

Giovanna Coelho de Oliveira

O papel das tradições discursivas orais na escrita inicial no contexto do PEJA

São José do Rio Preto

2024

Giovanna Coelho de Oliveira

O papel das tradições discursivas orais na escrita inicial no contexto do PEJA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Financiadora: FAPESP – Processo 2023/02325-6

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Regiane Lopes-Damasio

São José do Rio Preto

2024

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

D418p

de Oliveira, Giovanna Coelho

O papel das tradições discursivas orais na escrita inicial no contexto do PEJA / Giovanna Coelho de Oliveira. -- São José do Rio Preto,

2024

182 p. : il., tabs., fotos

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

Orientadora: Lucia Regiane Lopes-Damasio

1. Heterogeneidade da escrita. 2. Aquisição da escrita. 3. Tradição discursiva. 4. Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

Giovanna Coelho de Oliveira

O papel das tradições discursivas orais na escrita inicial no contexto do PEJA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Financiadora: FAPESP – Processo 2023/02325-6

Comissão Examinadora

Titulares

Prof^a. Dr^a. Lúcia Regiane Lopes-Damasio
UNESP – Câmpus de Assis
Orientadora

Prof. Dr. Pascoalina Bailon De Oliveira Salech
Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
UNESP – Câmpus de Marília

São José do Rio Preto

12 de setembro de 2024

À Nivaldina Coelho da Costa (*in memoriam*),
para sempre, em meu coração, tu vives.

AGRADECIMENTOS

À Adelina, Antônia, Isolina, Felismina, Maria Conceição, Maria José, Maria Pereira, Nilda e Lourdes, educandas do PEJA, suas histórias de vida são a alma desta dissertação, e minha gratidão por suas contribuições é eterna.

À minha orientadora Lúcia, que me ensinou, com muita paciência, os fundamentos básicos da Pesquisa Científica. Sua orientação é minha bússola no mundo acadêmico.

Ao Lourenço, pelos intrigantes questionamentos. Seus conselhos foram essenciais durante a constituição deste estudo.

À Pascoalina, pela avaliação cuidadosa e pelas sugestões enriquecedoras que possibilitaram o aprimoramento desta dissertação.

À FAPESP, pela concessão da bolsa de pesquisa, sob o processo nº 2023/02325-6, sem a qual seria difícil a conclusão deste trabalho.

À Bruna, por dividir comigo as alegrias e os desafios da Pós-Graduação. Sua amizade foi a âncora que me manteve firme durante toda a jornada.

À Manuella, pelo apoio constante no PEJA (e na vida). Sua dedicação e parceria foram fundamentais em cada passo deste trabalho.

Aos meus pais, Sidnea e Gilberto, cujo amor sustenta cada conquista.

Aos meus irmãos, Taisse, Isabele e Nicolas, eternos companheiros de vida, com quem compartilho esta vitória. Tudo nosso, nada deles.

Eu é que não vou baixar a minha cabeça para escrever. Ah, não vou.

(Marcelino Freire, 2005, p. 81)

RESUMO

Este trabalho, vinculado ao Projeto “Escrita e TD no ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico” (FAPESP - processo 2022/02850-0), tematiza o papel que as tradições discursivas (Kabatek, 2005) orais desempenham durante o processo de aquisição da escrita, no contexto do Projeto para Educação de jovens e adultos (PEJA-UNESP/Assis). Ao assumir a relevância das tradições discursivas (TDs) orais no percurso de aquisição da escrita, objetiva-se examinar a maneira pela qual as tais TDs orais colocam-se na origem do processo em que o texto escrito se torna significativo para um sujeito. Para tanto, adota-se um quadro teórico-metodológico assentado na hipótese de que o modo falado de enunciar constitui a gênese das relações entre o sujeito e o texto escrito (Corrêa, 1997). A análise qualitativa, de natureza abductiva, está pautada na consideração conjunta de aspectos linguísticos e discursivos dos dados coletados via diário de campo e produções textuais escritas pelas educandas do PEJA, tomadas como práticas discursivas. Os resultados obtidos reforçam o pressuposto de que as práticas discursivas orais, caracterizadas em TDs que circulam no modo falado de enunciar, estão na origem das relações entre o sujeito e o (seu) texto escrito, mas apontam, igualmente, para a necessidade de se considerar, nos acontecimentos de escrita, o papel das TDs letradas, pelas quais as escreventes já circulam, regulado pela representação dos sujeitos adultos, em contexto do PEJA, acerca do código escrito institucionalizado. Desse modo, o trabalho com a escrita, iniciado em TDs orais, indicia, nos acontecimentos de escrita, o jogo com a heterogeneidade da linguagem e com o imaginário sobre escrita, a partir do encontro entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito, bem como a relação entre opacidade e transparência, uma vez que, somente pelo investimento na opacidade da língua, é possível contemplar os processos de produção de sentido em suas condições.

Palavras-chave: Tradição discursiva; Heterogeneidade da escrita; Aquisição da escrita; Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

This abstract outlines the study conducted within the framework of the project "Writing and Discursive Tradition in teaching: from conceptual delimitation to its role in the hidden aspects of academic literacy" (FAPESP - process 2022/02850-0). It explores the significance of oral discursive traditions (Kabatek, 2005) in the writing process within the context of the Project for Youth and Adult Education (PEJA-UNESP/Assis). By acknowledging the relevance of oral discursive traditions (DTs) in the journey of writing acquisition, the study aims to examine how oral DTs constitute the written text. The theoretical framework is grounded in the hypothesis that the oral way of enunciating constitutes the genesis of the relationship between the subject and written text (Corrêa, 1997). Qualitative analysis, employing an abductive approach, considers linguistic and discursive aspects of data collected through a field diary and written productions of PEJA students, treated as discursive practices. The results reinforce the assumption that oral discursive practices, characterized by DTs prevalent in the oral way of enunciating, are in the basis of the relationship between the individual and their written text. However, they also emphasize the importance of considering the role of literacy, via DTs, in writing events, which are influenced by the representation of institutionalized written language held by adult subjects in the PEJA context. Thus, the process of working with writing, initiated in oral traditions, indicates a negotiation between language heterogeneity and the imaginary constructs surrounding writing, through the intersection of oral/spoken and literacy/written practices, as well as the relationship between opacity and transparency, since only through investment in the opacity of language is it possible to contemplate the processes of meaning production in their conditions.

Keywords: Discursive Tradition; Heterogeneity in writing; Writing acquisition; Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	Transposição da oralidade à escrituralidade (P. Koch; Oesterreicher, 1985, p. 18)	p. 25
Esquema 2	Parâmetros da imediatez e da distância comunicativa (Urbano; Caldas, 2013, p. 23)	p. 26
Esquema 3	Tradições discursivas (Kabatek, 2005a, p. 4)	p. 43
Esquema 4	Evocação-repetição (Kabatek, 2005a, p. 7)	p. 46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Oralidade e escrituralidade concepcional e medial (P. Koch; Oesterreicher, 1985, p. 17, tradução nossa)	p. 23
Quadro 2	Estrutura geral da linguagem (Coseriu, 1992, p. 106)	p. 41
Quadro 3	Níveis e domínios da linguagem (P. Koch, 2021, p. 364)	p. 42
Quadro 4	O trabalho no PEJA realizado em cada <i>campi</i> da UNESP	p. 76
Quadro 5	Práticas de escrita realizadas no primeiro semestre letivo de 2023 no âmbito do PEJA-UNESP/Assis	p. 86
Quadro 6	Constituição dos sentidos no texto P1T4E4	p. 136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relação de gênero nos núcleos de atuação do PEJA entre os anos de 2021-2023	p. 80
Gráfico 2	Composição do grupo de educadores do PEJA-UNESP/Assis nos anos de 2021-2023	p. 81
Gráfico 3	Ocorrências das marcas linguísticas nos dados	p. 97
Gráfico 4	Total de marcas fonético-fonológicas	p. 99
Gráfico 5	Marcas fonético-fonológicas nos eixos (1) e (2), em cada prática de escrita	p. 99
Gráfico 6	Ocorrências de substituições ortográficas não-fonológicas e fonológicas	p. 100
Gráfico 7	Ocorrências de segmentação não convencional em cada prática de escrita	p. 106
Gráfico 8	Hipossegmentação em grupos clíticos	p. 107
Gráfico 9	Marcas sintáticas de alçamento da escrita	p. 112
Gráfico 10	MJs nas práticas de escrita	p. 118
Gráfico 11	Relações de sentido por meio de justaposição em cada prática de escrita	p. 119
Gráfico 12	Mesclas nas TDs narração e prescrição	p. 130
Gráfico 13	Mesclas de TDs na prática de escrita 2	p. 140

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Substituições ortográficas não-fonológicas no eixo (1)	p. 102
Imagem 2	Trecho retirado do texto P4T20E1	p. 102
Imagem 3	Substituições ortográficas não-fonológicas no eixo (2)	p. 103
Imagem 4	Flutuações de registro nas palavras “seveja”; “ceveja” e “cerveja” (P1T1E1)	p. 103
Imagem 5	Substituições ortográficas fonológicas	p. 104
Imagem 6	Substituições ortográficas fonológicas em regras contextuais	p. 105
Imagem 7	Hipossegmentação em grupos clíticos	p. 108
Imagem 8	Flutuações na segmentação de palavras	p. 110

Imagem 9	Marcas de concordância (verbal/nominal)	p. 112
Imagem 10	Trecho retirado do texto P1T5E5	p. 113
Imagem 11	Trecho retirado do texto P2T11E6	p. 114
Imagem 12	Trecho retirado do texto P4T23E5	p. 115
Imagem 13	Trecho retirado do texto P2T6E1	p. 116
Imagem 14	Trecho retirado do texto P1T5E5	p. 120
Imagem 15	Trecho retirado do texto P2T2E2	p. 122
Imagem 16	Texto P1T2E2	p. 132
Imagem 17	Texto P1T4E4	p. 134
Imagem 18	Texto P2T11E6	p. 138
Imagem 19	Texto P2T12E7	p. 141
Imagem 20	Texto P3T18E8	p. 143
Imagem 21	Texto P3T19E8	p. 145
Imagem 22	Texto P4T22E4	p. 147
Imagem 23	Texto P5T26E2	p. 149

LISTA DE JUNTOGRAMAS

Juntograma 1	Estratégias juntivas em P1T5E5	p. 120
Juntograma 2	Estratégias juntivas em P2T2E2	p. 122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Marcas linguísticas da heterogeneidade da escrita nos eixos (1) e (2)	p. 98
Tabela 2	Substituições ortográficas não-fonológicas nos eixos (1) e (2)	p. 101
Tabela 3	Substituições ortográficas fonológicas nos eixos (1) e (2)	p. 104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Considerações iniciais	13
1 Objetivos	14
2 Organização	16
 PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
I A ESCRITA CONSTITUTIVAMENTE HETEROGÊNEA	18
Considerações iniciais	18
1 Oralidade e letramento: primeiros apontamentos	19
2 Estudos do letramento: as controvérsias teóricas na investigação das relações entre fala/oralidade e escrita/letramento	21
3 A teoria da imediatez-distância comunicativa: um modelo de <i>continuum</i> tipológico	22
4 A teoria da heterogeneidade constitutiva: um sistema conceitual para escrita	28
4.1 A apreensão de um modo heterogêneo de constituição da escrita: três eixos metodológicos	34
“Para onde olhar...”	37
II AS TRADIÇÕES DISCURSIVAS	39
Considerações iniciais	39
1 O legado coseriano: o conceito de TD	39
2 Os traços constitutivos de um TD: repetição-evocação e atualização-tradição	45
“Para onde olhar...”	49
III AAQUISIÇÃO DA ESCRITA À LUZ DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS	52
Considerações iniciais	52
1 O interacionismo na aquisição da linguagem: as raízes e a mudança do campo	53
2 O interacionismo de Cláudia de Lemos: transformação e mudança na aquisição da linguagem	58
3 Mudança na aquisição da escrita: a suspensão da transparência	62
4 A aquisição da escrita à luz das TDs: um olhar para a heterogeneidade	66
“Para onde olhar...”	70

PARTE II: MATERIAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

I	MATERIAIS E METODOLOGIA	75
	Considerações iniciais	75
1	O Projeto para Educação de Jovens e Adultos (PEJA)	75
1.1	A configuração do PEJA-UNESP/Assis	77
1.2	O PEJA e a UNESP/Assis: da organização do trabalho aos desafios de atuação	82
2	Materiais	84
2.1	O texto escrito e suas condições de produção	84
2.2	O diário de campo e suas condições de produção	89
3	Metodologia e procedimentos de investigação	91
	“Para onde olhar...”	93

PARTE III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

I	MARCAS LINGUÍSTICAS DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA	96
	Considerações iniciais	96
1	Marcas fonético-fonológicas e ortografia	98
1.1	Substituições ortográficas não-fonológicas	101
1.2	Substituições ortográficas fonológicas	104
2	Marcas de flutuação e segmentação de palavras	106
3	Marcas sintáticas de alçamento da escrita	111
4	Marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção	117
	“Para onde olhar...”	124

II	MARCAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA	128
	Considerações iniciais	128
1.	As tradições discursivas e as mesclas de tradições discursivas	129
1.1	Prática de escrita 1	131
1.2	Prática de escrita 2	138
1.3	Prática de escrita 3	142
1.4	Prática de escrita 4	147
1.5	Prática de escrita 5	149
	“Para onde olhar...”	150

CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	156
--------------------	-----

APÊNDICES

Apêndice A: diário de campo	165
-----------------------------	-----

INTRODUÇÃO

Considerações iniciais

Será que eu preciso mesmo garranchar meu nome? Desenhar só pra mocinha aí ficar contente? Dona professora, que valia tem o meu nome numa folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente. Quem está atrás do nome não conta? (...) Eu é que não vou baixar a minha cabeça para escrever. Ah, não vou! (Freire, 2005, p. 80-81)

O trecho, retirado do conto ‘Totonha’, escrito por Marcelino Freire (2005), soa como um grito de resistência de uma personagem que se recusa a ser ‘salva’ da ‘ignorância das letras’. Levantando-se contra os poderes de dominação da escrita, Totonha questiona as hierarquias da linguagem que, de modo geral, fazem acreditar que a fala é própria das sociedades atrasadas, enquanto a escrita é sinônimo de progresso e conhecimento. Nesse contexto, importa saber o que significa, para Totonha, aprender a ler e a escrever.

A interrogação feita pela personagem: “Quem está atrás do nome não conta?” denuncia aquilo que Paulo Freire chamou de ‘educação bancária’, modelo que tem por base o ‘depósito’ de ideias e conteúdos nos alunos. Na alfabetização, isso implica uma concepção de escrita tomada como mero código ou, nas palavras de Totonha: “palavras, assim, sem gente”. No conto, a postura de Totonha revela o processo tradicional a que a aprendizagem da escrita, bancária, se presta: “Eu é que não vou baixar minha cabeça para escrever” (Freire, 2005, p. 81).

‘Escrever’ e ‘baixar a cabeça’ são gestos complementares, que implicam uma postura corporal, indiciando que a escrita, para além de uma atividade mental, é também um gesto, dotado de significação. Atribuir ‘vida’ aos nomes no papel – isto é, recuperar os sentidos que os sujeitos em aquisição dão aos acontecimentos de escrita vivenciados – requer pensar a escrita enquanto prática discursiva em um processo de interação mais amplo, iniciado em práticas orais.

Para tanto, é necessário que o ponto de partida, no trabalho em aquisição da escrita, se estabeleça em um patamar de igualdade, rompendo tanto com a assimetria que faz do mestre o detentor de um conhecimento, para o qual se deve “baixar a cabeça”, quanto da própria superioridade da escrita em relação à fala. A esse último fator, se associa aquilo que está na base deste trabalho: a observação dos fatos da língua, fala e escrita, sem que seja preciso colocá-los em qualquer tipo de oposição dicotômica, assumindo, portanto, um modo heterogêneo de constituição da escrita (Corrêa, 1997).

Compreender as relações entre o oral e o letrado enquanto práticas sociais e, em adjacência, o falado e o escrito enquanto atos linguísticos heterogeneamente constituídos implica reconhecer que, mesmo antes de chegar à sala de aula, espaço privilegiado para a circulação de

letramentos formais¹, o sujeito já circula por práticas de letramento e, por isso, espera-se que seus textos registrem a convivência entre práticas sociais orais e letradas, via tradições discursivas (doravante TD). Aqui, o termo TD pode ser compreendido, de maneira muito sucinta, como a repetição de uma maneira particular do dizer.

A partir daí, surge a necessidade de olhar para os sujeitos, jovens e adultos, do Projeto para educação de jovens e adultos (PEJA), durante seu processo educativo, considerando os seus saberes, social e coletivamente constituídos, enquanto sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de educação.

Desse modo, este trabalho se justifica por sua potencial contribuição, por um lado, aos estudos linguísticos, colaborando com a discussão sobre as relações entre fala/oralidade e escrita/letramento, no contexto de aquisição da escrita de jovens e adultos, e, por outro lado, ao diálogo entre a linguística e o ensino, colaborando com a proposição práticas de ensino e aprendizagem que considerem o sujeito e sua relação com a língua/linguagem.

Ao privilegiar o paradigma teórico das TDs, considerando-as constitutivas do processo pelo qual o sujeito constitui o texto escrito, numa relação entre fala/escrita e oralidade/letramento, busca-se estender uma discussão que já existe no âmbito da aquisição da escrita infantil (Lopes-Damasio, 2022, 2020, 2019) para a aquisição da escrita pelo adulto, levando em consideração as particularidades histórico-sociais desses sujeitos, impossibilitados outrora da participação no ensino básico regular.

Vale destacar que este trabalho integra o projeto “Escrita e Tradição Discursiva no Ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico”, sob a linha de fomento PI, concedida pela FAPESP ((Processo Nº 2022/02850-0). Assim como se insere na tríade ensino-pesquisa-extensão ao inaugurar uma linha de investigações voltada especificamente ao PEJA-UNESP/Assis. Desse modo, se espera, também, contribuir para o desenvolvimento de pesquisas subsequentes no PEJA-UNESP, assim como, mais imediatamente, com a melhoria da qualidade do trabalho oferecido pelo programa.

1. Objetivos

Este estudo tematiza o papel que as TDs orais desempenham no processo de aquisição da escrita, pelo sujeito já adulto, no contexto do PEJA. Para tanto, a proposta está subdividida em uma etapa aplicada e em outra analítica. A primeira etapa, aplicada, tem por objetivo trabalhar com práticas discursivas orais em contexto de ensino no PEJA, atentando-se a certos aspectos

¹ O letramento acadêmico está associado aos letramentos específicos para a inserção dos sujeitos nas práticas letradas das esferas educacionais, estendendo-se desde o ensino básico até o universitário (cf. STREET, 2010).

da produção do texto não explícitos e/ou considerados no processo de ensino e aprendizagem. Dentre esses aspectos interessam aqueles relacionados às TDs orais. A parte analítica, por sua vez, tem por objetivo examinar a maneira pela qual as práticas discursivas orais, tomadas enquanto TDs, atuam no processo de aquisição da escrita de sujeitos adultos.

Ao assumir, portanto, seu foco aplicado e analítico, voltado à relevância das TDs orais durante a aquisição da escrita, o objetivo geral deste projeto é observar como as TDs orais atuam no processo que constitui o texto escrito, significando-o, ou seja, tornando-o significativo para um sujeito. A partir desse movimento, busca-se analisar a maneira pela qual as TDs orais, sendo fenômenos linguístico-discursivos e, portanto, não ‘transparentes’, integram os processos ocultos do letramento acadêmico (Street, 2014, 2010).

Esse objetivo está assentado na hipótese de que as TDs orais se constituem como a porta de entrada dos sujeitos adultos em seu processo de aquisição da escrita. Em outras palavras, parte-se da hipótese de que as práticas discursivas orais, em torno de objetos portadores de textos, estão na origem das relações que se estabelecem entre o sujeito e o texto e que, portanto, é por meio dessas práticas que o texto deixa seu estatuto de “coisa” para se transformar em “objeto significado” (Rojo, 1998; Abaurre *et al.*, 2002). Acrescenta-se, ainda, a hipótese de que as TDs fazem parte dos aspectos ocultos do letramento acadêmico (Street, 2014, 2010), expressão utilizada para mostrar que certos aspectos da produção do texto não são explicitados e/ou considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Configuram-se como objetivos específicos da pesquisa:

- (i) Descrever e analisar marcas linguísticas deixadas pelo sujeito na superfície do texto, tomadas em sua relação constitutiva com as práticas orais e letradas.
- (ii) Descrever e analisar as marcas linguístico-discursivas estabelecidas na articulação com o já-dito, a qual se propõe associar, neste trabalho, ao conceito de TD.

O objetivo específico (i) parte do pressuposto de que a constituição do sujeito enquanto sujeito escrevente se dá pelo seu atravessamento simultâneo por diferentes práticas de oralidade e de letramento (Corrêa, 1997). A hipótese é de que a observação de diferentes marcas linguísticas (a saber, marcas fonético-fonológicas na ortografia, marcas de flutuação e segmentação de palavras, marcas sintáticas de alçamento de escrita e marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção), deixadas pelo sujeito na superfície do texto, possa apontar para a individuação dos sujeitos nos eixos de representação da escrita por que circulam – ora como participantes de um mesmo e único processo de enunciação, indiferenciado, então, do

falado (encontro com o que imagina ser sua gênese), ora projetando sua enunciação sobre um produto acabado (encontro com o que imagina ser o código institucionalizado).

O objetivo específico (ii) parte do pressuposto de que o sentido do texto é constituído na experiência desse acontecimento (Corrêa, 2022, p. 208), em que experiência deve ser entendida como o já-experimentado, isto é, como memória do já dito/escrito e do já ouvido/lido, bem como da novidade da reatualização (Pêcheux, 1999, p. 52). A hipótese é de que a observação do diálogo que o escrevente mantém com o que representa como a exterioridade constitutiva de seu texto, a qual se propõe associar, neste trabalho, o conceito de TD, pode apontar para marcas linguístico-discursivas da heterogeneidade mostrada (Authier-Revuz, 1990, p. 27). Nelas, serão reconhecidas características textuais de diferentes TDs, assumidas como indício específico da relação do sujeito com a linguagem por meio de sua circulação pelo já falado/escrito.

2. Organização

Este trabalho está organizado em três partes, da seguinte maneira: na parte I, voltada à fundamentação teórica, o primeiro capítulo apresenta a concepção de escrita assumida, a saber, constitutivamente heterogênea. Mais adiante, o capítulo 2 apresenta o conceito de TD. Por fim, o terceiro capítulo discute a aquisição da escrita à luz das TDs. Na parte II, destinada à apresentação do universo de investigação e dos procedimentos metodológicos, o capítulo 1 apresenta os materiais e a metodologia que fundamenta este trabalho. A descrição e análise dos dados compõe a parte III, organizada em dois capítulos: o primeiro, voltado às marcas linguísticas da heterogeneidade da escrita; e o segundo, às suas marcas linguístico-discursivas. A sumarização das discussões, nas partes I, II e III, será feita, na seção “Para onde olhar...”, título que se repete, propositalmente, e em referência aos trabalhos de Corrêa (1997) e Lopes-Damasio (2011), em todos os capítulos, com o objetivo de auxiliar a síntese de informações para o desenvolvimento do trabalho, buscando analisar a estrutura de cada capítulo e como as suas partes combinam-se.

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

I. A ESCRITA CONSTITUTIVAMENTE HETEROGÊNEA

Considerações iniciais

Este capítulo tem como proposta apresentar as relações entre fala/oralidade e escrita/letramento com a finalidade de caracterizar um modo heterogêneo de constituição da escrita (Corrêa, 1997). A partir da ideia de escrita constitutivamente heterogênea, será possível delinear um lugar teórico para a observação do fenômeno que se pretende analisar, a saber, o encontro entre as práticas orais e letradas, tomadas aqui como tradicionais², nos dados de aquisição da escrita de jovens e adultos no contexto do PEJA.

A fim de apresentar diferentes perspectivas teóricas sobre a escrita para, finalmente, definir a que sustentará a investigação proposta por esta dissertação, pretende-se expor, inicialmente, a dicotomia entre o falado e o escrito, caracterizada por um olhar autonomista, para, em seguida, se afastar dessa perspectiva, assumindo uma visão que concebe a heterogeneidade intrínseca, porque constitutiva, das práticas de oralidade e letramento.

Sem embargo, antecipa-se, de saída, a posição defendida neste trabalho: o atravessamento concomitante dos sujeitos por múltiplas práticas de oralidade e letramento, sob a hipótese de que “o escrevente, em seu processo de escrita, circula por um imaginário sobre a língua que se particulariza para as situações específicas e concretas de uso da escrita, estendendo-se aos diferentes modos de conceber a relação escrita/mundo e escrita/fala” (Corrêa, 1997, p. 22).

Para dar conta do que foi proposto, este capítulo obedecerá à seguinte organização: em (1), será feita uma revisão teórica sobre oralidade e letramento para então, em (2), tratar as diferentes abordagens teórico-metodológicas na investigação das relações entre fala/oralidade e escrita/letramento. Em (3), discute-se a dicotomização entre fala e escrita com base na teoria da imediatez-distância comunicativa³ (P. Koch; Oesterreicher, 1985). Opondo-se ao viés dicotômico entre fala e escrita, a seção (4) conceitua, a partir de Corrêa (1997), um modo heterogêneo de constituição do oral/falado e do letrado/escrito e, mais adiante, em (4.1.), traz a

² O termo ‘tradicionais’, utilizado na passagem, está intimamente associado ao conceito de Tradição Discursiva (TD). Embora tratado mais amplamente no capítulo seguinte, poder-se-ia adiantar, em linhas gerais, que o conceito de TD refere-se à repetição e evocação de uma maneira particular de falar e/ou escrever, tradicionalmente instituída, do ponto de vista do idioma e das sucessivas atualizações de uma forma discursiva, num diálogo complexo entre já-dito e novos projetos de dizer. Assim, a tradicionalidade estará, aqui, relacionada à historicidade, no sentido de abarcar textos e fórmulas/expressões que caracterizam gêneros institucionalizados e atos de fala fundamentais; ao passo que estará relacionada, da mesma forma, à experiência, no sentido do já sabido dessas relações (Lopes-Damasio 2019, p. 154).

³ Essa teoria foi originalmente publicada no artigo "Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mundlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte", de 1985.

descrição metodológica utilizada por Corrêa (1997) para apreender a convivência do oral/falado e do letrado/escrito, que parte da hipótese de que o escrevente, no momento da (sua) escrita, circula dialogicamente por três eixos de representação da escrita.

1. Oralidade e letramento: primeiros apontamentos

Os estudos voltados à investigação de culturas orais e letradas emergiram, sistematicamente, nas décadas de 1960 e 1970, em diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia. Enfatizando o caráter oral da linguagem e as profundas implicações da introdução da escrita em culturas tradicionais, parte da produção acadêmica e científica da época tinha como objetivo contrastar, em variados níveis, aspectos relativos à oralidade e ao letramento. Assim, privilegiou-se a polarização dicotômica entre o oral e o letrado, tomados como práticas autônomas e neutras.

A oralidade, por esse viés, é reduzida a seu aspecto fônico-acústico, cuja realização mais evidente se dá pela interação face a face, marcada, sobretudo, pela elaboração coletiva do discurso, dada a participação ativa dos interlocutores (Corrêa, 1997, p. 24). Já o letramento fica restrito às habilidades técnicas e superficiais associadas à leitura e à escrita, dando origem a noções como ‘baixo’ e/ou ‘alto’ nível de letramento. Como efeito, sociedades cujo ‘grau’ de letramento da população era considerado ‘alto’ passaram a ser associadas às ideias de ‘desenvolvimento’, tornando o letramento um fator determinante para o crescimento econômico, científico e democrático de uma determinada comunidade (Graff, 1987).

Mais tarde, entre os anos 1980 e 1990, o impacto da chamada ‘virada sociocultural’⁴ (Gee, 2000) colabora para a ampliação do ponto de vista teórico e aplicado nos estudos acerca da oralidade e do letramento, ao considerar, para além de uma perspectiva cognitivista, os aspectos sócio-históricos dessas práticas.

A oralidade passa a ser caracterizada não mais por seu aspecto material, cuja existência fônico-acústica exclusiva levava estudiosos a reduzir-na apenas à conversação face a face. Sob a influência dos estudos de gênero, impulsionados, especialmente, pelo círculo de Bakhtin (1979), uma gama muito diversa de gêneros discursivos vinculados a práticas específicas da atividade humana foi associada à comunicação oral, partindo de gêneros ligados ao que tipicamente se denomina ‘tradição oral’, como as histórias populares ou o diálogo familiar,

⁴ No campo de pesquisa do letramento, ocorreu o que Gee (2000) denominou de ‘virada social’. A ‘virada social’ representou uma mudança paradigmática: passou-se a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas).

estendendo-se às práticas mais institucionais, tidas, até então, enquanto ‘tipicamente letradas’, como os sermões religiosos ou discursos políticos.

Igualmente influenciado pelos estudos de gênero, o letramento excede à visão de ‘técnica a ser transmitida’, na medida em que é encarado como uma prática associada ao modo pelo qual as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita. Por essa razão, não poderia ser, simplesmente, ‘dado’ aos sujeitos, já que está ligado ao contexto e à identidade dos membros de uma certa comunidade (Street, 2003, p. 78). Nesse contexto, faz-se substancial refletir sobre a polissemia em torno da palavra ‘letramento’, devido à ampla difusão do termo em trabalhos técnicos e científicos.

Gnerre (1985 *apud* Corrêa, 1997) observa que somente a língua inglesa dispõe de uma palavra como ‘literacy’, para referir, de forma abstrata, a todos os possíveis aspectos sociais e individuais atrelados às práticas de leitura e escrita. Em outras línguas, dispõe-se de palavras como ‘escrita’, no português, que fazem referência tanto à atividade concreta de escrever quanto ao produto concreto de tal atividade. Dessa maneira, o termo ‘letramento’ é comumente empregado como sinônimo de outras noções, como ‘alfabetização’ e até mesmo ‘escolaridade’.

Visando esclarecer as distinções entre os conceitos elencados acima, serão utilizadas as considerações tecidas por Marcuschi (1997, p.2), para quem o letramento está ligado a um processo de aprendizagem mais amplo, que excede as associações etimológicas com ‘letra’ e abarca todos os possíveis aspectos sociais e individuais das práticas de leitura e escrita⁵. A alfabetização, por outro lado, consiste no domínio ativo e sistemático de ler e escrever e, portanto, está inclusa no letramento. Já a escolarização, por sua vez, é definida como uma prática formal e institucional de ensino.

Assim, assumir a natureza sócio-histórica do letramento implica, em primeiro lugar, superar tanto a oralidade quanto o letramento como realizações cujo foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo, no qual os sujeitos operam mediante a conjuntura cultural, ideológica e histórica a qual pertencem.

Em segundo lugar, trata-se da consideração da oralidade e do letramento como práticas sociais e discursivas, pertencentes à cultura e às estruturas de poder numa sociedade, podendo variar de um contexto para o outro e transformar-se ao longo de momentos históricos determinados. Assim, torna-se possível falar de letramentos, no plural, pensando na multiplicidade de práticas sociais e na multimodalidade dos textos que circulam em uma dada comunidade (Terra, 2013).

⁵ Outras referências serão feitas ao conceito de letramento no decorrer das seções seguintes.

Finalmente, permite compreender as práticas orais e letradas imbricadas nas atividades cotidianas dos sujeitos, tratando-se de um fenômeno exercido em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade. Nessa linha de pensamento, Terra (2013, p. 47) aponta para a possibilidade de perceber a maneira pela qual ‘fala’ e ‘escrita’, assumidas, nessa perspectiva, assim como na adotada neste trabalho, como produtos linguísticos das práticas de oralidade e letramento, estão estreitamente relacionadas a detalhes específicos de uma situação, realizada no seio de uma determinada comunidade, em um determinado ponto da história.

Feitas as considerações acima, tem-se as condições necessárias tanto para contextualizar as dicotomias entre fala/oralidade e escrita/letramento, como para problematizá-las, partindo de uma perspectiva de constituição heterogênea da escrita.

2. Estudos do letramento: as controvérsias teóricas na investigação das relações entre fala/oralidade e escrita/letramento

De modo diferente dos estudos voltados ao popularmente chamado ‘núcleo duro’ da linguística (Weedwood, 2002), que possuem uma extensa tradição na investigação de questões relativas à fonética e à fonologia, à sintaxe, à morfologia, entre outros, situando, grosso modo, seu interesse na ‘língua em si’, os estudos do letramento, como passaram a ser denominados, configuram uma linha recente e estão direcionados a problemas mais amplos do que o ‘domínio’ do código escrito e suas relações em níveis individuais e sociais. Dadas a amplitude e as imbricações que o conceito oferece, conforme a seção 1. procurou demonstrar, o letramento é tido hoje como um fenômeno social complexo e heterogêneo.

Tais características se justificam na medida em que, na investigação da relação entre letramento e sociedade, são colocadas em pauta questões importantes, de diversas ordens, que, por sua vez, tornam-se objeto de análise sob diferentes pontos de vista. Dessa forma, as implicações teóricas, empíricas e até políticas para os estudos do letramento são inúmeras, culminando em um vigoroso debate, genuinamente interdisciplinar, em busca de caminhos que possam lançar luz ao balizamento desse campo de estudos (Terra, 2013, p. 2).

O objetivo desta seção é abordar, de maneira ampla, algumas controvérsias teóricas presentes nos estudos do letramento e, em especial, nas relações entre oralidade/fala e letramento/escrita, visando discutir posições que, de um lado, embora admitam a existência de aspectos ideológicos e sociais envolvidos no letramento, o tratam, metodologicamente, enquanto fenômeno estritamente linguístico, sustentando um pressuposto de que existe uma ‘escrita pura’. De outro, uma perspectiva que assume fala/oralidade e escrita/letramento como

fenômenos constitutivamente heterogêneos, colocando em xeque a dicotomização entre essas práticas e a ideia de que há uma língua falada e uma língua escrita.

Para mobilizar tais discussões, a seção (4) se direciona à investigação das dicotomias metodológicas, tratando, especificamente, do modelo da imediatez-distância comunicativa (P. Koch; Oesterreicher, 1985)⁶, como maneira de ilustrar a constituição de um *continuum* tipológico entre oralidade e letramento. Já em (5), expõe uma outra maneira de olhar para as relações entre a fala/oralidade e escrita/letramento, fundamentada sob uma concepção de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997).

3. A teoria da imediatez-distância comunicativa: um modelo de *continuum* tipológico

Esta seção se encarrega de apresentar a teoria da imediatez-distância comunicativa (P. Koch; Oesterreicher, 1985), modelo teórico primordial à conceituação e à terminologia do que é tradicionalmente denominado, nesses estudos, como língua falada e língua escrita⁷. Trata-se, portanto, de uma concepção cuja finalidade está direcionada à equação de questões correspondentes à dicotomia radical entre ‘falado’ e ‘escrito’ por meio da criação de um *continuum* entre o tipicamente falado, por um lado, e o tipicamente escrito por outro.

Os estudos linguísticos, sobretudo aqueles de ordem estruturalista, privilegiaram, durante muito tempo, a escrita como objeto de reflexão em detrimento da fala⁸, seja por motivos relacionados às teorias linguísticas, preocupadas com um ideal linguístico literário, indiferente à evolução histórica da língua; seja por motivos metodológicos, devido à suposta volubilidade das expressões orais (P. Koch; Oesterreicher, 1985, p. 164). Preocupados com o papel da oralidade nos estudos da linguagem, P. Koch e Oesterreicher (1985) buscaram investigar a caracterização dos textos falados e escritos, tema que, anos depois, mostrou-se de grande relevância para a pesquisa linguística.

⁶ A justificativa desta seção está no fato de que o modelo de imediatez-distância comunicativa se encontra intimamente ligado ao que é tradicionalmente compreendido enquanto TD, uma vez que, a partir do *continuum* tipológico, é possível classificar as TDs. Compreender esse modelo permitirá compreender, da mesma forma, o diálogo crítico com o conceito de TD, tal como originalmente proposto, e sua necessária atualização no espaço teórico deste trabalho.

⁷ Conforme mencionado na seção 2, a noção de escrita constitutivamente heterogênea, fundada por Corrêa (1997) e aqui assumida, opõe-se às noções de ‘língua falada’ e ‘língua escrita’, na medida em que se preserva, nessas terminologias, a assunção dicotômica entre fala e escrita.

⁸ Koch e Oesterreicher (1985) sugerem uma série de razões pela qual a discussão de tais temas seria dificultada, sendo elas: (i) a relação entre a língua falada e escrita e as demais variedades da língua individual; (ii) o fato de que certos enunciados orais diferem ligeiramente, em seu aspecto formal, de enunciados escritos e, por outro lado, de que certos textos escritos possuem marcas claras de oralidade; (iii) o conceito de linguagem falada e escrita como diferentes modos de comunicação e suas respectivas fundamentações; (iv) a importância da fala a partir do discurso da “primazia” da linguagem oral; (v) a linguagem individual e a linguagem escrita e a importância dessas marcas para a “unidade” de um idioma; (vi) o estado da oralidade primária e as implicações de sua transição para a escrita (1985, p. 15, tradução nossa).

Embora a mutualidade entre ‘escrita’ na ‘fala’ e, inversamente, ‘fala’ na ‘escrita’ pudesse ser intuitivamente percebida, as classificações daquilo que constituiria o âmbito do ‘falado’ e ‘escrito’ foram esclarecidas, pelo menos em pontos gerais, apenas em 1974, por Ludwig Söll. Em seu trabalho, Söll (1985) propõe uma dupla distinção conceitual em que, por um lado, tem-se a diferenciação dos meios de realização para as expressões linguísticas, sendo eles o código gráfico e/ou o código fônico, e, por outro, tem-se a diferenciação da concepção⁹ das expressões linguísticas, entre os modos oral e/ou escrito, de acordo com as estratégias comunicativas. As possibilidades de combinação entre meio e concepção podem ser ilustradas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Oralidade e escrituralidade concepcional e medial

		CONCEPÇÃO	
		Oral	Escrito
MEIO	Código gráfico	Faut pas le dire ¹⁰	Il ne faut pas le dire ¹¹
	Código fonético	[Fopal'di:R]	[ilnəfopalə'di:R]

Fonte: P. Koch; Oesterreicher (1985, p. 17, tradução nossa).

O quadro 1 mostra que a proposta de Söll concebe uma dicotomia estrita entre ‘oral’ e ‘escrito’, nas combinações prototípicas da língua, isto é, a concepção escrita e a realização em código gráfico, observadas, por exemplo, em um ato jurídico, e a concepção oral e a realização em código fônico, observadas em uma conversa casual entre amigos.

Contrapondo-se a esse modelo, denominado ‘dicotomia radical’, P. Koch e Oesterreicher (1985) argumentam pela impossibilidade da plena equivalência entre combinações de *meio* + *concepção*, já que a consideração exclusiva do meio para a caracterização de um texto como falado ou escrito apresenta-se demasiadamente limitada.¹² As probabilidades combinatórias do

⁹ Em alemão “Konzeption”, originada da palavra latina “conceptio”, utilizada no sentido de criar, produzir, gerar, etc.

¹⁰ “Faut pas le dire” é uma forma coloquial de dizer “Não se deve dizer isso” em francês (tradução nossa).

¹¹ “Il ne faut pas le dire” é a forma completa e mais formal da frase “Não se deve dizer isso”, usando a estrutura padrão com “il” como sujeito e incluindo “ne...pas” para negação (tradução nossa).

¹² Conforme aponta Tannen (1983), adotar combinações prototípicas de oralidade e de escrituralidade como gêneros, para a comparação entre a fala e a escrita, implica, muitas vezes, na produção de resultados genéricos. Segundo a autora: “Estudos anteriores de linguagem falada e/ou escrita compararam a conversação à prosa expositiva (ou “alfabetização ensaísta” [Olson]). Esses gêneros não têm sido foco de tais pesquisas por acaso. Há algo tipicamente falado na conversa e algo tipicamente escrito na prosa expositiva. Mas, ao limitar a análise a esses

quadro resultam também em outros arranjos, como a junção da concepção escrita e do código fônico, tal como em uma conferência universitária, em que, embora a veiculação se dê pelo meio fônico, permanecem notáveis as características da concepção escritural, ou, inversamente, a combinação entre a concepção oral e o código escrito, como em uma conversa casual pelas redes sociais, em que, embora a veiculação se dê pelo meio gráfico, permanecem notáveis as características da concepção oral.

Dessa forma, P. Koch e Oesterreicher (1985) propõem uma aceção em que a diferenciação entre aquilo que os autores denominam “oralidade” e “escrituralidade”¹³ parta não de uma dicotomia estrita, mas de um *continuum* de possibilidades concepcionais com gradação, em que as expressões linguísticas passam a ser encaradas por um eixo *continuum* de orientação dupla, com sentido decrescente para a oralidade e crescente para a escrituralidade, descritas por meio de uma tipificação preliminar e classificadas de (a) a (k):

Desse modo, algumas formas de expressão podem ser descritas, com uma tipificação grosseira e provisória, como (a) conversa familiar, (b) telefonema com um amigo, (c) entrevista, (d) entrevista impressa, (e) registro em um diário pessoal, (f) carta pessoal, (g) entrevista de emprego, (h) sermão, (i) palestra universitária, (j) artigo científico e (k) regulamento jurídico. [...] [esse modelo propõe] somente uma situação relativa, e não uma exata sistematização das formas de expressão de acordo com a tipologia textual. (P. Koch; Oesterreicher, 1985, p. 18, tradução nossa)¹⁴

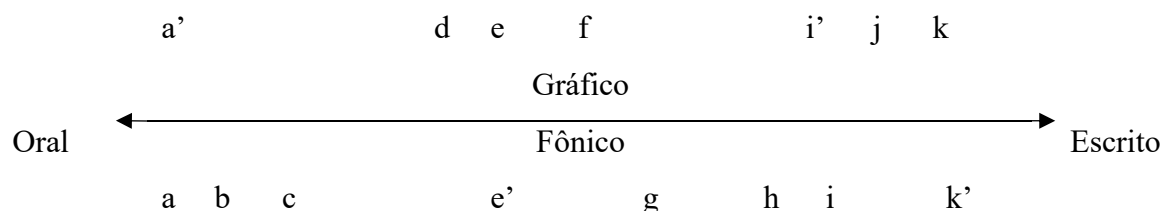
Para relacionar os graus desse *continuum* em conjunto com as duas formas de realização (fônica/gráfica), sugere-se o seguinte esquema provisório, no qual são demonstradas as formas de expressão de (a) a (k):

gêneros, é provável que se chegue a conclusões incorretas sobre a linguagem falada e escrita. Por exemplo, ao contrário do que sugere uma comparação desses gêneros, as estratégias tipicamente associadas ao discurso falado podem ser (e são) utilizadas na escrita, e as estratégias tipicamente associadas à linguagem escrita também são realizadas na fala (Tannen, 1983, p. 80, tradução nossa).

¹³ O neologismo terminológico denominado “escrituralidade” e fundado por Koch e Oesterreicher (1995) é a tradução do alemão “Schriftlichkeit”, termo marcado para distinguir a escrita (meio de expressão) da escrituralidade (concepção). Grosso modo, o termo, que não deve ser confundido com ‘letramento’, refere-se às práticas sociais interativas para fins comunicativos que envolvem gêneros textuais do domínio da distância comunicativa.

¹⁴ No original: “So können einige Äußerungsformen, die wir – sehr und grob und vorläufig typisierend – als *a* vertrautes Gespräch, *b* Telefonat mit einem Freund, *c* Interview, *d* abgedrucktes Interview, *e* Tagebucheintrag, *f* Privatbrief, *g* Vorstellungsgespräch, *h* Predigt, *i* Vortrag, *j* FAZ-Artikel und *k* Verwaltungsvorschrift [...] Es geht dabei also allein um eine relative Situierung, nicht um eine genaue texttypologische Systematik der Äußerungsformen.”

Esquema 1: Transposição da oralidade à escrituralidade



Fonte: P. Koch; Oesterreicher (1985, p. 18)

A partir desse modelo, que assenta as bases da teoria da imediatez-distância comunicativa, encabeçada por P. Koch e Oesterreicher (1985), é possível mediar as transposições de cada uma das formas de expressão para o outro modo de realização. As formas correspondentes a a' - k' representam cada uma das formas de expressão (a - k) em um outro modo de realização. A título de exemplificação, poder-se-ia citar uma conversa familiar (a), realizada em um aplicativo de bate-papo na internet ou, ainda, um regulamento jurídico (k), sendo declamado em um tribunal (k').

Com a diferenciação entre os aspectos medial e concepcional da oralidade e da escrituralidade, verifica-se que as formas de expressão linguística, apresentadas de (a) a (k), desempenham um posicionamento relativo no *continuum* concepcional, devido à cooperação de múltiplos parâmetros comunicativos, a listar: (a) relação social, (b) número e situação espaço-temporal dos parceiros de comunicação, (c) troca entre os locutores, (d) fixação ao tema; (e) grau de privacidade do ato comunicativo, (f) espontaneidade e cooperação; e (g) o papel dos contextos linguístico, situacional e sociocultural (P. Koch; Oesterreicher, 1985, p. 19).

Portanto, o *continuum* não deve ser concebido de modo linear, uma vez que se trata da cooperação das variáveis apresentadas, cujas condições poderiam ser caracterizadas como oralidade extrema (linguagem da imediatez em oposição à escrituralidade extrema), ou distância (linguagem da distância em oposição à oralidade extrema). De acordo com suas diferentes combinações e ênfases, torna-se possível compreender um espaço composto por diversas dimensões entre os dois polos.

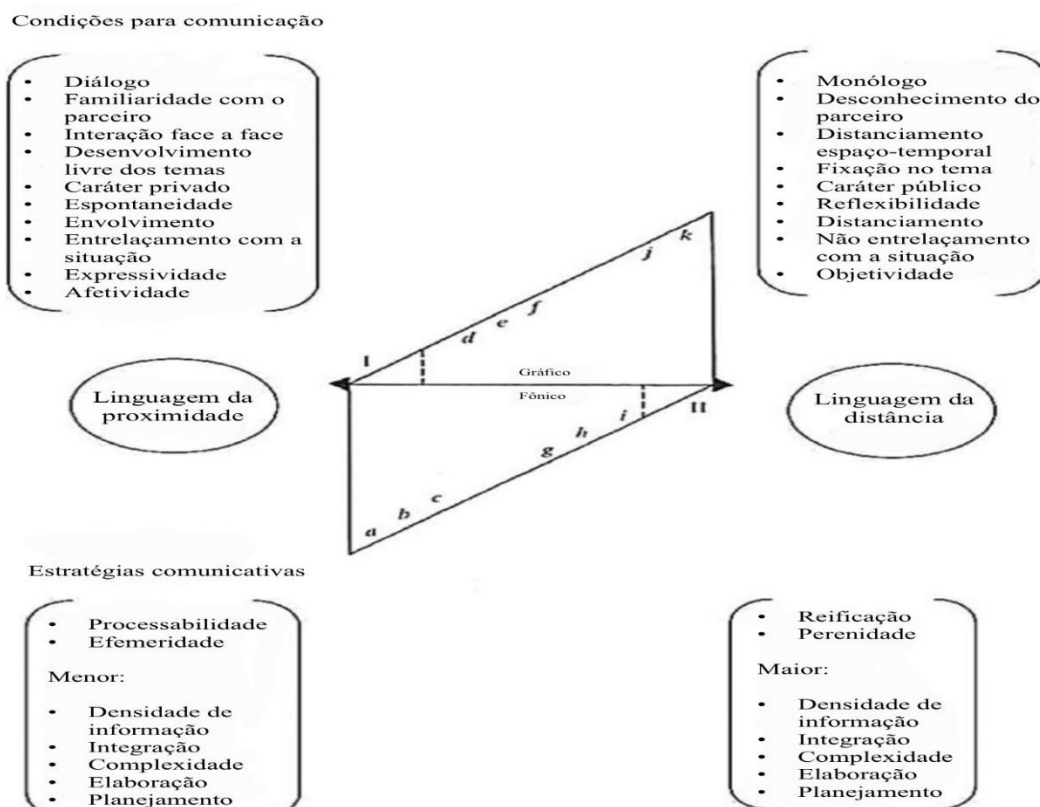
Ao considerar a existência de um *continuum* concepcional entre os textos falados e escritos, P. Koch e Oesterreicher substituem a dicotomia do “escrito *versus* falado” pela dicotomia metodológica da “proximidade *versus* distância” (Franco; Sieberg, 2011, p. 7), cujos polos das

condições comunicativas, correspondentes à imediatez ou à distância, podem ser identificados por meio da consideração de valores diversos.

No polo da máxima imediatez comunicativa, geralmente associada ao meio falado, observa-se a prevalência de valores como privacidade, forte implicação emocional, familiaridade com os parceiros da elocução, cooperação na produção, máximo grau de dialogicidade, liberdade temática e espontaneidade. Enquanto no polo da máxima distância comunicativa, geralmente associado ao meio escrito, tem-se a prevalência de valores como caráter público da comunicação, falta de implicação emocional, desconhecimento entre os parceiros da elocução, desvinculação em relação à situação comunicativa, distância física, baixa cooperação na produção, monologicidade, restrição temática e reflexibilidade (P. Koch; Oesterreicher, 1985, p. 19).

Como resultado das classificações valorativas empreendidas por P. Koch e Oesterreicher (1985), é possível constituir o esquema global, apresentado no esquema 2 abaixo, no qual os dois triângulos marcam a afinidade do meio com cada uma das concepções. A posição relativa dos gêneros (a) a (k) indica o grau de imediatez ou distância:

Esquema 2: Parâmetros da imediatez e da distância comunicativas



Fonte: Urbano; Caldas (2013, p. 23)

No esquema 2, vê-se uma linha horizontal contínua entre imediatez-distância comunicativa. As letras que se estendem de ‘a’ a ‘k’ correspondem aos mesmos gêneros de comunicação elencados no esquema 1¹⁵. Nessa representação proposta por P. Koch e Oesterreicher (1985), são perceptíveis dois domínios linguísticos, a fala e a escrita, em cujas extremidades, ‘a’ e ‘k’, tem-se os protótipos das modalidades falada e escrita. Entre essas extremidades, se situam os demais gêneros textuais da fala e da escrita, representados pelas letras ‘b’ a ‘j’, que se cruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos.

Dessa forma, entre a fala prototípica e a escrita prototípica existe um conjunto de variações, sendo que fala e escrita podem influenciar-se mutuamente. Assim, de um ponto de vista metodológico, reconhecer as diferenças, mas não a oposição radical entre o oral/falado e o letrado/escrito, permite pensar a relação entre o falado e o escrito não unicamente em termos do sistema, mas, sobretudo, em termos de uso.

No Brasil, o reconhecimento desse *continuum* foi defendido, dentre outros estudiosos, por Marcuschi (1997, 2010), que assume os fenômenos de ‘fala’ e ‘escrita’ enquanto relação entre fatos linguísticos (fala x escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade/letramento). Embora motivado pelo modelo da imediatez-distância comunicativa, conforme P. Koch e Oesterreicher (1985), Marcuschi mobiliza certos aspectos teóricos a fim de relativizar a oposição entre o oral e o escrito. Nesta exposição, serão destacados dois desses aspectos, sendo eles: (i) o uso do termo ‘letramento’, ao contrário de ‘escrituralidade’; e (ii) a dicotomização entre oralidade e letramento, sensível às estratégias de organização textual-discursiva.

Tratando-se de (i), P. Koch e Oesterreicher (1985) postulam o neologismo ‘Schriftlichkeit’, no português, traduzido como ‘escrituralidade’, para tratar das práticas sociais que envolvem os gêneros alocados no domínio da distância comunicativa. Assim, a noção de escrituralidade está ligada às habilidades de leitura e escrita que tornam os sujeitos capazes de se engajar, seja em termos de leitura, seja em produção de símbolos, em todas aquelas atividades nas quais a distância comunicativa é normalmente exigida. Contrapondo-se a esse conceito, Marcuschi adota uma noção de letramento calcada na participação dos sujeitos, de forma significativa, nos eventos de letramento, sem que, necessariamente, esses eventos estejam ligados ao uso formal da escrita. Portanto, para Marcuschi (2010), mesmo um indivíduo que não possui domínio da

¹⁵ As formas de comunicação elencadas no esquema 1 são: (a) conversa familiar, (b) telefonema com um amigo, (c) entrevista, (d) entrevista impressa, (e) registro em um diário pessoal, (f) carta pessoal, (g) entrevista de emprego, (h) sermão, (i) palestra universitária, (j) artigo científico e (k) regulamento jurídico.

escrita/leitura, mas que participa, como ouvinte, da leitura da Bíblia em um culto religioso, por exemplo, circula por práticas de letramento.

Em (ii), Marcuschi (2010, p. 37) argumenta que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, e não na relação dicotômica de dois polos opostos.” Como consequência, o autor postula um conjunto de variações e não apenas uma simples variação linear, como ilustrada nos esquemas (1) e (2), propostos por P. Koch e Oesterreicher (1985) (Marcuschi, 2010, p. 41). Dessa forma, para Marcuschi (2010, p. 42) “o *continuum* de gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *continuum das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas [...] que se dão num *continuum de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *continuum sobrepostos*”. Assim, Marcuschi toma ‘oral’ e ‘escrito’ como polos opostos, a fim de propor, entre eles, uma série de relações que poderiam, por si só, colocar em xeque a própria ideia de dicotomia. A proposição de um *continuum* tipológico, inicialmente a partir de P. Koch e Oesterreicher (1985) e, mais adiante, da linha de Marcuschi, embora tenha a intenção de se opor à dicotomia radical entre o oral e o letrado, ainda sim, reforça a própria dicotomia entre falado e escrito, uma vez que, a proposição dos autores estabelece uma relação entre uma prática discursiva (o polo do oral) com um fato linguístico (o polo do escrito).

Assim, a literatura crítica (conforme os trabalhos de Côrrea, 1997, por exemplo), ao observar tal proposição, destaca a preservação da dicotomia, ainda que de forma metodológica – daí o termo ‘dicotomia metodológica’. A argumentação se pauta na crítica à manutenção do prototipicamente escrito, de um lado, e do prototipicamente falado, de outro, bem como de um “espaço”, também delimitado, para a mistura entre essas práticas, assim como em uma mudança de perspectiva teórica. Pensando em estabelecer os pressupostos da concepção de uma escrita constitutivamente heterogênea, conforme Corrêa (1997), a próxima seção, 4, tematiza o heterogêneo no oral/falado e no letrado/escrito.

4. A teoria da heterogeneidade constitutiva: um sistema conceitual para a escrita

Esta seção apresenta a concepção de escrita assumida neste trabalho, fundamentada na teoria da heterogeneidade constitutiva da escrita (Corrêa, 1997). Afastando-se de uma visão dicotômica entre fala e escrita, delineada na subseção anterior, Corrêa (1997) constrói a tese que viria a argumentar contra a existência, mesmo que didática, de uma dicotomia entre o

oral/falado e o letrado/escrito, baseando-se, sobretudo, mas não apenas, nas concepções do caráter dialógico da linguagem, formuladas por Bakhtin (1979).

Ainda que o modelo teórico de P. Koch e Oesterreicher reconheça, de uma forma ou de outra, a heterogeneidade entre o falado/escrito, representados por meio de um *continuum* tipológico, Corrêa (1997) apresenta um caminho para olhar a relação entre os fatos da língua sem que seja preciso colocá-los em qualquer tipo de oposição dicotômica. Por meio de uma perspectiva discursiva, o autor demonstra a heterogeneidade intrínseca – porque constitutiva – entre fala/escrita, construindo um campo conceitual e metodológico para a observação da heterogeneidade constitutiva da escrita.

Na busca por uma fundamentação teórica para a conceituação do modo heterogêneo de constituição da escrita, Corrêa (1997) se aproxima de Marcuschi (1997) ao assumir que as relações entre fala/oralidade e escrita/letramento são fenômenos de fala e escrita enquanto “relação entre fatos linguísticos (relação fala x escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade/letramento)” (aqui mesmo, p. 11). Mas, Corrêa (1997) se distancia da proposta de Marcuschi, ancorada, conforme explicitado anteriormente, em P. Koch e Oesterreicher (1987), ao mobilizar a hipótese do encontro entre as práticas sociais do oral/letrado e os fatos linguísticos do falado/escrito, tomando ambos os grupos de fenômenos como práticas discursivas constitutivamente relacionadas.

Justifica-se, então, a posição de Corrêa, no decorrer de seu texto, pela redação oral/falado e letrado/escrito – em vez de oral e letrado, de um lado, e falado e escrito, de outro – para referir-se à linguagem e às práticas sociais simultaneamente, pois parte da consideração de que “todo fato linguístico se vincula a uma prática social” (Corrêa, 1997, p. 2). A consideração de que falado/escrito são práticas sociais ligadas às práticas orais/letradas, segundo o autor, nega a possibilidade de opor fala e escrita apenas por seus aspectos materiais – respectivamente, fônico e gráfico.

Defendendo a heterogeneidade constitutiva da escrita, Corrêa (1997) aproxima-se de alguns autores¹⁶, em especial, de Chacon (1996), que trabalhou “as relações entre escrita e oralidade, buscando o modo pelo qual o ritmo da escrita se ‘congela’ através de marcas gráficas” (p. 10). As reflexões desenvolvidas por Chacon e as considerações a respeito do gesto por parte de

¹⁶ Segundo Corrêa (1997), suas escolhas o aproximam de Street (2014), que trata de um misto entre o oral e o letrado; Tfouni (1994), que defende o letramento como um processo, cuja natureza é sócio-histórica; Abaurre (1989), especialmente em seus estudos de aquisição da escrita, e Chacon (1996), que, desenvolvendo algumas hipóteses de Abaurre sobre a aquisição da escrita, vê a organização do heterogêneo da linguagem por meio do ritmo da escrita.

Vygotsky (1988 *apud* Corrêa, 1997), quando tratam da escrita infantil, levam Corrêa a constatar a heterogeneidade da escrita desde sua base semiótica, observando que:

O papel do gesto como um dos elementos não verbais coatuantes na enunciação pela escrita está ligado a outros materiais significantes, como os sinais gráficos de pontuação e as marcas fônico-acústicas ligadas aos padrões rítmico-entoacionais. Constata-se, pois, que o feixe de materiais significantes está perfeitamente integrado no modo pelo qual a escrita se processa. (Corrêa, 1997, p. 65)

Com base nas concepções teóricas tomadas e na consideração da escrita como processo, e não na qualidade de produto, como fazem os adeptos da dicotomia metodológica entre fala e escrita, proposta por Koch e Oesterreicher (1985)¹⁷, o autor conceitua o modo heterogêneo de constituição da escrita, ao assumir fala e escrita enquanto atos enunciativos materializados linguisticamente, a partir da inserção do falante/escrevente em determinadas práticas discursivas de oralidade e letramento. Dessa forma, observa que a fala não se constitui unicamente por práticas de oralidade e sequer a escrita é restrita apenas às práticas de letramento, mas que ambas, fala e escrita, enquanto atos enunciativos, resultam do atravessamento concomitante do sujeito por múltiplas práticas de oralidade e letramento. Assim, fala e escrita seriam *constitutivamente heterogêneas* (Corrêa, 1997).

Concebendo, pois, fala e escrita como modos de enunciação em práticas orais e letradas, o autor reclama que o produto linguístico, fruto das práticas de oralidade e letramento, seja nos enunciados falados, seja nos escritos, não é “puro”. Por isso, a importância de compreender os materiais significantes da fala e da escrita, isto é, a matéria fônico-acústica e gráfico-visual, respectivamente, enquanto critérios insuficientes para marcar a diferença entre o falado e o escrito.

Na falta de uma tal pureza, Corrêa (1997) argumenta que não se pode admitir uma simples oposição entre os materiais significantes da fala e da escrita e, portanto, postula uma série de considerações acerca de: (i) um modo heterogêneo de constituição do oral e do letrado; e, em seguida, (ii) um modo heterogêneo de constituição do falado e do escrito. Com (i) e (ii), busca, em (iii), captar a constituição heterogênea num fator determinante para o seu aparecimento, qual seja; a presença do sujeito no processo de sua produção escrita.

Para tratar de (i), Corrêa recorre ao uso da palavra ‘misto’, utilizada por autores como Tfouni (1994), Street (2003, 2010, 2014), Tannen (1982), dentre outros, para designar a relação

¹⁷ Vale destacar que os estudiosos adeptos a uma perspectiva textual-interativa para a relação falado/escrito – como é o caso de Marcuschi (1998, 2002, 2004) –, à luz do *continuum* tipológico de Koch e Oesterreicher (1985), já assumem o texto (escrito ou falado) como processo. No entanto, a concepção de ‘processo’, assumida no caso desse autor, em afastamento à de Corrêa, não pressupõe seu viés histórico, para além do cronológico, mas limita-se à sua concepção enquanto atividade, conforme será explicitado no próximo capítulo, desta parte 1.

entre as práticas orais e as práticas letradas. Primeiramente, será exemplificada a presença do oral no letrado, para, em seguida, ser discutida a presença do letrado no oral.

O conceito de ‘mistura’ diz respeito ao modo pelo qual as formas escritas foram adaptadas à prática oral e vice e versa. Com efeito, essa afirmação poderia ser ilustrada a partir de Street (2014) que, ao assumir uma concepção de letramento ligada à vida prática, defende que grande parte da literatura sagrada da Índia, por se desenvolver no interior de um sistema oral de pensamento, foi composta de tal forma que ficasse facilitada a memorização e a repetição fiel, enfatizando, no material escrito, traços da oralidade.

Ainda valendo-se de Street (2014), em um estudo de caso de salas de aula, desenvolvido nas comunidades dos Estados Unidos, o autor problematiza a “pedagogização” do letramento, ou seja, o letramento associado apenas às noções educacionais, denominado “letramentos acadêmicos”. Ao contrário dessa concepção, Street (2014) argumenta que existem outros letramentos, além dos dominantes, que não estão relacionados à escolarização, promovendo o letramento como prática social. Nesse caso, Corrêa (1997) problematiza, na escolarização, o confinamento dos saberes informais da oralidade, uma vez que a escola trabalha, inadvertidamente, com “letramentos não-explicitos” (p. 73).

Torna-se pertinente, na discussão proposta, a noção de “letramento oculto”, elaborada por Street (2014), para dar conta das diferentes atitudes em relação à leitura e ao letramento de modo geral. Para tanto, Corrêa (1997, p. 73) reconsidera a extensão do que se chama ‘tradição oral’, uma vez que “certas habilidades letradas são trazidas justamente de fora da escola, ou seja, justamente do espaço a que, de modo geral, se atribui, indiferenciadamente, o predomínio da tradição oral”.

De um ponto de vista inverso, a saber, o de verificar a presença do letramento na oralidade, Corrêa (1997) recorre à Vachek (1989). Em seu estudo, ao elencar como referência o ‘estilo explícito’ de Jakobson e Halle, denominado pelo autor ‘estilo lento de fala’, e tomá-lo como padrão referencial para interpretar fonologicamente os sons, Vachek (1989) observa que os traços gráfico-sonoros permitem um grau de precisão e distintividade na implementação dos fonemas individuais que é maior no ‘estilo lento’ do que no ‘estilo alegre’. Portanto, para Corrêa (1997, p. 74), “a postulação de um grafismo no fluxo temporal da fala nada mais é do que uma percepção de que, assim como as práticas letradas, as práticas orais apresentam um modo heterogêneo de constituição”.

Para reforçar tal postulação, vale mencionar, ainda, o estudo realizado por Tfouni (1988), em sua tese de doutoramento, na qual a linguista investiga alguns aspectos do funcionamento

cognitivo de um grupo de adultos brasileiros não-alfabetizados, através da observação de como usam a linguagem, em situação dialógica, diante de uma tarefa específica: a compreensão de raciocínios lógico-verbais. A discussão de dados procura mostrar que existem mudanças desenvolvimentais que classicamente são atribuídas à alfabetização e/ou escolarização, mas podem ocorrer em sua ausência. Como resultado, emerge um perfil de como se comporta um grupo ágrafo cuja cultura está perpassada pelos valores de uma sociedade letrada. Dessa maneira, a influência do letramento na oralidade é debatida a partir de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, rebatendo as máximas que assumem que a escrita leva a formas superiores de funcionamento cognitivo.

Para tratar as percepções do modo heterogêneo do falado e do escrito, em (ii), Corrêa (1997) recorre ao questionamento do papel da escrita como representação da fala. Para o autor, pensar a escrita simplesmente como representação do falado significa não considerar que “há uma extensa gama de ruídos significativos, mas não lexicalizados, que são inapreensíveis por uma representação segmentalizada” (Corrêa, 1997, p. 76). Em outras palavras, assumir a escrita como representação da fala deixaria de fora dessa suposta representação todos os tipos de transições presentes no *continuum* dos sons que demarcam acomodações dos gestos articulatórios.

A título de exemplificação, Corrêa (1997, p. 77) pressupõe que a pontuação, como uma tentativa de representação dos contornos rítmico-entoacionais, não passaria de um recurso imperfeito, já que os traços prosódicos só podem se articular com outras dimensões da linguagem e que, ao buscar a articulação entre os traços prosódicos e essas outras dimensões da linguagem, cada escrevente pode variar muito a conformação dada ao falado na escrita. Nas palavras de Corrêa (1997, p. 78):

Parece, portanto, mais fiel ao modo de funcionamento da relação falado/escrito a hipótese de que, desde a sua matéria gráfica, a escrita se realiza por um modo heterogêneo de constituição, caracterizando, em função das representações do escrevente, sintaxes próprias e tipos particulares de enunciação. Para o que interessa no momento é suficiente destacar que há, tanto no falado quanto no escrito, uma realização menos evidente da linguagem, que não é apreensível nem pela consideração do aspecto fônico-acústico dos enunciados falados, nem pela consideração do aspecto gráfico-visual da escrita. Essa realização menos evidente tem a ver com a relação que se estabelece entre o sujeito e a linguagem. (Corrêa, 1997, p. 78)

A explicitação, em (iii), demonstra que o sujeito constantemente circula por práticas orais/letradas e faladas/escritas, podendo deixar traços dessa circulação em seus textos. Portanto, considerar a escrita heterogênea significa assumir seu caráter de prática social em

relação constitutiva com práticas de oralidade e letramento, cuja flutuação constante caracteriza sua própria heterogeneidade:

O modo heterogêneo de constituição da escrita é, pois, uma particularização, para o domínio da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas, considerada, ao mesmo tempo, a dialogia com o já falado/ouvido e com o já escrito/lido. Esse encontro, que está presente nas duas modalidades, embora registrado localmente, é regulado pelas instituições; tipicamente particular, é, no entanto, historicizado. Desse modo, em determinados momentos do processo de escrita e de acordo com as circunstâncias em que se pratica a textualização, os escreventes expõem esse movimento de maneira privilegiada. Portanto, nosso interesse não é observar o texto em si como mais próximo ou mais distante do oral/falado e do letrado/escrito, mas, ao contrário, é captar, por meio das marcas desse modo heterogêneo de constituição da escrita, a representação que o escrevente faz de si mesmo, da (sua) escrita e de seu interlocutor. Ou seja, mais que o produto gerado, importam os processos pelos quais o sujeito é levado a assumir uma prática linguística e a marcar-se nela de um certo modo. (Corrêa, 1997, p. 87)

Considerando que, no interior das mais diversas práticas sociais, é construído o imaginário social da escrita – “produto das imagens socialmente construídas sobre ela” (Corrêa, 1997, p. 87) – o autor propõe a apreensão de sua constituição heterogênea a partir das representações dos escreventes sobre a escrita.

Para investigar a constituição heterogênea da escrita, Corrêa (1997) apresenta três eixos pelos quais o escrevente circula na representação que faz do que imagina ser: (i) a gênese da (sua) escrita, correspondente aos momentos pelos quais o escrevente, ao apropriar-se da escrita, a concebe como representação termo a termo da fala, em práticas de oralidade; (ii) o código escrito institucionalizado, correspondente aos momentos nos quais o escrevente concebe a escrita a partir do que acredita ser o modo autônomo de representar a fala, em práticas de oralidade; e (iii) a dialogia com o já falado/escrito e já ouvido/lido, caracterizada por aquilo que o escrevente acredita ser a relação apropriada com a exterioridade constitutiva de seu texto.¹⁸

Os eixos não devem ser entendidos como ‘fases’ ou ‘estágios’, mas podem ser observados concomitantemente, uma vez que se encontram em constante diálogo. Nesse sentido, a circulação do escrevente pelos dois primeiros eixos pode ser percebida por meio de marcas linguísticas e é dirigida pelo terceiro eixo, que se refere, de modo geral, à presença do dialogismo em toda a linguagem (Lopes-Damasio, 2020, p. 140).

Abandonam-se, aqui, concepções que se assimilam àquela proposta por P. Koch e Oesterreicher¹⁹, que dicotomizam, ainda que metodologicamente, aquilo que se compreende

¹⁸ Essas questões serão tratadas mais cuidadosamente na seção 4 deste mesmo capítulo, dedicada à apresentação da metodologia dada à teoria da heterogeneidade constitutiva da escrita, desenvolvida por Corrêa (1997).

¹⁹ No Brasil, é possível enumerar uma série de trabalhos desenvolvidos por Marcuschi (1998, 2002, 2004) e Koch (1997, 1998, 1999), para citar apenas alguns, que retomam o modelo teórico dos referidos pesquisadores alemães, de acordo com o que foi pontuado anteriormente.

como oralidade e letramento, ao alocar, num *continuum* gradativo, tradições do falar/escrever prototipicamente mais ‘faladas’ ou mais ‘escritas’ – nos extremos da imediatez-distância comunicativa – e, apenas em determinados pontos intermediários desse *continuum*, as heterogêneas.

A partir da visão centrada na heterogeneidade das práticas orais e letradas, materializadas na fala/escrita, será possível tratar, com mais atenção, a representação que o escrevente faz de si mesmo, da (sua) escrita e de seu interlocutor, tema da seção seguinte.

4.1. A apreensão de um modo heterogêneo de constituição da escrita: três eixos metodológicos

Esta subseção tem como propósito a apresentação da metodologia desenvolvida e utilizada por Corrêa (1997), em sua tese de doutoramento, em que postula um modo heterogêneo de constituição da escrita, sob a hipótese de que o produto escrito pode captar a circulação que o escrevente faz pelo (seu) imaginário sobre a constituição da escrita. Os três eixos de representação da escrita, brevemente referidos anteriormente (1.4.), registram, segundo Corrêa (1997), a maneira pela qual o escrevente se marca em sua escrita, permitindo, portanto, verificar os modos de individuação a que o sujeito está exposto em sua experiência com a linguagem.

O primeiro eixo, que orienta a circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita, é denominado ‘gênese da escrita’. Para Corrêa (1997, p. 127), os registros escritos associados a esse eixo são identificados por um tipo de mixagem entre o oral/falado e o letrado/escrito – conforme já discutido anteriormente – em que “o escrevente confere à escrita um poder quase ilimitado de representação e fidelidade representacional” (Corrêa, 1997, p. 127). Os registros desse primeiro eixo podem ser observados em diferentes dimensões da linguagem, a citar, a dimensão fonológica, sintática, prosódica, lexical etc.

Dentre os aspectos notados pelo autor, destacam-se, neste primeiro eixo, as marcas de individuação histórica do sujeito, posto o envolvimento entre os interlocutores e a aproximação entre a (sua) escrita e o (seu) mundo. Como efeito, o reconhecimento da relação que a ortografia estabelece com aspectos fonético-fonológicos da língua indicia uma suposição da escrita como representação fiel do oral/falado no letrado/escrito, uma vez que, “ao projetar um material significante (fônico) no outro (gráfico), o escrevente tende a identificar os dois modos de realização da linguagem verbal” (Corrêa, 1997, p. 90).

Em relação ao segundo eixo, que orienta a circulação do escrevente pelo imaginário da escrita como código escrito institucionalizado, Corrêa (1997, p. 91) observa o encontro do

oral/falado e do letrado/escrito que tem, como “pano de fundo”, nas palavras do autor, a visão do letrado/escrito como um modo autônomo de expressão, em cujo processamento o escrevente se espelha. Dessa forma, o escrevente, ao tomar a escrita como código institucionalizado, reproduz a dinâmica social de institucionalização de valores para as diversas formas linguísticas.

Uma das tendências do segundo eixo de representação da escrita baseia-se no entendimento, pelos escreventes, de que as convenções ortográficas, apesar de se pautarem também pelo critério da fala, não dependem dele. Esse fato, atrelado à crença de que tal relação levaria à interferência da fala na escrita, conduz os escreventes a distanciarem a (sua) escrita da sua fala. Nessa representação, a escrita, incluindo a ortografia, assume uma posição que a tornaria capaz de representar inteiramente o falado/oral.

Finalmente, o terceiro eixo de circulação do imaginário sobre a escrita é o da dialogia com o já falado/escrito. Por meio dessa representação, “o escrevente põe-se em contato não só com tudo quanto teve de experiência oral, como também com a produção escrita em geral” (Corrêa, 1997, p. 91). Na análise desse eixo, o autor focaliza trechos em que o escrevente faz remissões a espaços do oral/falado e do letrado/escrito, em que é possível observar a relação dialógica que a (sua) escrita mantém com outros discursos. Embora os outros dois eixos também mostrem esse caráter dialógico, não só da escrita, mas da linguagem em geral, a observação do terceiro eixo, em particular, permite “explicitar o tipo de circulação dialógica que leva o escrevente a marcar zonas de contato com o que representa como sua exterioridade” (Corrêa, 1997, p. 91).

Como a atuação conjunta desses três eixos passa necessariamente pela imagem que o escrevente faz da (sua) escrita, a enunciação pela escrita impõe ao escrevente várias limitações simultâneas, ligadas ao imaginário sobre sua prática e que poderiam ser descritas como um jogo de aceitação e recusa, como explicita Corrêa (1997, p. 92):

(a) o escrevente aceita sua escrita como convenção exaustiva, mas ela se recusa a sê-lo, no sentido em que é frequentemente atingida, desde o oral/falado, por novas intervenções em sua individuação histórica; (b) o escrevente a aceita como possibilidade de alçamento do indivíduo aos discursos estabilizados das instituições, mas ela se recusa a sê-lo, no sentido em que joga com variedade de registro invariantes: o formal e o informal (Lopes, 1993, p. 29) que se caracterizam (sic) um aspecto da estabilidade instável de sua existência sócio-histórica; e (c) o escrevente tende a aceitá-la como ato inaugural, mas ela se recusa a sê-lo, no sentido em que é ligada ao já escrito (falado)/lido (ouvido) e, portanto, sujeita à emergência incontrolável da heterogeneidade típica das práticas sociais. (Corrêa, 1997, p. 92)

Atuando em diferentes direções e mesmo em direções contraditórias, essas limitações estão presentes no ato de apropriação da escrita e exprimem bem a dificuldade de posicionamento do escrevente nesse ato, determinando o seu modo heterogêneo de constituição.

Dados os três eixos e as limitações a eles ligadas, é possível observar o funcionamento de cada um deles em relação aos restantes. Isto é, quando o caráter ‘genético’ se destaca como definidor de um texto, a atuação do primeiro eixo, em relação aos dois outros, nos atos de apropriação da escrita por parte do escrevente, pode ser definida como “o aparecimento do modo heterogêneo de constituição da escrita pela determinação, na escrita, de lugares específicos para o oral/falado” (Corrêa, 1997, p. 93).

Por sua vez, quando se destaca o aspecto institucional da escrita, representado pelo segundo eixo e ligado à expectativa do escrevente de se alçar aos discursos das instituições, sua atuação, em relação aos dois outros eixos, orienta o aparecimento do modo heterogêneo de constituição da escrita, determinando a atribuição, por parte dos escreventes, de lugares específicos para o letrado/escrito como institucionalmente marcados (Corrêa, 1997, p. 93).

Finalmente, quando se toma como definidores os aspectos da “heterogeneidade do ato da escrita”, a atuação do terceiro eixo, em relação aos dois outros, orienta “o aparecimento do modo heterogêneo de constituição da escrita, determinando lugares específicos para o próprio escrevente de acordo com o grau de reconhecimento que manifesta em relação ao fato de estar se colocando numa prática social” (Corrêa, 1997, p. 93). Concomitantemente, ainda segundo Corrêa (1997, p. 93), “o grau de evidência quanto ao reconhecimento de que seu ato não é inaugural, move [a] apropriação da escrita na direção do estabelecimento de lugares específicos também para o interlocutor e para a escrita, enfatizando ora o oral/falado, ora o letrado/escrito”.

É importante ressaltar que a referência a um modo heterogêneo de constituição da escrita trata, como melhor indica o cruzamento dos três eixos expostos acima, de uma enunciação dividida, que mostra não uma inadequação a um modelo, mas a tentativa de reprodução de vários modelos. Em outras palavras, marca uma resposta a modos de *individação* a que o sujeito está exposto em sua experiência com a linguagem (Corrêa, 1997, p. 94).

Assim, a consideração dos rastros da *individação* do sujeito está vinculada tanto ao modo como os fatos linguísticos serão apreendidos na análise (marcas), quanto ao modo pelo qual se entende o sujeito da linguagem (*individação*). Para Corrêa (1997, p. 94), “trata-se de apanhar, em pistas linguísticas locais, um modo de constituição desse sujeito”. Dessa forma, “tanto esse tipo de pista, quanto o sujeito assim concebido estão referidos à hipótese da circulação dialógica do escrevente e, portanto, só possuem individualidade em relação ao conceito de dialogia” (Corrêa, 1997, p. 94). Em outras palavras, trata-se de fatos individuais porque são *individados*.

Segundo Corrêa (1997, p. 94), individualidade é *individação*, na medida em que se evita tanto a ideia de um sujeito assujeitado como a ideia de um sujeito indivíduo. Em sua tese, o

autor justifica que, embora não tenha pretensão de criar uma concepção de sujeito, poderia afirmar, de maneira ampla, que a concepção de sujeito por ele adotada rejeita integralmente a ideia de sujeito da linguagem como indivíduo, já que não é a singularidade factual que enuncia, e recusa, apenas em parte, a ideia de sujeito assujeitado, já que mantém um aspecto fundamental dessa visão: a presença do outro como constitutiva do sujeito.

A este ponto, acrescenta-se a concepção de Authier-Revuz (1990): ao caracterizar todo e qualquer discurso como atravessado, constitutivamente, pela heterogeneidade (já-dito), o sujeito sempre retorna ao discurso do Outro – referente ao inconsciente. Dessa forma, o sujeito não é o único dono do seu dizer, uma vez que retorna à voz do Outro, sócio-historicamente constituída, em função do que se quer dizer em um dado contexto de uso. A heterogeneidade constitutiva, por sua vez, pode ser indiciada pela heterogeneidade mostrada, que “apresenta as marcas da presença do outro, de maneira tal que a alteridade possa ser analisada, já que é revelada na cadeia discursiva” (Authier-Revuz, 1990, p. 25-30). Esse fato, diretamente associado com o tratamento da relação entre oral/falado e letrado/escrito como práticas sociais, permite optar pela “consideração de marcas linguísticas da relação sujeito/linguagem deixadas pelos escreventes e não pela consideração de categorias linguísticas universalmente replicáveis” (Corrêa, 1997, p. 95).

“Para onde olhar...”

Voltado às relações entre fala/oralidade e escrita/letramento, este capítulo teve como objetivo caracterizar um modo heterogêneo de constituição da escrita (Corrêa, 1997). Para tanto, propôs uma organização didática segmentada em seções com o intuito de apresentar um panorama acerca dos estudos sobre oralidade e letramento, para, então, conceituar o entendimento de escrita, assumido neste estudo (cf. Corrêa, 1997).

A noção de letramento foi, inicialmente, associada à codificação-decodificação da escrita. Sob essa perspectiva, consideram-se letrados somente aqueles que sabem ler e escrever. Trata-se, pois, de uma ideologia cujo efeito consiste em separar formas de pensamento superiores (com escrita) de outras, inferiores (sem escrita). A mesma separação radical, difundida por meio de modelos teóricos que assumem a dicotomia entre oralidade e letramento, é utilizada para justificar a ‘comparação’ entre culturas com e sem escrita.

Mais tarde, P. Koch e Oesterreicher (1985) buscaram investigar a caracterização dos textos falados e escritos, separando o aspecto referente ao meio, fônico ou gráfico, daquele referente à concepção, imediata ou distante.

Sob um viés outro, este trabalho assume letramento enquanto processo (ao invés de produto), de natureza sócio-histórica. A abordagem sócio-histórica sobre a noção de letramento está relacionada às práticas sociais, culturais e comunicativas por meio das quais a escrita faz sentido. É através dessas práticas que o "texto escrito assume suas verdadeiras características socioculturais, e passa a ser visto como algo integrado a um portador de texto" (Tfouni, 1992, p. 24).

Opondo-se a qualquer dicotomia, mesmo que metodológica, entre oralidade e letramento, este trabalho fundamenta-se na proposta de Corrêa (1997), que mobiliza a hipótese do encontro entre as práticas sociais do oral/letrado e os fatos linguísticos do falado/escrito, tomando ambos os grupos de fenômenos como práticas discursivas intimamente relacionadas. Corrêa (1997) observa que a fala não se constitui unicamente por práticas de oralidade e sequer a escrita é restrita apenas às práticas de letramento, mas que ambas, fala e escrita, enquanto atos enunciativos, resultam do atravessamento concomitante do sujeito por múltiplas práticas de oralidade e letramento. Assim, fala e escrita seriam constitutivamente heterogêneas (Corrêa, 1997).

Como recurso metodológico para investigar a constituição heterogênea da escrita, Corrêa (1997) busca, “na circulação dialógica que o escrevente estabelece por certos eixos que organizam um imaginário, socialmente partilhado, sobre a escrita” (Corrêa, 1998, p. 173), indícios que revelam a relação entre sujeito e linguagem. Para o autor, o principal responsável pelo aparecimento das marcas que integram cada um dos eixos estipulados é justamente o caráter dialógico, de réplica, que caracteriza a escrita e “põe o escrevente em circulação pelo imaginário sobre o oral/falado e o letrado/escrito” (Corrêa, 1998, p. 74).

As reflexões empreendidas são relevantes para o estudo que se pretende desenvolver no âmbito desta dissertação, à medida que permitem entender o valor atribuído à aquisição da escrita por jovens e adultos, inseridos numa sociedade de cultura predominantemente grafocêntrica e, concomitantemente, indiciar o papel da oralidade no percurso de aquisição da escrita. Para lançar um olhar sobre o papel da oralidade, faz-se necessário, aqui, também um olhar para as TDs, que, à luz desse espaço teórico apresentado, passam a ser focalizadas no capítulo seguinte.

II. AS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

Considerações iniciais

Este capítulo tem por objetivo estabelecer condições para a construção de um espaço de observação para o papel das TDs orais na aquisição da escrita de Jovens e Adultos no contexto do PEJA. Para tanto, expõe os pressupostos teóricos fundantes do conceito de TD, a fim de, no capítulo seguinte, possibilitar certos deslocamentos teóricos, com base nos estudos desenvolvidos por Lopes-Damasio (2014, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2022), para o tratamento da aquisição da escrita à luz da noção de TDs, fundamentada na ideia de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997).

Nascido na linguística histórica e, mais especificamente, na romanística alemã, o conceito de TD, fortemente influenciado pelo pensamento de Eugenio Coseriu, parte das observações de Schlieben-Lange (1983), que averiguam uma história dos textos independente da história das línguas. Mais tarde, em 1997, o romanista alemão P. Koch, buscando uma “expressão conceitual à fundamentação histórica dos gêneros textuais” (Aschenberg, 2002, p. 157), funda o termo *Diskurstradition*, que passa a ser amplamente utilizado no ramo da linguística variacional e da pragmática.

Devido à crescente admissão do conceito de TD e à multiplicidade de trabalhos em que é mobilizado, em distintas linhas de pesquisa, é preciso, em primeiro lugar, buscar uma sistematização e definição do que é tradicionalmente admitido enquanto TD, para que, no capítulo seguinte, tenha-se condições de propor um diálogo crítico entre as noções de TD, por um lado, e escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997), por outro – conforme a linha inaugurada por Lopes-Damasio (2013, 2014, 2016, 2017, entre outros) –, sendo esse o quadro teórico geral que fundamenta a presente dissertação e para o desenvolvimento do qual se deseja contribuir.

O trajeto percorrido neste capítulo subdivide-se em duas seções. Na primeira (1), considera-se o legado coseriano para então fundamentar e definir o conceito de TD. A partir daí, em (2), preocupa-se em delinear as características intrínsecas que compõem uma TD, atentando-se para seus traços constitutivos (evocação-repetição e tradição-atualização).

1. O legado coseriano: o conceito de TD

Eugenio Coseriu, teórico importante para o pensamento linguístico moderno, deixou uma extensa obra, cuja teoria de criação contínua da língua, fundada a partir do pensamento

humboldtiano²⁰, inaugura o primado da dimensão histórico-cultural da linguagem. Coseriu (1992, p. 23) defende a hipótese de que a linguagem, enquanto atividade criadora (ἐνέργεια), abandona um aspecto de ‘acabada’, ‘feita’ (ergon – δυνάμει), para assumir um conjunto de “modos de fazer”, mediados pelo saber (δύναμις).²¹ Dessa maneira, para Coseriu (1992), só seria possível criar um texto, seja falado, seja escrito, por meio de um determinado saber linguístico fundado em sucessivas interações entre eu/outro.

Opondo-se ao estruturalismo saussuriano, que concebe a língua sob uma ótica binarista, calcada por dicotomias entre aquilo que seria interno/externo à ela, poder-se-ia, pois, compreender a filosofia da linguagem coseriana a partir do entendimento da tripartição da atividade linguística em níveis, sendo eles: (i) universal, relativo aos fenômenos comuns a todas as línguas, em que se trata da faculdade universal do falar, não determinada historicamente; (ii) histórico, referente às línguas particulares, enquanto sistemas de significação historicamente constituídos; e (iii) individual, tomado como plano de conteúdo próprio e exclusivo do texto (falado e/ou escrito).

A linguagem, para Coseriu, é encarada, portanto, como “[...] uma atividade humana universal que se realiza individualmente, mas sempre segundo técnicas historicamente determinadas (“línguas”)” (Coseriu, 1992, p. 91). Nessa concepção, a linguagem é descrita como atividade criadora, orientada por tradições linguísticas e realizada em textos concretos, para os quais os três níveis manifestam-se concomitantemente. Segundo Kabatek (2005a, p. 2), “[os três níveis da linguagem] unicamente se podem derivar a partir de atos concretos, já que não se pode falar ‘universalmente’ sem falar uma língua e sem produzir textos, e não se pode falar uma língua como sistema de signos sem que seja mediante textos”.

A estrutura geral da linguagem, descrita nos parágrafos anteriores, pode ser ilustrada a partir do quadro abaixo:

Quadro 2: Estrutura geral da linguagem

pontos de	Atividade	Saber	Produto
-----------	-----------	-------	---------

²⁰ Wilhelm von Humboldt, pensador aristotélico, utilizou o conceito filosófico de *energéia* (ἐνέργεια) para acentuar sua visão criativa da linguagem: “Sie selbst [die Sprache] ist kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energieia)” (Humboldt, 2002, p. 418). “Ela (a língua) em si não é produto (Ergon), mas atividade (Energieia)” (tradução nossa).

²¹ Valendo-se, pois, dos pontos de vista da *energúeia*, *dýnamis* e *érgon*, para distinguir os níveis de abstração da linguagem, Coseriu estabelece uma conexão entre os conceitos constitutivos de fala, norma, língua, com os conceitos interpretativos de *energúeia* (atividade), *dýnamis* (saber, técnica, potencialidade), *érgon* (produto). Ao recusar a dialética binária entre a ligação etimológica dos conceitos de *energúeia* e *érgon*, Coseriu adota uma estrutura triádica, incluindo um conceito intermediário: o saber (*δύναμις*). (Cristea, 2011, p. 126).

vista níveis	(ἐνέργεια)	(δύναμις)	(δυνάμει)
universal	falar em geral	saber elocucional	totalidade do “falado”
histórico	língua concreta	saber idiomático	(língua abstrata)
individual	discurso	saber expressivo	“texto”

Fonte: Coseriu (1992, p. 106)

Coseriu assinala, portanto, que os textos, diferentemente das línguas, são influenciados pelos universos do discurso e possuem tradições particulares, diferentes das tradições das línguas históricas. Isso significa, portanto, que há certas formas fixas, em uma língua particular, que não podem ser literalmente transpostas para outra, ainda que compartilhem a mesma intenção comunicativa. Essa consideração é fundamental no âmbito da romanística alemã e está na base dos estudos que têm sido propostos por ela.

Consoante a essa visão, Schlieben-Lange (1983), pertencente também à escola românica alemã, apresentou um modelo de Pragmática Histórica, constituído por meio da combinação de aspectos pragmáticos e sociolinguísticos. É a partir dessa proposta que surgem as ideias fundamentais para aquilo que, mais tarde, daria origem ao conceito de TD, dentre elas, a observação de que existe uma história dos textos independente da história das línguas. Nos anos seguintes, essas “tradições além das línguas” passam a ser denominadas Tradições Discursivas (Kabatek, 2005a, p. 3).

Mais adiante, os trabalhos fundamentais de P. Koch (1997) e Oesterreicher (1997) localizam tanto as tradições linguísticas quanto as tradições discursivas no segundo nível, histórico, definido por Coseriu. Desse modo, os autores apontam para a necessidade de ampliação do nível histórico por meio de sua reduplicação, em que, de um lado, estaria a língua enquanto sistema e norma²² e, de outro, as tradições discursivas:

Considero, portanto, indispensável duplicar o modelo de Coseriu no nível histórico. Paralelamente ou, melhor dizendo, transversalmente às tradições e normas

²² Coseriu, contrapondo-se aos excessos formalistas advindos da dicotomia entre *langue* e *parole*, estipulada por Saussure, que privilegiava a investigação das relações entre elementos linguísticos restritos ao interior de um dado sistema, reconhece três instâncias no universo linguístico, ao acrescentar a noção de norma à dicotomia saussuriana. Tendo em vista a criação de um ‘sistema normal’, no qual ocorreria o conjunto de realizações correntes e habituais em determinada comunidade linguística, Coseriu distingue ‘sistema’, conjunto formal e funcional de possibilidades linguísticas em uma determinada língua natural; de ‘norma’, conjunto que instaura um padrão, advindo de imposições sociais, históricas e culturais que favorecem o uso de determinadas possibilidades do sistema em detrimento de outras. Nessa perspectiva, a fala, concretização dos atos linguísticos, é admitida como a atualização individual do sistema e da norma. A partir do modelo proposto por Coseriu, é possível reconhecer a heterogeneidade linguística, ao admitir a existência de diferentes normas que compõem cada sistema.

intralinguísticas, devem ser incluídas também as tradições textuais ou – como as denomino – as tradições discursivas ou normas discursivas. (P. Koch, 2021, p. 364)²³

Portanto, a reduplicação do nível histórico passa a ser acrescentada ao esquema originalmente concebido por Coseriu (1992), conforme ilustra o quadro 3:

Quadro 3: Níveis e domínios da linguagem

Nível	Campo	Tipo de regra
Universal	atividade de falar	regras do falar
Histórico	línguas particulares	regras da língua particular
Histórico	tradição discursiva	regras do discurso
Individual	discurso	

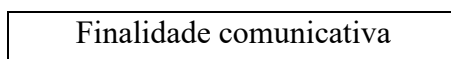
Fonte: P. Koch (2021, p. 364)

Ao considerar a bipartição do nível histórico, delimita-se um espaço distinto para as TDs, a fim de evitar que sejam confundidas com as línguas particulares, ainda que ambas constituam tradições históricas. Contudo, não significa que as TDs e as tradições linguísticas sejam totalmente autônomas, isto é, regidas por normas próprias, já que, ao falar, não se atualiza apenas um nível da linguagem, uma vez que o emprego de uma determinada TD implica, também, o uso de uma determinada regra idiomática (P. Koch, 2021, p. 370).

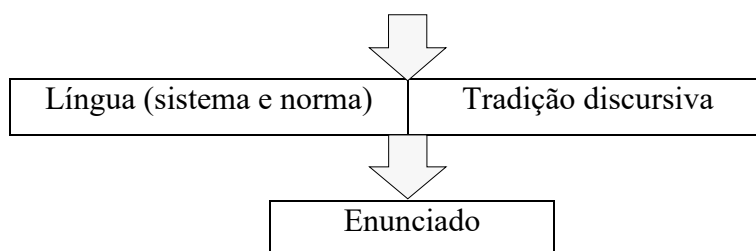
O que realmente P. Koch (1997) e Oesterreicher (1997) reclamam com a reduplicação do nível histórico é que o falante não utiliza apenas regras idiomáticas, mas recorre a tradições localizadas em uma outra dimensão histórica, a dos discursos. Isso implica, pois, que as regras idiomáticas, por si só, não deem conta das formas discursivas.

Dito de outra maneira, pode-se considerar que a atividade do falar atravessa dois filtros, conforme a classificação de Kabatek (2005a), baseada em P. Koch (1997) e Oesterreicher (1997). O primeiro filtro corresponderia à língua, enquanto o segundo, às TDs. A proposta de Kabatek é ilustrada a partir do seguinte esquema:

Esquema 3: Tradições discursivas



²³ No original: “Ich halte es also für unerlässlich, Coserius Modell auf der historischen Ebene zu doppeln. Neben oder besser gesagt: quer zu den einzelsprachlichen Traditionen bzw. Normen sind hier die Texttraditionen oder – wie ich es nenne – die Diskurstraditionen bzw. Diskursnormen anzusetzen.” (tradução: Prof.^a Dr.^a Alessandra Castilho da Costa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte).



Fonte: Kabatek (2005a, p. 4)

Kabatek (2005a) compreende a fala como uma atividade universal, cuja prática se dá por meio do atravessamento concomitante de um “filtro de tradição duplo”, em que a intenção do ato comunicativo precisa estar alinhada à organização linguística, “onde os signos são escolhidos, seguindo uma ordem adequada às regras sintáticas de uma língua particular”, obedecendo, assim, a um sistema comum de uma determinada norma e que, concomitantemente, “se refere a uma ordem textual que atualiza determinadas tradições discursivas”. Dessa maneira, uma fala que não esteja relacionada a certas tradições discursivas não pode existir de forma alguma (Kabatek, 2005a, p. 3).

Procurando indicar a posição que as TDs devem ocupar dentro da teoria da linguagem, Kabatek (2005b, p. 3) preocupa-se em delimitar o conceito de historicidade. Respalado em Coseriu, distingue a historicidade particular da língua, que coincide com a historicidade genérica do homem, da historicidade das TDs. Para tanto, Kabatek postula três níveis de historicidade, sendo eles: historicidade linguística, historicidade como tradição e historicidade genérica.

A historicidade linguística, em primeiro lugar, diz respeito ao próprio homem enquanto ser histórico, isto é, a língua como língua particular representa a história de uma comunidade internalizada no sujeito: “ela é a forma primária do ser comunitário e o pressuposto para outras tradições culturais” (Kabatek, 2005b, p.162). É nesse primeiro nível de historicidade que a existência do homem se torna realidade, já que, condicionado pela alteridade, torna-se possível criar uma existência compartilhada com uma comunidade.

O segundo tipo de historicidade, referente às tradições, trata de todas as manifestações culturais repetíveis, dentre elas as linguísticas, no seio de uma comunidade. Em relação especificamente às tradições da linguagem, Kabatek (2005b, p. 162) postula a possibilidade de textos que estabelecem uma relação de tradição com outros textos, seja pela repetição de uma determinada finalidade textual ou de um determinado conteúdo, seja pela repetição de certos traços formais.

Por fim, a historicidade genérica, que integra o terceiro nível de historicidade, diz respeito aos acontecimentos “individuais, irrepetíveis e únicos”, situados, a cada texto, enquanto “acontecimento em algum lugar historicamente” (Kabatek, 2005b, p. 163). Trata-se, portanto, de historicidade no sentido de pertença a uma história.

De modo geral, ao inaugurar uma concepção de linguagem que, por meio da distinção dos níveis de historicidade, possibilita um olhar para a história das tradições, para além da história das línguas, Coseriu deixa um importante legado à teoria das TDs.

Partindo, pois, das considerações tecidas, Kabatek (2005a) define o conceito de TD como a repetição de uma maneira particular de dizer/escrever, constituída no bojo de tradições culturais que, ao estabelecer uma contínua dinâmica entre tradição e inovação, adquire valor de signo próprio. Nas palavras de Kabatek (2005a, p. 7):

[Compreende-se] 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, 2005a, p.7)

É preciso, portanto, de início, considerar dois aspectos que surgem como consequência dessa definição: (i) o valor de signo que as TDs adquirem; e (ii) o caráter composicional das TDs.

Em relação a (i), pode-se dizer que, tendo uma TD valor de signo próprio, comunica mais do que um texto sem tradição já que transmite, para além de seu valor proposicional, uma referência à tradição concreta. Portanto “uma TD é mais do que um simples enunciado; é um ato linguístico que relaciona um texto com uma realidade, uma situação, etc., mas também relaciona esse texto com outros textos da mesma tradição” (Kabatek, 2005a, p. 8). Em função dessa característica, uma TD pode, paradoxalmente, reduzir-se a uma simples alusão à tradição em questão: “as tradições de textos muito frequentes tendem à elipse e a uma crescente opacidade, de maneira comparável aos elementos linguísticos ao longo de um canal de gramaticalização.” (Kabatek, 2005a, p.8).

Tratando-se de (ii), o caráter composicional deriva do fato de que uma TD não é sempre o mesmo texto repetido da mesma maneira, mas pode ser, também, uma combinação particular de elementos. Em decorrência, Kabatek chama a atenção para os dois eixos composicionais das TDs. O primeiro, paradigmático, diz respeito à concomitância de referências a diferentes TDs

em uma mesma porção de texto. Enquanto o segundo, sintagmático, refere-se à sucessão de elementos (ou subtextos) ao longo de um texto. Em concomitância, P. Koch (1997) afirma:

As Tradições Discursivas podem ser horizontais (ou sintagmáticas), se as diferentes seções em um texto evocarem diferentes tradições, ou verticais (ou paradigmáticas), se houver uma possível co-presença de diferentes referências tradicionais [...] onde todas as referências são fornecidas simultaneamente e podem ser mais ou menos reconstruídas devido à configuração da superfície do texto (ressalta-se que superfície, aqui, não está relacionada apenas ao nível de expressão, mas inclui necessariamente o nível de conteúdo). (P. Koch, 1997, p. 59, tradução nossa)²⁴

Oesterreicher (2001) aponta para a variabilidade e para o dinamismo das TDs, diante dos quais, a cada nova situação comunicativa, surgem também novas manifestações linguísticas, assentadas em modelos pré-existentes. Apoiada em Oesterreicher, Longhin-Thomazi (2011a) observa que as possibilidades de permanência e transformação das TDs, alocadas no domínio do discurso individual, apontam justamente para sua natureza composicional “pelo reconhecimento de elementos textuais que evocam tradições diversas” (Longhin-Thomazi, 2011a, p. 229).

A partir da conceituação proposta acima, baseada, sobretudo, nos trabalhos de Kabatek (2005a), Koch (1997) e Oesterreicher (2001), é possível levantar algumas questões em relação aos traços constitutivos de uma TD, tópico abarcado na seção subsequente.

2. Os traços constitutivos de uma TD: repetição-evocação e atualização-tradição

Na esteira dos trabalhos de Kabatek (2005a, 2005b), Koch (1997) e Oesterreicher (2001), uma TD pode se constituir por meio de qualquer elemento significável, seja formal, seja de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação entre atualização-tradição, que evoca determinados elementos linguísticos. De acordo com a amplitude do termo, que, com sua força semiótica, se coloca ante todos os fenômenos concretos de tradição, é preciso considerar, a fim de evitar possíveis confusões terminológicas, os principais traços constitutivos das TDs, a citar: (i) repetição-evocação; e (ii) atualização-tradição, buscando melhor situar sua conceituação no campo da teoria da linguagem.

O primeiro traço definidor de uma TD, apontado em (i), é a relação de um texto, em um momento determinado da história, com outro texto anterior, isto é, a “relação temporal de repetição de algo”, podendo esse ‘algo’ ser a repetição total ou parcial de um texto ou, ainda,

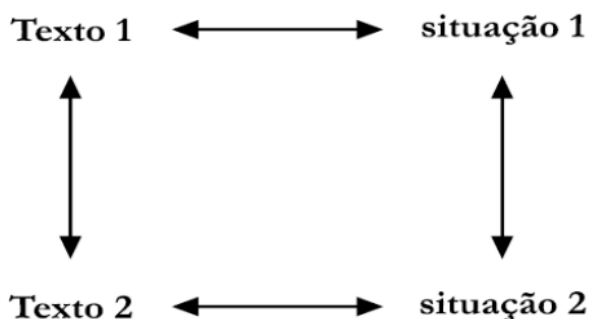
²⁴ No original: Es sind jeweils Momente, in denen Traditionelles unter veränderten Kommunikationsbedingungen neu konfiguriert und kreativ neu gestaltet werden muss, um dann kommunikative Praktiken zu etablieren, die nicht mehr nur pragmatisch-situativ begründet sind, sondern sich durch rekurrente Muster auszeichnen, die mit rekurrenten Konstellationen verbunden werden.

apenas a repetição de uma forma textual (Kabatek, 2005a, p. 5). Embora se afirme que uma TD implica sempre a repetição de algo no tempo, o contrário nem sempre é possível, já que nem todas as repetições de ‘algo’ são TDs.

Kabatek (2005a) postula três condições para que uma repetição constitua uma TD, sendo elas: (a) uma TD deve ser essencialmente discursiva, referindo-se a todo tipo de tradição do falar/escrever e descartando-se, pois, todas as outras manifestações de caráter não-linguístico. Nesse contexto, o termo “discursiva” é utilizado com o sentido de ‘língua em uso’, afastando-se, pois, da concepção por nós assumida, em que o conceito, conforme será demonstrado nos capítulos posteriores, estará associado à “tradição/experiência” e ao “acontecimento”, nos estudos inaugurados por Lopes-Damasio (2016, 2017, entre outros); (b) em se tratando de manifestações linguísticas, nem toda repetição, ainda assim, constituirá uma TD. Para tanto, é preciso a combinação particular de traços fundamentais, sendo eles: a repetição de uma forma do dizer, evocada em encontros semelhantes que utilizam essa mesma forma linguística; como consequência, em (c), tem-se que essa relação entre repetição e evocação se dê a partir de uma situação concreta que produza, efetivamente, uma repetição e essa concretização produza significado. Sendo assim, *repetição* e *evocação* constituem dois traços definidores de uma TD, ou, ainda, dois eixos que se entrecruzam na teoria das TDs.

Portanto, a relação de tradição de uma TD se manifesta em duas faces, “a TD propriamente dita e a constelação discursiva que a evoca” (Kabatek, 2005a, p. 6). Essa relação pode ser ilustrada conforme o esquema 4, em que o eixo vertical diz respeito à repetição e o horizontal, à evocação.

Esquema 4: Evocação-repetição



Fonte: Kabatek (2005a, p. 7)

O esquema 4 demonstra a maneira pela qual uma situação (2) evoca uma situação (1) que permite a realização de um texto (2) por meio da repetição de um texto (1). Por esse motivo, a

TD tem valor de signo e é reconhecível por meio de signos metatextuais. Em outras palavras, apesar de não constituírem TDs, são as situações que evocam determinados tipos de estruturas que, repetidas, fundam tradições. Para Kabatek (2005, p. 7), “a saudação, por exemplo, é evocada por uma situação concreta que se repete: o mencionado encontro evoca outros encontros nos quais se pronunciava a mesma sequência de palavras” (Kabatek, 2005, p. 7). Dessa maneira, poder-se-ia dizer que evocação e atualização têm traços definidores exclusivamente de natureza pragmática.

A concomitância entre repetição e evocação permitiria complementar o esquema mesmo em casos de ausência de um dos quatro elementos. Kabatek (2005a) exemplifica: “se o encontro pela rua evoca a saudação, esta evocação funciona independentemente de se a saudação é pronunciada ou não. Mas o ‘não-saudar’ terá então uma função particular”. Ao considerar, nesse caso, o caráter pragmático dos fenômenos evocação e atualização, mencionados no parágrafo anterior, Kabatek (2005a, p. 7) atenta para a função particular que o “não-enunciar” desempenha, já que “o silêncio adquire significado precisamente em relação a uma tradição discursiva evocada, mas não enunciada”, sendo possível, também, ocorrer de maneira contrária: “pronunciar uma saudação fora de uma situação correspondente evoca tal situação, e buscar-se-á o sentido desse enunciado em relação à situação evocada” (Kabatek, 2005a, p. 7).

A relação entre repetição e evocação, contudo, chama atenção para o segundo traço constitutivo das TDs: o entrelace entre atualização e tradição, uma vez que, além de discursiva, repetição e evocação devem, ainda, “adquirir o valor de signo”, ou seja, devem ser discursivamente significável, produzindo relações significativas entre presente e passado, ou melhor dizendo, entre atualização e tradição. Mais que um simples enunciado, à TD é atribuído o sentido de “ato linguístico que relaciona um texto com uma realidade, uma situação etc., mas também esse texto com outros textos da mesma tradição” (Kabatek, 2005a, p. 8).

Essa concepção coloca, pois, em xeque, a possível compreensão das TDs enquanto fórmulas linguístico-discursivas tradicionalmente já constituídas e, portanto, estáticas. Ora, embora tradicionais, não se anula a dinamicidade das TDs, tampouco a possibilidade inerente de atualização dos textos de acordo com o curso das transformações sociais, “uma vez que se reconhece que a história dos textos está associada à história da língua e à da sociedade, que são dinâmicas” (Araújo; Martins, 2011, p. 2467). Em consequência, reconhece-se “a rede de relações linguísticas e sócio-históricas e culturais implicadas na constituição dos textos” (Araújo; Martins, 2011, p. 2467).

Diante da dinamicidade das TDs, P. Koch (1997, p. 59) observa:

Há sempre momentos em que aquilo concebido enquanto ‘tradição’ precisa ser reconfigurado e criativamente redesenhado perante as novas condições de comunicação, a fim de estabelecer práticas comunicativas que extrapolem o pragmático e situacional, mas que se caracterizam por padrões recorrentes, ligados a constelações [discursivas] recorrentes. (P. Koch, 1997, p. 59, tradução nossa)²⁵

A relação aí implicada remete à natureza composicional das TDs, conforme já demonstrado na seção 1 deste capítulo, visto que, na associação entre atualização e tradição, os textos se encontram sempre de maneira relacionável, seja paradigmática, seja sintagmaticamente. Em outras palavras, significa que podem pertencer, ao mesmo tempo, a diferentes TDs ou ainda atualizar tradições diferentes em sua sucessão.

Reconhecer o caráter composicional das TDs retira do conceito a estaticidade inferida pela tradição²⁶, já que não se trata de observar um fenômeno dado, estabelecido, reproduzido igualmente em todos os contextos, mas sim, dinâmico e relacionado com todo o universo textual e discursivo que o circunda. É esse reconhecimento que possibilita sua transformação (Dominguez, 2013, p. 84).

Apresentando como traços definidores a repetição-evocação e a tradição-atualização,²⁷ somados à sua relação com os grupos socioculturais, as TDs podem ser facilmente associadas ou mesmo confundidas com conceitos recorrentes nos estudos da linguagem, como é o caso do conceito dos gêneros discursivos, de Mikhail Bakhtin. Buscando amenizar os desentendimentos entre a assimilação das TDs com os gêneros discursivos, Kabatek (2005a) propõe uma dupla ampliação no conceito de TD.

A primeira delas diz respeito à extensão do termo a todos os tipos de tradição de textos, não unicamente às complexas. Segundo Kabatek (2005a, p.5), “uma fórmula como ‘bom dia’ não corresponde a um gênero concreto”. Essa ampliação, no entanto, não oferece necessariamente elementos contrastivos com o gênero, já que o próprio Bakhtin (2000) concebe realizações como a exemplificada por Kabatek também como gênero. A segunda ampliação (Kabatek,

²⁵ No original: “Es sind jeweils Momente, in denen Traditionelles unter veränderten Kommunikationsbedingungen neu konfiguriert und kreativ neu gestaltet werden muss, um dann kommunikative Praktiken zu etablieren, die nicht mehr nur pragmatisch-situativ begründet sind, sondern sich durch rekurrente Muster auszeichnen, die mit rekurrenten Konstellationen verbunden werden.”

²⁶ Em trabalhos mais recentes desenvolvidos por Lopes-Damasio (2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022), a autora assume as TDs para além do já-dito, em relação com o que está por vir, na linha do acontecimento discursivo. Essa perspectiva, como será demonstrado no capítulo 3, relaciona tradição à experiência e discurso à acontecimento, conforme Pêcheux (1983). Assim, é possível reconhecer, a cada realização de uma dada TD, uma novidade no modo como se realiza aquela prática, retirando, agora a partir de um outro domínio teórico, a estaticidade atribuída à expressão ‘tradição’.

²⁷ Embora se trate de fenômenos distintos, conforme já explicitado, no âmbito desta fundamentação teórica, estão intrinsecamente relacionados para a constituição do conceito de TD e, por isso, são aludidos pelo uso do hífen.

2005a, p. 5), que visa, de fato, assentar as fronteiras entre as TDs e os gêneros, pode ser descrita por meio de um exemplo:

[...] como em todo parlamento, no parlamento nacional da França, diferentes políticos identificam-se mediante os seus discursos com diferentes ideias políticas, e também mostram a sua procedência diversa. Há, evidentemente, uma identificação com conteúdos políticos expressa nas proposições feitas respectivamente; mas observa-se também outra relação de tradição quando políticos que frequentam a prestigiosa fábrica de elites, que é a Escola Nacional de Administração (ENA), evocam o seu passado usando determinadas expressões ou até formas gramaticais como o perfeito do subjuntivo, forma arcaica praticamente morta no francês oral atual. O que fazem esses políticos é evocar um discurso que serve de identificador com um grupo [...]. É uma tradição de falar dentro de um mesmo gênero, o discurso parlamentar. (Kabatek, 2005a, p.5)

Se diferentes tradições podem ser evocadas dentro de um mesmo gênero, trata-se, portanto, de conceitos que, apesar de relacionáveis, não são passíveis de igualdade, uma vez que a noção de TD não se encerra na de gênero. Dessa maneira, a TD diz respeito, segundo Carvalho e Zavam (2018, p. 47), a todo o tipo de convenção textual e social, isto é, de “tradições estabelecidas por meio das regras discursivas historicamente motivadas” (Carvalho; Zavam, 2018, p. 47) e, portanto, “as expressões idiomáticas, os gêneros e as suas características podem ser consideradas tradições discursivas” (Carvalho; Zavam, 2018, p. 47). Por essa razão, entende-se, conforme postula Kabatek (2012, p. 587), que todo gênero é uma TD, embora nem toda TD configure um gênero.

“Para onde olhar...”

Este capítulo, preocupado em tecer considerações acerca dos pressupostos que norteiam o conceito de TD, tal como inicialmente proposto, organizou-se em seções com o intuito de discutir, respectivamente, a origem, a fundamentação e a aplicação, na Linguística Histórica, dos estudos das TDs. A finalidade desta seção final será, portanto, direcionar possíveis caminhos “para onde olhar”, tendo em vista os traços constitutivos de uma TD.

Para situar o nascimento dos estudos relativos às TDs, foi preciso considerar o legado coseriano, que influenciou fortemente os trabalhos que anteciparam a emergência do conceito. Eugenio Coseriu (1992) lança um olhar tripartido à linguagem ao considerar, para além dos níveis individual e universal, um nível histórico, correspondente às línguas particulares enquanto sistemas de significação historicamente constituídos. Essa acepção, amplamente difundida na tradição românica alemã, possibilita a compreensão de que haveria uma história dos textos independente da história das línguas. Essas tradições do texto foram denominadas de tradições discursivas (TDs).

Em trabalhos posteriores, P. Koch (1997) e Oesterreicher (1997) apontaram para a necessidade de ampliação do nível histórico, por meio de sua reduplicação, uma vez que nele estariam localizadas tanto as tradições linguísticas quanto as discursivas. Sendo assim, poder-se-ia dizer que, ao falar, se utiliza tanto regras idiomáticas, como tradições localizadas na dimensão do discurso. Num aprimoramento dessa visão, Kabatek (2005a) considera que a atividade do falar atravessa dois filtros concomitantemente, em que o primeiro corresponde à língua e o segundo, às TDs.

Kabatek (2005a) assume, portanto, o conceito de TD como a repetição de uma maneira particular de falar/escrever, formada a partir de qualquer expressão discursiva, cuja repetição adquire valor de signo próprio. Assim, o termo ‘Tradição’ estaria diretamente relacionado à historicidade dos textos, das fórmulas e das expressões tradicionais que caracterizam gêneros institucionalizados e atos de fala. Já a expressão ‘Discursiva’ caracteriza a tradição como ‘linguística’, isto é, dentro do discurso (Longhin-Thomazi, 2014), corroborando o que Kabatek (2006) afirma sobre a conceituação das TD que abarca todo tipo de tradição do falar, incluindo, nesse escopo, um conjunto de tradições internas a um determinado gênero. Portanto, há dimensões de TDs que podem estender-se desde os elementos constitutivos de um texto ao gênero como um todo. Dessa maneira, afirma-se que todo gênero é uma TD, embora nem sempre o contrário seja verdadeiro.

Assumir que um gênero possa abrigar, em seu interior, uma constelação de TDs diversas, implica reconhecer, nas TDs, seu caráter composicional. O princípio da composicionalidade torna possível investigar as práticas sociais, orais e letradas, presentes em tradições variadas, permeadas por uma inerente intertextualidade que as atravessa. Kabatek (2005a) classifica a composicionalidade das TDs em: (i) paradigmática, relacionada à “concomitância de referências a diferentes TD em uma mesma porção de texto” (Kabatek, 2005a); e (ii) sintagmática, referente à “sucessão de elementos (ou de subtextos) ao longo de um texto” (Kabatek, 2005a), conforme princípios de existência da linguagem, combinação e linearidade, postulados por Saussure.

Essa definição permite dizer, portanto, que uma TD não se reduz nem à mera repetição de todo e qualquer elemento linguístico e, tampouco, trata de um texto repetido sempre do mesmo modo, já que pode, também, ser uma combinação particular de elementos. Para melhor compreender a constituição de uma TD, é preciso considerar seus traços constitutivos, sendo eles (i) repetição-evocação e (ii) atualização-tradição.

Em (i), repetição-evocação se apresentam como dois fenômenos entrecruzados, o que implica dizer que uma TD se manifesta em duas faces, “a TD propriamente dita e a constelação discursiva que a evoca” (Kabatek, 2005a, p.6). Em outros termos, determinadas formas textuais somente são proferidas ao serem evocadas por algum tipo de situação.

A relação entre repetição e evocação leva ao entrelace entre atualização e tradição, em (ii), que rebate ao possível entendimento das TDs enquanto fórmulas linguístico-discursivas estáticas, uma vez que tudo aquilo concebido como ‘tradição’ tende a ser criativamente reconfigurado perante o aparecimento de novas condições de comunicação (P. Koch, 1997, p. 59). Assim, a cada repetição, tem-se uma relação de união entre tradição e atualização.

O conceito de TD, tal como exposto até então, encontra, na Linguística Histórica, novos impulsos para sua definição, já que aponta caminhos para compreender a historicidade dos textos, por meio da investigação das mudanças linguísticas em determinados gêneros e/ou formas textuais. Mais recentemente, o conceito tem sido aplicado em recortes sincrônicos para tratar a aquisição da linguagem, mais especificamente, a aquisição da escrita, conforme proposto por Longhin-Thomazi (2011a/b) e Longhin (2014) e Lopes-Damasio (2014, 2016, 2017, 2018, entre outros). A última autora propõe a investigação da aquisição da escrita infantil por meio do diálogo crítico entre o conceito de TD, conforme apresentado aqui, e o entendimento da escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997).

No capítulo subsequente, buscar-se-á contribuir com a atualização do quadro das TDs, no escopo desse diálogo, com a retomada e a proposição de aproximações e distanciamentos teóricos que considerem, no processo de aquisição da escrita, o atravessamento concomitante do sujeito por múltiplas práticas de oralidade e letramento, de forma coerente com os objetivos deste trabalho.

III. A AQUISIÇÃO DA ESCRITA À LUZ DAS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

Considerações iniciais

Este capítulo tem por objetivo construir um espaço teórico adequado para a observação das TDs orais no processo de aquisição da escrita de Jovens e Adultos. Para tanto, propõe um diálogo crítico entre os conceitos de TD (Kabatek, 2005); heterogeneidade da escrita (Corrêa, 1997) e aquisição da escrita (Lemos, 1998), na esteira dos estudos desenvolvidos por Lopes-Damasio (2013, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2022).

Fato de intrínseca curiosidade entre filósofos e cientistas, a aquisição da linguagem²⁸ coleciona registros, estudos e relatos desde os séculos mais remotos da existência humana. Mesmo sendo um campo produtivo, os numerosos estudos acerca da aquisição da linguagem ainda não são consensuais, devido, dentre outros fatores, às variadas possibilidades de investigação em uma área considerada “híbrida e ao mesmo tempo heterogênea e multidisciplinar” (Scarpa, 2003, p. 203).

Entre os domínios científicos que se interessam pela aquisição da linguagem, destacam-se, sobretudo, as Teorias Linguísticas, os Estudos Cognitivos e a Psicologia. Dessa forma, poder-se-ia compreender o fenômeno em três subáreas de pesquisa: (i) aquisição de língua materna, abarcando componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e, ainda, aspectos comunicativos, interativos e discursivos em crianças; (ii) aquisição de segunda língua, abarcando situações formais e/ou informais de aprendizagem de crianças e/ou adultos; e (iii) aquisição da escrita, abarcando fenômenos de alfabetização, letramento e relação fala/escrita de crianças e/ou adultos (Scarpa, 2003, p. 205).

Assim, seguindo a organização exposta acima, classifica-se o presente estudo como inserido na terceira subárea de pesquisa, voltada à aquisição da escrita. O processo de entrada do sujeito no mundo da escrita é referido por diversas designações: alfabetização, aquisição da escrita, (sócio)construção da escrita, letramento – para citar alguns; e deixa ver, na própria variedade dos termos, as muitas vias de abordagem e os principais embates – teóricos e práticos – que têm atravessado o cotidiano do alfabetizador e dos profissionais interessados na pesquisa da escrita nas últimas décadas (Scarpa, 2003, p. 206).

²⁸ Devido à concepção não dicotômica entre fala/escrita, assumida neste trabalho, e o objetivo deste capítulo, propriamente dito, faz-se necessária a observação do quadro desde sua vertente voltada aos dados de fala e, portanto, não exclusivamente àquela dedicada à escrita.

A fim de construir um espaço teórico para a investigação da aquisição da escrita à luz do conceito de TD, este capítulo estará organizado em quatro seções. A primeira (1) realiza uma apresentação histórica sobre o início dos estudos interacionistas sobre aquisição da linguagem. Tendo exposto um quadro geral acerca do que se compreende enquanto ‘interacionismo’, a seção (2) busca situar a aquisição da linguagem no paradigma proposto por Lemos (1998, 2002). Mais adiante, a seção (3) apresenta o tratamento conferido, neste trabalho, à aquisição da escrita, a saber, fundamentado em Lemos (1998, 2002). A partir de então, será possível, em (4), mobilizar certos deslocamentos teóricos, com base nos estudos desenvolvidos por Lopes-Damasio (2013, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2022), para o tratamento da aquisição da escrita à luz de um diálogo crítico com a noção de TD e a ideia de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997).

1. O interacionismo na Aquisição da Linguagem: as raízes e a mudança do campo

Parte dos desafios que integram a agenda científica do século XXI está voltada à temas que, embora sejam alvo de acalorados debates, desde os primórdios da humanidade – dada a multiplicidade de seus contornos – exigem, ainda, um grande esforço investigativo para serem satisfatoriamente explanados. A questão da gênese da linguagem e de sua relação com o desenvolvimento humano é cara a linguistas e demais estudiosos da linguagem, e protagoniza controvérsias que opõem posturas epistemológicas como empirismo, racionalismo e construtivismo²⁹.

Buscando tecer um breve panorama histórico acerca da mudança dos estudos em aquisição da linguagem, o propósito desta seção é apresentar, sinteticamente, o tratamento dado à aquisição da linguagem, enfatizando, sobretudo, as diferentes teorias associadas ao que, de maneira ampla, se denomina ‘interacionismo’³⁰.

²⁹ O quadro construtivista abriga tanto o cognitivismo piagetiano, quanto o interacionismo vygotskyano, trazendo à tona a “construção” do conhecimento, no caso do primeiro, a partir da interação da criança com o ambiente (mundo físico) e, no do segundo, a partir das trocas comunicativas entre a criança e o adulto. Lemos, entretanto, no trabalho de (1986) – que fundamenta a organização desta seção – coloca os trabalhos de Piaget, Wallon e Vygotsky sob o escopo do interacionismo, para, na verdade, realizar uma crítica, que aponta para o que diferencia “interacionismos”, conforme se pretende demonstrar ao longo desta discussão.

³⁰ É preciso atentar, antes de mais nada, à ambiguidade que o termo ‘interacionismo’ desempenha dentro da área de aquisição da linguagem. Como será apresentado nesta seção, tomando por base o trabalho de Lemos (1986), quando tratando de uma perspectiva piagetiana, ‘interacionismo’ estará relacionado à interação entre ambiente e meio para explicar a gênese e o desenvolvimento das estruturas da inteligência e, indiretamente, da linguagem. Nos trabalhos fundamentados em Vygotsky (1996), denominados (sócio)interacionistas, sustenta-se a interação com o mundo, mediada pelo outro, como determinante para o desenvolvimento da linguagem. Por fim, seguindo uma perspectiva proposta por Lemos (1986), o ‘interacionismo’ apela à interação dialógica como condição do processo de aquisição da linguagem, tratando, sobretudo, da relação entre sujeito e língua (Scarpa, 2003, p. 214).

Nos últimos anos, o termo ‘interacionismo’ foi mobilizado por abordagens das mais diversas áreas do conhecimento. Como resultado, tem-se a proliferação de estudos cujas bases, declaradamente ‘interacionistas’, divergem ontológica e epistemologicamente. Lemos (1986, p. 232) explicita que, embora “o termo seja aplicável tanto às obras de Vygotsky quanto às de Piaget, é a desse último que tradicionalmente se faz referência quando se trata de interacionismo nos estudos em Psicologia do Desenvolvimento”. Ainda nas palavras da autora: “A origem dessa particularização terminológica, a meu ver indevida, está obviamente nas mesmas condições sócio-históricas que determinaram a trajetória para o sucesso ou para o quase esquecimento de cada um desses três autores” (Lemos, 1986, p. 232)

Como a citação de Lemos (1986, p. 232) deixa ver, trata-se de uma controvérsia assumir os trabalhos de Piaget e Vygotsky enquanto interacionistas, já que a própria autora, ao longo de seu artigo “Interacionismo e Aquisição da Linguagem” (1986), na qual esta seção está fundamentada, apresenta argumentos para diferenciar o conceito em relação aos trabalhos de diferentes pesquisadores em quadros teóricos que se relacionam a essas linhas de investigação.

De modo geral, a proposta de Piaget, trata, essencialmente, de uma investigação das questões acerca da teoria do conhecimento através da gênese das estruturas cognitivas do sujeito. Para tanto, propõe um retorno às teses kantianas a fim de rebater as correntes filosóficas tradicionais, empiristas³¹ e racionalistas³², para as quais a origem do conhecimento estaria nos sentidos, e em última análise, no mundo – no caso do empirismo; ou, ainda, no inato e, portanto, na sua evolução, entendida apenas como uma atualização das estruturas pré-formadas na mente humana – no caso racionalista.

Piaget (1970) assume o processo de aquisição da linguagem como intrinsecamente dependente do desenvolvimento da inteligência na criança. Por meio de um conjunto de provas e exames que permitiriam, segundo o epistemólogo suíço, identificar o nível de desenvolvimento cognitivo, postula, ao analisar a regularidade dos erros cometidos por crianças da mesma faixa etária, que o raciocínio lógico se desenvolveria gradativamente, sugerindo uma

³¹ A corrente filosófica empirista argumenta que todo conhecimento humano deriva da experiência prática. Sob essa égide, o empirismo enfatiza o papel da evidência para a organização dos dados obtidos pela via sensorial. As teorias de aquisição da linguagem que têm como base o empirismo são aquelas para as quais o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos deriva de um processo de respostas e estímulos (Del Ré, 2006, p. 18), como observado, por exemplo, nas linhas de investigação behavioristas. Grosso modo, na abordagem behaviorista, a aquisição da linguagem seria um fator de exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais, não se diferenciando, portanto, da aprendizagem de outras habilidades, como andar de bicicleta, já que se trata, essencialmente, do acúmulo de comportamentos verbais (Scarpa, 2006, p. 206).

³² O termo ‘racionalismo’ é utilizado para designar a doutrina que considera a razão como a única fonte de conhecimento verdadeiro, tendo, como seu maior representante, o filósofo e matemático René Descartes, para quem a razão humana é inata. No âmbito da linguística, o gerativismo chomskyano ganha destaque como ‘carro chefe’ dos estudos racionalistas, tendo como marco o fim da década de 1950.

ascensão natural-cognitiva da obtenção do conhecimento por meio de estágios de desenvolvimento³³ humano.

Nesse caminho, o sujeito, para Piaget (1970), não corresponde, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos sociais do comportamento, a um mero produto do ambiente, e é tampouco, um resultado de suas disposições internas. Trata-se, na verdade, de um sujeito ativo que, na ação, constrói suas representações do mundo, interagindo com o objeto (Scarpa, 2003).

Embora reconhecidos como ‘interacionistas’, ou, ao menos como argumento em seu favor, na literatura do tema, os estudos de linha piagetiana estão, nas palavras de Lemos (1986, p. 234), “longe de poder cumprir esse papel”. Ora, ainda que reconheça duas categorias de linguagem, uma egocêntrica, quando desprovida de função social; e outra socializada, quando a criança passa, de fato, a interagir, Piaget (1959) não considera o papel do outro no processo de desenvolvimento da linguagem, uma vez que os processos de maturação aconteceriam de maneira individual, a partir da interação do sujeito com o ambiente (Lemos, 1989).

Buscando investigar o ‘outro’, em âmbito social, na tentativa de contrariar a teoria piagetiana, Vygotsky (1991, 1996) propõe as bases de seu paradigma. A vertente interacionista vygotskyana, diretamente influenciada pelos pressupostos marxistas e do materialismo histórico-dialético, sustenta a noção de que as funções mentais superiores, como a linguagem e a memória, são construídas ao longo da história social dos sujeitos em relação com o mundo, mediadas pelo ‘outro’. Assim, linguagem e pensamento devem ser estudados sob um mesmo prisma.

Vygotsky (1991) atribui à atividade simbólica, viabilizada pela fala, uma função organizadora do pensamento. Desse modo, o instrumento da linguagem é trazido pelos mecanismos de internalização da ação e do diálogo. Segundo Scarpa (2003, p. 213):

Vygotsky entende o processo de internalização como uma reconstrução interna de uma operação externa, mas, diferentemente de Piaget, para a internalização de uma operação deve concorrer a atividade mediada pelo outro, já que o sucesso da internalização vai depender da reação de outras pessoas. Assim é que, entre criança e ação com o mundo, existe a mediação através do outro. (Scarpa, 2003, p. 213)

³³ Para Piaget (1959), o desenvolvimento mental de uma criança pode ser dividido em quatro estágios, determinados por um modelo genético universal, sendo eles: (i) sensório-motor; (ii) pré-operatório; (iii) operatório concreto; e, finalmente, (iv) operatório formal. Em termos gerais, o estágio sensório-motor, em (i), precede a linguagem, estendendo-se do nascimento até por volta dos dezoito meses. Já no período pré-operatório, em (ii), compreendido entre o segundo e o sétimo ano de vida da criança, dá-se o desenvolvimento da função simbólica, “por meio da qual um significante (ou um sinal) pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada” (Scarpa, 2003, p. 210). Nesse estágio, o pensamento da criança é marcado pelo egocentrismo. No caminho para a superação da inteligência pré-operatória, no estágio operatório concreto, em (iii), a criança reúne assimilações e acomodações sucessivas que levam ao avanço cognitivo e ao aumento da plasticidade. Daí, torna-se possível a linguagem, entendida, por Piaget (1959), como um sistema simbólico de representações. Finalmente, no período operatório formal (iv), tem-se o desenvolvimento do raciocínio teórico e abstrato.

Os símbolos, segundo Vygotsky (1991), se formam simultaneamente como uma ação do pensamento e da linguagem, combinados com o pensamento retórico e verbal, mas mantêm certas características estruturais. Para o psicólogo bielorrusso, “a estrutura da linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento. Por isso, o pensamento não pode usar a linguagem como um trajeto sob medida. A linguagem não expressa o pensamento puro. O pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela.” (Vygotsky, 1996, p. 298).

Desenvolvimento e aprendizagem tornam-se, no interacionismo vygotskyano, uma questão central de investigação. Com o intuito de enfatizar a importância teórico-funcional da integração desses dois processos, Vygotsky (1996) lança mão da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que poderia ser definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente, pela criança, de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, também pela criança, mas em colaboração com o ‘outro’, mais experiente – podendo ser o adulto ou, ainda, uma criança que se encontre em fase mais adiantada de seu desenvolvimento, num processo que se torna progressivamente interiorizado e autorregulado³⁴ (Vygotsky, 1996).

Diferentemente de Piaget (1970), que descreve o desenvolvimento humano de maneira cronológica e gradual, sendo este pré-requisito para que a aprendizagem ocorra, Vygotsky (1996) afirma que o aprendizado não modifica o rumo do desenvolvimento. De modo geral, o processo de aprendizagem pode ser definido, no interacionismo vygotskyano, como a forma pela qual os seres adquirem novos conhecimentos por meio de um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental. Assumindo que o ser humano já nasce envolvido em um mundo eminentemente social, todo trabalho do desenvolvimento consiste em converter o plano biológico (próprio da espécie) no plano social, mediante a ação da cultura que se processa.

A relação do sujeito com a cultura ocorre por meio da mediação simbólica, isto é, a relação do homem com o mundo não é direta e sim mediada por instrumentos e signos, cuja linguagem é o signo primordial, pois é ela que possibilita a troca com o outro e permite que cada sujeito

³⁴ Assim como Piaget, Vygotsky (1996) assume que o sujeito também deve passar por um processo de desenvolvimento das operações mentais, para as quais propõe quatro estágios: (i) primitivo, relativo à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal; (ii) da psicologia ingênua, referente à inteligência prática, isto é, a experiência com as propriedades físicas, tanto do próprio corpo, quanto dos objetos, aplicadas aos usos de instrumentos; (iii) dos signos exteriores, que tratam das operações externas utilizadas para auxiliar as operações internas; e (iv) do crescimento interior, relacionado à internalização das operações externas.

se construa. Seguindo a linha de desenvolvimento proposta por Vygotsky (1996), as crianças, inicialmente, reconhecem um número limitado de vocábulos, mas, com o tempo, ao compreender sua função simbólica, passam a sentir “necessidade da palavra” (Vygotsky, 1996, p. 54). A partir da exposição acima, há razões para concluir que os estudos de Vygotsky são enfáticos quanto ao papel determinante da interação social e da estrutural social mais ampla que, por sua vez, a determina (Lemos, 1986, p. 239).

Tendo percorrido, até o momento, um caminho que demonstra a polissemia do termo interacionismo para os estudos em Aquisição da Linguagem, foi possível notar que Lemos (1986) os classifica sob um mesmo prisma, interacionista (ainda que com a intenção de fazer uma crítica), apontando para uma convergência entre as perspectivas: assumem o pressuposto da naturalidade na aquisição da linguagem, conforme será especificada na sequência. Ao criticar a ‘naturalidade’, Lemos exige que se refaça o percurso argumentativo que assume a linguagem enquanto sistema autônomo e, conseqüentemente, a identifica como objeto a ser apreendido pelo sujeito.

Embora o paradigma vygotskyano atribua novo viés investigativo para a relação eu-outro, qualificá-la como simples mediação entre criança e linguagem é, para Lemos (1986, p. 151), “insuficiente e impróprio”, já que “a atividade interpretativa do adulto, gerada pelas matrizes sócio-históricas em que ele próprio foi interpretado, é condição de sua própria constituição como sujeito da sua relação com a criança” (Lemos, 1986, p. 151).

Afastando-se, em diferentes graus, da vertente piagetiana, quanto vygotskyana, Lemos (1986, 1998, 2002) dá uma direção alternativa ao caráter interacionista presente em seus escritos. Para a linguista, a atividade interpretativa do adulto não se resume em atribuir, através de seu enunciado, um estatuto sintático à contribuição ainda ‘primitiva’ da criança, mas: “É através dessa interpretação constante, ou dos processos dialógicos que a traduzem, que fragmentos, informes ou restritos a uma função de índices de esquemas interacionais, ganham eficácia cognitiva e comunicativa” (Lemos, 1986, p. 244)

Para Lemos (1986), os papéis no diálogo e as categorias linguísticas se instauram através da interação dialógica entre a criança e o seu interlocutor. Dessa interação, tem-se como resultado dois aspectos considerados fundamentais: (i) a criança e o interlocutor se tornam sujeitos do diálogo; e (ii) a criança também opera sobre a construção da sua língua.

Assim, à medida que a criança opera sobre a língua, o faz pela relação estabelecida com o interlocutor. Portanto, “não há construção unilateral, separadamente, da criança e do outro” (Del Ré, 2006, p. 25), trata-se de um processo que envolve ambos, concomitantemente. Como

consequência, deixa de lado o entendimento de aquisição da linguagem enquanto construção de conhecimento sobre língua e, em contrapartida, assume a linguagem como espaço em que a criança se constitui como sujeito e, nela, segmenta e incorpora seu conhecimento do mundo e do outro.

De forma resumida, esta seção buscou apresentar, conforme Lemos (1986), propostas teóricas inscritas, de modos distintos, sob o escopo dos estudos denominados ‘interacionistas’. Ao demonstrar possíveis aproximações e distanciamentos entre essas teorias, definiu-se, como finalidade, situar o presente trabalho como inscrito sob a perspectiva interacionista estrutural, inaugurada pela autora (Lemos, 1986, 2002, entre outros).

Para ela, a afinidade entre os estudos interacionistas parece estar na ênfase que conferem à situação comunicativa natural em que a linguagem se apresenta para a criança (Lemos, 1986, p. 233). De modo a questionar a naturalidade do processo de aquisição da linguagem, Lemos assume, em seu paradigma interacionista, a linguagem enquanto *atividade do sujeito*, a partir noção de *processos dialógicos*, conforme inicialmente apresentado nesta seção. Para um aprofundamento na discussão sobre esse paradigma, a seção seguinte estará voltada à descrição dos aspectos fundamentais para o entendimento da aquisição da linguagem sob o viés interacionista, proposto pela autora (Lemos, 1986, 1998)

2. O interacionismo de Cláudia de Lemos: transformação e mudança na aquisição da linguagem

Partindo das inquietações da linguista brasileira Cláudia de Lemos (1986, 1998, 2002), a noção de interacionismo em aquisição da linguagem passa a ser encarada sob outro olhar, agora, em busca de uma teoria da linguagem que desse conta dos impasses acerca da investigação das mudanças operadas na criança pela língua/gem. Fundamentada na articulação entre a linguística estruturalista de base europeia e a psicanálise lacaniana, a proposta de Lemos elenca a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores como “*pré-requisito básico*” (Scarpa, 2003, p. 214) para a constituição do sujeito na/pela linguagem. O intuito desta seção, portanto, estará voltado à apresentação e descrição de duas noções constituintes do paradigma (sócio)interacionista proposto por Lemos (1986, entre outros): as noções de mudança e transformação, buscando situar, nesse quadro, o entendimento dado à aquisição da linguagem e assumido nesta dissertação.

Para tratar da aquisição da linguagem sob o viés (sócio)interacionista de Lemos (1989, entre outros), é importante ressaltar que esse não concebe a interação propriamente dita, mas “a relação entre enunciados, ou seja, trata de um trabalho da linguagem sobre a própria linguagem”

(Carvalho, 2021, p. 6). Isso porque “a relação entre a criança e o outro-falante assinala, [para essa perspectiva], a condição da criança como intérprete do outro, de si própria e da linguagem” (Carvalho, 2021, p. 6). Dito de outro modo, o plano teórico de Lemos concebe a “criança como capturada³⁵ por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou” (Lemos, 2002, p. 55), tratando-se, pois, de um sujeito “capturado” e “submetido, pela linguagem, ao seu funcionamento” (Lemos, 2002, p. 55).

Ao observar a maneira pela qual a fala infantil se constitui, tomando “o diálogo como unidade de análise e, ao mesmo tempo, como lugar de inserção da criança na linguagem” (Lemos, 1989, p. 3 *apud* Carvalho, 2021, p. 6), Lemos questiona a concepção de língua como um “objeto de conhecimento parcelável, cujas categorias e/ou regras [podem] ser ordenadas segundo graus de complexidade definidos relativamente a uma natureza do aprendiz.” (Lemos, 2000, p. 57), e assume, em contrapartida, “a fala da criança como imprevisível e heterogênea e, por isso, impossível de ser descrita em categorias linguísticas, visto que fragmentos da fala do outro comparecem na fala da criança como enunciados atípicos” (Lemos, 2000, p. 57).

Nesse ponto, é interessante destacar que a relação entre ‘acerto’ e ‘erro’, geralmente concebida enquanto evidência de conhecimento (e/ou falta desse), conforme será melhor explanado mais adiante, ainda nesta seção, resulta, nas palavras de Lemos (2000, p. 63): “na eliminação disso que a fala da criança revela”, a saber, a dialética entre alienação e separação relativamente à fala do outro.

Desse modo, a superação do erro, tal como tradicionalmente assumido nas vertentes piagetianas e vygotskianas, por exemplo, poderia ser tomada como indício de mudança no estágio de desenvolvimento do sujeito em aquisição, levado a efeito por processos de reorganização de formas anteriormente adquiridas, assim como demonstrado na seção anterior deste capítulo. O conceito de mudança, para os autores, se diferencia daquele concebido por Lemos, que, por sua vez, fundamenta as bases teóricas deste trabalho, conforme será explicitado subsequentemente.

Ao conceber as produções ‘estranhas’, que irrompem a fala infantil, como indicativo da discordância entre o que a criança enuncia e o que ela escuta, como erro em sua própria produção, Lemos (2000, 2002) atribui à ‘mudança’, um novo estatuto, que repele a noção de

³⁵ O termo “capturada”, utilizado por Lemos (2002), pode ser compreendido como estenograma ou abreviatura de processos de subjetivação (cf. Lemos, 2002).

‘desenvolvimento’ ao assumir que o sujeito faz parte de uma estrutura que nunca é superada. Portanto, ao invés de ‘desenvolvimento’ e/ou ‘construção’, entende-se:

[Que] a criança é colocada numa estrutura em que comparece o outro, como instância representativa da língua, a própria língua em seu funcionamento e a criança como sujeito falante. Essa estrutura é a mesma em que se move o adulto, daí que não há propriamente ‘desenvolvimento’, nem ‘construção’. O que identifica as mudanças no processo de aquisição são as diferentes posições da criança nesta estrutura, ou melhor, as diferentes relações do sujeito com a língua, em que o polo dominante da estrutura pode ser o outro, a língua ou o próprio sujeito. (Scarpa, 2003, p. 220)

A possibilidade de dizer sobre um movimento que dá lugar à mudança se concretiza na releitura de Jakobson (1963 *apud* Lemos, 2002) sobre os processos metafóricos e metonímicos, em que as relações associativas e as relações sintagmáticas de Saussure eram reinterpretadas a partir das figuras de linguagem metáfora, definida pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro, e metonímia, entendida como a combinação e/ou contiguidade na relação de um termo a outro. “Ao serem nomeados como metafóricos ou metonímicos, os movimentos recortados nos dados de análise remetiam ao efeito da substituição e da combinação, isto é, à produção de um terceiro” (Lemos, 2002, p. 52).

As mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante são mudanças de posição, via processos metafóricos e metonímicos, e relativas: (i) à fala do outro, em que o retorno, na fala da criança, tem origem no enunciado do adulto (Lemos, 2002, p. 61); (ii) à língua, em que os enunciados da criança são tomados como “cadeias permeáveis a outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento, de resignificação” (Lemos, 2002, p. 61); e (iii) à relação entre sujeito e (sua) fala, em que a reorganização do enunciado dito pela criança indica a mudança de posição entre a instância que fala e a que escuta (Lemos, 2002).

No que concerne à primeira posição, o caráter ‘fragmentado’ dos enunciados cronologicamente iniciais e ‘dependentes’ da fala/interpretação do outro não implica, para Lemos (2002), em um “antes da língua”, tampouco “resulta[m] de uma assimilação do tipo reprodutivo relativamente aos enunciados do outro” (Lemos, 2002, p. 57). Trata-se, na verdade, de um indício de que sempre houve uma língua em funcionamento, “o que determinaria um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro” (Lemos, 2002, p. 57).

Por outro lado, a segunda posição, polo cuja dominância é a língua, é caracterizada por “deslocamentos e construções associativas de significantes já conhecidos pela criança” (Lemos, 2002, p. 59). Nessa instância, o funcionamento da língua é apreensível por meio do fenômeno tratado como erro, isto é, “a violação das leis e normas da língua” (Lemos, 2000, p. 59), mas assumidos, por Lemos (2002, p. 59), como “marcas da ação da língua enquanto funcionamento

simbólico” que trazem à tona “redes de relações entre cadeias, por sua vez, não mais desencadeadas por estados de coisas no mundo ou ainda por significantes do outro, mas por significantes que circulam na própria fala da criança” (Lemos, 2002, p. 60).

Finalmente, a terceira posição, de um ponto de vista “fenomênico”, para citar Lemos (2002, p. 61), “seria inicialmente caracterizável pela maior homogeneidade da fala da criança, pelo que, na proposta chomskiana, seria uma aproximação a um estado estável de conhecimento, ou pela aparente coincidência da fala da criança com a fala do adulto ou de sua comunidade”. (Lemos, 2002, p. 61). Segundo Lemos (2002, p. 62):

A atribuição dos acontecimentos de fala como representativos da terceira posição não está ligada à correção efetuada pela criança, mas ao efeito de diferenciação das expressões que se apresentam como a outra face do efeito de semelhança que as vincula, isto é, enquanto avesso do processo metafórico. Esse avesso aponta para uma mudança de posição na estrutura, ou seja, para a emergência de um sujeito em outro intervalo naquele que se abre entre a instância que fala e a instância que escuta, instâncias não coincidentes (Lemos, 2002, p. 61).

Como efeito desse posicionamento, tem-se “a impossibilidade de pensar ‘correção’ e ‘capacidade metalinguística’ como evidências de conhecimento, uma vez que fenômenos como pausas, reformulações e correções são tomados como espaço em que se manifesta a heterogeneidade” (Lemos, 2002, p. 62).

Torna-se, pois, necessária, a recusa de aportes biológicos e/ou psicológicos para pensar as mudanças observadas no caminho, percorrido pela criança, de não falante a falante de uma língua. Ao conferir um caráter enigmático à fala infantil, parte-se da premissa de que o sujeito é efeito da linguagem, ao passo que a própria linguagem não pode ser concebida como deslocada/fora do sujeito. Assim, o percurso linguístico da criança em aquisição é concebido como um processo de transformação, caracterizado na/pela mudança de posição.

Convém destacar, mais uma vez, que o adulto está igualmente submetido à interação que envolve a língua e a criança em processo de aquisição de linguagem. Nesse lugar, “é a radicalidade da relação homem/linguagem que orienta o raciocínio e é isso o que o termo captura indica - o atravessamento do corpo pelo linguístico na transformação: do ouvir para o escutar e para o escutar-se” (Oliveira; Catrini, 2017, p. 375).

Embora inicialmente motivados pela aquisição da fala da criança, os conceitos de mudança e transformação, tais como descritos até então, oferecem, também, suporte para a investigação da aquisição da escrita, uma vez que, no paradigma sócio(interacionista), Lemos (1989, 2000, 2002) não isola os dois processos (aquisição da fala e da escrita).

Assim, o conceito de mudança de posição não qualifica apenas “a trajetória de estatuto de *infans* a sujeito falante” (Lemos, 2002, p. 56), mas também, a mudança da criança de não-

escrevente para escrevente, sob a hipótese de que o movimento feito pela criança até chegar à escrita da letra propriamente dita tem relação ora com a escrita do outro, ora com o funcionamento da língua, ora com o próprio sujeito. Tendo isso em vista, a seção 3., subsequente, estará voltada à caracterização da aquisição da escrita fundamentada na concepção interacionista estrutural de Lemos (1998, 2000, 2002).

3. Mudança na aquisição da escrita: a suspensão da transparência

Esta seção se encarrega de discutir, ainda que sucintamente, o modelo proposto por Lemos (1989, 2000, 2002, entre outros), em coerência com as pesquisas de Mota (1995) e Bosco (2005), para investigar a entrada do sujeito na escrita. Para tanto, serão apresentados, ao longo da exposição, os conceitos fundantes de transparência e opacidade, com o objetivo de possibilitar que os dados de escrita infantil sejam assumidos, nas palavras de Lemos (2000), “enquanto enigmas”, a partir de uma metodologia que pressuponha a suspensão da transparência.

A escrita infantil, nas perspectivas mais tradicionais, é, em relação com as investigações acerca da fala, relegada a segundo plano, já que não corresponderia à apreensão cognitiva e, tampouco, atenderia a intenções comunicativas, sendo, portanto, ‘indeterminada’.

Lemos (1998), a partir de um viés (sócio)interacionista, inaugura a possibilidade de investigação das primeiras manifestações escritas de *infans*. Ao assumir a hipótese de que “os sujeitos não ‘entram’ na língua pelos mesmos lugares e nem fazem os mesmos percursos” (Mota, 1995, p. 52), as particularidades de cada criança, que, por sua vez, dispõe de significantes próprios, decorrentes de sua relação com o outro, são tomadas como marcas de que, para que haja aquisição da escrita, a criança precisa ser colocada em contato com a escrita, isto é, “cabe ao outro, como representante do funcionamento da língua constituída, introduzir a criança na escrita, assumindo o papel de quem se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente” (Lemos, 1998, p. 17).

Como consequência, “antes do processo formal de alfabetização, a criança tem um saber-fazer sobre a escrita, dirigido por esquemas e estruturas que resultam e são modificados por suas ações sobre essa mesma escrita.” (Mota, 1995, p. 86). Desse modo, para observar a transformação do sujeito na/pela escrita, tendo como fundamento da noção estrutural da mudança de posição, conforme demonstrado na seção 2, compreende-se que não há superação de nenhuma das posições e, tampouco, progressão por fases ou estágios.

Vale lembrar, nesse ponto, que Lemos (2002, p. 60) repele a ideia de ordenação em estágios, “deslocando a noção de mudança para a de dominância de um dos polos em uma determinada posição.” Essas mudanças, conforme exposto anteriormente, se dão a partir do efeito do funcionamento da língua pelos processos metafóricos e metonímicos (Lemos, 2002), que permitem explicar o comparecimento de fragmentos da fala do outro na fala da criança, bem como os ‘erros’ que emergem dessa fala.

Na escrita, as mudanças de posição na estrutura se deixam observar pelos registros gráficos da criança. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a letra, propriamente dita, tenha origem quando a criança, capturada pelo funcionamento linguístico-discursivo da escrita, movimentar-se na estrutura e recalca, conforme a noção lacaniana³⁶, a representação pictórica para dar lugar à letra. Assim, a passagem da imagem à letra aparece quando a criança, ao movimentar-se pela estrutura da linguagem, manifesta “sua submissão ao simbólico” (Mota, 1995, p. 81).

O conceito de representação mencionado acima diz respeito, segundo Borges (2006, p. 98), à “(re)constituição de um simulacro, conferindo-lhe estabilidade, ainda que imaginária”. Nesse sentido, escrever, para a criança, “é essencialmente uma atividade de imitação das representações do que é ‘possível’ na escrita” (Borges, 2006, p. 98). Dito de outra maneira, mesmo sem reconhecer as letras da língua constituída, a criança registra uma escrita que, para ela, tem um valor, uma vez que os traçados iniciais simulam o movimento da escrita. A escrita inicial não se reduz, portanto, à adequação ao objeto, mas diz respeito à relação do sujeito com a língua.

Tratar a aquisição da escrita como mudança, tal como proposto por Lemos (2000, 2002), implica assumir o caráter irreversível da transformação que se opera nos sujeitos pelo simbólico. Nas palavras da autora:

uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtraírmolos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes. Ou ainda, não podemos mais recuperar a opacidade com que esses sinais antes se apresentavam também para nós (Lemos, 1998, p. 16).

No trecho mencionado, emerge, mais uma vez, a noção de ‘captura’, referente à maneira pela qual o sujeito é submetido ao funcionamento da língua. Assim, o adulto, também sob o efeito do funcionamento simbólico da língua, “atribui à criança o estatuto de falante muito antes de ela falar e, no caso da escrita, ‘lê’, como se fossem transparentes, seus sinais gráficos, que

³⁶ Recalcamento ou recalque, conforme Chemama (1995, p. 185 *apud* Carvalho, 2021, p. 4), é “o processo de afastamento das pulsões às quais é rejeitado o acesso à consciência”. Dito de outra maneira, o recalque corresponde ao processo de afastamento de uma significação.

funcionam, grosso modo, como indícios de um momento particular da relação entre o sujeito e a escrita” (Lemos, 1998, p. 10).

O entendimento dado à noção de transparência, apresentado por Lemos (1998), está relacionado à percepção que leva o sujeito a supor “a transparência da escrita pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons, quer sob a forma de sílabas, quer sob a forma de palavras, quer sob a forma de textos ou do que se supõe que umas e outros ‘querem’ dizer” (Lemos, 1998, p. 10).

Isso implica, pois, que, “não há, com efeito, nada no que se apresenta como escrita que aponte para a oralidade que ela passa a ‘representar’ para o alfabetizado” (Lemos, 1998, p. 10). O sistema de escrita, com sua opacidade de “coisa” (Lemos, 1998, p. 10), resiste a tentativas de decifrá-lo, mesmo quando se sabe a que correspondem oralmente, mesmo quando se conhece sua tradução em português, seu significado. Assim, “ler significa ver o que não estava lá” (Lemos, 1998, p. 10).

É a partir dessa reflexão que Lemos (1998) propõe a suspensão da transparência como estratégia que viabiliza a investigação no âmbito da aquisição da escrita. A chamada “metodologia do *mistério*” (Lemos, 1998, p. 10 – ênfase da autora) recobra a discussão acerca da ‘naturalização’ – brevemente apresentada na seção 2 – no que diz respeito à continuidade da escrita em relação à oralidade, uma vez que, como já mencionado, o sinal escrito em si mesmo não é capaz de apontar para a materialidade sonora.

Tradicionalmente, espera-se que, a uma aquisição ‘natural’ da linguagem oral, siga o aprendizado dirigido da escrita. “Nessa oposição, ‘natural’ *versus* ‘aprendido’ apontam justamente para a incongruência de assumir a transparência da escrita, isto é, a relação direta entre ‘oralidade e escrita’” (Lemos, 1998, p. 11), e promover, concomitantemente, a escrita como um conhecimento a ser ensinado/aprendido, isto é, como uma descontinuidade.

Sobre essa questão, não se pode esquecer de que, antes mesmo de realizar os seus primeiros traçados, a escrita, para a criança, significa, dada a sua circulação em/por múltiplas práticas de letramento. Como bem lembra Bosco (2002), o adulto, ao alçar o que a criança escreveu como texto, o interpreta por meio de práticas orais. Por isso, nas palavras de Lemos (1998, p. 28): “é preciso começar pelas práticas discursivas orais em que o texto escrito é significado, passando a fazer sentido para a criança”.

Vale, pois, ressaltar o entendimento conferido, neste trabalho, às noções de fala/oralidade e escrita/letramento. Conforme assumido no primeiro capítulo teórico, ‘fala’ e ‘escrita’ são produtos linguísticos de uma determinada prática de oralidade e letramento. Sob esse viés,

Corrêa (1997) reclama a heterogeneidade dos atos de enunciação, sejam falados, sejam escritos, ao observar que a fala não se constitui unicamente por práticas de oralidade e, sequer a escrita é restrita apenas às práticas de letramento, mas que ambas, fala e escrita, resultam do atravessamento concomitante do sujeito por múltiplas práticas de oralidade e letramento. Assim, fala e escrita são constitutivamente heterogêneas (Corrêa, 1997).

Os trabalhos de Mayrink-Sabinson (1998) e Rojo (1998), embora fundamentados sob outra perspectiva teórica, investigam a relação entre fala/oralidade e escrita/letramento no processo de aquisição da escrita infantil e mostram, dentre outros aspectos, que “as práticas discursivas orais em torno de objetos-portadores de textos estão na origem das relações que se estabelecem entre a criança e o texto” (Lemos, 1998, p. 11)³⁷. Através dessas práticas é que “o texto deixa seu estado de ‘coisa’ para se transformar em objeto significado antes pelos seus efeitos estruturantes sobre essas mesmas práticas orais do que pelas suas propriedades perceptuais positivas” (Lemos, 1998, p. 11). Não se trata aí, portanto, de “uma oralidade que desvenda o texto escrito nem que é por ele representada, mas de uma prática discursiva oral que, de algum modo, o significa, isto é, que o torna significante para um sujeito”. (Lemos, 1998, p. 11)

Assim, as práticas discursivas orais permitem à escrita fazer sentido para quem lê, permanecendo inscritas nos fragmentos de escrita que compõem o texto infantil (Bosco, 2005 *apud* Saleh, 2008, p.169). Desse modo, fragmentos de origem diversa, significados por práticas discursivas orais também diversas, combinam-se na escrita da criança, sendo, dessa forma, ressignificados e não meramente repetidos. É por esse motivo que o (sócio)interacionismo de que se fala, neste texto, sustenta que, em termos de aquisição, não se pode pensar as questões de língua dissociadas das questões de discurso e/ou texto (Lemos, 1995; 2001).

Com esse caráter linguístico-discursivo se propõem relações com o conceito de TD (cf. aqui mesmo, segundo capítulo). Ao assumir, portanto, que todo ato de enunciação, seja falado, seja escrito, está intrinsecamente vinculado a uma TD, se reconhece, no âmbito desta proposta, a importância de contemplar a inserção do sujeito em múltiplas TDs orais/faladas e letradas/escritas durante a aquisição da (sua) escrita.

A possibilidade dessa integração é justificada pelo caráter de réplica da linguagem, presente tanto no entendimento conferido, neste trabalho, à fala/oralidade e escrita/letramento, a saber, fundamentado na heterogeneidade da escrita (Corrêa, 1997), quanto na concepção de aquisição

³⁷ Neste trabalho, as práticas discursivas orais, às quais se referem as autoras mencionadas, são tomadas sob uma ótica que reconhece, nelas, TDs, contribuindo, dessa maneira, para os estudos das TDs voltadas para o âmbito da aquisição da escrita, sob a hipótese de que as TDs orais estão relacionadas aos aspectos ocultos do letramento acadêmico.

da escrita assumida, fundamentada na proposta de Lemos (1998, 2000, 2002). Nesse espaço teórico, tornar-se-á possível refletir sobre o papel das TDs orais no processo de aquisição da escrita, definido a partir das práticas de letramento, fundamentadas na relação entre eu/outro. Para tanto, a seção subsequente se encarrega de mobilizar os deslocamentos e aproximações teóricas necessários ao tratamento da aquisição da escrita à luz das TDs.

4. A aquisição da escrita à luz das TDs: um olhar para a heterogeneidade

Esta seção apresenta as relações entre TDs e aquisição da escrita, a fim de propor um lugar de observação para os dados de escrita que se pretende analisar, à luz de determinados deslocamentos teóricos, com base em estudos já existentes, conforme Lopes-Damasio (2013, 2014, 2016, 2018, 2019, 2020, 2022).

Os trabalhos de Longhin-Thomazi (2011a, 2011b) e Lopes-Damasio (2013, 2014, 2016, 2017) propõem a investigação da aquisição da escrita infantil, sem perder de vista o contínuo processo de aquisição e circulação do escrevente em/por TDs diversas (Longhin-Thomazi, 2011b, p. 222).

Conforme também exposto no Capítulo 2 desta parte 1, embora o conceito de TD tenha sido inicialmente adotado em estudos voltados aos fenômenos de mudança linguística e amplamente pesquisados no âmbito diacrônico da língua, mais recentemente tem sido aplicado também em recortes sincrônicos,³⁸ para tratar, no escopo da aquisição da linguagem, de fenômenos relativos, mais especificamente, à aquisição da escrita.

Ao assumir o pressuposto de que a criança, antes mesmo de inserir-se no modo escrito de enunciação, já circula por várias TDs, especialmente aquelas constituídas em/pelas práticas orais, e é concomitantemente atravessada, em maior ou menor grau, por práticas de letramentos (Lopes-Damasio, 2017, p. 1045), torna-se possível contemplar, no escopo das pesquisas em aquisição da escrita infantil, a inserção da criança em múltiplas TDs orais e letradas. Assim, “compreender as relações entre o oral e o letrado enquanto práticas sociais e, em adjacência, o falado e o escrito enquanto atos linguísticos heterogeneamente constituídos, permite supor que o modo de enunciar dominante (o falado) constitua as práticas mais recentes associadas ao modo que está adquirindo (o escrito)” (Lopes-Damasio, 2017, p. 1045).

³⁸ Embora o recorte seja sincrônico, vale destacar que se trata de trabalhos, especialmente no caso daqueles desenvolvidos por Lopes-Damasio (2013, 2014, 2017, 2018, entre outros), em que se concebe a língua como histórica, inicialmente, considerando a perspectiva proposta por Coseriu, mas extrapolando essa perspectiva na medida em que a história deixa de ser entendida como sinônimo de diacronia ideal (em seu caráter cronológico) e passa a ser entendida como a história que constitui a materialidade linguística, intrínseca às condições de produção da escrita.

Como exposto no capítulo 1 desta parte 1, em sua tese de doutoramento, Corrêa (1997) propõe um espaço metodológico para a investigação do encontro entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas, por meio de três eixos pelos quais o escrevente circula na representação que faz do que imagina ser: (i) a gênese da (sua) escrita; (ii) o código escrito institucionalizado; e (iii) a dialogia com o já falado/escrito e já ouvido/lido. “É a esse caráter de réplica da linguagem, observado, sobretudo, no terceiro eixo, que se propõe associar, [no presente trabalho], o conceito de TD” (cf. Lopes-Damasio, 2019, p. 153).

Corrêa (1997) assume a circulação dialógica do escrevente e a imagem que esse escrevente faz da escrita, enquanto parte de um imaginário socialmente compartilhado e entendido, não como uma falsa representação do que seria a escrita, mas como uma representação que deixa ver, por meio dela, as relações entre sujeito e escrita, nas práticas sociais que integram.

Na linha de Lopes-Damasio (2018, 2019, entre outros) defende-se que as práticas discursivas orais, por sua vez, intrinsecamente relacionadas a TDs de natureza distinta, assumem papel fundamental na significação do texto escrito, que passa a fazer sentido, como objeto, para a criança, dado que essas práticas orais, em tradições textuais, estão na origem das relações que se estabelecem entre a criança e o texto (no seu modo escrito de enunciação), por meio das quais o texto deixa seu estado de opacidade de coisa e se transforma em objeto significativo – porque dotado de significado – para esse sujeito (Lopes-Damasio, 2019, p. 152).

Na perspectiva tradicional, o sentido de ‘tradição’ se encontra vinculado à historicidade, englobando textos e fórmulas que caracterizam gêneros institucionalizados e atos de fala fundamentais na relação temporal de repetição de algo. Já o termo ‘discursiva’, é utilizado com o sentido de ‘língua em uso’ (aqui mesmo, cf. segundo capítulo, p. 39).

Seguindo a linha dos estudos de Lopes-Damasio (2018, entre outros), o termo ‘tradição’ estará relacionado, para além da historicidade, à experiência, no sentido do ‘já sabido’ dessas relações (Lopes-Damasio; Silva, 2018, p. 112). Por outro lado, a expressão ‘discursiva’ remeterá, não somente às tradições como linguísticas, mas também à “qualificação das tradições como *acontecimento*, que guarda, a cada realização, uma novidade dada no modo como se realiza aquela prática” (Lopes-Damasio; Silva, 2018, p. 112).

O conceito de acontecimento discursivo, postulado por Pêcheux (2015, p.16), pode ser compreendido, de maneira sucinta, como o “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”. O princípio para tal empreendimento decorre da aceitação de que tudo parte de um já dito e, portanto, o sujeito não é a fonte do dizer (Pêcheux, 2015). Essa hipótese pode ser verificada na tese de Corrêa (1997) que, ao observar a circulação do escrevente pelos dois

primeiros eixos como sendo dirigida pelo terceiro, o da dialogia com o já falado/escrito, propõe que a escrita não seja tomada enquanto ato inaugural, no sentido em que é ligada ao já escrito (falado)/lido (ouvido).

Desse modo, o grau de evidência do sujeito, quanto ao reconhecimento de que seu ato não é inaugural, move a apropriação da escrita na direção do estabelecimento de lugares específicos também para o interlocutor e para a escrita, enfatizando ora o oral/falado, ora o letrado/escrito (aqui mesmo, cf. capítulo um, p. 24). É por meio das marcas desse modo heterogêneo de constituição da escrita que Corrêa (1997) busca captar a representação que o escrevente faz de si mesmo, da (sua) escrita e de seu interlocutor.

Esse pressuposto aproxima-se da vertente interacionista proposta por Lemos (2002), uma vez que, para a autora, é a materialidade dos textos que dá a ver as mudanças de posição do sujeito na estrutura simbólica da língua. Assim, torna-se possível privilegiar a investigação acerca dos processos pelos quais o sujeito é levado a assumir uma prática linguística, em detrimento do produto escrito em si.

O entendimento da linguagem como atividade³⁹, remontando à tradição coseriana – base fundamental para o conceito de TD –, permite, pois, assumir a constituição da escrita enquanto processo (de textualização), caracterizada como acontecimento, cujo acabamento se dá na relação falante/ouvinte, autor/leitor (Lopes-Damasio, 2020, p. 4). Entretanto, ainda em relação à teoria da linguagem proposta por Coseriu, Lopes-Damasio (2020, p. 140) faz duas importantes ressalvas, quanto aos níveis linguísticos, (i) universal; (ii) histórico e (iii) atual ou individual (Coseriu, 1992). Na primeira observação, direcionada ao nível histórico, entende que “só existe história no nível atual, tal como só existe história porque o ato linguístico nunca é individual” (Lopes-Damasio, 2020, p. 140). Já na segunda, referente ao nível atual, compreende que “só existe nível atual subjacente à concepção de sujeito da linguagem não como indivíduo, mas como individuação.” (Lopes-Damasio, 2020, p. 140).

A noção de individuação, mencionada por Lopes-Damasio, deve ser compreendida no âmbito do tratamento do sujeito e corresponde, portanto, àquela proposta por Corrêa (1997), em que a presença do *outro* é constitutiva do *eu*. Assim, a referência a um modo heterogêneo de constituição da escrita trata de uma enunciação dividida, que mostra não uma inadequação a um modelo, mas uma circulação por vários modelos. Em outras palavras, marca uma resposta

³⁹ Coseriu (1992), assume a linguagem como “[...] uma atividade humana universal que se realiza individualmente, mas sempre segundo técnicas historicamente determinadas (“línguas”)” (aqui mesmo, p. 21). Assim, a linguagem é encarada não como produto ‘acabado’, mas como um conjunto de ‘modos de fazer’.

a modos de *individuação* a que o sujeito está exposto em sua experiência com a linguagem, conforme apresentado no capítulo 1 desta dissertação.

A partir da noção de individuação, Corrêa (1997) “evita a ideia de sujeito indivíduo, dado que não é a singularidade factual que enuncia, mas não rejeita, integralmente, o assujeitamento, dado que a presença do outro na constituição do sujeito é marcada pela heterogeneidade e pela representação” (Lopes-Damasio, 2020, p. 141).

Ao assumir a ideia de individuação para o tratamento do sujeito, tem-se a consideração de suas marcas vinculada tanto ao modo como os fatos linguísticos serão apreendidos na análise (individuação das marcas), quanto ao modo pelo qual se entende o sujeito da linguagem (individuação do sujeito). Para Corrêa (1997, p. 94): “trata-se de apanhar, em pistas linguísticas locais, um modo de constituição desse sujeito”.

Dessa forma, ganha destaque o diálogo entre TD, o já-dito, o que se diz e o(s) projeto(s) de dizer em conformidade com a novidade do acontecimento discursivo, tornando possível reconhecer, nas práticas de oralidade e letramento, a multiplicidade de TDs que apontam para a relação do sujeito com a linguagem por meio de sua circulação pelo já falado/escrito (Lopes-Damasio, 2022).

Como consequência, mesmo antes de chegar à sala de aula – espaço privilegiado para a circulação de letramentos formais⁴⁰ –, a criança já possui um certo grau de letramento, a depender de sua vivência e, por isso, espera-se que os textos das crianças registrem a convivência entre práticas sociais orais e letradas, via TDs. É essa convivência que está subjacente à concepção de escrita heterogênea, desenvolvida em Corrêa (1997), permitindo, portanto, reconfigurar a noção do que é concebido tradicionalmente como “erro”.

Na esteira dos trabalhos de Lopes-Damasio (2018, 2019, 2020, 2022), que privilegiam o paradigma teórico das TDs, enquanto constitutivas do processo pelo qual o sujeito – atravessado por práticas sociais constitutivamente indissociáveis de oralidade/letramento, expressas em atos de enunciação escritos/falados – desvenda⁴¹ o texto escrito, esta proposta busca estender tal discussão para a aquisição da escrita pelo adulto, em contexto do Projeto para a Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Não se trata, vale destacar, de uma transposição dos estudos acerca da aquisição da escrita infantil para a aquisição da escrita pelo adulto, mas de um desdobramento de um recorte teórico,

⁴⁰ O letramento acadêmico está associado aos letramentos específicos para a inserção dos sujeitos nas práticas letradas das esferas educacionais, estendendo-se desde o ensino básico até o universitário (cf. Street, 2010).

⁴¹ A aplicação do termo ‘desvendar’ não corresponde, aqui, à conotação de ‘ação’ direta, praticada por um sujeito consciente, mas está vinculada a uma noção de construção dos sentidos como efeito da constituição desse sujeito.

inaugurado pelos trabalhos realizados no GPEL,⁴² inicialmente voltados à escrita infantil, para a escrita de jovens e adultos, considerando, por um lado, as especificidades dessa modalidade de ensino e do público por ela atendido, e, por outro, os pressupostos teóricos que permitem o mesmo olhar para além da empiria.

Os jovens e adultos, neste trabalho, correspondem a uma camada da população brasileira histórico-socialmente excluída, impossibilitada outrora do direito mínimo à participação no ensino básico regular. Nesse quadro, insere-se a necessidade de considerar a diversidade de saberes fundados nas multiplicidades de práticas sociais orais e letradas que atravessam, historicamente, os/esses sujeitos.

Ao assumir, portanto, um espaço teórico construído a partir de relações críticas entre o paradigma da heterogeneidade constitutiva da escrita (cf. Corrêa, 1997), da aquisição da escrita como processo de subjetivação pelo simbólico (cf. Lemos, 1998), das TDs como matéria e produto do atual e histórico (cf. Lopes-Damasio, 2022), este trabalho se interessa particularmente pela maneira que as TDs orais – considerando-as em sua pluralidade, nos mais diferentes graus de formalidade e informalidade – atuam no processo de aquisição da escrita de jovens e adultos, sob a hipótese de que estão na origem do processo que “desvenda” o texto escrito, uma vez que a oralidade é concebida aqui como uma prática discursiva constitutivamente articulada às práticas letradas.

Longe de serem “analfabetos” passivos, acríticos e atrasados, os jovens e adultos integrantes do PEJA são sujeitos ativos, críticos e participantes da comunidade local, também com suas práticas letradas, pelas quais dão sentido à sua própria experiência no mundo. Daí, a importância de um estudo que reconheça, dentre outras coisas, as TDs – geralmente orais/faladas – pelas quais circulam esses sujeitos, reconhecendo nelas o atravessamento por práticas letradas, devido à indissociabilidade constitutiva entre oralidade/letramento, por meio de marcas que podem ser apreendidas, na materialidade linguística, na medida em que o sujeito se movimenta pelo funcionamento simbólico do modo escrito de enunciar.

“Para onde olhar...”

Este capítulo, voltado à construção de um espaço teórico adequado para a observação das TDs orais no processo de aquisição da escrita de Jovens e Adultos, propôs uma organização segmentada em seções com o intuito de fornecer, em primeiro lugar, um panorama histórico

⁴² A sigla GPEL corresponde ao Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a linguagem” (coordenado pelo Prof. Dr. Lourenço Chacon), ao qual este trabalho encontra-se vinculado.

acerca dos estudos em aquisição para, somente então, ter condições de propor um diálogo crítico entre os conceitos de TD (Kabatek, 2005); heterogeneidade da escrita (Corrêa, 1997) e aquisição da escrita (Lemos, 1998), na esteira dos estudos desenvolvidos por Lopes-Damasio (2018, 2019, 2020, 2022). A finalidade desta seção final será, portanto, direcionar possíveis caminhos “para onde olhar”, tendo em vista as TDs enquanto fenômenos abertos à repetição e à transformação, podendo manifestar a memória coletiva das práticas populares de um povo enquanto tradição.

Genericamente, Lemos (2002) concebe o percurso linguístico da criança em aquisição como processo de subjetivação, isto é, de transformação da criança em sujeito falante e/ou escrevente, que se configura como mudança de posição da criança em uma estrutura de três polos: o polo do outro (como instância representativa da língua), o polo da língua (em seu funcionamento) e o polo da própria criança (Lemos, 2002). Assim, a mudança não é pensada pelo viés da cronologia, pela ordenação de ‘estágios a serem superados’, mas tratada a partir de um raciocínio estruturalista, que implica a dominância de um polo sobre outro.

Convém destacar que o adulto está igualmente submetido à estrutura interacional que envolve a língua e a criança em processo de aquisição de linguagem. Nesse lugar, é a radicalidade da relação homem/linguagem que orienta o raciocínio e é isso o que o termo “captura” indica: “o atravessamento do corpo pelo linguístico na transformação” (De Lemos, 1995 *apud* Fonseca, 2002, p. 189).

Para Lemos (2002), a interação com o outro é condição necessária para a aquisição de linguagem, sendo esse ‘outro’ tomado enquanto “discurso ou instância de funcionamento da língua constituída” (1992, p. 128). Significa dizer que, na relação dual, há um terceiro elemento que não pode ser negligenciado: o funcionamento da língua, que movimenta o jogo combinatório das unidades significantes presentes na cadeia da fala do outro e que permeiam sua possibilidade de interpretação da fala da criança. Sendo assim, na perspectiva interacionista proposta por Lemos, o outro não ensina a criança ou facilita seu acesso à linguagem, “ele fala com/por ela” (Beltrão; Carvalho, 2008, p. 83).

Os conceitos de mudança e transformação, tais como descritos até então, podem ser utilizados para a investigação da aquisição da escrita, uma vez que o paradigma sócio(interacionista), conforme Lemos (1989, 2000, 2002), não isola os dois processos (aquisição da fala e da escrita). Esse pressuposto sinaliza um compromisso com a heterogeneidade, que significa, para Lemos (1998), um objetivo de apreensão da aquisição da escrita como parte de um processo de subjetivação, como já mencionado; e, na de Corrêa

(1997), conforme demonstrado no primeiro capítulo, um objetivo de apreensão dessa escrita por meio da circulação do escrevente pelos eixos que a constituem exatamente em sua heterogeneidade.

Corrêa (1997, p. 9) conceitua o modo heterogêneo de constituição da escrita como o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerando a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Esse pressuposto vai ao encontro da hipótese de Lemos, que assume que “antes do processo formal de alfabetização, a criança tem um saber-fazer sobre a escrita, dirigido por esquemas e estruturas que resultam e são modificados por suas ações sobre essa mesma escrita” (Mota, 1995, p. 86).

Ao propor um espaço metodológico para a investigação do encontro entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas, Corrêa (1997) postula três eixos pelos quais o escrevente circula na representação que faz do que imagina ser a sua escrita. Buscando captar a representação que o escrevente faz de si mesmo, da (sua) escrita e de seu interlocutor, o autor averigua que a circulação do escrevente pelos dois primeiros eixos, relacionados, respectivamente, à gênese da escrita e ao código escrito institucionalizado, é dirigida pelo terceiro eixo, da dialogia com o já falado/escrito e já ouvido/lido. O caráter de réplica, fundamental ao terceiro eixo, que se refere, de modo geral, à presença do dialogismo em toda linguagem, permite associar, neste trabalho, o conceito de TD, a partir de um refinamento proposto por Lopes-Damasio (2019, entre outros).

De modo geral, o conceito de TD apoia-se no entendimento da linguagem enquanto atividade, de acordo com o qual a linguagem não poderá ser classificada como ‘produto’, porém, como ‘modos de fazer’ (Coseriu, 1992). Esse fator permite à escrita ser reconhecida como processo e à noção de texto seguir a consideração da linguagem como atividade, reconhecida como acontecimento (Lopes-Damasio, 2021, p. 140).

Destaca-se, assim, o diálogo entre TD, o já-dito e os projetos de dizer, sem reduzir a novidade de cada acontecimento discursivo. Afastando-se da concepção tradicional, Lopes-Damasio (2020, 2021) mobiliza o termo ‘tradição’, para além da historicidade, relacionando-o à experiência, no sentido do já sabido dessas relações. Já a expressão discursiva, ultrapassa a qualificação das tradições como linguísticas, estando articulada à noção de acontecimento.

O sujeito, considerado como individuação dialógica, constitui-se em sua relação com a linguagem, concebida como lugar de interação, interlocução e tomada como atividade. Segundo Lopes-Damasio; Silva (2020, p. 141), a ideia de individuação deve ser tomada no/para o

tratamento do sujeito (individação do sujeito) e dos rastros linguísticos deixados por esse sujeito na escrita (individação dos rastros).

Assumindo, portanto, a hipótese de que as TDs orais e informais estejam fortemente relacionadas a contextos populares, ligados à vida cotidiana, é atribuído, a essas TDs, um papel fundamental nas experiências que aproximam os sujeitos de (sua) escrita, no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Da mesma forma, resgata-se a cultura popular e o reconhecimento da diversidade de práticas discursivas nela existentes.

PARTE II: MATERIAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

I. MATERIAIS E METODOLOGIA

Considerações iniciais

O Projeto para Educação de Jovens e Adultos (PEJA) é uma iniciativa institucional da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Na Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL), o PEJA funciona desde o ano de sua implementação, em 2001, caracterizando-se como um Projeto de Extensão Universitária que sobrevive em objeção ao sucateamento da educação pública e, especificamente, ao desmonte da modalidade EJA em diversos estados brasileiros.

À medida que se intensificam a exploração e a expropriação da classe trabalhadora no Brasil, a educação de jovens e adultos deve ser compreendida, cada vez mais, enquanto prática libertadora: seja de modo mais amplo, em que se traduz a ideia de liberdade em termos conceituais e/ou de aspiração humana; seja como parte fundamentalmente construída a partir de processos históricos, vinculados à cultura e ao mundo do trabalho (Freire, 1976). Desse modo, o PEJA se constitui como uma modalidade de ensino voltada a sujeitos aos quais vem sendo negado, ao longo da história e a partir de diferentes estratégias, o pleno direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

Sob essa perspectiva, a educação de jovens e adultos se caracteriza como importante espaço de luta e resistência, no qual são construídas coletivamente ferramentas para conhecer as múltiplas possibilidades de vida e as suas potencialidades de transformação.

Com a finalidade de apresentar o universo de investigação em que se insere este trabalho e os procedimentos metodológicos que o caracterizam, a organização deste capítulo estará disposta em seções. A primeira (1) tem por objetivo contextualizar o PEJA/Assis, convidando o leitor a conhecer, como ponto de partida, quais as condições em que se desenvolve o trabalho de alfabetização nesse contexto e quem constitui, efetivamente, o público atendido. Em sequência, a seção (2) possui o propósito de caracterizar o material utilizado para a análise, a partir da descrição das práticas de escrita e da elaboração de um diário de campo. Finalmente, a seção (3) complementa a apresentação da metodologia que fundamenta este trabalho.

1. O Projeto para Educação de Jovens e Adultos

Tratando-se de um projeto vinculado à Pró-reitora de Extensão Universitária (PROEX), por sua vez, responsável pela promoção de políticas de ação extensionista, de conteúdo acadêmico, mediante imprescindível interação com o ensino e a pesquisa, e executado por Unidades Universitárias que mantêm cursos de Licenciatura na área de Educação, os objetivos do PEJA

estão direcionados, principalmente, à alfabetização e ao letramento das comunidades internas e externas à UNESP, tendo, ainda, como prioridades, a formação de educadores populares e o compromisso com a pesquisa.

O PEJA, ao contrário de outros programas patrocinados por ministérios e secretarias de ensino, é uma iniciativa própria da UNESP, estando inserido, portanto, nas denominadas políticas públicas de ensino. Atualmente, é desenvolvido nos *campi* de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e Assis, sendo esse último, foco deste capítulo. Com base em um levantamento feito a partir das informações disponibilizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA/UNESP), cada núcleo do PEJA está organizado da seguinte maneira⁴³:

Quadro 4: O trabalho no PEJA realizado em cada *campi* da UNESP

<i>Campus</i>	<i>Coordenador(a)</i>	<i>Linhas de Pesquisa</i>
FCLAR – Araraquara	Prof. Francisco Carvalho Mazzeu	(i) Trabalho e Educação e (ii) Pedagogia Histórico-crítica e Alfabetização.
FCL – Assis	Prof. Lúcia Regiane Lopes-Damasio	(i) Oralidade e Letramento; e (ii) Aquisição da Escrita.
FC – Bauru	Prof. Eliana M. Zanata	(i) Políticas públicas e educacionais para inclusão; e (ii) Educação de Jovens e Adultos.
FFC – Marília	Prof. José Carlos Miguel	(i) Formação de educador; e (ii) Ensino de Matemática.
FCT – Presidente Prudente	Prof. Maria Rotta Furlanetti	(i) Formação do Educador Popular; e (ii) Proposta Pedagógica para o campo.
IBIRC – Rio Claro	Prof. Debora C. Fonseca	(i) Educação e Direitos Humanos; e (ii) Socioeducação, juventude e ato infracional.
IBILCE – São José do Rio Preto	Prof. Fábio Fernandes Villela	(i) Formação de professores; (ii) Trabalho e Educação; e (iii) Fundamentos da Educação e suas Relações com o Campo.

Fonte: dados da pesquisa

No que diz respeito à FCL – Assis, a atuação do PEJA está voltada, especificamente, ao trabalho com a escrita tomada em sua relação, constitutiva, com as práticas orais e letradas. Tratando-se de Pesquisa, o PEJA-UNESP/Assis encontra-se vinculado ao Projeto: “Escrita e Tradição Discursiva no Ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico” (FAPESP – processo 2022/02850-0), sob a linha de fomento PI, coordenado pela Prof. Lúcia Regiane Lopes-Damasio.

⁴³ O critério para a ordem de apresentação dos *campi* foi estipulado por meio de ordem alfabética.

Nesse contexto, inaugura-se, no âmbito do PEJA e a partir desta dissertação⁴⁴, uma discussão voltada à atuação das práticas discursivas orais, tomadas enquanto tradições discursivas, na escrita inicial de jovens e adultos, conforme a linha de Lopes-Damasio (2016, 2018, 2019, entre outros)⁴⁵.

Feitas as considerações acima e resguardadas as particularidades de cada *campus*, o PEJA compartilha, em todos os seus núcleos, a dimensão de continuidade, pois, diferentemente do que se estipula, tradicionalmente, em programas de alfabetização de jovens e adultos no país, objetiva assegurar a permanência como um dos caminhos para uma educação libertária e libertadora, sob o princípio da formação continuada como espaço de aprendizagem, construção e reconstrução de saberes.

De modo geral, esta exposição caracteriza o PEJA enquanto uma importante política institucional para a educação de jovens e adultos, buscando parcerias comunitárias locais e visando à contribuição de recursos para a formação de educadores e educandos críticos, fundamentado em uma perspectiva freiriana de ensino. Desenvolvido, pois, em sete *campi* da UNESP, o PEJA guarda, em cada unidade de atuação, uma enorme diversidade, justificada, por um lado, pelas múltiplas linhas de Pesquisa que fomenta – abarcando áreas da Educação, Sociologia, Psicologia, Linguística, Matemática, entre outras –, e, por outro, pelas especificidades do trabalho realizado, bem como do público atendido em cada *campus*. A fim de descrever, com maior aprofundamento, as características do PEJA-UNESP/Assis, esta seção será dividida em duas subseções: a primeira, (1.1), trata da organização e composição do PEJA na FCL Assis; já a segunda, (1.2), tematiza o público-alvo atendido pelo PEJA-UNESP/Assis.

1.1. A configuração do PEJA-UNESP/Assis

No município de Assis, localizado no interior do estado de São Paulo, tem-se um dos *campi* de atuação do PEJA: a Faculdade de Ciências e Letras (FCL), que, em 2024, completa vinte e três anos desde sua implementação. Pautado em uma prática pedagógica de inspiração freiriana,

⁴⁴ Com o propósito de verificar o caráter inaugural deste trabalho, foi mobilizada uma breve revisão bibliográfica em torno do tema ‘Alfabetização de Jovens e Adultos no Peja’, no período que compreende os anos de 2013 a 2023. Os resultados da pesquisa bibliográfica podem ser encontrados na Introdução desta dissertação, mais especificamente, na seção ‘Justificativa e objetivos’.

⁴⁵ Vinculado ao Projeto PI (processo 2022/02850-0), e direcionado ao PEJA, encontram-se, ainda, outros dois estudos em andamento, o primeiro, em nível de mestrado, e o segundo, em nível de iniciação científica. Os trabalhos mencionados, orientados pela Profa. Lúcia Regiane Lopes-Damasio, são, respectivamente: (i) Aquisição da escrita, tradição discursiva e junção: uma abordagem comparativa de narrativas produzidas por crianças e adultos em aquisição da escrita. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista (Carvalho, em andamento); (ii) Mecanismos de junção e(m) textos das tradições discursivas narrativa e prescritiva: um olhar para a escrita inicial em contexto do PEJA. Iniciação Científica – Universidade Estadual Paulista (Gava, em andamento).

o PEJA, ao longo de sua trajetória, desenvolveu atividades em Assis e Cândido Mota, e mobilizou parcerias com instituições assistenciais públicas como o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) e o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social); com cooperativa de trabalhadores, no caso da COOCASSIS (Cooperativa de Catadores de Material Reciclável); além de escolas públicas municipais, igrejas e, até mesmo, com a “Universidade Aberta à Terceira Idade” (UNATI), outro projeto de extensão desenvolvido pela UNESP.

Atualmente, o PEJA oferece encontros semanais nas instituições com que possui vínculo, a saber: (i) EMEIF Professora Alides Celeste Razaboni Carpentieri – daqui para frente, referenciado como núcleo (I); (ii) UNESP/Assis – daqui para frente, referenciado como núcleo (II); (iii) Asilo Lar dos Velhos – daqui para frente, referenciado como núcleo (III); além de reuniões quinzenais para a organização do trabalho e formação de educadores.

Pensar a educação de jovens e adultos implica refletir sobre o público que frequenta e constitui essa modalidade de ensino. Partindo do pressuposto freiriano de que, “a vocação do homem é de ser sujeito” (Freire, 1980, p. 34), enraizado em um espaço e tempo histórico e num constante processo de vir a ser, faz-se de extrema relevância refletir acerca dos sujeitos formadores, integrantes e frequentadores do PEJA, considerando todo o contexto em que estão inseridos. O fito desta subseção é, portanto, descrever as características dos sujeitos que constituem, seja como educadores, seja como educandos, o PEJA-UNESP/Assis.

É inegável que qualquer modalidade de ensino delimite as especificidades de seu público-alvo para que, assim, tenha condições de ofertar uma educação voltada à realidade daqueles sujeitos. Em se tratando da educação de jovens e adultos, estudos como os de Paiva (1983, p. 19) reconhecem que, em geral, trata-se de sujeitos trabalhadores, empregados e desempregados ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. Nas palavras do autor:

São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais [...] vivem no mundo urbano e/ou rural, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. (Paiva, 1983, p. 19)

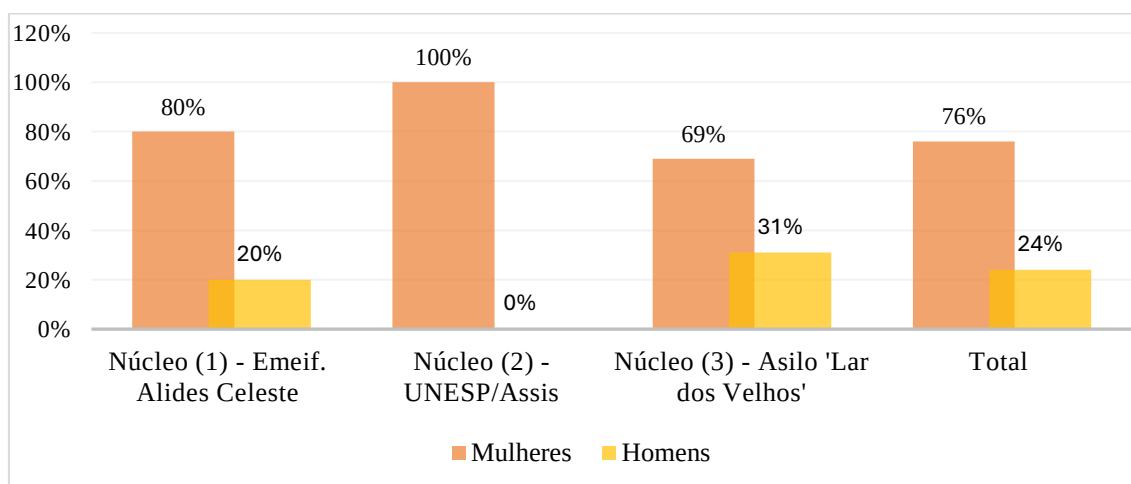
Em comparação com o cenário da educação de jovens e adultos durante as décadas de 1950 e 1960, conforme descrito por Paiva e Sales (2014) e Haddad e Di Pierro (2000), em que as salas de aulas eram frequentadas majoritariamente por adultos, muitos dos quais nunca haviam adentrado os muros da escola, a conjuntura atual sofreu grandes modificações e hoje está

permeada notavelmente por um processo de juvenilização⁴⁶ (Carrano, 2011, 2007; Dayrell, 2007; Paiva 2009, 2014).

No entanto, o cenário que se observa no PEJA-UNESP/Assis, sobretudo, no contexto pós-pandêmico, é outro: nas salas de aula voltadas à educação de jovens e adultos, pode-se perceber, exclusivamente, a presença de pessoas pertencentes à terceira idade. Longe de poder oferecer explicações para tal fenômeno, dada a complexidade do tema, no município de Assis, pessoas idosas estão procurando o PEJA e, portanto, deve-se considerar a sua presença, enquanto sujeitos que se sentem (porque são) ainda ativos e participantes da sociedade e que precisam ser envolvidos em atividades das quais sintam desejo de participar.

Dentre o público atendido pela PEJA-UNESP/Assis, 76% são mulheres, em sua maioria, pretas e pardas.

Gráfico 1: Relação de gênero nos núcleos de atuação do PEJA entre os anos de 2021-2023



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico 1 ilustra as relações de gênero nos núcleos de atuação do PEJA entre os anos de 2021-2023. Nele, observa-se a prevalência do gênero feminino sobre o masculino em cada um dos três núcleos, sendo eles: (1) Emeif. Alides Celeste, em que mulheres compõem 80% do grupo de educandos; (2) UNESP/Assis, em que o grupo é formado exclusivamente por mulheres (100%); e (3) Asilo 'Lar dos Velhos', em que, apesar da frequência do público masculino ser maior (31%), quando comparado com os dois núcleos anteriores, ainda assim, a prevalência é

⁴⁶ De maneira ampla, o fenômeno denominado juvenilização tem marcado a atualidade educacional do Brasil e surge como desdobramento dos processos históricos e sociais, os quais caracterizam essas juventudes que ingressam, cada vez mais cedo, na educação de jovens e adultos, produzindo mudanças categóricas no seu formato, com novos moldes e realidades que passaram a compor a modalidade.

do público feminino (69%). A composição total demonstra, portanto, que, no PEJA-UNESP/Assis, atende-se um público composto por 76% de mulheres e 24% de homens.

Esse fato é coerente com outro; o de que, historicamente, o acesso à educação foi veementemente negado à população não-branca, principalmente, às mulheres não-brancas. Devido à violência racial e de gênero, o corpo de mulheres negras e pardas foi colocado em uma condição de servidão e empurrado a tornar-se um corpo produtivo. O trabalho doméstico e no campo foi relegado às mulheres não-brancas na sociedade brasileira, acarretando sérias consequências no campo de seus direitos, refletidas, por sua vez, na própria sala de aula do PEJA (Andrade; Custódio, 2020, p. 428).

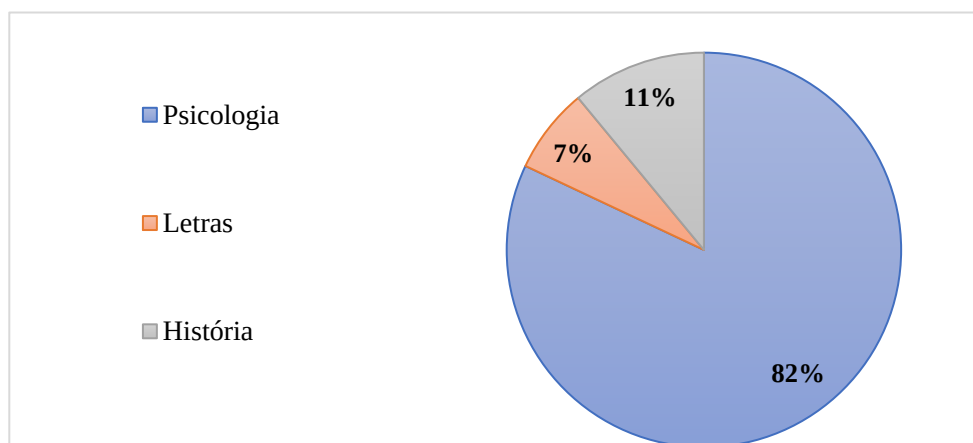
Para esses sujeitos, o PEJA-UNESP/Assis configura uma oportunidade de retorno aos estudos, fornecendo subsídios para que se afirmem novos conhecimentos e se compartilhem conhecimentos já adquiridos ao longo de suas vidas. Trata-se, pois, de um lugar em que é possível interagir e criar vínculos com outras pessoas; reduzir sentimentos como medo, insegurança e depressão – acentuado, ainda mais, pela recém superada conjuntura de isolamento social, devido à COVID-19 –; romper com o cotidiano, com as tarefas do lar; e afastar a solidão.

Desse modo, o PEJA-UNESP/Assis ocupa o espaço para acolher um grupo populacional heterogêneo, pertencente, em sua totalidade, à terceira idade, formado, majoritariamente, por mulheres não-brancas, caracterizado por sua condição de pobreza, pela interrupção ou fragilidade de seus vínculos com a escola e pelo trabalho doméstico e/ou no campo.

No que diz respeito à composição do PEJA-UNESP/Assis em termos de educadores, seus participantes são oriundos dos cursos de graduação, sendo eles: Letras, História, Psicologia, Ciências Biológicas e Engenharia Biotecnológica, oferecidos pela UNESP/Assis, agregando bolsistas e voluntários, que possibilitam um encontro multidisciplinar entre as ciências de referência dos cursos de onde se originam, sob mediação da perspectiva de Paulo Freire, para a construção de projetos de alfabetização e letramento.

Em um breve levantamento, feito com base nos participantes do projeto entre os anos de 2021-2023, constatou-se a presença majoritária de educadores provindos do curso de Psicologia (82%) e, em contrapartida, tem-se a baixa participação de sujeitos matriculados em cursos de licenciatura em Letras (7%) e História (11%). Não há participação de alunos provenientes dos cursos de Engenharia Biotecnológica e Ciências Biológicas, conforme o gráfico (2) abaixo:

Gráfico 2: Composição do grupo de educadores do PEJA-Assis nos anos de 2021-2023



Fonte: dados da pesquisa

A partir do gráfico é possível tecer duas observações: a primeira está relacionada à baixa aderência de cursos de licenciatura em um projeto voltado, notoriamente, à educação e ao ensino. Essa lacuna levanta a problemática, dentre outras, de que, embora a educação de jovens e adultos, na legislação atual, tenha sido configurada como modalidade da Educação Básica⁴⁷, no que se refere à formação de professores para atuar, considerando as especificidades da área e a necessidade de um currículo diferenciado para essa modalidade, a questão continua incipiente nas licenciaturas e, para que haja uma maior compreensão, por parte dos profissionais do ensino, sobre o que é a educação de jovens e adultos e suas particularidades pedagógicas, históricas e sociais, é fundamental que essa temática seja discutida na Universidade e, principalmente, nos cursos de licenciatura.

Ao problematizar o tratamento da educação de jovens e adultos nos cursos de licenciatura, constata-se, em segundo lugar, os desafios político-pedagógicos na formação de educadores para atuar no PEJA, sobretudo no que diz respeito à formação de profissionais capacitados para lidar com as situações de alfabetização e letramento. Cabe ressaltar que a defesa pela formação crítica de educadores para atuar na educação de jovens e adultos não significa reduzir o campo a uma ação técnica e especializada, mas sim, superar a improvisação e qualificar educadores para um trabalho que retome a dimensão política e emancipatória da educação, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que reconheçam os educandos do PEJA, de um modo geral, como produtores de conhecimentos, de história e de cultura, ultrapassando concepções e

⁴⁷ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais de ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (Brasil, 2000). Assim, uma das questões que a formação de professores precisa enfrentar, no campo curricular, refere-se às especificidades próprias das modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica.

práticas conformadoras à ordem tradicional e articulando o PEJA à luta por transformações estruturais na sociedades.

Para finalizar, vale lembrar que, à medida que cresce a demanda pelos serviços oferecidos pelo PEJA, decorrentes do fortalecimento do projeto e das crescentes tentativas de sua popularização e divulgação no contexto pós-pandemia, cresce também a necessidade de expandir a equipe de educadores, bem como a estrutura e a verba para os custeios de materiais. O objetivo, nos anos que seguem, é trabalhar para que haja mais avanço, com novos vínculos institucionais, além de maior alcance às populações marginalizadas.

1.2.O PEJA e a UNESP/Assis: da organização do trabalho aos desafios de atuação

Apesar da ampla bagagem que o PEJA-UNESP/Assis possui, seja em termos de Pesquisa, de Extensão e das inúmeras contribuições – e desafios – enfrentados junto às comunidades interna e externa à Universidade, o intuito desta seção é apresentar o contexto de atuação do PEJA entre os anos de 2021-2023. Vale ressaltar que, neste período, o Projeto enfrentou mudanças estruturais dada à pandemia da COVID-19.

Em janeiro de 2020, o vírus SARS-COV-2, popularmente denominado COVID-19, surgiu como uma emergência internacional aos setores públicos. Em âmbito nacional, é a partir de março do mesmo ano que as autoridades passaram a reconhecer a necessidade de empreender esforços para organizar estratégias de prevenção ao vírus, sendo o isolamento social a medida oficial adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

As políticas de isolamento, embora eficazes, provocaram inúmeras consequências sociais, políticas, psicológicas e econômicas, cujos desdobramentos ainda assolam o Brasil e o mundo. Na educação, os impactos gerados pela suspensão do contato físico levaram, como medida administrativa oficial, à transposição da sala de aula presencial para um modelo de ensino remoto, tanto no ensino básico quanto no superior. No entanto, dadas as especificidades do público atendido pelo PEJA, especialmente em Assis, a possibilidade de deslocamento para um ensino à distância se fez nula.

Dentre os motivos pelos quais os encontros remotos foram descartados, pode-se listar: a falta de acesso à internet e às ferramentas necessárias, como computadores e *smartphones* e a dificuldade, das educandas, em utilizar tecnologias da informação e comunicação. Tais obstáculos foram potencializados na população atendida pelo PEJA, em que as educandas são pessoas que fazem parte da população trabalhadora de baixa renda e estão mais suscetíveis às consequências da contaminação, devido às condições em que vivem e à faixa etária.

Como consequência, a atuação do PEJA ao longo da pandemia da COVID-19 se deu em dois eixos: (i) em relação aos educandas, o contato foi mantido por meio de ligações com o intuito de manter o vínculo com o PEJA e, ao mesmo tempo, se informar das condições de saúde e bem-estar aos quais os participantes do projeto estavam submetidos; (ii) em relação aos educadores, foram realizadas reuniões de formação e leituras críticas no que diz respeito à educação de jovens e adultos e à perspectiva de Paulo Freire. As reuniões aconteciam quinzenalmente, por meio da plataforma de chamada de vídeo *Google Meet*.

Com o avanço da vacinação e a suposta redução dos casos de infecção por COVID-19, o Estado de São Paulo, a partir da metade do ano de 2021, flexibilizou as políticas de isolamento social, com vistas ao retorno integral das atividades presenciais em termos de educação, trabalho e lazer. Na UNESP, a volta ao presencial foi retomada de maneira gradual. Nos 24 *campi* unespianos, incluindo-se a UNESP/Assis, as atividades de ensino e extensão, no âmbito da graduação e pós-graduação, foram retomadas a partir do primeiro semestre letivo de 2022.

Visto o contexto instável de adaptação às atividades presenciais, a reestruturação do trabalho ofertado pelo PEJA foi bastante delicada, afinal, tratava-se de uma tentativa de (re)inclusão de adultos e idosos historicamente excluídos do mais elementar direito à educação e que, naquele momento, encaravam uma conjuntura ainda mais complexa, agravada pelas crises sanitária, política e econômica que permearam o período da pandemia e, ainda, pós-pandemia.

Para além da reintegração das educandas, o PEJA enfrentou dificuldades em reestabelecer parcerias com as instituições com quem mantinha vínculo, devido às mudanças administrativas ocorridas ao longo do período da pandemia. Desse modo, durante o primeiro semestre letivo de 2022, o PEJA empreendeu esforços em diversas campanhas de divulgação – contanto com panfletagens em escolas, igrejas, unidades básicas de saúde (UBSs), feiras abertas e até mesmo propagandas nas rádios da cidade – com o intuito de alcançar e mobilizar a população assisense quanto à importância e oferta da educação de jovens e adultos.

Apesar dos obstáculos, as atividades na sala de aula foram oficialmente retomadas, no PEJA, no segundo semestre letivo de 2022, em três núcleos de atuação: (i) EMEIF Professora Alides Celeste Razaboni Carpentieri; (ii) EMEIF. Professora Nísia Mercadante do Canto Andrade; (iii) UNESP/Assis. Em 2023, o PEJA estabeleceu um vínculo com a Sociedade São Vicente de Paulo (SSVP), e, desde então, passou a oferecer encontros para a alfabetização e o letramento de idosos abrigados no asilo ‘Lar dos Velhos’, em Assis-SP. No mesmo ano, devido a uma mudança de gestão, o PEJA perdeu o vínculo com a EMEIF. Professora Nísia Mercadante do Canto Andrade.

2. Materiais

Para esta análise, foram selecionados 28 textos produzidos no âmbito do PEJA-UNESP/Assis, no ano de 2023. Trata-se, sobretudo, daquelas produções realizadas, especificamente, no núcleo (II) do PEJA, localizado na própria UNESP/Assis. Além do produto escrito, serão mobilizados, também, dados do contexto material de produção desses textos, coletados, por sua vez, via diário de campo. Como forma de assegurar o cumprimento dos devidos preceitos éticos estabelecidos em diretrizes nacionais e internacionais, todo o trabalho teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (CAAE – 67558423.4.0000.5401/ sob o número do parecer 6.524.627).

A exposição será dividida em duas subseções: a primeira, (2.1), descreve as práticas de escrita e as condições de produção do texto escrito; já na segunda, (2.2), tem-se a caracterização do processo que levou à confecção de um diário de campo.

2.1.O texto escrito e suas condições de produção

O retorno do PEJA-UNESP/Assis aos encontros presenciais, conforme descrito pela subseção (1.2.), voltada ao trabalho realizado no período que compreende os anos de 2021-2023, abarcando, por consequência, o contexto da COVID-19, foi marcado por inúmeras dificuldades, como a reorganização das atividades em sala de aula, o acolhimento prestado as educandas em situação de vulnerabilidade e à tentativa de estabelecer novos vínculos com as comunidades interna e externa à Universidade.

No núcleo (II) do PEJA, espaço em que se deu a coleta do *corpus* deste Pesquisa, localizado na própria UNESP/Assis, o retorno às atividades presenciais foi possível, apenas, a partir de outubro/2022, em um grupo de educandas composto por somente três idosas, todas já participantes do projeto desde muito antes da pandemia da COVID-19. Apesar das atividades terem se iniciado, oficialmente, em meados do segundo semestre letivo de 2022, os textos selecionados para a análise foram aqueles produzidos ao longo do ano de 2023.

Essa escolha metodológica se justifica, em primeiro lugar, pela instabilidade do retorno presencial em 2022, acentuado pelo curto período – cerca de dois meses até o final do semestre letivo – para iniciar um trabalho com a escrita. Em segundo lugar, optou-se pela seleção de textos a partir de 2023, devido, não somente, a maior estabilidade do grupo de educadores/educandas – que, atualmente, conta com cerca de oito educandas –, mas, principalmente, pelo caráter de continuidade no trabalho com a escrita, isto é, apesar de os

textos serem produzidos em práticas de escritas distintas, se encontravam intrinsecamente relacionadas.

Desse modo constituem, como *corpus* desta Pesquisa, 28 textos, caracterizados como pertencentes às TDs complexas narrativa ou prescritiva, produzidos em cinco práticas de escrita. Assim, as práticas de escrita 1, 2 e 4 foram voltadas à produção de textos pertencentes à TD narrativa. Já as práticas de escrita 3 e 5 foram voltadas à produção de textos pertencentes à TD prescritiva. Com o propósito de identificar os textos, bem como a prática de escrita em que estão inseridos, foi utilizado, como código de referência dos dados em análise, a seguinte legenda: P(X), referente ao número da proposta (1 a 5); T(X), referente à numeração do texto (1 a 28); e E(X), referente às escreventes (1 a 8).

A partir deste momento, segue a descrição das práticas de escrita realizadas no núcleo (II), do PEJA-UNESP/Assis, no ano de 2023.

O trabalho desenvolvido no PEJA tem, como ponto de partida, a sondagem do ‘universo temático’ das educandas. O pressuposto dessa etapa inicial é estipular a existência de “um mundo imediato”, configurado por um repertório de símbolos que traduzem duplamente “a realidade social que se vive e a palavra escrita que a retraduz” (Brandão, 2013, p.13). Isso quer dizer que é a partir do rastreamento do universo temático da educanda que se tem acesso à releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens (Brandão, 2013, p. 14)⁴⁸. Dessa forma, o valor de signo que os ‘universos temáticos’ adquire está relacionado a um certo tipo de circulação de enunciados e/ou universos discursivos “já ditos”, postos em circulação através de práticas discursivas que instauram as possibilidades do dizer, e que se renovam a cada acontecimento discursivo. Em outras palavras, tem-se a hipótese de que as TDs orais e informais se colocam no início do processo que permite o “desvendar” do texto escrito.

Por isso, Freire (1976, 1980) propõe que os educadores procurem primeiramente conhecer a realidade das educandas, para, somente a partir daí, organizarem seus planos de trabalho, identificando as temáticas introdutórias condizentes com as realidades em que atuarão. Num diálogo com a perspectiva teórica assumida neste trabalho, acrescenta-se que esse movimento permitiria, assim, o (re)conhecimento das TDs pelas quais circulam esses sujeitos, mais frequentemente – embora não exclusivamente – das TDs orais e informais. É a partir desse

⁴⁸ Neste trabalho, devido às bases teóricas assumidas, a escrita, não é tomada como representação do mundo, conforme a afirmação de Brandão (2013, p. 13), mas como a representação de um imaginário sobre o mundo, resultante da história que constitui os escreventes como sujeitos.

movimento contínuo de integração entre educador-educanda, que foi possível constituir o *corpus* deste trabalho.

Dentre os aspectos identificados, nota-se que a tradição de ‘contar’, para as educandas do PEJA, manifestada, sobretudo, em práticas discursivas orais e informais, configura uma TD de função social relevante para o grupo, sendo uma prática pela qual esses sujeitos circulam com frequência. É por meio dela que se materializam as experiências mais indispensáveis à vida (Torres; Tettamanzy, 2008, p. 2). E, foi por meio dela, que o trabalho com a escrita foi iniciado, conforme o quadro 5:

Quadro 5: Práticas de escrita realizadas no primeiro semestre letivo de 2023 no âmbito do PEJA-UNESP/Assis

Nº da prática de escrita	Tema	TD complexa solicitada	Enunciado da proposta
(1)	Contando a minha história	Narrativa	“Quando você se olha no espelho, o que você vê? Conte um pouco sobre quem você é e qual a sua história de vida!”
(2)	Conhecimentos e aprendizados de vida	Narrativa	“Escreva um aprendizado de vida”
(3)	Receitas de família	Prescritiva	“Compartilhe aqui uma receita bem gostosa”
(4)	Uma memória em sala de aula	Narrativa	“Escreva sobre suas experiências em sala de aula”
(5)	O lugar onde eu moro	Prescritiva	“Os professores querem te visitar, como explicar o caminho até sua casa?”

Fonte: dados da pesquisa

O dia 19 de abril marca o retorno do PEJA às atividades do primeiro semestre de 2023. Com a chegada de novas educandas e educadores, nem todos se conheciam ainda. Desse modo, para este encontro, a organização foi feita de modo a priorizar a construção de um espaço para falar de si. Em um primeiro momento, foi feita uma roda de conversa para que cada um, educadores e educandas, pudessem se apresentar, compartilhando um pouco sobre suas histórias de vida. Após a roda de conversa, foi feita a dinâmica do barbante⁴⁹, cujo propósito era o de que, no final, todos estivessem conectados pelo mesmo barbante, reforçando a ideia de grupo e, ao mesmo tempo, criando maior afinidade entre os participantes.

No dia seguinte, 20 de abril, ainda com o intuito do acolhimento, as atividades voltadas à apresentação e familiarização foram continuadas. Dessa vez, o encontro foi iniciado a partir da

⁴⁹ Na dinâmica do barbante, uma pessoa amarra, na ponta de seu dedo, um pedaço de barbante. Em seguida, escolhe uma pessoa do grupo, faz uma pergunta a ela e, repassa o rolo de barbante. A pessoa que respondeu à pergunta, deve repetir o mesmo processo, até que todos tenham respondido e perguntado.

dinâmica ‘espelho na caixa’⁵⁰, com o intuito de ‘quebrar o gelo’ e praticar o ato de elogiar a si mesmo. A brincadeira cumpriu com o propósito, pois, além de tornar o ambiente mais descontraído, foi uma oportunidade de compreender como cada pessoa ali se descrevia. Em seguida, a primeira prática de escrita foi proposta. Nela, foi solicitado às educandas que contassem – assim como fizeram durante as rodas de conversa e dinâmicas, mas agora, via escrita – um pouco sobre suas histórias de vida.

O dia 17 de maio de 2023 deu início a um novo ciclo de práticas de escrita, denominado P2. Na P2, o objetivo era promover o resgate da memória e, ao mesmo tempo, valorizar as crenças e conhecimentos das educandas, por meio de atividades, faladas e escritas, que abordassem temas variados e que lhes possibilitassem compartilhar suas perspectivas, experiências e valores. Nesse momento, o grupo de educandas já contava com nove participantes⁵¹.

Para a P2, procurou-se construir um espaço para que as educandas pudessem repassar os seus conhecimentos e aprendizagens de vida. Com a finalidade de reverter a imagem tradicional do ‘professor’, enquanto transmissor de conhecimento, a ideia era valorizar os ensinamentos trazidos de fora para dentro da sala de aula. Para tanto, o encontro foi iniciado a partir da leitura do poema “Ofertas de Aninha (Aos moços)”, de Cora Coralina (2012). No poema, observa-se um eu-lírico que compartilha reflexões que a vida ensinou. Dessa forma, o que Aninha ‘oferta’ aos ‘moços’ são seus valores, crenças e sabedorias. Após a leitura e debate, em formato de roda de conversa, a proposta foi para que as educandas escrevessem, com base naquilo que fora discutido, uma lição de vida, algo que lhes foi ensinado e/ou aprendido ao longo de suas trajetórias.

Em sequência, no dia 18 de maio de 2023, deu-se a P3, inscrita sob o mesmo objetivo que a anterior: resgatar a memória a fim de valorizar relatos, conhecimentos e experiências das educandas. Dessa vez, o encontro foi organizado em torno do tema ‘comida e afeto’, afinal, plantar, cultivar, colher e preparar são práticas significativas para o grupo de educandas e compõem parte dos conhecimentos e experiências que integram suas vivências, conforme os

⁵⁰ A dinâmica tem como objetivo encorajar os participantes a analisarem a si mesmos e sua relação com os outros do grupo. A brincadeira começa com os participantes colocados em frente a uma caixa fechada. Dentro da caixa, há um espelho. Os participantes, então, são convidados a olhar e descrever o que há dentro daquela caixa, mas sem revelar o conteúdo. Quanto mais características, mais intrigante se torna descobrir o que há dentro da caixa e, concomitantemente, maior é a reflexão dos participantes acerca de suas características, qualidades, habilidades e formas de ver o mundo.

⁵¹ Esse fator justifica a elipse temporal entre a prática de escrita (III), realizada em 20 de abril de 2023 e a prática de escrita (IV), realizada nos dias 17 e 18 de maio de 2023. Conforme as novas educandas se juntavam ao PEJA-UNESP/Assis, foi preciso atender, com maior urgência, as demandas que estavam sendo trazidas, sobretudo, no que diz respeito ao uso de operações básicas de matemática, atrelado ao dia a dia.

relatos trazidos nos encontros anteriores e no levantamento do universo temático do grupo. Para auxiliar no diálogo proposto, o episódio “Dona Benedita”, do *podcast* “Não Inviabilize”⁵², foi utilizado como TD inicial. No episódio, Déia Freitas, apresentadora e idealizadora do programa, conta a história de Dona Benedita.

Em resumo, o episódio trata de uma narrativa real que demonstra como ‘comer’ está relacionado aos laços sociais, pois evoca lembranças, emoções e sentimentos ligados ao passado e aos indivíduos com quem nos relacionamos, denotando não apenas histórias no sentido individual, mas histórias e seus sentidos, culturalmente constituídos entre gerações. Atravessada pelas temáticas ‘luto’ e ‘finitude’, a história de Dona Benedita provocou reações diversas ao grupo de educandas e trouxe à tona relatos voltados à intimidade familiar, de investimentos afetivos, simbólicos e estéticos. Como resultado da roda de conversa, a terceira prática de escrita (P3) consistiu na escrita de uma receita familiar, que despertasse uma lembrança.

No dia 21 de junho, último encontro do semestre, foi realizada a P4. Tendo em vista o recesso entre o primeiro e o segundo semestre letivo, o propósito dessa prática de escrita girou em torno das memórias em sala de aula. A princípio, o encontro começou com uma roda de conversa, em que educadores e educandas foram convidados a discutir sobre suas trajetórias na sala de aula e o papel da educação em suas vidas. Em seguida, buscou-se, em grupo, fazer uma retrospectiva dos momentos vivenciados durante o primeiro semestre de 2023. Nesse exercício, cada participante deveria ir à lousa escrever uma palavra-chave, que caracterizasse uma memória dos acontecimentos em sala de aula. Para finalizar, cada educanda deveria relatar, na P4, uma memória em sala de aula, podendo (ou não) se basear em histórias já relatadas, anteriormente, via roda de conversa.

O segundo semestre letivo teve início em agosto/2023 e, no dia 10 desse mesmo mês, ocorreu a P5. Buscando discutir a relação entre mudança e memória, este encontro tematizou a ação do tempo não somente nos sujeitos, mas, também, no espaço em que se vive. Para auxiliar na conversa, o grupo participou de um *quizz*. No projetor, foram mostradas fotos que ilustravam a cidade de Assis em décadas passadas e cada participante deveria adivinhar qual parte da cidade corresponde, atualmente, ao local indicado pela foto. A partir da dinâmica, foi possível perceber a maneira pela qual o município havia se transformado ao longo dos anos. Como

⁵² O canal ‘Não inviabilize’ é um programa de contação de histórias. Nele, a apresentadora Déia Freitas conta histórias reais com muita sensibilidade e bom-humor. Atualmente, possui um acervo de +700 de histórias lançadas em diversas plataformas de *streaming* (Youtube, Spotify, Amazon Music etc), e conta com um milhão de ouvintes por mês. Trata-se do *podcast* mais relevante em sua categoria no Brasil.

resultado, o grupo refletiu sobre como as histórias de suas vidas pessoais fazem parte, também, da história da cidade em que vivem: cada bairro já visitado, cada casa já habitada, traz, consigo, memórias, histórias e experiências de sujeitos reais. Por fim, o encontro finalizou com a P5, em que cada educanda deveria explicar, partindo da UNESP/Assis, o caminho para sua residência.

Uma vez descrito o contexto que deu origem à cada prática de escrita, cabe, neste momento, ressaltar que o trabalho com a escrita não esteve restrito ao conteúdo aqui exposto. Por se tratar de um grupo heterogêneo, composto por sujeitos em diferentes momentos da aquisição da (sua) escrita, abordagens e atividades distintas foram utilizadas visando atender às necessidades mais imediatas do grupo. Desse modo, foram explorados temas como formação de palavras, relação entre grafema-fonema, relação entre prosódia e pontuação gráfica, além de práticas de leitura e interpretação de textos e questões voltadas ao letramento digital.

2.2.O diário de campo e suas condições de produção

O trabalho de campo é uma estratégia importante de pesquisa, já que articula proposições teóricas com a experiência empírica na produção de saberes contextualizados. Assumindo o pressuposto de que, para existir, o sentido precisa de uma materialidade (Pêcheux, 2006), por sua vez, marcada pela opacidade decorrente dos processos discursivos, o texto nunca terá um sentido único, transparente. Nas palavras de Pêcheux (2006, p. 50), a materialidade linguística – responsável por materializar o discurso – “aborda o próprio da língua através do equívoco, da elipse, da falta, etc...”, trata, pois, da materialidade enquanto “morada da falta que habita o sujeito e, assim, materializa a falta, algo da ordem da subjetividade.”

Desse modo, os sentidos podem ser rememorados, atualizados, ressignificados a partir do encontro entre uma memória (o interdiscurso) com uma atualidade (o intradiscurso). É no encontro entre tradição e atualização que se caracteriza o acontecimento discursivo. Destaca-se, portanto, a importância do diário de campo como registro dos aspectos contextuais e pragmáticos que a materialidade linguística do texto escrito não mostra. Levando em consideração a riqueza de informações encontradas em campo, foi possível captar situações não abordadas no texto escrito em relação à receptividade das propostas, comportamentos, diálogos, dificuldades, reflexões, dentre outros. Esses aspectos auxiliaram na construção da dissertação, tendo papel decisivo nos momentos de análise, servindo de complemento aos dados coletados.

A escolha metodológica do diário de campo em detrimento de outros recursos para a coleta de dados, tal como a gravação em áudio e/ou vídeo dos encontros do PEJA-UNESP/Assis, se deu em face da tentativa de realizar a mínima intervenção ou modificação intencional nas

variáveis comportamentais dos sujeitos que participam no estudo. Ora, se, por um lado, as gravações em áudio e/ou vídeo proporcionam um registro integral dos acontecimentos de escrita, por outro, incluiriam o risco de causar, nos sujeitos de pesquisa, reações como constrangimento, ansiedade, desconforto, sensação de quebra de anonimato, estresse, invasão de privacidade, compartilhamento de informações pessoais, etc.⁵³

O uso do diário de campo como registro mostrou-se eficiente na captura de acontecimentos e situações descritas previamente nas rodas de conversas e, posteriormente, retomadas no momento da escrita. Constatou-se que as TDs orais e informais, pelas quais os sujeitos circulam nos diálogos em sala de aula, constituem, muitas vezes, a opacidade do texto escrito. Por esse motivo, a sistematização do diário de campo teve, como ponto de partida, a reconstituição dos acontecimentos em sala de aula por meio da observação do pesquisador, atentando para fatores:

- i. descritivos: trata-se do relato sobre como as atividades em sala de aula foram realizadas e em que condições técnicas e sociais; quem são os sujeitos que participam e como participam, reconstruções do diálogo (anotações de palavras-chaves, gestos, pronúncias, expressões faciais, etc.), descrição das visões de mundo, valores, elementos culturais e relações interpessoais entre os sujeitos que compõem o grupo.
- ii. interpretativos: trata-se do relato pessoal do pesquisador, em que se registra, de forma mais subjetiva, os sentimentos, problemas, as impressões e os palpites acerca dos acontecimentos que perpassam o ambiente observado.
- iii. reflexivos: trata-se dos pensamentos sobre o processo de investigação, considerações sobre os acontecimentos em sala de aula, especulações teóricas a partir dos dados coletados, revisões práticas e metodológicas sobre o fazer em sala de aula, etc.

As anotações foram feitas imediatamente após cada encontro do PEJA-UNESP/Assis, obedecendo à ordem cronológica dos acontecimentos do encontro. Em alguns casos, as notas eram feitas no momento em que os encontros aconteciam na sala de aula, de maneira muito discreta, especialmente com o intuito de auxiliar na reconstrução de diálogos importantes para

⁵³ Tendo em vista o contexto específico em que se deu o levantamento de dados, optou-se pelo registro dos acontecimentos via diário de campo, com o propósito de atenuar possíveis estados negativos, considerando os diversos estigmas de ordem racial, etária, de gênero e classe, que carregam os sujeitos de pesquisa, conforme a seção 1.1. buscou demonstrar, incluindo-se, neles, o ‘analfabeto’, comumente percebido, pela sociedade grafocêntrica, como sujeito intelectualmente inferiorizado, desprovido das habilidades mínimas para participar das práticas sociais letradas.

a atribuição e constituição dos sentidos nos textos produzidos pelas educandas do PEJA, durante as práticas de escrita. Essas anotações encontram-se disponíveis na seção de anexos, ao final desta dissertação.

3. Metodologia e procedimentos de investigação

Este trabalho se interessa pela relação entre as TDs orais e o processo de aquisição da escrita de jovens e adultos. Para tanto, serão tomados, como dados de análise, os textos escritos por sujeitos em contexto do PEJA-UNESP/Assis, em intrínseca relação com as condições de produção que constituem esses textos, por sua vez, registradas via diário de campo. A organização do *corpus* compreende, em sua totalidade, 28 textos, sendo: 16 textos relacionados à TD narrativa e 12 textos relacionados à TD prescritiva.

A fim de atingir os objetivos propostos e averiguar as hipóteses formuladas, a apresentação da metodologia resulta em duas etapas: (I) aplicada, caracterizada pela atividade pedagógica desenvolvida no PEJA-UNESP/Assis; e (II) analítica, caracterizada pela observação e descrição do papel das TDs orais no processo de aquisição da escrita. Embora aparentemente discretas, essas etapas constituem um único procedimento investigativo abduutivo, de natureza qualitativa, de acordo com a descrição abaixo:

- I. *Etapa aplicada*: caracterizada pela atividade pedagógica desenvolvida no PEJA-UNESP/Assis, objetiva descrever e analisar as atividades de produção escrita, bem como os acontecimentos de escrita, considerando a relação sujeito-escrita e escrita-processo. Assumindo um arcabouço teórico já existente, acerca do funcionamento das práticas discursivas orais na escrita infantil (Rojo, 1998; Mayrink-Sabinson, 1998), a etapa aplicada parte do pressuposto de que as práticas discursivas orais e informais, assumidas, neste trabalho, como TDs, estão na origem do processo que constitui o texto escrito, significando-o. Desse modo, o trabalho inicial em sala de aula esteve articulado a uma antecipação teórica. Entretanto, estavam previstas, no seu desenvolvimento, a ocorrência de mudanças com potencial de colaborar para a discussão sobre práticas de ensino e aprendizagem que considerem o sujeito e sua relação com a língua/linguagem, especificamente no contexto do PEJA.
- II. *Etapa analítica*: voltada a observar e descrever o papel das TDs orais no processo de aquisição da escrita (Lopes-Damasio, 2020, 2019), a partir de uma análise do produto escrito que recupere seu processo de produção, propondo uma articulação entre o conceito de TD e as relações entre fala/escrita e oralidade/letramento.

Conforme esperado em um procedimento investigativo abdutivo, propõe-se um retorno às bases teóricas, de modo a estabelecer uma discussão que pode ou não reforçar pressupostos e confirmar a hipótese de que as TDs orais estão na origem do processo que “desvenda” o texto escrito. Dessa forma, não se trata de etapas que devam ser entendidas, necessariamente, numa sequência ou sucessão fixa, mas de etapas que, embora distintas, concomitantemente, produzirão resultados que estarão imediatamente implicados entre si.

A implementação da *etapa aplicada* adota a seguinte metodologia, relacionada ao tema central da pesquisa e ao seu contexto:

- I. atuar, continuamente, em uma turma de educandos adultos, em fase de aquisição da escrita⁵⁴;
- II. propor atividades de ensino-aprendizagem que considerem a relação sujeito-língua e sujeito-escrita a partir de tradições orais;
- III. descrever os acontecimentos de escrita utilizando, como ferramenta metodológica, o diário de campo (DC), com a finalidade de auxiliar a apreensão de marcas que recuperem os sentidos que os sujeitos de pesquisa dão aos acontecimentos de escrita vivenciados.

A implementação da *etapa analítica* se dá à luz da metodologia a seguir, subsidiada pelos resultados da etapa aplicada e voltada aos objetivos específicos (i) e (ii):

- (I) Para alcançar o objetivo específico (I), a saber, descrever e analisar marcas linguísticas deixadas pelo sujeito na superfície do texto, tomadas em sua relação constitutiva com as práticas orais e letradas, parte-se da descrição analítica de diferentes marcas linguísticas (fonético-fonológicas na ortografia, marcas de flutuação e segmentação de palavras, marcas sintáticas de alçamento de escrita e marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção), deixadas nos textos escritos durante a etapa aplicada, considerando sua relação constitutiva com os eixos 1, da gênese da escrita; e 2, do código escrito institucionalizado, conforme Côrrea (1997).
- (II) Para alcançar o objetivo específico (ii), a saber, descrever e analisar as marcas linguístico-discursivas estabelecidas na articulação com o já-dito, a qual se propõe associar, neste trabalho, o conceito de TD. No âmbito de um entendimento da

⁵⁴ Conforme discussão realizada no capítulo 3 da parte 1, a noção de aquisição da escrita não deve ser compreendida, no âmbito deste trabalho, como o ‘domínio’ sistemático de ler e escrever, ligado à visão tradicional de alfabetização como ‘decodificação’ de letras e números. Trata-se, na verdade, de um processo mais amplo, que abarca todos os possíveis aspectos das práticas de leitura e escrita, compreendidas como práticas sociais.

aquisição da escrita como constitutivamente heterogênea, será mobilizado o trânsito do escrevente pelo eixo 3, da dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido.

Partindo da captação de marcas linguísticas deixadas em cada um dos 28 textos que compõem o *corpus*, se observa, nessa análise, de natureza semi-longitudinal⁵⁵, o tipo de processamento do discurso segundo as várias dimensões da linguagem e de acordo com os três eixos de circulação propostos por Corrêa (1997). Desse modo, se a imagem que o escrevente faz da (sua) escrita pressupõe, necessariamente, a atuação dos três eixos, não se pode esperar que haja, no material analisado, um texto definido por apenas uma das propriedades isoladamente. Tem-se, portanto, o fato de que a enunciação pela escrita impõe ao escrevente estabilidades e instabilidades simultâneas e de diferentes naturezas ligadas às representações que o escrevente faz sobre sua prática (Corrêa, 1997, p. 165).

Portanto, a escolha das marcas para análise procura reunir tanto as ocorrências mais frequentes no *corpus*, como ocorrências muito particulares, desde que ambos os tipos guardem em comum a característica de manifestar o mesmo modo particular, de acordo com a “especificidade” proposta por Veyne (1971 *apud* Corrêa, 1997), de processamento em uma dada dimensão da linguagem, de tal forma que contribua para a caracterização de um modo heterogêneo de constituição da escrita.

“Para onde olhar...”

Este capítulo teve por finalidade apresentar o universo investigativo, bem como os fundamentos metodológicos que norteiam este trabalho. A princípio, buscou-se caracterizar o PEJA-UNESP/Assis, delimitando o público atendido, em sua maioria, mulheres, idosas, não-brancas, pertencentes à classe trabalhadora; bem como as condições em que o trabalho em sala de aula se desenvolveu, partindo do universo temático – assumido, aqui, enquanto as TDs, orais e letradas, pelas quais as educandas já circulam, em sua maioria, relacionadas às práticas do ‘contar’; e as especificidades do contexto de atuação do/no PEJA, pós pandemia.

Tendo em vista esse cenário, foi possível definir o *corpus*, constituído por textos escritos pelas educandas do PEJA-UNESP/Assis, no ano 2023, tomados em suas condições de

⁵⁵ Apesar da observação cronológica das práticas de escrita (cf. P1, P2, P3, P4 e P5), uma vez que a coleta dos dados foi realizada ao longo do primeiro semestre letivo de 2023, houve rotatividade entre os sujeitos de pesquisa. Por se tratar da observação dos fenômenos em ação, é necessário considerar a própria dinamicidade da sala de aula e as especificidades do contexto do PEJA-UNESP/Assis, em que este trabalho foi realizado: ao longo do semestre, novas educandas se juntaram ao grupo, em diferentes momentos, e, concomitantemente, outras educandas se afastaram do grupo, por questões médicas, familiares, etc. Portanto, embora se trate de um estudo contínuo, os sujeitos de pesquisa não foram sempre os mesmos.

produção, por sua vez, registradas via diário de campo. A análise dos dados será submetida à uma metodologia qualitativa-quantitativa, de natureza abdutiva, dividida em duas etapas: uma aplicada e outra analítica.

PARTE III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

I. AS MARCAS LINGUÍSTICAS DA HETEROGENEIDADE

Considerações iniciais

Sob o entendimento de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997), este capítulo tem por finalidade descrever a circulação dialógica das educandas do PEJA relativamente aos eixos reguladores da observação do (seu) imaginário sobre a gênese da escrita e o código escrito institucionalizado.

Desse modo, a descrição e análise dos dados procuram mostrar em que medida o sujeito é atravessado por um imaginário sobre a escrita enquanto constitui um modo de enunciação em que a conjunção entre o oral/falado e letrado/escrito mostra-se, no escrito, ora como tentativa de transcrição termo a termo da fala, em práticas orais e informais, ora como representação de um código institucionalizado que reproduz, de certa forma, uma visão de escrita escolarizada. Para tanto, serão realizadas reflexões sobre as práticas orais e letradas na organização do discurso, como forma de mostrar a presença do oral/falado no letrado/escrito.

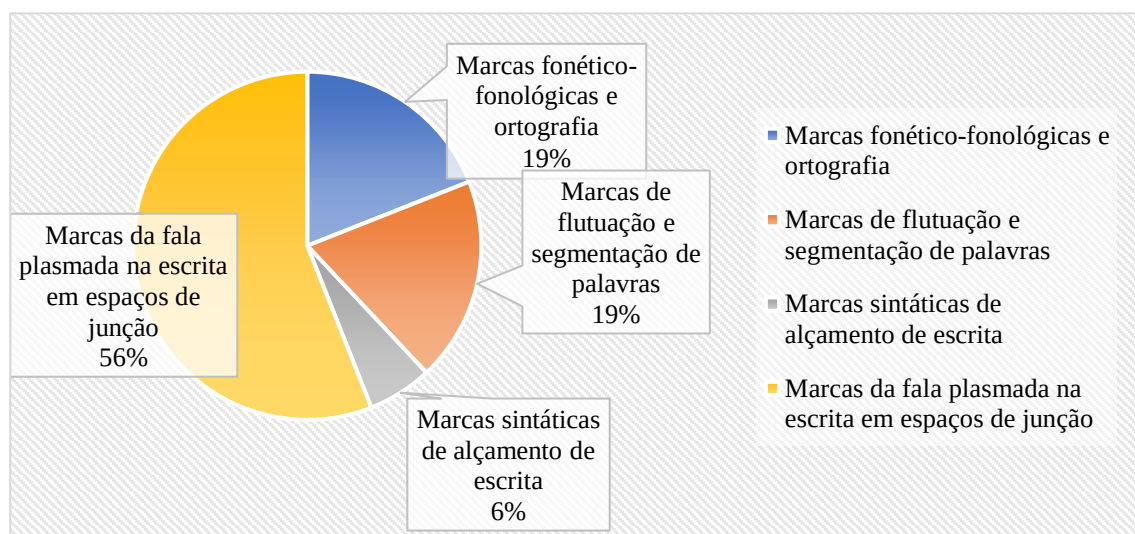
Sob um viés teórico que permite compreender determinados traços linguísticos como marcas da heterogeneidade da escrita, em cada um dos 28 textos, foi analisada a constituição do discurso segundo as várias dimensões da linguagem e de acordo com os dois primeiros eixos de circulação do sujeito por sua imagem de escrita, o da gênese da escrita e o do código escrito institucionalizado, propostos por Corrêa (1997).

Conforme já adiantado na parte II, “se a imagem que o escrevente faz da (sua) escrita pressupõe, necessariamente, a atuação dos três eixos, não se pode esperar que haja, no material analisado, um texto definido por apenas uma das propriedades isoladamente” (aqui mesmo, p. 81). Dessa forma, na prática de escrita, assim como na prática de análise dessa escrita, a separação entre os eixos, tal como proposto por este capítulo, é apenas de caráter metodológico e não uma característica dos textos empíricos, conforme já explicitado na parte I deste trabalho, especificamente, no capítulo 1, voltado à caracterização da escrita constitutivamente heterogênea.

Finalmente, é importante ressaltar que as marcas linguísticas da heterogeneidade serão tomadas “enquanto enigmas” (Lemos, 2000), considerando que a movimentação do sujeito no percurso da escrita não é previsível nem linear. Apreender a “aquisição da escrita como parte de um processo de subjetivação pelo simbólico” (cf. Lemos, 1998, p. 58) implica, portanto, reconhecer a impossibilidade de recuperar o movimento das escreventes no conjunto de dados.

Feitas as considerações acima, os traços analisados reúnem tanto as ocorrências mais frequentes no *corpus*, como ocorrências muito particulares, desde que ambos os tipos guardem em comum a característica de manifestar o mesmo modo particular de constituição em uma dada dimensão da linguagem, de tal forma que contribua para a caracterização de um modo heterogêneo de constituição da escrita. Ao todo, foram contabilizados quatro tipos de marcas, organizados segundo o gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3: Ocorrências das marcas linguísticas nos textos analisados



Fonte: dados da pesquisa

Na categoria ‘marcas fonético-fonológicas e ortografia’, foram reunidas marcas da relação grafema/fonema em consonância com as convenções ortográficas. Nessa categoria, foram levantadas 103 (19%) ocorrências. Em ‘marcas de flutuação e segmentação de palavras’, observaram-se os espaços de segmentação entre palavras, em um total de 99 (19%) ocorrências. Em ‘marcas sintáticas de alçamento de escrita’, voltadas à construção sintática, foram reunidas 30 (6%) ocorrências. Finalmente, na categoria ‘marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção’, tem-se 302 (56%) ocorrências⁵⁶.

As categorias elencadas, foram, ainda, analisadas de forma relativa aos eixos (1) e (2), respectivamente, da gênese da escrita e do código escrito institucionalizado, conforme a tabela 1:

⁵⁶ Embora as marcas tenham sido descritas e quantificadas de forma isolada, em relação aos seus funcionamentos linguísticos, esses mesmos funcionamentos poderiam ser analisados em um conjunto, com os diferentes tipos de marcas em relações de distintas naturezas.

Tabela 1: Marcas linguísticas da heterogeneidade da escrita nos eixos (1) e (2)

	Marcas fonético-fonológicas e ortografia			Marcas de flutuação e segmentação de palavras			Marcas sintáticas de alçamento de escrita			Marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção		
	Total	Eixo 1	Eixo 2	Total	Eixo 1	Eixo 2	Total	Eixo 1	Eixo 2	Total	Eixo 1	Eixo 2
Nº	176	103	73	99	71	28	30	10	20	302	281	21
%	100%	59%	41%	100%	72%	28%	100%	33%	67%	100%	93%	7%

Fonte: dados da pesquisa

Em geral, foram associados ao eixo (1), da gênese da escrita, as marcas linguísticas que parecem mais características da circulação do sujeito por práticas orais/faladas, pois apresentam em destaque o componente fonético-fonológico da linguagem nas produções textuais escritas. Já para o eixo (2), foram consideradas as marcas da circulação do sujeito por práticas sociais nas quais se concebem convenções ortográficas constituídas pela imagem do que seja o código institucionalmente reconhecido como aquele que caracteriza as práticas escolares.

A fim de apresentar cada uma das marcas identificadas no *corpus*, a descrição e análise dos dados está orientada sob o seguinte caminho: em (1), serão apresentadas marcas fonético-fonológicas tomadas em relação com a ortografia, mais adiante, em (2), as marcas relativas à flutuação e segmentação de palavras. A seção (3), por sua vez, aborda as marcas sintáticas de alçamento de escrita. Por fim, em (4), tem-se a apresentação das marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção. Neste capítulo como um todo, a descrição linguística dessas marcas será acompanhada – de forma a constituir a abordagem linguística de seu funcionamento – da sua análise discursiva, sob o escopo da heterogeneidade.

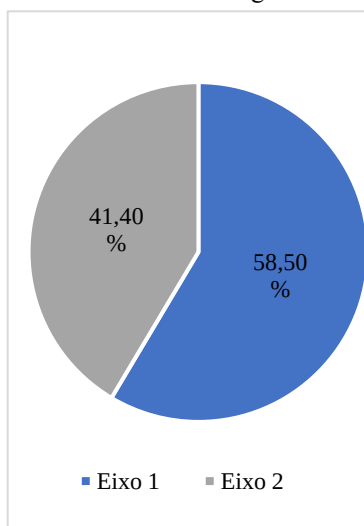
1. Marcas fonético-fonológicas e ortografia

Ao assumir que os enunciados escritos estão ancorados, simultaneamente, em práticas orais e letradas, Chacon *et al.* (2016, p. 82) atentam-se para a língua em sua dimensão segmental, a partir, sobretudo, de uma correspondência entre grafema e fonema, em consonância com as convenções ortográficas. Para o autor, “essas relações, em grande medida, indiciam a recuperação que as escreventes fazem de suas vivências com enunciados falados (nos quais aspectos fonético-fonológicos contribuem enormemente para sua estruturação) e com enunciados escritos” (Chacon, 2013, p. 372).

Sob essa perspectiva, será enfatizado aquele tipo de indício que leva à orientação fonética da escrita alfabética. Para tanto, foi reunido um total de 176 erros ortográficos, extraídos do conjunto de produções textuais que compõem o respectivo *corpus* desta pesquisa, dos quais

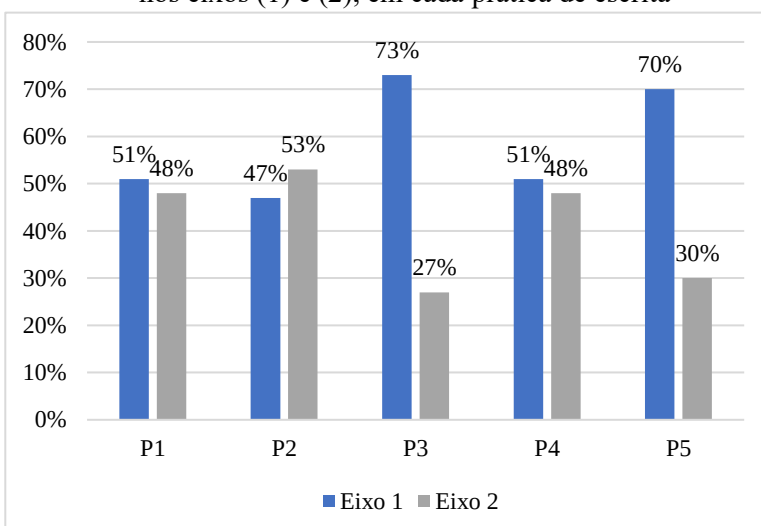
103/59% foram tomados enquanto indícios da gênese da escrita (eixo 1) e 73/41% como indícios da representação de um código escrito institucionalizado (eixo 2), conforme os gráficos 4 e 5:

Gráfico 4: Total de marcas fonético-fonológicas



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 5: Marcas fonético-fonológicas nos eixos (1) e (2), em cada prática de escrita



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico 4, localizado à esquerda, mostra a relação entre grafema/fonema e as convenções ortográficas. Embora ocorrências no eixo (1) – gênese da escrita – sejam ligeiramente mais frequentes, ocorrências no eixo (2) – código escrito institucionalizado – também mostraram alta porcentagem, indiciando o encontro entre o oral/falado e o letrado/escrito.

De modo complementar, o gráfico 5 mostra a relação entre essas marcas e os eixos (1) e (2) em cada prática de escrita. De acordo com o gráfico, na P1, voltada à TD narrativa, 17/51% das ocorrências foram no eixo 1, enquanto, no eixo 2, 16/48%. Mais adiante, na P2, voltada, também, à TD narrativa, 16/47% das ocorrências foram associadas ao eixo 1 e, paralelamente, 18/53% ao eixo 2. Na P3, por sua vez, voltada à TD prescritiva, o eixo 1 somou 33/47% ocorrências, já, o eixo 2, 13/27%. Em sequência, na P4, voltada à TD narrativa, 21/51% ocorrências estiveram no eixo 1, e 20/48% no eixo 2. Finalmente, na P5, inscrita na TD prescritiva, o eixo 1 totalizou 14/70% ocorrências, enquanto no eixo 2, 6/30%.

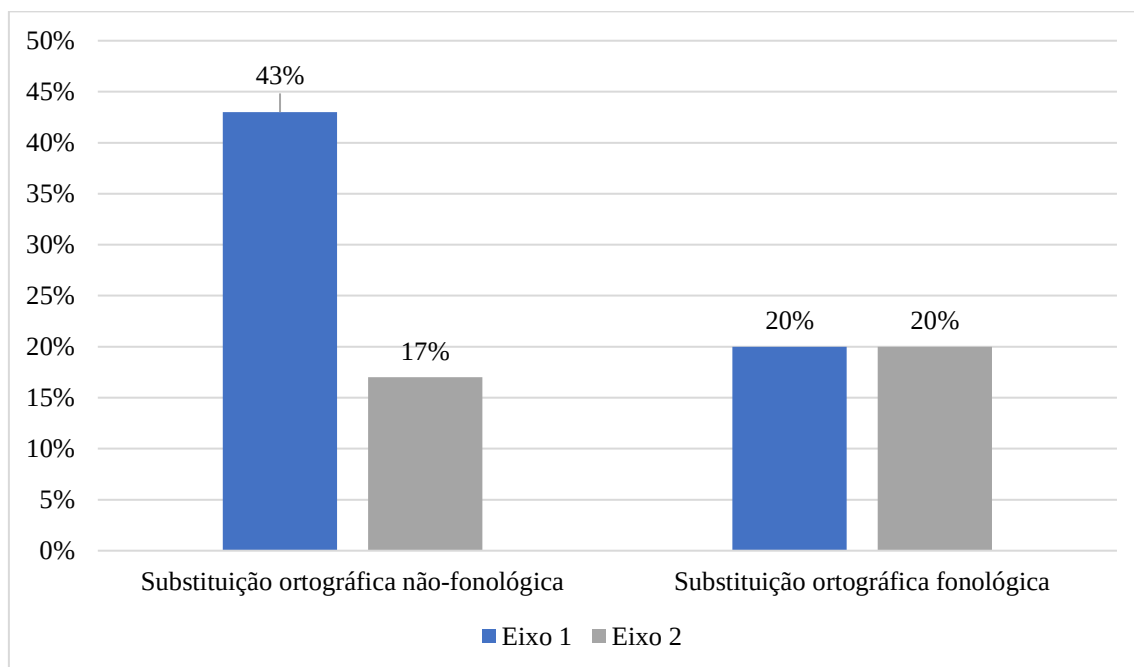
As ocorrências nos eixos (1) e (2) parecem ter relação com a TD dos textos em que são observadas. Em textos inscritos na TD narrativa (P1, P2 e P4), houve pouca diferença entre marcas associadas aos eixos (1) e (2). Já em textos voltados à TD prescritiva (P3 e P5), ocorrências no eixo (1) foram predominantes em relação ao eixo (2).

Por um lado, a baixa diferença entre marcas associadas aos eixos (1) e (2), em TDs narrativas, mostra a circulação do sujeito não somente por práticas orais e informais, mas por práticas letradas e acadêmicas em que se materializa o contar, indiciando a autonomia da representação da escrita enquanto código institucionalizado, uma vez que se trata de uma tentativa de alçamento às normas ortográficas ou àquilo que é imaginado como um modelo escolar de escrita.

Por outro, as práticas do instruir por que as educandas do PEJA circulam, constituídas por práticas orais e informais, onde se aprende ouvindo e assistindo quem sabe fazer⁵⁷, mostram, como efeito da inscrição histórica desses sujeitos, marcas da representação do falado, tipicamente em práticas informais, no escrito.

Os indícios da relação entre grafema e fonema e as convenções ortográficas foram numerosos em todo o *corpus*, e puderam ser observados, por exemplo, em situações de substituição ortográfica não-fonológica, isto é, alterações que não modificam o valor fonológico da palavra, e substituições ortográficas fonológicas, isto é, que levam à alteração do valor fonológico da palavra:

Gráfico 6: Ocorrências de substituições ortográficas não-fonológicas e fonológicas



Fonte: dados da pesquisa

⁵⁷ Como fruto de uma breve pesquisa em torno das práticas voltadas à transmissão de saberes em grupos populares brasileiros, foram utilizados trabalhos de Barros (2017) e Barros *et al* (2018), sobre o 'ensinar' em tradições orais de matriz africana nas culturas populares e comunidades tradicionais brasileiras.

Foram observadas, no *corpus*, um total de 150 ocorrências de substituições ortográficas, em que 64/43% correspondiam a casos de substituição não-fonológica relacionada ao eixo (1), enquanto 25/17% ao eixo (2). Já nas ocorrências de substituição ortográfica fonológica, 31/20% foram relacionadas ao eixo (1), e 30/20% ao eixo (2). Com fito de melhor organizar a descrição dos dados, esta seção será subdividida em duas partes: a primeira, 1.1., apresenta os resultados referentes às substituições ortográficas não-fonológicas; a segunda, 1.2., os relativos às substituições ortográficas fonológicas.

1.1.Substituições ortográficas não-fonológicas

Nos casos de substituição ortográfica não-fonológica, foram identificados, em todo *corpus*, um total de 89 ocorrências. Dessas, 64/72% foram relacionadas ao eixo (1) e 25/28% ao eixo (2), conforme a tabela (2) abaixo. Nesse tipo de substituição, as educandas se viram às voltas com diferentes possibilidades ortográficas de um mesmo fonema, mais do que, propriamente, com o valor fonológico dos grafemas.

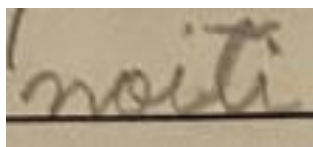
Tabela 2: Substituições ortográficas não-fonológicas nos eixos (1) e (2)

Substituições ortográficas não-fonológicas		
Eixo (1)	Eixo (2)	Total
64 (72%)	25 (28%)	89 (100%)

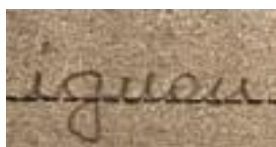
Fonte: dados da pesquisa

São tomadas como ocorrências relacionadas ao eixo (1) aquelas em que a escrita não convencional é efeito da representação fonética das palavras. Trata-se da imagem genérica de que grafema e fonema se correspondem e, portanto, da escrita como representação termo a termo da fala:

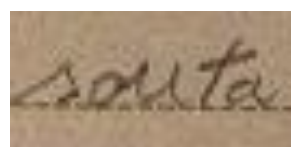
Imagem 1: Substituições ortográficas não-fonológicas no eixo (1)



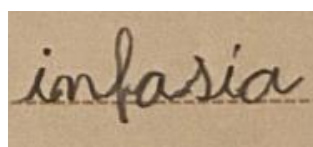
(1) P1T1E1



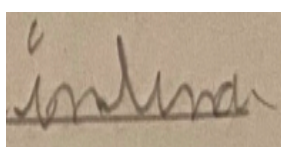
(2) P2T11E6



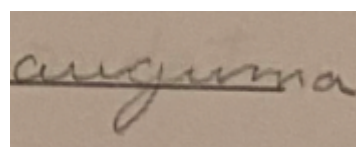
(3) P2T9E4



(4) P3T15E3



(5) P4T20E1



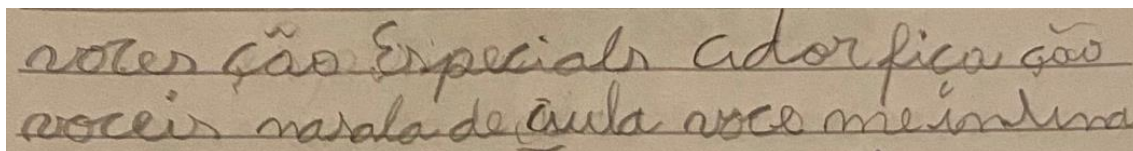
(6) P5T26E2

Fonte: dados da pesquisa

Em (1), tem-se a substituição do grafema <e> pelo <i>, em “noiti” (noite). Em (2), na palavra “igual” (igual), observa-se a substituição do grafema <l> pelo <u>. Mais adiante, em (3), <l> é substituído por <u>, na palavra “souta” (soltar). Já no caso de (4), tem-se o inverso: a substituição do grafema <c> pelo <s>, em “infasia” (infância)⁵⁸. Na ocorrência em (5), o grafema <e> é substituído pelo <i> em “insina” (ensina) e, finalmente, em (6), tem-se a substituição do grafema <l> pelo <u> em “auguma” (alguma).

Embora as ocorrências acima indiciem, em maior ou menor grau, a projeção do gesto articulatório no registro gráfico, há, também, casos em que as substituições ortográficas não-fonológicas atuam como indícios da autonomia do grafema perante o fonema:

Imagem 2: Trecho retirado do texto P4T20E1⁵⁹



Fonte: dados da pesquisa

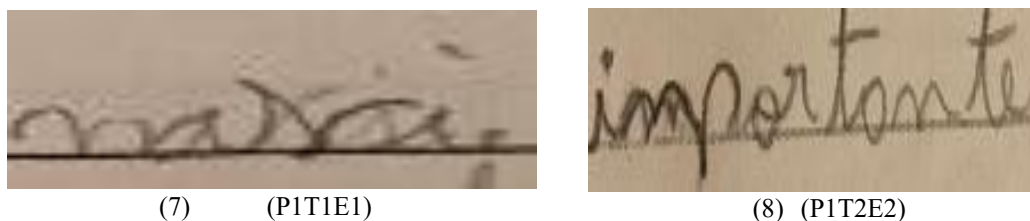
Na imagem 2, a não convencionalidade é efeito de uma representação não unívoca entre fonema e grafema. No trecho “você são especiais adoro ficar com vocêis nas sala de aula” (você são especiais, adoro ficar com você na sala de aula), o grafema <ç>, enquanto representação gráfica dos fonemas /s/, na primeira oração (“você são especiais”), e /k/, na segunda oração (“adoro ficar com vocêis”); e, mais adiante, os grafemas <ão>, para a representação dos fonemas /ãw/ e /õ/, indiciam o alçamento da escrita enquanto código institucionalizado, numa relação de autonomia perante a fala.

Marcas dessa mesma representação do que se imagina como código institucionalizado foram observadas, também, em espaços de rasura, efeito do retorno do sujeito ao seu texto escrito:

⁵⁸ Essa substituição também é considerada híbrida e não substituição não fonológica, em algumas propostas, já que, na leitura da palavra, sua estrutura fonológica se modifica. (cf. Paschoal, 2017).

⁵⁹ Sugestão de leitura: “Vocês são muito especiais, adoro ficar com vocês [...]”

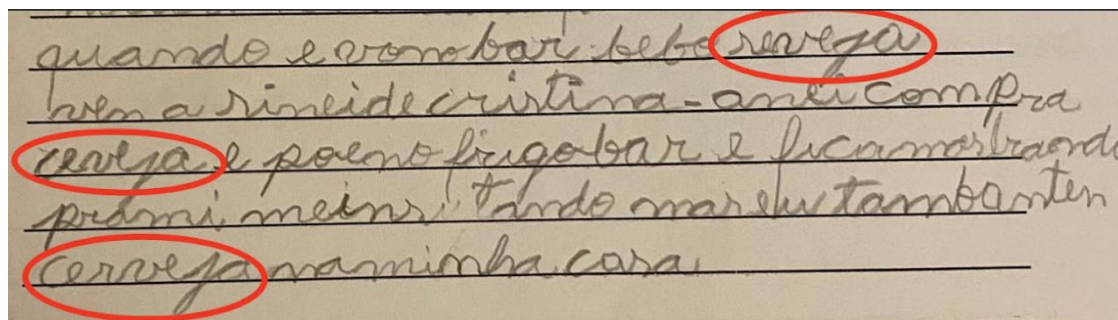
Imagem 3: Substituições ortográficas não-fonológicas no eixo (2)



Fonte: dados da pesquisa

Em (7), tem-se a marca do apagamento do grafema <c> por <sc>, em “nasci”, mostrada pela rasura da palavra inicialmente grafada “naci”. Trata-se de uma substituição não-fonológica, efeito da convivência do sujeito com as normas ortográficas. Em (8), a sobreposição do grafema <m> pelo <n>, em “inportante”, mostrada pela rasura da palavra inicialmente grafada “importante”, configura, de modo igual, uma substituição não-fonológica, efeito da representação do texto a partir de propriedades imaginadas como específicas da escrita, nesse caso, a do grafema <m> quando precedido por <p> e .

Marcas do efeito de retorno do sujeito ao seu texto escrito foram analisadas não somente em relação a rasuras, como mostrado acima, mas em momentos de instabilidade de registro de uma mesma palavra, em um mesmo texto:

Imagem 4: Flutuações de registro nas palavras “seveja”; “ceveja” e “cerveja” (P1T1E1)⁶⁰

Fonte: dados da pesquisa

A ocorrência, em um mesmo texto, de instabilidade de registro pode “indiciar tentativas de alçamento em relação ao imaginário da escrevente sobre o que é adequado à ocasião” (Corrêa, 1997, p. 334). Não se trata, desse modo, de uma representação unívoca, mas de um jogo entre representações e expectativas que vai sendo alterado no decorrer do próprio texto.

⁶⁰ Sugestão de leitura: “Quando vou no bar, bebo cerveja. Vem a Sineide Cristina e também compra cerveja e põe no frigobar e fica mostrando para mim, me insultando, mas eu também tenho cerveja na minha casa (P1T1E1).”

1.2. Substituições ortográficas fonológicas

Outro tipo de fenômeno bastante frequente em todo o *corpus* diz respeito aos casos em que as substituições ortográficas levaram à alteração do valor fonológico da palavra, tal como ilustrado na tabela 3. Foram levantadas 89 ocorrências em que, 31/50,8% foram associadas ao eixo (1) e 30/49,2%, ao eixo (2):

Tabela 3: Substituições ortográficas fonológicas nos eixos (1) e (2)

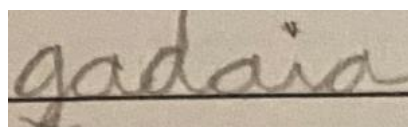
Substituições ortográficas fonológicas		
Eixo (1)	Eixo (2)	Total
31 (50,8%)	30 (49,2%)	61 (100%)

Fonte: dados da pesquisa

Diferentemente dos casos de substituição ortográfica não-fonológica, descritos na subseção 1.1., em que havia uma discrepância entre as ocorrências do eixo (1), mais frequentes em comparação ao eixo (2); em casos de substituição ortográfica fonológica, chama atenção a quase equivalência de ocorrências atreladas ao eixo (1), com 31/50,8%, e ao eixo (2), com 30/49,2%.

Ao considerar que o sistema de escrita do português é definido em função de relações transparentes e de relações opacas entre fonemas e grafemas⁶¹, quem determina quando e quais grafemas devem ser utilizados é a convenção ortográfica. Desse modo, erros que envolveram substituições fonológicas e, em especial, aquelas no eixo (2), indiciam a forte representação da escrita institucionalizada, conforme os excertos a seguir:

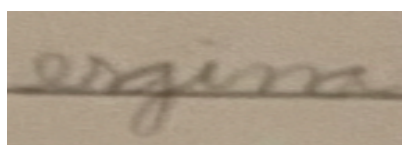
Imagem 5: Substituições ortográficas fonológicas



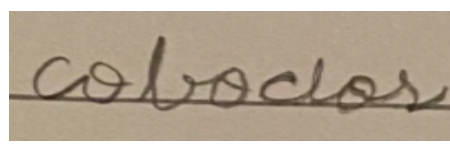
(9) (P1T1E1)



(10) (P2T11E6)



(11) (P5T25E1)



(12) (P5T28E6)

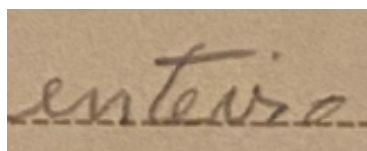
Fonte: dados da pesquisa

⁶¹ Apropriando-se das palavras de Paschoal (2017, p. 36), “as relações transparentes são aquelas em que um fonema é expresso por apenas um grafema, ou seja, em que essa relação é biunívoca, de um para um. Já as relações opacas são aquelas em que um fonema pode ser expresso por mais de um grafema – ou o contrário: um grafema pode corresponder a mais de um fonema.”

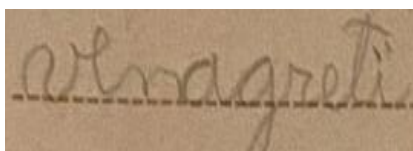
Nessas ocorrências, as palavras “gandaia” (Jandaia), em (9); “educacô” (educação), em (10) “esgina” (esquina), em (11); e “cobodos” (cômodos) em (12); na imagem 5, indiciam movimento do sujeito pelo código escrito institucionalizado: “trata-se de uma atividade que é exercida sobre a língua, com e pela língua, efeitos do atravessamento do sujeito por diferentes tipos de práticas linguísticas (tanto orais quanto letradas)” (Serra, 2007, p. 80). Assim, o atravessamento entre a representação daquilo que se ouve e o imaginário sobre as convenções ortográficas indicia a própria constituição heterogênea da escrita.

Finalmente, observou-se, ainda, casos em que as substituições que alteraram o valor fonológico da palavra envolveram grafemas que dependiam de regras contextuais para o registro ortográfico do fonema, como nas ocorrências:

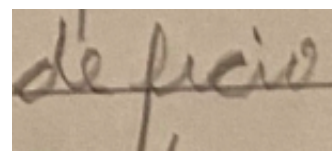
Imagem 6: Substituições ortográficas fonológicas em regras contextuais



(13)(P3T14E2)



(14)(P3T13E1)



(15)(P4T20E1)

Fonte: dados da pesquisa

No português brasileiro, a pronúncia de <i> e <e> pode ser próxima, especialmente em sílabas átonas, como é o caso das ocorrências em (13) “enteiro” (inteiro), em (14) “venagreti” (vinagrete) e em (15) “de ficio” (difícil). Nesses casos, embora as palavras sejam percebidas, foneticamente, como /ĩ'tejru/ (inteiro), /vina'grɛtʃĩ/ (vinegrete) e /dʒi'fisjow/ (difícil), respectivamente, o imaginário da escrita enquanto código institucionalizado pode ser observado na medida em que as convenções ortográficas são tomadas literalmente. Como efeito, a representação autônoma do grafema perante o fonema é materializada, no linguístico, pela substituição do grafema <i> pelo <e>, atualizando essa percepção em situações que a coincidência entre a representação fonema-grafema existe.

Levando em consideração o propósito desta análise, que é a caracterização de um modo heterogêneo de constituição da escrita, a abordagem que se propõe é a do encontro, e não a da dicotomização, uma vez que as práticas orais/faladas e letradas/escritas são tomadas, aqui, enquanto práticas sociais e, por esse motivo, como pouco suscetíveis à delimitação de fronteiras bem-marcadas. Os registros estão sujeitos, sobretudo, às representações que a escrevente faz a partir da relação que estabelece com a linguagem/escrita.

As marcas da relação grafema e fonema em consonância com as convenções ortográficas, permitiram, portanto, levantar indícios sobre a constituição do sujeito enquanto escrevente e,

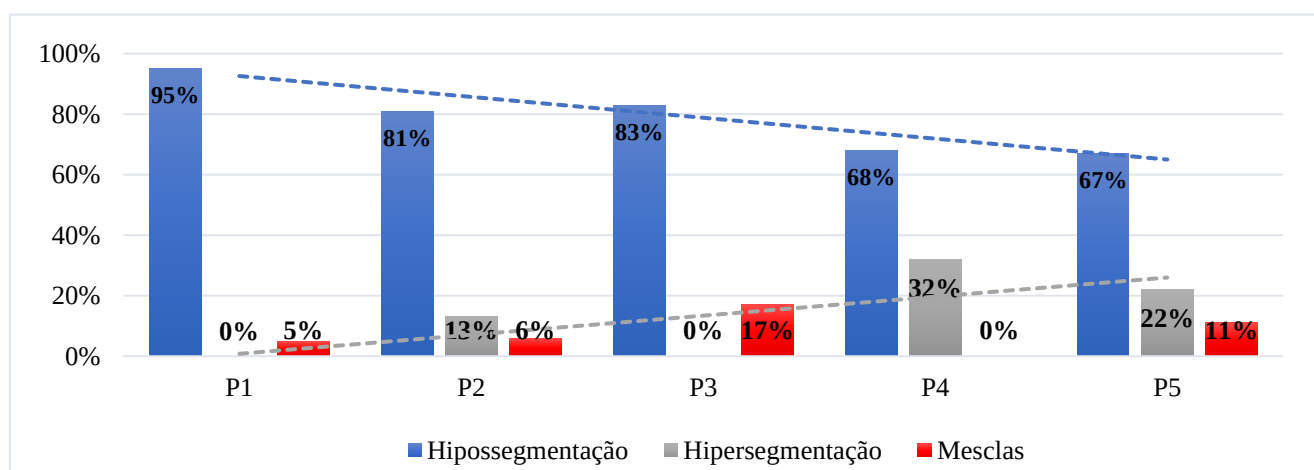
logo, sobre sua ancoragem em múltiplas práticas orais e letradas, uma vez que essas marcas, deixadas pelo sujeito na superfície de seu texto escrito, mostram a convivência entre o oral/falado e o letrado/escrito.

2. Marcas de flutuação e segmentação de palavras

A escrita, socialmente constituída, privilegia unidades que aparecem segmentadas por meio de espaços em branco. Partindo do pressuposto de que os espaços de segmentação entre palavras podem ser considerados indícios do movimento do escrevente por práticas orais e letradas (Chacon, 2006, p. 1248) e, portanto, da própria heterogeneidade constitutiva da escrita (Corrêa, 1997), optou-se, metodologicamente, por olhar, nesta seção, para os aspectos que parecem estar envolvidos em momentos nos quais os sujeitos segmentam os enunciados escritos por meio de espaços em branco entre as palavras.

Foram constatadas, nos textos, 99 ocorrências de segmentação não convencional entre palavras, organizadas em três grupos: dados de hipossegmentação – falta de espaço entre fronteiras vocabulares –; dados de hipersegmentação – inserção de um espaço não convencional no interior da palavra –; e mesclas – momentos de hipo e hipersegmentação simultaneamente em uma mesma estrutura. O gráfico 7 apresenta o percentual de ocorrências relativas à segmentação não convencional de palavras em cada prática de escrita:

Gráfico 7: Ocorrências de segmentação não convencional em cada prática de escrita



Fonte: dados da pesquisa

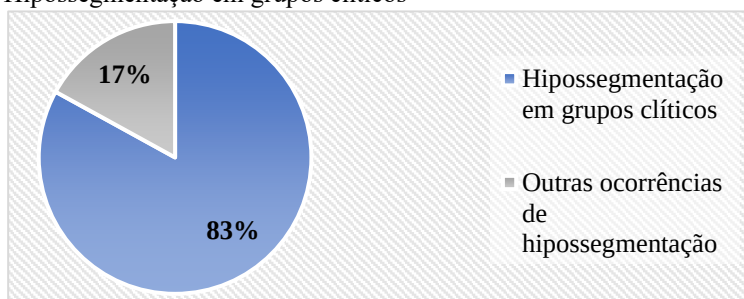
É possível observar que há uma diferença considerável entre as ocorrências de hipossegmentação, hipersegmentação e mesclas. Ao todo, foram levantadas 78 ocorrências de hipossegmentação, 15 ocorrências de hipersegmentação e 6 ocorrências de mesclas, distribuídas pelas práticas de escrita, conforme mostra o gráfico 7.

A prevalência da hipossegmentação sobre a hipersegmentação e a mescla é um fenômeno já identificado na escrita infantil, como, por exemplo, mostram estudos de Abaurre (1988) e Capristano (2013, 2010 e 2004). Embora se reconheça, conforme os pressupostos teóricos assumidos neste trabalho, a impossibilidade de transpor, de forma direta, para a aquisição da escrita de jovens e adultos, resultados obtidos em pesquisas acerca da aquisição da escrita por crianças, os dados de escrita infantil mostram-se, nesse caso, proveitosos para a análise da escrita de adultos, na medida em que indiciam um mesmo movimento de ordem linguístico-discursiva: a fala plasmada na escrita, efeito de uma representação unívoca entre aspectos prosódicos da fala e fatos de segmentação da escrita.

Ainda no gráfico 7, sob uma perspectiva longitudinal, é possível reparar, a partir das linhas de tendência, ocorrências distribuídas irregularmente entre hipossegmentações, hipersegmentações e mesclas em cada prática de escrita e, portanto, também ao longo de um recorte temporal. Esse resultado permite caracterizar uma trajetória não linear das escreventes, no sentido de uma diminuição gradativa dessas marcas, conforme se esperaria em uma visão desenvolvimentista da aquisição da escrita. Ao indiciar, por outro lado, a movimentação dessa escrita/dessas escreventes na (sua) escrita, esses resultados contribuem para a compreensão da relação particular do sujeito com a linguagem em seu modo de enunciação escrito e reforçam o pressuposto assumido neste trabalho, que vê a escrita como processo (Côrrea, 1997) e a aquisição da escrita como movimentação do sujeito na estrutura da língua (Lemos, 2002).

Assumindo, pois, que as marcas dos sujeitos em aquisição da escrita em relação à segmentação sejam efeitos de uma conjunção entre as informações linguísticas que circulam em práticas orais e letradas, constatou-se que ocorrências de segmentação em grupos clíticos são abundantes em todo o *corpus*, constituindo 71/83% dos dados, conforme o gráfico 8:

Gráfico 8: Hipossegmentação em grupos clíticos

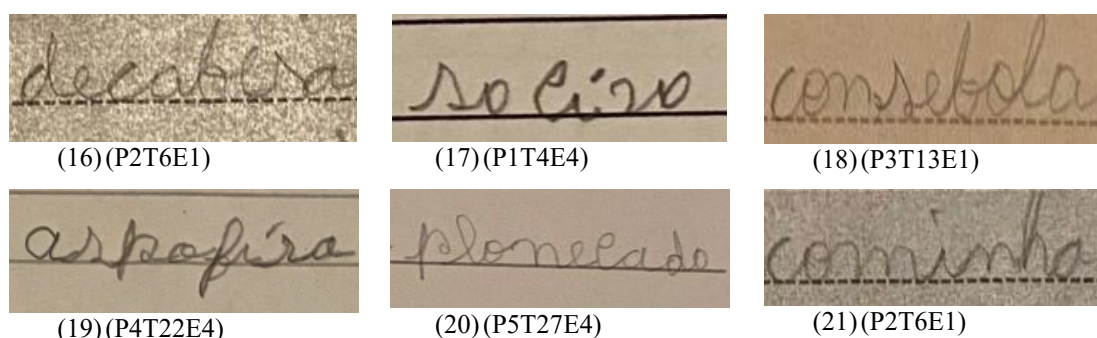


Fonte: dados da pesquisa

Conforme os estudos desenvolvidos por Abaurre, Silva (1993), Chacon (2013, 2005), e Capristano (2013, 2010, 2004), a hipossegmentação com elementos clíticos (a saber, artigos,

pronomes e preposições), mostra partes de constituintes que os sujeitos muitas vezes não dissociam dos itens lexicais nos quais estão semântica e fonologicamente apoiados. Esses elementos podem ocupar a posição de monossílabos átonos, formando um grupo (clítico) com uma palavra de acento mais proeminente, o que levaria, do ponto de vista linguístico, à movimentação dos sujeitos e à instabilidade ortográfica na identificação dessas palavras como independentes (Capristano, 2004, p. 252):

Imagem 7: Hipossegmentação em grupos clíticos



Fonte: dados da pesquisa

Hipossegmentação em grupos clíticos, tais como em “decabesa” (de cabeça), em (16); “socivo” (sô Silvio), em (17); “consebola” (com cebola), em (18); “asprofira” (as professoras), em (19); “plonecado” (pelo mercado), em (20); e “cominha” (com a minha), em (21), ainda que estejam apoiadas em critérios fonológicos para a segmentação das palavras – o que permitiria associar a movimentação do sujeito pelo que imagina ser a gênese de sua escrita, ao fazer plasmar, mesmo não integralmente, a prosódia do falado na prosódia do escrito – não se constitui, somente, por práticas de oralidade.

Afinal, a segmentação de palavras e de porções textuais certamente constituem efeitos de vivências de letramento dos sujeitos, uma vez que se encontram, de alguma forma, inseridos em práticas de linguagem que supõem seu confronto com informações linguísticas difundidas por meio de caracteres ortográficos. Em outras palavras, trata-se da inserção do sujeito, também, em práticas de letramentos.

Nas ocorrências em (16), (17) e (20), a hipossegmentação é efeito da junção entre um clítico terminado em vogal e uma palavra prosódica iniciada por consoante: “decabesa” (de cabeça), “socivo” (seu Silvio) e “plonecado” (pelo mercado). Em (18), (19) e (21), a hipossegmentação é efeito da junção entre um clítico terminado em consoante e uma palavra prosódica iniciada por consoante: “consebola” (com cebola), “asprofira” (as professoras) e “cominha” (com minha). Apesar das diferentes possibilidades de combinação, em todos os casos, houve a

formação de possíveis palavras trissilábicas e/ou polissilábicas, com acento na penúltima sílaba (paroxítona).

Esses dados mostram a captura do sujeito por um padrão métrico da língua, já que o acento na penúltima sílaba é o mais frequente no PB⁶². Como efeito, tem-se, na escrita, o atravessamento do sujeito por aquilo que imagina como a forma canônica de palavras na língua. Embora nem sempre os sujeitos em aquisição da escrita estejam constituídos, formalmente, pelos critérios de organização da escrita alfabética, em alguma medida, ancoram-se em vivências que trazem de sua história de letramento para produzirem seus enunciados escritos iniciais. É de se destacar, nas ocorrências em análise, que os limites inicial e final dessas estruturas correspondem a limites de palavras ortográficas da língua. Efeito, portanto, do atravessamento do escrevente por práticas letradas.

Preocupada em observar marcas linguísticas em relação à segmentação de palavras, em textos de escrita infantil, Abaurre (1991 *apud* Chacon, 2013, p. 370) levantou inúmeras questões envolvidas na maneira como os espaços em branco delimitam unidades gráficas em textos infantis. Dentre essas questões, uma, particularmente, chama a atenção:

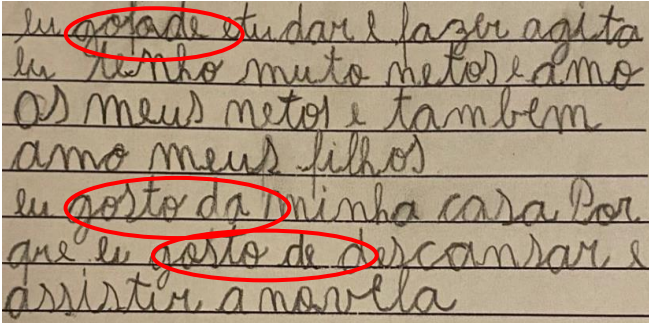
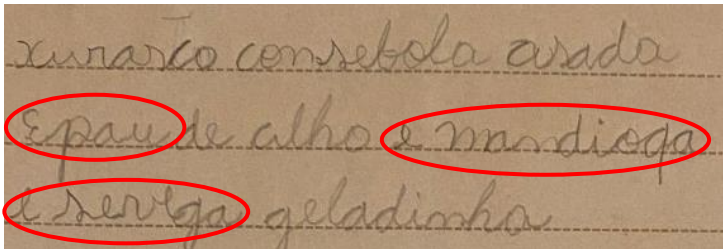
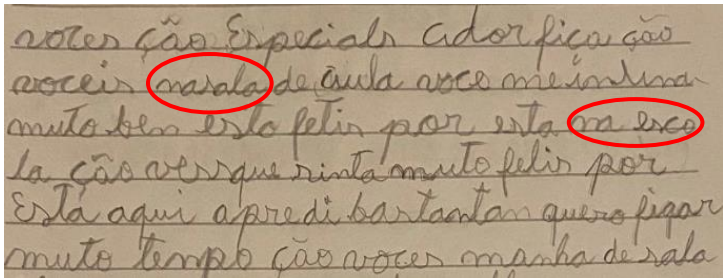
[...] às vezes em um mesmo texto, critérios de segmentação aparentemente conflitantes são frequentemente usados por um mesmo sujeito, o que parece indicar que os sujeitos podem explorar critérios conflitantes de forma mais ou menos simultânea, na tentativa de atribuírem sentido ao sistema convencional da linguagem escrita. (Abaurre, 1991 *apud* Chacon, 2013, p. 370)

Ainda que o trecho apresentado acima se afaste, em termos teóricos, daquilo que está na base deste trabalho, uma vez que termos como “explorar” e “critérios” denotem uma certa intencionalidade do sujeito, as marcas linguísticas em relação à segmentação de palavras em textos escritos por crianças capturam o atravessamento concomitante do sujeito por práticas de oralidade e letramento. Esse fato é pertinente, também, para o trabalho com a escrita de jovens e adultos. Não se trata, desse modo, de igualar a aquisição da escrita infantil à aquisição da escrita do adulto, mas de verificar similaridades (e discrepâncias) em ambos os processos e de começar a ver que as marcas linguísticas, de mesma natureza, podem, nesses universos aquisicionais, revelar relações discursivas distintas, porque associadas à história que constituem as escreventes em sujeitos.

Flutuações entre a segmentação gráfica convencional e não convencional em grupos clíticos podem ser observadas, no *corpus* em análise, em casos como:

⁶² Cf. Agostinho *et al.* (2007).

Imagem 8: Flutuações na segmentação de palavras

- (22)  Eu **gofode** estudar e fazer agita eu tenho muito netos e amo os meus netos e também amo meus filhos Eu **gosto da** minha casa Porque eu gosto de descansar e assistir a novela (P1T3E3)⁶³
- (23)  Xurasco consebola asada **Epau** de alho e **mandioca** e **sevega** geladinha (P3T13E1)⁶⁴
- (24)  vocês são especiais adora ficar são vocêis **nasala** de aula voce me insina muito bem isto felis por esta **na escola** são vesseque sinto muito felis por Esta aqui apredi bastantan quero ficar muito tempo são voces manha de sala (P4T20E1)⁶⁵

Fonte: dados da pesquisa

Em (22), há uma flutuação entre a estrutura hipossegmentada ‘gofode’ (gosto de) e as estruturas ‘gosto da minha casa’ e ‘gosto de descansar’, grafadas convencionalmente.

Por um lado, em ‘gotode’, observa-se a emergência de um grupo clítico, de acordo com Nespor e Vogel (1966 *apud* Chacon, 2013, p. 374), como marca do efeito de retorno do sujeito ao seu texto escrito numa estrutura hipossegmentada⁶⁶. Ocorrências como essa, neste trabalho, são tomadas como indício de que a palavra [rasurada] não se trata mais da mesma palavra, e sim, da possibilidade de o dizer ser outro (cf. Sousa Machado e Capristano, 2016; Capristano, 2013). Trata-se, pois, de um local privilegiado para a observação da relação sujeito/linguagem.

⁶³ Sugestão de leitura: “Eu gosto de estudar e fazer AGITA. Eu tenho muitos netos e amo os meus netos. E também amo meus filhos. Eu gosto da minha casa porque eu gosto de descansar e assistir à novela” (DC, 2023, p. 8).

⁶⁴ Sugestão de leitura: “Churrasco com cebola assada e pão de alho e mandioca e cerveja geladinha” (DC, 2023, p. 15).

⁶⁵ Sugestão de leitura: “Adoro ficar com vocês na sala de aula, você me ensina muito bem, estou feliz por estar na escola (...) quero ficar muito tempo com vocês, minhas [vizinhas] de sala” (DC, 2023, p. 17).

⁶⁶ Apesar da ‘sombra’, marca (mais mostrada) da rasura, não é possível recuperar o primeiro gesto de registro.

Por outro, ‘gosto da’/‘gosto de’ mostra a emergência de duas palavras (gosto de/gosto da), tomadas como as formas de registro predominante ao longo do texto. O mesmo fato parece se repetir em (23) e (24), em que, embora seja possível observar a ocorrência de hipossegmentação com elementos clíticos, comumente associada à representação das práticas orais na escrita, como em ‘epau de alho’ (e pão de alho) e ‘nasala’ (na sala), os movimentos em relação à segmentação dizem respeito à integração e ao distanciamento da imagem que a escrevente faz sobre a escrita, ora plasmando-a à fala, ora tomando-a como código institucionalizado. Esse movimento entre a reprodutividade estrita de uma prática (busca de estereótipos formais e/ou de conteúdo) e o modo de representação da escrevente nessa prática, também é efeito de sua imagem do código escrito institucionalizado.

Desse modo, a flutuação da escrita – que ora separa, ora junta – diz respeito, nas palavras de Chacon (2006, p. 1252): “a pontos de delimitação de fronteiras de constituintes prosódicos (sílabas, pé, palavra fonológica e grupo clítico) em suas diversas estruturas rítmicas”. Esse fato indicia a movimentação do sujeito por práticas orais/faladas, no que se refere a saliências prosódicas da língua, verificadas em seu modo de enunciação oral.

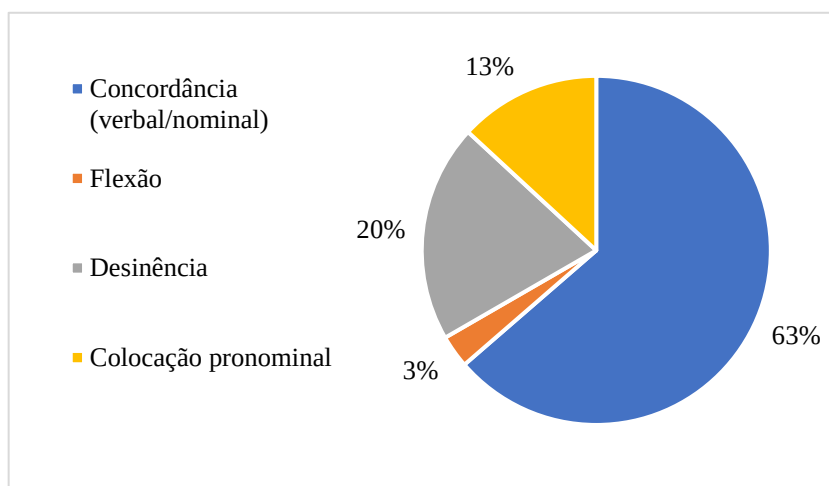
No entanto, ainda valendo-se de Chacon (2006, p. 1252), nesses momentos, para além dos efeitos em relação às saliências prosódicas orais/faladas, indicia-se também a movimentação do sujeito por práticas letradas/escritas, nas quais o espaço em branco ganha sentido não apenas por seu caráter visual, mas também pelas convenções ortográficas. Portanto, as flutuações entre estruturas que podem (ou não) constituir uma palavra (ou parte de uma palavra) apontam, justamente, para a ação das práticas letradas, sobretudo, as de caráter institucionalizado, no que se refere aos pontos de segmentação da escrita, especialmente porque, nos dados, esses momentos coincidem com grafemas ou sequências de grafemas que podem ser sentidos como tendo o estatuto de clíticos na língua.

3. Marcas sintáticas de alçamento da escrita

O pressuposto desta seção é de que a construção sintática permite observar o modo heterogêneo de constituição da escrita. Vale, antes de mais nada, reforçar que não se trata de constatar uma suposta ‘interferência’ da fala sobre a escrita, mas de verificar a relação entre sujeito e linguagem/escrita. Portanto, o caráter sintático, na formulação de orações, será tratado como uma marca dialógica da articulação entre elementos (linguísticos, enunciativos e discursivos) na constituição do texto escrito.

Nesta seção, foram observadas 30 marcas sintáticas de alçamento da escrita, sendo 19/63% ocorrências relacionadas à concordância (verbal/nominal), 1/3% ocorrências relacionadas à flexão, 6/20% ocorrências relacionadas à desinência e, finalmente, 4/14% ocorrências relacionadas à colocação pronominal, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 9: Marcas sintáticas de alçamento da escrita

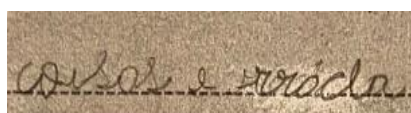


Fonte: dados da pesquisa

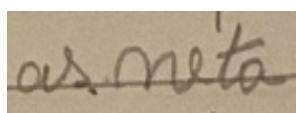
Embora, quantitativamente, se trate de um fenômeno com um menor número de ocorrências, de acordo com a tabela 1, apresentada no início deste capítulo (cf. p. 84), os dados em análise mostraram-se relevantes na medida em que servem como indícios da produção linguística escrita submetida ao funcionamento não convencional, especialmente quanto à dimensão gramatical, organizada em função de normas e convenções estabelecidas em práticas sócio-históricas.

De acordo com o gráfico, foram identificadas no *corpus*, em maior frequência (63%), marcas de concordância (verbal/nominal), conforme as ocorrências:

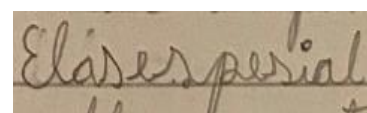
Imagem 9: Marcas de concordância (verbal/nominal)



(25)(P2T11E6)



(26)(P4T24E6)



(27)(P4T20E1)

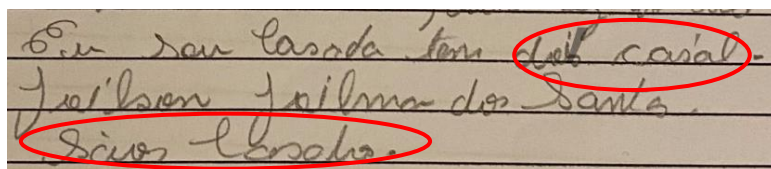
Fonte: dados da pesquisa

O tipo de ocorrência ilustrado na imagem (9), voltado à concordância verbal/nominal de número, pode ser tomado como efeito da pressuposição de que a fala, no caso, uma fala que resulta de práticas orais e informais, pode ser transferida diretamente para a escrita, como verificado em (25): “coisas e rrada” (coisas erradas); (26) “as neta” (as netas) e (27)

“elasespesial” (elas é especial). Nas palavras de Corrêa (1997, p. 84), “trata-se de um dado momento do acontecimento de escrita de representação e de fidelidade representacional”. Essas marcas linguísticas obedecem à tendência, na fala informal do português brasileiro, de concordar, em número, apenas o primeiro elemento da construção, efeito da circulação dos sujeitos por práticas orais e informais, em que não são marcadas, portanto, as concordâncias entre os determinantes e o núcleo do sintagma representado por um nome, restando o nome no singular, como em (27); a concordância entre o núcleo nominal e seu modificador, restando o modificador no singular, como em (26); e a concordância entre o sintagma nominal, na posição de sujeito, e o predicado verbal, restando o verbo e o predicativo no singular, como em (27).

Outra ocorrência, bastante particular, pode ser encontrada no excerto:

Imagem 10: Trecho retirado do texto P1T5E5



Eu sou casada **tem dois** casal.
Joilson Joilma dos Santos.
Sãos casados. (P1T5E5)⁶⁷

Fonte: dados da pesquisa

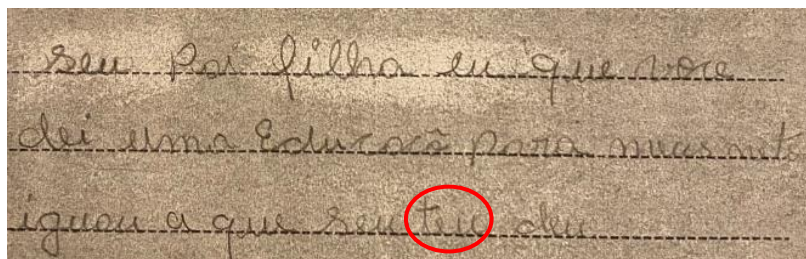
Para além da desinência número-pessoal empregada no verbo (são), há, também, a extensão de uma regra genérica de flexão nominal para a formação do plural, por meio do acréscimo do morfema ‘-s’ nesse mesmo verbo “sãos”, bem como no nome (“casados”).

Por sua vez, no trecho: “Eu sou casada tem dois casal.” (eu sou casada, tenho dois casal), há uma concordância do determinante numeral com um nome que está oculto (elíptico) na escrita – “dois filhos” – e que se completa, em termos de sentido, com o que seria “um casal”, em que, agora, está oculto (elíptico) na escrita, o determinante “um”. A instabilidade se mostra nas relações dentro dos espaços a serem preenchidos no sintagma normal, indicando, ao mesmo tempo, a relação intrínseca entre fala/escrita e as práticas orais/letradas. O sentido, entretanto, é garantido, na sequência do enunciado, e faz com que sejam recuperados os constituintes ocultos na sintaxe dessa escrita, uma vez que se explicita os nomes dos dois filhos, do casal de filhos.

⁶⁷ Sugestão de leitura: Eu sou casada, tenho dois [filhos], [um] casal. Joilson e Joilma dos Santos. Sãos casados. (P1T5E5)

Mais adiante, em se tratando das marcas linguísticas relacionadas à flexão, observa-se, a partir de um movimento de alçamento da escrita, uma possível tentativa de flexionar o pronome ‘te’:

Imagem 11: Trecho retirado do texto P2T11E6



Seu pai filha eu que você
dei uma educacô para
meus neto **iguau a que**
seu teu deu (P2T11E6)⁶⁸

Fonte: dados da pesquisa

Por um lado, no trecho, o pronome ‘te’ (grafado ‘teu’) refere-se à “filha”, marcada linguisticamente pelo vocativo em: “seu pai ‘filha’ eu (...)” (seu pai, filha, e eu), e funciona como objeto indireto do verbo ‘deu’: “igual a que seu [pai] teu deu” (igual a que seu [pai] te deu). A marca de flexão no pronome ‘te’ (em ‘teu’), nesse caso, é interpretada como efeito de uma representação de que, no código institucionalizado, todos os elementos (sujeito, verbo e objetos) devem estar em concordância. No trecho em análise, a desinência número pessoal “u”, em ‘te’, pronome átono, concorda em terceira pessoa, assim como o verbo ‘deu’.

Por outro lado, também é possível interpretar que ‘teu’, ao configurar um item gramatical da língua portuguesa, estaria funcionando como um pronome possessivo em referência à segunda pessoa do singular (tu). Ao estabelecer um diálogo direto com a filha, “seu pai filha eu (...)” (seu pai, filha, e eu), ‘teu’, enquanto pronome possessivo, se refere ao “pai”: “iguau a que seu teu [pai] deu” (igual a que teu [pai] deu). Nesse caso, a repetição das formas possessivas “seu”, seguida por “teu”, compreendida como marca do efeito de retorno do sujeito ao seu texto escrito, também pode ser tomada como marca de alçamento ao código institucionalizado, na medida em que a substituição de “seu” por “teu”, nessa repetição, marcada linearmente no texto, seria efeito daquilo que se imagina como o código escrito institucionalizado.

Os dois caminhos traçados – dentre outros possíveis⁶⁹ – para a explicação de um mesmo fenômeno, a flexão do pronome ‘te’ no texto em análise, remetem à própria opacidade da escrita e, de modo geral, da linguagem, reforçando os pressupostos assumidos de que o texto nunca

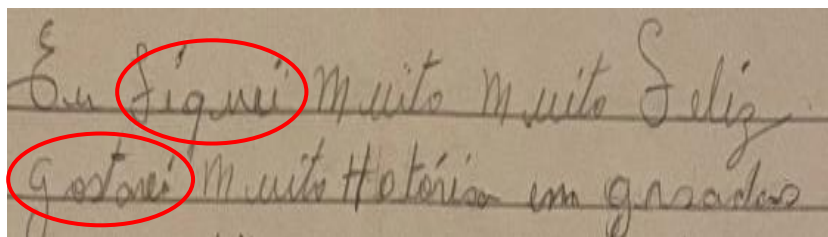
⁶⁸ Sugestão de leitura: Seu pai, filha, e eu quero que você dê uma educação para meus netos igual a que seu pai te deu. (P2T11E6)

⁶⁹ Como por exemplo, desencadeado pela forma sonora e/ou pela forma gráfica, mas sem relação com a função morfológica.

terá um sentido único, transparente, uma vez que a materialidade aborda o próprio da língua através da falta (Pêcheux, 2006, aqui mesmo, p. 78). Em todo caso, ambas as interpretações mostram indícios da representação daquilo que se imagina como o código escrito institucionalizado, num registro formal do português brasileiro.

A tentativa de alçamento a um código institucionalizado pode ser observada, ainda, por meio de outras marcas sintáticas, como, por exemplo, na desinência modo-temporal:

Imagem 12: Trecho retirado do texto P4T23E5



Eu **fiquei** muito muito feliz
gostarei muito hetória em
grsadas (P4T23E5).⁷⁰

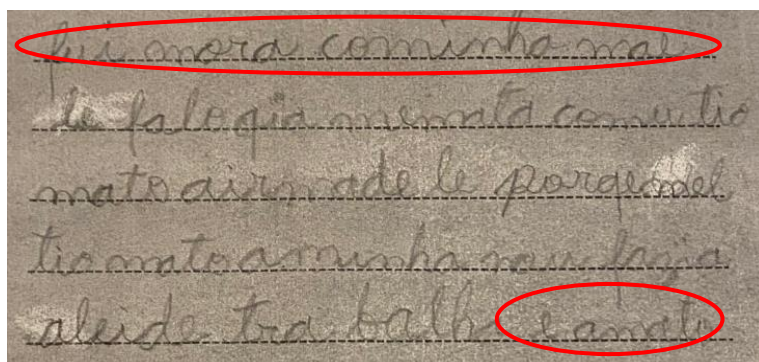
Fonte: dados da pesquisa

Nesse caso, ‘gostarei’ pode se referir tanto a um evento que foi completamente terminado, ocorrido no passado, expresso, convencionalmente, pelo pretérito perfeito (‘gostei’), resultando na flutuação entre o uso do pretérito perfeito, em ‘fiquei’, e o futuro do presente, em ‘gostarei’; quanto ao acréscimo do morfema ‘ei’, fragmento advindo de ‘fiquei’, a ‘gostar’, resultando numa forma que coincide com o futuro, mas que não necessariamente foi produzida como futuro. Em ambos os casos, ao projetar, no escrito, o que imagina ser a escrita culta formal, tem-se uma marca da representação da escrevente sobre o código institucionalizado.

Por fim, restam as ocorrências ligadas à colocação pronominal, constituídas simultaneamente, de informações sobre a escrita institucionalizada e sobre a escrita enquanto representação termo a termo da fala, conforme o trecho abaixo:

⁷⁰ Sugestão de leitura: “eu fiquei muito, muito feliz, gostei muito, histórias engraçadas” (DC, 2023, p. 12).

Imagem 13: Trecho retirado do texto P2T6E1



fui mora cominha mae le falo qia
memata comu tio mato airmadele
porqemel tio mato aminha [tia] nau
fazia [nada]aleide tra balha e **amato**
(P2T6E1)⁷¹

Fonte: dados da pesquisa

Na imagem 13, em: “ele mando mora cominha mãe” (ele mandou morar com a minha mãe), o espaço sintático pronominal não é preenchido e, por isso, indicia a instabilidade do próprio sistema, em variação, e marca o distanciamento de algumas formas de uso frequentes em práticas discursivas orais e informais, características de variedades populares, tais como aquela em que há o preenchimento desse espaço sintático com o pronome pessoal do caso reto (como em “mando eu mora”).⁷²

Ainda, na imagem 13, há outra marca de individuação que mostra um alçamento da escrita a partir do que a escrevente imagina ser o código escrito institucionalizado. No trecho: “e amato” (e a matou), o pronome oblíquo átono, em posição proclítica (‘a matou’), mostra-se como um fator linguístico interessante, uma vez que, no português brasileiro, a ocorrência de clíticos em terceira pessoa, sobretudo em práticas orais e informais, é baixa, principalmente quando comparada ao uso do pronome pessoal ‘ele’ e/ou ‘ela’ (“e matou ela”). Dessa forma, mostra-se como uma marca da inserção da escrevente em práticas orais formais, bem como em práticas letradas informais. Concomitante ao eixo (2), o eixo (1) também se marca, nessa escrita, pela hipossegmentação, no grupo clítico “amato” (a matou).

Essas marcas dizem respeito ao caráter relacional da constituição do sujeito e determinam sua existência histórica, isto é, sua especificidade, portanto, longe da centralidade do indivíduo tomado como fonte do seu dizer. Como efeito, tem-se, na escrita, marcas do atravessamento histórico do sujeito tanto por práticas orais formais, como em práticas letradas informais,

⁷¹ Sugestão de leitura: “Fui morar com a minha mãe, ele falou que iria me matar como meu tio matou a irmã dele por que meu tio matou a minha [tia]? Não fazia [nada] além de trabalhar e a matou”.

⁷² Ambas as formas não seguem o normativismo gramatical, de acordo com o qual o pronome pessoal deve ser utilizado em sua forma oblíqua quando preceder um verbo no infinitivo. E indiciam, assim, a instabilidade do sistema em sua relação concomitante com os eixos (1) e (2).

indiciando a concomitância dos eixos (1) e (2), e a relação com a constituição heterogênea da escrita.

4. Marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção

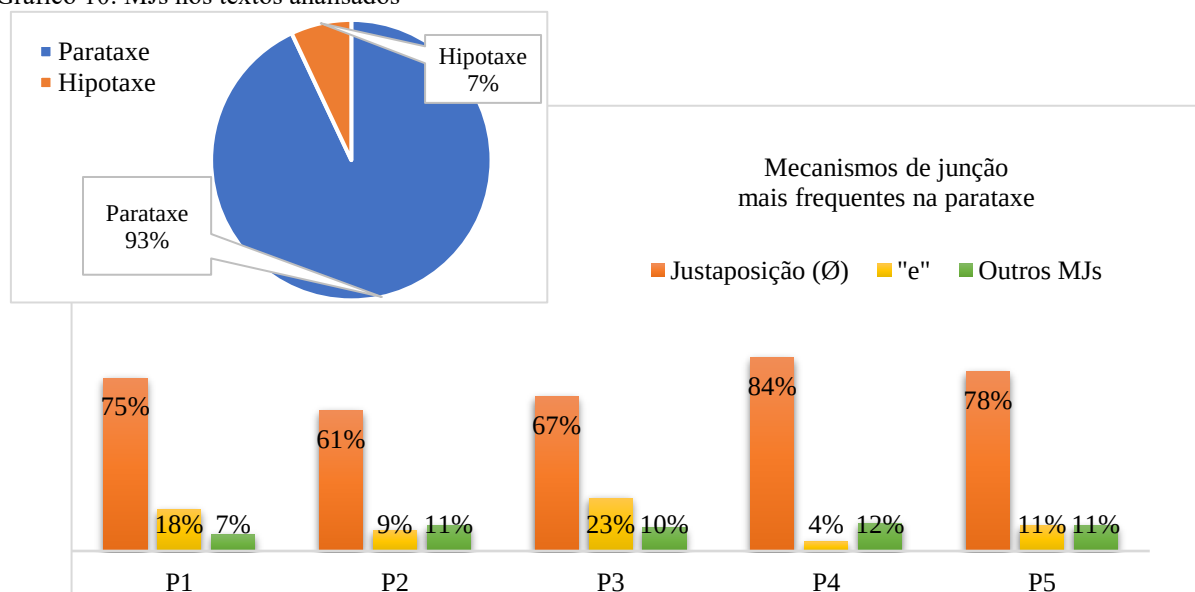
Assumir, na proposta feita por Lopes-Damasio (2020, p. 149), a hipótese de que a utilização de uma ou outra forma de junção pode apontar para marcas da individuação dos sujeitos, nos eixos de representação da escrita por que circulam, permite observar o contexto enunciativo, no qual a sintaxe assume feições de dimensão de contato entre a virtualidade do sistema e a sua realização e, dessa forma, tratar das junções como memória de realizações já feitas – especialmente, embora não exclusivamente, em práticas orais e informais – e não apenas como recursos formais da língua.

Para seu tratamento descritivo, essas marcas coincidem, na materialidade linguística dos textos, com “marcas caracterizáveis como quaisquer técnicas usadas para juntar porções textuais, abrangendo desde conjunções e advérbios, até locuções preposicionais, marcadores ou operadores discursivos e zero” (Lopes-Damasio, 2020, p. 142). Em sua dimensão linguística, funcionam no cruzamento de dois eixos: (i) tático, em posição vertical, que se desdobra em parataxe e hipotaxe; e (ii) semântico, em posição horizontal, de acordo com um crescente de complexidade:

Em relação a (2) [o eixo horizontal (semântico)], destaca-se o seu caráter unidirecional, comprovado, na perspectiva filogenética, por meio da mudança semântica, constatada em diversos trabalhos (cf. KORTMANN, 1997), que apontam para uma relação de 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. Nessa unidirecionalidade, a acepção *aditiva* configura-se como aquela mais concreta, localizada na ponta esquerda do *continuum*, em oposição àquela, *concessiva*, mais abstrata, localizada em sua ponta direita. (Lopes-Damasio, 2020, p. 142)

No que tange à descrição do funcionamento das orações, no eixo vertical, dentre os 302 MJs analisados, aponta-se o caráter majoritariamente paratático, 281/93% (em comparação com a hipotaxe, 21/7%), observado no *corpus*, conforme mostra o gráfico 10:

Gráfico 10: MJs nos textos analisados



Fonte: dados da pesquisa

Na parataxe, verificou-se, ainda, a justaposição enquanto MJ mais frequente nos dados analisados. Na P1, por exemplo, entre os 84 MJs encontrados, 63/75% foram justaposições. Na P2, 31/61%, de um todo de 46 MJs, foram justaposições. Na P3, entre os 82 MJs, 55/67% foram ocorrências de justaposição. Na P4, 37/84% de um total de 44 MJs foram justaposições. Finalmente, na P5, entre os 46 MJs, 36/78% foram justaposições.

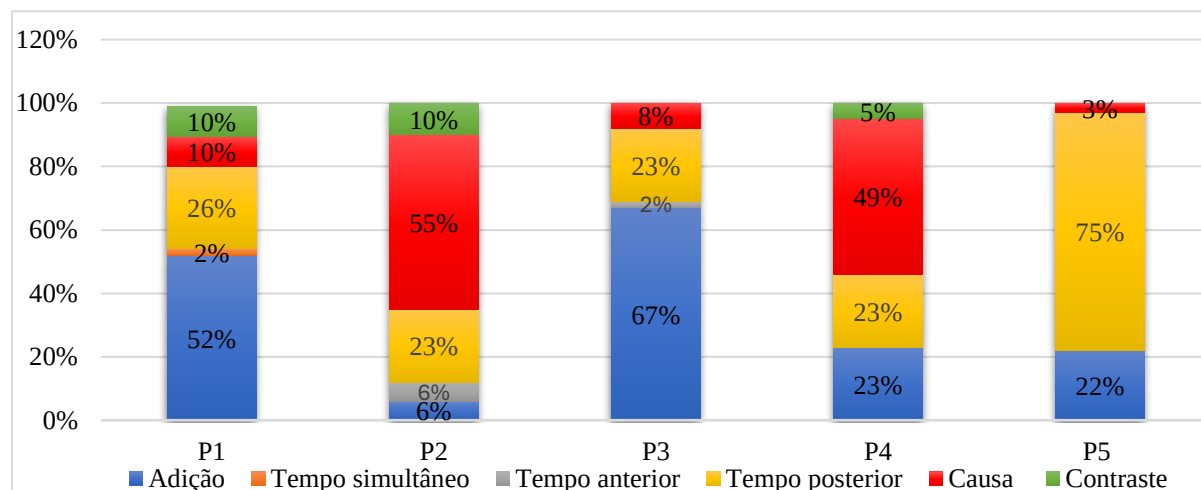
Nos textos investigados, a prevalência da parataxe pode apontar para a constituição heterogênea da escrita, uma vez que atua, como marca (mais) mostrada, no escrito, da circulação do sujeito por práticas orais, com graus de formalidade distintos. Conforme o estudo de Lopes-Damasio e Ferrari (2023, p. 14), a parataxe auxilia a recuperação do trânsito por práticas orais/faladas e letradas/escritas, enquanto sinal de que a ‘enunciação escrita’ é constituída pela ‘enunciação falada’ ao longo da história desses sujeitos e, consequentemente, enquanto ilustração empírica da gênese da escrita (Corrêa, 1997).

Ainda no gráfico 10, é possível observar as principais estratégias de junção utilizadas no eixo paratático, de maior predominância no *corpus*. De modo geral, além da ocorrência da justaposição (Ø), identificada em todos os textos analisados, destaca-se, em seguida, o juntor ‘e’, também, com alta frequência de uso.

A parataxe por justaposição, abundante nos textos escritos pelos sujeitos em contexto do PEJA, atua como “gesto do sujeito” (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023, p. 15) que mostra, no espaço gráfico, a situação concreta de enunciação, uma vez que a escrita é efeito da inscrição histórica do sujeito em práticas orais/faladas mais dependentes do contexto. Capturado pela representação de que a fala está plasmada na escrita, “o sujeito junta as orações de forma

justaposta, sem explicitar, por mecanismos táticos de junção, a codificação das mais diferentes relações de sentido” (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023, p. 15). O gráfico 11 apresenta, mais detalhadamente, esses resultados:

Gráfico 11: Relações de sentido por meio de justaposição nos textos produzidos em cada prática de escrita

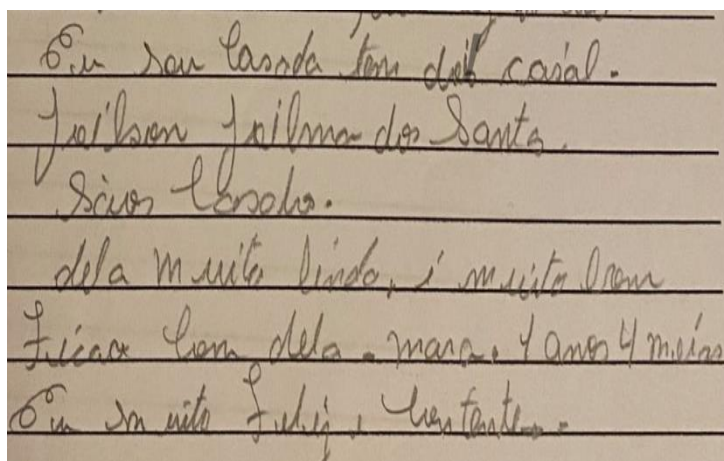


Fonte: dados da pesquisa

As relações de sentido, na P1, foram quantificadas da seguinte forma: 33/52% ocorrências de adição, 1/2% de tempo simultâneo; 17/26% de tempo posterior; 6/10% de causa e 6/10% de contraste. Já na P2, 2/6% das relações de sentido correspondiam à adição, enquanto 2/6% a tempo anterior; 7/23% a tempo posterior; 17/55% a causa e 3/10% a contraste. Na P3, as relações de sentido totalizaram: 35/67% de adição; 1/2% de tempo anterior; 13/23% de tempo posterior e 5/8% de causa. Mais adiante, na P4, 9/23% das relações de sentido correspondiam à adição; 9/23% a tempo posterior; 19/49% à causa e 2/5% à contraste. Por fim, na P5, as relações de sentido obedeceram à ordem: 8/22% de adição; 27/75% de tempo posterior e 1/3% de causa.

Além da ocorrência de adições neutras, isto é, adições simétricas, que atuam na progressão textual, há as ocorrências em que a adição viabiliza, a partir do acréscimo de informações no texto, um movimento semântico-discursivo de inferência de outro significado, caracterizando, por sua vez, a adição assimétrica (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023, p. 17). Desse modo, o trânsito semântico entre adição > tempo posterior constitui-se como a relação de sentido mais frequente nos dados analisados em todo o *corpus*. A título de exemplificação, tem-se o texto P1T5E5, na imagem 14:

Imagem 14: Trecho retirado do texto P1T5E5

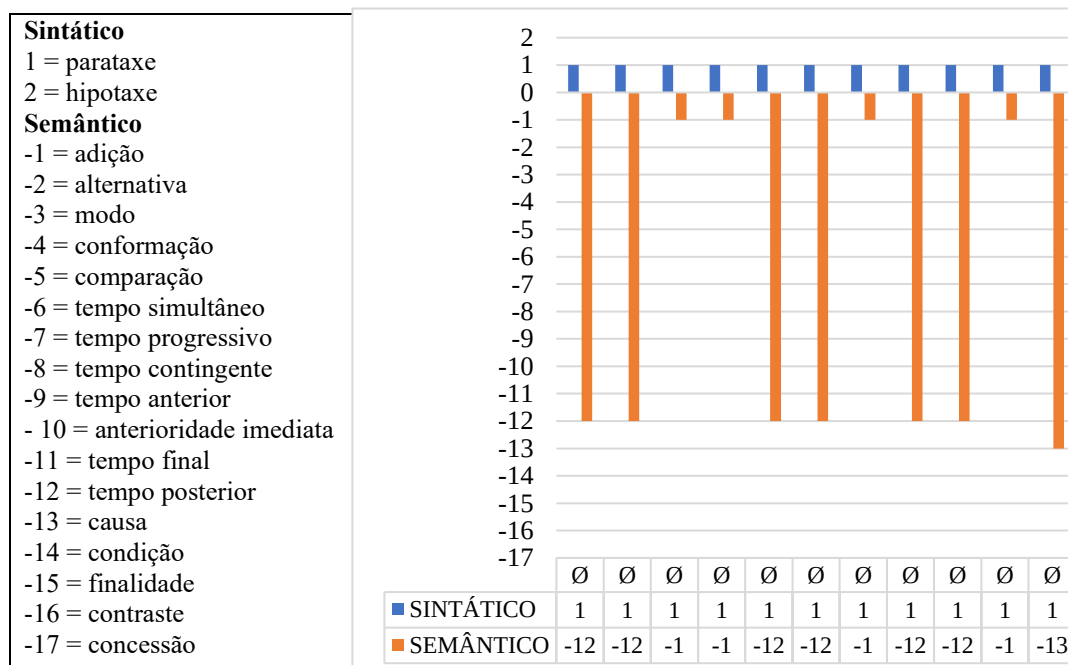


Eu sou casada Ø tem dois Ø casal.
 Ø Joilson Ø Joilma dos Santos. Ø
 São casado. Ø
 Dela muito linda, Ø [ele] é muito
 bom Ø Fico com [a filha] dela. Ø Mara.
 Ø 1 ano e 4 meias.
 Ø Eu muito Feliz e
 contente” (P1T5E5)⁷³

Fonte: dados da pesquisa

As marcas, em espaços de junção, das relações de sentidos no texto serão apresentadas, a seguir, pelo juntograma 1. De acordo com Silva (2016, p. 184), o juntograma pode ser definido como um gráfico bidimensional que apresenta um mapeamento de todas as construções de junção de um texto, em termos de construção, frequência e distribuição. A dimensão superior corresponde aos graus de interdependência, enquanto a inferior, às relações semânticas.

Juntograma 1: estratégias juntivas em P1T5E5



Fonte: dados da pesquisa

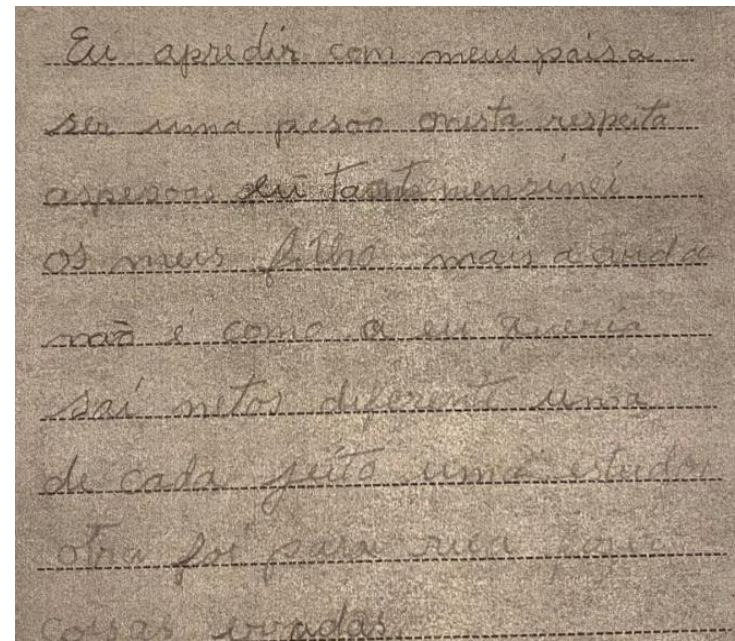
⁷³ Sugestão de leitura: eu sou casada, tenho um casal, Joilson e Joelma dos Santos. São casados. Ela é muito linda, [ele] muito bom. Fico com a [filha] dela, Mara, 1 ano e 4 meses. Eu sou muito feliz e contente. (P1T5E5).

As estratégias juntivas ocorrem de forma paratática, valendo-se da justaposição para a estruturação de enunciados distintos. No trecho: “tem dois Ø casal. Ø Joilson Ø Joilma dos Santos” (tenho dois, casal, Joilson e Joilma dos Santos), a ocorrência da justaposição destacada tem sentido de tempo posterior, inferido a partir de adição, uma vez que a ordem das afirmações assegura as relações de sentido pretendidas: primeiramente, é preciso dizer que se tem dois filhos/um casal de filhos, para, então, apresentar a descrição desses filhos. Em sequência, a avaliação em “Ø Dela muito linda, Ø é muito bom” (dela, muito linda, [ele] é muito bom), também é realizada a partir do que foi dito/escrito anteriormente no texto, atuando, pois, num movimento entre adição > tempo posterior. O mesmo trânsito de sentido pode ser observado em seguida: “Ø Fico com [a filha] dela.”, em que a justaposição introduz um enunciado em uma relação de continuidade com o que foi dito/escrito antes, indiciado, também, pelo uso do pronome ‘dela’ para a coesão referencial anafórica, estabelecendo, assim, um sentido de tempo posterior a partir do sentido mais concreto de adição. A última ocorrência de justaposição: “Ø 1 ano e 4 meias Ø Eu muito Feliz e contente” (1 ano e 4 meses, eu [sou] muito feliz e contente), além de adição, permite ler tempo posterior e causa, porque marca um espaço em que a conclusão do texto se instala a partir de tudo o que nele foi apresentado.

Para além do trânsito semântico entre adição > tempo posterior, foi, também, frequente nos dados o trânsito entre adição > causa e entre adição > contraste.⁷⁴ Na literatura linguística, alguns trabalhos (cf. Lopes-Damasio; Ferrari, 2023) mostram o papel singular das relações de causalidade, assim como de contraste para a materialização de TDs argumentativas, corroborando o papel substancial dessas relações no discurso argumentativo e indiciando que se trata de traço sintomático das TDs argumentativas em aquisição no modo escrito de enunciar, tal como ilustra o texto a seguir:

⁷⁴ Segundo Kortmann (1997), na perspectiva filogenética, as mudanças semânticas são deliberadamente direcionais, afinal, visam ao aumento da complexidade semântico-cognitiva. As relações semânticas possuem, entre si, afinidades maiores ou menores, mas todas dão origem a CCCC, embora o inverso não seja verdadeiro. Sob esse viés, *tempo* constitui-se como a via de derivação mais relevante para CCCC. Na proposta de Lopes-Damasio (2022) para a perspectiva ontogenética, as mudanças deixam de ser vistas de um ponto de vista diacrônico e passam a ser vistas estruturalmente, mas, ainda assim, permitem recuperar a mesma direcionalidade, agora na relação entre sentidos mais concretos que servem de base para a movimentação discursiva que sustenta, no texto, a inferência de sentidos mais abstratos. Todos esses sentidos, entretanto, não emergem, nos textos, numa sequência de “desenvolvimento” do sujeito ou da escrita desse sujeito, de acordo com uma mudança de caráter teleológico, mas emergem à medida que o outro/leitor/alfabetizador suspende a transparência e se movimenta para a constituição do mesmo processo de textualização. (Lopes-Damasio, 2023).

Imagem 15: Trecho retirado do texto P2T2E2

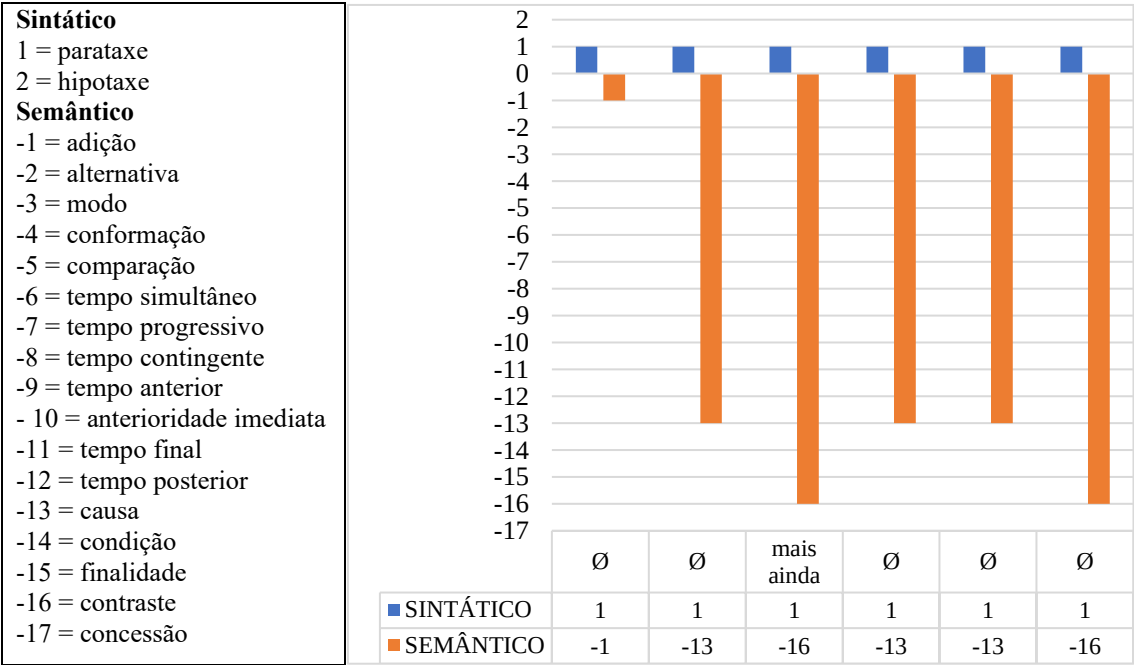


Eu aprendir com meus pais a ser uma pessoa onesta Ø respeita aspesoas Ø eu tamtemensinei os meus filho mais a inda não é como a eu queria Ø saí netos diferente uma de cada jeito Ø uma estudou Ø outra foi para rua fazer coisas erradas.” (P2T2E2)⁷⁵

Fonte: dados da pesquisa

A fim de melhor mostrar a relação dos MJs e os sentidos em P2T2E2, será apresentado o juntograma 2, abaixo:

Juntograma 2: Estratégias juntivas em P2T2E2



Fonte: dados da pesquisa

⁷⁵ Sugestão de leitura: “Eu aprendi com meus pais a ser uma pessoa honesta, respeitar as pessoas. Eu também ensinei os meus filhos, mas ainda não é como eu queria. Saíram netas diferentes, cada uma de um jeito: uma estudou, a outra foi para rua fazer coisas erradas”

A predominância da construção dos enunciados por justaposição paratática está associada, no texto acima, aos sentidos de tempo posterior (identificado, conforme o juntograma 2, em -12), causa (-13) e contraste (-16), que, nos espaços de junção, podem ser inferidos a partir do sentido mais concreto de adição, mostrando a complexidade desse tipo de construção, em que os sentidos mais concretos alimentam os sentidos mais abstratos, de forma relacional, e, em que esses sentidos, mais abstratos, ficam à espera da necessária movimentação do outro – na suspensão da transparência – no/para o processo de textualização.

No trecho: “Eu apredir com meus pais a ser uma pessoa onesta Ø respeita aspesoas Ø eu tambemensinei os meus filho” (eu aprendi com meus pais a ser uma pessoa honesta, respeitar as pessoas, eu também ensinei os meus filhos), além da adição em “Ø respeita aspesoas”, o trânsito de sentido atua, na justaposição em destaque, em um movimento que parte desse sentido mais concreto para o de tempo posterior, mais abstrato, e, a partir desse último, em direção ao de causa, ainda mais abstrato. Esse fato se explica uma vez que, a partir da adição do conteúdo da oração, de acordo com a ordem das ações, é possível inferir temporalidade (aprendi com meus pais, depois ensinei para meus filhos), e, a partir dessa temporalidade (do que vem antes e do que vem depois), é possível inferir causa-efeito (aprendi com meus pais, portanto ensinei para meus filhos), num esquema em que a causa também antecede o efeito.

Recuperando Kortmann (1997), é possível observar, portanto, como o sistema de tempo alimenta o de causa, dentro do macrossistema CCCC. Ainda no enunciado: “Ø eu **tambemensinei** os meus filho **mais ainda** não é como eu queria” (eu também ensinei os meus filhos mas ainda não é como eu queria), a posição em que ocorre o juntor ‘mais ainda’ no texto, desencadeia, na mesma sequência discursiva, um sentido de contraste que marca a posição da escrevente perante a situação descrita, seguido por uma construção hipotática comparativa “como eu queria” (P2T7E2), a fim de reforçar a distância entre as expectativas da escrevente e a realidade em que se encontra. Para concluir, tem-se, mais adiante, um sentido de causa no espaço da justaposição: “Ø saí netos diferente uma de cada jeito”, verificado por meio da paráfrase: ‘por isso, saíram netos diferentes, uma de cada jeito’.

As ocorrências de justaposição que habilitam trânsitos semânticos, em ambos os textos analisados (P1T5E5 e P2T7E2), devem ser associadas, primeiramente, ao eixo 1, porque funcionam como gesto enunciativo (Lopes-Damasio, 2019, 2022).⁷⁶ A partir desse fato, é possível, ainda, justificar uma relação com o eixo 2, ancorada na imagem de escrita

⁷⁶ De acordo com Lopes-Damasio (2019), o gesto enunciativo trata da dependência dos enunciados ao contexto de enunciação, como se o sujeito que escreve e o seu leitor compartilhassem a mesma situação enunciativa (cf. p. 116.).

institucionalizada da escrevente, uma vez que, se assegurando no que há de mais concreto no processo de textualização (a adição), o sujeito regula sua escrita também por sentidos mais abstratos, numa relação entre o já dito e os projetos de dizer.

Os resultados da caracterização dos trânsitos semânticos identificados nos textos analisados atestam a repetibilidade do trânsito entre adição > tempo posterior e adição > causa, que indicia, num primeiro momento, a relevância dessa noção para a organização dos textos dos sujeitos em aquisição da escrita.

“Para onde olhar...”

A descrição dos resultados, tal como apresentada neste capítulo, buscou caracterizar um modo heterogêneo de constituição da escrita por meio dos dois eixos de circulação dialógica do escrevente (Corrêa, 1997). Esse modo heterogêneo está assentado na existência sócio-histórica da linguagem, a partir da qual se pode pensar a relação constitutiva entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas.

Partindo da observação de marcas linguísticas tomadas como indícios da heterogeneidade da escrita, o objetivo foi demonstrar como marcas linguísticas, processadas segundo as várias dimensões da linguagem, constituem indícios da heterogeneidade da escrita, por se tratar de marcas (mais mostradas) do imaginário que o sujeito faz da (sua) escrita: ora lidando com a representação termo a termo da fala, ora lidando com o que supõe ser o código escrito institucional.

Os dados foram organizados e descritos a partir de quatro categorias: (i) marcas fonético-fonológicas e ortografia; (ii) marcas de flutuação e segmentação de palavras; (iii) marcas sintáticas de alçamento da escrita e (iv) marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção. Apesar da singularidade de cada fenômeno, foi possível observar, em todas as ocorrências, entrelaçamentos que marcam, na escrita inicial, a história do sujeito com encontros entre o oral/falado e letrado/escrito.

Um exemplo desse entrelaçamento pode ser observado pela projeção, no espaço gráfico, da fala, de uma relação entre grafema, fonema e ortografia. Embora se destaque a tendência em representar a gênese da escrita como um percurso que supõe a passagem direta do falado (tomado como modelo, ainda que nem sempre graficamente assinalável) para o escrito, as marcas da circulação das escreventes pelo que imaginam ser o código escrito institucionalizado mostraram-se também bastante produtivas.

A baixa diferença percentual de ocorrências tomadas enquanto indícios da gênese da escrita (eixo 1) e enquanto representação de um código escrito institucionalizado (eixo 2) permite levantar indícios sobre a constituição do sujeito como escrevente e, logo, sobre sua ancoragem em múltiplas práticas orais e letradas. Como resultado da impossibilidade de uma reprodução estrita, seja da escrita em sua suposta gênese, seja da escrita enquanto código institucionalizado, tem-se, na superfície do texto, marcas das formas de individuação dos sujeitos, em ocorrências do que normalmente se descreveria apenas como um erro.

A partir da averiguação entre as convenções ortográficas e os constituintes fonético-fonológicos, se propôs olhar, em um segundo momento, para as marcas de flutuação na segmentação entre as palavras, com o intuito de levantar indícios sobre o trânsito por práticas orais/faladas e letradas/escrita, nas quais o espaço em branco ganha sentido.

Ao observar a flutuação, na reprodução gráfica de grupos compostos pela junção de clíticos, notou-se que a hipossegmentação, em grupos clíticos, de um ponto de vista linguístico, indicia a recuperação, discursiva, que os sujeitos fazem de suas vivências com enunciados falados, nos quais aspectos prosódicos contribuem para sua estruturação. Por outro lado, as flutuações do sujeito em relação à segmentação das palavras indiciam, também, a convivência do sujeito com as práticas letradas, nas quais, convencionalmente, unidades morfológicas como palavras têm, na escrita, realce, já que se separam umas das outras por meio de espaços em branco (Chacon, 2013, p. 372).

Outro fator interessante durante a descrição dos dados diz respeito à construção sintática, tomada como marca dialógica da articulação entre elementos (linguísticos, enunciativos e discursivos) na constituição do texto escrito. Para tanto, buscou-se observar as marcas sintáticas relacionadas ao alçamento da escrita, em casos de concordância – nominal e verbal –, flexão e colocação pronominal. De modo geral, no material analisado, o caráter sintático foi tratado como marca (mais mostrada) da ancoragem do sujeito em múltiplas práticas de oralidade e letramento.

Um último aspecto linguístico tomado como marca da individuação dos sujeitos, nos eixos de representação da escrita por que circulam, esteve relacionado à junção. No *corpus* investigado, a repetibilidade dos usos de ‘justaposição’ e ‘e’ permitiu identificar, no escrito, a circulação do sujeito por tradições informais da fala. Nesse sentido, as junções que se materializam na escrita foram assumidas não como interferência do falado, no escrito, mas como indício de sua heterogeneidade constitutiva. Esse fato foi reforçado em sua correlação com a alta frequência dos usos juntivos observados em contexto paratático, indiciando, por sua

vez, a proximidade das escreventes com as práticas informais de oralidade, em que essas construções são bastante frequentes.

Os dados descritos e analisados ao longo das seções deste capítulo levam a sugerir que as diferentes marcas linguísticas e os diferentes fatores envolvidos na constituição dessas marcas apontam, em maior ou menor grau, para o funcionamento linguístico-discursivo da escrita inicial de jovens e adultos.

De modo geral, é possível inferir, por um lado, que as práticas discursivas orais e informais pelas quais os sujeitos circulam, no modo falado de enunciar, estão na origem das relações estabelecidas entre o sujeito e o (seu) texto escrito, corroborando estudos acerca do papel das práticas orais na aquisição da escrita, na linha de Rojo (1998) e outros. Esse fato pode ser verificado, nos dados, pelas alta frequência de marcas linguísticas constituídas pelo eixo (1), da gênese da escrita.

Por outro lado, a representação do código escrito institucionalizado enquanto um modelo de escrita a ser reproduzido, notado, em grande frequência, em todo *corpus*, revela a circulação do sujeito por práticas letradas/escritas. Na construção de um modelo a ser repetido, tomado enquanto código institucionalizado, as práticas letradas – sobretudo, ligadas ao PEJA, enquanto espaço de escolarização não convencional – desempenham papel central, na medida em que é a instituição socialmente responsável pelo ensino da escrita, constituindo, também a escrevente e sua relação com a escrita.

A alta frequência de momentos em que o sujeito representa a escrita como um código institucionalizado, que o leva, como efeito, a reproduzir padrões tidos como formalmente mais esperados, numa relação de autonomia perante a fala, não poderá ser confundida, aqui, com índice de desenvolvimento e/ou conhecimento do sujeito. O que está em jogo, valendo-se das palavras de Lemos (1997, p. 27), “é a relação do sujeito com a linguagem. Se há mudanças – e há mudanças – elas são dessa ordem.” Portanto, a descrição e análise demonstram o atravessamento do sujeito pelo oral/falado “e” letrado/escrito, possibilitando um retorno às bases teóricas deste trabalho, que reforçam o pressuposto de que não basta apenas considerar a circulação do sujeito por TDs orais no processo de aquisição da escrita, mas, também, por TDs letradas e, assim, da própria heterogeneidade da linguagem.

II. AS MARCAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DA HETEROGENEIDADE

Considerações iniciais

Ao assumir a atuação simultânea dos três eixos reguladores da observação do imaginário do escrevente sobre a (sua) escrita, a saber, a gênese da escrita (eixo 1), o código escrito institucionalizado (eixo 2) e o dialogismo com o já falado/ouvido e escrito/lido (eixo 3), conforme o entendimento de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997), este capítulo está voltado ao caráter fundamental do dialogismo na utilização da linguagem em geral.

Pelo fato de que “dizer” é, incessantemente, “dizer como” outros, a heterogeneidade constitutiva da linguagem aponta que todo dizer está no exterior do sujeito, no discurso, como condição constitutiva de sua existência. Nas palavras de Bakhtin: “Somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala do outro” (Bakhtin, 1975, p. 100, 102, 114 *apud* Authier-Revuz, 1990, p. 27). Desse modo, na interpretação que Authier-Revuz (1990) faz de Bakhtin (1975), nenhuma palavra é ‘neutra’, mas, inevitavelmente, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada.

No âmbito da escrita, o ato particular de sua constituição, ao estabelecer-se na ligação de um discurso com outro(s) discurso(s), mostra sua articulação com uma prática social, uma vez que a coincidência entre a elaboração e a produção do discurso é consequência de um lugar socialmente produzido no entrecruzamento de temporalidades: “(a) a do encontro presencial; e (b) aquelas já experienciadas em outros tempos/espacos, as quais se reapresentam, reinvestidas, nos encontros atuais” (Pêcheux, 1999, p. 52 *apud* Corrêa, 2022, p. 208).

Em outras palavras, trata-se da memória discursiva, no sentido daquilo que restabelece ‘os implícitos’ de que a leitura do texto necessita, isto é, a condição do legível em relação ao próprio legível. Assim, “o sentido do texto é construído na experiência desse acontecimento, em que experiência deve ser tomada como retomada do já-experimentado, da memória do já-dito/escrito e do já-ouvido/lido, mas também como novidade da reatualização” (Pêcheux, 1999, p. 52 *apud* Corrêa, 2022, p. 208).

Portanto, a consideração do eixo da dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido, na circulação imaginária que constitui o *corpus* analisado, demonstra que os textos, no geral,

podem ser considerados como produto do já-dito.⁷⁷ É nesse contexto que se pretende articular, aqui, o domínio das TDs. Para alcançar o objetivo proposto, este capítulo está organizado da seguinte maneira: a primeira seção oferece um panorama geral sobre as mesclas de TDs encontradas no *corpus*. A fim de observar o processo de produção e atribuição de sentidos, nas diferentes articulações entre elementos linguísticos e práticas orais e letradas por que o sujeito circula, via TDs, cada prática de escrita (1 a 5) será disposta em uma subseção (enumeradas, por sua vez, de 1.1. a 1.5.), buscando descrever as relações entre o sujeito e a sua escrita por meio de marcas linguísticas deixadas na superfície do texto, tomadas em relação com o já-dito.

1. As tradições discursivas e as mesclas de tradições discursivas

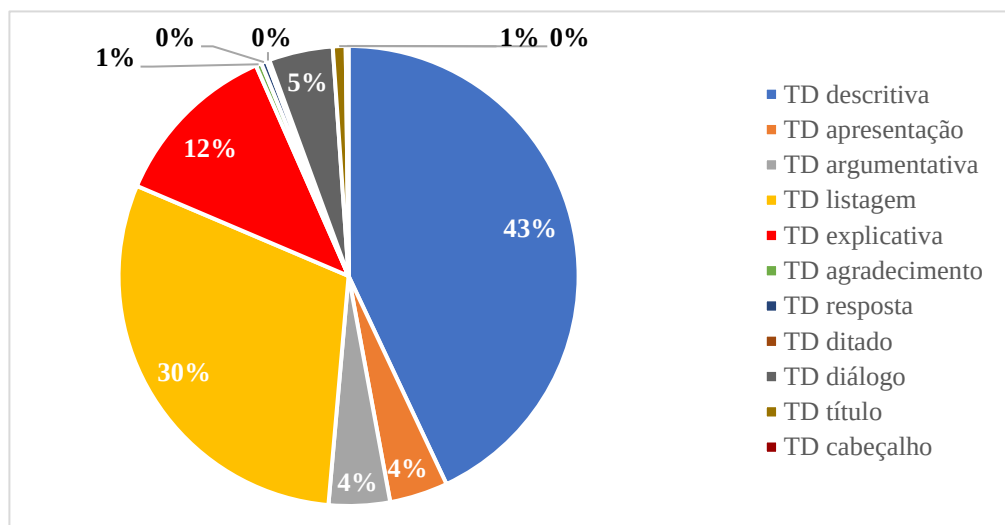
Ao considerar que (i) a inauguração do dizer não pode existir sem retroação ao já dito e (ii) a produção e atribuição de sentidos se dão nas diferentes articulações entre os elementos da língua e as práticas sociais, orais e letradas, por que o sujeito circula, é possível assumir a “enunciação como zona de negociação com a opacidade da linguagem” (Corrêa, 2022, p. 213). Assim, tem-se, como propósito desta seção, a descrição das relações entre o sujeito e sua escrita (em aquisição), com o compromisso de suspender a transparência da linguagem. Para tanto, os textos escritos pelas educandas serão analisados à luz dos dados coletados via DC, em relação com as marcas linguísticas da heterogeneidade da escrita, conforme descritas no capítulo anterior.⁷⁸

A partir desse olhar, os textos mostraram uma rica variedade de TDs, apesar de as cinco práticas de escrita propostas estarem voltadas à produção das TDs complexas narrativa (práticas de escrita 1,2 e 4) e prescritiva (práticas de escrita 3 e 5), conforme mostra o gráfico 12.

⁷⁷ Essa consideração está, pois, intimamente ligada a uma visão do discurso como produto do interdiscurso (Authier-Revuz, 1990), segundo a qual o diálogo que o escrevente mantém com o que representa como sua exterioridade deixa marcas destacadas pela heterogeneidade mostrada, por meio das quais o próprio escrevente negocia com a heterogeneidade que lhe é constitutiva (Corrêa, 1997, p. 340).

⁷⁸ A saber: (i) marcas fonético-fonológicas e ortografia; (ii) marcas de flutuação e segmentação de palavras; (iii) marcas sintáticas de alçamento de escrita; (iv) marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção.

Gráfico 12: Mesclas nas TDs narrativa e prescritiva



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico indica a predominância das TDs descritiva (43%) e listagem (30%), seguidas pelas TDs explicativa (12%), diálogo (5%), argumentativa (4,3%), apresentação (4,1%). Em menor ocorrência, aparecem as TDs título (0,90%), agradecimento (0,37%), resposta (0,37%), ditado popular (0,18%) e cabeçalho (0,18%). Os dados acima corroboram o pressuposto de que a forma como os sujeitos, em aquisição da escrita, circula por essas tradições indicia, além da própria aquisição de seus traços tradicionais, também, uma forte mescla, enquanto fator que composicionalmente permite essa tradicionalidade (Lopes-Damasio, 2019, p. 158).

Assumindo as palavras de Kabatek (2012, p. 586): “um texto pode corresponder a toda uma série de tradições co-presentes ao mesmo tempo”. Desse modo, a investigação empírica das TDs tem a tarefa de identificar uma rede de tradições. Ainda segundo o autor (2012, p. 586): “qualquer ponto de partida é justificável, mas será metodologicamente recomendável partir de localizações objetivamente comprovadas.”

Com efeito, torna-se oportuno retomar o conceito de heterogeneidade mostrada, de Authier-Revuz (1982, p. 14), para quem as marcas ‘palpáveis’ de outros discursos constituem, senão, heterogeneidades mostradas em negociação com a heterogeneidade constitutiva. Sob essa perspectiva, a heterogeneidade mostrada é um efeito ilusório de controle-regulagem do processo de comunicação, ao qual o sujeito está submetido, com o objetivo de controlar os efeitos de sentido e a presença do Outro/outro em seu discurso (1982, p. 14).

A presença do Outro emerge, no discurso, em efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade. Dessa forma, as marcas (mais mostradas) da heterogeneidade da escrita funcionam “como costuras escondidas sob a unidade aparente de

um discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 34). Para interpretar e compreender o discurso, como objeto histórico que produz sentido, é preciso, portanto, compreender o processo em que se deu a produção de acontecimentos, isto é, a heterogeneidade não localizável e não representável no discurso, que constitui o Outro/outro do discurso.

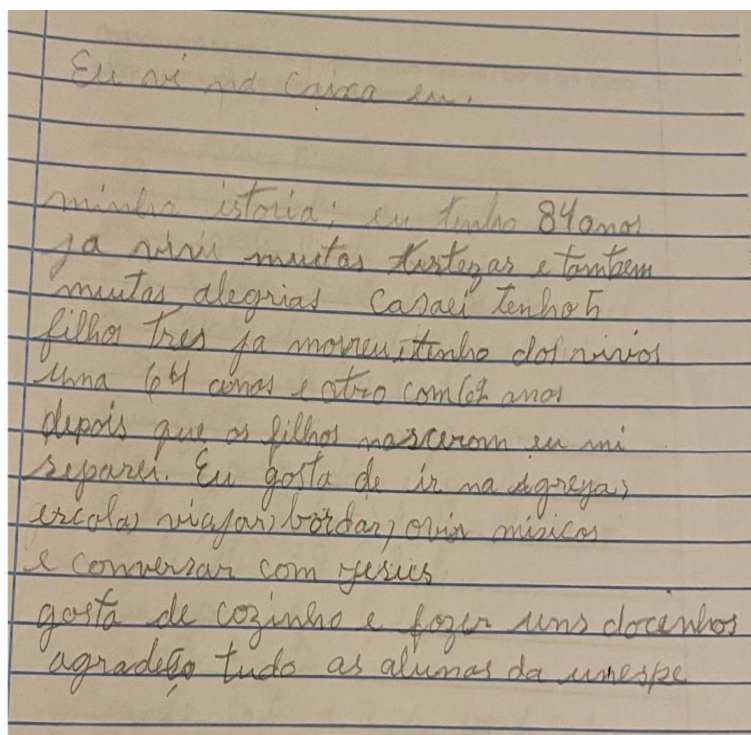
1.1.Prática de escrita 1

O contar constitui a essência da atividade linguística dos sujeitos em contexto do PEJA, seja por fundamentar-se no diálogo, numa relação narrador/leitor, seja por valer-se de uma perspectiva que reconhece a existência das histórias que marcam a vida de cada sujeito. Na P1, direcionada à TD narrativa, observou-se a circulação dos sujeitos por uma ampla variedade de TDs, dado que permite pressupor não somente a aquisição de um modo de enunciar escrito, mas, sobretudo, a articulação desse novo modo de enunciar com a aquisição das tradições de textos em que ele se materializa. Em síntese, a proposta de escrita, na P1, esteve relacionada à apresentação do grupo, realizada no primeiro encontro do PEJA, em 2023:

Para o encontro, trouxemos, desta vez, a dinâmica do espelho na caixa, que como o próprio nome denuncia, consistia em colocar, numa caixinha, um espelho, de modo que, quando cada participante abrisse a caixa, veria ‘algo diferente’, a saber, seu próprio reflexo. O objetivo então era descrever o que cada um via ao se olhar no espelho, sem demonstrar, aos demais, que estava falando de si próprio [...] O grupo elogia a dinâmica, aparentemente, as educandas gostaram da atividade. Eu sugiro, então, que coloquemos no papel as coisas que compartilhamos entre o dia anterior e hoje. A proposta escrita consiste, pois, em escrever um pouco da própria história. (DC, 2023, p. 9)

Na proposta de escrita, constavam os seguintes enunciados: (1) “Quando você se olha no espelho, o que vê?”; (2) “Conte um pouco sobre quem você é e qual a sua história de vida”. Sob o contexto descrito, se deu o texto abaixo:

Imagem 16: Texto P1T2E2



Eu vi na caixa eu.

Minha historia: eu tenho 84 anos ja vivi muitas tristezas e tambem muitas alegrias casei tenho 5 filhos tres ja morreu e tenho dos vivos uma 64 anos e outro com 67 anos depois que os filhos nasceram eu mi separei. Eu gosta de ir na igreja, escola, viajar, bordar, ouvir nusicos e conversar com Jesus gosto de cozinhar e fazer uns docinhos agradeço tudo as alunas da unespe (P1T2E2)⁷⁹

Fonte: dados da pesquisa

No texto, o trecho “eu vi na caixa eu”, constitui uma resposta direta ao primeiro enunciado, feito em formato de pergunta, na proposta de produção escrita: “Quando você se olha no espelho, o que você vê?”. A TD resposta está ligada à própria formulação da proposta, bem como à natureza complexa da TD narrativa solicitada, já que outras a compõem sintagmaticamente. Em seguida, o trecho iniciado por “minha historia: (...)” constitui uma resposta à segunda parte da proposta, que, por sua vez, não assume mais a forma de uma pergunta propriamente dita. Nesse caso, portanto, não se trata mais do par pergunta-resposta, observado inicialmente, mas de uma narrativa mesclada com as TDs descrição e listagem. Essa mescla pode ser identificada em trechos como:

- (1) “eu tenho 84 anos ja vivi muitas tristezas e tambem muitas alegrias casei tenho 5 filhos três já morreu e tenho dos vivos uma 64 anos e outro com 67 anos depois que os filhos nasceram eu mi separei [...]” (P1T2E2)
- (2) “[...] eu gosta de ir na igreja, escola, viajar, bordar, ouvi musicos e conversar com Jesus” (P1T2E2)

⁷⁹ Sugestão de leitura: “Eu vi na caixa: eu. Minha história: eu tenho 84 anos, já vivi muitas tristezas e também muitas alegrias. Casei, tenho 5 filhos, três já morreram e tenho dois vivos, uma de 64 anos e outro com 67 anos. Depois que os filhos nasceram, eu me separei. Eu gosto de ir à igreja, escola, viajar, bordar, ouvir músicas e conversar com Jesus. Gosto de cozinhar e fazer uns docinhos. Agradeço todas as alunas na Unesp. (P1T2E2).”

No excerto, em (1), a mescla entre as TDs narrativa e descritiva é indiciada pela ocorrência de justaposições com sentido de tempo posterior, uma vez que nela é prioritária a ordenação dos fatos no tempo, numa relação icônica entre o texto e o mundo, verificada a partir da paráfrase: ‘primeiro me casei, depois tive 5 filhos e então me separei’. A codificação da sequencialidade textual, nas mesclas de TDs, constitui uma zona de contato entre as TDs narrativa e descritiva.

Já no trecho em (2), além da mescla entre narrativa e descritiva, é possível observar, também, a TD listagem, recuperada na forma justaposta de apresentação dos enunciados e marcada, graficamente, pelo uso de vírgulas. Nesse caso, a TD listagem direciona a produção da narração, bem como auxilia na organização da descrição dos passatempos do sujeito, em conformidade com o que lhe fora solicitado na proposta e realizado, anteriormente, na sala de aula.

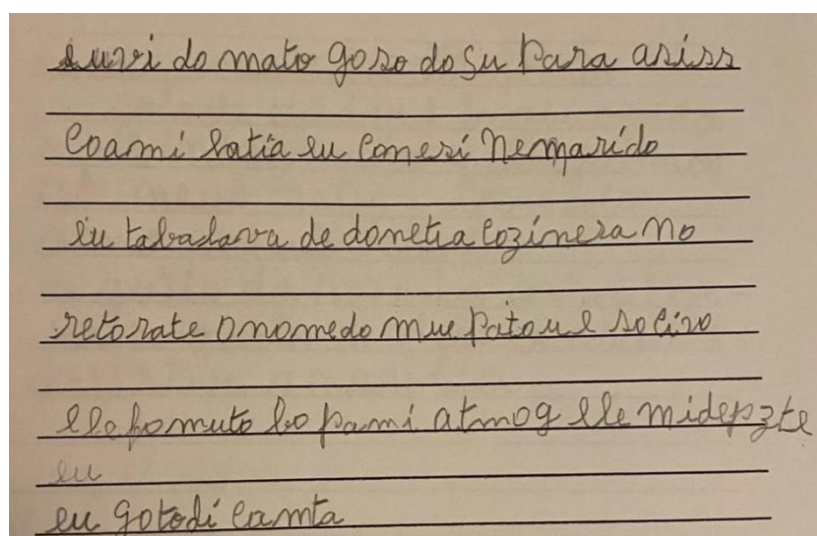
Ainda no texto P1T2E2, na imagem 16, há uma mescla entre a TD narrativa e a TD agradecimento, localizada no trecho final: “agradeço tudo as alunas da unespe”. De acordo com uma metodologia da opacidade, conforme Lemos (1998), o ‘problema’ de coesão em “agradeço tudo as alunas da unespe”, transparente no excerto, pode ser tomado, em sua opacidade, como marca de uma atividade discursiva que indicia a movimentação do sujeito para a constituição dos sentidos do texto, em forte dependência do contexto empírico. Trata-se da recuperação de um diálogo iniciado em sala de aula, por essa mesma escrevente, de acordo com as notas contidas no DC:

E2 comenta: “eu nunca tinha ido na escola [...] aí tinha uma professora lá que disse assim: vamo lá, um dia pra senhora fazê uma visita na UNESP [...] e aí tamo voltando hoje e é bem por aí [...] me acostumei muito com isso aqui, com essa escola aqui [...] eu aprendi bastante com elas [educadoras que atuaram em outros períodos no PEJA] e se deus quiser esse ano eu vô aprendê bastante com vocês [grupo de educadores que atuaram no primeiro semestre de 2023]. (DC, 2023, p. 3-4)

No trecho, o mecanismo de coesão referencial ‘tudo’, cujo referente não se encontra totalmente explícito no texto, o que, portanto, configura uma anáfora profunda, estabelece uma relação entre a narrativa sobre a vida da escrevente e o ‘agradecimento’ feito por ela. Essa marca indicia a produção e atribuição de sentidos por meio de diferentes articulações entre os elementos da língua e as práticas sociais, orais e letradas, por que esse sujeito circula. Trata-se da enunciação tomada enquanto zona de negociação com a opacidade da linguagem (Corrêa, 2022, p. 213).

O processo de ensino/aprendizagem, iniciado por meio da TD narrativa, mostrou-se, ao longo do semestre, como um ato de “dizer-se”: por tantas vezes excluídos na/da sociedade grafocêntrica, as educandas do PEJA se engajaram em um processo dialógico em que a escrita atualizou acontecimentos de suas vidas, tal como mostrado a partir dos dados previamente analisados. Outro exemplo interessante pode ser ilustrado a partir do texto P1T4E3, abaixo, produzido sob as mesmas condições já descritas no início desta subseção:

Imagem 17: Texto P1T4E4



euvi do mato goso do su
para asiss coami hatia eu
conesi nemarido eu
tabalava de donetia
cozinera no retorate o
nome do meu pato e o socivo
ele fo muito bo pami atmog
ele midepzte

eu gotodi camta⁸⁰

Fonte: dados da pesquisa

Os efeitos dos atravessamentos históricos da constituição da educanda, no texto mostrado na imagem 17, materializam-se no papel. Dito de outro modo: esse ‘eu’, que agora narra, não está isolado, isento do seu passado; pelo contrário, é efeito daquele que outrora possibilitou a construção da narrativa. A fim de observar o retorno do sujeito, no (seu) texto, ao já-dito, em sala de aula, segue, abaixo, um trecho das anotações feitas no DC:

Para este encontro, a organização foi feita de modo a priorizar a construção de um espaço para falar de si. Por isso, a primeira parte foi destinada para que cada um ali, educadores e educandas, pudessem compartilhar um pouco sobre suas histórias de vida. Pergunto quem poderia começar a falar. E4, que está sentada na ponta esquerda do semicírculo, diz: “Quer que eu começo, vou contar já [...] É... eu vim fugida de Mato Grosso para Assis por causa que o marido me deu uma facada, aí a minha tia foi lá e roubou eu do hospital e trouxe eu pra cá... faz 23 ano que eu moro aqui [...] Eu si dou bem aqui, eu gosto muito de Assis. Aí eu conheci um rapaz aqui sou casada com ele tem 21 ano e a gente vive muito bem. [...] eu fui trabaia numa casa novinha, que eu trabaiei lá (...) aí ele [o patrão] começou a me ensina... sabe, me ensina assim...

⁸⁰ Sugestão de leitura: Eu vim do Mato Grosso do Sul para Assis com a minha tia. Eu conheci meu marido. Eu trabalhava de doméstica, cozinheira no restaurante. O nome do meu patrão é seu Silvio. Ele foi muito bom para mim, até hoje ele me dá presente. Eu gosto de cantar. (P1T4E4)

como é que... só que ele não me ensinou tudo... ensinou como que fazia com o dinheiro, como que fazia o pagamento, quanto que tinha que volta, sabe? Assim que ele me ensino...[...] aí então eu quero muito aprende a lê, a escrevê que eu já fui muito passada pra trás que eu não sei escrevê, não sei nada, que eu vim de lá da ardeia... eu sou da ardeia... e... eu quero aprende a lê pra eu canta esses hino... aí porque eu tenho uma paixão de canta, todo mundo canta na minha igreja, faz 23 ano que eu tô na igreja, todo mundo canta só eu que... eu fico com vergonha de fala pros outro que eu não sei lê, né... então...aí eu fico com vergonha... aí eu choro... eu so chorona... aí já num vai, aí engagueja tudo e não sai mais nada (...) sabe, então é isso, eu to com 67 ano e eu preciso canta o hino lá na frente, pra mostra lá pras irmã lá da comunidade que eu também canto, né?!” (DC, 2023, p. 3-6)

Nos trechos destacados acima, se observa o ‘implícito’ do discurso na tecitura do texto, por sua vez, intrinsecamente constituído pela ‘falta’: “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (Orlandi, 1992, p. 12). De outro modo, parte-se do princípio de que cada sujeito, ao produzir um discurso, relaciona-o sempre com a memória discursiva, mais tecnicamente, “os pré-construídos, elementos citados e relatados, o já-dito, de que a leitura necessita, a saber, a condição do legível em relação ao próprio legível” (Pêcheux, 1999, p. 52). No texto em análise, assim como em outros que compõem o corpus da pesquisa, o espaçamento não é claro entre várias palavras da imagem, o que também remete à suspensão da transparência.

Os sentidos no texto P1T4E4, na imagem 17, são constituídos pela exterioridade. Para inscrevê-la na continuidade interna do discurso, materializa-se linguisticamente no texto, o falado antes, em outro espaço/tempo. A relação entre o já-dito e os projetos de dizer pode ser verificada a partir das mesclas que constituem o narrar. No texto, é possível observar a mescla entre as TDs narrativa e descritiva, tal como exemplificam os trechos:

- (3) “euvi do mato goso do su para asiss coami hatia eu conesi nemarido” (P1T4E4)
- (4) “eu tabalava de donetia cozinera no retorate [...]” (P1T4E4)
- (5) “o nomedo mue pato eu socivo elefo muito bo pa mi atmog ele midepzte” (P1T4E4)

Em (3), a mescla entre as TDs narrativa e descritiva é indiciada, em termos sintáticos, pelos verbos no pretérito perfeito “vi” (vim), “comeci” (conheci). Esse tempo verbal indica a descrição de acontecimentos passados, marcada pelo uso da justaposição paratática, em intrínseca mescla com a própria narração. Em termos semânticos, a justaposição, no trecho, parte de um sentido mais concreto de adição, pois, na progressão textual, há um acréscimo de informações relatadas, alimentando um sentido, mais abstrato, de tempo posterior, uma vez que os fatos são narrados em sequência cronológica, isto é, não é possível inverter a linearidade dos

acontecimentos sem, com isso, interferir no sentido: primeiro, a escrevente chega em Assis, para então conhecer seu marido.

Mais adiante, em (4), o verbo ‘tabalava’ (trabalhava), no pretérito imperfeito, descreve as ações, nesse caso, as ocupações profissionais que a escrevente exercia no passado: “donetia Ø cozinera no retorate” (doméstica e cozinheira no restaurante). No trecho, a justaposição paratática, partindo de um sentido mais concreto de adição, permite o sentido, mais abstrato, de simultaneidade, verificado pela paráfrase: “trabalhava de doméstica e, ao mesmo tempo, de cozinheira no restaurante”. No trecho justaposto, para além das mesclas entre as TDs narrativa e descritiva, tem-se a TD listagem, recurso que auxilia na enumeração das profissões desempenhadas pela escrevente.

Finalmente, em (5), há a apresentação do nome do patrão e a descrição da relação mantida pelas partes: “elefo muito bo pa mi **atmog** ele midepzte” (ele foi muito bom para mim, até hoje ele me dá presente). No trecho, o MJ “até”, com sentido de tempo final, é utilizado para descrever o estágio mais recente de um processo em curso: o patrão é bom até hoje. E permite inferir um sentido mais abstrato, de explicação, já que o motivo pelo qual o patrão é bom é justificado no trecho: “**atmog** ele midepzte”. Tem-se, desse modo, uma mescla entre as TDs narrativa, descritiva e explicativa.

Ao suspender o efeito da literalidade do sentido – apreendida na superfície do texto –, identificando sua opacidade – numa relação com o já-dito – é possível colocar em xeque o que parece evidente:

Quadro 6: Constituição dos sentidos no texto P1T4E4

	Informação fornecida no texto	Informação coletada via DC
(i)	“euvi do mato goso do su para asiss coami hatia [...]” (Eu vim do Mato Grosso do Sul para Assis com a minha tia)	“eu vim fugida de Mato Grosso para Assis por causa que o marido me deu uma facada, aí a minha tia foi lá e roubou eu do hospital e trouxe eu pra cá [...]”
(ii)	“eu tabalava de donetia Ø cozinera no retorate Ø o nomedo mue pato eu socivo Ø elefo muito bo pa mi atmog ele midepzte [...]” (eu trabalhava de doméstica e cozinheira no restaurante. O nome do meu patrão é Seu Silvio, ele foi muito bom para mim, até hoje ele me dá presente).	“eu fui trabaia numa casa novinha, que eu trabaiei lá [...] aí ele [o patrão] começou a me ensina [...] ensinou como que fazia com o dinheiro, como que fazia o pagamento, quanto que tinha que volta, sabe?”
(iii)	“eu gotodi canta” (eu gosto de cantar).	“eu quero aprendê a lê pra eu canta esses hino... aí porque eu tenho uma paixão de canta, todo mundo canta na minha igreja... só eu que... eu fico com vergonha de fala pros outro que eu não sei lê, né...”

Fonte: dados da pesquisa

O movimento de sentidos revela, conforme o quadro, o dialogismo da linguagem. A esse caráter dialógico, atribui-se possibilidade de o sujeito ocultar-se em momentos do discurso e se mostrar em outros. O jogo entre o já-dito e o não-dito e, nesse sentido, entre opacidade e transparência, estabelece regiões diferentes que recortam o interdiscurso e que indiciam as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos e os lugares sociais aí representados constituem sentidos diferentes.

A circulação da escrevente por práticas de oralidade e letramento pode ser indiciada, de acordo com o quadro, a partir de diversas marcas linguístico-discursivas que, por sua vez, marcam sua subjetividade e apresentam-se de forma significativa em sua escrita. Em (i), por exemplo, considerar o falado (já-dito) permite transpor a opacidade da escrita, marcada pela omissão de fatos que atestam a violência doméstica sofrida: “euvi do mato goso do su para asiss [fugida por causa que o marido me deu uma facada]”.

Já, em (ii), as marcas sintáticas de alçamento de escrita ganham destaque. No trecho coletado via DC, nota-se uma construção perifrástica formada por ‘ir (pretérito perfeito) + infinitivo’ em “fui trabaiaí”. Esse tipo de construção, amplamente utilizada na comunicação cotidiana, indicia o trânsito do sujeito por TDs que circulam por meio de práticas orais e letradas com distintos graus de formalidade, indiciando o caráter espontâneo da conversa. Na escrita, por outro lado, a reformulação do já-dito é feita por meio do pretérito imperfeito: “eu tabalava”. A tentativa de formalização pode ser tomada como possibilidade do alçamento do sujeito naquilo que imagina como código institucionalizado.

Ainda em (ii), os fatos descritos por meio da enunciação falada parecem complementar a enunciação escrita. A justificativa da bondade do patrão, para além daquilo relatado no texto: “**atmog** ele midepzte” (até hoje ele me dá presente), pode ser encontrada no trecho coletado via DC: “[o patrão] começou a me ensina (...)”. Assim, por meio da relação entre fala/escrita, é possível atribuir sentidos (via recuperação do já-dito) àquilo que se coloca enquanto opaco, sinalizando, por sua vez, a opressão sofrida pela negação ao direito de estudar e a valorização, por parte da escrevente, à educação.

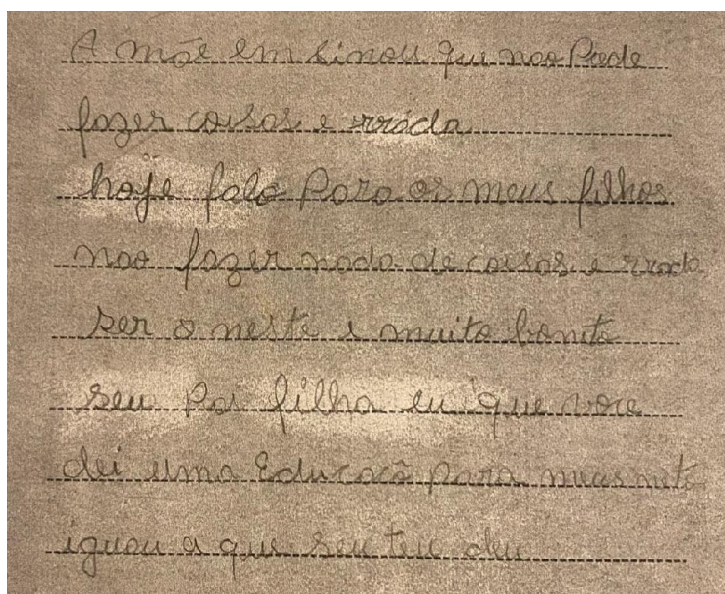
Por fim, em (iii), o excerto “eu gotodi camta” (eu gosto de cantar), revela, em sua opacidade, a possibilidade de resignificação de uma história marcada por diversas violências. Trata-se de um sujeito que, a partir do retorno aos estudos, imagina amenizar as exclusões sofridas ao longo de sua vida. Essa hipótese está ancorada a partir do resgate ao já-dito, registrado em DC: “eu quero aprendê a lê pra eu canta esses hino...eu fico com vergonha de fala pros outro que eu não sei lê, né...”. Essa observação sugere a circulação das escreventes

pelo que já foi falado/ouvido, representado pelo terceiro eixo de circulação (Corrêa, 1997), ao mesmo tempo que caracteriza, ela mesma, a heterogeneidade da escrita.

1.2.Prática de escrita 2

Um fator inerente ao processo de educação de jovens e adultos está na valorização das memórias que fazem parte da constituição desses sujeitos e reverberam em suas práticas e experiências no decorrer da vida. Desse modo, a P2 surgiu a partir da leitura do poema “ofertas de aninha (aos moços)”, de Cora Coralina (1997)⁸¹, que suscitou o debate acerca dos conhecimentos e lições de vida repassados de geração em geração. Por esse motivo, a proposta escrita, em P2, fazia a seguinte solicitação: “escreva sobre um aprendizado de vida”, tendo em consideração os fatos previamente relatados, durante a roda de conversa em sala de aula. Como exemplo, tem-se o texto abaixo:

Imagem 18: Texto P2T11E6



A mãe em sinou que nao Pode
fazer coisas e rrada hoje falo para
os meus filhos nao fazer nada de
coisas e rrada ser o neste e muito
bonito seu pai filha eu que voce dei
uma Educacô para meus neto iguau
a que seu teu deu (P2T11E6)⁸²

Fonte: dados da pesquisa

Acima, o texto P2T11E6 tematiza, conforme a formulação da P2, um aprendizado de vida. É possível observar que a organização do texto mostra não somente o entendimento da proposta,

⁸¹ Trecho utilizado para a leitura e discussão: “Eu sou aquela mulher/a quem o tempo muito ensinou. /Ensinou a amar a vida./Não desistir da luta./Recomeçar na derrota./Renunciar a palavras e pensamentos negativos./Acreditar nos valores humanos./Ser otimista./ (...) Aprendi que mais vale lutar/do que recolher dinheiro fácil./Antes acreditar do que duvidar.” (Coralina, 1997).

⁸² Sugestão de leitura: “A mãe ensinou que não pode fazer coisas erradas. Hoje falo para os meus filhos não fazerem nada de coisas erradas. Ser honesto é muito bonito. Filha, eu quero que você dê uma educação para meus netos igual a que seu pai te deu.” (P2T11E6)

mas o resgate daquilo que foi dito durante o contexto de produção do texto, numa relação entre fala/oralidade e escrita/letramento, tal como o trecho coletado via DC (p.12, 2023) sugere:

Apesar de entusiasmadadas com o tema, sinto que a discussão, para as educandas, foi difícil na medida em que falar sobre si é ainda um desafio. Muitas educandas vem de uma realidade em que, durante a sua vida inteira, foram impedidas de dizer o que gostariam/acreditavam. Foram destituídas da palavra. Outra dificuldade estava no fato de que muitas ali acreditavam não ter nada a ensinar, o que poderia ser compreendido como um indício da desvalorização de seus conhecimentos e, com isso, da própria invalidação de suas identidades. Na maior parte da dinâmica, muitas falaram sobre o outro: filhos, parentes, vizinhos que, de forma ou de outra, seguiram aquilo que elas denominaram como ‘o caminho errado’. Depois da conversa, sugiro, então, que registremos no papel um conhecimento de vida, uma memória, experiência e/ou aprendizado compartilhado (ou não) naquela tarde. (DC, 2023, p. 12)

Sob a materialidade linguística, escondem-se possibilidades de atribuição de sentidos, constituídos a partir dos discursos já-ditos em outros momentos. Indícios da movimentação do sujeito pelo já falado/lido podem ser exemplificados por meio das mesclas de TDs encontradas na superfície do texto:

- (6) “A mãe em cinou que nao pode fazer coisas e rrada hoje falo para os meus filhos nao fazer nada de coisas e rrada ser o neste e muito bonito” (P2T11E6).
- (7) “seu pai filha eu que você dei uma Educacô para meus neto igual a que seu teu deu” (P2T11E6).

Em (6), a TD narrativa explicita a sequencialidade de eventos no tempo. Esse fato pode ser comprovado pela marcação entre passado e presente, em que, por um lado, tem-se o uso do verbo no pretérito perfeito, em “em cinou” (ensinou), e, por outro, pelo advérbio de tempo, em “hoje”. Outro aspecto que pode indiciar a diferenciação entre os fatos do passado e do presente é o espaço gráfico, uma vez que, entre os ensinamentos feitos pela mãe à escrevente e os ensinamentos feitos pela escrevente à filha, é deixado, pelo sujeito, um espaço na folha em que se materializa o texto (cf. imagem 18, na p. 127).

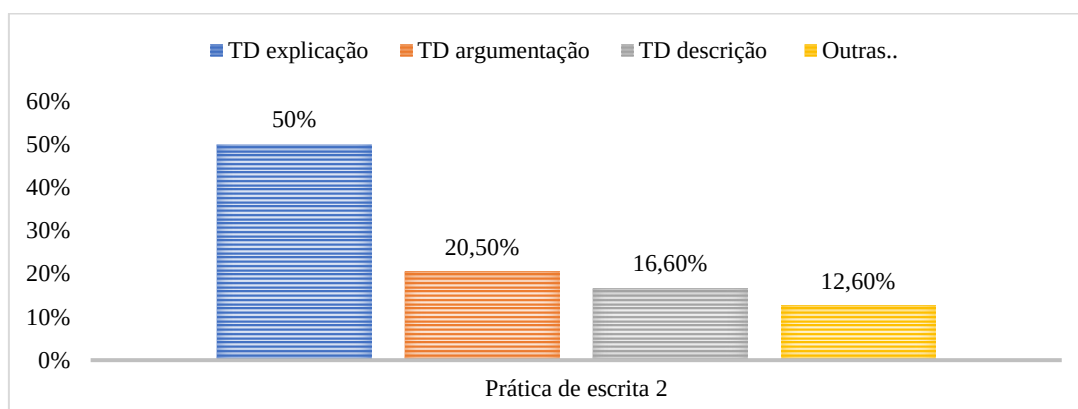
De forma mesclada à TD narrativa, tem-se a TD explicativa, uma vez que o relato sobre a passagem de conhecimentos de geração em geração é seguido pela justificativa de ensiná-los. A relação de explicação pode ser encontrada a partir dos MJs com predominância semântica causal. No trecho, “a mãe em cinou que nao pode fazer coisas e rrada Ø hoje falo para os meus filhos nao fazer nada de coisas e rrada” (a mãe ensinou que não pode fazer coisas errada, hoje falo para os meus filhos não fazer nada de coisas errada), observa-se a justaposição paratática. Nela, a noção de tempo subjaz à noção mais abstrata de causa: a mãe ensinou que não pode fazer coisas erradas, por isso, hoje, falo para os meus filhos não fazerem nada de coisas erradas. Mais adiante, em “hoje falo para os meus filhos nao fazer nada de coisas e rrada Ø ser o neste

e muito bonito” (hoje falo para os meus filhos não fazer nada de coisas errada, ser honesto é muito bonito), é possível, novamente, inferir o sentido mais abstrato de causa, alimentado, por sua vez, pelo sentido, mais concreto, de adição: hoje falo para os meus filhos não fazerem nada de coisas erradas porque ser honesto é muito bonito.”

No trecho em (7): “seu pai filha eu que você dei uma Educacô para meus neto igual a que seu teu deu”, a interpelação da “filha”, marcada, linguisticamente, pelo uso do vocativo, via TD diálogo, indicia a pessoalidade constitutiva do texto (segunda pessoa), como integrante da relação de alteridade, que situa os (inter)locutores em lugares de enunciação específicos e, por sua vez, o próprio caráter dialógico, constitutivo do dizer.

A zona de contato entre as TDs narrativa e explicativa se mostrou produtiva no texto em análise e, de modo geral, nos demais produzidos a partir da P2 como um todo, conforme o gráfico 13 abaixo demonstra:

Gráfico 13: Mesclas de TDs nos textos da prática de escrita 2



Fonte: dados da pesquisa

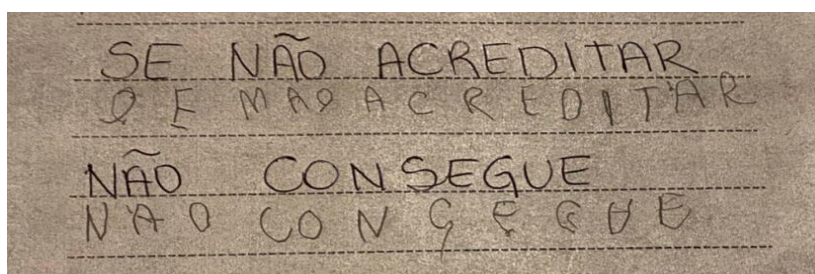
O gráfico mostra o predomínio da TD explicativa (50%), seguida pelas TDs argumentativa (20,5%) e descritiva (16,6%). Na categoria ‘outras’, foram enquadradas as TDs encontradas em menor frequência, sendo elas: diálogo (5,1%), listagem (3,8%), apresentação (2,5%) e ditado popular (1,2%).

Tendo em vista as discussões que contextualizaram a P2, marcadas pela dificuldade das educandas em reconhecer os conhecimentos que trazem de fora para dentro da sala de aula, tal como o trecho do DC explicita: “[...] muitas ali acreditavam não ter nada a ensinar, o que poderia ser compreendido como um indício [...] da própria invalidação de suas identidades” (aqui mesmo, p. 12), a mescla entre as TDs narrativa e explicativa, bem como narrativa e argumentativa, podem ser tomadas como efeitos materiais de um processo histórico-social de

desvalorização constante, em que pessoas pertencentes às minorias sociais tendem a se justificar para provar sua legitimidade⁸³.

Outro exemplo, voltado, também, à necessidade de validação, pode ser encontrado no texto P2T12E7, ilustrado na Imagem 19:

Imagem 19: Texto P2T12E7



Se não acreditar não
consegue (P2T12E7)

Fonte: dados da pesquisa

Devido ao fato de que a escrevente E7 não era, ainda, alfabetizada, o texto P2T12E7 foi produzido com o auxílio de um educador. Para tanto, a escrevente, em um primeiro momento, foi inserida em uma prática de leitura e, em seguida, participou ativamente da discussão sobre o texto em questão, conforme as notas feitas no DC (2023, p. 12):

Na lousa, peço para que leiamos, em conjunto, trechos de um poema de Cora Coralina, denominado ‘ofertas de Aninha (aos moços)’. Todos leem em voz alta, mesmo com algumas dificuldades. **E7, que ainda não sabe ler, vai repetindo tudo, olhando fixamente as letras projetadas no telão.** Em seguida, instigo a discussão daquilo que acabamos de ler, afinal, trata-se de um texto que, em seu escopo, compartilha uma série de aprendizados sobre a vida, exaltando a experiência e a sabedoria que somente o amadurecimento da idade pode proporcionar. Sugiro então que compartilhem nossos conhecimentos, coisas que aprendemos com os mais velhos e que ensinamos aos mais novos. (DC, 2023, p. 12)

No momento em que a prática de escrita foi proposta, a educanda foi convidada a escrever. Ao passo em que relatava, por meio da fala, aquilo que gostaria de compartilhar, um educador demonstrava, na escrita, as relações entre fonema-grafema.

Valendo-se, novamente, do conceito de memória discursiva (Pêcheux, 1999), o já-dito representa uma condição do funcionamento discursivo, a partir de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção. Por isso, Pêcheux (1999) defende a ideia de que os sentidos são constituídos a partir

⁸³ Diferentes áreas de estudos, tais como a Psicologia, Antropologia, História e Sociologia têm se voltado à questão da necessidade percebida de se justificar por parte de pessoas pertencentes a grupos minorizados. A título de exemplo, tem-se, a seguir, alguns trabalhos que, direta ou indiretamente, se relacionam com esse tema: (i) Massas, normas e violências (Rouquette, 1999); (ii) Simulacro e poder: uma análise da mídia (Chauí, 2006); (iii) Sobre o autoritarismo brasileiro (Schwarcz, 2019); (iv) Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo (Nascimento, 2019).

das práticas inscritas social e historicamente, de modo que é a memória discursiva que possibilita retomar os discursos já-ditos em outro momento, em uma situação discursiva atualizada. Como exemplo, observa-se, no texto P2T12E7, o modo particular em que a escrevente retoma o ditado popular: ‘quem acredita sempre alcança’.

O ditado popular, que pode ser reconhecido como TD, faz parte da coletividade de um povo, em um dado momento histórico. Assim, os efeitos de sentido remetem sempre a um já-dito, constituído socialmente através de gerações e se readaptando, historicamente, por meio de atualizações da memória discursiva. No exemplo em questão, a formulação “se não acreditar não consegue” faz ecoar efeitos de sentido já-ditos de que a fé vence qualquer obstáculo.

O ditado constitui uma memória discursiva, efeito da inscrição histórica do sujeito em práticas religiosas cristãs ocidentais, onde o apelo à conversão é caracterizado por um ensinamento moral, garantido pela elaboração de sofrimentos (Natividade; Gomes, 2006, p. 43 *apud* Bispo, 2019, p. 115). Os efeitos do passado, de uma vida marginalizada, de um sujeito que, outrora, teve seu direito mais básico à educação negado, permitem inscrever, na atualidade, um discurso testemunhal, característico, sobretudo, do campo evangélico pentecostal. Segundo Foucault (2014, p. 37 *apud* Bispo, 2019, p. 117):

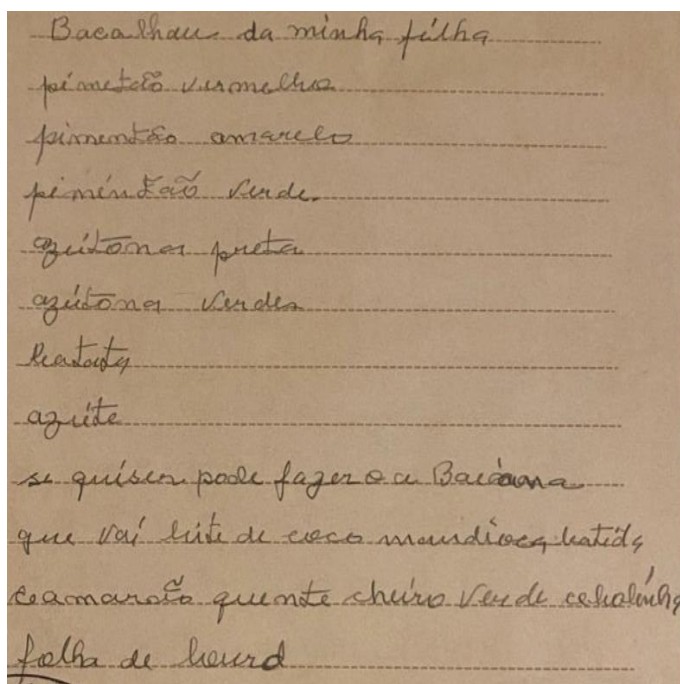
O testemunho, enquanto ‘uma tecnologia do eu’, pode ser compreendido também como um ritual da palavra, um típico procedimento de sujeição e controle de discurso. Isso porque existem regras para sua enunciação (gestos, comportamentos, circunstâncias, contextos, etc.), tornando-se ele uma narrativa oficial, normativa e estilizada, cujo dever é ‘levar a palavra’ ao outro. (Foucault, 2014, p. 37 *apud* Bispo, 2019, p. 117)

Ao suspender uma suposta transparência do texto, tem-se, em sua opacidade, a passagem dos saberes populares, a partir da fé cristã ocidental, materializada na TD ditado popular.

1.3.Prática de escrita 3

A primeira prática de escrita de natureza prescritiva esteve relacionada, mais especificamente, à produção da TD receita culinária (P3). Para tanto, em momento anterior ao acontecimento de escrita, o grupo de educandas ouviu, em conjunto, um episódio de *podcast* que tematizou a relação entre comida e memória. Em seguida, fora proposta uma discussão sobre receitas que lembravam momentos e/ou pessoas em/da família. Por fim, após a conversa, as educandas foram convidadas a escrever sob a seguinte proposta de produção: (1) compartilhe uma receita que seja uma tradição familiar. Como um dos produtos da P3, tem-se o texto P3T18E8:

Imagem 20: Texto P3T18E8



Bacalhau da minha filha
 pimentão vermelho
 pimentão amarelo
 pimentão verde
 azeitona preta
 azeitona verdes
 batata
 azeite
 se quiser pode fazer o a bocama que vai
 leite de coco mandioca batida ceamarão
 quente cheiro verde cebolinha folha de
 louro (P3T18E8)⁸⁴

Fonte: dados da pesquisa

O texto em análise (P3T18E8) é constituído pelo atravessamento simultâneo do sujeito por múltiplas práticas de oralidade e letramento. Para a organização da descrição e análise dos dados, seguem os trechos:

- (8) “Bacalhau da minha filha” (P3T18E8)
- (9) “pimentão vermelho/ pimentão amarelo / pimentão verde / azeitona preta / azeitona verdes / batata / azeite” (P3T18E8)
- (10) “se quiser pode fazer o a bocama que vai leite de coco mandioca batida ceamarão quente cheiro verde cebolinha folha de louro” (P3T18E8)

A TD título, em “bacalhau da minha filha”, em (8), pode ser tomada como marca da inserção do sujeito em práticas formais de letramento. A partir desse fato, é possível refletir sobre questões de aquisição e uso de TDs, especialmente, em práticas escolarizadas, bem como sobre os aspectos fortemente discursivos que constituem o princípio de composicionalidade das TDs, uma vez que a TD título, em textos prescritivos, e, nesse caso, na receita culinária, está intimamente ligada àquilo que já é tradicional, “naturalmente constituído por meio da memória de enunciados relativamente estáveis com os quais os sujeitos enunciam, nas diversas práticas sociais que constituem” (Lopes-Damasio, 2022, p. 225).

⁸⁴ Sugestão de leitura: Bacalhau da minha filha – pimentão vermelho, pimentão amarelo, pimentão verde, azeitona preta, azeitona verdes, batata, azeite. Se quiser, pode fazer o bobó de camarão, que vai leite de coco, mandioca batida, camarão quente, cheiro verde, cebolinha, folha de louro.

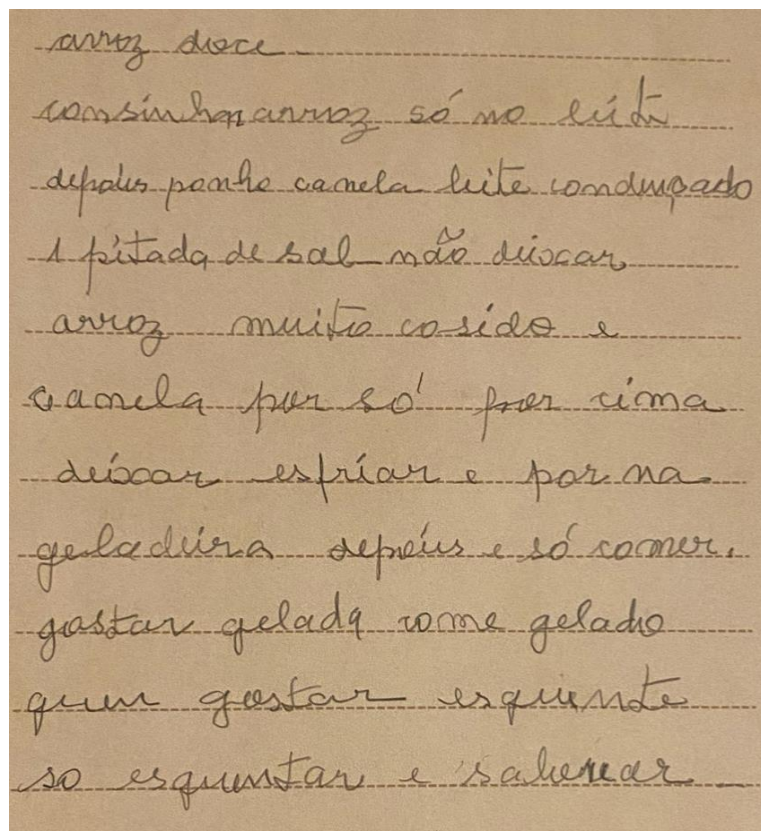
De acordo com Goody (1997 *apud* Longhin-Thomazi, 2011, p. 240), a TD receita culinária compreende duas dimensões: a lista dos ingredientes; e os procedimentos ou ações para a elaboração. Em (9), o trecho: “pimentão vermelho/ Ø pimentão amarelo / Ø pimentão verde /Ø azeitona preta /Ø azeitona verdes /Ø batata /Ø azeite” é constituído pela TD listagem. Formalmente, observa-se o arranjo vertical dos itens, estabelecendo uma hierarquia e atuando como traço característico da prática letrada, indiciando, dessa maneira, a convivência do sujeito com as práticas de letramento.

O trecho em (10), por outro lado, apresenta uma segunda receita, introduzida pela condição: “se quiser pode fazer o a bocama” (se quiser, pode fazer o bobó de camarão). Diferentemente do modo em que a primeira receita é introduzida: com a TD título seguida pela TD listagem, em que se reconhece um efeito da circulação da escrevente por práticas letradas, o modo como a segunda receita é apresentada pode ser tomado como um efeito da circulação dessa mesma escrevente, no mesmo texto, por práticas orais, fortemente relacionadas à conversa espontânea. Trata-se, portanto, da constituição simultânea desse sujeito por práticas orais e letradas.

A TD listagem, em (10), identificada no trecho: “a bocama que vai leite de coco mandioca batida Ø ceamarão quente Ø cheiro verde cebolinha Ø folha de louro” (o bobó de camarão, que vai leite de coco, mandioca batida, camarão quente, cheiro verde, cebolinha, folha de louro), não se mostra mais em sua forma convencional, em vertical, conforme a TD listagem em receitas culinárias (tomada enquanto marca de práticas letradas), mas, ainda assim, é possível identificá-la [a TD listagem e a TD receita culinária que ela compõe] a partir de seu conteúdo, na linearidade do texto. Trata-se, pois, de um gesto que aponta para uma prática de oralidade mais informal.

Ainda na P3, a mesma escrevente (E8) descreve outra receita, agora, de arroz doce (P3T19E8), conforme a imagem a seguir:

Imagem 21: Texto P3T19E8



arroz doce
 consinhar arroz só no leiti
 depois ponha canela leite
 condensado e pitada de sal não
 deixar arroz muito cosido e
 canelo por só por cima deixar
 esfriar e por na geladeira depois
 e só comer.
 gostar gelada come gelado
 quen gostar es quente so
 esquentar e saborear
 (P3T19E8)⁸⁵

Fonte: dados da pesquisa

O texto indicia que o sujeito escrevente circula por regras discursivas constituídas em práticas orais e letradas. Essas marcas podem ser observadas nas zonas de contato entre as TDs título, prescritiva, listagem e descritiva, conforme os trechos:

- (11) “arroz doce” (P3T19E8).
- (12) “consinhar arroz só no leiti depois ponha canela leite condensado e pitada de sal não deixar arroz muito cosido e canelo por só por cima deixar esfriar e por na geladeira depois e só comer.” (P3T19E8).
- (13) “gostar gelada come gelado quen gostar es quente so esquentar e saborear” (P3T19E8).

Em (11), o título ‘arroz doce’, tomado enquanto TD, fornece uma prévia do conteúdo geral que será abordado, tendo em vista que desempenha, em livros de receitas e/ou *websites*, uma função social relevante, já que ajuda a organizar o conteúdo, facilitando o acesso para os leitores. Desse modo, a TD título, no referido texto, pode ser tomada enquanto indício da relação do sujeito com práticas letradas, especialmente associadas à TD prescritiva, no caso das

⁸⁵ Sugestão de leitura: Arroz doce – cozinha o arroz só no leite, depois ponha canela, leite condensado e pitada de sal. Não deixar o arroz muito cozido e canela por só por cima. Deixar esfriar e pôr na geladeira, depois é só comer. [Quem] gostar gelado, come gelado. Quem gostar, es quente. Só esquentar e saborear (P3T19E8).

receitas culinárias. Espacialmente, o título ‘arroz doce’ encontra-se isolado na primeira linha da folha. Portanto, em termos formais, há também marcas da circulação da escrevente por práticas de letramento.

Diferentemente de situações face a face, em que

a transmissão dos conhecimentos se dá pela observação dos procedimentos, na enunciação escrita, a TD receita passa por um processo de despersonalização [...] facilitando a identificação, separação e organização do modo de preparo como maneira de preencher a lacuna deixada pela ausência do instrutor (Goody, 1997 *apud* Longhin-Thomazi, 2011, p. 240).

Em (12), as marcas do processo de despersonalização podem ser indiciadas, por exemplo, pelos verbos no infinitivo: “**consinhar** arroz só no leiti **não deixar** arroz muito cosido e canelo **por** só por cima Ø **deixar** esfriar e **por** na geladeira” (cozinhar o arroz só no leite, não deixar o arroz muito cozido e canela por só por cima), se afastando de uma conversa espontânea, principalmente devido à omissão do sujeito. No trecho, os verbos no infinitivo, em destaque, expressam um sentido de imperativo, indicando prescrição. A mescla entre as TDs prescritiva e descritiva pode ser identificada pela caracterização dos ingredientes e do modo de fazer: (“cansinha arroz só no leiti”; “arroz muito cosido”; “canelo só por cima”; “leite condensado e pitada de sa”; “deixar esfriar”).

Ainda em (13), tem-se, mesclada às TDs prescritiva e descritiva, a TD listagem, indiciada pela sequencialização do modo de fazer, respeitando a iconicidade dos fatos: “[primeiro] cansinha arroz só no leiti [em seguida] por canelo, leite condensado e pitada de sa [...] deixar esfriar e por na geladeira depois e só comer”. No texto P3T19E8, embora seja possível identificar os componentes necessários para a receita pretendida, o foco recai, mais propriamente, na ação do que nos tipos de ingredientes e em suas quantidades precisas, o que pode ser interpretado como gesto, feito pela escrevente, que aponta, no espaço gráfico, para a situação concreta de enunciação, uma vez que o sujeito imprime, na construção de tradições da escrita, suas experiências com as tradições da oralidade. Desse modo, destaca-se os efeitos das práticas de oralidade como o espaço a partir do qual se constitui essa escrita.

O trecho: “gostar gelada come gelado quen gostar es quente” ([quem] gostar gelado, come gelado, quem gostar, es quente), em (iii), marcado, semanticamente, pelo sentido de condição: ‘se gostar, coma gelado. Se não, es quente.’, vincula a TD prescritiva à condição sob a qual a ação prescrita é válida ou apropriada.

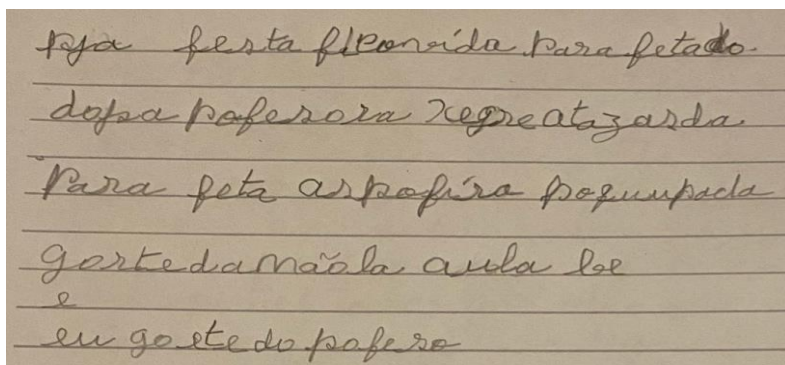
A expressão localizada ao final do trecho: “so esquentar e saborear”, com a forma “[é] só X e saborear”, pode ser tomada enquanto uma TD comum em receitas culinárias, especialmente ao final das instruções, indicando que, após seguir os passos prescritos, o prato estará pronto

para ser apreciado. Assim, a constituição de sentidos no texto se dá na/pela experiência desse acontecimento, isto é, “na retomada do já-experimentado, por meio da circulação da escrevente por práticas de oralidade e letramento, em conformidade com a novidade da reatualização” (Lopes-Damasio, 2019, p. 153).

1.4.Prática de escrita 4

A P4, realizada no último encontro do primeiro semestre letivo de 2023, ocorreu em contexto de uma roda de conversa acerca das memórias e aprendizados compartilhados em grupo, tendo em vista o caráter de encerramento do respectivo encontro. Em um primeiro momento, foram utilizadas perguntas com o objetivo de relembrar os momentos vivenciados em sala de aula, bem como as temáticas abordadas ao longo do semestre. A partir daí, se deu a proposta de produção escrita que contava, em seu enunciado, com a seguinte formulação: “escreva sobre uma memória em sala de aula”. Para a análise, foi mobilizado o seguinte texto (P4T22E4):

Imagem 22: Texto P4T22E4



pja festa ficovida para fetado
dopa pofesora xegre atazasda
para feta aspoñira poquupada
gorte da nãola aula be e eu
gorte do pofeso (P4T22E4)⁸⁶
⁸⁷

Fonte: dados da pesquisa

A fim de providenciar informações acerca do contexto de produção em que se deu o respectivo texto escrito, tem-se o trecho coletado via DC:

Após ler, em conjunto, o tema do encontro [“retrospectiva do PEJA”], peço para que todos, educadores e educandas, compartilhem uma memória na sala de aula. (...) E4, rindo, comenta: “professora, e aquela vez... na festa né que teve... que eu quase não chego na escola?”. E2 interrompe: “as meninas [educadoras] ficou louca aquele dia

⁸⁶ Sugestão de leitura: PEJA FESTA

Fui convidada para festa do PEJA.

“- Professora, cheguei atrasada para a festa.”

As professoras ficaram [preo]culpadas. Gostei da [festa] na sala de aula também e eu gostei do professor [P4T22E4].

⁸⁷ Assim como em outros textos utilizados durante a análise, o espaçamento entre palavras é de difícil delimitação, o que, por si só, remete ao caráter opaco da escrita.

lá... aí... aí... a Giovanna até disse que ia chamar a polícia...”. A situação referida pelas educandas aconteceu na festa de encerramento do PEJA, no ano de 2022. Nela, E4 [escrevente do texto em análise], ao perder o ônibus, se vê obrigada à ir para a UNESP a pé. Devido à distância entre os bairros, E4 se atrasa. Percebendo a ausência da educanda, que havia, no dia anterior, confirmado presença, todos os educadores ficam preocupados. Um agravante estava no fato de que E4 não possui celular e, por isso, não era possível entrar em contato para saber se algo havia acontecido, afinal, se tratava de uma senhora, já idosa e com alguns problemas de saúde. Em tom de brincadeira, eu digo que, se E4 não chegar até um certo horário, eu chamaria a polícia. Faltando pouco mais de 20 minutos para o fim da confraternização, E4 chega na sala de aula, segurando uma bandeja de salgadinhos e dando gargalhadas: “professoras, eu demorei mas cheguei” (...) Após as discussões, a proposta de produção escrita é apresentada. Como de costume, os educadores se dividem para auxiliar, individualmente, cada educanda. Dessa vez, o educador R. fica responsável por ajudar E4. (DC, 2023, p. 16-17)

A consideração do eixo da dialogia com o já falado/escrito, na circulação do sujeito por práticas orais e letradas, permite assumir que os textos, no geral, são produtos do já-dito. A esse caráter, é possível associar as TDs, tomadas como marca ‘específica’ que aponta a relação do sujeito com a linguagem/escrita, de modo geral, por meio, pontualmente, de sua circulação pelo já-dito, marcando, na superfície do texto, a movimentação desse sujeito na/para a construção de seu texto escrito (Lopes-Damasio, 2019, p. 156). Para a análise, segue a organização abaixo:

- (14) “pja festa” (P4T22E4).
- (15) “ficovida para fetado dopa pofesora xegre atazasda para feta aspoifira fsoquupada” (P4T22E4).
- (16) “goste da nãsla aula be e eu go ete do pofeso” (P4T22E4).

Em (14), “pja festa” indicia a TD título. Apesar de não se encontrar espacialmente destacada do restante do texto, traço característico da prática letrada, o trecho mostra, ainda assim, uma marca de alçamento de escrita, uma vez que a posição entre os constituintes do sintagma nominal “pja festa” marca o imaginário da escrevente em relação à escrita culta formal.

Mais adiante, em (15), o sujeito retoma, via TD narrativa, um relato já iniciado no momento anterior ao acontecimento de escrita, durante a roda de conversa: “ficovida para fetado dopa” (fui convidada para a festa do Peja). Mesclada à TD narrativa, encontra-se, no trecho, a TD diálogo, ao caracterizar a tentativa de imprimir, no espaço gráfico, uma conversa espontânea, o que aponta, por sua vez, para uma prática de oralidade: “pofesora xegre atazasda para feta” (Professora, cheguei atrasada para a festa). Esse diálogo é seguido pelo comentário: “aspoifira fsoquupada” (as professoras ficaram preocupadas). Nele, há uma relação implícita entre causa e consequência associada às partes da oração, uma vez que o atraso constitui a causa que resulta na preocupação das professoras, estabelecendo, portanto, uma zona de contato entre as TDs narrativa e explicativa.

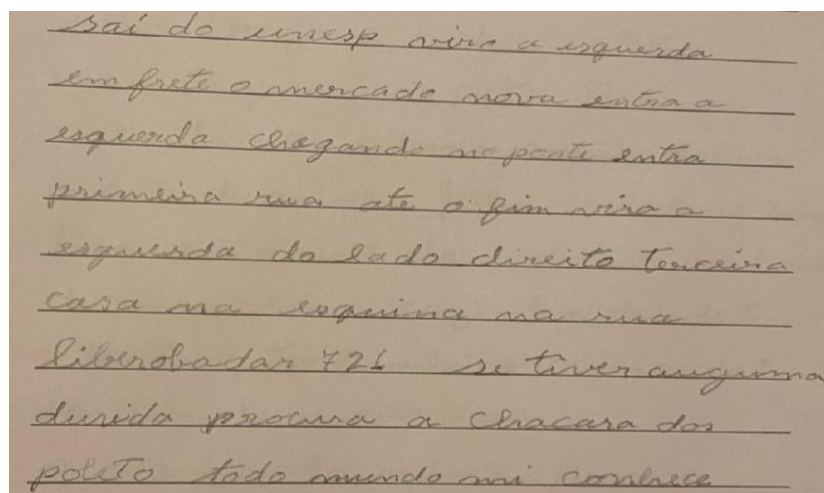
Tendo descrito uma memória em sala de aula, em consonância com o tema proposto pela prática de escrita 4, o trecho final: “goste da [festa] nãsla aula **be e** eu go ete do pofeso” (Gostei da [festa] na sala de aula também e eu gostei do professor), em (16), retoma o que está acontecendo no momento de produção do texto. Por meio da comparação, indiciada pelo juntor em destaque ‘também’, é possível estabelecer uma relação entre o fato narrado (a confraternização de encerramento do PEJA em 2022) e o fato que está em andamento (a confraternização de encerramento do PEJA em 2023).

Desse modo, a produção e atribuição de sentidos se efetivam à luz de relações discursivas, marcadas pela necessidade de recuperação, via já-falado/ouvido, de informações não explicitadas (opacas) nos enunciados escritos, numa relação entre fala/oralidade e escrita/letramento.

1.5. Prática de escrita 5

Partindo do pressuposto de que a história individual de uma pessoa está intrinsecamente ligada ao contexto histórico da região em que vive, pois é constituída por uma variedade de fatores sócio-históricos, a P5 foi resultado de uma discussão sobre a ação do tempo na cidade de Assis-SP, local em que as educandas vivem já há muitos anos. Para a prática de escrita, relacionada à TD prescritiva, a sugestão era ensinar o caminho para casa, tendo, como ponto de partida, a UNESP. A título de exemplificação, tem-se o texto P5T26E2 abaixo:

Imagem 23: Texto P5T26E2



saí do unesp vira a esquerda
em frente o mercado nova
entra a esquerda chegando
na ponte entra primeira rua
até o fim vira a esquerda do
lado direito terceira casa na
esquina na rua liberobadar
721 se tiver alguma dúvida
procura a chacara dos
poletos todo mundo mi
conhece (P5T26E2)⁸⁸

Fonte: dados da pesquisa

⁸⁸ Sugestão de leitura: saí da unesp, virar a esquerda em frente o mercado Nova, entra a esquerda, chegando na ponte, entra a primeira rua até o fim. Vira a esquerda, do lado direito, terceira casa, na esquina, na rua Libero Badaró, 721. Se tiver alguma dúvida, procura a chácara dos Poletos, todo mundo me conhece (P5T26E2).

No texto P5T26E2, a TD prescritiva, presente na sequência de instruções que devem ser seguidas pelos educadores para chegarem ao destino pretendido, encontra-se constituída em outras TDs, que, por sua vez, sinalizam o trânsito do sujeito pelo já-dito.

- (17) “saí da unesp Ø vira a esquerda em frente o mercado nova Ø entra a esquerda **chegando** na ponte entra primeira rua **ate** o fim Ø vira a esquerda Ø do lado direito Ø terceira casa na esquina na rua liberobadar 721” (P5T26E2).
- (18) “**se** tiver alguma duvida procura a chacara dos poleta Ø todo mundo mi conhece” (P5T26E2).

No trecho em (17), é possível observar uma zona de contato entre as TDs prescrição e listagem. Embora, em P5T26E2, a TD listagem não seja marcada por sua forma vertical, pode ser reconhecida no paralelismo sintático dos enunciados com verbos no imperativo: “saí da unesp vira a esquerda [...] entra a esquerda [...]entra primeira rua ate o fim”. Um outro aspecto é a sequencialidade das ações, marcada na linearidade da apresentação do texto, tal como explicitado pela paráfrase: “**primeiro** vira a esquerda em frente o mercado nova, **em seguida** entra a esquerda [...]”. Desse modo, na mescla entre prescrição e listagem, há um indício da circulação do sujeito por práticas de letramento.

Em (18), o trecho iniciado pela condicional: “**se** tiver alguma duvida procura a chacara dos poleta Ø todo mundo mi conhece”, traz, para a superfície do texto, uma referência ao interlocutor: “se [você] tiver alguma dúvida”. Trata-se, pois, de uma marca (mais mostrada) da presença do outro/Outro no discurso. A tentativa de plasmar, no escrito, uma conversa espontânea entre escrevente-falante/leitor-ouvinte pode ser tomada como indício das experiências do sujeito com as tradições da oralidade, especialmente o diálogo cotidiano, informal, assumido enquanto TD. Esse fato pode ser observado em todo o texto, incluindo os trechos em (i): [você] sai da unesp, [você] vira a esquerda, chegando na ponte [você] entra primeira rua ate o fim [...].

Por meio da captação do modo como a escrevente representa seu texto quanto à dialogia com o já falado/escrito, é indiciada a flutuação do sujeito quanto à imagem que faz da (sua) escrita, ora vinculada ao que representa como a gênese da escrita, ora vinculada ao que toma como código escrito institucionalizado, o que, por sua vez, caracteriza a própria heterogeneidade da constituição da escrita.

“Para onde olhar...”

A descrição dos resultados, tal como apresentada nas seções anteriores, buscou caracterizar um modo heterogêneo de constituição da escrita por meio dos três eixos de circulação dialógica do escrevente (Corrêa, 1997). Esse modo heterogêneo está assentado na existência sócio-histórica da linguagem, a partir da qual se pode pensar a relação constitutiva entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas.

Sob a premissa de que a heterogeneidade constitui o sujeito e seu discurso, bem como a representação imaginária que orienta sua enunciação, o caráter de réplica das práticas linguístico-discursivas marca o ponto de partida da descrição dos dados, uma vez que trata do eixo a partir do qual se dá a possibilidade de observação das marcas de representação do sujeito sobre a (sua) escrita, que inclui sua relação com o já falado/ouvido e já escrito/lido, associada, neste trabalho, ao caráter de réplica da própria TD. Os resultados das mesclas de TDs nos textos analisados sinalizam:

- (i) o trânsito do sujeito por práticas orais e informais, por meio de TDs que constituem o modo falado de enunciar, relacionadas ao primeiro eixo de Corrêa (1997), aquele da gênese da escrita, em que o escrevente se apropria da escrita, tomando-a como representação da fala.
- (ii) o trânsito do sujeito por práticas letradas, por meio de TDs que constituem o modo escrito de enunciar, ligadas ao segundo eixo de Corrêa (1997), o da representação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado.

O que se pretende demonstrar, a partir de (i) e (ii), não diz respeito à dicotomização entre, de um lado, a circulação do sujeito em práticas orais e, por outro, em práticas letradas, mas o encontro entre o escrito e o falado nos textos analisados. Assim, os movimentos descritos acima atuam concomitantemente e constituem, portanto, modos pelos quais a escrevente representa a (sua) escrita: ora como participante de um mesmo e único processo de enunciação, indiferenciado, então, do falado (encontro com o que imagina ser sua gênese), ora projetando sua enunciação sobre um produto acabado (encontro com o que imagina ser o código institucionalizado) (Corrêa, 1997, p. 405).

A representação da escrita em sua suposta gênese, bem como a representação da escrita enquanto código institucionalizado são regidas pelo terceiro eixo, da dialogia, indiciado, aqui, por meio de marcas, deixadas na superfície do texto, características de repetição e tradição, que o atualizam enquanto dizer que ecoa outros dizeres, via relação que o texto da escrevente mantém com o já falado/escrito e com o já ouvido/lido.

A atuação conjunta dos três eixos de circulação imaginária da escrevente indicia o modo heterogêneo de constituição da escrita visto do ângulo da relação sujeito/linguagem. Não se trata, porém, de assumir um relacionamento simples entre um eixo e outro, uma vez que “faria supor uma transparência do dizer em suas condições reais de produção” (Authier-Revuz, 1990, p. 32).

Por isso, vale dizer que a significação não se reduz ao que é dito, ao que está explícito no texto, mas amplia-se para o campo do não dito, da inscrição histórica dos sujeitos, dos encadeamentos e deslocamentos que geram os movimentos discursivos. Nas palavras de Orlandi (2005, p. 47): “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante”.

A presença do Outro emerge, no discurso, em efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade. Dessa forma, as marcas (mais mostradas) da heterogeneidade da escrita funcionam “como costuras escondidas sob a unidade aparente de um discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 34). Efetivamente, as formas marcadas da heterogeneidade, conforme buscou-se demonstrar ao longo deste capítulo, opõem-se a retórica da transparência de sentido.

A suspensão da transparência, proposta por Lemos (1998), como dispositivo de análise, permite trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação: “é preciso que ele [o trabalho do analista] atravessasse o efeito de transparência da linguagem” (Orlandi, 2000, p. 61), permitindo, desse modo, investir na opacidade da língua e contemplar os processos de produção de sentido em suas condições, bem como a relação do sujeito com sua memória discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da hipótese de que as práticas discursivas orais e, especialmente, as informais, tomadas enquanto TDs, em torno de objetos portadores de textos, estão na origem das relações que se estabelecem entre o sujeito e o texto, este estudo tematizou o papel que as TDs orais – aqui descritas e analisadas como informais – desempenham no processo de aquisição da escrita, pelo sujeito já adulto, no contexto do PEJA.

A fim de averiguar a hipótese formulada, este trabalho foi assentado em duas etapas, aparentemente discretas, mas que, ao longo do estudo, se constituíram como um único procedimento investigativo de natureza abduktiva, sendo elas: (I) aplicada, caracterizada pela atividade pedagógica desenvolvida no PEJA-UNESP/Assis e pelo desenvolvimento de um diário de campo (DC); e (II) analítica, caracterizada pela observação e descrição do papel das TDs orais no processo de aquisição da escrita.

Desse modo, a discussão pretendida por esta seção tem por finalidade responder aos objetivos específicos (i) e (ii) deste trabalho, a saber: (i) descrever e analisar marcas linguísticas deixadas pelo sujeito na superfície do texto, tomadas em sua relação constitutiva com as práticas orais e letradas, considerando sua relação com os eixos 1, da gênese da escrita; e 2, do código escrito institucionalizado, conforme Corrêa (1997); e (ii) descrever e analisar as marcas linguístico-discursivas estabelecidas na articulação com o já-dito, a qual se propõe associar, neste trabalho, o conceito de TD e as relações entre fala/escrita e oralidade/letramento, mobilizando o trânsito do escrevente pelo eixo 3, da dialogia com o já falado/escrito.

Em (i), partindo da captação de marcas linguísticas deixadas (marcas fonético-fonológicas na ortografia, marcas de flutuação e segmentação de palavras, marcas sintáticas de alçamento de escrita e marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção) nos 28 textos que compõem o *corpus* investigado, observou-se, na análise, a constituição do discurso segundo as várias dimensões da linguagem e de acordo com os dois primeiros eixos de circulação propostos por Corrêa (1997).

A descrição dos dados mostrou, por meio de marcas linguísticas constituídas pelo eixo 1, da gênese da escrita, que as práticas discursivas orais pelas quais os sujeitos circulam, no modo falado de enunciar, constituem as relações estabelecidas entre o sujeito e o (seu) texto escrito. No entanto, o forte imaginário do sujeito acerca da representação da escrita como um código institucionalizado e, sobretudo, ligado às práticas escolarizadas, indiciado pela alta frequência de marcas linguísticas constituídas pelo eixo 2, da escrita institucionalizada, desempenham

papel central na aquisição da escrita, que leva o sujeito à reprodução de padrões tidos como ideais, numa relação de autonomia dessa escrita perante a fala.

Em (ii), partindo da relação com o já falado/ouvido e já escrito/lido, associada, neste trabalho, ao caráter de réplica das TDs, a descrição e análise dos dados indicaram, por meio das mesclas de TDs no *corpus* investigado, o trânsito do sujeito por TDs orais, pelas quais circula a partir do modo de enunciação falado, em práticas informais, e associadas ao eixo 1, da gênese da escrita; bem como o trânsito do sujeito por TDs letradas, pelas quais o sujeito circula a partir do modo de enunciação escrito, associado ao eixo 2, do código institucionalizado.

Conforme esperado em um procedimento investigativo abdutivo, em que se propõe um retorno às bases teóricas, a descrição e análise dos dados indicam que, embora as TDs orais desempenhem um papel relevante no processo de aquisição da escrita de jovens e adultos no contexto do PEJA, corroborando os estudos de Rojo (1998), para quem as práticas orais estão na origem do processo que desvenda o texto escrito, significando-o; os dados também indicam, na via contrária do que a autora propõe, as práticas letradas, assumidas como TDs, enquanto constituintes do sujeito e de sua relação com a escrita.

Dito de outro modo, os resultados possibilitam um afastamento teórico da concepção de Rojo (1998), uma vez que: (i) não basta apenas considerar a circulação do sujeito por TDs orais no processo de aquisição da escrita, mas seu atravessamento por TDs letradas, indiciando a própria heterogeneidade da linguagem; (ii) sendo as TDs orais e letradas fenômenos linguístico-discursivos e, portanto, não ‘transparentes’, não se pode esperar que a consideração da atuação concomitante (porque heterogênea) das práticas orais e letradas “desvendem” o texto escrito, uma vez que, somente pelo investimento na opacidade da língua, é possível contemplar os processos de produção de sentido em suas condições. Assim, TDs orais e letradas, assumidas em sua opacidade, integram os processos ocultos do letramento acadêmico (Street, 2010, 2014).

A suposta dicotomia entre as práticas letradas e o cotidiano, recuperada na indagação feita por Totonha, personagem de Marcelino Freire (2005, p. 80), no início desta dissertação: “Quem está atrás do nome não conta?”, coloca, em outros termos, a relação com a escrita não como simples comunicação formal, mas como forma de subjetivação e de “reconhecimento da alteridade, de uma escrita, afinal, que não apague a voz do outro, mas antes a faça ser ouvida” (Oliveira, 2016, p. 480).

Finalmente, as considerações aqui feitas se revestem, inevitavelmente, de um caráter político, à medida em que recusa práticas de alfabetização de jovens e adultos assimiladas a normas e comportamentos dominantes, intensificando o processo de exclusão dessas populações, historicamente negligenciadas, em nome, muitas vezes, de sua ‘emancipação’. Por isso, defende-se, como prática metodológica (do analista e do educador), a enunciação como zona de negociação com a opacidade da linguagem (Corrêa, 2022, p. 213), assumindo a suspensão de sua transparência (Lemos, 1998).

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. *Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences*. [s.l.; s.n.], 1989.
- ABAURRE, M. B. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1988. v.1, p.135-14.
- ANACLETO, J. M. B. O papel do Outro na aquisição da escrita pela criança: o construtivismo na alfabetização e a psicanálise. 2013. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.
- ANDRADE, H. O.; CUSTÓDIO, E. S. Educação de jovens e adultos e mulheres negra: um olhar para as questões de gênero e raça. In: ALMEIDA, F. A (org). Políticas públicas, educação e diversidade: uma compreensão científica do real. Guarujá, SP: *Científica Digital*, 2020, p. 423-437.
- AGOSTINHO, S.; ARAUJO, G. A. Um estudo estatístico sobre as oxítonas no português. *Signótica*, 19(2), 2007, 177-208.
- ARAÚJO, N. M. S.; MARTINS, C. S. O gênero bando: uma tradição discursiva do Brasil colonial. In: XVI *Congresso Internacional de la ALFAL*, 2011, Alcalá. Anais do XVI Congresso Internacional de la ALFAL, 2011.
- ASCHEMBERG, H. Historische Textsortenlinguistik. Beobachtungen und Gedanken. In: In: *Drescher M. Textsorten in romanischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S.; 2002. p. 153-170.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: UNICAMP, n. 19: 25-42, jul.; dez. 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- BARROS, D. Educação, resistências e tradição oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. 2017. 217 f., il. *Dissertação* (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BARROS, D.; FLORENCIO, S. P. N.; PEDERIVA, P. L. M. Educação pela Tradição Oral de Matriz Africana no Brasil: ancestralidade, resistência e constituição humana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 26, p. 01-35, 2018.
- BELTRAO, F. R. C. de; CARVALHO, G. A singularidade do papel do outro na aquisição de linguagem de crianças abrigadas. *Psicologia: Teoria e prática*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 79-94, jun. 2008.
- BISPO, R. “Deus dá uma segunda chance”: sofrer e refazer mundos em testemunhos religiosos. *Horizontes Antropológicos*, v. 25, p. 111-139, 2019.

BOSCO, Z. R. A criança, seu nome e a aquisição da escrita. *Cadernos de pesquisa em linguística* – Pesquisa em aquisição da linguagem. Publicação do Programa de Pós-graduação em letras. Porto Alegre, volume 2005;1(1): 151-154.

BOSCO, Z. R. *No jogo dos significantes, a infância da letra*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

BORGES, S. X. A. de. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DEVITO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Aquisição, patologias e clínica da linguagem*. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 149-159.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Conselho nacional de Educação. Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000.

BRANDÃO, C. R. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CAPRISTANO, C. C. Um entre outros: a emergência da rasura na aquisição da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 667-694, set./dez. 2013.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. *Cadernos de educação FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, n. 35, p. 171-193, 2010.

CAPRISTANO, C. C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. In: CHACON, L. *O modo heterogêneo de constituição da escrita: um olhar sobre a escrita infantil*. Letras Hoje, 2004, p. 245-260.

CARVALHO, J. L.; ZAVAM, A. Tradições Discursivas: conceitos e métodos para a análise diacrônica de gêneros. *LaborHistórico*, Rio de Janeiro, 2018, p. 41-54.

CARVALHO, M. Apontamentos sobre a mudança de posição da criança na sua travessia pela aquisição da escrita. *Signótica*, v. 33, 2021.

CARRANO, P. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. In: *Revista Educação*. Santa Maria: jan./abr.2011, v.36, p.43-56.

CARRANO, P. A. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: *Revista REVEJA* (UFMG), online, 2007.

CHACON, L. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-17, 2021.

CHACON, L.; PASCHOAL, L.; VAZ, S.; PEZARINI, I.O. Classes fonológicas e ortografia infantil. *Revista do GELNE*. 2016 18(2): 70-99.

CHACON, L. Flutuação na segmentação de palavras: relações entre constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 15, n.2, 2013, p. 369-383.

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

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. Campinas (SP). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996.

CHAUI, M. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006, pp.5-57

CRISTEA, S. D. O Conceito de Energieia na filosofia da linguagem de Eugenio Coseriu. *Tese de doutorado*, Filosofia (Filosofia da Linguagem), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2011, p. 120-149.

CORALINA, C. *Vintém de Cobre*. Meias Confissões de Aninha. 1 ed. digital. São Paulo, 2012.

CORRÊA, M. A reformulação e seu(s) outro(s): um exemplo no campo dos letramentos acadêmicos. In: LARANJEIRA, R. M.; MIRANDA, F. D. S.; PARIS, L. G. (Orgs.). *Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 205-232.

CORRÊA, M. O modo heterogêneo de constituição da escrita. Campinas. São Paulo. 435f. *Tese de doutorado*. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

COSERIU, E. *Competencia lingüística: elementos de la teoria del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.

COSTA, A. C. F. da. Tradições discursivas: de seu status linguístico-teórico e sua dinâmica (Autor: Peter Koch). *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 360-401, 2021.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007.

DOMINGUEZ, M. G. A. TRADIÇÕES DISCURSIVAS: interseções linguístico-discursivas em contos angolanos contemporâneos. *IDIOMA*, Rio de Janeiro, nº. 24 1º. Sem, 2013, p. 81-100.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer teoria e prática em educação popular*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes editores, 3ª ed., 1980.

FREIRE, P. *Ação cultural para a libertação*. Lisboa: Moraes editores, 1976.

FREIRE, M. *Contos negreiros* Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 81.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in context*. London: Routledge, 2000, p. 180-196.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRAFF, H. The Legacies of literacy: continuities and contradictions in western cultures and society. Bloomington: *Indiana University Press*, 1987.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 14, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: A functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). *Literacy in Society*. NY: Longman, p. 339-376, 1996.

HUMBOLDT, W. von. Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: FLINTER, A.U. GIEL, K. Wilhelm von Humboldt – Schriften zur Sprachphilosophie. 9. Auflage. Band III (Werke in fünf Bänden). Darmstadt: *Wissenschaftliche Buchgesellschaft*, 2002, S. 368-756.

KABATEK, J. Tradição discursiva e gênero. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, K.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Org.) *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: UFBA, p. 579-588, 2012.

KABATEK, J. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. *Para a história do português brasileiro*. Salvador: EDUFBA, vol. VI: Novos dados, novas análises, Tomo II, p. 505-527, 2006.

KABATEK, J. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis* XXIX. 2, p. 151-177, 2005a.

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

KORTMANN, B. Adverbial Subordination: a typology and history of adverbial subordinations based on European languages. *Oxford University Press*, 1997.

KOCH, I. G. V. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 31-8.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. Tradução: URBANO, H.; CALDAS, R. *Revista Linha D'Água*, n. 26, v.1, p. 153-174, 2013.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und zu ihrer Dynamik. In: BARBARA, F; THOMAS, H. & TOPHINKE, D. (Org.): *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen, 1997, p. 43-71.

KOCH, P. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, p. 15-43, 1985.

LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL/Unicamp. N.42, p. 41-69, 2002.

LEMOS, C. T. G. Desenvolvimento da Linguagem e Processo de Subjetivação. *Revista Interações*, v.V., n.10, jul/dez, 2000, p. 53-72.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita. Algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LEMOS, C. T. G. Uma abordagem socio-constutivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. Anais do I Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, CEAAL-PUC-RS, 1989.

LEMOS, C. T. G. Interacionismo e aquisição de linguagem. *D.E.L.T.A.*, vol. 2, n. 2, 1986, p.231-248.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. *Alfa*, vol. 55, no. 1, p. 225, 2011a.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. *Gragoatá*, Niterói, n. 30, p. 221-238, 2011b.

LOPES-DAMASIO, L. R.; FERRARI, L. Aquisição da escrita argumentativa: a resignificação do discurso do outro pela ilusão da argumentação. *D.E.L.T.A.*, 39(2), 1-26, 2023.

LOPES-DAMASIO, L. R. A materialidade linguística pelo viés da opacidade: junção e tradição discursiva. (apresentação em simpósio) *In*: 69º seminário do GEL, São Paulo, 2023.

LOPES-DAMASIO, L. R. Para argumentar, basta começar: mecanismos de junção e tradição discursiva em aquisição. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 64, n. 00, 2022.

LOPES-DAMASIO, L.R. Junção e tradição discursiva na escrita infantil. *(Con)textos linguísticos*, v. 14, p. 136-156, 2020.

LOPES-DAMASIO, L. R. O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita: uma abordagem dos mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto. *Filologia e Linguística Portuguesa*. (USP), v. 21, n.2, p. 147-170, 2019.

LOPES-DAMASIO, L. R.; SILVA, P. C. S. Causa em aquisição da escrita: processos juntivos. *Cadernos de Letras UFF*, Niterói, v. 27, n. 55, p. 109-133, 2018.

LOPES-DAMASIO, L. R. Uma abordagem da circulação do sujeito pelo universo da escrita via mecanismos de junção. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 46 (3), p. 1041-1057, 2017.

LOPES-DAMASIO, L. R. Para uma abordagem linguístico-discursiva da justaposição oracional: oral e escrito em práticas de letramento. *Alfa*, São Paulo, 60 (2), p. 287-317, 2016.

LOPES-DAMASIO, L. R. Junção em contexto de aquisição de escrita: uma abordagem das tradições discursivas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.43, n.3, p.1371-1386, 2014.

LOPES-DAMASIO, L. R. Um enfoque no domínio da junção: a gramaticalização de mesmo assim. *Estudos Linguísticos*. São Paulo. 2013, 42(1), 385–400.

LUDWIG, O. (Org.): Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Vol. 2. Berlin/New York, de Gruyter, p. 587-604, 1994/1996.

MARCUSCHI, L. *Da fala para a escrita: Atividades de textualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. Oralidade e escrita. (Texto da Conferência pronunciada no *I Colóquio Franco-brasileiro sobre Linguagem e Educação*. UFRN, 26-28 de junho, 1997, p. 1-17).

MOTA, S. B. V. O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita, 1995. *Tese* (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Letramento, 2019.

OLIVEIRA, M. G. de; SOUZA, M. M. de. A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos da UFMG: subjetividade e memória. *Travessias*, Cascavel, v. 13, n. 3, p. e23616, 2019.

OLIVEIRA, R. P. de. Performances da escrita na narrativa contemporânea: a voz do outro em “Totonha”, de Marcelino Freire. *Letras de Hoje*, [S. l.], v. 51, n. 4, p. 475-481, 2016.

OLIVEIRA, D. P. C.; CATRINI, M. Questões sobre o corpo na aquisição e na clínica de linguagem. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 57, 2017, p. 366-381.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

ORLANDI, E. P. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: *Seminário de aquisição*, 1992.

OSTERREICHER, W. La Recontextualización de los Géneros Medievales como Tarefa Hermenêutica. In: JACOB, D.; KABATEK, J. *Lengua Medieval y Tradiciones Discursivas en la Península Ibérica*. Frankfurt am Main: Vervuert. Iberoamericana, p. 199-231, 2001.

OSTERREICHER, W. Zur Fundierung von Diskurstraditionen. In: BARBARA, F; THOMAS, H. & TOPHINKE, D. (Org.): *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr, p. 19-43, 1997.

PASCHOAL, L. A. Características fonético-fonológicas e ortográficas de fonemas fricativos na escrita infantil. *Dissertação* (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, J. *Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos*. Ed. FAPERJ. Petrópolis/RJ, 2009. (232p)

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. [trad.] Eni Orlandi et al. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. E. P. Orlandi. 4.ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. *Papel da memória*. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução de Manoel de Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

- PIAGET, J. *A epistemologia genética*. Trad. N.C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- ROJO, R. Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado de Letras; 1998.
- ROUQUETTE, M. L. Massas, normas e violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1), 1999, p. 201-204
- SALEH, P. B. O. Aquisição da linguagem e ensino de língua materna: um lugar para subjetividade. *Uniletras*, Ponta Grossa, v.30, n.1, p. 157-172, 2008.
- SALES, S.; PAIVA, J. As muitas invenções da EJA. In: *AAPE/EJA DOSSIÊ II*. Arizona/EUA. jun.2014, v. 22, nº 58, p.1-19.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F. BENTES, A.C. (Org.), *Introdução à Linguística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-232.
- SERRA, M. P. Segmentação de palavras: prosódia e convenções ortográficas na reelaboração da escrita infantil. São José do Rio Preto. *Dissertação* (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2007.
- SCHWARCZ, L. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019
- SERRA, M. P.; TENANI, L.E.; CHACON, L. *Reelaboração da segmentação: um olhar para a escrita infantil*. 2006.
- SILVA, O. S. F. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 2009.
- SILVA, P. C. S. da. Processos juntivos de causa em aquisição da escrita: uma abordagem de tradições discursivas. 206f. *Dissertação* (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2016.
- SIEBERG, B. O modelo da ‘fala de proximidade e de distância’ e sua aplicação à língua portuguesa. FRANCO, M.; SIEBERG, B. (Coord.) In: *Proximidade e Distância: Estudos sobre a Língua e a Cultura*. Coleção Estudos de Comunicação e Cultura. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.
- SOUSA MACHADO, T. H.; CAPRISTANO, C. C. Rasuras ligadas à segmentação de palavras na aquisição da escrita. *Educação em Revista, [S. l.]*, v. 32, n. 1, 2023.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.
- STREET, B. V. What’s new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in comparative Education*, New York, vol. 5, n.2; p. 77-91. 2003.
- TANNEN, D. Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Discourse. In: *Literacy for Life: The Demand for Reading and Writing*, ed. Richard W. Bailey and Robin Melanie Fosheim, New York: Modern Language Association, 1983, p. 79-96

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *DELTA: Documentação De Estudos Em Lingüística Teórica E Aplicada*, 2013.

TFOUNI, L.V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Caderno de Estudos Lingüísticos* 26. Campinas (SP): IEL/UNICAMP, 1994, p. 49-62.

TFOUNI, L.V. Letramento e analfabetismo. *Tese de Livre Docência* n/p. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1992.

TFOUNI, L.V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes Editores, 1988

VACHEK, J. *Written language revisited*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEEDWOOD, B. *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A: DIÁRIO DE CAMPO



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Projeto para Educação de Jovens e Adultos
PEJA/UNESP Assis
2023

Diário de campo

Dias dos encontros: quartas e quintas-feiras

Carga horária: 3h semanais (1h30 por encontro)

Educadores de quarta-feira: eu (Giovanna), M.; A.; R.; VT.; e VN.

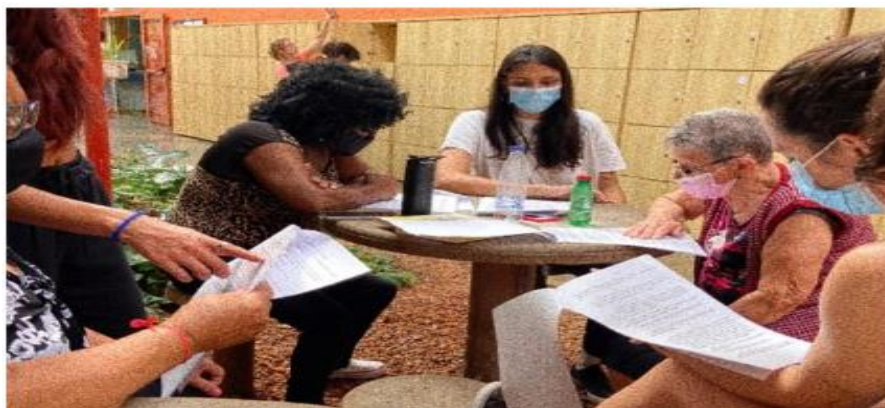
Educadores de quinta-feira: eu (Giovanna), M.; A.C.; R.E.; e M.F.

Educandas: M.C. (E1); D. (E2); M.P. (E3); M.J. (E4); A. (E5); N. (E6); F. (E7); E L. (E8)

Primeiras palavras

Embora eu já participasse do PEJA desde 2021, minha atuação em uma sala de aula voltada à educação de adultos se deu apenas em meados do segundo semestre de 2022, devido à pandemia da COVID-19. Ainda em um cenário bastante instável, o núcleo de atuação do PEJA na UNESP/Assis voltou a atender a comunidade externa. Lá, conheci quatro senhoras: M.C. (E1), D. (E2), M.P. (E3) e M.J. (E4). Apesar do curto tempo (pouco menos de 5 meses até o fim do semestre letivo de 2022), os encontros do PEJA, nessa época, foram inexplicavelmente poderosos: tínhamos sobrevivido à maior crise sanitária do século XXI e, as eleições presidenciais estavam prestes a acontecer... as senhoras tinham **muito** a dizer. Entre uma leitura de Maria Carolina de Jesus e um debate político, nasceu uma amizade, que com certeza, me acompanhará eternamente. Nesse período, perdi a conta das vezes que M.C. (E1), segurando um lápis, suspirava: “ah...se eu soubesse escreve... ia conta a história da minha vida” e foi assim que a motivação para esse trabalho ganhou ‘corpo’ e ‘alma’.

Imagem 1: Leitura de ‘Quarto de Despejo’, de Maria Carolina de Jesus em 2022



Fonte: dados da pesquisa

Dia 19 de abril de 2023

1ª semana

O dia 19 de abril marca o retorno do PEJA-UNESP/Assis às atividades do primeiro semestre letivo de 2023. Embora eu esperasse que o grupo de educandas se mantivesse o mesmo, a configuração dos educadores era completamente diferente. Como resultado da divulgação do PEJA na semana dos calouros, o núcleo da UNESP/Assis contava, agora, com novos rostos - a maioria, como de costume, estudantes do curso de psicologia – o que não é um problema, muito pelo contrário: para mim, curiosa do jeito que sou, o convite ao diálogo interdisciplinar é sempre um prato cheio.

Nesse dia, fui a primeira a chegar e, antes mesmo de entrar na sala, encontrei M.C. (E1), D. (E2), M.P. (E3) e M.J. (E4) no corredor. Depois de calorosos abraços e uma infinidade de assuntos que se atropelavam, finalmente, nos acomodamos nas carteiras do prédio de Letras. Sugeri que nos organizássemos em círculo, todas concordaram. Conforme os educadores iam chegando, D. (E2) já especulava: “do ano passado só sobrou você mesmo, né?” – se referindo a mim. Eu concordo, digo que neste ano vamos conhecer novas pessoas. D.(E2) dispara: “vamos nos conhecer, então?”, convidando todos ao diálogo. Antes que qualquer um possa dizer algo, a educanda continua: “outro dia encontrei a C. [ex-educadora do PEJA] e a mãe dela nas Pernambucanas (...)”. D. (E2) resgata uma série de nomes que já passaram pelo projeto, alegando que mantém contato com a maioria dos ex-educadores. “É lindo ver o quanto o PEJA marca a vida das pessoas”, eu penso. Sugiro então que comecemos as apresentações. Neste momento, todos os educadores de quarta já estavam presentes.

Para este encontro, a organização foi feita de modo a priorizar a construção de um espaço para falar de si. Por isso, a primeira parte foi destinada para que cada um ali, educadores e educandas, pudessem compartilhar um pouco sobre suas histórias de vida. Já a segunda parte consistia em uma dinâmica para se ‘conectar’ com o outro (literalmente) por meio de um barbante (essa atividade será retomada e melhor explanada mais adiante). Pergunto quem poderia começar a falar. M.J (E4), que está sentada na ponta esquerda do semicírculo, diz “Quer que eu começo, vou contar já [...] É... eu vim fugida de Mato Grosso para Assis por causa que o marido me deu uma facada, aí a minha tia foi lá e roubou eu do hospital e trouxe eu pra cá... faz 23 ano que eu moro aqui”. Os olhares preocupados dos educadores que não estão acostumados à dura realidade do PEJA começam a surgir. Em meio a triste declaração, eu deixo escapar um “meu deus”, ao mesmo tempo que M.P. (E3) exclama: “CRENDEUSPAI”. M.J. (E4) continua: “eu si dou bem aqui, eu gosto muito de Assis. Aí eu conheci um rapaz aqui sou casada com ele tem 21 ano e a gente vive muito bem.”

M.J. (E4) segue dizendo que, além do apoio do segundo marido, ela conta também com as amigas e companheiras de sala M.C. (E1), D. (E2) e M.P. (E3) como rede de apoio. A educanda prossegue: “e eu comecei a estudar né também, nos começo, né D. (E2), eu não sabia lê... eu era muito

arrobada aqui, eu ia paga conta eu não sabia quantos que tinha que volta, quantos que não tinha... uma vez eu dava dinheiro e eu ia embora chegava no serviço aí o patrão ia conferi meu pagamento né pra vê quantos que eu gastei quantos que eu não gastei e me roubava. [...] Aí eu aprendi a assina, depois que eu aprendi a assina roubaram minha conta [do banco]”. A educanda justifica: “mas eu gosto muito de Assis” e explica a importância que as amigas têm quando o sentimento de solidão a assola. Eu pergunto: “sua família está toda em Mato Grosso?”. M.J. (E4) responde: “Ta tudo em Mato Grosso... eu sou índio.”. M.C. (E1) interrompe: “a senhora deixou filho lá?”. Ela responde: “deixei uma filha [...] e eu não pude mais voltar né [...]”. M.C. (E1) retoma: “A senhora era índia?” e, no mesmo instante, se corrige: “é índia, né... a senhora não morreu né” todos dão risada. M.J. (E4) responde: “eu sou índia. Eu moro na ardeia. A turma acha assim, porque eu morava na ardeia, eu andava pelada... não é, nois anda de roupa, lá não anda pelada [...] todo mundo tem carro, todo mundo tem moto, esses índio tá tudo pra frente”. Eu questiono: “e a senhora consegue manter o contato com sua família lá?”, ela explica: “sim, agora você fala e todo mundo tem celular, eu que tenho medo de celular.”

A conversa segue e eu convido o próximo participante a se apresentar. É a vez da educadora M., que fala alguns minutos sobre si e sua trajetória até aqui. Seguindo o fluxo, é a vez de R., educador, que aos poucos vai falando sobre sua vida e suas origens. Em seguida, é a vez de D. (E2), que começa: “bom, meu nome é I., né, mas ninguém conhece por I., é D., né. E eu nasci na Bahia mas eu fui criança pra São Paulo e fui andando por aí [...] em São Paulo e no interior de São Paulo por aí. Trabalhei 23 ano em São Paulo de doméstica onde que eu me aposentei [...] eu vou fazer 85 anos e... dia 06 de setembro faço 85 anos. Sou viúva há muitos anos, muitos anos... já era separada, depois fiquei viúva, mas eu já era separada [...] aí eu tenho uma filha mas Deus levou, fiquei com dois, um casal [...].”

D. (E2) conta, bem brevemente, como é seu arranjo familiar e, já emenda em outro assunto: “[...] eu nunca tinha ido na escola aí depois que eu parei de trabalhar, já tive infarto [...] aí depois agora, há muitos anos atrás [...] aí comecei a fazer uns curso de bordado, de ginástica, de dança, as vezes assim, aí tinha uma professora lá que disse assim vamo lá, um dia pra senhora fazer uma visita na UNESP.” A educanda prossegue sobre como foi a experiência de estar em uma sala de aula pela primeira vez e, já adianta o quão difícil foi se manter estudando em frente à pandemia e aos obstáculos com o transporte, já que mora longe da Universidade. Ela continua: “Estou passando por uma dificuldade, né, uma doença na minha perna e to andando de bengala [...] consegui pagar um médico e faze uma tomografia e segunda-feira vo pegar o resultado [...] mas é isso aí mas espero que eu vo melhore e aprende mais um pouco”. M.J (E4) interrompe: “eu não sabia nada” D. (E2) retoma: “eu

aprendi bastante com elas [educadoras que atuaram em outros períodos no PEJA] e se deus quiser esse ano eu vô aprendê bastante com vocês [grupo de educadores que atuaram no primeiro semestre de 2023].” e finaliza sua apresentação.

A. (educadora) se apresenta e, na sequência, é a vez de M.C. (E1), que começa: “eu sou M.C., eu sou casada, tenho um casal de filho, sou de Jandaia do Sul no Paraná, e trabalhei muito na roça, toda a minha vida trabalhei na roça. Meus pais também [se referindo aos pais de A., que se apresentou anteriormente] se separaram quando eu tinha onze ano. Meu irmão mais velho morreu de acidente, aí meu irmão mais novo morreu de acidente e a minha irmã sumiu e eu casei e vim pra cá pra Assis e tive minha filha mais velha [...] tenho um filho mais novo que tem 45, e tenho um punhado de neto, bisneto”. Mais uma vez, os educadores se olham, assustados. As histórias de vida são difíceis de ouvir, ainda mais, quando narradas com tamanha naturalidade.

D. (E2) interrompe: “eu tenho bisneto... vai fazer dois ano já [...]” M.C. (E1) retoma: “então, quando meus pai separaram eu tinha 11 ano, aí minha mãe foi, foi pra casa da mãe dela e levou os filho. Chegou lá minha avó falo pra minha mãe: eu quero só ocê aqui [...]. M.C. (E1) se alonga falando do pai, muito violento com a mãe e com todos os filhos. Em seu relato, a educanda conta sobre o episódio em que seu pai, ao abandonar a sua mãe, decidiu levar consigo todos os filhos, incluindo ela e um bebezinho de colo, de cidade em cidade. Durante anos, moraram em diversas fazendas e plantações em troca de seu trabalho duro na roça. Referente a esse relato, D. (E2) comenta: “gente, uma coisa dessa não da nem pra acredita, né? uma pessoa pegar 4 filho e sair assim, sem... sem rumo, né?” Todos concordam.

Neste momento, a conversa é interrompida por alguém na porta, avisando que a sala em que estávamos, deveria ser desocupada imediatamente, pois estava reservada para uma aula de alemão. Com o susto, decidimos dar continuidade ao encontro ao ar livre, então, nos acomodamos nos bancos em frente ao Restaurante Universitário. M.C. (E1) retoma sua história: “Até que eu completei 16 ano, aí eu comecei a namora, aí o pai pegava, mudava desse sítio e ia pra aquele sítio de lá por causa do namorado, chegava lá eu achava outro namorado [todos dão risada] aí ele ficou muito bravo e mandou eu i'embora com a minha mãe... aí eu fui embora com a minha mãe, fui embora com a minha mãe miorô mais ainda... ele pensou que tava me castigando foi mió... aí chegou lá a mãe deixou eu namora, aí ficou bom”. Eu questiono: “e daí a senhora se casou e veio prá cá [Assis]?” Ela responde: “eu peguei, arrumei namorado e casei... vim prá cá por causa do meu marido e é isso”.

Após o relato, direciono a palavra à M.P. (E3). Ela responde com uma onomatopeia: “Issssh” seguido de risadas: “Se eu fo fala tudo...” e inicia: “Eu sou M.P., sou daqui mesmo de Assis, nascida e criada aqui, meus pais são baianos, são da Bahia e... nossa... eu não vo fala tudo não que é longo...”

e eu... sai da casa dos meus pais sortera porque meu pai não deixava eu namora né, aí eu... aí sortera, depois arrumei namorado, o pai da minha fia, depois depois quase no dia do casamento noi briguemo larguei (...) ai fiquei sozinha... sozinha, trabaiava, ganhei ela sozinha, trabaiava... aí depois quando minha fia tinha 3 ano eu casei, aí eles [os pais] não queria deixa eu casa não, eu morando na minha casa, e eles não deixava eu casa não... ai eu casei, tive dois fios, meu marido era tão bom pra mim, tá com 13 ano que faleceu”.

D. (E2) interrompe: “treze ano já, M.P.?”. M.P.(E3) responde, categórica: “13 ano” e completa: “mas era um homem tão bom!”. Ela prossegue: “aí fui embora daqui, fui pra Itu (...) depois nois voltemo (...) meus fi já tão tudo casado, minha fia também [...] agora tá com... tá com...vai faze três meis que minha mãe faleceu... foi no carvanal... aí to aí... minhas irmã tão tudo casada, nois não se damo muito bem”. Eu comento: “tá cada uma pra um lado, então?”, M.P. (E3) replica: “eu só com meus fio mesmo e os vizim... eu se dou mais com os estranho do que com a família (...) minha família é os estranho (...) e aí vô levando a minha vida, né?” Depois de alguns segundos em silêncio, a educanda continua: “meus fio também casaro cada um tem a sua casa... cada um prum lado”. Eu interrogo: “mas eles moram aqui em Assis?” M.P. (E3) diz: “mora, mora perto da minha casa”. Eu respondo: “é bom, né... ter os filho perto...”, ela continua: “é... eles são muito bom pra mim... eles me ajuda (...) mas eu fiquei com a pensão do marido então mais eu ajudo eles do que eles me ajuda”. A sala ri.

Para finalizar, eu sugiro que façamos a dinâmica do barbante, que consiste na criação de uma ‘teia de relacionamento’. Para tanto, uma pessoa do grupo, encarregada por iniciar a atividade, deve amarrar uma ponta de barbante no dedo e direcionar uma pergunta a alguém. Ao perguntar, o rolo de barbante deverá ser repassado para o alvo escolhido, que deve, então, amarrar o fio de barbante no dedo, e repetir o processo. No final, todos estarão conectados pelo mesmo fio. O intuito dessa proposta foi demonstrar que todos estão juntos, de igual para e igual, e que todos somos importantes para a composição desse espaço, que é o PEJA. A dinâmica segue bem, é perceptível um interesse mútuo tanto nas educandas, em conhecerem os novos educadores, quanto o contrário. Foi uma atividade muito bacana!

Imagem 2: Registro da dinâmica do barbante



Fonte: dados da pesquisa

Dia 20 de abril de 2023 **Prática de escrita 1**

No dia seguinte, ainda com o intuito de apresentar e acolher o grupo que compõe o PEJA-UNESP/Assis no ano de 2023, procuramos dar continuidade com as dinâmicas de apresentação. Nesse dia, a princípio, contávamos com as mesmas educandas do dia anterior: M.C. (E1), D. (E2), M.P. (E3) e M.J. (E4) e, como educadores, eu M., R., A.C., e M.F. Antes mesmo do encontro se iniciar, uma senhora entra na sala, perguntando: “é aqui a escola?”. Essa senhora, A. (E5), passou, a partir desse momento, a compor o grupo de educandas.

M.F., educadora, inicia o diálogo dessa vez: “eu vou compor o grupo só de quinta-feira e gostaria de conhecer vocês, que vocês se apresentassem... quer começar M.J.?”, M.J. (E4) afirma: “vou começa... meu nome é M.J., eu so de Mato Grosso... aí então eu quero muito aprende a le, a escreve que eu já fui muito passada pra trás que eu não sei escreve, não sei nada, que eu vim de lá da ardeia... eu sou da ardeia... e... eu quero aprende a lê pra eu canta esses hino... aí porque eu tenho uma paixão de canta, todo mundo canta na minha igreja, faz 23 ano que eu to na igreja, todo mundo canta só eu que (...) e eu fico com vergonha de fala pros otro que eu não sei lê, né... então...”

D. (E2) interrompe: “não sabe lê?! pois eu não acho!” M.J. ignora e prossegue: “eu num fui pra escola porque eu vim de roça né? todos os meus irmão, nois somo de 14 irmão, tudo na roça, nois achava que não precisa sabe le (...) então agora chegou o tempo né... ai eu fui trabaia numa casa novinha, que eu trabaiei lá (...) aí ele [o patrão] começou a me ensina... sabe, me

ensina assim... como é que... só que ele não me ensinou tudo... ensinou como que fazia com o dinheiro, como que fazia o pagamento, quanto que tinha que volta, sabe? assim que ele me ensino... então eu conheci um professor dentro da circular, que eu vinha trabalha, aí a minha neta vinha na circular... ele estudava aqui, aí minha neta converso com ele, aí ele falou assim para mim ‘não qué estuda?’ aí eu disse ‘eu quero... mas aonde que eu vo estuda? eu não tenho dinheiro’. Aí o rapaz me levo na UNESP aí ele me trouxe aqui e me matriculou. To até hoje aqui pelejando pra mim canta esse hino”.

M.F., educadora, encoraja: “vai conseguir canta o hino sim!!” M.J. (E4) justifica: “é porque eu conheço a letra, mas as letra que eu não conheço aí como que cê vai continua (...) aí eu fico com vergonha aí eu choro... eu so chorona... aí já num vai, aí engagueja tudo e não sai mais nada (...) sabe, então é isso, eu to com 67 ano e eu preciso canta o hino lá na frente, pra mostra lá pras irmã lá da comunidade que eu tambem canto, né!”

D. (E2) questiona: “nem olhando o livrinho aí a senhora não sabe?” M.J. (E4) responde: “nem olhando no livrinho...então se eles canta assim... uma música assim... aquelas música assim, como é que cê vai acompanha? (...) aí quando cê tá numa linha eles já tá acabando.” D. (E2) interrompe, falando sobre quando ela e dona M.P. (E3) participavam de um coral comunitário. M.P. (E3) relata: “(...) era muito devagar (...) aí nos era do coral e eu estudava a música na cabeça” D. (E2), afirma, com tom de orgulho: “ela decorava”.

Durante essa conversa, descobri que todas as educandas gostavam muito de cantar. M.P. (E3) comenta: “eu cantava no coral, eu cantava na capoeira”. Eu reajo, surpresa: “você participava da capoeira?!” D. (E2) toma a voz e responde, dizendo que ambas compuseram, durante um longo tempo, o grupo de capoeira de um professor da UNESP. M.P. (E3) conclui, dando risada: “nois já pintemo e bordemo”. A. (E5) se junta: “eu fiz teatro também”. Eu completo: “vocês são muito talentosas!! Sabem fazer de tudo”. A. (E5) se anima: “eu gosto de teatro, eu gosto de dança, eu sei canta, sei fazer nossa... se não tive rádio na minha casa pra mim não tem graça”.

A educanda prossegue: “vocês sabe quem é o ídolo meu? Olha, desde os meus nove ano de idade, eu sempre tive o maior sonho de conhece ele... mas ele é romântico, charmoso... todo mundo conhece ele, ele é o Rei Roberto Carlos, ele é meu fã (...) eu tenho o maior sonho de conhecer ele, eu tenho um caderno que só tem só foto dele (...) eu adoro, todas as música dele, eu sei todas as música dele!”

Eu complemento, espantada: “sabe todas?!” Ela continua: “algumas, algumas eu sei”. Eu pergunto: “tem alguma que você goste mais do que todas, a sua favorita?” A educanda

responde: “a que sempre marcou sempre a minha vida, é uma música que fala... é uma música que chama divã... eu sei só um pedacinho dela (...)” Antes que pudesse concluir, D. (E2), muito crítica, rebate: “a que você mais gosta não aprendeu?”, A. (E5), calma, conclui: “É que o Roberto Carlos tem várias música (...) e eu... curtia muito ele”. M.J. (E4) comenta: “nosso tempo que era bom... o pai ligava o rádio e nós [irmãos] ficava que nem passarinho, quietinho ouvindo.”

Agora, é a vez de D. (E2) se apresentar: “bom, eu já contei bastante coisa minha, já falei meu nome já... eu sou viúva, eu sou católica, eu cultivo muito a igreja, graças a deus tenho ele sempre em meu coração, na minha frente, e vejo ele em todos vocês [se referindo aos educadores]”. A educanda prossegue: “eu moro sozinha, de parede minha com filho e filha. Meu filho é casado, tem uma menininha com 5 anos, tá na creche (...) eles ganha seu salário mas não sobra nada mesmo... mas estamos aqui, né, graças a deus.” D. (E2) continua: “(...) a filha mais velha vai fazer dois anos que morreu, morava em Peruíbe e os outros... morreu três (...) no período da pandemia, essa filha foi pra lá, ficou com ele e eu não podia viajar, não tinha vacina... eu vou fazer 85 anos já então foi muita... foi muita coisa. Agradeço meus vizinho, o pessoal que morava perto de mim que eu conversava, ninguém podia ir na casa de ninguém né, mas a minha vizinha as vezes cuidava de mim (...) porque tava na pandemia né, eu não podia ir no mercado, não podia compra as coisas, pra mim foi difícil né, mas graças a deus passou, passou, to aqui, tem que da graças a deus por isso.”

Na sequência, M.C. (E1) relata, muito brevemente: “eu chamo M.C., eu tenho um casal de filho, sou casada, moro sozinha, meu marido mora na fazenda, e... cada 15 dia ele vem em casa, as vez ele resolve vir só no dia do pagamento... então eu moro sozinha, e é isso”.

M.P. (E3), em seguida, continua: “eu sou sozinha, só tenho sete neto em casa [todos dão risada] eles me aborrece mas quando não tão em casa eu sinto falta porque já acostumei (...) quando entra as férias eu fico doida, eu gosto quando eles tão na escola aí da um pouquinho de sossego pra mim, né... mas é cume, né (...) eu gosto de passear também, mas agora eu parei um pouco, to meio paradona, é problema na perna, na coluna, aí to mais quieta, mas eu saia muito... nossa, eu passeava muito, viajava, passeava, dançava bastante, e fazia tudo... é música, bordado, agora to paradona, é o peso da idade, né”. D. (E2) interrompe: “o peso da idade? olha pra mim, dona M.P., olha pra mim!!”, M.P. (E3) prossegue: “e é isso, vivo lá com eles... gosto muito quando meus filho tá tudo em casa, os neto, quando eles não vem eu acho ruim.”

Ao final dos relatos, eu sugiro: “vamo começa então a atividade de hoje?!”. Para o encontro, trouxemos, desta vez, a dinâmica do espelho na caixa, que como o próprio nome

denuncia, consistia em colocar, numa caixinha, um espelho, de modo que, quando cada participante abrisse a caixa, veria ‘algo diferente’, a saber, seu próprio reflexo. O objetivo então era descrever o que cada um via ao se olhar no espelho, sem demonstrar, aos demais, que estava falando de si próprio.

Eu começo, busco fazer uma descrição que não deixasse em evidência que se tratava de mim mesma, faço descrições cômicas, para que todos deem risada. Em seguida, os educadores M.F. e A.C., falam. Na sequência, M.J. (E4): “gosta muito de gato, de cachorro, ela tem cachorro, o marido dela fica bravo [todos riem] e é isso... todo mundo gosta de mim (...) saí pra rua tem que para pra conversa, aí o marido fala só assim: ‘com você tem que anda só de carro, cê vai na casa da D. e não volta nunca mais’”. Rindo, M.J. (E4) exclama: “ai meu deus, eu estraguei a brincadeira, agora todo mundo vai saber que sou eu”. A sala toda ri.

D. (E2) pega a caixa, e inicia: “É, pois é né (...) é... bonitinha né, eu gosto muito dessa bichinha né, ela também né, gosta muito das pessoa, é uma bichinha amorosa, né... essa bichinha tem o coração dócil... muito boazinha... eu sinceramente, eu amo esse bichinho né...” D. (E2) entrega a caixa para A. (E5), que começa: “É muito inteligente (...) gosta de um passeio (...) só isso, foi pouco.”

Na sequência, M.C. (E1) assume a voz: “[abrindo a caixa, diz] ai meu deus do céu, nossa mas é feio, viu [todos riem] é feio demais, é feio mas é um pouco inteligente eu acho [...] ele tá bem sentido, porque sumiu o gatinho dele hoje, não sei pra onde que foi... mas que é feio é feio, mas também é legal, gosta muito de rir... ele é muito legal.” e entrega a caixa para M.P. (E3). Quando a educanda abre a caixa, exclama, surpresa: “mais é eu!!” Todos dão muita risada, afinal, ela era a única que ainda não havia entendido que dentro da caixa tinha um espelho. M.P. (E3) olha seu reflexo e não tem nada a dizer. Em seguida, é o educador R. que fala, passando a caixa para R.E. e finalizando com M.

O grupo elogia a dinâmica, aparentemente, as educandas gostaram da atividade. Eu sugiro, então, que coloquemos no papel as coisas que compartilhamos entre o dia anterior e hoje. A proposta escrita consistia, pois, em escrever um pouco da própria história.

Nessa atividade, fiquei encarregada de auxiliar M.J. (E4). Eu incentivo: “como você quer começar?”, M.J. (E4) responde: “Eu vim de Mato Grosso pra Assis... como eu escrevo?” eu acalmo: “Do jeitinho que você disse, como escreve eu vim de mato grosso?” Ela pega o lápis e começa a escrever. “O que mais?” questiona. Eu relembro algumas informações que foram compartilhadas ao longo dos encontros... sugeri que escrevesse o motivo da mudança de Mato

Grosso para Assis [fugida do marido], a educanda, inconformada retruca: “não! isso não!” e escreve “com a minha tia”.

Ainda receosa de contar sua vida para o papel, tento, por meio da conversa, elencar alguns temas - mencionados, anteriormente, por ela mesma e, é dessa forma, que M. J. (E4) vai selecionando o que considera ‘apropriado’ para escrever. Ela escreve sobre os trabalhos que desempenhou ao longo da vida, conta sobre o Patrão, seu Silvio, de quem gosta muito. Por fim, M.J. (E4) escreve “eu”. Apaga. Pula uma linha. Reescreve: “eu gosto di canta.”

Notas importantes: sobre os encontros do PEJA-UNESP/Assis

Buscando atender as necessidades mais imediatas do grupo de educandas, nas semanas seguintes, englobando os dias 26 e 27 de abril; 03, 04, 10 e 11 de maio, os encontros foram destinados ao ensino de matemática. Nesses dias, buscamos explorar o raciocínio matemático de diferentes maneiras, pensando no uso da matemática no cotidiano. Trabalhamos com noções de grandezas e arredondamento de valores, úteis, por exemplo, no supermercado. Investimos, também, em contas que envolvessem medidas e pesagem na balança (e.g. gramas, quilos, xícaras, colheres de sopa, etc.), muito comum no dia a dia. Nesse processo, exploramos diversos tipos de operações, envolvendo soma, subtração, divisão e multiplicação. Acostumadas a fazer conta ‘de cabeça’, as educandas não estavam interessadas em montar as equações, mas compreender qual tipo de operação utilizar em uma dada situação. Foi um desafio pensar em abordagens de ensino de matemática que não fossem bancárias e/ou normativas, mas os resultados foram satisfatórios, na medida em que muitas educandas ali se sentiram ouvidas ao terem suas necessidades atendidas.

Durante essas semanas, três novas educandas passaram a compor o grupo, sendo elas: N. (E6), F. (E7), ainda não-alfabetizada e L. (E8).

Notas importantes: sobre o diário de campo

Até o presente momento, este diário de campo foi elaborado da seguinte forma: na sala de aula, com o caderno em mãos, eu fazia anotações no momento da fala das educandas. Embora tentasse ser o mais discreta possível, eu percebia que o ato de tomar notas durante os encontros deixava as educandas desconfiadas, desconfortáveis. Buscando me afastar da imagem de educador-pesquisador analista, que toma os sujeitos como meros ‘objetos de pesquisa’, passei a fazer anotações em um momento ‘pós-encontro’, longe das educandas. Por um lado, essa decisão fez com que eu não conseguisse mais escrever os diálogos que aconteciam na sala de

aula, mas, por outro, tornou a minha relação com as educandas ainda mais íntima, colaborando para a criação de um espaço seguro, longe de julgamentos.

17 de maio de 2023

Prática de escrita 2

O dia 17 de maio de 2023 deu início a uma nova proposta de atividade. A ideia era valorizar os conhecimentos e experiências de vida das educandas. O grupo de educadores, nesse dia, era composto apenas por mim, M. e R.E. – em detrimento do dia 18 de maio, muitos educadores se ausentaram para participar dos atos que estavam acontecendo em prol da luta antimanicomial. Já, as educandas eram: M.C. (E1), D. (E2), M.P. (E3), M.J. (E4), A. (E5), N. (E6) e F. (E7).

Com o intuito de disparar uma discussão e, ao mesmo tempo, praticar a leitura, mostro, no projetor, uma foto de Cora Coralina. M.C. (E1) comenta: “ala, é uma vcinha igual nois”. As educandas dão risada. Pergunto se alguém conhece a pessoa que está sendo mostrada, algumas afirmam que sim e outras que não. Faço uma pequena introdução sobre a vida de Cora Coralina. Vale ressaltar que a autora foi escolhida pois, assim como muitas mulheres no Brasil – incluindo-se aí, as próprias educandas do PEJA/UNESP Assis –, só teve oportunidade de estudar depois de mais velha. Como incentivo, digo que Cora Coralina escreveu seu primeiro livro aos 75 anos de idade e, só foi reconhecida por ele aos 91. As educandas se surpreendem, M.C. (E1) exclama: “aí... se eu soubesse escreve, eu ia conta a minha vida todinha”. M., educadora, retruca: “mas você sabe escrever, e muito bem”.

D. (E2) comenta sobre as dificuldade em ir para a escola quando criança. M.J. (E4) complementa: “nois passava fome pra estuda”. Em contrapartida, eu questiono: “mas será que só quem foi para a escola pode escrever um livro?”. M.C. (E1) argumenta: “é que... eu gosto de escreve ai... mas ai... as pessoa não entende eu... a letra... nem eu entendo”. Buscando acalmar a educanda, eu comento: “M.C., eu entendo tudo o que você escreve e acho que você escreve lindo... melhor do que um monte de gente que passou a vida toda na escola... eu compraria um livro seu, sem pensar duas vezes”. A conversa segue.

Na lousa, peço para que leiamos, em conjunto, trechos de um poema de Cora Coralina, denominado ‘ofertas de Aninha (aos moços)’. Todos leem em voz alta, mesmo com algumas dificuldades. F. (E7), que ainda não sabe ler, vai repetindo tudo, olhando fixamente as letras projetadas no telão. Em seguida, instigo a discussão daquilo que acabamos de ler, afinal, trata-se de um texto que, em seu escopo, compartilha uma série de aprendizados sobre a vida, exaltando a experiência e a sabedoria que somente o amadurecimento da idade pode

proporcionar. Sugiro então que compartilhemos nossos conhecimentos, coisas que aprendemos com os mais velhos que ensinamos aos mais novos.

Apesar de entusiasmadadas com o tema, sinto que a discussão, para as educandas, foi difícil na medida em que falar sobre si é ainda um desafio. Muitas educandas vem de uma realidade em que, durante a sua vida inteira, foram impedidas de dizer o que gostariam/acreditavam. Foram destituídas da palavra. Outra dificuldade estava no fato de que muitas ali acreditavam não ter nada a ensinar, o que poderia ser compreendido como um indício da desvalorização de seus conhecimentos e, com isso, da própria invalidação de suas identidades. Na maior parte da dinâmica, muitas falaram sobre o outro: filhos, parentes, vizinhos que, de forma ou de outra, seguiram aquilo que elas denominaram como ‘o caminho errado’. Depois da conversa, sugiro, então, que registremos no papel um conhecimento de vida, uma memória, experiência e/ou aprendizado compartilhado (ou não) naquela tarde.

Nesse dia, devido à baixa quantidade de educadores, não acompanhei nenhuma educanda individualmente. Na verdade, enquanto a educadora M., auxiliava F. (E7), que está iniciando a alfabetização, R.E. e eu nos desdobrávamos para conseguir atender todas as outras senhoras, que ficam, ainda, muito inseguras ao colocar no papel suas ideias e pensamentos.

18 de maio de 2023

Prática de escrita 3

No dia 18 de maio, estavam presentes, enquanto educadoras, eu, M., M.F., e R.E. – mais uma vez, o grupo estava desfalcado devido aos atos em prol da luta antimanicomial, já que a maioria dos educadores eram estudantes do curso de psicologia, conforme adiantado anteriormente. O grupo de educandas, por sua vez, estava quase completo: M.C. (E1), D. (E2), M.P. (E3), M.J. (E4), A. (E5), N. (E6) e L. (E8).

Dando continuidade à proposta do dia anterior: valorizar os conhecimentos e memórias, a sugestão era que, dessa vez, trabalhássemos em torno do tema ‘comida’, escolhido com base em duas justificativas: (i) a primeira estava no fato de que, por se tratar de um tema já explorado anteriormente, para o ensino de matemática, sabíamos que as educandas se sentiriam a vontade para conversar. Como comentado, no dia anterior, senti que a discussão sobre conhecimentos de vida foi difícil para muitas educandas, justamente porque muitas acreditavam não ter nada a ensinar. Dessa vez, pensei que seria mais proveitoso partir de um lugar que elas se sentem mais familiarizadas. O segundo ponto, (ii), intimamente relacionado ao primeiro, estava no fato de que, por serem trabalhadoras rurais, as educandas possuem uma relação muito íntima com a comida, pois plantar, cultivar e colher fazem parte da rotina delas. A ideia era mostrar que esses

conhecimentos são importantes e válidos e que, nesse sentido, todas tem algo a ensinar. Algo que não se aprende, necessariamente, na escola.

Curiosamente, nesse dia, as educandas iniciaram o encontro trazendo à tona como ‘comer’ sempre foi um evento muito significativo para elas, seja em tempos em que a comida era escassa - como no período da infância na roça -, seja em tempos que a comida era farta, como nas celebrações de Natal e nas reuniões de família na atualidade. Deixei com que a conversa fluísse naturalmente, afinal, o objetivo era falar sobre receitas que, de alguma forma, nos remetesse a memórias de pessoas, lugares, situações, tradições que foram passadas de geração em geração, enfim, tratava-se da ideia de explorar as múltiplas maneiras em que comida e afeto caminham juntos. Nesse momento, todas compartilham algo. Os subtemas foram muitos: comidas que ‘curam’, comidas que ‘confortam’, receitas que são tradicionais em nossas famílias, hábitos alimentares, uso de agrotóxicos, dentre outros.

Depois de alguns minutos de conversa, sugeri que o grupo ouvisse um episódio de *podcast*, denominado “Dona Benedita”, produzido pelo canal “Não Inviabilize” no *Spotify*. O episódio tinha cerca de 12 minutos de duração e tratava sobre a história da família de Dona Benedita, composta por ela e três filhas, que moravam em Salvador. Era uma família composta por mulheres pretas e independentes que compartilhavam uma forte tradição familiar: todo Natal, dona Benedita sempre fazia uma torta de banana deliciosa, cuja receita era um segredo guardado a sete chaves. Infelizmente, durante o ano de 2020, dona Benedita foi diagnosticada com câncer e descobriu que lhe restavam apenas alguns meses de vida. A família inteira ficou abalada, mas dona Benedita resolveu tratar sua partida como uma ‘viagem’, e por isso, utilizou seus últimos meses de vida para visitar amigos, parentes e viver intensamente cada dia de sua existência.

Meses depois do óbito de dona Benedita, quando as filhas decidiram mexer em seu antigo quarto, encontraram, cuidadosamente guardado em uma caixinha de fotos, três receitas da torta de banana, escritas especialmente para cada uma das filhas, que instantaneamente, se emocionaram. Dona Benedita havia encontrado uma maneira de permanecer ‘viva’ em sua época favorita do ano, o Natal, por meio de sua famosa torta de banana. Naquele ano, as filhas se reuniram para, em conjunto, fazer a receita da mãe.

Enquanto o *podcast* corria, D. (E2), M.P. (E3) e a educadora M. não contiveram as lágrimas. Eu, particularmente, ensaiei muito antes do encontro para não chorar naquele momento, já prevendo que seria um tema doloroso, que tocava em questões delicadas, como luto e adoecimento. Nós, enquanto educadores, estávamos cientes de que o episódio poderia despertar

reações desse tipo mas, insistimos na proposta, uma vez que são temas muito presentes na vida das educandas, conforme os registros desse diário de campo demonstram.

Ao final do áudio, L. (E8) prontamente declara: “me desculpe, mas eu não gostei”. A educanda justifica que, embora reconheça a riqueza da história, devido aos acontecimentos pessoais de sua vida, aquele tema lhe remete a momentos tristes e ainda recentes, como a morte do marido e da cunhada. Em contrapartida, N. (E6) argumenta: “eu gostei, achei lindo” e comenta como foi bonito pensar em uma outra maneira de se olhar para a morte e para a escrita.

No embalo, eu chamo atenção sobre o quanto a comida está relacionada com as nossas memórias: “quem nunca comeu algo e, imediatamente, lembrou de alguém?”. M.J (E4), compartilha sobre um “bolinho de polvilho frito” que ninguém mais consegue fazer além de sua falecida avó. Eu incentivo, me segurando para não chorar, digo que na minha casa tem uma situação parecida: “minha avó, a pessoa que me criou, fazia uma bolo de sorvete que só ela sabia fazer. Desde seu falecimento, também devido à um câncer, nunca mais consegui comer bolo de sorvete, é uma memória que sempre me invade.” O grupo todo interage e, entre lágrimas e sorrisos, cada uma ali presente conta alguns casos.

Proponho, então, que façamos uma atividade escrita, que consistia em compartilhar uma receita do coração. Sem fornecer nenhum ‘modelo’ de como a receita deveria ser escrita, deixo a proposta bem ampla, pedindo para que as educandas escrevam de acordo com aquilo que estão sentindo. Como resultado, tem-se textos produzidos a partir de TDs de natureza diversa, principalmente de ordem narrativa e prescritiva. Percebo que M.P (E3), pela primeira vez, se sente verdadeiramente motivada a escrever e, emocionada, conta sobre como sente saudades da comida do pai e da avó.

Durante a proposta escrita, fico encarregada de auxiliar três educandas: M.J. (E4), L. (E8) e M.C. (E1), já que, mais uma vez, estávamos em um número reduzido de educadores. M.C. (E1) conta sobre um sobrinho que amava churrasco, e infelizmente, faleceu de maneira trágica. A educanda comenta como sempre lembra dele nos churrascos de família. Eu incentivo: “como é um churrasco na sua família? O que seu sobrinho mais gostava?” M.C. (E1), responde enquanto escreve, em formato de lista, os pratos indispensáveis para um verdadeiro churrasco. Quando vejo ela escrevendo “farofa de pimenta” eu comento: “que delícia! Você gosta de pimenta?”. Nessa conversa, eu revelo o quanto sou apaixonada por pimenta e, então M.C. decide me ensinar, em seu texto escrito, como fazer a receita.

Em outro momento, agora sentada ao lado de L. (E8), a vejo finalizando a atividade. Peço para que ela me conte sobre o que escreveu, ela responde: “uma receita de bacalhau que minha

filha faz pra mim”. Ela pede para que eu verifique se está tudo ‘certo’, eu digo que sim e elogio a escrita! Ela, motivada, decide: “vou escrever outra, posso? agora um doce, aí eu faço um salgado e eu doce.” Imediatamente, eu entrego uma outra folha para L. (E8), que inicia, na primeira linha: “arroz doce”.

Mudo de lugar, vou para perto de M.J (E4) que, entre as três educandas que auxiliei, é a que parece ter mais dificuldades para encontrar ‘o que escrever’. Eu tento lembrá-la sobre o que ela mesma contou ao longo do encontro, mas nada parecia bom o suficiente para o papel. Dona M.J. (E4) decide, então, escrever sobre o tutu de feijão feito por sua avó, figura que já apareceu em outros textos da educanda.

Um fato que ocorreu fora da sala de aula, mas que vale a pena ser comentado diz respeito à N.(E6). Eu e N.(E6) moramos próximas uma da outra e, por isso, sempre voltamos juntas da Universidade para casa. No caminho, N. (E6) comenta que, nesse encontro, ela se sentiu verdadeiramente tocada e que, a partir desse momento, passaria a escrever todos os dias, para que seus filhos tivessem sempre, nas palavras da educanda: “um pedacinho de mim”.

Notas importantes: sobre as educandas do PEJA-UNESP/Assis

Após o encontro do dia 18 de maio, a educanda M.P. (E3) não retornou à sala de aula. Na semana seguinte ao referido encontro, M.P.(E3) sofreu um AVC grave e, durante dias, ficou internada na UTI. O meu choque foi grande, assim como o de todos os educadores. É difícil se confrontar com a fragilidade da vida... Segundo o relato de D.(E2), amiga e vizinha de M.P. (E3), mesmo após a recuperação, é possível que a educanda não retorne mais ao PEJA.

Nesse mesmo período, a educanda F. (E7) também precisou se ausentar devido ao falecimento de sua mãe.

21 de junho de 2023

Prática de escrita 4

No dia 21 de junho de 2023, último encontro antes do recesso de férias, fizemos, em grupo, uma ‘festa junina’ de despedida. Cada um, entre educadores e educandas, colaborou com um prato, doce ou salgado.

Enquanto comíamos, fizemos uma roda de conversa, buscando relembrar todo o caminho percorrido até então. Com o objetivo de disparar a conversa, eu questiono: “você se lembra a primeira vez que foram pra escola?”. M.C. (E1) rebate: “eu nunca fui pra escola... meu pai não deixava... dizia que mulher não tinha que estudar... era... era um tempo muito difícil, né?”. D. (E2) complementa: “eu só fui estudar mesmo... aprende a ler e a escrever, depois de velha...”

foi aqui nessa escola mesmo... antes da pandemia né, que a gente vinha”. Nesse mesmo caminho, N. (E6) lamenta: “aí minha fia, tinha que cria os fio né... aí não dava pra ir pra escola (...) aí depois que os fio tava assim, moço né, que eu comecei a ir... mas eu parei (...) se eu tivesse continuado eu já tá assim né... mais avançada... mas eu parei (...) só agora que eu to começando de novo”. Durante a conversa, busco demonstrar, a partir do relato das educandas, como o acesso à educação é, ainda, muito precário no Brasil.

Buscando afunilar a discussão, projeto, na lousa, a frase: “retrospectiva do PEJA”. Após a ler, em conjunto, o tema do encontro, peço para que todos, educadores e educandas, compartilhem uma memória na sala de aula. (...) M.J. (E4), rindo, comenta: “professora, e aquela vez... na festa né que teve... que eu quase não chego na escola?”. D. (E2) interrompe: “as meninas [educadoras] ficou louca aquele dia lá... aí... aí... a Giovanna até disse que ia chamar a polícia...”.

A situação referida pelas educandas aconteceu na festa de encerramento do PEJA, no ano de 2022. Nela, M.J. (E4), ao perder o ônibus, se vê obrigada à ir para a UNESP a pé. Devido à distância entre os bairros, M.J. (E4) se atrasa. Percebendo a ausência da educanda, que havia, no dia anterior, confirmado presença, todos os educadores ficam preocupados. Um agravante estava no fato de que M.J. (E4) não possui celular e, por isso, não era possível entrar em contato para saber se algo havia acontecido, afinal, se tratava de uma senhora, já idosa e com alguns problemas de saúde. Em tom de brincadeira, eu digo que, se M.J. (E4) não chegar até um certo horário, eu chamaria a polícia. Faltando pouco mais de 20 minutos para o fim da confraternização, M.J. (E4) chega na sala de aula, segurando uma bandeja de salgadinhos e dando gargalhadas: “professoras, eu demorei mas cheguei”.

Entusiasmas pelo relato de M.J. (E4), todas educandas compartilham lembranças e histórias vivenciadas ao longo de suas trajetórias no PEJA. Para finalizar, peço para que cada educanda vá a lousa para escrever, em algumas palavras, algo aprendemos juntos, ao longo do semestre. Apesar de simples, a tarefa de ir à lousa possui grande significado para as educandas. A ideia era formar uma nuvem de palavras em que, a partir dela, seria possível reconhecer o quanto fizemos em grupo.

Após as discussões, a proposta de produção escrita é apresentada: consistia em registrar, na escrita, uma memória em sala de aula, assim como feito durante o encontro. Como de costume, os educadores se dividem para auxiliar, individualmente, cada educanda. Dessa vez, eu fico responsável por ajudar M.C. (E1), a educadora A.C. auxilia D.(E2), o educador R. fica responsável por ajudar M.J. (E4)., R.E. auxilia A. (E5) e a educadora M. auxilia N.(E6).

Durante a atividade, M.C. (E1), vai lendo em voz alta aquilo que está escrevendo. Acho o movimento interessante e, por isso, vou acompanhando a sua leitura/escrita em conjunto. Em um certo momento do texto, quando está relatando seu afeto por suas amigas, M.C. (E1) diz: “minhas vizinhas de sala”. Rimos em conjunto, afinal, são vizinhas de bairro e também na sala de aula, pois se sentam uma do lado da outra. Ela finaliza o texto falando sobre mim: “ela te pasiensia Giovana”.

Imagem 3: Confraternização no PEJA-UNESP/Assis



Fonte: dados da pesquisa

10 de outubro de 2023 **Prática de escrita 5**

O dia 10 de outubro marca o primeiro encontro do PEJA-UNESP/Assis após o período de férias. Naturalmente, as educandas tinham muito a compartilhar. Dessa vez, estavam presentes, além de mim, as educadoras M., M.F., R.E. e A.C. O grupo de educandas, nesse dia, estava reduzido: apenas M.C. (E1), D. (E2), M.J. (E4) e N.(E6) estavam presentes. Ainda assim, o encontro foi bastante proveitoso, no sentido de que permitiu a troca e o compartilhamento de ideias entre todo o grupo.

Em um primeiro momento, pensando na necessidade das educandas de compartilharem as novidades ocorridas durante o recesso, reservamos alguns minutos para nos atualizarmos acerca da vida uns dos outros. Como o grupo de educadores e educandas era o mesmo, não faria sentido pedir para que todas se apresentassem – assim como foi feito nos primeiros encontros do ano letivo. Por isso, a ideia era buscar outros caminhos para falar de si.

Como sugestão, pensei em propor uma discussão sobre o lugar que moramos. Afinal, se reconhecer como sujeito histórico implica, também, reconhecer que constituímos (e somos

constituídos) pelo local que vivemos. Nesse sentido, falar sobre a cidade que nascemos, crescemos e moramos é, também, falar sobre si. Eu sabia, a partir das informações previamente coletadas, que a maioria das educandas ou eram assisenses, ou tinham vivido a maior parte de suas vidas em Assis. Eu sabia, também, que todos os educadores, vindos de outras cidades, tinham se instalado em Assis há pouco mais de três anos. Por isso, pensei que fosse interessante sugerir que as educandas contassem um pouco da história de Assis por meio de suas próprias trajetórias de vida, afinal, os ‘estrangeiros’ eram nós, educadores.

Para iniciar, fizemos uma brincadeira: na lousa, foram projetadas fotos da cidade de Assis a cerca de 50 anos atrás. A tarefa era reconhecer quais lugares estavam sendo mostrados na foto e, a partir daí, refletir sobre o quanto a cidade havia mudado. As educandas gostaram da brincadeira e, já nesse momento, começaram a compartilhar sobre memórias vividas nesses locais. D. (E2) comenta: “eu já andei muito de trem nessa cidade...pegava o trem e ia embora.”. M.F., educadora, responde: “nossa... eu nem consigo imaginar essa estação funcionando, faz tanto tempo que foi desativada né?”. M.C. (E1) continua: “nois vinha de trem lá do paraná, ai tinha... tinha o bilhete né... tinha que mostra se não o moço não deixava entra não.”

Após a discussão sobre a ação do tempo em nossas vidas, questiono sobre os bairros em que cada um ali, entre educadoras e educandas, já haviam morado na cidade de Assis. As respostas foram inúmeras. Enquanto cada um participava, a tarefa era encontrar, no mapa da cidade projeto na lousa, os bairros indicados.

Para finalizar, a proposta de escrita consistia em que as educandas relatassem o caminho percorrido até as suas casas tendo, como ponto de partida, a UNESP, local em que os encontros do PEJA acontecem. Embora desafiadas, as educandas abraçaram a tarefa, afinal, conheciam muito bem a cidade. Dessa vez, fiquei encarregada em auxiliar N.(E6) que, com facilidade, explicou o caminho até sua casa. Conversando sobre o trajeto, N.(E6) descreve sua casa e decide registrar esse momento no papel. Após uma descrição detalhada da configuração dos cômodos, N.(E6), reclama: “vish... eu esqueci de coloca o nome da minha rua... vou coloca aqui embaixo” e, logo em seguida, escreve o endereço completo de sua residência.