar todos criticam mais ninguém pergunta se você é feliz” [TEXTO2/2018/COLETA1]

(2) “Por exemplo meu irmão ama jogar vídeo game e mexer no celular Ø minha mãe briga com ele porque um menino de 7 anos tem que brincar não ficar só nos aparelhos.” [TEXTO9/2019/COLETA2]

Em (1), tem-se um exemplo de estrutura paratática da Coleta 1: uma justaposição com acepção prototípica de adição. Nos moldes de Halliday, esta construção é considerada uma expansão, ou seja, uma paráfrase que elabora e detalha seu argumento, conforme teoria exposta no Capítulo 3, da Parte 1. Neste sentido, é parafraseável por “Acho que todos devemos respeitar o gosto de cada um, [ou seja], criticar todos criticam, mas ninguém pergunta se você é feliz”. Assim, trata-se de um caso de parataxe pela relação de independência tática entre as orações do complexo, ou seja, são enunciados de igual estatuto que, assim como a coordenação, na gramática tradicional, não são dependentes ou são minimamente dependentes sintática ou semanticamente.

A justaposição permite inferir, em (2), a partir de sua acepção mais concreta de *adição*, a acepção mais abstrata de *contraste*, na parataxe. Essa leitura é contextual e podemos percebê-la pela oposição [meu irmão gosta X mas minha mãe não]. Essa ocorrência exemplifica as relações paratáticas obtidas a partir da análise da Coleta 2, pois, da mesma forma que em (1), as orações relacionadas por meio da justaposição, aqui, não possuem dependência sintática ou semântica, o que indica sua completude semântico-formal mesmo separadamente. No entanto, por se tratar de uma estrutura paratática, a ordem dessas orações não pode ser invertida, uma vez que a significação do enunciado depende dela.

Em relação às estruturas hipotáticas, foram contabilizadas 22 (16,30%) ocorrências na Coleta 1 e 24 (17,78%) na Coleta 2, conforme exemplificam-se em (3) e (4):

(3) “**não só** crianças **como** adolescentes pode crescer violento.” [TEXTO9/2018/COLETA1]

(4) “Como o jovem passa a viver só jogando, ele fica estressa-do, Ø seu comportamento muda com os pais, Ø ele só pensa em jogar e fica ansioso **quando** perde.”
[TEXTO2/2019/COLETA2]

Para exemplificar as ocorrências de estruturas hipotáticas da Coleta 1, tem-se o MJ *não só...como*, em (3), que possibilita ao escrevente, a partir da relação de sentido *aditiva*, como no exemplo (1), mas com maior dependência, dar sequenciamento ao seu texto, acrescentando informações e, desse modo, contribuindo com a manutenção do fio discursivo. Essa ocorrência é considerada hipotática pois as enunciações que a compõem são de diferente estatuto, na qual há um enunciado dominante (“não só crianças”) e seu dependente (“como adolescentes”), os quais podem ocorrer em qualquer ordem, sendo que o secundário será sempre dependente.

Assim como em (3), em (4), o MJ *quando* permite inferir, a partir da acepção mais concreta de tempo contingente, a acepção mais abstrata de condição, na *hipotaxe*, sendo parafraseável por “se perde, fica ansioso”. Essa ocorrência, por sua vez, exemplifica as relações hipotáticas na Coleta 2, uma vez que se tem uma oração primária (dominante, referente a “quando perde”) e uma secundária (dependente, referente a “fica ansioso”), de diferentes estatutos, e que possibilitam, sem mudança semântica, a inversão da ordem.

Foi obtido, a partir das análises quantitativa e qualitativa, o mesmo número de MJs (135) nas duas Coletas. Dessas ocorrências, na parataxe, foram constatadas 113 (83,70%) no 7º ano e 111 (82,22%) no 8º ano. A leitura crítica desses números corrobora os resultados de Longhin-Thomazi (2011b); Lopes-Damasio, (2014, 2016); Tuão-Brito (2014); Silva (2016); Rodrigues (2018) e, ao apontar para a proximidade entre os resultados, ressalta a heterogeneidade da escrita. Nesse sentido, a forte presença da parataxe indicia a presença de TDs da fala/oralidade que constituem a TD argumentativa a partir das práticas discursivas mais informais. Trata-se, portanto, de marca da relação entre oralidade e letramento identificada a partir da relação fala e escrita, caracterizando, assim, o caráter constitutivamente heterogêneo do modo escrito de enunciação. Destaca-se, ainda, que a recorrência dos esquemas paratáticos não está relacionada à simplicidade ou ao primitivismo das construções, no âmbito textual, mas à predominância do modo discursivo-pragmático, fortemente atuante na constituição desses textos, tal como será melhor descrito nas demais subseções desta Parte 3.

Na seção seguinte, serão expostos os resultados obtidos a partir da análise semântica dos MJs quantificados nas Coletas 1 e 2.

1.2. As relações semânticas

Conforme teoria exposta no Capítulo 3 da Parte I, ao eixo vertical das relações táticas, acrescenta-se o horizontal, em que se somam as relações semânticas expressas pelos juntores, seguindo a escala cognitiva de complexidade crescente (LOPES-DAMASIO, 2014, p. 1376). Assim, o cruzamento dos eixos sintático e semântico permite a compreensão de que uma mesma relação semântica pode ser expressa através de variadas possibilidades táticas, afastando-se, assim, da proposta da gramática tradicional. O Gráfico 3 é composto por uma coluna para cada relação semântica – de acordo com a escala de complexidade cognitiva crescente – referente a cada ano. Esse Gráfico possibilita observar os resultados, em termos de relação semântica, obtidos a partir da análise dos usos juntivos e da comparação entre os textos das duas Coletas.

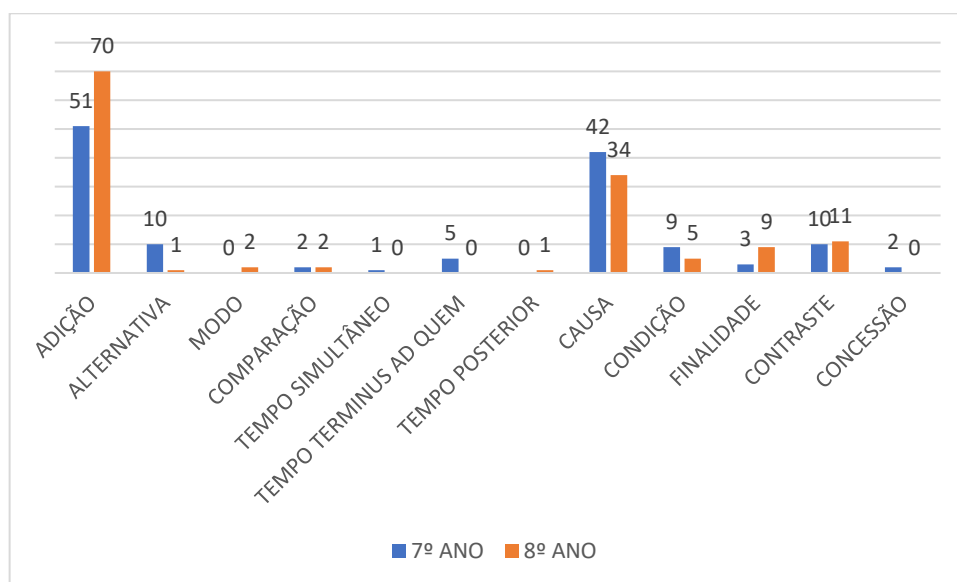


Gráfico 3: As relações semânticas

É possível notar que as relações de sentido mais produtivas, obtidas no 7º ano, a partir da análise da Coleta 1, foram as de *adição* (51/37,78%), as de *causa* (42/33,33%), as de *alternativa* (10/7,41%), as de *contraste* (10/7,41%) e as de *condição* (9/6,67%). Em contrapartida, *comparação* (2/1,48%), *concessão* (2/1,48%) e *tempo simultâneo* (1/0,74%) foram as relações semânticas com menor produtividade. As relações de *modo* e *tempo posterior* não foram constatadas, no entanto, destaca-se, nessa Coleta, a ocorrência da relação de *tempo terminus ad quem* (5/3,70%) com adequação de sua funcionalidade na TD argumentativa.

Na Coleta 2, a relação *alternativa* deixa de figurar entre as mais produtivas, que se distribuem por *adição* (70/51,85%), *causa* (34/25,18%) e *contraste* (11/8,15%), em coerência direta com os resultados da primeira Coleta. É importante destacar o aumento de 37,25% na frequência da relação de *adição* nos dados dessa Coleta, em comparação com os da primeira. Como a relação de *adição* é a mais concreta, poder-se-ia esperar, de forma mais convencional³¹, que essa frequência diminuísse de um ano para o outro, mas, ao contrário disso, ela aumentou. Tendo em vista o universo dos textos analisados, pode-se associar esse resultado à construção de uma estratégia intrinsecamente argumentativa – o uso de elipses constituindo formalmente a TD listagem, de modo a evitar repetições – totalmente coerente, portanto, com a TD em questão. Assim, o aumento da relação *aditiva*, nos textos da Coleta 2, está coerentemente alinhada com uma estratégia linguístico-discursiva produtiva e convencional na TD argumentativa, na mesma direção do que será descrito nos demais Capítulos desta Parte 3.

Embora em termos quantitativos as relações de *adição* e *causa* sejam as mais produtivas nos textos de ambos os anos pesquisados, diferentes MJs aparecem, na superfície do texto, para compor essas relações semânticas. Em termos qualitativos, portanto, foi possível notar a mudança linguístico-discursiva³² dos sujeitos envolvidos, que caminharam sentido à escrita institucionalizada, numa relação constitutivamente heterogênea. Essa mudança linguística poderá ser observada a partir da Tabela 1, a seguir, e das exemplificações com ocorrências de cada relação de sentido, na parataxe e na hipotaxe, conforme houver, de cada uma das Coletas.

RELAÇÃO SEMÂNTICA	TOKEN		MJ			TYPE			
	7º	8º		7º	8º	P		H	
ADIÇÃO	51/37,78%	70/51,85%	Ø	33/64,71%	48/68,57%	33/100%	48/100%	-	-
			E TAMBÉM	2/3,92%	1/1,43%	2/100%	1/100%	-	-
			E	10/19,61%	16/22,86%	10/100%	16/100%	-	-
			MAS/TIPO	1/1,96 %	-	1/100%	-	-	-
			COMO	3/5,88 %	2/2,85%	3/100%	2/100%		
			NÃO SÓ...COMO	1/1,96 %	-	-	-	1/100%	-
			POR	-	1/1,43%	-	1/100%	-	-

³¹ Neste trabalho, a definição do termo “convencional” ancora-se na imagem do sujeito daquilo que ele supõe mais próximo do modelo institucionalizado de escrita, ou seja, da representação do funcionamento da linguagem em seu modo escrito de enunciação e nas representações que o sujeito faz sobre ela a partir das práticas letradas.

³² Trata-se de mudança “linguístico-discursiva” porque os MJs são tomados, neste trabalho, na linha dos de Lopes-Damasio (no prelo), como rastros que indiciam a relação entre fatos linguísticos – em termos de fala e escrita – e práticas discursivas – em termos de oralidade e letramento. Dessa forma, o processo de convencionalização da escrita institucionalizada se dá legitimamente vinculado à essa relação, portanto, de acordo com o que se entende, na linha de Corrêa, por heterogeneidade da escrita.

			EXEMPLO/TAIS COMO/OU SEJA						
ALTERNATIVA	10/ 7,41%	1/ 0,74%	OU	5/50%	1/100%	5/100%	1/100%		
			Ø	4/40%	-	4/100%	-	-	-
			E	1/10%	-	1/100%	-	-	-
MODO	-	2/1,48%	GERÚNDIO	-	2/100%	-	-	-	2/100%
COMPARAÇÃO	2/ 1,48%	2/ 1,48%	COMO	1/50%	-	1/100%	-	-	-
			TANTO...E	1/50%	-	1/100%	-	-	-
			DO QUE/ TANTO...QUANTO	-	1/50%	-	1/100%	-	-
TEMPO SIMULTÂNEO	1/ 0,74%	-	QUANDO	1/100%	-	-	-	1/100%	-
TEMPO TERMINUS AD QUEM	5/ 3,70%	-	ATÉ	2/40%	-	-	-	2/100%	-
			E ATÉ	1/20%	-	-	-	1/100%	-
			ATÉ MESMO	2/40%	-	-	-	2/100%	-
TEMPO POSTERIOR	-	1/ 0,74%	DEPOIS QUE	-	1/100%	-	-	-	1/100%
CAUSA	42/33,33%	34/25,18%	Ø	19/45,24%	8/23,53%	19/100%	8/100%	-	
			E	8/19,05%	3/8,82%	8/100%	3/100%	-	
			AGORA / APESAR / E POR ISSO	1/2,38%	-	1/100%			
			POR	2/4,76%	3/8,82%	-	-	2/100%	3/100%
			POR CAUSA DE	2/4,76%	-	-	-	2 (100%)	-
			PORQUE	4/9,52%	5/14,70%	2/50%	-	2/50%	5/100%
			POIS	2/4,76%	5/14,7%	2/100%	5/100%	-	-
			QUE	1/2,38%	1/2,94%	-	1/100%	1/100%	-
			ENTÃO	1/2,38%	2/5,88%	1/100%	2/100%	-	-
			E PORTANTO/ NO ENTANTO / POR ISSO	-	1/2,94%	-	1/100%	-	-
			COMO / TANTO...QUE	-	1/2,94%	-	-	-	1/100%
			PORTANTO	-	2/5,88%	-	2/100%	-	
CONDIÇÃO	9/ 6,67%	5/ 3,70%	MAS	1/11,11%		1/100%		-	
			Ø	2/22,22%	3/60%	2/100%	3/100%	-	
			SE	5/55,56%	1/20%	-		5/100%	1/100%
			QUANDO	1/11,11%	1/20%	-	-	1/100%	1/100%
FINALIDADE	3/ 2,22%	9/ 6,67%	PARA	3/100%	6/66,67%	-	-	3/100%	6/100%
			E	-	2/22,22%	-	2/100%	-	-
			PARA QUE	-	1/11,11%	-	-	-	1/100%
CONTRASTE	10/ 7,41%	11/ 8,15%	Ø	1/10%	6/54,55%	1/100%	6/100%	-	-
			MAS	6/60%	3/27,27%	6/100%	3/100%	-	-
			E	3/30%	-	3/100%	-	-	-
			TAMBÉM/PORÉM	-	1/9,09%	-	1/100%	-	-
CONCESSÃO	2/ 1,48%	-	Ø / E	1/50%	-	-	-	1/100%	-

Tabela 1: Relações semânticas

Conforme exposto no Gráfico 3 e na Tabela 1, é possível perceber que a relação de sentido mais produtiva é a de *adição*, com 51 ocorrências (37,78%) na Coleta 1 e 70 (51,85%) na Coleta 2. Ela aparece concentrada na parataxe e tem como função a inserção de conteúdo que constitui argumentos, ou seja, contribui para que seja mantido o fio discursivo do texto e, mais do que isso, para a soma/o acréscimo de conteúdo com função argumentativa, atuando em prol da constituição propriamente da tradição argumentativa e fazendo o texto progredir em conformidade com o seu propósito discursivo. Podem-se observar, de (1) a (4), ocorrências retiradas dos textos da Coleta 1 (ocorrências (1) e (2)) e da Coleta 2 (ocorrências (3) e (4)), que exemplificam usos juntivos a partir do valor semântico de *adição*, na parataxe e na hipotaxe, respectivamente:

(5) “O byling é um ato de violencia **e** agressão física e psicológica , Ø O bullyng causa Depreção e suicidio” [TEXTO5/2018/COLETA1]

(6) “**não só** crianças **como** adolescentes pode crescer violêto.” [TEXTO9/2018/COLETA1]

Em (5), o MJ *e* é usado com sua acepção prototípica de *adição*, na parataxe, por unir enunciações que não mantêm relação de dependência. Por meio de paralelismos sintáticos, construídos a partir de elipses, no âmbito da TD listagem, o escrevente insere/adiciona explicações para o bullying “O bullying é um ato de violência *e* [é um ato de] agressão física *e* [é um ato de] agressão psicológica”. Por meio da recuperação do que já foi dito, não se tem nenhum desvio coesivo no texto e, ao mesmo tempo, fica explícita a função juntiva do MJ *e* das porções nominais explicitadas.

O juntor *não só...como*, em (6), tem a acepção de *adição*, na hipotaxe, por se tratar de enunciações em que “não só crianças” é o enunciado dominante e “como adolescentes” é o dependente, sendo assim possível a inversão sem que o sentido seja perdido. O escrevente pretende informar que tanto as crianças quanto os adolescentes que sofrem com essa prática podem crescer violentos, mostrando sua opinião de que, mesmo já não tão “pequenos”, os adolescentes ainda podem se transformar, pois ainda estão em processo de formação de sua identidade.

A *adição*, na Coleta 2, aparece apenas por meio de estruturas paratáticas e pode ser exemplificada em (7):

(7) “Jogos viciam, Ø podem causar danos á vista, Ø áo corpo, Ø á mente, Ø á alma.” [TEXTO1/2019/COLETA2]

Através da justaposição paratática com sentido *aditivo*, que constitui formalmente a TD listagem em contextos linguístico-discursivos marcados pela ocorrência de elipses, o escrevente explicita os danos que os jogos podem causar na vida das pessoas “Jogos viciam, podem causar danos à vista, [podem causar] danos à mente, [podem causar] dano à alma”. Essa ocorrência é exemplo do uso juntivo, em uma relação semântica mais concreta, e a construção de uma estratégia intrinsecamente argumentativa, o que justifica, portanto, o aumento da acepção de *adição* nos textos da Coleta 2.

Seguindo o grau de complexidade cognitiva, as relações de *alternância* foram mais frequentes na Coleta 1, com 10 (7,41%) ocorrências, e menos produtivas na Coleta 2, com apenas 1 (0,74%) ocorrência, todas registradas em ambiente paratático, conforme exemplificam-se em (8) e (9):

(8) se é negra se é pobre **ou** se é magro demais.” [TEXT02/2019/COLETA1]

(9) “Ø O vício pode ser por tédio, Ø desânimo **ou** por às vezes estar triste e querer uma distração.” [TEXT02/2019/COLETA2]

Em (8) e (9), o MJ *ou* foi utilizado com sua acepção prototípica de alternativa, na parataxe. Em ambas as ocorrências, esse MJ tem a função de explorar possibilidades, ora para o *bullying*, ora para o vício em *games* e, ainda, fazem o fechamento de listas de argumentos elaboradas pelos sujeitos. A ocorrência de *alternativa*, na Coleta 1, embora mais produtiva, distribui-se também por MJs que não são o prototípico *ou*. Isso indicia que o sujeito circula por práticas linguístico-discursivas que requerem um parentesco semântico para a constituição dessa acepção, conforme (10):

(10) “Ø muitas vezes as pessoas quem sofrem ficam calados **e** se cortão ou até se suicidão e ficam em depressão.” [TEXT01/2018/COLETA1]

Em (10), o MJ *e* permite, a partir de sua acepção mais concreta de *adição*, inferir a acepção de *alternância*, leitura possível pelo contexto, no âmbito da TD listagem, a qual é finalizada por meio do MJ *ou*. Nesse sentido, a convencionalização se confirma na circulação, embora menos frequente, dos sujeitos na Coleta 2.

A relação de *modo* apareceu apenas na Coleta 2, com 2 (1,48%) ocorrências, por meio de verbo no gerúndio, em estruturas hipotáticas, conforme exemplifica (6):

(11) “Portanto, os pais deveriam tomar atitude na vida de seus filhos **estabelecendo** regras para que isso se torne um vício.” [TEXTO4/2019/COLETA2]

Em (11), o verbo no gerúndio *estabelecendo* funciona como MJ e permite inferir a acepção de *modo*, na hipotaxe. As construções de natureza nominal indicam um processo de integração maior entre as orações componentes do complexo e, portanto, esses casos são característicos de maior dependência entre as orações articuladas e, conseqüentemente, caracterizam uma integração semântica também maior entre os conteúdos dessas orações, embora essa forma de construção, com maior integração tática, circule por práticas informais associadas à oralidade e a TDs que se constituem prioritariamente no modo falado de enunciação. Essa relação semântica é importante para o processo de persuasão e permitiu ao escrevente mostrar sua opinião, exemplificando de que maneira os pais, essenciais na formação dos filhos, deveriam conduzi-los para uma vida saudável.

Diferentes MJs estabeleceram a relação semântica de *comparação*, no entanto, todas as estruturas analisadas são hipotáticas. Com 2 (1,48%) ocorrências em cada Coleta, essa relação apareceu no intuito de marcar possíveis semelhanças e diferenças, sendo produtiva na elaboração de analogias, como será possível perceber em (12) e (13):

(12) “**tanto** para quem pratica, **e** pra quem recebe” [TEXTO4/2018/COLETA1]

(13) “Ø jogam mais **do que** presicam.” [TEXTO5/2019/COLETA2]

O MJ *tanto...e* apresenta, nesta construção de correlação hipotática, em (12), a acepção de *comparação*, distanciando-se do convencional “quanto...quanto”. Em (13), por sua vez, essa acepção aparece por meio do MJ *do que*. A relação de *comparação* mostra que, enquanto os escreventes da Coleta 1 transitam, de forma não convencional, pelo uso de um MJ mais formal³³, portanto, mais institucionalizado, os escreventes da Coleta 2 transitam, de forma convencional, pelo uso de um MJ mais informal, portanto, menos institucionalizado. Assim, os usos dos MJs referentes a essa acepção permitem a observação da heterogeneidade da escrita e não necessariamente de um avanço em relação aos resultados de uma e outra coleta. Em ambas as ocorrências, o intuito é de comparar situações: em (12), a *comparação*

³³ Os conceitos de “formal” e “informal” estão sendo considerados, neste trabalho, de acordo com o contexto sociocultural em que estão inseridos os sujeitos envolvidos na pesquisa, levando-se em consideração a imagem que eles têm e podem fazer da escrita e os diferentes graus de formalidade possíveis no modo de enunciação escrito.

demonstra os afetados pela prática do *bullying*, e em (13), essa relação estabelece um ideal na concepção do escrevente.

A relação de *tempo simultâneo* foi pouco produtiva, tendo sido observada em uma única ocorrência (0,74%), em estrutura hipotática, e apenas na Coleta 1:

(14) “**quando** minha mãe descobriu deu conselhos para ele” [TEXT01/2018/COLETA1]

Através do MJ *quando*, o sujeito utiliza o tempo pretérito e fatos de sua vida para dar força à sua argumentação. Visto que aconteceu com sua própria família, esse fato torna-se relevante, mostrando e comprovando como realmente essa prática vem afetando as crianças e adolescentes. Trata-se, portanto, de um recurso linguístico diretamente alinhado à proposta de produção da tradição argumentativa. Esse recurso fundamenta-se de acordo com o princípio funcionalista da iconicidade entre mundo das experiências e texto, o que caracteriza a TD narrativa e sua relação na constituição da TD argumentativa, conforme será exposto, ainda, nesta Parte 3.

Com 5 (3,70%) ocorrências, na Coleta 1, por meio de estruturas paratáticas, a relação semântica de *tempo terminus ad quem* marca as argumentações que introduzem os argumentos considerados mais fortes e importantes pelos escreventes, conforme exemplifica (15):

(15) “Ele causa muitas mortes muitas brigas tem pessoas que **até** se matam por causa do Bullyng.” [TEXT06/2018/COLETA1]

Em (15), o MJ *até* é responsável por inserir o último e mais forte argumento do parágrafo [o bullying leva às pessoas ao suicídio]. Neste sentido, o MJ é deslocado do início da frase com a intenção de focalizar exatamente a porção textual que contém este forte argumento. É importante destacar, portanto, a relevância desse funcionamento para a constituição da TD argumentativa, uma vez que caracteriza uma estratégia intrinsecamente alinhada ao objetivo dessa TD.

A relação de *tempo posterior*, por sua vez, apareceu em uma ocorrência em texto da Coleta 2, correspondendo a 0,74% dos MJs analisados, em ambiente hipotático:

(16) “Eu conheço uma pessoa que ele joga-va muito free fire, **depois que** ele começou a jogar ele ficou chato demais.” [TEXT06/2019/COLETA2]

Essa ocorrência marca, aqui, a mescla da TD argumentativa com a TD *narrativa*. Através dessa mescla, o escrevente usa um fato (embora de sua vida) para dar força à argumentação, seguindo a linha do exemplo (14). Esse uso mostra que, embora não tenham sido encontradas ocorrências de *tempo simultâneo* nos dados da Coleta 2, essa ocorrência de *tempo posterior* indicia a mesma prática de mescla de TDs em ambos os anos de escolarização.

A relação de *causa* teve grande produtividade nos dois anos analisados: com 42 ocorrências (33,33%) na Coleta 1, e 34 (25,18%), na Coleta 2. Essa acepção é importante na formação da TD argumentativa, uma vez que se associa a uma explicação, a uma conclusão ou até mesmo a uma justificativa e foi constatada tanto por meio de estruturas paratáticas (35/83,33%, na Coleta 1, e 24/70,59%, na Coleta 2), quanto por meio de estruturas hipotáticas (7/16,67% na Coleta 1, e 10/29,41%, na Coleta 2), conforme exemplificam (17) e (18):

(17) “o bullying calça risco perigosos **então** não fazem , bullyng.”
[TEXTO16/2018/COLETA1]

(18) “muitos se sente humilhados **que** chega fazer suicidio Baixa autoestima, medo, angustia diminuição no rendimento escolar” [TEXTO14/2018/COLETA1]

(17) e (18) são porções textuais retiradas de textos analisados a partir da Coleta 1. O MJ *então* permite inferir, na construção paratática, em (17), a partir de sua acepção mais concreta de *tempo posterior*, aquela mais abstrata de *causa*, introduzindo uma *conclusão* [*portanto* não façam bullying], produtiva no encerramento da TD argumentativa. Em (18), o MJ *que*, em ambiente hipotático, é um uso não convencional com acepção *causal* [muitos se sentem *tão* humilhados *que* chegam a cometer o suicídio].

Em (19) e (20), exemplifica-se a relação de *causa* na Coleta 2:

(19) “Os pais deveriam conversar com seus filhos e aconselhar a eles a praticarem mais esportes, Ø saírem mais com os amigos, Ø estudarem mais e terem mais contato com a família, **pois** é importante para viver melhor a vida e ter mais saúde.”
[TEXTO2/2019/COLETA2]

(20) “Por exemplo meu irmão ama jogar vídeo game e mexer no celular Ø minha mãe briga com ele **porque** um menino de 7 anos tem que brincar não ficar só nos aparelhos.”
[TEXTO9/2019/COLETA2]

O MJ *pois*, em (19), é usado com sua acepção prototípica de *causa*, na parataxe, por ser independente sintaticamente da enunciação que a antecede. Já em (20), o MJ *porque*,

também prototípico da relação *causal*, marca uma justificativa à informação de que a mãe briga com o filho, inserida anteriormente. É possível notar, portanto, que a relação *causal*, esperada na TD argumentativa, apresentou uma frequência de ocorrência maior dos dados da primeira Coleta (42/33,33%), em relação aos da segunda (34/25,18%). No entanto, de acordo com a Tabela 1, as ocorrências *causais* verificadas nos textos da Coleta 1 estão em contextos de trânsito semântico, ou seja, ocorrem com o uso de MJs (como, prioritariamente, *e*, *justaposição*, mas também como *agora*, *apesar*) que não são prototípicos dessa relação e dependem, portanto, de um cálculo semântico intrínseco ao contexto discursivo-pragmático. Além desses, a relação *causal* também aparece, nesses dados, em contextos que caracterizam práticas discursivas orais, características de TDs que circulam a partir do modo de enunciação falado, ou que caracterizam práticas discursivas letradas que circulam a partir do modo de enunciação escrito, em contextos mais informais, como é o caso dos MJs *por causa de* e *e por isso*. Em contrapartida, os usos que evidenciam essa relação, nos dados da Coleta 2, embora menos frequentes, indiciam, prioritariamente, MJs prototípicos dessa acepção, como *por*, *porque*, *pois*, *então* e *por isso*, característicos de práticas discursivas orais ou letradas menos informais, e MJs prototípicos, como *(e) portanto*, *no entanto*, *como*, *tanto...que*, característicos de práticas discursivas mais formais veiculadas no modo escrito de enunciação, de acordo com modelos institucionalizados.

Com 9 (6,67%) ocorrências na Coleta 1 e 5 (3,70%) na Coleta 2, a relação *condicional* foi constatada na parataxe e na hipotaxe e permitiu aos sujeitos estabelecer critérios e definir limites, conforme exemplificam-se com as ocorrências de (21) a (24):

(21) “O Bullying ninguém deve passar, mas Ø quem passa não esconda Ø converse com seus pais” [TEXTO1/2018/COLETA1]

(22) “O Bullying é cometido por pessoas idiotas que tudo colocam defeito nos outros, **se** a pessoa é gorda **se** é negra **se** é pobre ou **se** é magro demais.” [TEXTO2/2018/COLETA1]

Em (21) e (22), os MJs habilitam leituras *condicionais*, na parataxe e hipotaxe, respectivamente. Em (21), a construção *condicional* é constituída pela justaposição das orações que funcionam no esquema, podendo ser parafraseada por “[se passa], não esconda, [se passa] converse com seus pais”. Em (22), essa acepção de *condição* dá-se em uma listagem, caracterizada pela coordenação paratática de três condicionais encabeçadas pelo MJ prototípico dessa acepção, de acordo com o esquema “P, se Q1, se Q2 ou se Q3”, explicitando

diferentes possibilidades que justificam o *bullying*: a pessoa sofrerá com essa prática, segundo o escrevente, com a condição de ser negro, pobre ou muito magro.

A justaposição paratática com sentido *condicional* foi constatada também nos textos da Coleta 2, conforme (23):

(23) “Uma a cada 10 adolescentes é viciado em “games”. Ø Esses adolescentes gostam tanto de jogos que passam dos limites: Ø jogam mais do que precisam. Ø O vício em games pode causa problemas de visão, Ø depressão, Ø ansiedade, Ø problemas mentais, Ø entre outros sérios pro-blemas. Ø Os pais não estão prestando atenção nos seus filhos.”
[TEXTO5/2019/PROPOSTA2]

Em (23), várias ocorrências de justaposição inserem informações novas no texto, de acordo com a acepção *aditiva*, mais concreta. Além dessa acepção, o uso da justaposição, em destaque, permite calcular o sentido de *condição*, em contexto que não lhe é convencional: “Se é assim [conforme exposto nos parágrafos anteriores do texto], os pais não estão prestando atenção nos seus filhos”, uma vez que, de acordo com o conhecimento compartilhado social e culturalmente, os pais não devem permitir que os filhos sejam acometidos por comportamentos ruins e por tudo aquilo que eles provocam.

Em (24), exemplifica-se a relação de *condição* constatada na Coleta 2:

(24) “Como o jovem passa a viver só jogando, ele fica estressa-do, Ø seu comportamento muda com os pais, Ø ele só pensa em jogar e fica ansioso **quando** perde.”
[TEXTO2/2019/COLETA2]

O MJ *quando* permite inferir, a partir da acepção mais concreta de *tempo contingente* (“fica ansioso sempre que perde”), a acepção mais abstrata de *condição*, permitindo a paráfrase por “se perde, fica ansioso”. De acordo com a Tabela 1, é possível constatar que a relação *condicional*, na Coleta 1, embora tenha aparecido por meio de MJs não prototípicos como a justaposição e os MJs *mas* e *quando*, teve maior produtividade com o MJ *se*, prototípico dessa relação de sentido, com 5 ocorrências (55,56%). Já na Coleta 2, na qual se esperava maior prototipicidade e formalidade, foram observadas 4 (80%) ocorrências de MJs não prototípicos (justaposição, *quando*) e apenas uma ocorrência (20%) do MJ *se*. Esse resultado aponta para a influência das práticas não formais de letramento pelas quais os escreventes passam, mesmo com o avanço na série/no ano de escolarização.

De diferentes formas, a relação semântica de *finalidade* aparece em ambas as Coletas. Nos textos da Coleta 1, com 3 ocorrências, correspondentes a 2,22%, o MJ *para* estabelece essa relação, sempre em ambiente hipotático, o que é exemplificado em (25):

(25) “A pessoa, começa a fazer bullying só **pra** prejudica as pessoas que tão tão quietas” [TEXTO16/2018/COLETA1]

Nessa ocorrência, o focalizador “só” marca o argumento inserido pelo MJ *pra* em contexto de informalidade, marcada pelo uso das formas reduzidas desse MJ (*pra*) e do verbo no infinitivo (*prejudica*).

Nos textos da Coleta 2, a mesma relação de sentido é constatada em 9 ocorrências (6,67%), das quais 2 (22,22%) são paratáticas e 7 (77,78%) hipotáticas, de acordo com (26) e (27):

(26) “Os pais deveriam conversar com seus filhos **e** aconselhar a eles a praticarem mais esportes, Ø saírem mais com os amigos, Ø estudarem mais e terem mais contato com a família, pois é importante para viver melhor a vida e ter mais saúde.” [TEXTO2/2019/COLETA2]

(27) “Portanto, os pais deveriam tomar atitude na vida de seus filhos estabelecendo regras **para que** isso se torne um vício.” [TEXTO4/2019/COLETA2]

Em (26), o MJ *e* permite inferir, a partir de sua acepção prototípica e mais concreta de *adição*, a acepção mais abstrata de *finalidade*, na parataxe, podendo ser parafraseado por [Os pais deveriam conversar com seus filhos *para* aconselhá-los a praticarem mais esportes...]. O MJ *para que*, em (27), é usado com sua acepção prototípica de *finalidade*, e marca a ocorrência dessa relação de sentido em ambiente hipotático na Coleta 2. Nota-se, com essa ocorrência, maior formalidade no estabelecimento dessa relação de sentido.

Na Coleta 2, portanto, a relação semântica de *finalidade* foi mais produtiva. A partir dos exemplos e da Tabela 1, é possível perceber que, nos textos do 8º ano, os escreventes circulam por uma gama um pouco maior de opções de MJs associados a essa acepção (como os MJs *e* e *para que*), ainda que por meio de trânsitos semânticos, extrapolando, assim, os usos do MJ *para*, prototípico de *finalidade*.

Com 10 ocorrências, correspondentes a 7,41% da Coleta 1, e 11 ocorrências, correspondentes a 8,15% da Coleta 2, a relação semântica de *contraste* foi observada apenas em ambiente paratático:

(28) “Receber o Bullying não é fácil, **mais** o difícil é enfrentar” [TEXT04/2018/COLETA1]

(29) “Por exemplo meu irmão ama jogar vídeo game e mexer no celular Ø minha mãe briga com ele porque um menino de 7 anos tem que brincar não ficar só nos aparelhos. **Também** eu acho que não proibido jogar porque é um modo de divertir mas sim sempre ter limites.” [TEXT09/2019/COLETA2]

Em (28), o MJ *mas* (“mais”) apresenta sua acepção prototípica de *contraste*, na parataxe, reforçada pelos correlatos lexicais “fácil x difícil” que reforçam essa acepção, no esquema opositivo, e sua força argumentativa, marcando o uso da relação *contrastiva* na Coleta 1. Na Coleta em questão, a justaposição e os MJs *e* e *mas* estabelecem essa relação de sentido. Em (29), tem-se uma ocorrência da relação *contrastiva* na Coleta 2. O advérbio *também* funciona, nessa ocorrência, como MJ e permite inferir uma acepção *contrastiva* porque o sujeito opõe, parcialmente, sua opinião àquela da sua mãe, explicando, na sequência, que não concorda com a proibição do jogo, sem deixar, no entanto, de argumentar, com o intuito de defender sua posição, explicitando que sua avaliação não nega a necessidade de limites. Dessa forma, pode ser parafraseado por “[*mas*] eu acho que não proíbo jogar porque é uma forma de diversão”.

Por fim, a relação de *concessão*, última relação semântica da escala cognitiva, apareceu apenas na Coleta 1, em 2 ocorrências (1,48%), por meio da justaposição e do MJ *e*, conforme exemplifica (30):

(30) “O Bullying é um xingamento bem chato que as vezes leva a brincadeira e tem vezes que é sério Ø acontece muito em escola, faculdades **e** pode causar coisas muito grave como: Ø consequencias, Ø depressões, Ø suicídio, Ø tristesa” [TEXT01/2018/COLETA1]

O MJ *e*, a partir de sua acepção mais concreta de *adição*, permite inferir, em (30), a acepção mais abstrata de *concessão*, que fica implícita no contexto [apesar de acontecer muito em escolas e faculdades, pode causar coisas muito graves]. Essa acepção pode ser percebida pelo contexto contraditório e é importante para a argumentação, uma vez que possibilita ao sujeito mostrar diferentes vozes sociais e, na tentativa de convencê-las, contra-argumentar.

É possível destacar, portanto, que há similaridade quantitativa e até mesmo semântica entre as Coletas, marcada pela produtividade, por exemplo, das relações de *adição*, *causa* e *contraste*. No entanto, ao analisar-se os usos juntivos relativos a essas acepções, em cada Coleta, é notável a diferença na prototipicidade e na formalidade, mais produtivas na *Coleta*

2, referente aos MJs convencionais de cada relação de sentido. Isso pode ser percebido através da análise da acepção *alternativa*, nas duas Coletas: na Coleta 1, essa acepção foi mais produtiva, porém a formalidade dos MJs utilizados para estabelecê-la é mais evidente na Coleta 2. Destacam-se, ainda, as ocorrências *aditivas*, que, se afastando das expectativas, foram mais produtivas na Coleta 2, o que pode ser justificado por uma estratégia linguístico-discursiva produtiva e totalmente coerente com a construção da TD argumentativa.

Nesse sentido, embora algumas relações específicas sejam mais recorrentes em determinados tipos de texto, como as relações de *adição*, *causalidade* e *contraste* nos textos argumentativos, outras relações aparecem indicando a complexidade da escrita infantil e indicando, também, o papel das práticas letradas formais e informais na constituição do sujeito como escrevente, em intrínseca associação às práticas orais.

1.3. Parentescos semânticos

Nesta subseção, serão apresentados os resultados da descrição analítica que focaliza os parentescos semânticos, ou seja, o uso daqueles MJs que possuem acepções mais concretas e permitem inferir, a partir delas e dos contextos em que se encontram, acepções mais abstratas, seguindo sempre um aumento na complexidade semântico-cognitiva. O Gráfico 4 ilustra os resultados obtidos nesses termos:

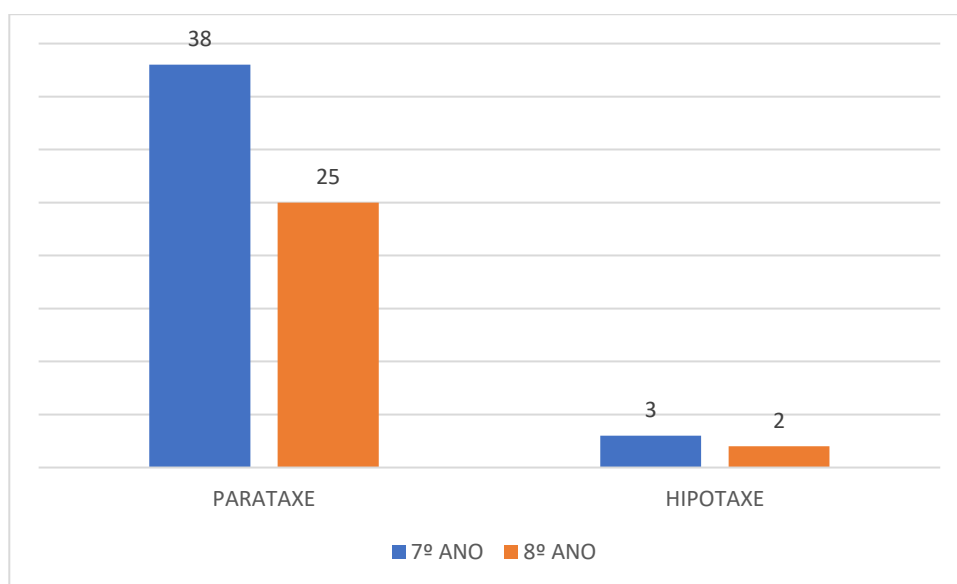


Gráfico 4: Parentesco semântico nos textos dos 7º e 8º anos

Foram encontradas 41 ocorrências de MJs em relação de parentesco semântico, na Coleta 1, o que corresponde a 30,37% do total (135 ocorrências). Dessas ocorrências, 38 (92,68%) encontram-se na parataxe e 3 (7,32%), na hipotaxe. Na Coleta 2, foram encontradas 27 ocorrências de MJs que permitiam leituras mais abstratas, correspondentes a 20% do total (135 ocorrências) sendo que dessas, 25 (92,59%) encontravam-se em ambiente paratático e 2 (7,41%) em ambiente hipotático.

Os resultados da análise qualitativa e quantitativa dos parentescos semânticos podem ser observados, mais detalhadamente, a partir da Tabela 2:

PARENTESCO SEMÂNTICO	TOKEN		MJ			TYPE			
	7º	8º		7º	8º	P		H	
						7º	8º	7º	8º
ADIÇÃO/ ALTERNATIVA	5 (12,20%)	-	Ø	4 (80%)	-	4 (100%)	-	-	-
			E	1 (20%)	-	1 (100%)	-	-	-
ADIÇÃO/ CAUSA	27 (65,85%)	11(40,75%)	Ø	17(62,96%)	8(72,73%)	17(100%)	8(100%)	-	-
			E	10(37,04%)	3(27,27%)	10(100%)	3(100%)	-	-
ADIÇÃO/ CONDIÇÃO	2 (4,88%)	3(11,11%)	Ø	2 (100%)	3 (100%)	2 (100%)	3(100%)	-	-
ADIÇÃO/ FINALIDADE	-	2 (7,41%)	E	-	2 (100%)	-	2(100%)	-	-
ADIÇÃO/ CONTRASTE	4 (9,75%)	7 (25,92%)	Ø	1 (25%)	6(85,71%)	1 (100%)	6(100%)	-	-
			E	3 (75%)	-	3 (100%)	-	-	-
			TAMBÉM	-	1(14,29%)	-	1(100%)	-	-
ADIÇÃO/ CONCESSÃO	2 (4,88%)	-	Ø / E	1 (50%)	-	-	-	1(100%)	
MODO/ CAUSA	-	1 (3,70%)	COMO	-	1 (100%)	-	-	-	1(100%)
TEMPO POSTERIOR/ CAUSA	-	2 (7,41%)	ENTÃO	-	2 (100%)	-	2(100%)	-	-
TEMPO CONTINGENTE/ CONDIÇÃO	1 (2,44%)	1 (3,70%)	QUANDO	1 (100%)	1 (100%)	-	-	1(100%)	1(100%)

Tabela 2: Parentescos semânticos

Na sequência, serão apresentadas as análises relativas aos casos de parentescos semânticos, de acordo com a escala de complexidade cognitiva, ou seja, partindo dos casos de parentescos em que a acepção inferida é mais concreta até aqueles em que é mais abstrata, de acordo com a Tabela 4.

(31) “Ø fica em depressão, Ø não sai para fora, Ø toma medicamentos” [TEXTO4/2018/COLETA1]

Em (31), a justaposição paratática, a partir de sua acepção mais concreta de *adição*, insere alternativas para possíveis desdobramentos ou consequências do *bullying*, formando, nesse sentido, um esquema de listagem, sendo possível a paráfrase [fica em depressão, *ou* não sai para fora, *ou* toma medicamentos]. A relação de parentesco semântico entre *adição* e *alternativa* foi encontrada apenas na Coleta 1, com 5 ocorrências (12,20%), sempre na parataxe.

A relação de parentesco semântico entre *adição* e *causa* é a mais produtiva nas duas Coletas, com 27 ocorrências na Coleta 1, o que corresponde a 65,85% do total de MJs analisados em relação de parentescos semânticos, e em 11 ocorrências na Coleta 2, correspondente a 40,75%. Todas as ocorrências dessa relação de sentido se deram em ambiente paratático e podem ser observadas em (32) e (33):

(32) “Muita gente sofre com isso, Ø as pessoas desanimam, Ø ficam doente Ø as vezes são ate agredidos por esses valentões” [TEXTO2/2018/COLETA1]

(33) “Ø O vício pode ser por tédio, Ø desânimo ou por às vezes estar triste e querer uma distração.” [TEXTO2/2019/COLETA2]

A ocorrência, em (32), extraída de texto da Coleta 1, materializa-se em uma justaposição, na parataxe, e permite inferir, a partir da acepção mais concreta de *adição*, a acepção de *causa*, introduzindo uma sequência enumerativa de explicações “muita gente sofre com isso, [por isso] as pessoas desanimam, [por isso] elas ficam doentes”. Em (33), ocorrência extraída de texto da Coleta 2, a justaposição permite inferir, a partir de sua acepção mais concreta de *adição*, a acepção mais abstrata de *causa*, na parataxe, por se tratar de uma listagem em que são apresentados os “motivos” que causam o vício em *games*, através de elipses nos itens da enumeração: “O vício pode ser *por* tédio, [por] desânimo ou [por] estar triste”. Nesse sentido, com a explicitação das partes que ficaram elípticas, por meio da recuperação do que já foi dito, não se tem nenhum desvio coesivo no texto e, ao mesmo tempo, fica explícita a função *causal* das justaposições nas porções nominais explicitadas.

MJs prototípicos da acepção mais concreta de *adição* aparecem, ainda, em contextos que habilitam a acepção mais abstrata de *condição*, nas duas Coletas realizadas. Sempre na parataxe e por meio da justaposição, foram encontradas 2 ocorrências, correspondentes a 4,88%, na Coleta 1, e 3 ocorrências (11,11%), na Coleta 2, conforme exemplificam (34) e (35):

(34) “Bullyng é crime Ø não pratique.” [TEXTO6/2018/COLETA1]

(35) “Uma a cada 10 adolescentes é viciado em “games”. Ø Esses adolescentes gostam tanto de jogos que passam dos limites: Ø jogam mais do que presicam. Ø O vício em games pode causa problemas de visão, Ø depressão, Ø ansiedade, Ø problemas mentais, Ø entre outros sérios pro-blemas. Ø Os pais não estão prestando atenção nos seus filhos.” [TEXTO5/2019/COLETA2]

A justaposição paratática, em (34), permite inferir, a partir da acepção mais concreta de *adição*, a acepção mais abstrata de *causa*, introduzindo uma *conclusão* e sendo parafraseável por “Bullyng é crime, [portanto] não pratique”. É notável, ainda, um esquema *condicional* [Se é crime, não pratique], muito recorrente em textos em que advertências, por meio da TD injuntiva, são comuns, como os textos argumentativos (cf. Capítulo 2 desta Parte 3). Em (35), a ocorrência da justaposição em destaque insere informação nova no texto. Além dessa acepção *aditiva*, mais concreta, o uso dessa justaposição permite calcular o sentido de *condição*: “Se é assim [conforme exposto nos parágrafos anteriores do texto] os pais não estão prestando atenção nos seus filhos”, e revela, portanto, o trânsito semântico possível dos MJs com acepção *aditiva*.

A inferência da acepção de *finalidade* a partir de um MJ *aditivo* foi habilitada apenas na Coleta 2, no contexto de 2 ocorrências, correspondentes a 7,41% do total de MJs analisados, a partir do MJ *e*, em estruturas paratáticas, conforme exemplifica (36) e fica visível na paráfrase; “É preciso prestar atenção ao comportamento deles [para] controlar o que eles jogam e quanto tempo jogam”:

(36) “Os pais não estão prestando atenção nos seus filhos. Ø É preciso prestar atenção no comportamento deles e controlar o que eles jogam e quanto tempo eles jogam.” [TEXTO5/2019/COLETA2]

A relação semântica de *contraste*, por meio de MJs que possuem uma leitura mais concreta de *adição*, foi observada em 4 ocorrências (9,75%) na primeira Coleta e 7 (25,92%) na segunda, sempre por meio de estruturas paratáticas:

(37) “Ø Vamos parar com o bullying porque hoje voce e o caçador e amanhã e a caça” [TEXT05/2018/COLETA1]

(38) “As crianças viciadas costumam ficar 10 horas ou mais nos aparelhos como tablet, Ø notebook, Ø celular, Ø televisão. Ø Nesse tempo “perdido” eles deveriam brincar e viver a realidade natural não a virtual” [TEXT04/2019/COLETA2]

O MJ “e”, em (37), permite inferir, a partir de sua acepção prototípica de *adição*, a acepção mais abstrata de *contraste*, sendo possível a paráfrase “Hoje você é o caçador, [mas] amanhã é a caça”. A justificativa para essa leitura é contextual, perceptível através da oposição lexical “caçador X caça”, a qual é relativa à oposição “opressor X oprimido”, e está intimamente relacionada à noção de *causa* como explicita a ocorrência de *porque* na primeira oração do complexo: “deve-se parar com o bullying, *porque* hoje você é o caçador, [mas] amanhã é a caça”.

Em (38), a acepção mais concreta da justaposição é a *aditiva*, em que há a adição de uma nova informação no texto, permitindo o seu desenvolvimento. A partir dessa noção mais concreta, é possível inferir, nessa ocorrência, a acepção mais abstrata de *contraste*. Esta leitura é possível pelo contexto, uma vez que a justaposição permite o trânsito da *adição* por diferentes relações semânticas: [as crianças passam esse tempo em aparelhos eletrônicos, *mas/no entanto* deveriam utiliza-lo para brincar e viver a realidade natural], conforme o escrevente opina.

Seguindo a escala de complexidade semântica, o exemplo (39) ilustra as ocorrências de trânsito semântico entre *adição* e *concessão*:

(39) “acontece muito em escola, faculdades e pode causar coisas muito grave como: Ø consequencias, Ø depressões, Ø suicídio, Ø tristeza” [TEXT09/2018/COLETA1]

Em (39), o MJ *e* apresenta a acepção mais concreta de *adição* e permite, nessa ocorrência, inferir o valor semântico de *concessão*, implícito no contexto: [*apesar de* acontecer muito em escolas, faculdades, pode causar coisas muito graves]. Há, nesse trecho, relação de dependência sintática e semântica entre as porções textuais, exigida pela acepção de *concessão*, o que o torna uma estrutura hipotática. Essa relação de parentesco semântico entre *adição* e *concessão* foi encontrada na Coleta 1, em 2 ocorrências, correspondentes a 4,88%.

A relação de *causa* estabelecida por meio de um MJ *modal* foi encontrada em uma ocorrência da Coleta 2, correspondente a 3,70% dos MJs analisados, como se pode observar na estrutura hipotática em (40):

(40) “**Como** o jovem passa a viver só jogando, ele fica estressa-do, Ø seu comportamento muda com os pais, Ø ele só pensa em jogar e fica ansioso quando perde.”
[TEXTO2/2019/COLETA2]

Em (40), o MJ *como* introduz uma explicação e pode ser parafraseável por [o jovem fica estressado *porque* passa a viver só jogando]. Casos como esse são classificados diretamente como *causais*, nas gramáticas tradicionais, em construções com ordenação fixa.

O parentesco semântico entre *tempo posterior* e *causa* foi constatado em 2 ocorrências, correspondentes a 7,41%, em textos da Coleta 2, conforme exemplifica (41):

(41) “Esse vício deve, **então**, ser controlado com a ajuda dos pais.”
[TEXTO8/2019/COLETA2]

O MJ *então*, em (41), tem acepção mais concreta de *tempo posterior*, por meio da qual o escrevente explicita uma sequência temporal. A partir dessa acepção, o MJ permite inferir outra, mais abstrata, a de *causa*, na *parataxe*, no âmbito da *conclusão*, que pode ser percebida pela paráfrase “esse vício deve, [portanto], ser controlado com a ajuda dos pais”.

Por fim, o parentesco semântico entre *tempo contingente* e *condição* foi encontrado em uma ocorrência em cada Coleta, sempre na hipotaxe, correspondente a 2,44% e 3,70%, respectivamente, conforme exemplificam (12) e (13):

(42) “O bullying é um tipo de agressão em palavras contra as pessoas **quando** não gostam delas.” [TEXTO12/2018/COLETA1]

(43) “Como o jovem passa a viver só jogando, ele fica estressa-do, Ø seu comportamento muda com os pais, Ø ele só pensa em jogar e fica ansioso **quando** perde.”
[TEXTO2/2019/COLETA2]

O MJ *quando* permite inferir, em (42) e (43), a partir da acepção mais concreta de *tempo contingente*, característico de uma especificidade da noção de tempo que marca sua habitualidade (parafraseável por *sempre que*), a inferência da acepção mais abstrata de *condição*. Em (42), é parafraseável por “O bullying é um tipo de agressão em palavras contra as pessoas [se] não gostam delas”, e, em (43), por “se perde, fica ansioso”.

Com base nas análises realizadas, na Coleta 1, foram encontradas 41 ocorrências de usos juntivos (30,37% do total de MJs analisados, referente a 135 MJs) que marcam a relação de parentesco semântico possível entre os MJs. Na Coleta 2, houve uma diminuição dessas ocorrências, 27 (que correspondem a 20% do total de MJs obtidos na Coleta em questão). Esse resultado pode indiciar uma alteração na circulação dos sujeitos por usos mais prototípicos de MJs, possivelmente relacionáveis, ainda, com sua imagem de escrita institucionalizada, tal como será apresentado nos Capítulos subsequentes. Foi possível comprovar, ainda, a pluralidade de sentidos para a justaposição e para o MJ *e*, tais como *alternância*, *causa*, *condição*, *contraste* e *concessão*, que foram os mais produtivos nos textos em termos de relação de parentesco semântico, o que pôde ser observado de acordo com a Tabela 4.

Sistematização dos resultados

Na Coleta 1, realizada em 2018 com sujeitos cursando o 7º ano do EF, foram selecionados 10 dos textos aqui analisados. Nessa *Coleta*, 135 MJs foram identificados, dos quais 113 (83,70%) encontravam-se em estruturas paratáticas e 22 (16,30%) em estruturas hipotáticas. Seguindo os mesmos critérios de análise, na Coleta 2, realizada em 2019 com os mesmos sujeitos, agora cursando o 8º ano do EF, foram selecionados 10 textos. Nessa *Coleta*, também foram identificados 135 MJs, dos quais 111 (82,22%) encontram-se em estruturas paratáticas e 24 (17,78%) em estruturas hipotáticas. Desse modo, foi possível perceber que, em relação a análise quantitativa, pelo viés do funcionamento tático dos MJs, houve regularidade nos textos dos dois anos pesquisados.

Em termos da abordagem do eixo das relações semânticas, na Coleta 1, *adição*, *causa*, *alternativa*, *contraste* e *condição* foram as mais produtivas. As relações de *comparação*, *concessão* e *tempo simultâneo*, por outro lado, foram as menos produtivas. Nessa Coleta, as acepções de *modo* e *tempo posterior* não foram constatadas, no entanto, houve ocorrências da acepção de *tempo terminus ad quem*, perfeitamente alinhadas ao objetivo da TD, que é argumentar, ao inserir os argumentos considerados mais fortes pelos escreventes. Na Coleta 2, por sua vez, a relação *alternativa* deixou de figurar entre as mais produtivas, mas as relações de *adição*, *causa* e *contraste* permaneceram em coerência com a primeira *Coleta*. Nessa Coleta, além da acepção *alternativa*, as acepções de *tempo posterior*, *modo* e *comparação* apareceram em menor escala.

Assim, embora em quantidades totais as Coletas tenham sido parecidas, em termos de relações semânticas e características dos usos juntivos, houve mudança linguística, o que pode ser percebido, por exemplo, pelos MJs com acepções mais abstratas como *finalidade* e *contraste*, que foram mais produtivos na Coleta 2, e, principalmente, pelo uso de MJs mais formais e prototípicos das relações que estabelecem, conforme exposto na Tabela 1, da seção 1.2., relativa às relações semânticas. A formalidade e a prototipicidade podem ser exemplificadas por meio dos MJs com relação semântica de *causa*, que foram mais produtivos na Coleta 1 e, no entanto, mais formais e convencionais na Coleta 2. O mesmo ocorre com a acepção *alternativa*, produtiva na Coleta 1, mas mais próxima da formalidade da TD argumentativa no modo de enunciação escrito, por meio da prototipicidade do MJ *ou*, na Coleta 2.

Muitos MJs permitem, ainda, a partir de acepções mais concretas, leituras mais abstratas, seguindo sempre a escala crescente de complexidade cognitiva. Nesse sentido, 41 ocorrências de MJs (30,37% do total de 135 MJs levantados), em relação de parentesco semântico, foram encontradas na Coleta 1, das quais 38 (92,68%) funcionam em estruturas paratáticas e 3 (7,32%), em hipotáticas. Na Coleta 2, por sua vez, apenas 27 ocorrências estabelecem relação de parentesco semântico, ou seja, 20% do total dos MJs levantados (135), das quais 25 (92,59%) encontram-se na parataxe e 2 (7,41%), na hipotaxe.

A análise das relações de parentescos semânticos permite constatar, uma vez que houve uma diminuição significativa dos usos de MJs em contextos que habilitam a inferência de sentidos mais abstratos, uma mudança na circulação dos sujeitos por sua imagem de escrita institucionalizada, enquanto indício de convencionalização de usos de MJs mais prototípicos e menos dependentes do contexto pragmático-discursivo, para a construção da TD argumentação.

Dessa maneira, a análise dos MJs, na TD argumentativa, permite observar uma mudança na circulação dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa em relação à escrita institucionalizada. Aos resultados dessa análise, mais fortemente relacionada a aspectos linguísticos – tático-semânticos – somam-se, nos Capítulos seguintes, resultados relativos a uma abordagem mais linguístico-discursiva, com o intuito de detalhar a forma como essa imagem de escrita pode ser observada a partir do material analisado.

CAPÍTULO 2

MECANISMOS DE JUNÇÃO E A (AQUISIÇÃO DA) TRADIÇÃO DISCURSIVA ARGUMENTATIVA

Apresentação

Com base no segundo objetivo específico do projeto desta pesquisa e na teoria exposta, o objetivo deste Capítulo é relacionar o uso e funcionamento dos MJs às características da TD argumentação nos textos obtidos a partir das Coletas realizadas.

Sendo assim, o objetivo deste Capítulo é apresentar os resultados da análise dos MJs, propondo uma relação entre essa descrição e o terceiro eixo da heterogeneidade da escrita (cf. CORRÊA, 1997), a saber, o eixo que corresponde à dialogia entre o já falado/ouvido e escrito/lido. Neste trabalho, esse eixo será tomado em diálogo com a proposta das TDs, ou seja, como aquele que está diretamente relacionado à descrição e análise da (aquisição da) TD argumentação. Para tanto, será estabelecida a comparação dos resultados do 7º e do 8º anos, a partir de ocorrências de usos juntivos, realizados nos textos por sujeitos em cada um desses anos, que possam ser relacionados, assim, à caracterização da tradição de argumentar em aquisição.

Para tais descrições, este Capítulo é composto por duas subseções. A primeira subseção, *1.1. A composicionalidade da tradição argumentativa argumentativa*, estabelece um diálogo entre a teoria referente ao terceiro eixo de Corrêa (1997) e a das TDs (cf. KABATEK, 2005a, 2005b, 2012), destacando o aspecto da composicionalidade das TDs e apresentando as TDs que constituem, por meio do esquema de mesclas de TDs, a TD argumentativa, na mesma linha de Lopes-Damasio (prelo). Em seguida, a segunda subseção, *1.2. Relações entre os mecanismos de junção e a tradição discursiva argumentativa*, apresenta a comparação dos resultados das duas Coletas em termos da relação entre MJ e TD, a fim de identificar reflexos da aquisição da TD focalizada nos usos juntivos. Por fim, em *Sistematização dos resultados*, os resultados das análises são sistematizados.

1.1. A composicionalidade da tradição discursiva argumentativa

Corrêa (1997) propõe que os escreventes circulam por um imaginário sobre a constituição da escrita composto por três eixos que atuam simultaneamente e permitem observar e reconhecer a circulação dialógica desses escreventes no modo heterogêneo de

constituição da escrita. O terceiro desses eixos é o da representação da circulação do escrevente pelo já falado/escrito. De acordo com Corrêa (1997, p. 339), a partir da consideração de que o sujeito e seu discurso se constituem pela relação com outros sujeitos e discursos, é possível constatar o caráter dialógico da escrita. Nesse sentido, todos os textos, escritos ou falados, podem ser considerados como produto do já-dito.

Nessa direção, as ocorrências de MJs na TD argumentativa e de MJs que indiciam, de alguma forma, a mescla de TDs, caracterizam um indício dessa relação do escrevente com o já falado/escrito ouvido/lido, uma vez que possibilitam observar o que ele já “conhece” em termos de argumentação e o aspecto composicional nas TDs.

Os estudos realizados levam à compreensão de que uma TD é mais do que um enunciado, é um ato linguístico que relaciona um texto com uma realidade ou situação e, ao mesmo tempo, com outros atos linguísticos da mesma tradição, e isso acontece em virtude dos filtros históricos pelos quais eles passam. Por conseguinte, é possível definir uma TD a partir dos conceitos de *repetição* e *evocação*: as situações evocam diferentes TDs (simples ou complexas) e, dentro das possibilidades do já dito, as TDs são repetidas.

Nesse sentido, é possível compreender que a aquisição de TDs, que se materializam na base semiótica escrita, se faz a partir das tradições da fala/oralidade e da escrita/do letramento e é heterogênea, o que pode ser confirmado nas escolhas sintagmáticas e paradigmáticas dos juntores na composição de um texto. As escolhas referentes à composicionalidade de uma TD indiciam o modo como os sujeitos se inserem e caminham pelas regras da língua e do discurso.

Nesta subseção do presente Capítulo, serão expostas as análises referentes aos dados do Gráfico 5, que apresenta os resultados obtidos em termos de mesclas de TDs, no intuito de mostrar como a TD argumentativa foi constituída, nos textos dos sujeitos participantes:

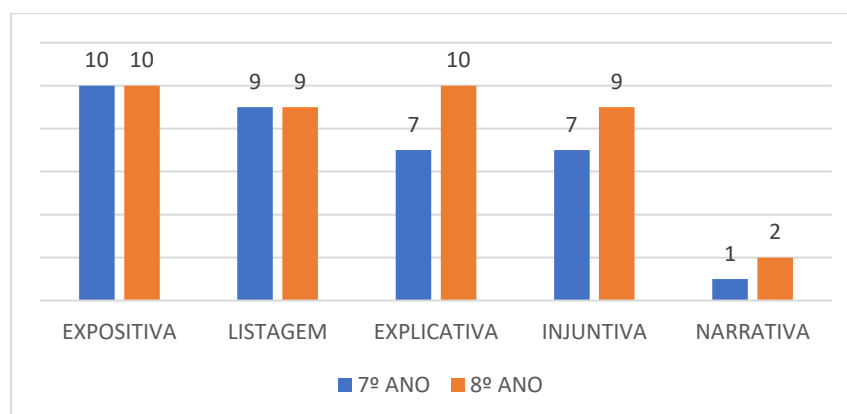


Gráfico 5: Mesclas de tradições discursivas

Pode-se observar, a partir desse Gráfico, que as mesmas TDs, embora em quantidades diferentes, foram identificadas na composição da TD argumentação nos textos das duas Coletas. Na Coleta 1, a TD expositiva (10/100%) e a TD listagem (9/90%) são as mais produtivas, sendo a TD narrativa a menos produtiva, pois apareceu em um único texto (1/10%). Na Coleta 2, as TDs explicativa e expositiva aparecem como mais produtivas, marcando todos os textos obtidos nessa Coleta (10/100%) e, assim como na Coleta 1, a TD narrativa permanece como menos produtiva, tendo sido constatada apenas em 2 (20%) dos textos analisados. Esses resultados foram obtidos a partir da análise dos MJs de cada texto coletado, bem como através da identificação de características e objetivos específicos de cada TD, que, em mescla, contribui para a construção da TD argumentativa.

Para exemplificar as TDs em mescla com a TD argumentativa, alguns textos das Coletas realizadas serão aqui expostos integralmente, com destaque para cada TD que compõe a argumentação, em conformidade com a mescla que estará em descrição. De início, destaca-se a TD expositiva, de acordo com o critério de frequência das mesclas.

A análise dos resultados obtidos aponta para a produtividade da TD expositiva na construção da argumentação, aparecendo em todos os textos analisados (100%) referentes às duas Coletas. Essa TD revela um funcionamento fundamental, para a exposição de informações e fatos sobre o tema, conferindo relevância ao texto, conforme pode ser observado em (1).

TEXTO (1):

Diga não ao preconceito

**O bullying e um caso de ser diferente um dos outros,
Ø pessoas acaba chingando, Ø ameaça, Ø se izola, Ø se mata, Ø violência**
por seus diferentes um dos outros as pessoas começa agressão
com eles. **Ø Essa agressão pode ser verbal ou física.**

As pessoas cometem o bullying porque as outras pessoas e
Diferente deles **Ø muitos sofre calados e se tornam adultos agressivos,**
Ø “violencia gera violencia” Ø muitos se sente humilhados que chega
fazer suicidio **Ø Baixa autoestima, Ø medo, Ø angustia Ø diminuição**
no rendimento escolar Ø causa nele dor emocional ou física
e sem ter como se defender Ø a situação deixa de ser
brincadeira para se tornar uma agressão verbal ou
física

TEXTO14/2018/COLETA1

Os trechos destacados, no texto acima, retirado da Coleta 1, são exemplos da mescla com a TD expositiva na construção da argumentação. O escrevente expõe informações, acerca da temática proposta: inicialmente, expõe o que é o *bullying*, para, depois, expor as consequências dessa prática. Nesse sentido, compreende a importância e a relevância dessas informações no fator convencimento. É possível notar que a mescla com a TD expositiva se dá, ainda, através da mescla com a TD listagem, por meio da qual o escrevente insere as informações que deseja expor, por meio de elipses e paralelismos sintáticos coerentes com a necessidade de se evitar repetições, conforme os trechos (1) e (2):

(1) “O bullying e um caso de ser diferente um dos outros, Ø pessoas acaba chingando, Ø ameaça, Ø se izola, Ø se mata, Ø violência” **TEXTO14/2018/COLETA1**

(2) “Ø Baixa autoestima, Ø medo, Ø angustia Ø diminuição no rendimento escolar” **TEXTO14/2018/COLETA1**

Destaca-se que, sintaticamente, esta TD caracteriza-se pelo uso de verbos no presente do indicativo (“ameaça”, “mata”, “gera”) e por substantivos adjetivados (“baixa autoestima”), a fim de expor informações acerca da temática tratada.

Em conformidade com o critério baseado na frequência de ocorrência das mesclas, a próxima a ser explicitada é a TD listagem, que foi identificada em 9 (90%) ocorrências, em ambas as Coletas:

TEXTO (2):

O Bullying

O Bullying é um xingamento bem chato que as vezes leva a brincadeira e tem vezes que é sério Ø acontece muito em escola, faculdades e **pode causar coisas muito grave como: consequencias, Ø depressões, Ø suicídio, Ø tristeza, Ø a pessoa se senti isolada**, Ø as maiorias das pessoas precisa de médico ou psicólogo para sarar desse sofrimento e também pode acontecer causas como: pessoas que já sofreu e se acha melhor que os outros e é rasista, não só crianças como adolescentes pode crescer violêto.

TEXTO9/2018/COLETA1

No texto (3), a TD listagem caracteriza-se por elipses e paralelismos sintáticos, em enunciados introduzidos por meio da justaposição, compondo a argumentação através da inserção de informações, que explicitam o objetivo de convencer o leitor. Nesse trecho, o sujeito apresenta uma lista das consequências do *bullying*.

A TD explicativa marcou a construção da argumentação em 7/70% dos textos da Coleta 1 e em todos os da Coleta 2 (10/100%). Essa TD é caracterizada pelo objetivo de explicação e conclusão, elementos essenciais para a TD argumentativa, conforme exemplifica (3).

TEXTO (3):

Uma vida melhor para os jovens

Muitos adolescentes hoje em dia estão viciados em jogos.

Ø O vício pode ser por tédio, Ø desânimo ou por às vezes estar triste e querer uma distração.

Isso vira uma rotina na vida do jovem, mas pode prejudicar a alimentação, Ø a visão Ø a saúde.

Como o jovem passa a viver só jogando, ele fica estressado, Ø seu comportamento muda com os pais, Ø ele só pensa em jogar e fica ansioso quando perde.

Ø Os pais deveriam conversar com seus filhos e aconselhar a eles a praticarem mais esportes, Ø saírem mais com os amigos, Ø estudarem mais e terem mais contato com a família, **pois é importante para viver melhor a vida e ter mais saúde.**

TEXTO2/2019/COLETA2

No texto (3), extraído da Coleta 2, o escrevente faz uso da TD explicativa no intuito de convencer o leitor sobre os riscos de se jogar em excesso e, ainda, ao final de seu texto, para explicar a necessidade dos pais aconselharem seus filhos a terem uma vida mais ativa. Nesse sentido, além de dar força à sua argumentação, no desenvolvimento do texto, o escrevente completa sua argumentação com uma proposta de intervenção, muito produtiva no encerramento dos textos argumentativos. Essa TD caracteriza-se, sintaticamente, pelos usos juntivos prototípicos da relação de *causa*, em ambiente paratático (*pois*), e em ambiente hipotático (*por* e *como*), por meio dos quais o escrevente insere esclarecimentos acerca das informações que está veiculando.

Comumente, as advertências e instruções aparecem na construção dos textos argumentativos, por meio da TD injuntiva, como forma de propor soluções para os problemas

das temáticas trabalhadas. Essa TD aparece na composição das argumentações em 7 (70%) dos textos produzidos pelos sujeitos, na Coleta 1, e em 9 (90%), dos da Coleta 2, conforme exemplifica o texto (4):

TEXTO (4):

Bullyng é crime O bullyng é uma violência física ou verbal com muitos chingamentos, muitas zueiras Ø ele acontece com pessoas que usa óculos, com deficientes vizuais etc. Ø Ele causa muitas mortes muitas brigas tem pessoas que até se matam por causa do Bullyng. Ø É preciso que familiares e professores estejam atentos pois o problema é sério. Ø Não adianta mudar de escola pois o bullyng acontece em todo o mundo. Bullyng é crime Ø não pratique. TEXTO5/2018/COLETA1

O texto (4), da Coleta 1, exemplifica a mescla com a TD injuntiva em dois trechos, por meio dos quais o escrevente dá instruções ao seu leitor. Pode-se observar, ainda, que o escrevente direciona seu texto a públicos alvos diferentes: inicialmente, aos adultos, que deveriam cuidar de seus jovens; em seguida, aos jovens, que deveriam praticar o respeito mútuo, não agindo dessa forma. Essa TD caracteriza-se pelo uso do verbo no imperativo que, nesse exemplo, segue a estrutura tradicional, sem reduções.

Para visualizar a mescla com a TD injuntiva na Coleta 2, segue o texto (5):

TEXTO (5):

Na Ásia com 3.000 crianças foi feito uma pesquisa que indicou uma em cada dez é viciada em games. Ø As crianças viciadas costumam ficar 10 horas ou mais nos aparelhos como tablet, Ø notebook, Ø celular, Ø televisão. Ø Nesse tempo “perdido” eles deveriam brincar e viver a realidade natural Ø não a virtual, pois é bem mais divertido você

interagir com as pessoas Ø saber e ver com quem está brincando e conquistar algumas cicatrizes para, no futuro, contar o que já viveu.

Ø O mundo virtual é bem mais perigoso porque pode causar problemas de visão, Ø problemas físicos, Ø estresse, Ø ansiedade, Ø depressão e, além disso, você não viveu o que está jogando.

Portanto, os pais deveriam tomar atitude na vida de seus filhos estabelecendo regras para que isso se torne um vício.

TEXTO4/2019/COLETA2

As outras mesclas constatadas tiveram semelhanças nas duas Coletas, diferentemente da mescla com a TD injuntiva que, na Coleta 2, apresenta-se de forma mais desenvolvida, em enunciados mais complexos e, também, mais integrados a outras TDs, como a explicação, neste exemplo, que se deu no trecho “Nesse tempo ‘perdido’ eles deveriam brincar e viver a realidade natural não a virtual”, e do MJ conclusivo *portanto*, presente em “Portanto, os pais deveriam tomar atitude na vida de seus filhos”. Desse modo, o escrevente, assim como no exemplo da Coleta 1, dá instruções, ora aos jovens que gostam de *games*, ora aos pais que devem cuidar para que seus filhos não sejam prejudicados pelo vício, mas faz isso de maneira mais formal, explicando os motivos de suas instruções e até mesmo inserindo a finalidade dessas instruções, como em “estabelecendo regras *para que* isso não se torne um vício”, por meio de MJ de *finalidade*.

Por fim, a menos produtiva em ambas as Coletas foi a mescla com a TD narrativa, constatada em apenas um texto da Coleta 1 (10%) e em 2 textos da Coleta 2 (20%), conforme exemplifica o texto (6):

TEXTO (6):

Bullying

Bullying uma coisa que afeta muitas pessoas de varios tipos:

Ø pessoas acima do peso e também abaixo, Ø tipos de pele Ø tipos de cabelo
Ø muitas vezes as pessoas quem sofrem ficam calados e se cortão ou até se suicidão e ficam em depressão.

Meu irmão já sofreu por ele está acima de peso Ø ele guardou para si, Ø com apenas 7 anos de idade quando minha mãe descobriu deu conselhos para ele. Ele falou que chamavam ele de “baleia” “melancia” “senhor barriga” etc, Ø conversamos com a professora e ela conversou com os pais dos alunos agora está tudo bem.

Na minha opinião o Bulluying ninguém deve passar, mas quem passa não esconda Ø converse com seus pais e conte sobre o assunto ,e você que já sofreu pode ajudar as pessoas que sofrem.

TEXTO1/2018/COLETA1

Nas narrativas, as ações das personagens são motivadas por um objetivo, assim, além da sucessão de eventos, o texto precisa de cadeias de causas que justifiquem essas ações. Ao aparecer na construção da TD argumentativa, é possível perceber que os escreventes compreendem a importância de fatos para a argumentação: são fatos de sua própria vida e, por isso, conferem veracidade às informações que se estabelecem como argumentos no texto. Como se pode notar também na Coleta 2, exemplificada pelo texto (7):

TEXTO (7):

O vício do game

na minha opinião o vício de vídeo game é grave para a mente, Ø visão e agita os órgãos.

Por exemplo meu irmão ama jogar vídeo game e mexer no celular Ø minha mãe briga com ele porque um menino de 7 anos tem que brincar Ø não ficar só nos aparelhos.

Também eu acho que não proibido jogar porque é um modo de divertir mas sim sempre ter limites. Ø muitos jovens pode entrar em depressão por ficar muito tempo trancado no quarto jogando, Ø alguns adolescentes crise de obesidade por só ficar jogando e comendo e sem movimentar Ø os pais poderia ter mais atenção com esse assunto.

TEXTO9/2019/COLETA2

Destaca-se que, com relação à mescla com a TD *narrativa*, no texto da Coleta 2, embora a TD tenha as mesmas características, atuando na construção da evidencialidade dos argumentos, há a inserção do MJ *por exemplo*, que indicia a circulação do sujeito por aquilo que supõe mais próximo da escrita convencional, encontrada nas práticas letradas.

Assim, pode-se perceber, de um modo geral, a similaridade nos dados obtidos a partir das Coletas realizadas, com a ocorrência das mesmas mesclas de TDs nos dois contextos, a saber: expositiva, listagem, explicativa, injuntiva e narrativa.

A TD expositiva, caracterizada pelos verbos no presente do indicativo e pelo objetivo de expor dados a fim de informar os leitores acerca do tema tratado, foi constatada em todos os textos de cada Coleta (10/100%). Em proporção próxima, a TD listagem foi encontrada em 9 dos textos de cada Coleta, correspondentes a 90%, e é caracterizada pelas elipses, muitas vezes separadas por vírgula, e pelos paralelismos sintáticos. A TD explicativa, que tem como característica principal o uso de MJs com relação *causal*, em estruturas paratáticas e hipotáticas, foi constatada em 7 (70%) dos textos da Coleta 1, e em todos os textos da Coleta 2 (10/100%). A TD injuntiva, por sua vez, através da qual são dadas instruções e advertências, por meio de verbos no imperativo, foi constatada em 7 (10%) textos da primeira Coleta e 9 (90%) da segunda. Por fim, a TD narrativa, pouco produtiva em ambas as Coletas, foi observada em um único texto da Coleta 1 (10%) e em 2 textos da Coleta 2 (20%), sendo caracterizada sintaticamente pelos MJs com aceção temporal.

De acordo com as análises expostas anteriormente, é possível notar que há semelhanças na construção da argumentação, nos dois anos pesquisados, no que diz respeito principalmente às TDs expositiva, explicativa e listagem. Nessas mesclas, as mesmas características estruturais foram observadas, sem diferenças destacáveis. Em relação a TD *injuntiva*, constatou-se maior formalidade na *Coleta 2*, bem como melhor desenvolvimento das características dessa TD, pois, além daquelas referentes às instruções e advertências (verbo no imperativo), os escreventes fizeram propostas de intervenções, o que é produtivo na TD em questão. A TD narrativa, embora pouco produtiva em ambas as Coletas, foi construída de forma mais convencional e atrelada à clareza de seu papel discursivo na Coleta 2. Nesse sentido, a repetibilidade das características de composição da TD argumentativa aponta, ao mesmo tempo, para aquilo que é tradicional, recuperando o já dito/lido/escrito dessas relações, como também aquilo que indicia sua aquisição, sinalizando um processo de aquisição e convencionalização dessa TD.

Nesse sentido, o Gráfico 6 permite uma melhor visualização das proporções em que as TDs acima referidas se mesclaram, no 7º e 8º anos:

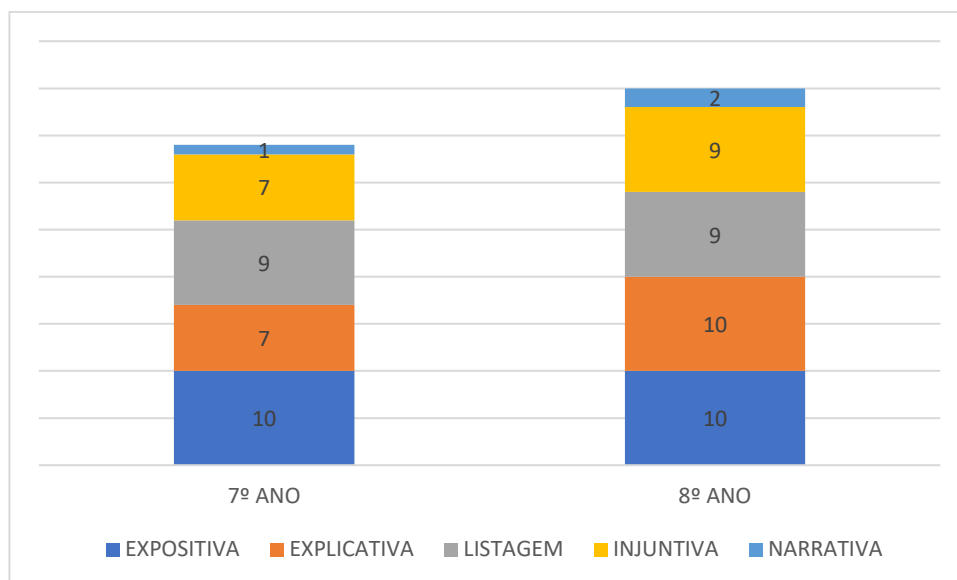


Gráfico 6: Mesclas de tradições discursivas

Nessa perspectiva, apresenta-se, a seguir, a comparação dos resultados obtidos nas Coletas 1 e 2, com base na relação entre os MJs e as TDs que se mesclam para a/na composição da TD argumentativa.

1.2. Relações entre os mecanismos de junção e a tradição discursiva argumentativa

Conforme já exposto, as ocorrências de MJs, em contextos de mescla de TDs que constituem a argumentação, caracterizam um indício da relação do escrevente com o já falado/escrito, uma vez que possibilitam observar o que ele já “conhece” em termos de argumentação, ou seja, são, conforme Lopes-Damasio (prelo), rastros linguísticos da circulação do escrevente pelo terceiro eixo descrito por Corrêa (1997).

A Tabela 3, a seguir, apresenta uma sistematização desses resultados, em termos de descrição do eixo 3, no que tange, portanto, a relação proposta entre MJ e TD argumentativa, relacionando os resultados do 7º e do 8º anos, respectivamente:

TDs			MJs/acepções que indiciam relação com o Eixo 3.	7º ano TOKEN = 191/100%	8º ano TOKEN = 196/100%
TD LISTAGEM	7º ANO 52 MJs (27,23%)	8º ANO 52 MJs (26,53%)	Ø / ADIÇÃO	29 (55,78%)	36 (69,24%)
			E / ADIÇÃO	4 (7,70%)	7 (13,47%)
			OU / ALTERNATIVA	4 (7,70%)	1 (1,92%)
			ATÉ/ATÉ MESMO / TEMPO TERMINUS AD QUEM	4 (7,70%)	-
			SE / CONDIÇÃO	3 (5,78%)	-
			COMO / ADIÇÃO	1 (1,92%)	2 (3,85%)

			E / CAUSA	1 (1,92%)	1 (1,92%)
			Ø / CAUSA	1 (1,92%)	1 (1,92%)
			E / ALTERNATIVA	1 (1,92%)	-
			POR CAUSA DE / CAUSA	1 (1,92%)	-
			TIPO / E TAMBÉM ADIÇÃO	1 (1,92%)	-
			Ø / ALTERNATIVA	1 (1,92%)	-
			POR / QUE / CAUSA	-	1 (1,92%)
			PARA / FINALIDADE	-	1 (1,92%)
			TAIS COMO / ADIÇÃO	-	1 (1,92%)
TD EXPOSITIVA	7º ANO 79 MJs (41,36%)	8º ANO 36 MJs (18,37%)	Ø / ADIÇÃO	31 (39,25%)	25 (69,44%)
			E / ADIÇÃO	7 (8,86%)	1 (2,77%)
			MAS / CONTRASTE	6 (7,60%)	1 (2,77%)
			ATÉ/E ATÉ/ATÉ MESMO / TEMPO TERMINUS AD QUEM	5 (6,33%)	-
			OU / ALTERNATIVA	5 (6,33%)	-
			SE / CONDIÇÃO	4 (5,07%)	1 (2,77%)
			COMO / ADIÇÃO	3 (3,80%)	2 (5,55%)
			Ø / ALTERNATIVA	4 (5,07%)	-
			PARA / FINALIDADE	3 (3,80%)	-
			E TAMBÉM / ADIÇÃO	2 (2,53%)	-
			E / CONTRASTE	2 (2,53%)	-
			E / ALTERNATIVA	1 (1,26%)	-
			E / CONCESSÃO	1 (1,26%)	-
			QUANDO / CONDIÇÃO	1 (1,26%)	-
			TANTO...E / COMPARAÇÃO	1 (1,26%)	-
			NÃO SÓ...COMO / TIPO / MAS / ADIÇÃO	1 (1,26%)	-
			Ø / CONDIÇÃO	-	1 (2,77%)
			TANTO QUE / CAUSA	-	1 (2,77%)
			DO QUE / TANTO... QUANTO / COMPARAÇÃO	-	1 (2,77%)
			TAMBÉM / CONTRASTE	-	1 (2,77%)
			TAIS COMO / ADIÇÃO	-	1 (2,77%)
TD EXPLICATIVA	7º ANO 44 MJs (23,03%)	8º ANO 69 MJs (35,20%)	Ø / CAUSA	19 (43,18%)	8 (11,60%)
			Ø / ADIÇÃO	-	17 (24,65%)
			E / CAUSA	8 (18,18%)	3 (4,34%)
			PORQUE / CAUSA	4 (9,10%)	5 (7,24%)
			E / ADIÇÃO	1 (2,27%)	8 (11,60%)
			POIS / CAUSA	2 (4,54%)	5 (7,24%)
			POR / CAUSA	2 (4,54%)	3 (4,34%)
			ENTÃO / CAUSA	1 (2,27%)	2 (2,90%)
			PARA / FINALIDADE	-	3 (4,34%)
			POR CAUSA DE / CAUSA	2 (4,54%)	-
			PORTANTO / CAUSA	-	2 (2,90%)
			E / CONTRASTE	1 (2,27%)	-
			AGORA / E POR ISSO / APESAR / CAUSA	1 (2,27%)	-
			QUE / CAUSA	1 (2,27%)	1 (1,45%)
			NO ENTANTO / COMO / E PORTANTO / TANTO...QUE / POR ISSO / CAUSA	-	1 (1,45%)
			OU / ALTERNATIVA	-	1 (1,45%)
			QUANDO / CONDIÇÃO	-	1 (1,45%)
			Ø / MAS / PORÉM /	-	1 (1,45%)

TD INJUNTIVA	7º ANO 13 MJs (6,80%)	8º ANO 34 MJs (17,35%)	CONTRASTE		
			GERÚNDIO / MODO	-	1 (1,45%)
			OU SEJA / ADIÇÃO	-	1 (1,45%)
			E / ADIÇÃO	2 (15,38%)	6 (17,65%)
			Ø / ADIÇÃO	2 (15,38%)	5 (14,70%)
			Ø / CAUSA	2 (15,38%)	3 (8,82%)
			Ø / CONDIÇÃO	2 (15,38%)	2 (5,88%)
			Ø / CONTRASTE	-	3 (8,82%)
			ENTÃO / CAUSA	1 (7,70%)	2 (5,88%)
			PARA / FINALIDADE	-	3 (8,82%)
			E / CAUSA	2 (15,38%)	-
			E / FINALIDADE	-	2 (5,88%)
			PORTANTO / CAUSA	-	2 (5,88%)
			MAS / SE / CONDIÇÃO	1 (7,70%)	-
			GERÚNDIO / MODO	-	1 (2,94%)
			PARA QUE / FINALIDADE	-	1 (2,94%)
			POIS / POR ISSO/ CAUSA	-	1 (2,94%)
			E TAMBÉM / ADIÇÃO	-	1 (2,94%)
			MAS / CONTRASTE	-	1 (2,94%)
TD NARRATIVA	7º ANO 3 MJs (1,58%)	8º ANO 5 MJs (2,55%)	Ø / CONTRASTE	1 (33,33%)	2 (40%)
			Ø / CONCESSÃO	1 (33,33%)	-
			QUANDO / TEMPO SIMULTÂNEO	1 (33,33%)	-
			E / POR EXEMPLO/ ADIÇÃO	-	1 (20%)
			DEPOIS QUE / TEMPO POSTERIOR	-	1 (20%)

Tabela 3: Mecanismos de junção em contexto de mesclas de tradições de discursivas

De acordo com a seção anterior, com o intuito de construir sua argumentação, o escrevente utiliza mesclas com as TDs listagem, expositiva, explicativa, injuntiva e narrativa, que se apresentam, sintagmaticamente, em contextos de usos de MJs que as caracterizam.

Para a TD listagem, por exemplo, a justaposição e o MJ *e*, ambos por meio da parataxe e com sentido aditivo, são as formas mais utilizadas de junção, encontradas em ambas as Coletas, conforme exemplificam (3) e (4):

(3) “O bullying e um caso de ser diferente um dos outros, Ø pessoas acaba chingando, Ø ameaça, Ø se izola, Ø se mata, Ø violência” [TEXTO14/2018/COLETA1]

(4) “Jogos viciam, Ø podem causar danos á vista, Ø áo corpo, Ø á mente, Ø á alma. se não tiver horas certas e cronogramas, pode levar ao vício. Existem vários tipos de jogos: Ø educativos, Ø tiroteios, Ø futebol, Ø comédia, etc...”. [TEXTO1/2019/COLETA2]

A justaposição paratática com sentido *aditivo* foi constatada em 29 ocorrências, correspondentes a 55,78%, na Coleta 1, e em 36 ocorrências, correspondentes a 69,24%, na Coleta 2, e pode ser observada em (3) e (4). Por meio da justaposição, o escrevente insere

argumentos, num esquema de lista, constituindo sua argumentação e dando força ao objetivo dessa TD.

Em relação ao MJ *e* com sentido aditivo, foram contabilizadas 4 ocorrências (7,70%) na Coleta 1, e 7 ocorrências (13,47%) na Coleta 2:

(5) “O byling é um ato de violencia e agressão fisica e psicológica , Ø O bullyng causa Depreção e suicidio Ø essa que eu acho e pouco e o que eu sei” [TEXT05/2018/COLETA1]

(6) “Ø O mundo virtual é bem mais perigoso porque pode causar problemas de visão, Ø problemas físicos, Ø estresse, Ø ansiedade, Ø depressão e, além disso, você não viveu o que está jogando.” [TEXT04/2019/COLETA2]

Em (5), cada membro da listagem é inserido pelo MJ *e* (com exceção de um uso de justaposição), sem explicitação, por meios linguísticos, do argumento mais forte. Esse funcionamento afasta a ocorrência do que é considerado convencional para a mescla em questão. Diferentemente disso, em (6), os membros da listagem são inseridos por meio de justaposição, sendo reservada, ao último membro, a inserção por meio do MJ *e*, indicativo de que se trata do argumento mais forte, numa escala argumentativa, reforçada, ainda, pelo uso do operador argumentativo “além disso”. Esse funcionamento aproxima a ocorrência do que é considerado convencional para a mescla, de acordo com o modelo de escrita institucionalizado para a TD em questão. Trata-se, portanto, de uma sequência argumentativa nos termos de Ducrot (1999), marcando, assim, outro indício da relação do escrevente com o já falado/escrito: nessa Coleta, a TD listagem mostra-se como forte indício da circulação social do escrevente por práticas orais e letradas.

A mescla com a TD expositiva foi marcada por 79 ocorrências de MJs (41,36%) na Coleta 1, e 36 (18,37%) na Coleta 2. Assim como para a TD listagem, citada anteriormente, para a TD expositiva, a justaposição aditiva teve maior produtividade, pois ela indicia que os sujeitos estão “em processo” de convencionalização, porque correspondem a estratégias juntivas características de TDs que circulam prioritariamente por práticas discursivas orais. Dessa forma, a justaposição paratática foi constatada em 31 MJs (39,25%) na Coleta 1 e 25 ocorrências (69,44%), na Coleta 2, em relação aos MJs que marcaram a mescla com a TD *expositiva* em cada Coleta (79 e 36, respectivamente), conforme exemplificam (7) e (8):

(7) “Bullying uma coisa que afeta muitas pessoas de varios tipos: Ø pessoas acima do peso e também abaixo, Ø tipos de pele Ø tipos de cabelo Ø muitas vezes as pessoas quem sofrem

ficam calados e se cortão ou até se suicidão e ficão em depressão.” [TEXT01/2018/COLETA1]

(8) “As crianças viciadas costumam ficar 10 horas ou mais nos aparelhos como tablet, Ø notebook, Ø celular, Ø televisão.” [TEXT04/2019/COLETA2]

Em (7), exemplo retirado de texto produzido na Coleta 1, a justaposição permite inferir a acepção de *adição* na parataxe, uma vez que o aluno faz uma lista, acrescentando (somando) os tipos de pessoas que são afetadas pelo *bullying*, através de elipses nos itens da enumeração: “pessoas [que estão] acima do peso [e também pessoas que estão] abaixo, Ø [pessoas que têm diferentes] tipos de pele Ø [pessoas que têm diferentes] tipos de cabelo”. Nesse sentido, com a explicitação das partes que ficaram elípticas, por meio da recuperação do que já foi dito, não se tem nenhum desvio coesivo no texto e, ao mesmo tempo, fica explícita a função juntiva das justaposições das porções nominais explicitadas. Essas ocorrências marcam a mescla com a TD expositiva, por meio da qual o aluno expõe informações acerca do tema tratado, configurada no contexto da TD listagem, de acordo com a descrição anteriormente apresentada.

No exemplo (8), retirado da Coleta 2, o escrevente insere informações, baseadas em dados retirados da proposta de produção textual, que contribuem para a construção de sua argumentação, marcando, assim, a mescla com a TD expositiva. Nota-se, ainda, que essa inserção de informações é feita por meio da mescla com a TD listagem, ou seja, o escrevente faz uma lista dos aparelhos com que as crianças viciadas costumam passar horas e deixa, para tal, algumas partes elípticas, “as crianças viciadas costumam ficar 10 horas ou mais em tablets, [costumam ficar] em notebooks, [costumam ficar] em celulares, [costumam ficar] em televisões”.

É importante citar, ainda em relação aos MJs que marcam a mescla com a TD expositiva, as ocorrências do MJ *mas*. Na primeira Coleta, esse MJ foi um dos mais produtivos, com 6 ocorrências, correspondentes a 7,6%. Já na Coleta 2, esse MJ apareceu uma única vez, o que corresponde a 2,77% do total de MJs que marcam a mescla com essa TD, como se pode observar em (9) e (10):

(9) “O Bulling vem crescendo muito nas escolas tanto publicas e particulares **Mais** na maioria dos casos as vítimas preferem ficar calados” [TEXT08/2018/COLETA1]

(10) “Isso vira uma rotina na vida do jovem, **mas** pode prejudicar a alimentação, Ø a visão Ø a saúde.” [TEXT02/2019/COLETA2]

Em (9), o MJ *mais* mostra as contradições do *Bullying*: Como algo tão discutido e estudado ainda acontece e, principalmente, como algo que supostamente tem tanta visibilidade ainda cala as pessoas? Esse é o contraste que inicia o texto e as argumentações do escrevente, constituindo a exposição de argumentos: “O Bullying vem crescendo muito nas escolas tanto publicas e particulares *Mais* na maioria dos casos as vitimas preferem ficar calados”. Há, neste trecho, por meio da TD expositiva, e do MJ *mas*, uma quebra de expectativas perceptível como uma oposição entre [o bullying vem crescendo (deveria ter mais atenção) X as vítimas se calam].

Em (10), com a oposição inserida pelo MJ *mas*, são levados em consideração pontos positivos de se ter uma rotina que, no entanto, pode também ser prejudicial. Nesse sentido, a oposição dá-se entre [rotina saudável X rotina não saudável]. Desse modo, reforça essa acepção e sua força argumentativa ao expor informações, caracterizando a mescla com a TD expositiva.

Embora tenha apenas uma ocorrência (2,77%) na Coleta 2, o MJ *tais como* também foi usado em mescla com a TD expositiva e é importante destacá-lo, uma vez que, além de indiciar a circulação do escrevente pelo terceiro eixo descrito por Corrêa (1997), esse MJ é convencional e formal no âmbito da TD expositiva:

(11) “Os games trazem muitas coisas ruins, **tais como**: pode ser prejudicial a visão, Ø no convive social, Ø que o joga pode ficar agressivo, etc.” [TEXT016/2019/COLETA2]

O MJ *como* tem acepção prototípica de comparação, na hipotaxe. No entanto, em (11), não atua nessa função, pois não há uma estrutura comparativa, ou seja, não há o outro par da comparação X como Y. Com auxílio do pronome “tais”, trata-se de um uso aditivo em que, num contexto de elaboração, nos termos de Halliday, o escrevente insere uma exemplificação, fazendo uso de “tais como”, sendo parafraseável por “os games trazem muitas coisas ruins, por exemplo, pode ser prejudicial a visão...”, marcando, nesse sentido, a mescla com a TD expositiva.

A TD explicativa, foi observada em contexto de ocorrência de 44 MJs (23,03%), na Coleta 1, e 69 MJs (35,20%), na Coleta 2, revelando, nesse caso, grande produtividade. Essas ocorrências, além de serem fortes indícios da mescla de TDs, mostram como os escreventes percebem a importância da *explicação* e da *conclusão* na construção da TD argumentativa.

Nas duas Coletas, a justaposição e o MJ *e*, a partir de suas acepções prototípicas mais concretas de *adição*, foram produtivos ao permitirem leituras mais abstratas de *causa*, em contexto de mescla com a TD explicativa:

(12) “todos somos humanos **e** merecemos ser respeitado” [TEXT04/2018/COLETA1]

(13) “Também eu acho que não proibido jogar porque é um modo de divertir mas sim sempre ter limites. Ø muitos jovens pode entrar em depressão por ficar muito tempo trancado no quarto jogando” [TEXT09/2018/COLETA2]

O MJ *e*, em (12), permite inferir a acepção mais abstrata de *causa*, iniciando uma *conclusão* “todos somos humanos, [portanto] merecemos ser respeitados”. Em (13), a justaposição permite inferir a acepção de *causa*, introduzindo uma *explicação*, sendo parafraseável por “mas sim sempre ter limites, [porque] muitos jovens podem entrar em depressão”.

É importante destacar, em relação à justaposição, que o sentido *aditivo* não foi constatado nas mesclas com a TD explicativa da Coleta 1 e, no entanto, foi bastante produtivo na Coleta 2, com 17 ocorrências, correspondentes a 24,65%, conforme (14):

(14) “Como o jovem passa a viver só jogando, ele fica estressa-do, Ø seu comportamento muda com os pais, Ø ele só pensa em jogar e fica ansioso quando perde.” [TEXT02/2019/COLETA2]

A justaposição com sentido *aditivo*, na parataxe, apresenta-se em contexto de mescla com a TD explicativa, por meio da qual o escrevente insere a explicação da importância de se ter uma rotina de relacionamento com a família e os amigos.

O MJ *porque* marca a mescla com a TD explicativa em 4 ocorrências (9,10%) na Coleta 1 e 5 ocorrências (7,24%) na Coleta 2:

(15) “Essas pessoas que praticam o Bullyng, geralmente se acham superiores só **porque** é o mais fortão” [TEXT04/2018/COLETA1]

(16) “Por exemplo meu irmão ama jogar vídeo game e mexer no celular Ø minha mãe briga com ele **porque** um menino de 7 anos tem que brincar não ficar só nos aparelhos.” [TEXT09/2019/COLETA2]

Em (15) e (16), o MJ *porque* tem sua acepção prototípica de *causa* hipotática, introduzindo explicações/argumentos. O focalizador “só”, em (16), confere, ainda, um efeito

argumentativo mais forte à *causa*, marcando a relação entre o uso do MJ e a TD argumentativa, em contexto de mescla com a TD explicativa.

Assim como o MJ *porque*, o MJ *pois* é prototípico da acepção de *causa*, convencional na TD explicativa, e foi constatado em 2 ocorrências (4,54%) na Coleta 1 e 5 ocorrências (7,24%) na Coleta 2, conforme exemplificam (17) e (18) em que o MJ *pois* introduz explicações, no âmbito da *causa* paratática, por não haver relação de dependência entre as enunciações:

(17) “Ø Não adianta mudar de escola **pois** o bullying acontece em todo o mundo.”
[TEXT06/2018/COLETA1]

(18) “O vício em games é um problema, **pois** podem levar as pessoas a cometer violência, Ø prejudicar os estudos, Ø levar os adolescentes a se afastarem da família e dos amigos.”
[TEXT012/2019/COLETA2]

A mescla com a TD injuntiva foi constatada em contexto de 13 ocorrências de MJs (6,80%) na Coleta 1. Essa relação mostrou-se mais produtiva na Coleta 2, com 34 MJs (17,35%). No caso da TD injuntiva, a justaposição e o MJ *e*, ambos com acepção de *adição*, foram os que apresentaram maior produtividade se somadas as duas Coletas. É importante explicitar, ainda, que várias acepções da justaposição e do MJ *e* apresentaram 2 ou mais ocorrências, conforme exposto na Tabela 3 e em (19), (20), (21) e (22):

(19) “O Bullying ninguém deve passar, mas quem passa não esconda converse com seus pais **e** conte sobre o assunto” [TEXT01/2018/COLETA1]

(20) “Os pais deveriam aconselhar, Ø orientar, **e** vigiar os seus filhos”
[TEXT01/2019/COLETA2]

(21) “Bullying é crime Ø não pratique” [TEXT06/2018/COLETA1]

(22) “muitos jovens pode entrar em depressão por ficar muito tempo trancado no quarto jogando, Ø alguns adolescentes crise de obesidade por só ficar jogando e comendo e sem simovimentar Ø os pais poderia ter mas atenção com esse assunto.”
[TEXT09/2019/COLETA2]

Em (19), o MJ *e* tem sua acepção prototípica e mais concreta de *adição*, por meio da qual o escrevente elabora sua instrução inicial (“converse com seus pais”), no âmbito da expansão, nos termos de Halliday: “ou seja/isto é, conte sobre o assunto”. No trecho (20), o

MJ e também apresenta sua acepção prototípica e indica a soma de ações que os pais deveriam realizar para lidar com a questão do vício em *games*. Essas ocorrências marcam, portanto, a mescla com a TD injuntiva.

Em (21), a justaposição permite inferir, a partir de sua acepção mais concreta de *adição*, a acepção mais abstrata de *causa*, introduzindo uma conclusão e sendo parafraseável por “Bullyng é crime, [*portanto*] não pratique”. É notável, ainda, um esquema condicional (“Se é crime, não pratique”), muito recorrente em textos em que advertências, por meio da TD injuntiva, são comuns, como os textos argumentativos. Assim como em (21), em (22), a justaposição permite inferir *causa*, no âmbito da conclusão: essa leitura é percebida através da paráfrase “[*portanto*] os pais poderiam [*deveriam*] ter mais atenção com esse assunto”.

No que diz respeito à TD injuntiva, a Coleta 2 foi marcada por maior formalidade, conforme exposto ao longo do Capítulo. O MJ *para*, por exemplo, com sua acepção prototípica de *finalidade*, na hipotaxe, destacou-se com 3 ocorrências (8,82%) e contribuiu para a convencionalidade da TD em questão, conforme (23), em que marca a mescla com a TD injuntiva, por meio da qual o escrevente dá instruções do que ele acredita que deve ser feito em relação aos jogos:

(23) “Os pais deveriam prestar mais atenção nas atividades tecnológica dos filhos, porque nem todos os jogos são boa influência. Por-tanto tem que saber escolher bem os jogos e saber a hora certa **para** jogar.” [TEXTO12/2019/COLETA2]

A mescla de TDs menos produtiva em ambas as Coletas foi com a TD narrativa, tendo 3 ocorrências de MJs, correspondentes a 1,58% na Coleta 1 e 5 ocorrências na Coleta 2, correspondentes a 2,55%. Na Coleta 1, a justaposição com sentidos *contrastivo* e *concessivo* e o MJ *quando* com sentido de *tempo simultâneo*, cada um com uma ocorrência (33,33%), marcam a mescla com a TD narrativa:

(24) “Meu irmão já sofreu por ele está acima de peso Ø ele guardou para si, Ø com apenas 7 anos de idade **quando** minha mãe descobriu deu conselhos para ele. Ele falou que chamavam ele de “baleia” “melancia” “senhor barriga” etc, Ø conversamos com a professora e ela conversou com os pais dos alunos agora está tudo bem.” [TEXTO1/2018/COLETA1]

Em (24), único texto que apresentou, na Coleta 1, a mescla com a TD narrativa, a primeira ocorrência da justaposição está associada à acepção de *contraste*, em contexto desse tipo de mescla. Para narrar fatos de sua vida, com o intuito de exemplificar o tema tratado, o escrevente usa a justaposição *contrastiva*, e usa, ainda, na segunda ocorrência da justaposição,

a acepção *concessiva* para mostrar que seu irmão, “apesar de ter apenas 7 anos de idade”, não contou o que estava vivendo. Por fim, o MJ *quando* é empregado com acepção de *tempo simultâneo*, na hipotaxe. Os juntores com acepção *temporal* que indicam uma iconicidade entre texto e mundo revelam, também, a mescla com a TD narrativa.

Como informado anteriormente, 5 ocorrências de MJs (2,55%) marcaram a mescla com a TD narrativa na Coleta 2, e apareceram em 2 textos (20%) dessa Coleta, na linha do que se exemplifica em (25):

(25) “Eu conheço uma pessoa que ele joga-va muito free fire, **depois que** ele começou a jogar ele ficou chato demais.” [TEXTO6/2019/COLETA2]

Em (25), a mescla com a TD *narrativa* encontra-se em contexto do MJ *depois que*, também com acepção de *tempo posterior*, na *hipotaxe*, relativa ao princípio de iconicidade. Através dessa mescla, o escrevente usa um fato (de sua vida) para dar força à argumentação por meio do recurso à evidencialidade. Em (26), a mescla com a TD narrativa encontra-se em contexto dos MJs *por exemplo*, *e* e justaposições:

(26) “**Por exemplo** meu irmão ama jogar vídeo game **e** mexer no celular Ø minha mãe briga com ele porque um menino de 7 anos tem que brincar Ø não ficar só nos aparelhos.” [TEXTO9/2019/COLETA2]

Em (26), o MJ *Por exemplo* é usado com função *aditiva* em contexto de elaboração, nos termos de Halliday (1985), em que o escrevente insere uma exemplificação, feita, nesse caso, através da mescla com a TD narrativa. O MJ *e*, por sua vez, apresenta sentido prototípico de *adição* paratática, inserindo informações. A justaposição, por fim, permite inferir, a partir de sua acepção mais concreta de *adição*, a acepção mais abstrata de *contraste*, na parataxe, num contexto de mescla com a TD *narrativa*. A leitura, na primeira ocorrência da justaposição *contrastiva*, em (26), é contextual e pode ser percebida pela oposição [meu irmão gosta X mas minha mãe não]. A segunda ocorrência de justaposição *contrastiva* é reforçada, co-textualmente, pela negativa, em “não”, e pela focalização, em “só”.

Assim, no que diz respeito à relação entre MJs e TDs, foi possível perceber que, embora as mesmas TDs se mesquem para a construção da TD argumentativa, com as especificidades apontadas na seção anterior, houve, ainda, mudança na produtividade da relação entre elas e os MJs que articulam as orações que as constituem.

A TD listagem, reconhecida na mesma quantidade de textos das Coletas 1 e 2 (9/90%), foi marcada pela ocorrência de 52 MJs, em ambas as Coletas, o que indicia a relação dos escreventes com essa TD, desde a aquisição da escrita, em práticas informais e formais de letramento, além das práticas da oralidade. No entanto, a natureza dos MJs constatados na segunda Coleta indicou maior formalidade na construção das listagens, como os MJs *como* e *tais como*, utilizados na introdução das listas, e o MJ *e*, que fazia o fechamento destas.

Também no mesmo universo quantitativo de ocorrência de mescla com a TD expositiva, nas Coletas 1 e 2 (10/100%), a produtividade da relação TD expositiva e MJs foi mais expressiva na Coleta 1, com 79 ocorrências (41,36%), sendo a segunda mescla mais produtiva dessa Coleta. Na Coleta 2, essa quantidade baixou e essa mescla passou a ser a terceira mais produtiva, com 36 MJs (18,37%). No que diz respeito à natureza dos MJs levantados em relação à TD expositiva, foi possível perceber a similaridade entre as duas Coletas, sem grandes mudanças no quesito formalidade.

A TD explicativa, por sua vez, passou de 44 ocorrências de MJs (23,03%), na Coleta 1, para 69 ocorrências (35,20%), na Coleta 2. Essa mudança deve ser observada levando-se em consideração o fato de que a mescla com essa TD foi constatada em todos os textos da segunda Coleta (10/100%) e, em contrapartida, em 7 (70%) da primeira. Ainda assim, indicia a relação dos escreventes com o objetivo da TD argumentativa, que é convencer, tendo em vista o funcionamento dessa mescla na constituição da argumentação. Além de ter aumentado a quantidade de MJs, houve mudança no perfil, com uma maior evidência de MJs mais formais, convencionais e característicos do que o sujeito imagina ser a escrita institucionalizada, tais como *porque* e *pois* (ambos em maior quantidade), *no entanto*, *como* (com sentido *causal*), *portanto*, *porém* e *ou seja*.

A TD injuntiva também teve maior produtividade na Coleta 2, passando de 13 ocorrências (6,80%), em 7 (70%) textos, para 34 (17,35%), em 9 (90%) textos, e possibilitando observar uma diferença na relação dos escreventes com a TD argumentativa, principalmente no que diz respeito ao seu encerramento. Na Coleta 2, foi possível interpretar diversas propostas de solução para o problema trabalhado (o vício em *games*), através de advertências e instruções. Além desse aumento quantitativo, destacou-se, na Coleta 2, a mudança na natureza dos MJs que a constituíram. Nessa Coleta, a TD injuntiva se deu de forma mais desenvolvida, em enunciados mais complexos e, também, mais integrados a outras TDs, como a própria explicação, por meio de MJs conclusivos (*portanto*, *então*) e de finalidade (*para*, *para que*), por exemplo.

Por fim, a mescla com a TD narrativa apareceu de maneira similar em ambas as Coletas, com 3 (1,58%) e 5 (2,55%) ocorrências, respectivamente, no que diz respeito à análise quantitativa. No entanto, na Coleta 2, embora a TD tenha as mesmas características, nos textos analisados, atuando na construção da evidencialidade dos argumentos, há a inserção de um MJ *por exemplo* que indica, para o leitor, que o sujeito tem clareza desse papel discursivo e o sinaliza na materialidade do texto de forma convencional. Isso indica que, como nos casos das TDs citadas anteriormente, embora haja similaridade quantitativa, houve mudança qualitativa na natureza dos MJs e das TDs levantadas.

Sistematização dos resultados

Este Capítulo teve como objetivo dar conta do segundo objetivo específico desta pesquisa, ou seja, relacionar o uso e funcionamento dos MJs às características da TD argumentação nos textos obtidos a partir das Coletas realizadas. Para tal, foram inicialmente reconhecidas as TDs que se mesclaram na construção da TD argumentativa e, em seguida, foram contabilizados os MJs em contexto dessas mesclas.

A análise crítica dos textos das Coletas 1 e 2 permitiu observar, conforme exposto na seção 1.1 deste Capítulo, as mesmas TDs em mescla com a TD argumentativa, a saber: expositiva, listagem, explicativa, injuntiva e narrativa. Os resultados obtidos demonstram que as TD expositiva e listagem são produtivas na construção da argumentação. Essas TDs foram desenvolvidas de maneira similar nos anos pesquisados, sem grandes diferenças, levando-se em consideração apenas a exposição de informações. Além delas, as TDs explicativa e injuntiva destacaram-se, principalmente na Coleta 2, em que houve mudança na natureza das enunciações. Foi possível perceber, nesta segunda Coleta, maior formalidade e convencionalidade, ou seja, os escreventes aproximaram-se mais da escrita institucionalizada. Prova disso é, também, o caráter da TD narrativa na Coleta 2. Embora a mescla com essa TD tenha aparecido em apenas um texto (10%) da Coleta 1 e 2 textos (20%) da Coleta 2, a clareza no fio discursivo foi maior na segunda Coleta.

No que diz respeito às mesclas de TDs em relação aos MJs, a Coleta 1 foi marcada por MJs menos prototípicos e por ocorrências mais comuns em TDs da oralidade. Na Coleta 2, em contrapartida, os textos tiveram caráter mais formal, por meio de MJs prototípicos e convencionais de cada relação de sentido levantada. Assim, notou-se maior clareza na

elaboração das argumentações, perceptível pelo reconhecimento do sentido de cada MJ, por parte dos escreventes, e pelos usos dos MJs em suas estruturas formais.

Desse forma, embora haja similaridade entre as Coletas, no que diz respeito às TDs em mescla, as estruturas e MJs levantados são indícios de que, na Coleta 1, os escreventes circularam, de formas distintas, por tradições orais, características do tipicamente falado, e na Coleta 2, por tradições letradas, características do tipicamente escrito, sem que, com isso, deixassem de evidenciar a heterogeneidade da escrita. Nesse sentido, o Capítulo seguinte contribuirá para aprofundar a descrição analítica dos traços dessa heterogeneidade.

CAPÍTULO 3

RELAÇÕES ENTRE MECANISMOS DE JUNÇÃO E A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA

Apresentação

O objetivo deste Capítulo é buscar evidências da relação entre o comportamento da junção e a heterogeneidade da escrita, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito, ou seja, expor os resultados da análise dos MJs, com base na descrição do primeiro e segundo eixos da heterogeneidade da escrita, descritos por Corrêa (1997), comparando os resultados do 7º com os do 8º anos. Dessa forma, o presente Capítulo objetiva aprofundar a observação da relação entre o uso dos MJs e a aquisição da TD argumentativa, enquanto processo de convencionalização que se orienta, ao mesmo tempo, pela imagem de escrita institucionalizada dos sujeitos e pela heterogeneidade dessa mesma escrita.

Nessa linha, o primeiro eixo, da gênese da escrita, ou seja, da imagem que o escrevente tem de que a escrita é a representação da fala, será tomado como espaço para a observação da heterogeneidade da escrita. De acordo com Corrêa (1997, p. 185), nesse eixo, o escrevente toma a escrita como transcodificação, extensão, ou projeção do gesto articulatório em gesto gráfico. Nesse sentido, ainda para o autor, a escrita é uma gravação fiel da memória sonora do falado. O segundo é o eixo da representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado. Para Corrêa (1997), nesse eixo, o escrevente lida com o que supõe ser a visão escolarizada da escrita, a partir do que aprendeu na escola e também do que assimilou fora dela.

Assim, para tais descrições, este Capítulo é composto por duas subseções. A primeira subseção, *1.1. Mecanismos de junção e gênese da escrita*, apresenta a frequência de ocorrências do Eixo 1 por ano, analisando, comparativamente, em relação a cada ano, os resultados que apontam para a sistematização da relação entre MJ e o Eixo 1. Em seguida, a segunda subseção, *1.2. Mecanismos de junção e a escrita institucional*, apresenta a frequência de ocorrências do Eixo 2 por ano, analisando, comparativamente, em relação a cada ano, os resultados que apontam para a sistematização da relação entre MJ e o eixo 2. Por fim, em *Sistematização dos resultados*, uma organização das análises apresentadas nas duas seções anteriores é desenvolvida, de modo a explicitar os resultados numa perspectiva longitudinal.

1.1. Mecanismos de junção e a gênese da escrita

Conforme exposto na seção de apresentação deste Capítulo e na Parte I do trabalho, o primeiro eixo descrito por Corrêa (1997) corresponde à gênese da escrita, ou seja, à imagem que os escreventes possuem de que a escrita é uma representação fiel da fala. Nesse sentido, muitos MJs indiciam essa relação dos sujeitos com a escrita, pois marcam aspectos da fala.

A partir da análise dos textos da Coleta 1, foram contabilizados 135 MJs, com diferentes acepções e estruturas táticas, conforme descrição realizada no Capítulo 1 desta Parte 3, dos quais 104, correspondentes a 77,04%, marcaram a circulação dos escreventes pelo primeiro eixo.

Por sua vez, a análise dos textos da Coleta 2 contabilizou que os escreventes, agora no 8º ano do EF, fizeram uso da mesma quantidade de MJs (135). No entanto, o número de MJs que indiciam a circulação pelo Eixo 1 passou para 95 MJs, correspondentes a 70,37%.

O Gráfico 7 apresenta os MJs que apareceram relacionados ao eixo 1 em cada ano e Coleta:

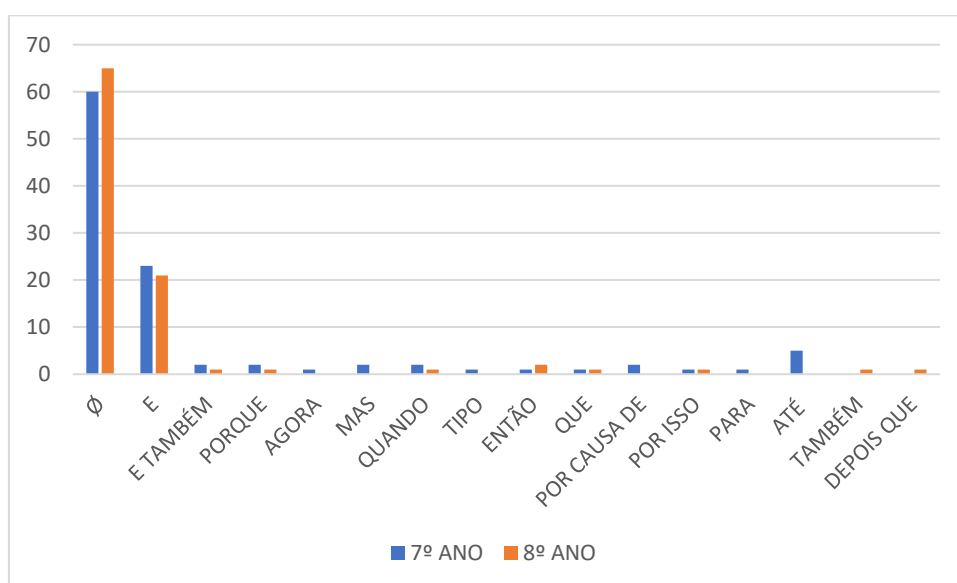


Gráfico 7: Os mecanismos de junção e a gênese da escrita

A justaposição e o MJ *e* – com suas acepções prototípicas de *adição* e todos os trânsitos semânticos que habilitam – foram as formas de junção mais produtivas, em ambas as Coletas.

Na Coleta 1, a justaposição foi constatada em 60 ocorrências (57,69%), das quais 33 (32,04%) apresentaram sentido *aditivo*. O MJ *e* apresentou 23 ocorrências (22,11%), sendo 10 (9,71%) delas com sentido *aditivo*, como exemplificam (1) e (2):

(1) “O bullying causa Depressão e suicídio Ø essa que eu acho e pouco e o que eu sei” – [TEXT05/2018/COLETA1]

(2) “O bullying é um ato de violência e agressão física e psicológica , Ø O bullying causa Depressão e suicídio” [TEXT05/2018/COLETA1]

A justaposição paratática com sua acepção prototípica de *adição* tem, no co-texto, em (1), função de remissão anafórica ao conteúdo apresentado anteriormente no texto. Nesse sentido, o escrevente retoma o que foi dito, por meio de traços do que supõe ter origem em práticas orais, perceptíveis pela falta de pontuação e pela repetição de palavras. Já em (2), o MJ *e* desempenha esse papel *aditivo* e, por meio de paralelismos sintáticos, construídos a partir de elipses, o escrevente insere/adiciona explicações para o *bullying* [O bullying é um ato de violência e é um ato de agressão física e é um ato de agressão psicológica]. Sendo assim, essas ocorrências relacionam-se com o primeiro eixo, porque esse sentido mais concreto é indício da relação fala/oralidade.

A Coleta 2, por sua vez, foi marcada pela ocorrência de 65 justaposições (68,42%) – o que caracteriza um pequeno aumento da frequência em relação à Coleta anterior –, das quais 48 (73,85%) apresentaram sentido *aditivo*, e 21 ocorrências do MJ *e* (22,10%) – das quais 16 (76,19%) também foram analisadas com sentido *aditivo*. Assim, embora a frequência de ocorrências das duas Coletas tenha sido bastante similar, em relação ao sentido mais concreto desses MJs, a Coleta 2 manteve maior produtividade, ou seja, a justaposição e o MJ *e* com sentidos *aditivos* foram mais frequentes na segunda Coleta. As ocorrências extraídas dessa Coleta, em (3) e (4), exemplificam o uso da justaposição e do MJ *e*, ambos com sentido *aditivo*, como indícios da circulação dos escreventes pelo Eixo 1.

(3) “Jogos viciam, Ø podem causar danos á vista, Ø áo corpo, Ø á mente, Ø á alma.” [TEXT01/2019/COLETA2]

(4) “Os pais deveriam aconselhar, Ø orientar, e vijiar os seus filhos” [TEXT01/2019/COLETA2]

A acepção *aditiva*, presente tanto na justaposição, em (3), quanto no MJ *e*, em (4), indicia uma forte relação com a oralidade/fala porque é a mais concreta, em termos

semântico-cognitivos, cuja funcionalidade é extremamente importante para o desenvolvimento do texto, por permitir sua progressão, com a inserção de informações, e, ainda, por atuar como acepção básica para a habilitação de outras acepções, mais abstratas, e pragmaticamente inferíveis a partir do contexto. Nos casos de *adição* pura, no entanto, a simplicidade do ato enunciativo, que faz o texto progredir, sem parentesco com outras acepções, é garantia de que se trata de um MJ produtivo também na escrita e que, por isso, indicia a circulação do escrevente pelo primeiro eixo descrito por Corrêa (1997) e a relação entre o oral/falado e o letrado/escrito.

A Tabela 4 apresenta os resultados das análises relativas ao Eixo 1, com os MJs e suas respectivas relações de sentido, nos 7º e 8º anos. A partir dela é possível visualizar os MJs que indiciam a relação dos escreventes com a gênese da escrita, em cada ano pesquisado, bem como as relações de sentido possíveis para esses MJs.

MJs/acepções que indiciam relação com o Eixo 1.	7º ANO TOKEN = 104 MJs (77,04%)	8º ANO TOKEN = 95 MJs (70,37%)
Ø / ADIÇÃO	33 (32,04%)	48 (73,85%)
Ø / CAUSA	19 (18,45%)	8 (12,30%)
E / ADIÇÃO	10 (9,71%)	16 (76,19%)
E / CAUSA	8 (7,76%)	3 (14,28%)
Ø / CONTRASTE	1 (0,97%)	6 (9,23%)
ATÉ / TEMPO TERMINUS AD QUEM	5 (4,80%)	-
Ø / CONDIÇÃO	2 (1,94%)	3 (4,61%)
Ø / ALTERNATIVA	4 (3,89%)	-
E / CONTRASTE	3 (2,91%)	-
PORQUE / CAUSA	2 (1,92%)	1 (1,05%)
E TAMBÉM / ADIÇÃO	2 (1,92%)	1 (1,05%)
ENTÃO / CAUSA	1 (0,97%)	2 (2,10%)
QUANDO / CONDIÇÃO	1 (0,97%)	1 (1,05%)
QUE / CAUSA	1 (0,97%)	1 (1,05%)
POR ISSO / CAUSA	1 (0,97%)	1 (1,05%)
POR CAUSA DE / CAUSA	2 (1,92%)	-
E / FINALIDADE	-	2 (9,53%)
Ø / CONCESSÃO	1 (0,97%)	-
E / ALTERNATIVA	1 (0,97%)	-
E / CONCESSÃO	1 (0,97%)	-
AGORA / CAUSA	1 (0,97%)	-
MAS / ADIÇÃO	1 (0,97%)	-
MAS / CONDIÇÃO	1 (0,97%)	-
QUANDO / TEMPO SIMULTÂNEO	1 (0,97%)	-
PARA / FINALIDADE	1 (0,97%)	-
TIPO / ADIÇÃO	1 (0,97%)	-
TAMBÉM / CONTRASTE	-	1 (1,05%)
DEPOIS QUE / TEMPO POSTERIOR	-	1 (1,05%)

Tabela 4: Os mecanismos de junção e a gênese da escrita

A Tabela 4 foi desenvolvida a partir das análises relativas ao Eixo 1, com os MJs e suas respectivas relações de sentido, nos 7º e 8º anos. A partir dela, é possível visualizar os MJs que indiciam a relação dos escreventes com a gênese da escrita, em cada ano pesquisado, bem como as relações de sentido possíveis para esses MJs.

A justaposição, MJ mais produtivo nos dois anos pesquisados, além de seu sentido prototípico mais concreto de *adição*, permite inferir outros sentidos mais abstratos e essas ocorrências são indícios da circulação dos escreventes pelo primeiro eixo, conforme já explicitado anteriormente. Nesse sentido, a justaposição paratática com relação semântica de *causa* teve destaque na Coleta 1, com 19 ocorrências (18,45%). Já na Coleta 2, esse MJ apareceu 8 vezes (12,30%), conforme exemplificam (5) e (6):

(5) “Muita gente sofre com isso, Ø as pessoas desanimam, Ø ficam doente Ø as vezes são ate agredidos por esses valentões” [TEXT02/2018/COLETA1]

(6) “Ø O vício pode ser por tédio, Ø desânimo ou por às vezes estar triste e querer uma distração.” [TEXT02/2019/COLETA2]

Em (5), a justaposição permite inferir a acepção de *causa*, introduzindo uma sequência enumerativa de explicações “Muita gente sofre com isso, *por isso* as pessoas desanimam”. Em (6), são apresentados os “motivos” que causam o vício em *games*, através de elipses nos itens da enumeração: “O vício pode ser [*por*] tédio, [*por*] desânimo ou [*por*] estar triste”. Nesse sentido, relacionam-se ao 1º eixo, uma vez que há a dependência discursivo-pragmática da inferência para o cálculo de sentidos mais abstratos a partir do *aditivo*, atuando como um gesto que aponta para o momento enunciativo.

A justaposição e o MJ *e* indiciam, de modo geral, o primeiro eixo, porque dependem do contexto. Contexto, aqui, equivale a co-texto, ou seja, aos sentidos que se atualizam no material linguístico disponível na superfície do texto, mas equivale também a contexto (pragmático), ou seja, aos sentidos que se atualizam para além do material linguístico, por meio de cálculos relacionados com aspectos pragmáticos, interacionais, cognitivos e às próprias crenças do sujeito que escreve. Nesse âmbito, entram os gestos que apontam para o momento da enunciação, como se o leitor pudesse recuperá-lo no momento da sua interpretação, tal como nas tradições de dizer em que isso é recorrente. Portanto, as acepções mais abstratas, relacionadas à justaposição e ao MJ *e* aditivos, são também marcas da circulação dos escreventes pelo primeiro eixo, conforme os exemplos de (7) a (12), que exemplificam as acepções mais produtivas nas Coletas:

(7) “Ø fica em depressão, Ø não sai para fora, Ø toma medicamentos”
[TEXTO4/2018/COLETA1]

A justaposição paratática com sentido de *alternância* apareceu apenas na Coleta 1, com 4 ocorrências (3,89%), conforme (7), em que o escrevente insere alternativas para possíveis desdobramentos ou consequências do *bullying*. Essa leitura é contextual e exigida do leitor, o que a torna indício da relação do escrevente com o Eixo 1, pois, ao exigir maior interação, aponta para o momento da enunciação.

Relacionada à justaposição, a acepção *contrastiva*, presente em uma única ocorrência (0,97%) da Coleta 1, destaca-se, em contrapartida, com 6 ocorrências (9,23%), nos textos da Coleta 2, conforme (8) e (9):

(8) “Meu irmão já sofreu por ele está acima de peso Ø ele guardou para si”
[TEXTO1/2018/COLETA1]

(9) “Por exemplo meu irmão ama jogar vídeo game e mexer no celular Ø minha mãe briga com ele porque um menino de 7 anos tem que brincar Ø não ficar só nos aparelhos.”
[TEXTO9/2019/COLETA2]

Nota-se, em (8), a partir da inserção de informações, a acepção mais abstrata de *contraste*. A justificativa para essa leitura é contextual e está intimamente relacionada à noção de *causa*: “porque sofreu, infere-se que o sofrimento seja explícito/percebido pelos outros, *mas* ele guardou para si”. Em (9), a acepção *contrastiva* é reforçada, ainda, co-textualmente, pela negativa, em “não”, e pela focalização, em “só”.

A acepção causal foi produtiva em relação ao MJ *e*, pois teve 8 ocorrências (7,76%) na Coleta 1 e 3 ocorrências na Coleta 2 (14,28%), conforme exemplificam (10) e (11):

(10) “todos somos humanos **e** merecemos ser respeitado” [TEXTO4/2018/COLETA1]

(11) “Uma pesquisa indicou que 1 a cada 10 crianças é viciada em games. Para ser considerado viciado, o adolescente passa quase o dia todo jogando **e** isso prejudica a sua saúde.” [TEXTO14/2019/COLETA2]

Em (10) e (11), o MJ *e* permite que seja inferida, nos seus contextos de uso, a acepção *causal*, vinculada à conclusão. Em (10), essa relação é perceptível a partir da paráfrase “Todos somos humanos, portanto merecemos ser respeitados” *e*, em (11), “O adolescente passa quase o dia todo jogando, [*portanto*] prejudica sua saúde”. Assim, como o escrevente

usa a escrita como representação direta da fala, recorrendo a aspectos pragmático-discursivos para completar os sentidos, nota-se a representação da gênese da escrita (1º eixo).

Outros MJs são indícios da circulação dos escreventes pelo primeiro eixo descrito por Corrêa (1997), como o MJ *e também*, que apareceu duas vezes na Coleta 1 (1,92%) e uma vez (1,05%) na Coleta 2:

(12) “pessoas de varios tipos: Ø pessoas acima do peso **e também** abaixo”
[TEXTO1/2018/COLETA1]

(13) “Os pais devem estar atentos pois esse vício pode atrapalhar nos estudos **e também** afetar a saúde, por isso devem estar prestando atenção a todo momento.”
[TEXTO6/2019/COLETA2]

(14) “Por exemplo meu irmão ama jogar vídeo game e mexer no celular Ø minha mãe briga com ele porque um menino de 7 anos tem que brincar Ø não ficar só nos aparelhos. **Também** eu acho que não proibido jogar porque é um modo de divertir mas sim sempre ter limites.”
[TEXTO9/2019/COLETA2]

Em (12), o MJ *e também* é usado com acepção de *adição*, na parataxe, em contexto em que uma porção da oração fica elíptica “pessoas [que estão] acima do peso *e também* [pessoas que estão] abaixo”, numa sequência enumerativa que indica a soma de tipos de pessoas afetadas pelo *bullying*. Em (13), há a mesma relação de sentido, estabelecida também por meio de elipses “esse vício [pode] atrapalhar os estudos *e também* esse vício [pode] afetar a saúde”, ou seja, aqui, a sequência enumerativa indica a soma de consequências que o excesso de uso dos *games* pode causar. Esse MJ indicia a relação fala/oralidade uma vez que permite observar a circulação social do sujeito pelas tradições da oralidade, marcadas, muitas vezes, pelas elipses que dão naturalidade à conversação face a face. No exemplo (14), o MJ *também*, a partir de seu sentido *aditivo*, permitiu, ainda, uma leitura mais abstrata de *contraste*, conforme exposto anteriormente. Essa ocorrência também é, portanto, indício do 1º eixo.

A relação *aditiva* apareceu, ainda, através de uma ocorrência (0,97%) do MJ *mas* e outra (0,97%) do MJ *tipo*, apenas na Coleta 1, expostas em (15) e (16):

(15) “quem pratica Bulling já sofreu Tambem **mas** o Bulling pode levar varias consequências” [TEXTO8/2018/COLETA1]

(16) “e isso pode causa a morta ou ficar triste **tipo** gordo, magro, feio etc.”
[TEXTO16/2018/COLETA1]

O MJ *mas*, em (15), é esvaziado de seu sentido prototípico de *contraste*, funcionando na inserção de informações novas ao texto, apenas com a acepção *aditiva*, no complexo paratático. Nesse sentido, ao perder sua acepção prototípica, portanto, institucionalizada, e revelando o esvaziamento do sentido *contrastivo*, o MJ indicia a relação do sujeito com a gênese da escrita, porque esse é um fenômeno que se inicia em TDs da fala/oralidade, em que a frequência de uso da *adição*, por um lado, e do próprio MJ *mas*, por outro, é elevada.

O MJ *tipo*, em (16), é um uso gramaticalizado, comum no modo de enunciação falado, em práticas orais de baixa formalidade, e pode ser descrito, mais especificamente, como uma elaboração, no âmbito da expansão, nos moldes de Halliday (1985), responsável pelo movimento de inserção de exemplos.

Diferentes relações semânticas de *tempo*, ainda, marcam a circulação dos escreventes pelo Eixo 1. Na Coleta 1, por exemplo, temos os MJs *até* e *quando*, com 5 (4,80%) e 1 (0,97%) ocorrências, respectivamente.

(17) “Ele causa muitas mortes muitas brigas tem pessoas que **até** se matam por causa do Bullyng.” [TEXTO6/2018/COLETA1]

(18) “**quando** minha mãe descobriu deu conselhos para ele” [TEXTO1/2018/COLETA1]

O operador argumentativo *até*, em (17), funciona como MJ e tem como objetivo a inserção do argumento mais forte, em função característica da fala/oralidade, trata-se, portanto, de uma representação da fala na escrita, ou seja, de um indício da circulação do escrevente pelo primeiro eixo descrito por Corrêa (1997). Na coleta em questão, o MJ aparece sozinho, com *e* e também com *mesmo*, sempre com o objetivo de inserir o último e mais forte argumento de uma lista.

O MJ *quando* tem, em (18), sua acepção prototípica de *tempo simultâneo*, na hipotaxe. Os juntores com acepção *temporal* que indicam uma iconicidade entre texto e mundo revelam, ainda que usados de forma prototípica, uma relação mais direta com as práticas orais, mais concretas e icônicas, podendo ser, dessa forma, indícios da circulação do escrevente pelo primeiro eixo. Na Coleta 2, a relação de *tempo* como indício da circulação dos escreventes pelo Eixo 1 foi marcada por uma ocorrência (1,05%) do MJ *depois que*, apresentado anteriormente.

De acordo com a Tabela 4, têm-se, ainda, MJs com acepção *causal* que marcam a representação da gênese da escrita (1º eixo). Esses casos têm sua relação com o primeiro eixo

explicada pelo coloquialismo relativo ao modo de enunciação falado em práticas orais informais, conforme os exemplos de (19) a (26):

(19) “Ø Vamos parar com o bullying **porque** hoje voce e o caçador e amanhã e a caça”
[TEXTO5/2018/COLETA1]

(20) “Ø O vício pode acabar causando pro-blemas, **porque** algumas crianças agrava problemas comportamentais, Ø pode causar depressão etc.” [TEXTO6/2019/COLETA2]

Algumas ocorrências do MJ *porque*, com acepção de *causa*, podem indiciar o 1º eixo, conforme exemplifica (19). Isso ocorre quando a relação *causal* se evidencia num esquema de asserção/explicação paratático, pois, por meio desse esquema, esse MJ ocorre desde muito cedo na aquisição da escrita, exatamente por sua prototipicidade no domínio *causal*, circulando naturalmente pela oralidade e por TDs distintas nesse âmbito. Além desses casos, também os usos do MJ *porque* em que a informação expressa na oração causal e aquela expressa na oração efeito (ou vice-versa) apresentam o mesmo conteúdo (ou seja, em que o escrevente se torna circular, repetitivo, na construção do complexo causal, apresentando a mesma informação na causa e no efeito), como em (20) – em que, para o escrevente, o vício causa problemas por, justamente, agravar outros problemas – também são indícios do primeiro eixo.

Em (21) e (22), o MJ *então*, a partir da acepção mais concreta de *tempo posterior*, permite inferir a acepção mais abstrata de *causa*, em esquemas conclusivos:

(21) “o bullying calsa risco perigosos **então** não fazem , bullying.”
[TEXTO16/2018/COLETA1]

(22) “Esse vício deve, **então**, ser controlado com a ajuda dos pais.”
[TEXTO8/2019/COLETA2]

Na Coleta 1, esse MJ foi constatada uma única vez (0,97%) e na Coleta 2 teve 2 ocorrências (2,10%). Nos dois exemplos, espera-se que o leitor reconheça essa possibilidade de sentido *conclusivo* e que perceba que é adequada ao que o escrevente pretende expressar por meio da escrita: “*portanto* não façam bullying” e “*portanto* deve ser controlado com ajuda dos pais”. Essa leitura é contextual e depende de cálculos que vão além do material linguístico, ou seja, estão relacionados com aspectos pragmáticos, interacionais e cognitivos, apontando, assim, para o momento da enunciação.

Em (23) e (24), expõem-se as duas ocorrências do MJ *que*, uma de cada *Coleta* (0,97% e 1,05%):

(23) “muitos se sente humilhados **que** chega fazer suicidio Baixa autoestima, medo, angustia diminuição no rendimento escolar” [TEXT014/2018/COLETA1]

(24) “Os games trazem muitas coisas ruins, tais como: pode ser prejudicial a visão, Ø no convive social, **que** o joga pode ficar agressivo, etc.” [TEXT016/2019/COLETA2]

Em (23), o MJ *que* tem acepção *causal*, sendo parafraseável por “muitos se sentem [tão] humilhados [que] chegam a cometer o suicídio”. Nessa ocorrência, a estrutura, por manter uma relação de interdependência sintática, é hipotática. No exemplo (24), o MJ tem a mesma acepção, no entanto, sua estrutura é paratática, pois não é mantida a relação de dependência entre as enunciações, sendo a segunda uma simples continuação/elaboração da primeira, e pode ser parafraseado por “[porque] o jogo pode ficar agressivo”. Assim, essa distinção entre as estruturas caracteriza a não convencionalidade dos usos, o que justifica a relação com o 1º eixo.

O MJ *por isso* marcou a representação da gênese da escrita na Coleta 1 (1/0,97%) e na Coleta 2 (1/1,05%):

(25) “O Bullyng muitas das vezes é feito por quem já sofreu ,e **por isso** é descontados em pessoas que geralmente ;são fortinhos, magros, nerds...” [TEXT04/2018/COLETA1]

(26) “Os pais devem estar atentos pois esse vício pode atrapalhar nos estudos e também afetar a saúde, **por isso** devem estar prestando atenção a todo momento.” [TEXT06/2019/COLETA2]

Confome (25) e (26), esse MJ, explicitamente anafórico, também representa um modo informal de marcar a relação *causal*, no âmbito da explicação, indiciando a relação com o primeiro eixo. Em (26), a relação de representação fala-escrita é reforçada, contextualmente, pelo gerúndio em “devem estar prestando atenção”.

Por fim, em uma ocorrência na Coleta 1 (0,97%), o MJ *agora* cuja acepção mais concreta – associada à sua função adverbial – é de *tempo simultâneo*, permite inferir, no contexto da ocorrência, em (27), uma noção mais abstrata de *causa*:

(27) “Ele falou que chamavam ele de “baleia” “melancia” “senhor barriga” etc, Ø conversamos com a professora e ela conversou com os pais dos alunos **agora** está tudo bem.” [TEXT01/2018/COLETA1]

Essa ocorrência está fortemente associada ao contexto de enunciação e ao momento dessa enunciação, como se o escrevente “apontasse” para esse momento e esperasse do leitor a recuperação a aceção *causal* por meio da inferência da noção de conclusão, tal como explicita a paráfrase por “conversamos com a professora, *portanto* agora está tudo bem”.

O MJ *quando* foi encontrado em uma ocorrência de cada Coleta, também como indício da relação fala/oralidade, porque, a partir do contexto/co-texto, o sentido mais abstrato de *condição* é apontado e pode ser inferido a partir daquele, mais concreto, de *tempo*:

(28) “O bullying é um tipo de agressão em palavras contra as pessoas **quando** não gostam delas.” [TEXTO12/2018/COLETA1]

(29) “Como o jovem passa a viver só jogando, ele fica estressa-do, Ø seu comportamento muda com os pais, Ø ele só pensa em jogar e fica ansioso **quando** perde.” [TEXTO2/2019/COLETA2]

Em (30), exemplifica-se o único uso do MJ *pra* (“para”), na Coleta 1 (0,97%):

(30) “A pessoa, começa a fazer bullying só **pra** prejudica as pessoas que tão tão quietas” [TEXTO16/2018/COLETA1]

O MJ *pra* tem a relação de sentido mais abstrata de *finalidade*, muito comum em práticas discursivas orais e letradas que circulam pela fala e pela escrita. Nesse sentido, a natureza do co-texto e a ortografia é fundamental para a classificação dessas ocorrências. Nesse caso, portanto, a ocorrência de *pra* é um indício da circulação do sujeito pelo primeiro eixo, uma vez que a construção “pra + verbo sem a explicitação da marcação de infinitivo” (*pra* prejudica) explicita a relação do sujeito com a fala, ou seja, é indício do Eixo 1.

É possível concluir, portanto, que o principal resultado obtido a partir dessas análises é a redução de 8,65% dos MJs associados ao 1º eixo, na Coleta 2, enfatizada pela redução, concomitante, dos tipos de MJs que estiveram relacionados a esse eixo, na Coleta 2 em relação à 1, que passaram de 14 para 10 tipos, correspondentes a uma diminuição de 40%. Verificou-se também a frequência elevada de MJs relacionados à *adição* (47 ocorrências, correspondentes a 45,19%, na Coleta 1, e 65 ocorrências, correspondentes a 68,42%, na Coleta 2), em ambas as Coletas, e, ainda, o aumento de 38,30% dessa frequência na Coleta 2. Isso se justifica pelo fato de que a funcionalidade básica da adição é inserir informações novas nos textos, fazendo-os progredir, o que é relevante aos modos de enunciação falado e escrito, da mesma forma, independentemente da natureza das práticas discursivas.

1.2. Mecanismos de junção e a escrita institucional

O segundo eixo proposto por Corrêa (1997) é o eixo da representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado. De acordo com Corrêa, “esse lugar se constitui pelo papel de código institucionalizado atribuído à escrita por parte do escrevente” (1997, p. 270). Para o autor, nesse eixo, o escrevente lida com o que supõe ser a visão escolarizada da escrita, a partir do que aprendeu na escola e também do que assimilou fora dela.

Nesse eixo, portanto, os encontros entre oral/falado e letrado/escrito são evidenciados, de modo geral, por estruturas hipotáticas, por MJs mais formais, por usos convencionais e não convencionais dos MJs (pois é nesse eixo que o escrevente tenta alcançar discursos mais estabilizados e mostra uma autonomia da escrita em relação com o que é institucionalmente estabelecido) e por ocorrências consideradas, na gramática prescritiva, como erros. Cada uma dessas possibilidades depende, no entanto, de uma análise específica do uso realizado do mecanismo, levando-se em consideração o contexto pragmático-discursivo e também linguístico.

Na Coleta 1, foram encontrados 31 MJs que indiciam a circulação dos escreventes pelo 2º eixo, o que corresponde a 22,96% do total. Nessa Coleta, os MJs *ou, se* (com 5/16,13% cada) e *mas* (6/19,35%), que possuem, prototipicamente, acepções *alternativa*, *condicional* e *contrastiva*, respectivamente, foram os mais produtivos. Na Coleta 2, 40 MJs marcam a relação dos escreventes com a escrita institucionalizada (2º eixo). Nessa Coleta, por sua vez, os MJs *para* (6/15%), *pois* (5/12,5%) e *porque* (4/10%), que possuem, prototipicamente, acepções *final* e *causal*, foram os mais produtivos.

O Gráfico 8 apresenta todos os MJs encontrados em relação ao Eixo 2 – da escrita institucionalizada, em cada Coleta:

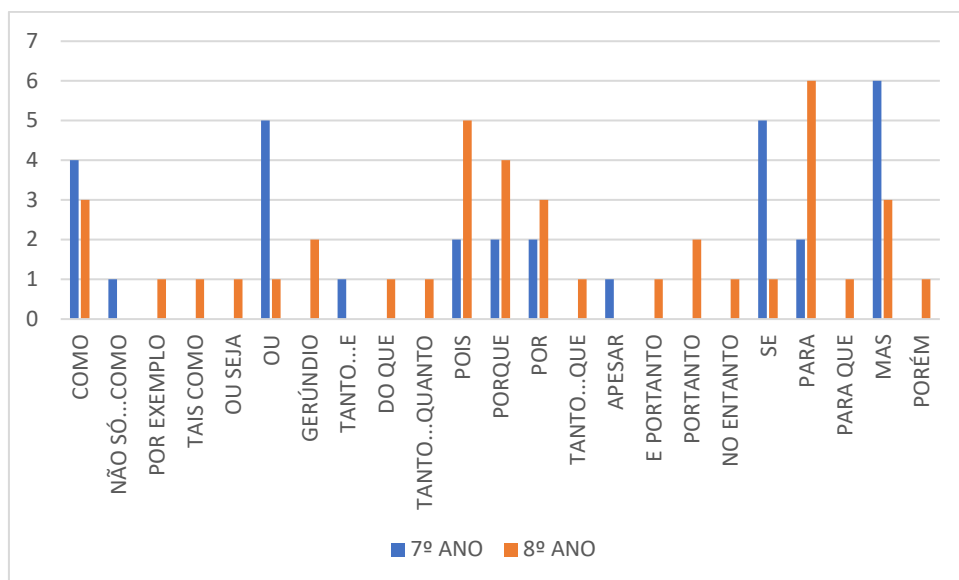


Gráfico 8: Os mecanismos de junção e a escrita institucionalizada

Nota-se, a partir do Gráfico 8, que os textos da Coleta 2 foram mais produtivos em termos de Eixo 2, ou seja, os escreventes fizeram uso de mais MJs que são indícios de sua circulação pelo que imaginam ser a escrita institucionalizada.

A Tabela 5 e as análises, que serão apresentadas a seguir, explicitarão melhor os MJs que representam o Eixo 2, suas ocorrências e, principalmente, suas acepções.

MJs/acepções que indiciam relação com o Eixo 2.	7º ANO TOKEN = 31 MJs (22,96%)	8º ANO TOKEN = 40 MJs (29,63%)
MAS / CONTRASTE	6 (19,35%)	3 (7,5%)
PARA / FINALIDADE	2 (6,45%)	6 (15%)
POIS / CAUSA	2 (6,45%)	5 (12,5%)
SE / CONDIÇÃO	5 (16,13%)	1 (2,5%)
OU / ALTERNATIVA	5 (16,13%)	1 (2,5%)
PORQUE / CAUSA	2 (6,45%)	4 (10%)
COMO / ADIÇÃO	3 (9,67%)	2 (5%)
POR / CAUSA	2 (6,45%)	3 (7,5%)
GERÚNDIO / MODO	-	2 (5%)
PORTANTO / CAUSA	-	2 (5%)
NÃO SÓ...COMO / ADIÇÃO	1 (3,22%)	-
COMO / TANTO...E / COMPARAÇÃO	1 (3,22%)	-
APESAR / CAUSA	1 (3,22%)	-
DO QUE / TANTO...QUANTO / COMPARAÇÃO	-	1 (2,5%)
TANTO...QUE / COMO / E PORTANTO / NO ENTANTO / CAUSA	-	1 (2,5%)
PARA QUE / FINALIDADE	-	1 (2,5%)
PORÉM / CONTRASTE	-	1 (2,5%)
POR EXEMPLO / TAIS COMO / OU SEJA / ADIÇÃO	-	1 (2,5%)

Tabela 5: Os mecanismos de junção e a escrita institucional

A Tabela 5 é desenvolvida a partir da escala de complexidade cognitiva, ou seja, inicia-se pelos MJs com acepções mais concretas, como *adição* e *alternativa*, e é finalizada com os MJs com aquelas acepções mais abstratas, como *finalidade* e *contraste*, e apresenta os MJs encontrados nas duas Coletas, em relação ao 2º eixo – da escrita institucionalizada. .

De acordo com essa Tabela, a relação semântica de *adição* foi constatada na Coleta 1, com os MJs *como* (3/9,67%) e *não só...como* (1/3,22%) e, na Coleta 2, com os MJs *como* (2/5%), *por exemplo* (1/2,5%), *tais como* (1/2,5%) e *ou seja* (1/2,5%). Assim, destaca-se, para além da frequência, o aspecto principal desse resultado, relativo à maior diversidade de MJs utilizados, na segunda coleta, e, principalmente, para o fato de que essa acepção foi realizada de forma mais institucionalizada, porque mais próxima de usos juntivos mais formais.

Em (31) e (32), serão exemplificadas as ocorrências do MJ *como* com acepção *aditiva*:

(31) “acontece muito em escola, faculdades e pode causar coisas muito grave **como**: consequencias, Ø depresões, Ø suisidío, Ø tristesa, Ø a pessoa se senti isolada” [TEXT09/2018/COLETA1]

(32) “Esses games podem trazer problemas para as crianças, **como** perda de visão, Ø anciedade e pode prejudicar a saúde mental.” [TEXT0/2019/COLETA2]

Em (31) e (32), o MJ *como* é utilizado com acepção *aditiva*, em contexto de elaboração, conforme Halliday (1985). A função de exemplificação ocorre em textos falados e também em textos escritos. No entanto, o uso de *como* para exemplificação é institucionalizado, convencional em textos escritos. Nota-se, portanto, uma elevação do registro, em que o escrevente usa, inclusive, a pontuação convencional, para sinalizar a listagem exemplificativa, seguindo o exemplo de escrita institucionalizada.

(33) “**não só** crianças **como** adolescentes pode crescer violênto.” [TEXT09/2018/COLETA1]

O MJ *não só...como* permite inferir, em (33), a acepção de *adição*. O escrevente pretende informar que as crianças e os adolescentes que sofrem com essa prática podem crescer violentos. Para tal informação, ele faz uso de uma estrutura hipotática e transforma uma simples *adição* em algo mais formal. Nesse sentido, temos um forte indício da relação do sujeito com a escrita institucionalizada e com o que ele considera formal e adequado, de acordo com o que aprendeu na escola.

Os exemplos (34), (35) e (36), assim como o MJ *como* apresentado anteriormente, são usos *aditivos* com função de elaboração exemplificativa:

(34) “**Por exemplo** meu irmão ama jogar vídeo game e mexer no celular Ø minha mãe briga com ele porque um menino de 7 anos tem que brincar não ficar só nos aparelhos.” [TEXT09/2019/COLETA2]

(35) “Os games trazem muitas coisas ruins, **tais como**: pode ser prejudicial a visão, Ø no convive social, Ø que o joga pode ficar agressivo, etc.” [TEXT016/2019/COLETA2]

(36) “Ø Para quem não é viciado, o jogos ajudam na concentração, **ou seja**, nem sempre são ruins.” [TEXT016/2019/COLETA2]

Os MJs *por exemplo*, *tais como* e *ou seja*, que foram utilizados pelos escreventes nos textos da Coleta 2, possuem acepção *aditiva* e funcionam em contexto formal de elaboração, por meio da inserção de exemplos e explicações em relação ao que já foi dito, indiciando, nesse sentido, a circulação dos escreventes pelo 2º eixo.

A relação semântica *alternativa* foi obtida de forma prototípica – seguindo a escrita institucional – com mais produtividade na primeira Coleta, com 5 ocorrências (16,13%). Na Coleta 2, essa acepção (por meio de MJ prototípico) apareceu uma única vez (2,5%), conforme exemplificam (37) e (38):

(37) “se é negra se é pobre **ou** se é magro demais.” [TEXT02/2018/COLETA1]

(38) “Ø O vício pode ser por tédio, Ø desânimo **ou** por às vezes estar triste e querer uma distração.” [TEXT02/2019/COLETA2]

Em (37), o MJ *ou* insere a última possibilidade que faz o fechamento da lista de condições que justificam o *bullying*. Em (38), o mesmo MJ insere a última possibilidade de uma lista de causas para o vício em *games*. Nesse sentido, as ocorrências desse MJ, numa relação de sentido mais abstrata, mostram-se com seu funcionamento convencional, o que caracteriza a passagem do escrevente pelo segundo eixo – da escrita institucionalizada – no qual ele indicia – nas duas Coletas realizadas – aquilo que aprendeu como prototípico no que diz respeito à alternância de ideias/informações.

A acepção de *modo* foi encontrada apenas na segunda Coleta, em duas ocorrências (5%), sempre por meio do verbo no gerúndio, conforme (39):

(39) “Portanto, os pais deveriam tomar atitude na vida de seus filhos **estabelecendo** regras para que isso se torne um vício.” [TEXT04/2019/COLETA2]

Em (39), o gerúndio *estabelecendo* funciona como MJ com a acepção de *modo*, na hipotaxe. Essa ocorrência é indício da circulação do sujeito pelo segundo eixo, uma vez que se encontra em um contexto formal de enunciação, no qual, por meio do modo verbal e de uma estrutura hipotática, é estabelecida uma relação de sentido. Desse modo, o escrevente fez uso de estratégia formal de persuasão, demonstrando e exemplificando, com apoio do verbo, seus argumentos.

Alguns MJs com acepção de *comparação*, em contexto de escrita institucionalizada, foram constatados nos textos das Coletas realizadas. Na Coleta 1, *como* (1/3,22%) e *tanto...e* (1/3,22%); já na Coleta 2, *do que* e *tanto...quanto*, ambos com uma ocorrência (2,5%):

(40) “mais ninguém pergunta se você é feliz Ø se você se sente bem **como** você é”
[TEXTO2/2018/COLETA1]

(41) “O Bullying é muitas das vezes causas perdidas, Ø **tanto** pra quem prática, **e** pra quem recebe.” [TEXTO4/2018/COLETA1]

O MJ *como*, em (40), tem acepção prototípica de *comparação*, na hipotaxe. O reconhecimento dessa acepção em sua utilização prototípica, sem a necessidade de inferência de qualquer cálculo semântico, é indício da circulação do sujeito pelo segundo eixo. Esse uso possibilita notar que o escrevente reconhece a função comparativa desse MJ. Já em (41), a comparação não é feita de maneira convencional. O MJ *tanto...e* substitui o tradicional “tanto...quanto”. Esse uso não convencional indicia a relação desse escrevente com o que ele “acredita ser” convencional/institucionalizado, ou seja, representa um indício da imagem desse sujeito de escrita institucionalizada.

Na Coleta 2, a *comparação* é feita de maneira convencional, por meio de estruturas hipotáticas:

(42) “Uma a cada 10 adolescentes é viciado em “games”. Ø Esses adolescentes gostam tanto de jogos que passam dos limites: Ø jogam mais **do que** precisam.”
[TEXTO5/2019/COLETA2]

(43) “Atualmente uma pesquisa constatou que um a cada dez jovens está viciado em games. Ø Os games podem ser prejudiciais **tanto** a saúde **quanto** ao comportamento.”
[TEXTO16/2019/COLETA2]

Em (42), além da convencionalidade, essa estrutura apresenta-se em um contexto formal, o que é confirmado pela concordância verbal e pela pontuação (dois pontos)

convencionais no trecho. Em (43), a convencionalidade de *tanto...quanto* é enfatizada pela formalidade presente no trecho, que é confirmada pelo advérbio “atualmente”, pelo verbo “constatou” e pelas concordâncias verbal e nominal.

A acepção *causal* foi constatada em 7 ocorrências de MJs na Coleta 1 e, de forma bem produtiva, na Coleta 2, em 18 ocorrências, de acordo com as ocorrências de (44) a (49):

(44) “Ø É preciso que familiares e professores estejam atentos **pois** o problema é sério.” [TEXTO6/2018/COLETA1]

(45) “Os pais deveriam aconselhar, Ø orientar, e vigiar os seus filhos, **pois** alguns jogos podem ser violentos para algumas idades.” [TEXTO1/2019/COLETA2]

(46) “**por** seus diferentes um dos outros as pessoas começa agressão com eles” [TEXTO14/2018/ COLETA1]

(47) “muitos jovens pode entrar em depressão **por** ficar muito tempo trancado no quarto jogando.” [TEXTO9/2019/COLETA2]

(48) “As pessoas cometem o bullying **porque** as outras pessoas e Diferente deles” [TEXTO14/2018/ COLETA1]

(49) “Ø O mundo virtual é bem mais perigoso **porque** pode causar problemas de visão, Ø problemas físicos, Ø estresse, Ø ansiedade, Ø depressão e, além disso, você não viveu o que está jogando.” [TEXTO4/2019/COLETA2]

Os MJs *pois*, *por* e *porque*, presentes nos exemplos de (44) a (49), retirados das duas *Coletas*, são indícios da circulação dos escreventes pelo Eixo 2. Em (44) e (45), o MJ *pois* é usado com sua acepção prototípica de *causa*, na parataxe, introduzindo uma explicação. O uso convencional desse MJ de sentido mais abstrato é um forte indício da relação do escrevente com a escrita institucionalizada. A formalidade do MJ é reforçada, ainda, em (44), pelas concordâncias verbal e nominal e pelo uso do adjetivo “atentos”, e, em (45), pelos verbos no infinitivo (“aconselhar”, “orientar” e “vigiar”) e pela adjetivação com “violentos”, que auxiliam a construção de um certo nível de formalidade, indiciando um trânsito dos sujeitos por sua imagem de escrita construída no processo de escolarização. Em (46) e (47), o MJ *por* estabelece a relação de *causa*, indiciando o segundo eixo devido à sua convencionalidade nessa relação de sentido, atrelada à integração sintática, refletida na construção reduzida de infinitivo que encabeçam na *causa* hipotática. Por fim, o MJ *porque*, em (48) e (49), introduz a *causa*, dentro do esquema efeito-causa, no âmbito da hipotaxe. Não há repetição

informacional e, por isso, se confirma um maior dinamismo comunicativo entre as porções textuais articuladas pelo MJ, de acordo com o que é convencional para o seu uso.

Na Coleta 1, foi constatada uma ocorrência do MJ *apesar*, conforme exemplo em (50):

(50) “Essas pessoas que praticam o Bullying, geralmente se acham superiores só porque é o mais forte, mais nem todo mundo merece ser tratado dessa maneira , **apesar** todos somos humanos , e merecemos ser respeitado e dar atenção a quem é especial.”
[TEXT04/2018/COLETA1]

Em (50), o MJ *apesar* permite uma leitura *causal*, perceptível na paráfrase “nem todo mundo merece ser tratado dessa maneira, [pois] todos somos humanos”. Essa leitura foge da prototipicidade concessiva do MJ e, portanto, indicia a imagem que o escrevente tem acerca da escrita que vê circular nas instituições, principalmente, na escola.

Na Coleta 2, os MJs *como*, *tanto...que*, *e portanto/portanto* e *no entanto* também foram utilizados com essa acepção e são indícios do Eixo 2, conforme exemplificam as ocorrências de (51) a (54):

(51) “**Como** o jovem passa a viver só jogando, ele fica estressado, Ø seu comportamento muda com os pais, Ø ele só pensa em jogar e fica ansioso quando perde.”
[TEXT02/2019/COLETA2]

(52) “Uma a cada 10 adolescentes é viciado em “games”. Ø Esses adolescentes gostam **tanto** de jogos **que** passam dos limites: Ø jogam mais do que precisam.”
[TEXT05/2019/COLETA2]

(53) “**Portanto**, os pais deveriam tomar atitude na vida de seus filhos estabelecendo regras para que isso se torne um vício.” [TEXT04/2019/COLETA2]

(54) “Existem vários tipos de jogos: Ø educativos, Ø tiroteios, Ø futebol, Ø comédia, etc... **No entanto**, ficamos muito tempo e portanto nos viciamos.” [TEXT01/2019/COLETA2]

Em (51), o MJ *como* com acepção abstrata de *causa*, na hipotaxe, introduz uma explicação e pode ser parafraseável por [o jovem fica estressado *porque* passa a viver só jogando]. Em (52), o MJ *tanto...que* tem acepção *causal*, na hipotaxe, em estrutura que se apresenta em um contexto formal, evidenciado pela exposição de uma informação na primeira parte da porção textual (“Uma a cada 10 adolescentes é viciado em “games”), pelas concordâncias verbal e nominal e pela pontuação convencional.

O MJ *portanto*, na estrutura paratática, em (53), possui sua acepção prototípica de *causa*, no âmbito da conclusão. A relação desse MJ com a escrita institucional confirma-se,

no trecho, pelo uso do verbo “dever” no futuro do pretérito do modo indicativo (“deveriam”), com conjugação adequada à norma culta, aliando-se à conclusão de que esse dever – na opinião do escrevente – é dos pais, e, ainda, pela acepção modal, presente no gerúndio “estabelecendo”, por meio da qual o escrevente finaliza sua conclusão com uma proposta de intervenção.

Por fim, o MJ “no entanto”, em (54), permite inferir a acepção de *causa*, na parataxe, uma vez que habilita a interpretação de uma explicação “porque existem vários tipos de jogos, ficamos muito tempo [jogando]”. Trata-se de um uso que, embora não convencional, indicia o trânsito do sujeito por (sua) imagem de escrita institucionalizada, ao mostrar que esse sujeito utiliza o MJ, mesmo que não convencionalmente, circulando pelo que reconhece como modelo de escrita da escola.

Com 5 (16,13%) ocorrências na Coleta 1 e apenas uma (2,5%) na Coleta 2, a acepção de *condição* foi estabelecida por meio de seu MJ prototípico *se*:

(55) “O Bullying é cometido por pessoas idiotas que tudo colocam Defeito nos outros, **se** a pessoa é gorda” [TEXTO2/2018/COLETA1]

(56) “**se** não tiver horas certas e cronogramas, pode levar ao vício.” [TEXTO1/2019/COLETA2]

Em (55) e (56), a opinião do escrevente é marcada no argumento introduzido na oração encabeçada pelo MJ condicional *se*, forte indício da relação com o código escrito institucionalizado, uma vez que é um MJ com relação de sentido mais abstrata e está sendo utilizado de modo convencional, intrinsecamente atrelado à construção da argumentação na tradição em questão.

A relação semântica de *finalidade* marcou o Eixo 2, com duas ocorrências, correspondentes a 6,45%, na Coleta 1 (por meio do MJ *para*) e mais produtivamente, com 7 ocorrências (17,5%), na Coleta 2 (por meio dos MJs *para* e *para que*):

(57) “as maiorias das pessoas precisa de médico ou psicólogo **para** sarar desse sofrimento” [TEXTO9/2018/COLETA1]

(58) “**Para** controlar essa situação é preciso psicologos, Ø praticar Esportes, Ø ter uma alimentação saudavel e a ajuda de amigos.” [TEXTO8/2019/COLETA2]

O MJ *para*, com seu funcionamento convencional de *finalidade*, conforme mostram as ocorrências em (57) e (58), é indício da relação do escrevente com a escrita institucionalizada,

pois, além de manter sua acepção prototípica, mantém a estrutura convencional “para” + infinitivo convencional”.

Por fim, a relação *contrastiva* foi constatada nos usos do MJ prototípico dessa acepção, *mas*, com 6 ocorrências (19,35%), na Coleta 1, e 3 (7,5%), na Coleta 2, em que foi observada também uma ocorrência de *porém* (2,5%):

(59) “Muita gente sofre com isso, Ø as pessoas desanimam, Ø ficam doente Ø as vezes são ate agredidos por esses valentões, **mas** ninguem precisa mudar por causa deles” [TEXTO2/2018/COLETA1]

(60) “Isso vira uma rotina na vida do jovem, **mas** pode prejudicar a alimentação, Ø a visão Ø a saúde.” [TEXTO2/2019/PROPOSTA2]

(61) “Ø Para quem não é viciado, o jogos ajudam na concentração, ou seja, nem sempre são ruins. **Porém**, para quem joga demais acaba prejudicando.” [TEXTO16/2019/PROPOSTA2]

O MJ *mas* apresenta sua acepção prototípica de *contraste*, na *parataxe*, nos exemplos (59) e (60). Em (59), a oposição se dá por meio do imaginário social de que existem “modelos” estéticos e comportamentais a se seguir para ser bem aceito na sociedade, *mas* que, de acordo com o escrevente, não precisamos mudar quem somos para seguir esses “modelos”. Em (60), com essa oposição, o escrevente parece levar em consideração pontos positivos de se ter uma rotina que, no entanto, pode também ser prejudicial. Nesse sentido, a oposição dá-se entre [rotina saudável X rotina não saudável]. Desse modo, essas oposições reforçam a acepção *contrastiva* e sua força argumentativa, em coerência com o modelo de escrita institucionalizada.

O MJ *porém*, em (61), apresenta sua acepção prototípica e convencional de *contraste*, na *parataxe*, reforçando a argumentação e indiciando que o escrevente reconhece sua acepção próxima ao MJ *mas*, que é muito mais utilizado.

É possível concluir, portanto, que o principal resultado obtido a partir dessas análises é o aumento de 29,03% dos MJs associados ao 2º eixo, na Coleta 2, enfatizado pelo aumento, concomitante, de 75% dos tipos de MJs que estiveram relacionados a esse eixo, na Coleta 2 em relação à 1, que passaram de 12 para 21 tipos. Em relação à natureza desses MJs, constatou-se uma mudança linguística que percorreu um caminho de prototipicidade, ou seja, os escreventes passaram a utilizar os MJs reconhecendo melhor suas acepções e funções e atentaram-se, ainda, a regras convencionais da norma culta, como as de ortografia,

concordâncias verbal e nominal, modos verbais e pontuação, além de terem colocado o funcionamento desses MJs a serviço da construção da TD argumentativa.

Sistematização dos resultados

Para melhor explicitar os dados obtidos, o Gráfico 9 apresenta a relação entre os MJs e os eixos em cada ano pesquisado:

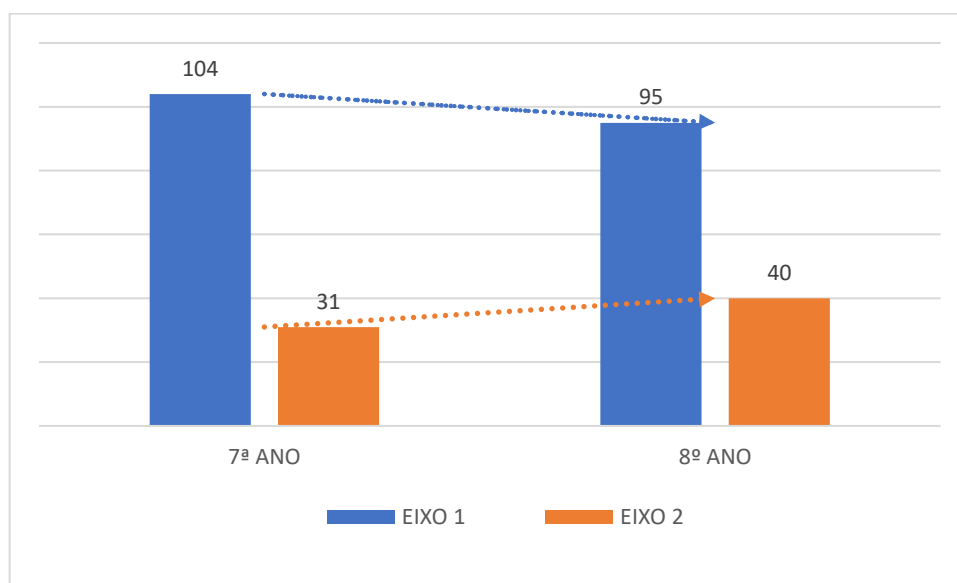


Gráfico 9: Relações entre mecanismos de junção e os eixos da heterogeneidade da escrita

No que diz respeito ao Eixo 1 – referente à representação da gênese da escrita – as Coletas foram similares. A justaposição e o MJ *e*, primeiro com acepção *aditiva*, em seguida com outras acepções, foram os MJs mais produtivos em termos de Eixo 1. Além disso, a acepção *causal* associada a diferentes MJs também teve destaque.

Nota-se, no entanto, que, nos textos da Coleta 2, houve uma diminuição geral nos MJs que indiciam a representação da gênese da escrita (1º eixo), o que aponta para a mudança na relação do sujeito com a linguagem, pois, conforme exposto neste Capítulo, houve um aumento na quantidade de MJs que marcam a circulação dos escreventes pelo Eixo 2, correspondente à escrita institucionalizada. Além disso, no que se refere às justaposições e às ocorrências do MJ *e*, na Coleta 2, a acepção *aditiva*, prototípica desses MJs, foi mais produtiva, ou seja, foram utilizados a partir da funcionalidade básica da *adição*, que é fazer os textos progredirem, inserindo informações novas – algo relevante tanto no modo de enunciação falado, quanto no escrito.

Houve, conforme exposto, o aumento de 29,03% nos MJs relacionados ao 2º eixo, na Coleta 2. Além desse aumento geral, a variabilidade desses MJs aumentou em 75%. Destacaram-se, ainda, nesse aumento, os MJs com acepção de *causa*, o que está intrinsecamente ligado à formalidade e também aos objetivos discursivos da TD argumentação. Foi possível notar, portanto, que, além da diferença quantitativa entre as Coletas, houve uma diferença qualitativa característica de uma mudança de posição dos escreventes, na língua/linguagem, que sinaliza imagens da escrita institucionalizada, influenciadas pelo processo de escolarização, identificado na prototipicidade e convencionalização dos usos dos MJs na TD argumentação e, concomitantemente, na aquisição dessa tradição de escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema a abordagem linguístico-discursiva da TD argumentação em textos produzidos por sujeitos numa perspectiva longitudinal – do 7º ao 8º anos do Ensino Fundamental II, a partir de uma análise fundamentada na relação entre MJs e a escrita heterogeneamente constituída. Com base nessa temática, o objetivo geral consistiu em contribuir com proposições voltadas ao ensino da escrita a partir da descrição linguístico-discursiva de MJs no âmbito da TD argumentativa.

Para tal, foram realizadas, inicialmente, conforme os objetivos deste trabalho, a descrição e a análise dos MJs a partir das relações semânticas e da interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, na perspectiva de Halliday (1985) e Raible (2001, 1992, *apud* KABATEK, 2005a/c). Nesse âmbito, as análises apontaram para a proximidade entre os resultados das duas *Coletas*, o que ressalta a heterogeneidade da escrita. As relações semânticas constatadas e a forte presença da parataxe indicia a presença de TDs da fala/oralidade que constituem a TD argumentativa a partir das práticas discursivas mais informais. Trata-se, portanto, de marca da relação entre oralidade e letramento identificada a partir da relação fala e escrita, caracterizando, assim, o caráter constitutivamente heterogêneo do modo escrito de enunciação.

No que diz respeito à TD argumentativa, a partir da relação entre o uso e funcionamento dos MJs e as características da TD, constatou-se que, embora haja similaridade entre as *Coletas* no que diz respeito às TDs em mescla, as estruturas e MJs levantados são indícios de que, na Coleta 1, os escreventes utilizaram mais tradições do que se atribui, tradicionalmente, a práticas orais, características do tipicamente falado, e na Coleta 2, eles passaram a utilizar mais as tradições do que se atribui a práticas letradas, características do tipicamente escrito, comprovando-se, nesse sentido, que as mesclas de TDs contribuem para a constituição da TD argumentativa.

Buscou-se evidenciar, ainda, a relação entre o comportamento da junção e a heterogeneidade da escrita, mediante traços da relação oral/falado e letrado/escrito. Nesse âmbito, constatou-se uma mudança de posição dos escreventes, na língua/linguagem, sinalizada por imagens da escrita institucionalizada, identificadas na convencionalização dos usos dos MJs na TD em questão, na Coleta 2.

Por fim, o último objetivo deste trabalho é contemplado no formato de “Caderno Pedagógico”, com a apresentação das atividades de produção textual realizadas com os alunos envolvidos na pesquisa, em perspectiva longitudinal.

Nessa perspectiva, a partir dos resultados obtidos, pode-se fazer algumas constatações:

(I) houve predominância de estruturas paratáticas, em ambos os anos pesquisados, o que não pode ser atrelado à simplicidade, como já exposto aqui, pois aponta para situações concretas de enunciação que permitem aos escreventes imprimir, na escrita, suas experiências com as tradições da oralidade;

(II) em termos de relação semântica, *adição*, *causa* e *contraste* foram as relações de sentido mais produtivas, o que pode se relacionar às características expositivas e explicativas da TD argumentativa;

(III) muitos MJs, em particular a justaposição e o MJ *e*, possibilitam leituras diversas, além daquelas que lhes são prototípicas, o que pode ser confirmado nas relações de parentesco semântico identificadas;

(IV) na *Coleta 2*, foram analisadas menos ocorrências que estabeleciam uma relação de parentesco semântico, o que pode comprovar que os escreventes passaram a compreender e utilizar os MJs e suas acepções semânticas convencionais;

(VI) a argumentação tem sua força ao associar diferentes TDs: nesse sentido, as TDs listagem, expositiva, explicativa, injuntiva e narrativa se mesclaram na construção das argumentações reconhecidas nesta pesquisa;

(VII) a partir da análise quantitativa dos MJs em relação ao Eixo 1 da heterogeneidade da escrita – correspondente à gênese da escrita – conclui-se que, embora tenham sido encontradas semelhanças entre as Coletas – a Coleta 1 foi marcada por mais MJs que representam o imaginário dos escreventes de que a escrita é representação da fala. Assim, uma vez que houve uma queda na quantidade dos MJs que estabelecem essa relação, na Coleta 2, foi possível perceber que os sujeitos participantes dessa pesquisa mudaram de posição em relação à (sua) imagem da língua em seu modo escrito de enunciação, compreendendo aspectos da escrita institucionalizada;

(VIII) no que diz respeito ao Eixo 2 da heterogeneidade da escrita, foi possível notar que, além da diferença quantitativa entre as Coletas, houve mudança na posição dos escreventes em relação à (sua) imagem da língua em seu modo escrito de enunciação, comprovada pela natureza dos MJs levantados, que se aproximaram da convencionalização da escrita institucional;

(IX) a proposição de intervenções, através de atividades que fomentaram diferentes formas de relacionar o sujeito com a (sua) escrita, numa perspectiva longitudinal, pôde contribuir para a mudança da relação dos escreventes com a linguagem, de um modo geral, e com a escrita, especificamente.

A partir dessas constatações, é possível compreender a importância dessa concepção de escrita, que reconhece a convivência entre o oral/falado e o letrado/escrito, possibilitando um trabalho pedagógico a partir da busca por relações dialógicas no texto. Essas relações podem estar nas várias dimensões da linguagem, inclusive na sintaxe e na pragmático-discursiva, e mostram fatos textual-discursivos que marcam o diálogo entre práticas sociais e TDs. Compreende-se, então, que as TDs da escrita são produzidas na circulação dos escreventes pelos três eixos propostos para a observação metodológica da heterogeneidade da escrita: a imagem sobre o modo de constituição da (sua) escrita, a escrita institucionalizada, e o já falado/ouvido e o já escrito/lido.

Portanto, pesquisas que, baseadas em descrições e análises linguísticas, bem como propostas de intervenção baseadas em práticas de letramento, como o “Caderno Pedagógico”, em anexo, pretendem servir como apoio para a formação docente e contribuir para o a relação entre o sujeito e a língua, especificamente, em seu modo escrito de enunciação, considerando, sempre, a circulação social dos escreventes por práticas orais e letradas, sejam formais ou informais.

Justificam-se, assim: (i) a importância de estudar o texto como objeto do ensino-aprendizagem, abordando-o através do conceito de TD, o qual se preocupa em considerá-lo não apenas a partir de seu enfoque linguístico, mas também (e principalmente) a partir do cruzamento entre linguístico e discursivo; (ii) a importância de se considerar a heterogeneidade da escrita, caracterizada pela constituição mútua entre fala e escrita, que possibilita compreender a escrita enquanto processo e valorizar seus produtos; (iii) a importância de práticas pedagógicas para que os sujeitos mudem de posição em relação à escrita; e, por fim, (iv) a importância de se explorar a circulação dos escreventes pela língua em seus modos de enunciação falado e escrito, por meio dos mecanismos de junção, o que possibilita a compreensão do que é fixo, mas também do que é lacunar na TD argumentativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. M. S. MARTINS, C. S. **O gênero bando: uma tradição discursiva do Brasil colonial**. XVI Congresso Internacional de la ALFAL – Alcalá 2011.

BARBOSA, A. **Tradições discursivas e tratamento de corpora históricos: desafios metodológicos para o estudo da formação do português brasileiro**. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 589-606. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

CAPISTRANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. Tese de doutoramento. Universidade de Campinas, São Paulo, 2007.

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

_____. **Um entre outros: a emergência da rasura no processo de aquisição da escrita**. Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 13, n. 3, 667-694, 2013.

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

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

CORREIA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Tese de doutoramento. Campinas (SP): IEL/Unicamp, São Paulo, 1997.

_____. **Linguagem & comunicação social: visões da linguística moderna**. São Paulo: Parábola, 2002.

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

_____. **Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento**. Filologia e Linguística Portuguesa, v. 9, p. 201-211, 2007.

_____. **Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita**. Perspectiva (UFSC), v. 28, p. 0000-00000, 2010.

GOMES, V. S., IAPECHINO, M. N. K. **Concepções de texto da tradição retórica à tradição discursiva**. Pernambuco, 2011. Disponível: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/CONCEPCOES_DE_TEXTO_DA_TRADICA_O_RETORICA_A_TRADICAO.pdf>. Acesso em: Maio de 2018.

GÖRSKI, E. M., COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática**. In: Work. pap. lingüíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

KABATEK, J. **Sobre a historicidade de textos**. São Paulo, 2005a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/37270/39991>>. Acesso em: Maio de 2018.

_____. **Tradição discursiva e gênero**. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 579-588. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: Maio de 2018.

_____. **Tradição discursiva e mudança linguística**. São Paulo, 2005b. Disponível em: <<http://www.romling.uni-tuebingen.de/discurso/itaparica.pdf>>. Acesso em: Maio de 2018.

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

LONGHIN, S. R. **Tradições discursivas: conceito, história e aquisição**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. **Uma proposta semântica para a combinação de orações: resgatando os critérios de Bally**. Ver. ANPOLL, n. 16, p. 321-348, jan./jun. 2004.

_____. **Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída**. Alfa, São Paulo, 55 (1): 225-248, 2011a.

_____. **Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos**. GRAGOATÁ. Niterói, n. 30, p. 221-238, 1. sem. 2011b.

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

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

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

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

_____. **O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita**. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v.21(2). No prelo.

LOPES-DAMASIO, L. R., SILVA, P. C. S. **A produção textual escrita: junção e(m) aquisição**. Cadernos de Estudos Linguísticos Campinas, v.60 n.3 p. 1-20 - set./dez. 2018

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

_____. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

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

_____. **Uma visão geral da gramática funcional.** Alfa, 38, São Paulo, 1994, p.109 - 127.

ORLANDI, E. P. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso.** Estudos da Lingua(gem), Vitória da Conquista, n.1, p. 9-13, 2005.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Un decálogo para enseñar a escribir.** In: CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo.

POSSATI, J. F. **A heterogeneidade da escrita: resposta de aluno à produção de uma dissertação e de um comentário.** ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 42 (2): p. 608-621, maio-ago 2013.

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, Léo Peixoto; NEVES, Fabrício Monteiro. **Niklas Luhmann: A sociedade como sistema.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

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

SILVA, S. S. **O percurso sócio-histórico de uma tradição discursiva: da carta ao editorial.** UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

TUÃO-BRITO, A. R. M. **Junção e tradições discursivas: uma abordagem no domínio da aquisição de escrita.** 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ZAVAM, A. S. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva: um estudo com editoriais de jornal.** 2009. 420 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ANEXO

CADERNO PEDAGÓGICO

MARIA LUIZA DE CASTRO ALVARES

MARIA LUIZA DE CASTRO ALVARES

CADERNO PEDAGÓGICO

Caderno Pedagógico apresentado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, como parte da dissertação, intitulada “Heterogeneidade da escrita e ensino: uma abordagem linguístico-discursiva na relação entre tradição discursiva e mecanismos de junção”, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador(a): Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio

ASSIS
2020

Sumário

Introdução	p. 3
MÓDULO 1: Propostas de produção textual.	p. 4
Proposta 1: “ <i>O bullying, suas causas e consequências</i> ”	p. 4
Proposta 2: “ <i>O consumo de drogas na atualidade: motivos, consequências e formas de combater</i> ”	p. 9
Proposta 3: “ <i>A influência dos youtubers no comportamento e pensamento dos jovens no Brasil</i> ”.	p. 13
Proposta 4: “ <i>Feminicídio: a violência contra a mulher</i> ”	p. 16
Proposta 5: “ <i>A importância da amizade</i> ”	p. 20
Proposta 6: “ <i>Os adolescentes e o vício em games</i> ”	p. 23
MÓDULO 2: Metodologia de correção	p. 25
Relação sujeito-escrita	p. 25
1ª Etapa: Análise completa	p. 25
2ª Etapa: Análise simples	p. 31
Relação coletiva com a escrita	p. 32
MÓDULO 3: Resultados	p. 33
Comparação 1.	p. 34
Comparação longitudinal.....	p. 36
Convite aos professores	p. 39
REFERÊNCIAS.....	p. 40

INTRODUÇÃO

Este Caderno foi idealizado a partir de experiências no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, de leituras e disciplinas realizadas no âmbito do ProfLetras – Mestrado Profissional em Letras –, pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, de Assis e, principalmente, do objetivo de propor atividades, numa perspectiva longitudinal, voltadas à escrita da tradição discursiva argumentativa, o qual foi base para esta dissertação.

O objetivo deste Caderno é, portanto, apresentar as atividades desenvolvidas a partir do projeto de Mestrado e ser suporte metodológico para os professores que buscam material de apoio para lidar com a questão da escrita institucionalizada na escola.

Para tal, o Caderno encontra-se organizado em: *Módulo I*, onde são apresentadas as propostas de produção textual, tais como foram realizadas no projeto; *Módulo II*, com a apresentação da metodologia de correção dos textos coletados; *Módulo III*, com uma apresentação da metodologia de reescrita realizada pelos sujeitos envolvidos neste projeto e, por fim, *Módulo IV*, onde são apresentados os resultados entre as produções e suas reescritas e numa perspectiva longitudinal.

MÓDULO I

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor:

Esta unidade pode ser trabalhada em qualquer série do Ensino Fundamental II (EF, daqui em diante) e do Ensino Médio, cabendo ao professor adaptá-la ao seu contexto de trabalho. Aqui as propostas serão apresentadas tal como foram desenvolvidas durante a pesquisa, levando em consideração um contexto específico de trabalho, ou seja, em uma turma de alunos motivados por terem consciência de que eram parte de uma pesquisa, acompanhada do 7º ao 8º ano do EF II, da rede pública de ensino, em uma escola de periferia na cidade de Garça, São Paulo.

PROPOSTA 1: *O bullying, suas causas e consequências*

1ª etapa: Assistir a vídeos que abordem a temática estudada para reflexão inicial.

SUGESTÕES:

TRECHO DO FILME “*Hoje eu quero voltar sozinho*”

<https://www.youtube.com/watch?v=bVjX8yzoKvw>



Sinopse: Leonardo (Ghilherme Lobo), um adolescente cego, tenta lidar com a mãe superprotetora ao mesmo tempo em que busca sua independência. Quando Gabriel (Fabio Audi)

chega na cidade, novos sentimentos começam a surgir em Leonardo, fazendo com que ele descubra mais sobre si mesmo e sua sexualidade.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-224664/>

VÍDEO: “O poder do pensamento sobre a matéria”

https://www.youtube.com/watch?v=_JsQMCIZmRE



Sinopse: Um experimento sobre o *bullying* é realizado por um garoto de cerca de 8 anos que, durante um período de 30 dias, cuidou de duas plantas. Uma delas recebeu dele elogios e palavras de carinho, a outra, segundo ele, foi “maltratada” através de palavras. Ao final do experimento, o garoto constatou que aquela que recebia carinho, ficou mais tempo “viva e bonita”, já a outra, logo “morreu”. Ele ilustrou, de forma metafórica, através desse experimento, o poder que o *bullying* tem na vida das pessoas.

2ª etapa: Leitura compartilhada – alunos em conjunto com o professor – de textos que estimulem a reflexão a partir de diferentes Tradições Discursivas (TDs, daqui em diante)¹.

¹ As TDs são consideradas maneiras tradicionais de dizer/escrever que englobam desde uma fórmula simples até gêneros discursivos. De acordo com a proposta de Kabatek (2012), o conceito de TD engloba, por exemplo, as conversas cotidianas e suas fórmulas, as chamadas *tradições formulaicas*, entre elas, por exemplo, a conhecida saudação “bom dia”. Resumindo, destaca-se o caráter genérico do conceito de TD, capaz de incluir os gêneros discursivos e também as construções textuais que não seriam gêneros. No Capítulo 1, p.11 da dissertação, o leitor pode encontrar uma discussão mais aprofundada sobre o conceito.

TEXTO I

TD INFORMATIVA

Definição de Bullying

Muitas situações de agressões são encobertas por serem vistas como brincadeiras de criança.

Deve ser considerada uma brincadeira aquela em que todos seus participantes estão se divertindo e aprendendo positivamente algo ao longo da experiência.

À medida que um participante passa por uma situação angustiante, causando nele dor emocional ou física, e sem ter como se defender, a situação deixa de ser uma brincadeira para se tornar uma agressão.

Qualquer forma de exclusão e acusação causa constrangimentos.

Fonte: <https://acaminhodamudanca.wordpress.com/textos-1/infancia/bullying-onde-termina-a-brincadeira-e-comeca-a-agressao>

TEXTOS II e III - TD TIRINHA



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104161052829/tirinha-original>



Fonte: <http://aprendendoaensinarensinandoaprender.blogspot.com/2010/08/bullying-trabalhando-com-tirinhas.html>

TEXTO IV

TD MANCHETE DE JORNAL

Garoto de 10 anos sofre bullying e é agredido na escola por usar óculos

Criança foi internada por três dias após sofrer desmaios e convulsões. Mãe do garoto registrou boletim de ocorrência e aguarda audiência.

Fonte: <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2014/10/garoto-de-10-anos-sofre-bullying-e-e-agredido-na-escola-por-usar-oculos.html>

TEXTO V

TD ARGUMENTATIVA

Bullying: a violência nas Escolas

A violência na escola tanto física quanto psicológica está aumentando consideravelmente e ganhando destaque na mídia. É considerado bullying: chutar, “zoar”, bater, ameaçar, e várias outras maneiras de humilhação. Esta situação é muito preocupante para toda a sociedade. O que fazer? O bullying é tão antigo quanto a existência da escola. Infelizmente acontece em todo o mundo. A situação é preocupante, muitos alunos sofrem violência por serem diferentes, mas é claro que o problema não está nessas pessoas e sim nos que se sentem superiores, poderosos. Parte dos alunos que sofreram bullying são praticantes.

Muitos sofrem calados e se tornam adultos agressivos, é aquela velha história, "violência gera violência". Outros além de não procurarem ajuda acabam se isolando tanto e se sentindo tão humilhados que chegam a cometer suicídio. Baixa autoestima, medo, angústia, diminuição no rendimento escolar, aumento do pedido de dinheiro aos pais, não querer ir à escola, entre inúmeras outras são consequências do bullying que podem refletir em toda a sociedade, esses agressores possuem grandes chances de se tornarem adultos revoltados, criminosos e até mesmo criarem uma gangue perigosa.

É preciso que familiares e professores estejam atentos aos sintomas, pois, geralmente as vítimas não procuram ajuda. Não adianta mudar de escola, pois o problema acontece em todo o mundo. Após notar esse comportamento anormal é preciso procurar ajuda de um psicólogo. Seria importante também que todos os professores tivessem conhecimento suficiente a fim de que fossem capazes de analisar a mudança de comportamento dos alunos para que não resolvam o problema tarde demais.

Fonte: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/bullying-a-violencia-nas-escolas/15010>

3ª etapa: Produção textual.

Professor: A forma como a proposta é formulada estimula a produção de uma ou de outra TD. Nesse sentido, se a proposta traz uma pergunta, por exemplo, ela estimula, consequentemente, a TD resposta, principalmente quando se trata de aquisição de uma TD no modo escrito de enunciação. Dessa forma, deve-se pensar na formulação, de modo a estimular a TD argumentativa: nas propostas explicitadas neste Caderno, enfatiza-se a apresentação de opinião e, através de enunciados afirmativos, como “O bullying, suas causas e consequências”, estimula-se a exposição de informações sobre o tema.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Após a leitura dos textos e a discussão sobre o assunto, com seus colegas e professor, escreva o seu texto, apresentando a sua opinião sobre o tema:

“O bullying, suas causas e consequências”

PROPOSTA 2: *“O consumo de drogas na atualidade: motivos, consequências e formas de combater”*

1ª etapa: Assistir a vídeos que abordem a temática estudada para reflexão inicial.

SUGESTÃO: Cracolândia - O Retrato do Caos: documentário dá voz aos usuários de crack:
<https://www.youtube.com/watch?v=dfsOl6BA9zI>

Sinopse: Neste documentário, os usuários de drogas que vagam pelas ruas são entrevistados e falam sobre suas condições de vida atuais, os motivos que os levaram às drogas, suas aspirações para o futuro, entre outros temas que possibilitam compreender o modo de vida dessas pessoas.

2ª etapa: Atividades que estimulam a reflexão.

ATIVIDADE 1

Formar grupos de 3 alunos: estimular a reflexão dos alunos sobre os motivos que levam uma pessoa a usar drogas.

Cada grupo deverá identificar o maior número de motivos que as pessoas empregam para fazer uso das drogas (em uma folha sulfite, escrever bem grande).

As folhas serão afixadas na lousa. Feito isso, o professor deverá ler estes motivos tirando os repetidos, solicitando que os alunos expliquem o porquê de suas escolhas.

Após esta primeira etapa, o professor indagará os alunos se concordam ou não com os motivos que foram elencados, e o porquê. Visa-se, neste momento, estimular a participação, o diálogo, a crítica, e sobretudo, a reflexão dos motivos apresentados.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=9742>

ATIVIDADE 2

Definir os conceitos de “descriminalização”, “legalização” e “liberalização” e formar um círculo para que os alunos possam discutir, responder e apresentar suas respostas e opiniões acerca das questões abaixo aos demais grupos. O intuito desta atividade é

instigar a troca, o bate-papo dos alunos, de maneira que possam refletir sobre o uso de drogas e apresentar pontos de vista.

- Como as drogas entram na vida do adolescente? Por que alguns adolescentes começam a usar drogas?
- O que você acha da descriminalização do usuário de drogas, ou seja, o que você acha sobre deixar de considerar o usuário de drogas um criminoso?
- Como você vê o usuário de drogas e o traficante? Que relação existe entre eles e como a sociedade os trata?
- Qual a melhor maneira de se desviar das drogas quando existe a pressão do grupo?

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=9742>

3ª etapa: Leitura compartilhada – alunos em conjunto com o professor – de textos que estimulem a reflexão a partir de diferentes TDs.

TEXTO I

TD ARGUMENTATIVA

AS DROGAS E A ADOLESCÊNCIA

Análise sobre o aumento do uso de drogas e a preocupação com os adolescentes.

Não é um fenômeno único e isolado, o fato do grande aumento do uso de drogas entre os adolescentes, durante a década passada, no Brasil, Estados Unidos e em outros países. Acreditava-se que, na década de 60 os jovens passaram a consumir mais drogas com o advento da cultura e essa crença limitava-se somente aos jovens. Tal crença é uma ilusão e só pode obstruir as tentativas de se colocar o problema em perspectiva adequada.

O emprego e abuso propagado de drogas não se restringem aos adolescentes e não começou com o advento da cultura jovem dos anos 60, como qualquer um que tinha 20 anos na década de 20 pode atestar.

Conquanto possa haver diferenças significativas entre as gerações no que concerne aos seus padrões de uso de drogas, a sociedade mais ampla, da qual os adolescentes são uma parte, vem-se desenvolvendo como uma "cultura da droga" há muitos anos. Por exemplo, de um quarto a um terço de todas as prescrições médicas atualmente feitas no Brasil, Estados são para estimulantes ou comprimidos para regime (anfetaminas) ou tranquilizantes. Entre 1964 e 1977, as receitas de Valium e Librium, os dois tranquilizantes mais usados, aumentou de 40 para 73 milhões por ano, só nos Estados Unidos.

Revistas, jornais, rádios, televisões bombardeiam as pessoas com mensagens insistentes de que o alívio para quase tudo - ansiedade, depressão, excitação - depende "exatamente de engolir mais um comprimido". Nas palavras de um garoto de 13 anos: "Espera-se que nós não tomemos drogas, mas a TV está cheia de comerciais mostrando pessoas correndo para obter seus comprimidos porque alguma coisa as incomoda". Os adolescentes que adotaram essa maneira de ver como a vida deve ser conduzida podem apenas estar refletindo modelos sociais e paternos.

Através de pesquisas têm se mostrado que, os jovens cujos pais fazem uso significativo de drogas como álcool, tranquilizantes, fumo, sedativos e anfetaminas são mais inclinados que os outros adolescentes a usar maconha, álcool e outras drogas. Como me disse um garoto de 15 anos: "Em minha casa, não se pode espirrar sem tomar algum comprimido. Minha mãe está sempre tomando alguma coisa para dor de cabeça, e meu pai para ficar acordado a fim de trabalhar à noite. Eles não são alcoólatras, mas certamente bebem muito. Assim sendo, sou algum criminoso por fumar maconha?"

Embora muitos adolescentes estejam se tornando dependentes de drogas de alto risco, a maioria não está. Apesar das predições lúgubres do fim dos anos 60 de que estávamos na iminência de uma "epidemia" de uso de drogas entre adolescentes, nada disso realmente aconteceu. O uso da maconha, álcool e fumo está disseminado entre os jovens; mas o uso das drogas da "contracultura", como o LSD e outras substâncias, inalantes (cheirar cola), estimulantes (anfetaminas) e calmantes (barbitúricos) e produtos que ingressaram mais recentemente no campo das drogas da juventude, como heroína, cocaína, PCP ("pó de anjo"), quaaludes etc., não tem sido detectado senão em uma de cada cinco pessoas nos Brasil, (e o índice geralmente é menor em outros países ocidentais). Muitos dentre os antigos consumidores ocasionais abandonaram tais drogas sem as substituir por outras.

Não podemos tapar o sol com peneira, não há lugar para complacência. Embora seja certo afirmar, por exemplo, que "apenas" de 3% a 5% dos estudantes de nível colegial no Brasil, já experimentou maconha, isso significa mais de um milhão de jovens. Além disso, o uso de drogas "tradicionais" (isto é, de adultos), sobretudo o álcool, tem aumentado nos últimos anos, mais notavelmente entre os adolescentes mais jovens.

Fonte: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/drogas/%20as-drogas-adolescencia.htm>

TEXTO II

TD ARGUMENTATIVA

AS DROGAS

As drogas são um sério problema de saúde pública do mundo. Essas substâncias conseguem destruir a saúde física e mental dos cidadãos, tirando sua dignidade e seu senso de moral.

São chamadas de drogas todas as substâncias, naturais ou sintéticas, que podem causar dependência. Essas substâncias mudam as funções do corpo humano e prejudicam a capacidade de raciocínio e discernimento.

Atualmente, existem drogas lícitas e ilícitas. As drogas lícitas são aquelas que podem ser legalmente vendidas na sociedade, como as bebidas alcoólicas e a nicotina.

Já as drogas ilícitas são as proibidas por lei, como cocaína, maconha e crack. Independentemente da classificação, toda droga é prejudicial à saúde.

As drogas podem ser estimulantes, depressoras ou perturbadoras. Elas causam dependência, alucinações e afetam o Sistema Nervoso Central.

Além de serem perigosas para o consumo humano, as drogas também movimentam um mercado negro e o crime organizado em várias regiões do planeta. Por causa das drogas e do tráfico muitas pessoas morrem todos os dias e muitas famílias são destruídas.

Em muitos casos, os dependentes de drogas vivem a chamada abstinência quando ocorre a suspensão do uso. Por isso, o tratamento contra as drogas deve ser multidisciplinar, contando com a ajuda de psicólogos, médicos, terapeutas ocupacionais e com o depoimento e apoio de pessoas que conseguiram se livrar do vício.

É preciso que os governos mundiais enfrentem esse problema com determinação, garantindo tratamento digno a todos os dependentes que queiram deixar o mundo das drogas. Também é necessário o apoio aos familiares dos pacientes e o incentivo aos grupos de terapia, como os Alcoólicos Anônimos e os Narcóticos Anônimos.

O uso de drogas precisa ser encarado como uma doença, que necessita de tratamento urgente e intensivo para garantir e preservar a vida dos dependentes químicos.

De acordo com um relatório da ONU, infelizmente, o Brasil é o segundo maior mercado de drogas das Américas. Diante desse dado, a população precisa se unir para tentar mudar essa realidade. Afinal, as drogas são um problema de todos nós!

Fonte: <https://www.grupoescolar.com/pesquisa/redacao-dissertativa-sobre-drogas.html>

4ª etapa: Produção textual.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Após as atividades motivadoras e a leitura do texto argumentativo, com seus colegas e professor, escreva o seu texto, apresentando a sua opinião sobre:

“O consumo de drogas na atualidade: motivos, consequências e formas de combater”

PROPOSTA 3: “A influência dos youtubers no comportamento e pensamento dos jovens no Brasil”

1ª etapa: Assistir a vídeos que abordem a temática estudada para reflexão inicial.

SUGESTÃO: *Internet: O Filme*

https://www.youtube.com/watch?v=9s_1qF2Xpo0



Sinopse: A realização de uma convenção de youtubers em um hotel atrai influenciadores de todo tipo e, é claro, seus fãs. A estrela maior do evento é Uesley (Gusta Stockler), um arrogante *youtuber* que destrata todos à sua volta e apenas se importa com a própria popularidade. Ao publicar em seu canal o flagra do beijo entre Mateus (Felipe Castanhari) e Natalia (Pathy dos Reis), Uesley sem querer impulsiona a popularidade da dupla, que passa a conquistar fãs como casal e, consequentemente, ofusca-lo. Paralelamente, três amigos fazem uma aposta para que Vepê (Teddy) seduza Barbarinha (Polly Marinho), em troca de uma passagem para Los Angeles, e duas amigas, Malu (Thaynara OG) e Fabi (Gabi Lopes), chegam ao hotel sem saber que o local será palco de uma convenção de youtubers. Há ainda Cesinha Passos (Rafinha Bastos), que precisa aprender a lidar com a má fama que possui ao mesmo tempo em que convive com Adalgamir (Paulinho Serra), um fã que passa a trabalhar com ele, e também Paulinho (Rafael Cellbit), especialista em Street Fighter que se fantasia como *youtuber* e agora sofre a ameaça de ser desmascarado.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-250157/>

2ª etapa: Leitura compartilhada – alunos em conjunto com o professor – de textos que estimulem a reflexão a partir de diferentes TDs.

TEXTO 1

TD INFORMATIVA

O que são “youtubers”?

Um YouTuber, também conhecido como personalidade do YouTube, celebridade do YouTube ou criador de conteúdo do YouTube, é um tipo de celebridade e cinegrafista da Internet que ganhou popularidade no site de compartilhamento de vídeos YouTube. Às vezes, networks (redes) apoiam tais celebridades. Algumas personalidades do YouTube têm patrocinadores corporativos que pagam pela colocação de produtos em seus clipes ou produção de anúncios online.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTuber>

TEXTO II

TD ARGUMENTATIVA

Mundo digital: Como os youtubers influenciam no comportamento dos jovens?

Que a TV deixou de ser interessante para as novas gerações a gente já sabe, mas os motivos por trás desse fato são difíceis de serem acompanhados pelos pais. Hoje em dia, ter um espacinho na internet, sem muito compromisso, podendo falar o que quiser e com vasto alcance de público, é o novo sonho de muitas crianças e adolescentes. Se você é pai e não consegue entender a influência dos *youtubers* na vida dos seus filhos, não deixe de ler o artigo a seguir.

Por que os jovens gostam tanto dos youtubers?

As crianças e os adolescentes se identificam com os *youtubers*, pois possuem praticamente a mesma faixa etária, estão em séries próximas na escola, curtem as mesmas músicas, filmes, séries e livros. Além disso, situações comuns da vida de um jovem são compartilhadas diariamente por esses influenciadores na internet.

Mas, o que chama mais a atenção do seu filho é a proximidade com o ídolo. É comum os *youtubers* interagirem com os fãs, respondendo perguntas e até marcando eventos para encontros presenciais.

Fama no Youtube e a liberdade de expressão

Você já ouviu falar de Whinderson Nunes? Ele é um comediante que se apresenta nos palcos de todo o Brasil com shows de *stand-up comedy*, mas ganhou notoriedade em seu canal no *Youtube*, que hoje tem mais de 17 milhões de seguidores. Whinderson fala de assuntos aleatórios, como experiências pessoais, relacionamentos, desabafos, paródias e até resenhas de filmes, tudo de uma maneira bem-humorada e livre.

Essa liberdade de expressão é outro ingrediente que chama a atenção dos jovens. O sueco Felix Kjellberg, mais conhecido como PewdiePie, é o *youtuber* mais conhecido mundialmente. Além de humor, ele faz vídeos sobre um assunto que muito interessa os jovens, videogame.

Pewdiepie conta com mais de 53 milhões de inscritos ao redor do mundo e devido a tanta notoriedade somada a liberdade de expressão, o *youtuber* teve recentemente o contrato cancelado com a Disney por ser acusado de produzir vídeos com conteúdos racistas.

Conheça os tipos de canais que fazem mais sucesso entre os jovens

Não é só de humor que vive o *Youtube*. Além de canais desse gênero, existem programas com foco em culinária, maquiagem, tutorial, idiomas e aulas para vestibular. Um tipo de *youtuber* que cresce no Brasil são aqueles que falam de livros, conhecidos como *booktubers*.

Apesar de o número não ser tão elevado quanto dos *youtubers* de humor e de games, os *booktubers* no Brasil se destacam por participarem e organizarem maratonas literárias. Por conta da influência, muitos deles são convidados para participar de feiras literárias, como a Bienal do Livro.

Por que os pais também devem se conectar?

A internet é o meio em que as pessoas encontram mais liberdade para expor suas opiniões, sendo um ambiente no qual as crianças e os jovens têm acesso a todo tipo de conteúdo. Por isso, é importante que os pais se atualizem e conheçam, pelo menos, quais os *youtubers* são os mais seguidos pelo seu filho.

Assim, é possível identificar se os conteúdos desses canais são apropriados para a faixa etária e perceber o quanto esses *youtubers* estão influenciando no comportamento da criança ou do jovem.

Fonte: <http://www.marupiara.com.br/como-os-youtubers-influenciam-no-comportamento-dos-jovens/>

3ª etapa: Produção textual.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir dos textos motivadores, escreva o seu texto com a sua opinião sobre o seguinte tema:

“A cultura *youtuber*”

PROPOSTA 4: “Feminicídio: a violência contra a mulher”

1ª etapa: Assistir a vídeos que abordem a temática estudada para reflexão inicial.

Sugestão:

ATÉ QUE A MORTE NOS SEPARE - Um filme documentário sobre Feminicídio:

<https://www.youtube.com/watch?v=nEqJnEBj200>

Sinopse: ATÉ QUE A MORTE NOS SEPARE é um filme documentário que retrata os altos índices de morte de mulheres por razões de gênero no Estado de Goiás. Nele, encontraremos depoimentos de familiares que enfrentaram a dor do luto depois de sofrerem com as mortes violentas de um ente querido; a maneira com que a justiça lida diariamente com os diferentes casos, os índices de denúncias e assassinatos; além de uma análise sociocultural diante das influências que levam os números do estado a serem tão expressivos. Dominação masculina, violência contra a mulher, Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio são os principais assuntos a serem abordados, e, certamente, trarão uma visão mais humana para aqueles que o assistirem.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nEqJnEBj200>

2ª etapa: Leitura de textos que estimulem a reflexão e contemplem diferentes TDs.

TEXTO I e II

TDs MANCHETES DE JORNAL

Morre mulher atacada com ácido por ex-marido no DF

Cacia Regina Pereira da Silva, de 47 anos, estava internada na Asa Norte há duas semanas. Ela havia recebido um implante de pele no sábado.

Mulher morre estrangulada pelo namorado após briga em Borborema

Casal voltava de festa de carnaval. Suspeito, de 25 anos, ligou para o pai logo após o crime; ele foi encaminhado a Delegacia de Ibatinga (SP) e não tinha passagem pela polícia.

Fonte: <https://g1.globo.com/>

TEXTO III

TD Definição (de feminicídio)

Feminicídio é o termo usado para denominar assassinatos de mulheres cometidos em razão do gênero. Ou seja, quando a vítima é morta por ser mulher. No Brasil, a Lei do Feminicídio, de 2015, estabelece que, quando o homicídio é cometido contra uma mulher, a pena é maior. De acordo com o Mapa da Violência de 2015, último levantamento quantitativo nacional sobre o assunto, o Brasil é considerado o 5º país do mundo com maior número de feminicídios. Segundo dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU), só em 2017, foram 4.600 casos, ou seja, entre 12 e 13 mulheres são mortas todos os dias.

Fonte: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/08/21/o-que-e-feminicidio-entenda-a-definicao-do-crime-que-mata-mulheres.htm?cmpid=copiaecola>

TEXO IV

TD ARGUMENTATIVA**O que diz a Lei do Feminicídio?**

O Brasil institui o crime de feminicídio com a Lei nº 13.104, conhecida como Lei do Feminicídio, promulgada pela presidente Dilma Rousseff em 9 de março de 2015. Tornou o feminicídio um homicídio qualificado e o colocou na lista de crimes hediondos, com penas mais altas. Assim, para um homicídio simples, a pena varia entre 6 e 20 anos. Para o feminicídio, de 12 a 30 anos. Um crime é considerado feminicídio quando for cometido contra uma vítima por ela ser do sexo feminino. Segundo a lei, para ser considerado feminicídio, as situações devem envolver violência doméstica e familiar ou menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Mas o que isso significa exatamente? Significa que houve uma situação de dominação ou humilhação, sendo o autor do crime conhecido ou não da vítima.

A promotora de Justiça de São Paulo Valéria Scarance, especializada em gênero e enfrentamento à violência contra a mulher, já analisou mais de 1.000 casos de feminicídio e explica o que há de semelhante entre eles. "O homem mata a mulher por causa de alguma postura adotada por ela que o faz sentir desafiado, desautorizado. É muito comum quando ela se recusa a sair com ele ou quer terminar uma relação", diz. "É considerada uma morte por menosprezo, uma manifestação de crime de ódio."

Segundo Valéria, o feminicídio é um crime com assinatura. "É muito característico e evidente. No geral, tem repetição de golpes com uma arma branca direcionado a algum aspecto feminino, como seios e ventre", diz. Mais de 60% dos casos usam armas brancas: facas, estiletes, facões. Ou o que estiver por perto: tijolos, pedras. "Ou então as próprias mãos para sufocar a vítima", diz Valéria, salientando o aspecto de crueldade presente em todos os casos. "Não é um ato de amor, é um ato de destruição do corpo da mulher."

Feminicídio só vale quando o crime é cometido pelo marido ou namorado?

Não. Também é considerado feminicídio se o criminoso for desconhecido, embora a grande maioria seja cometido por parceiro ou ex-parceiro (96% dos feminicídios no Estado de São Paulo). A lei pode abarcar diferentes circunstâncias. Por exemplo: um homem que mata uma prostituta porque ela não aceitou sua oferta, um indivíduo que assassina uma vítima após estuprá-la, um homem que mata uma mulher depois que ela rejeita um convite para sair. Todos esses são exemplos reais e são considerados feminicídio pela Justiça, mesmo que o agressor não tenha relação com a vítima.

A morte de uma mulher é sempre feminicídio?

Não. É preciso existir uma das duas circunstâncias contidas na lei para ser considerado feminicídio: ou quando é cometido em ambiente familiar e doméstico, ou quando há menosprezo e discriminação. A morte de uma policial, por exemplo, pode ou não ser feminicídio. "Se ela é rendida e ultrajada por sua condição de mulher e sofre algum tipo de violência, sim. Mas, se morrer em um tiroteio, como um colega do sexo masculino, não", diz Valéria. A interpretação do crime depende da denúncia elaborada pelo Ministério Público e entregue à Justiça.

Por que uma lei específica para mortes de mulheres é importante?

A criação de uma lei específica para mortes de vítimas do sexo feminino é uma maneira de sistematizar e evidenciar a violência contra mulher. Abordá-la pela perspectiva de gênero é um esforço para evitar que novos crimes aconteçam. Também é uma maneira de discutir a violência machista que culmina no feminicídio. Ou seja, falar sobre esses crimes é uma maneira de debater as agressões sofridas por mulheres que podem resultar em assassinato.

Um dos pontos mais importantes é quebrar o silêncio que envolve esses crimes. "Sabemos que as mulheres que morrem são as que não procuram ajuda. E não o fazem por saberem que serão responsabilizadas e criticadas pelas agressões que sofrem", afirma Valéria Scarance, do MP-SP.

Quando uma pessoa critica uma mulher perguntando o que ela faz para provocar o homem, está calando a vítima. Esse pensamento está presente, inclusive, nas justificativas dos feminicidas. Em regra, eles justificam seus atos ou declarando seu amor ou dizendo que foram provocados pela vítima ou por um fator externo. "Por não entendermos o que é violência contra a mulher é que a vítima é responsabilizada. Precisamos falar sobre isso para mudar a mentalidade social."

Fonte: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/08/21/o-que-e-feminicidio-entenda-a-definicao-do-crime-que-mata-mulheres.htm>

TEXTO V

Opinião sobre questões de tolerância social à violência contra as mulheres no Brasil — maio e junho de 2013

QUESTÕES	(%)	
	SIM (1)	NÃO (2)
Mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas	26,0	69,9
Dá para entender que um homem que cresceu em uma família violenta agrida sua mulher	33,9	63,7
Casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família	62,9	34,5
Se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros	58,5	37,8
O que acontece com o casal em casa não interessa aos outros	78,6	19,0
Quando há violência, os casais devem se separar	85,0	12,6
Um homem pode xingar e gritar com sua própria mulher	8,8	89,2
A roupa suja deve ser lavada em casa	89,0	9,6
Mulher que é agredida e continua com o parceiro gosta de apanhar	65,0	32,4
A mulher que apanha em casa deve ficar quieta para não prejudicar os filhos	15,4	82,1

FONTE DOS DADOS BRUTOS: Microdados do SIPS/IPEA 2013.

(1) Concorda total ou parcialmente. (2) Discorda total ou parcialmente.

Fonte: <http://carta.fee.tche.br/article/tolerancia-social-a-violencia-contra-as-mulheres-no-brasil/>

3ª etapa: Produção textual.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Após a leitura dos textos e a discussão sobre o assunto, com seus colegas e professor, escreva o seu texto, apresentando a sua opinião sobre o tema:

“A violência contra a mulher”

PROPOSTA 5: “A importância da amizade”

1º etapa: Assistir vídeos que abordem a temática estudada para reflexão inicial.

Sugestão:

Filme “*Christopher Robin - Um Reencontro Inesquecível*”



Sinopse: Christopher Robin (Ewan McGregor) já não é mais aquele jovem garoto que adorava embarcar em aventuras ao lado de Ursinho Pooh e outros adoráveis animais no Bosque dos 100 Acres. Agora um homem de negócios, ele cresceu e perdeu o rumo de sua vida, mas seus amigos de infância decidem entrar no mundo real para ajudá-lo a se lembrar que aquele amável e divertido menino ainda existe em algum lugar.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-251837/>

2ª etapa: Leitura compartilhada – alunos em conjunto com o professor – de textos que estimulem a reflexão a partir de diferentes TDs.

TEXTO I

TD ARGUMENTATIVA**A importância da amizade para o desenvolvimento emocional**

É tempo de nos abirmos ao encontro com um amigo, pois ele é uma riqueza para nossa vida

Entende-se por amizade uma relação íntima entre duas pessoas, e essa relação se realiza espontaneamente, tendo como característica um forte componente afetivo. O encontro da amizade é entendido como um relacionamento de confiança entre as pessoas. Normalmente, essas duas pessoas são beneficiadas na amizade, e nesta estão envolvidos valores éticos, sociais, afetivos e morais.

A amizade dentro de uma perspectiva científica é compreendida como uma importante fonte de felicidade e bem-estar. Ela proporciona o apoio social, o compartilhamento de experiências, interesses, memórias, pensamentos, sentimentos e emoções.

Historicamente, o ser humano sempre necessitou do contato social. Quando se viam desprotegidos dentro do ambiente, homens e mulheres buscavam o contato coletivo, pretendendo proteger-se dos muitos perigos externos. Eles percebiam que sozinhos teriam maior probabilidade de morrer. Nesse sentido, o contato com outros sempre trouxe a perspectiva de apoio e proteção.

Assim, desde muito cedo, está claro para a humanidade que não somos seres solitários, somos, antes, sociais, pessoas que necessitam, constantemente, do outro; e assim somos mais felizes.

A amizade é fonte de segurança externa e apoio psicológico

Na amizade, vivemos uma dimensão muito importante, que é constitutiva do ser: a afetividade, na qual, podemos manifestar e experimentar o amor, o carinho e muitos sentimentos e comportamentos que nos tornam mais humanos. O apoio de uma amizade, neste mundo “mais que moderno”, é muito importante, pois se tornou fonte de segurança externa como também apoio psicológico.

Quando temos alguém para confiar os nossos segredos, sonhos, dificuldades pessoais e problemas de vários gêneros, não nos sentimos sozinhos no mundo. O acolhimento de um outro nos faz acreditar que somos importantes, portanto, as dificuldades, quando compartilhadas, tornam-se menores, minimizadas e assim podemos ver saídas, ter esperança.

Algumas pesquisas têm demonstrado que a pessoa que tem amigo ou amigos apresenta menor propensão ao consumo de cigarros e álcool, como também menor chance para desencadear uma depressão ou mesmo algumas doenças físicas.

O amigo pode ajudar o outro na manutenção de uma mudança de vida, como também pode mobilizá-lo para outras. As relações de amizade permitem ao indivíduo o aprendizado de habilidades sociais ao longo de todo o ciclo vital (infância, vida adulta e velhice). Em cada momento da nossa vida, experimentamos a amizade de uma forma específica, e ela é valiosa para o nosso amadurecimento pessoal nessas etapas. Se, porventura, percebermos que temos dificuldades para ter amigos, perceberemos também que o ativismo diário tem nos distanciando dessa forma íntima e importante de relacionamento, ou alguma experiência negativa nos fez desacreditar. É tempo de voltarmos a nos abrir para o encontro com um amigo, pois ele é uma riqueza para nossa vida.

Fonte: <https://formacao.cancaonova.com/relacionamento/amizade/a-importancia-da-amizade-para-o-desenvolvimento-emocional/>

3ª etapa: Produção textual.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Após a leitura do texto e a discussão sobre o assunto, com seus colegas e professor, escreva o seu texto, apresentando a sua opinião sobre o tema:

“A importância da amizade”

PROPOSTA 6: “Os adolescentes e o vício em games”

1ª etapa: Leitura compartilhada – alunos em conjunto com o professor – de textos que estimulem a reflexão a partir de diferentes TDs.

TEXTO I

TD NOTÍCIA

“Pode haver problemas por trás dos olhares fixos da garotada que dedica tempo e energia demais aos videogames. Uma pesquisa feita na Ásia com 3.000 crianças em idade escolar indicou que uma em cada dez era ‘viciada’ em games.

Segundo os pesquisadores, apesar de as crianças já apresentarem problemas comportamentais, o uso excessivo de videogames aparentemente agravou os distúrbios. De acordo com Douglas Gentile, diretor do laboratório de pesquisa de mídia da Universidade do Estado de Iowa, ‘quando as crianças se viciam, depressão, ansiedade e fobias sociais se agravam. Quando elas conseguem superar o vício, esses problemas melhoram.’

Ele diz que nem os pais nem os serviços de saúde estão prestando atenção suficiente nos efeitos dos videogames sobre a saúde mental das crianças.

– Tendemos a abordá-los como entretenimento, como apenas um jogo, e a esquecer que o entretenimento também nos afeta. De fato, se não nos afeta, o definimos como ‘entediante’.

No levantamento, as crianças disseram que jogavam videogame, em média, por 20 horas por semana. Entre 9% e 12% dos meninos foram considerados como viciados pela pesquisa, contra 3% a 5% no caso das meninas. [...]”

Fonte: <http://noticias.r7.com/saude/noticias/estudo-liga-uso-de-games-a-depressao-ansiedade-e-problemas-de-relacionamento-20110117.html>

TEXTO II

“Pela primeira vez, vício em games é considerado distúrbio mental pela OMS. Comportamento viciado em videogame, sem controle de frequência e intensidade, pode representar um problema de saúde mental.

O vício em jogos de videogame passou a ser considerado pela primeira vez um distúrbio mental pela Organização Mundial da Saúde.

A 11ª Classificação Internacional de Doenças (CID) irá incluir a condição sob o nome de “distúrbio de games”. O documento descreve o problema como padrão de comportamento frequente ou persistente de vício em games, tão grave que leva “a preferir os jogos a qualquer outro interesse na vida. [...]”

Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/pela-primeira-vez-vicio-em-games-e-considerado-disturbio-mental-pela-oms.ghtml>

TEXTO III

TD CHARGE



Fonte: <http://www.aascj.org.br/home/2012/07/o-bom-senso-materno-e-paterno-no-controle-dos-jogos-de-internet-utilizados-pelos-filhos/>

2ª etapa: Produção textual.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Após a leitura dos textos e a discussão sobre o assunto, com seus colegas e professor, escreva o seu texto, apresentando a sua opinião sobre o tema:

“Os adolescentes e o vício em games”

MÓDULO II

METODOLOGIA DE CORREÇÃO

Professor:

De acordo com a perspectiva teórica que serve como aporte para este Caderno Pedagógico, não se deve levar em consideração “certo e errado”, mas sim as possibilidades da língua em particular, do sujeito² em sua relação com a linguagem e das tradições do falar/escrever. Nessa direção, busca-se, através das proposições aqui feitas, aproximar os estudantes cada vez mais da escrita institucional³. Desse modo, duas etapas de análise, a partir da *Relação sujeito-escrita* e com base na escrita institucionalizada, foram realizadas e serão aqui descritas. Em seguida, será apresentada a *Relação coletiva com a escrita*, que diz respeito à metodologia do trabalho que foi realizado coletivamente, em sala de aula.⁴

RELAÇÃO SUJEITO-ESCRITA

1ª ETAPA

ANÁLISE COMPLETA

Nesta seção, será apresentada a primeira forma de trabalho com os textos dos sujeitos, a partir de exemplos e comentários a respeito do que foi realizado.

² O aluno é considerado, aqui, como sujeito de sua língua/escrita, pois, de acordo com Corrêa (1997), os sujeitos se marcam historicamente pelo modo como fazem uso da língua em situações reais de comunicação.

³ De acordo com Corrêa (1997, p. 270-271), os sujeitos atribuem papel de código institucionalizado à escrita, que reproduz, de certo modo, uma visão da língua escolarizada. Trata-se, portanto, daquilo que o sujeito supõe ser – a partir do que aprendeu na escola e assimilou fora dela – a visão escolarizada do código escrito institucionalmente reconhecido/da escrita culta formal.

⁴ Neste trabalho, considera-se, mais especificamente, o modelo de escrita apresentado na/pela escola. Desse modo, é importante retomar o conceito de “norma culta”. De acordo com Görski e Coelho (2009), o termo “norma culta” remete aos usos e atitudes associados à classe social de prestígio, ou seja, àquela parcela da população brasileira plenamente escolarizada (com curso superior completo) e que está em contato com a cultura escrita historicamente legitimada.

DROGA NÃO É VIDA

As pessoas se afundam nas drogas por conta de uma influência de familiares que podem ser experimentais porque talvez goste ou pressão de grupos de amigos que também podem ser experimentais por que é Bom gostar da vida ou não.

As drogas podem trazer vários problemas como dependência química problemas de saúde cometer crimes ter um tempo ruim ou conseguir dinheiro destruir a própria família e a família de quem usa com ele e também destruir a si mesmo.

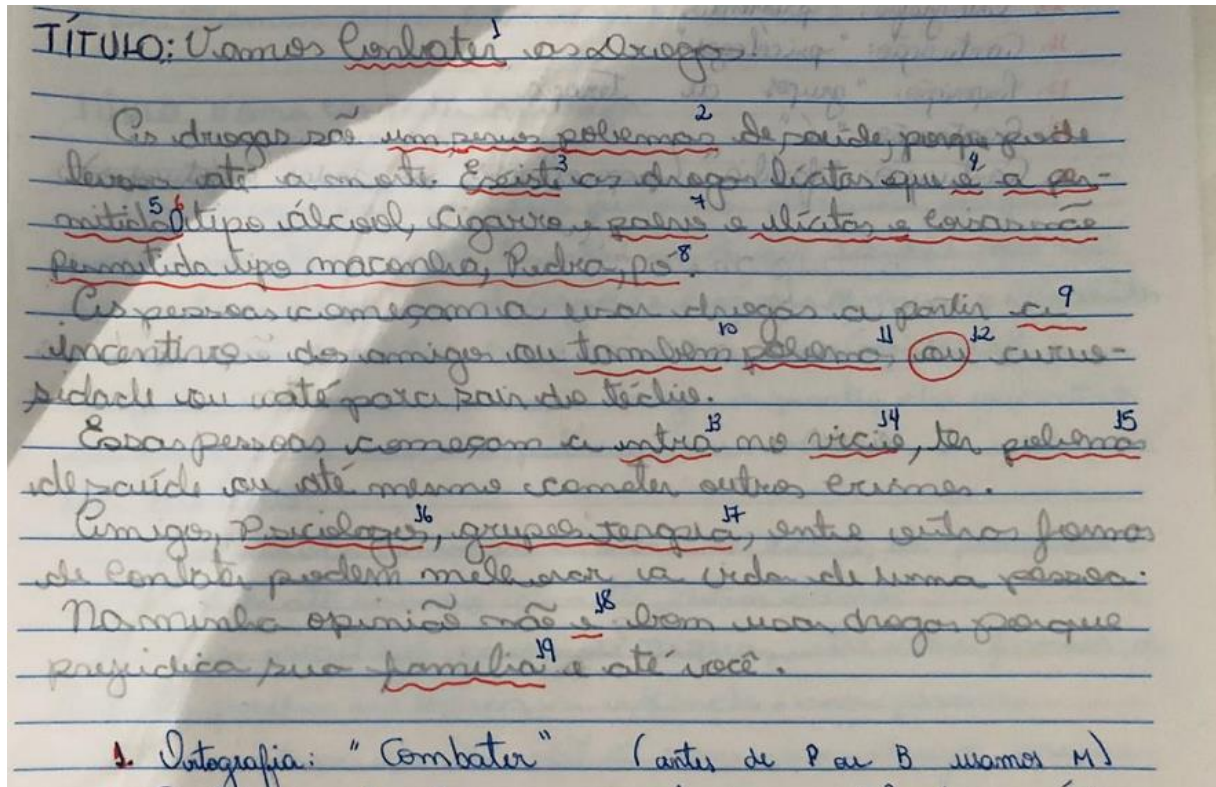
O a homem ou mulher precisa de combater o vício e precisa de um tratamento psicológico ou clínica de internação para se tratar.

1. Concordância verbal: "são" (o verbo concorda com o sujeito)
2. Concordância verbal: "afundam" (o verbo concorda com o sujeito)
3. Acentuação: "influência" (paroxítona terminada em hiato)
4. Ortografia: "experimental"
5. Pontuação: vírgula para separar sua explicação
6. Resumir este trecho: "porque talvez goste ou pressão de grupos de amigos que consideram boa a sensação que a droga proporciona"
7. Acentuação: "vários" (paroxítona terminada em hiato)
8. Pontuação: colocar vírgula antes da palavra "como" para colocar seus exemplos.
9. Acentuação: "dependência" (paroxítona terminada em hiato)
10. Acentuação: "química" (toda paroxítona é acentuada)

TEXTO (1)

Conforme o texto (1), a 1ª etapa consiste em uma análise considerada completa. É assim considerada pois os aspectos gramaticais e discursivos que se afastam da norma culta em sua modalidade escrita, mais formal, são apontados por grifo/sublinhado, são nomeados e possíveis adaptações são descritas/expostas/discutidas. Assim, conforme o sujeito é exposto ao que pode ser reescrito, ele tem a possibilidade de entender o que foi considerado diferente daquela escrita apresentada na/pela escola. Nesse sentido, nesta etapa, devem ser analisados, conforme os exemplos, as sugestões de adequações referentes a:

ORTOGRAFIA



TEXTO (2)

No texto (2), exemplo referente à ortografia, a palavra que não estava de acordo com a norma culta em sua modalidade escrita foi marcada e enumerada no texto para, em seguida, ser exposta a adaptação que poderia ser seguida para que o texto ficasse mais próximo da norma culta, bem como a própria adaptação: “Ortografia: antes de P ou B, usamos a letra M).

ACENTUAÇÃO

As Drogas

As Drogas são substâncias químicas que fazem o peço sentir prazer, alucinações, alterações no humor etc. Existem as drogas licitas e ilícitas. O droga licito são aqueles permitidos e legalizados pelo lei, Alcool e o nicotina. As drogas ilícitas são as negato pelo lei, maconha, cocaína e cocaine.

As drogas trazem consequências como: os problemas de saúde, cometer crimes para montar o tráfico, problemas mentais e destruir famílias etc. Para ajudar procure um psicólogo, família ou amigos.

1. Acentuação: "substâncias" (paroxítonas terminadas em hiato são acentuadas)
2. Acentuação: "químicas" (todas as proparoxítonas são acentuadas)

TEXTO (3)

PONTUAÇÃO

minha opinião sobre apostulante

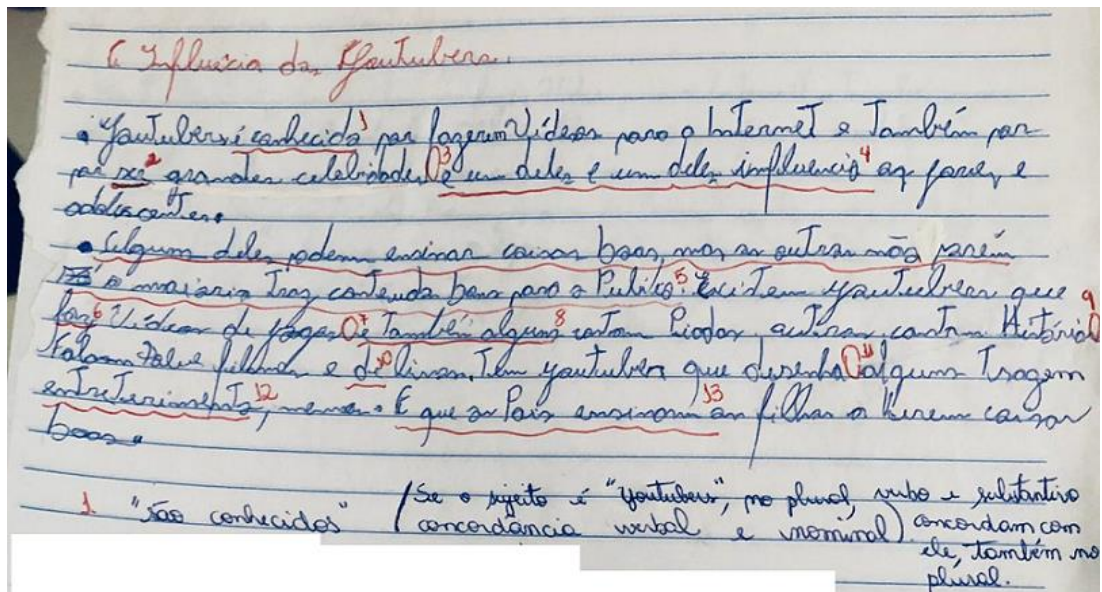
Um apostulante é uma pessoa que faz idias para apostar omissões deles para ganhar dinheiro e ser famoso na internet.

Na minha opinião apostulante é uma boa influência na vida. Alguns são bom porque fazem idias bom: caridade, motivação, culinária, conselhos, rotina diversões. Os ruins são idias como: preconceito com pessoas raças, religião idias perigosas (como tocar fogo em si para pride, colocar a devidamente numa sacola e sugar pode até morrer, como tirar a própria vida). Os apostulantes que eu ajito você boa influência, mas mesmo assim os pais são responsáveis sem que olhar para não ocorrer nada de ruim.

9. Ponto na mesma linha, por não conduzir uma ideia nova mas o assunto.

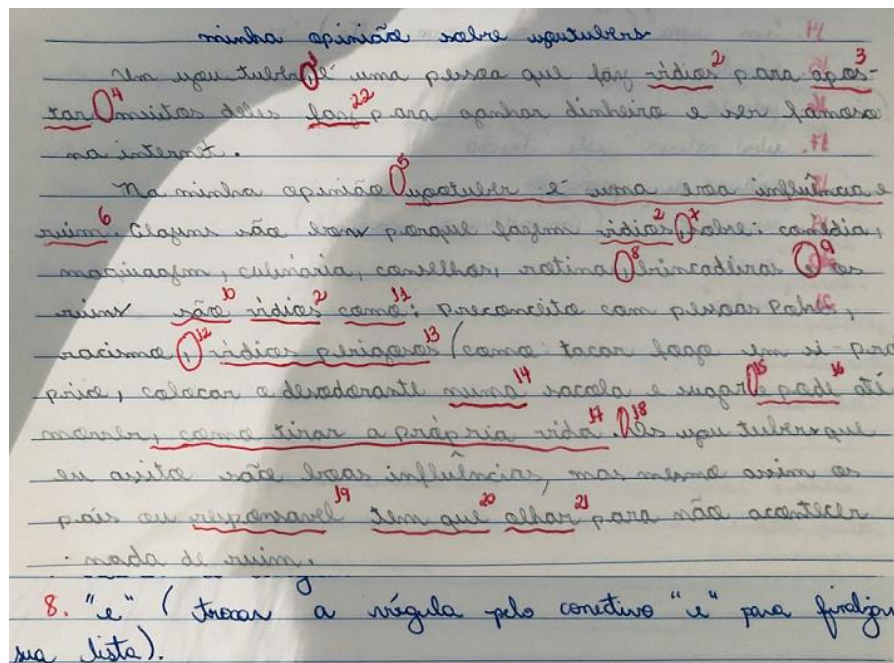
TEXTO (4)

CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL



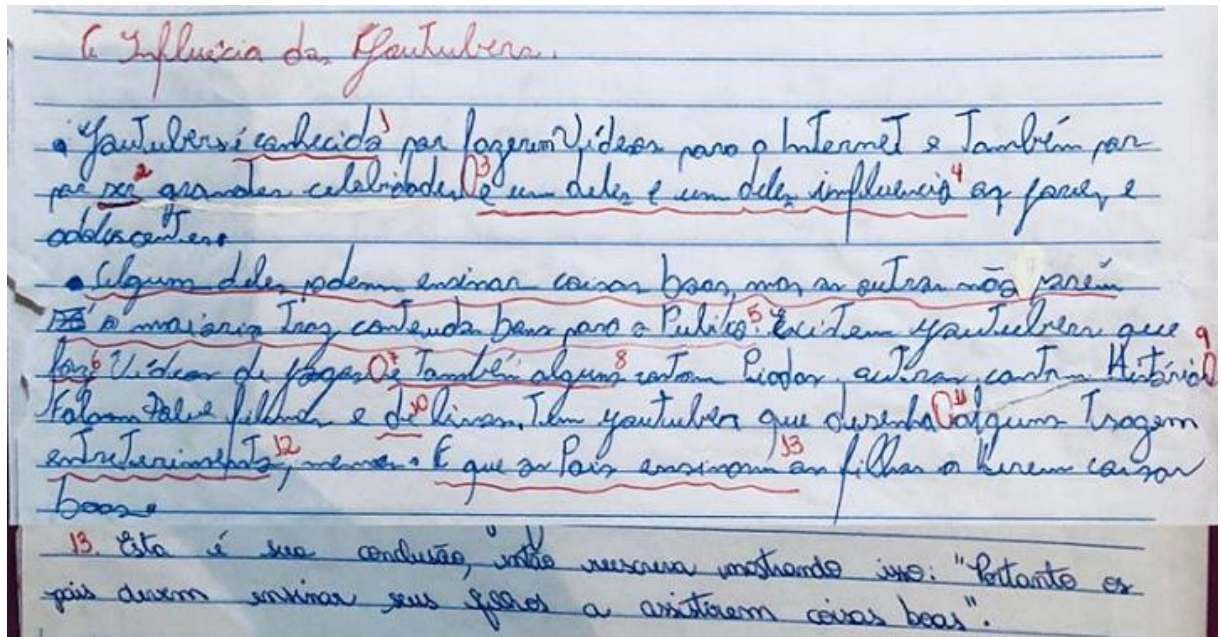
TEXTO (5)

MECANISMOS DE JUNÇÃO (MJs, daqui em diante)⁵



TEXTO (6)

⁵ O termo "mecanismos de junção" remete a uma categoria muito mais ampla e funcional do que as conjunções, que considera, a partir do cruzamento dos eixos tático (das estruturas sintáticas) e semânticas (dos sentidos), todas as diferentes formas de junção oracional, ou seja, considera todas as escolhas de "como juntar". Esse conceito é melhor explicitado no Capítulo 3, da Parte 1 da dissertação a que este Caderno encontra-se anexado.



TEXTO (7)

De modo geral, “Acentuação”, “Pontuação”, “Concordância verbal e nominal” são pontos de adequação que estão mais ligados a aspectos gramaticais, por sua vez, relativos ao modo escrito de enunciação, em face da escrita institucionalizada. Em “Mecanismos de Junção”, por outro lado, são considerados, além de aspectos gramaticais, aspectos discursivos, porque há relação entre a TD (neste caso, a TD argumentativa) e as escolhas relativas aos MJs, que contribuem para a construção do objetivo da TD. Nesse sentido, por meio desses MJs, o sujeito estabelece as relações necessárias para cumprir com o propósito da TD, que é argumentar para convencer.

Portanto, nesta etapa o professor deve atentar-se à realidade de sua sala e, a partir dela, expor os sujeitos às possibilidades da língua em sua norma culta, mais especificamente considerando o modo escrito de enunciação⁶.

⁶ Neste trabalho, é considerado o conceito de *heterogeneidade da escrita*. Para este conceito, os aspectos da fala presentes na escrita não são erros ou inadequações, pois fala e escrita constituem-se mutuamente. Fala e escrita são, nesse sentido, dois modos de enunciação que estão imbricados, e a questão do falado no escrito é uma questão de constituição. Essa teoria fundamenta-se em três eixos que indiciam a circulação do sujeito, a saber: o primeiro eixo refere-se a imagem que o sujeito faz da gênese da escrita, ou seja, a ideia de que a escrita é simples reprodução da fala; o segundo eixo corresponde à representação que ele faz do que imagina ser o código escrito institucionalizado; e o terceiro eixo diz respeito à representação que ele faz sobre a dialogia com o já falado/escrito e com o já ouvido/lido, ou seja, refere-se a uma relação com o conceito de TD (CORRÊA, 1997).

2ª ETAPA

ANÁLISE SIMPLES

Após algumas análises feitas de acordo com a 1ª etapa, quando o professor sentir que é o momento adequado para avançar, a 2ª etapa – ANÁLISE SIMPLES – deve ser realizada.

Neste momento, as sugestões de adequações que tornem o texto dos sujeitos mais alinhado às características da norma culta, na escrita, são apontadas por grifo e nomeadas. Não são, portanto, descritas/expostas as adaptações que poderiam ser feitas. Assim, o escrevente deve, por si só, identificar o que precisa ser modificado, reconhecendo, dessa forma, o que significam os conceitos apontados, como “ortografia”, “acentuação”, “coesão e coerência”, “pontuação”, etc., conforme o texto (8):

Título

Como é aquele, penso que não
 o a seu lado quanto você mais presença
 junto os amigos, te ajudam a qualquer
 custo, ele quer seu bem.
 Ele faz você se divertir, rir, etc.
 é bom que eles sejam amigos até
 o melhor.
 A importância do amigo é não ficar
 sozinho solitário e sim com muitos
 amigos para se divertir.

1. Ortografia.	7. Ortografia.
2. Acentuação.	8. Acentuação.
3. Ortografia.	9. separar / acentuação.
4. Concordância verbal.	
5. Concordância verbal.	
6. Letra maiúscula.	

TEXTO (8)

RELAÇÃO COLETIVA COM A ESCRITA

A metodologia de reescrita consiste na refacção dos textos analisados, por parte dos sujeitos, a partir das possibilidades apontadas nas etapas anteriormente descritas e, ainda, de comentários gerais feitos por parte do professor que, através de trechos retirados dos textos de seus alunos, deve retomar conceitos, estimulando-os a analisarem e se relacionarem com a escrita.

É interessante, para tal, separar trechos de textos de diferentes escreventes, expor (na lousa ou por meio de impressões) e conduzir a adaptação por parte dos alunos, através de questionamentos e reflexões acerca de aspectos gramaticais da normal culta e de aspectos discursivos da tradição argumentativa, no modo escrito de enunciação.

Será possível notar, assim, a relação do aluno com sua escrita, no processo de reescrita, de acordo com a metodologia apresentada no Módulo II, percebendo o quanto ele pôde reconhecer conceitos e adaptar-se a eles.

MÓDULO III

RESULTADOS

Este Módulo tem como objetivo apresentar a comparação entre as produções com as adaptações apontadas e suas reescritas (*Comparação 1*), ou seja, como o sujeito se relacionou com o que lhe foi exposto e como se relacionou com a sua escrita a partir da (sua) imagem da escrita institucionalizada. Apresenta-se também uma *Comparação longitudinal*, que contempla as Coletas 1 e 2⁷, referentes às propostas de produção textual 1 e 6, realizadas com cerca de um ano de intervalo.

O primeiro exemplo, a seguir, foi levantado a partir da Proposta 2, exposta no Módulo I, na qual os escreventes tinham por objetivo escrever um texto argumentativo sobre o uso de drogas.

⁷ Foram realizadas duas Coletas, com intervalo de cerca de um ano entre elas, a fim de coletar dados para esta pesquisa.

COMPARAÇÃO 1

Versão com Análise completa

DROGA NÃO É VIDA

As pensas se afundam nas drogas por conta de uma influência de familiares que pedem cada experimental por que talvez goste ou pressão de grupos de amigos que também pedem para experimental por que é Bom, gostam da vida ou etc.

As drogas podem trazer vários problemas para o corpo e a saúde como uma dependência química problemas de saúde cometer crimes para se manter o corpo funcionando ou conseguir dinheiro destruir a própria família e a família de quem usa com ele e também destruir a mesma.

É a hora mais periculosa de combater a droga e procurando um tratamento psicológico ou clínica de internação para se tratar.

1. Concordância verbal: "são" (o verbo concorda com o sujeito)
2. Concordância verbal: "afundam" (o verbo concorda com o sujeito)
3. Acentuação: "influência" (paroxítona terminada em hiato) → "pensas"
4. Ortografia: "experimental"
5. Pontuação: vírgula para separar sua explicação.
6. Rescrever este trecho: "porque talvez goste ou ^{ou ainda} por pressão de grupos de amigos que consideram boa a sensação que a droga proporciona"
7. Acentuação: "vários" (paroxítona terminada em hiato)
8. Pontuação: colocar vírgula antes da palavra "como" para colocar seus exemplos.
9. Acentuação: "dependência" (paroxítona terminada em hiato)
10. Acentuação: "química" (toda paroxítona é acentuada)

tilibra

11. Concordância nominal: "tipos" ^{para concordar com "outros"} de crime".
12. Colocar vírgula antes de sua exemplificação.
13. norma padrão: "para".
14. Acentuação: "própria" (paroxítona terminada em hiato)
15. Acentuação: "família" (paroxítona terminada em hiato)
16. Acentuação: "também" (paroxítona terminada em "em")
17. "destruir a própria vida".
18. Acentuação: "pessoal" (paroxítona terminada em "l")
19. Acentuação: "vício" (paroxítona terminada em hiato)
20. Cuidado com a separação de sílabas: "procuram
de"
PRO-CU-RAN-DO
21. Acentuação: "psicológico" (toda proparoxítona é acentuada)
22. Acentuação: "clínica" (toda proparoxítona é acentuada)
23. Pontuação: coloque ponto final no final do parágrafo.

TEXTO (9)

Versão Reescrita

Drogas não são vidas

As pessoas se afundam nas drogas por conta de má influência de familiares que pedem para experimentar, por que talvez gostem ou ainda por pressão de grupos de amigos que consideram boa a sensação que a droga proporciona.

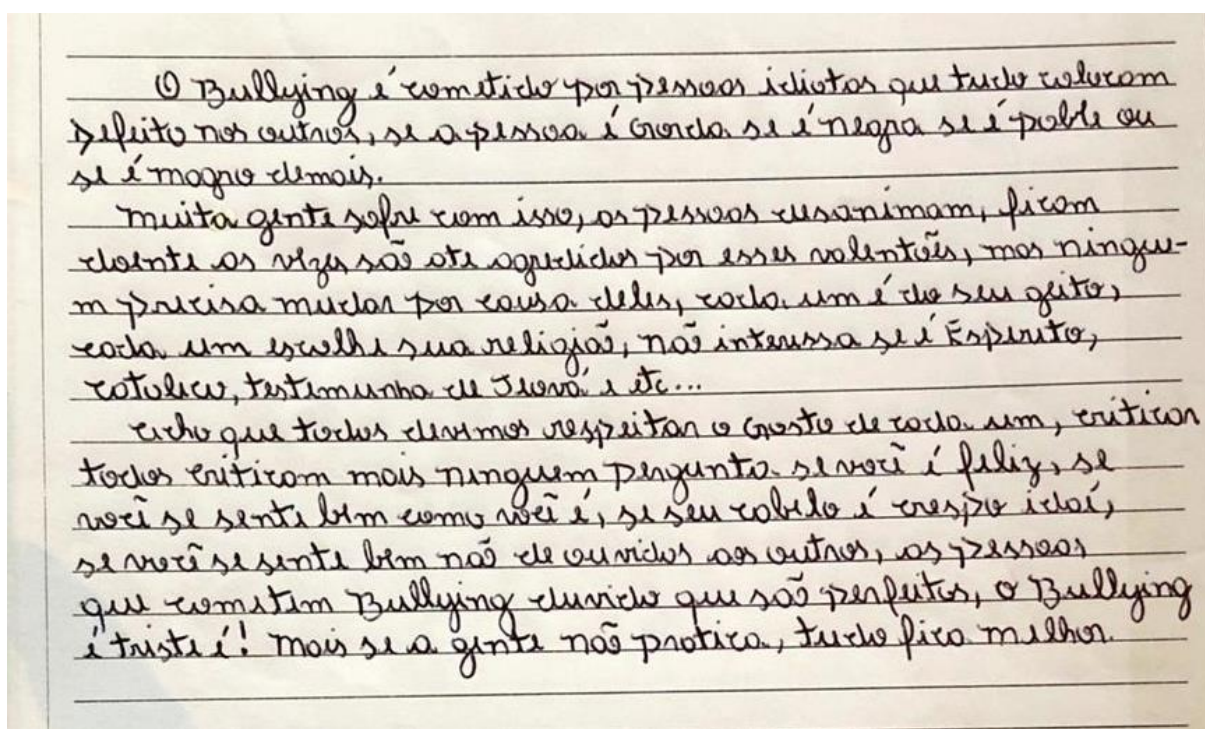
As drogas podem trazer vários graves riscos, como: vício, dependência química, problema de saúde, cometer outros tipos de crimes, como roubar para conseguir dinheiro, destruir si própria, família e a família de quem usa com ele e também a própria vida. É a forma mais pessoal de combater o vício e procurando um tratamento psicológico, ou clínica de internação para se tratar.

TEXTO (10)

É notável que o escrevente seguiu as adaptações propostas e, ainda, fez suas próprias adaptações, como no título “Drogas são vidas”, por meio do qual é possível perceber que, ao refletir sobre a análise inicial referente à concordância verbal, optou por concordar com o plural no título todo, embora não houvesse a necessidade nesse caso. Desse modo, esse tipo de trabalho com os textos possibilita ao professor compreender as necessidades de seu aluno, bem como ao aluno refletir sobre a própria língua, tornando-se sujeito de sua escrita.

COMPARAÇÃO LONGITUDINAL (Coleta 1 e Coleta 2)

A Coleta 1, realizada em setembro de 2018, teve como temática a proposta 1, apresentada neste Caderno Pedagógico, estimulando os sujeitos a argumentarem sobre o *bullying*. O exemplo abaixo foi obtido a partir dessa proposta:



O Bullying é cometido por pessoas idiotas que tudo colocam defeito nos outros, se a pessoa é branca se é negra se é pobre ou se é magro demais.

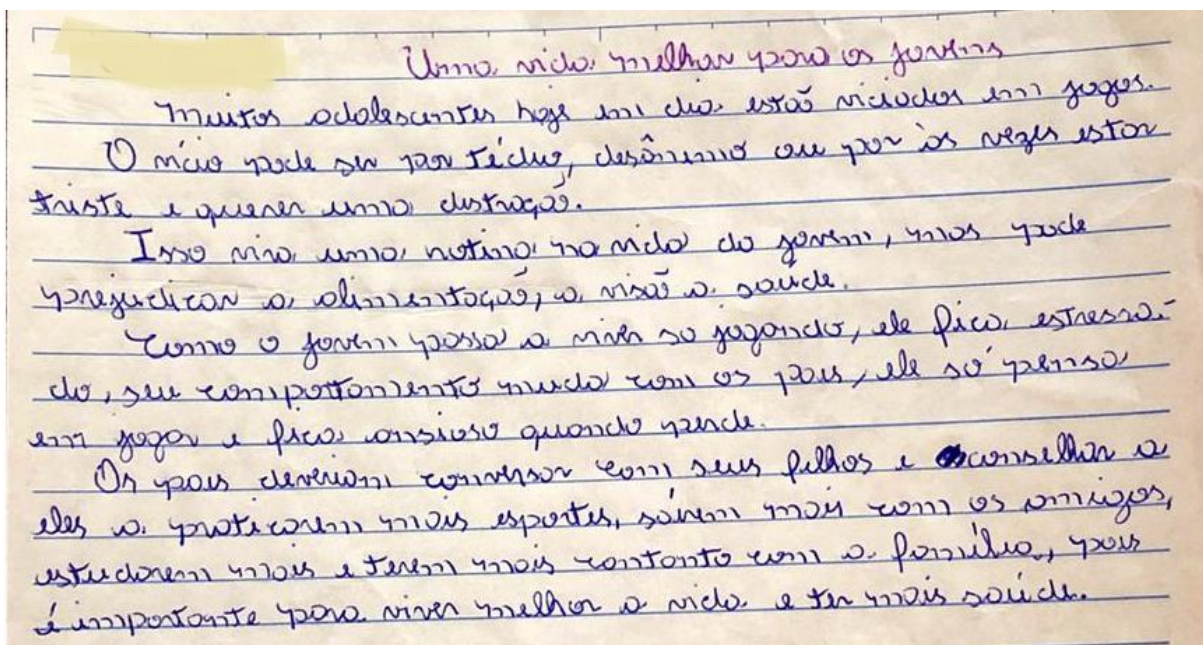
Muita gente sofre com isso, as pessoas risonham, ficam de lado os vizinhos são os seguidores por esses valentes, mas ninguém precisa mudar por causa deles, cada um é de seu jeito, cada um escolhe sua religião, não interessa se é Espírita, católico, testemunha de Jeová, etc...

Acho que todos deveriam respeitar o gosto de cada um, criticam todos criticam mais ninguém pergunta se você é feliz, se você se sente bem como você é, se seu cabelo é crespo não, se você se sente bem não de ouvido os outros, as pessoas que cometem Bullying chorando que são perfeitos, o Bullying é triste é! Mas se a gente não pratica, tudo fica melhor.

TEXTO (11)

É possível notar que esse escrevente, para estabelecer suas opiniões e argumentos, fez escolhas que apontam para o momento da enunciação, como em “Acho que” e “O bullying é triste é”. As repetições, por meio da justaposição (sem juntor), também são indícios dessa relação com o modo de enunciação falado.

A Coleta 2, por sua vez, foi realizada em outubro de 2018, e teve como temática o vício em games (Proposta 6, exposta no Módulo I). O exemplo a seguir foi escrito pelo mesmo escrevente que produziu o texto apresentado anteriormente, referente à Coleta 1:



TEXTO (12)

Destaca-se, comparativamente, como o escrevente passou a opinar e argumentar circulando por sua imagem de escrita institucionalizada de acordo com a TD argumentativa:

(i) inserindo informações: “Muitos adolescentes hoje em dia estão viciados em jogos. O vício pode ser por tédio, desânimo ou por às vezes estar triste e querer uma distração.”;

(ii) empregando sua opinião e argumentos: “Isso vira uma rotina na vida do jovem, mas pode prejudicar a alimentação, a visão e a saúde. Como o jovem passa a viver só jogando, ele fica estressado, seu comportamento muda com os pais, ele só pensa em jogar e fica ansioso quando perde.”;

(iii) propondo intervenções, como forma de fechamento de seu texto: “Os pais deveriam conversar com seus filhos e aconselhar a eles a praticarem mais esportes, saírem mais com os amigos, estudarem mais e terem mais contato com a família, pois é importante para viver melhor a vida e ter mais saúde”;

(iv) e, principalmente, utilizando mecanismos de junção convencionais na construção da TD argumentativa, tais como “ou”, “como”, “pois”, “para” e “e”, que contribuem para o objetivo da TD, que é convencer.

Nota-se, portanto, que a escrita se deu em um ambiente mais formal, com mais marcas da circulação dos sujeitos pelo que eles acreditam ser o código escrito institucionalizado, perceptível, tanto em aspectos gramaticais, quanto em aspectos discursivos.

CONVITE AOS PROFESSORES

A partir das propostas e análises aqui explicitadas, é possível compreender a importância da experiência de lidar com os textos dos alunos de forma a refletir sobre a linguagem tal como ela é, em suas infinitas possibilidades, e não como um modelo pronto a ser seguido, contribuindo, assim, para um ensino da língua efetivo e significativo.

Nesse sentido, destaca-se o convite aos professores a aprofundarem-se no estudo das questões pontuadas, a partir da leitura da dissertação a qual este Caderno está anexado, pois, desse modo, serão capazes de compreender melhor a importância dessas considerações no ensino da língua, e, principalmente, motivarem-se a olhar a escrita e seus sujeitos a partir de uma outra ótica, capaz de iluminar os rastros de circulação desses sujeitos pela escrita, de forma a enxergar mais do que “erros”.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, C. S. **Processos sintáticos de articulação de orações: algumas abordagens funcionalistas**. Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p. 9-27, jan./dez. 2004.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Tese de doutoramento. Campinas (SP): IEL/Unicamp, São Paulo, 1997.
- GÖRSKI, E. M., COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática**. In: Work. pap. lingüíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- KABATEK, J. **Tradição discursiva e gênero**. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 579-588. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: Maio de 2018.