

Escrita e tradições discursivas no ensino:

um olhar para a heterogeneidade

Lúcia Regiane Lopes-Damasio
Ivone Santana Vom Stein

*Escrita e tradição
discursiva no ensino:*
um olhar para a heterogeneidade

Araraquara
Letraria
2023

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lopes-Damasio, Lúcia Regiane

Escrita e tradição discursiva no ensino [livro eletrônico]: um olhar para a heterogeneidade / Lúcia Regiane Lopes-Damasio, Ivone Santana Vom Stein. - Araraquara, SP: Letraria, 2023.

PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5434-058-8

1. Análise de discurso 2. Escrita - Estudo e ensino
3. Linguística I. Stein, Ivone Santana Vom. II. Título.

23-184725

CDD-469.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Escrita: Português: Linguística 469.1

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Conselho editorial

Daniane Pereira (UFSB)

Solange de Carvalho Fortilli (UFMS)

Sumário

I – APRESENTAÇÃO	8
PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
CAPÍTULO 1 – ESCRITA: UMA ABORDAGEM DA HETEROGENEIDADE	14
1. Introdução	14
2. As perspectivas dicotômicas	14
3. Da dicotomização metodológica à heterogeneidade constitutiva da escrita	23
3.1. A escrita constitutivamente heterogênea	24
3.2. O caráter não provisório da escrita constitutivamente heterogênea	28
4. Pontos para se apoiar neste Capítulo	30
CAPÍTULO 2 – TRADIÇÕES DISCURSIVAS: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO TEXTO	32
1. Introdução	32
2. Conceito de tradição discursiva	33
2.1. Como identificar uma tradição discursiva	38
2.2. Distinção entre tradição discursiva e gênero	40
2.3. Aplicações do estudo das tradições discursivas	44
2.3.1. Tradição discursiva e mudança de linguística	44
2.3.2. Tradição discursiva e aquisição da escrita	46
3. Tradições discursivas argumentativas e a heterogeneidade na escrita	48
4. Pontos para se apoiar neste Capítulo	50
PARTE II – UNIVERSO DOS TEXTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
1. Atividades didáticas: a metodologia do professor para a coleta do cópús	53
2. A sequência investigativa: a metodologia do professor-pesquisador	56
PARTE III – UMA PROPOSTA DE ANÁLISE	58
CAPÍTULO 1 – O FALADO NO ESCRITO	59
1. Introdução	59
2. Marcas linguísticas do falado no escrito	60

2.1. Mecanismos de Junção	61
2.2. Pontuação	65
2.3. Intensificador	68
2.4. Construção	69
2.5. Desvios ortográficos	72
2.6. Modalizador	73
2.7. Concordância verbal/nominal	76
2.8. Formas remissivas	78
2.9. Palavras sem acentuação e til	80
2.10. Outros indícios do eixo 1	81
3. Pontos para se apoiar neste Capítulo	82
CAPÍTULO 2 – A ESCRITA INSTITUCIONALIZADA	84
1. Introdução	84
2. Marcas linguísticas da escrita institucionalizada	84
2.1. Pontuação	85
2.2. Uso de maiúsculas	90
2.3. Sinais gráficos	91
2.4. Léxico	92
2.5. Mecanismos de Junção	94
2.6. Correção	97
2.7. Separação de sílaba	98
2.8. Abreviação	99
2.9. Informação adicionada	100
2.10. Uso das aspas	101
2.11. Concordância verbal/nominal	102
2.12. Desvio ortográfico	103
2.13. Outros indícios do eixo 2	104
3. Pontos para se apoiar neste Capítulo	105

CAPÍTULO 3 – A DIALOGIA DO FALADO/ESCRITO E OUVIDO/LIDO	106
1. Introdução	106
2. Marcas linguísticas da dialogia com o falado/escrito e ouvido/lido	107
2.1. A tradição discursiva <i>argumentação</i>	108
2.2. A tradição discursiva <i>proposta de produção textual</i>	112
2.3. A tradição discursiva <i>expositiva</i>	113
2.4. A tradição discursiva <i>listagem</i>	116
2.5. A tradição discursiva <i>descrição</i>	118
2.6. A tradição discursiva <i>conversa</i>	120
2.7. A tradição discursiva <i>injunção</i>	121
2.8. A tradição discursiva <i>pergunta-resposta</i>	123
2.9. A tradição discursiva <i>narração</i>	125
3. Pontos para se apoiar neste Capítulo	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131

1 - Apresentação

Na educação escolar, não temos dúvidas da importância da formação continuada do professor, principalmente no contexto em que estamos vivendo, em meio às consequências de uma pandemia que tirou as crianças e os professores do ambiente escolar. Mesmo com os esforços dos professores para manter o ensino, com aulas à distância, percebemos que não há melhor maneira de trabalho pedagógico senão aulas presenciais, com a mediação face a face, entre o conhecimento e o aluno, realizada pelos professores.

O Programa de Mestrado Profissional (Profletras) é fundamental para essa formação, enquanto meio de contato entre as pesquisas acadêmicas e os professores do Ensino Básico. A fim de estabelecer tal ligação com conhecimentos pertinentes à prática docente, no âmbito do Programa de formação, este livro visa contribuir com professores de língua materna, voltados ao ensino da escrita, a partir da adoção, como sua fundamentação teórica, de uma perspectiva conceitual de escrita diferente daquela presente, atualmente, na maioria das escolas. Influenciada pela visão dicotômica da língua, mais especificamente entre fala e escrita, a forma de trabalho dessa maioria de escolas acaba causando um distanciamento entre o conhecimento que o aluno deve aprender na escola e o conhecimento que o aluno já tem sobre sua própria língua. Nesse sentido, os prejuízos são derivados, em grande parte, de práticas pedagógicas de natureza monológica, em perspectiva de língua como instrumento, que pouco contribui para a conjunção entre o jovem aprendiz e a sua formação como sujeito discursivo.

Portanto, este livro elege a perspectiva de Corrêa (1997) como possibilidade de ensino de língua, acerca da escrita constitutivamente heterogênea, que propõe um espaço metodológico para a observação do encontro entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas, construído por meio de três eixos de representação da escrita, conforme o leitor, de um modo geral, e o leitor, colega de profissão, será convidado a conhecer nas próximas páginas.

Esta obra se encontra na esteira de pesquisas inauguradas e desenvolvidas, de um modo geral, no âmbito do Grupo de Estudos sobre a Linguagem (cf. Chacon, 2005; Capristano, 2010; Tenani, 2011; Lopes-Damasio, 2014, 2016, coordenado pelo primeiro) e, mais especificamente, de pesquisas desenvolvidas nesse grupo e também vinculadas ao ProfLetras (cf. Rodrigues, 2018; Bavaresco, 2019; Taura, 2019; Alvares, 2020, sob a orientação de Lopes-Damasio).

Nesse contexto, este livro tem como tema a escrita, entendida e tomada como sendo constitutivamente heterogênea, a partir da abordagem de textos argumentativos, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental público, a fim de realizar uma descrição analítica à luz da relação fala/escrita e oralidade/letramento e, com ela, subsidiar a formação, em análise linguístico-discursiva, dos professores de Língua Portuguesa.

Esta proposta está fundamentada na teoria que nos ajuda a compreender a constituição da escrita como heterogênea, formulada por Corrêa (1997). Esse autor, por meio de uma perspectiva em que a língua é entendida como interação social, nos faz refletir sobre a sua constituição, a partir do entrelaçamento entre oralidade/fala e escrita/letramento.

Reconhecemos que, para uma análise dessa natureza, não podemos limitar o nosso olhar, para o texto do aluno, ao olhar do professor. Assim, precisamos adotar uma perspectiva que nos coloca como analista, considerando que muitos aspectos explícitos na escrita dos alunos só serão percebidos, para além da noção simplista de “erro”¹, se estivermos atentos ao contexto de produção e à escrita como constitutivamente heterogênea, sem quaisquer espécies de dicotomias em sua relação com a fala.

Portanto, um livro, nessa temática, justifica-se cientificamente, porque há uma lacuna na literatura, quando se trata de propostas baseadas na relação intrínseca entre o linguístico e o discursivo. Tomada, aqui, como base da articulação da teoria de Corrêa (1997) – para a observação da escrita como constitutivamente heterogênea –, com o modelo das tradições discursivas (Kabatek, 2008) – para a observação da escrita conforme aspectos de tradição e atualidade. Dessa forma, justifica-se pela proposição de um espaço de observação importante para o estudo da linguística, a partir da descrição e análise linguística de textos empíricos, como também para outras áreas do conhecimento. Saber como a escrita se constitui e quais mecanismos podemos identificar nela, para absorver tudo o que ela pode proporcionar através das relações dialógicas, traz ganhos significativos a quem se dedica ao campo dos estudos linguísticos e, ainda, a quem ensina essa língua, de acordo, pois, com essa concepção de língua.

Assim, este livro se justifica também pedagogicamente, ou seja, no âmbito prático/aplicado, pelo fato de os professores e alfabetizadores, com base na perspectiva da escrita constitutivamente heterogênea, por meio das tradições discursivas (TD, daqui em diante), como a argumentação, poderem utilizar as análises, a fim de, primeiramente, poderem compreender essa constituição da escrita, a partir da explicitação do que se mostra como indícios do heterogêneo, nos textos analisados, e, conseqüentemente, aprimorar sua prática docente na mediação da relação constitutiva entre a escrita e o aluno, entendido como sujeito empírico, mas também como sujeito discursivo.

A escolha dessa TD justifica-se por corresponder a vários gêneros cobrados em distintas práticas sociais, como nas redações de vestibulares, em processos seletivos, dentre outros. Na faixa etária e ano escolar selecionados para o presente estudo (14 e 15 anos e 9º ano do

¹ Uma noção simplista de “erro” é aquela que se fundamenta exclusivamente em bases prescritivo-gramaticais. Na perspectiva adotada neste livro, o “erro” é entendido como um indício do processo de circulação do escrevente por sua imagem de escrita. Sendo assim, o professor pode usar esses indícios para orientar seus alunos e seu próprio trabalho de ensinar.

Ensino Fundamental), também é objeto de trabalho pedagógico nos materiais didáticos do ensino público paulista, em adequação ao que se propõe na Base Nacional Comum Curricular.

No trabalho de ensino de textos argumentativos escritos, percebemos dificuldades por parte dos estudantes, que não são justificadas por regras gramaticais tradicionais, a partir da resistência propriamente dita à prática de escrita, como, por exemplo, alunos que escrevem pouco ou preferem não escrever. Frente a tal realidade, com este livro, para além de apresentar uma sugestão de atividade didática que motive a produção de textos dessa natureza, objetivamos apresentar uma análise desses textos que possa servir, como já pontuado, a outros professores de língua materna, como exemplo de um olhar que, ao se lançar para os textos escritos por alunos, enxergue mais do que “erros”. Isso pode ser feito a partir de uma concepção de escrita que se constitua pela fala, no encontro entre práticas letradas – por vezes, estranhas ao aluno – e práticas orais – muitas vezes reconhecidas como a zona de conforto desses alunos. Ao entender o resultado desse encontro constitutivo entre fala/escrita e oralidade/letramento como indícios da circulação do escrevente pela escrita, o professor poderá ver meios de enxergar, em sua análise da escrita de seus alunos, mais do que simples “erros” e, dessa forma, poderá lançar luz ao produto da escrita a partir da consideração de seu processo de produção.

A proposta do presente livro é mostrar como podemos identificar a constituição heterogênea da escrita para apoiar os professores na compreensão da escrita de seus alunos. Assim, tem como tema a escrita constitutivamente heterogênea, observada em textos argumentativos, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF, daqui em diante) público, da Escola Prof. Francisco Balduino de Souza, localizada na cidade de Quatá-SP: uma descrição analítica à luz da relação fala/escrita e oralidade/letramento para subsidiar a formação em análise linguístico-discursiva dos professores de Língua Portuguesa. Com o tema apresentado, neste livro procuraremos responder às seguintes perguntas:

- (a) Como se constitui a TD argumentativa, no modo escrito de enunciação, produzida por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental público?
- (b) Quais tradições de falar/escrever constituem a TD argumentativa, enquanto *mesclas* de TDs?
- (c) Quais as relações entre as TDs analisadas e questões referentes à oralidade/fala e letramento/escrita, enquanto fatos linguísticos e práticas sociais, em intrínseca associação (Corrêa, 1997)?

Para isso, objetivamos descrever e analisar a TD argumentativa e as TDs que a constituem, em textos escritos por alunos regularmente matriculados na escola Prof. Francisco Balduino de Souza, no 9º ano do EF público, buscando alcançar conclusões acerca das relações entre as

tradições textuais e a heterogeneidade constitutiva da escrita. Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- (1) descrever e analisar a TD argumentativa, enquanto tradição complexa (cf. Kabatek, 2006);
- (2) descrever e analisar as tradições de dizer/escrever que constituem a complexa TD argumentativa;
- (3) buscar indícios acerca do uso da escrita, no contexto da TD investigada, a partir da observação das imagens de escrita dos escreventes, mediante a relação entre o oral/falado e letrado/escrito, em consonância com a heterogeneidade da escrita.

A partir dos resultados que serão alcançados, à luz dos objetivos (1), (2) e (3), este livro pretende contribuir para a formação linguístico-discursiva de professores de Língua Portuguesa, uma vez que fornecerá a proposição de um olhar para os textos dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem.

A obra está organizada da seguinte forma: PARTE I: Pressupostos teóricos; PARTE II: Universo dos textos e procedimentos metodológicos; PARTE III: Uma proposta de análise; e Considerações finais, contendo as principais observações a partir dos resultados apresentados.

A PARTE I – Pressupostos teóricos – é composta por dois capítulos. O capítulo 1, “Escrita: uma abordagem heterogeneidade”, apresenta a concepção de escrita constitutivamente heterogênea, conforme Corrêa (1997), perspectiva na qual se fundamenta este livro. No entanto, para levar o leitor – especialmente o leitor-professor – a essa perspectiva, são apresentadas, também, outras concepções, que vão da dicotomia radical à dicotomização metodológica da relação entre fala e escrita, a partir de uma resenha do trabalho de Marcuschi (1997).²

O capítulo 2, “Tradições discursivas: uma abordagem linguístico-discursiva do texto”, apresenta uma revisão bibliográfica, relacionada: (i) à origem do conceito de TD, uma das concepções fundamentais para a análise dos dados coletados para este livro; (ii) a como identificar uma TD; (iii) à distinção entre TD e gênero discursivo; (iv) às aplicações do estudo das TDs, inicialmente, no âmbito da gramática histórica (perspectiva diacrônica) e, de modo subsequente, no da aquisição da escrita (perspectiva sincrônica).

A PARTE II – Universo dos textos e procedimentos metodológicos – está dividida em três seções: (i) A sequência didática: a metodologia do professor, para a coleta do cópulus, que apresenta o contexto da produção dos textos pelos escreventes, alunos do 9º ano do EF público; e (ii) A sequência investigativa: a metodologia do pesquisador, que, além da apresentação da

² O percurso histórico será realizado a partir da perspectiva de Marcuschi (1997), neste livro, porque seus estudos já circulam entre os professores, especialmente devido às suas contribuições à Linguística Textual.

metodologia a ser utilizada na descrição e análise dos dados, trata também da transcrição do *cópus* e do sistema de identificação das ocorrências.

A PARTE III – Uma proposta de análise – está dividida em três capítulos. No primeiro, focalizamos as marcas linguísticas do falado no escrito, no segundo, as marcas da escrita institucionalizada, e, por fim, no terceiro, as marcas da dialogia do falado/escrito e ouvido/lido, de acordo com um diálogo com o paradigma das TDs e, portanto, com o que será entendido como *mesclas* de TDs.

Num diálogo entre a fundamentação teórica e o que observamos e apresentamos nos capítulos de análise, a partir das escolhas metodológicas que regeram o olhar para o nosso material empírico, apresentamos algumas Considerações que finalizam o livro.

Parte 1

Pressupostos teóricos

Capítulo 1

Escrita: uma abordagem da heterogeneidade

1. Introdução

Este capítulo tem o objetivo de definir a escrita como constitutivamente heterogênea. Para guiar o leitor até essa definição, retoma a visão dicotômica da relação fala/escrita, na primeira subseção, *As perspectivas dicotômicas*, expondo as principais perspectivas teóricas acerca do assunto, com base nos estudos de Marcuschi (1997). A segunda subseção, *Da dicotomização metodológica à heterogeneidade constitutiva da escrita*, explica a teoria de Corrêa (1997), questionando a dicotomia metodológica proposta por Marcuschi (1996). A terceira subseção, *A escrita constitutivamente heterogênea*, apresenta especificamente a perspectiva de Corrêa (1997), expondo os três eixos de representação da escrita, no âmbito do entendimento da escrita como constitutivamente heterogênea. A quarta subseção, *Aspectos da escrita infantil*, traz pontos de observação relevantes para as análises sobre a escrita infantil, relacionando-os à proposta de Corrêa (1997), conforme sinalizados por Capristano (2010).

Em outros termos, neste Capítulo, são apresentadas as relações entre fala e escrita, a partir de tendências dicotômicas, que influenciaram o ensino de língua, assim como são apresentadas as mudanças de perspectivas nos estudos acerca dessas relações. O apanhado dessas tendências dicotômicas, conforme realizado por Marcuschi (1997), será apresentado, portanto, a fim de colaborar para o entendimento da proposta que fundamenta este livro, a saber, aquela defendida por Corrêa (1997) e definida como “escrita constitutivamente heterogênea”, em que observamos, metodologicamente, o encontro entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas, por meio de três eixos de representação da escrita. Desse modo, acreditamos que será possível levar o leitor – especialmente o professor de Língua Portuguesa – a compreender os afastamentos dos pressupostos aqui adotados em relação a outros, que mantêm a base dicotômica, no tratamento da relação fala/escrita, embora alguns ainda estejam presentes nos contextos de ensino.

2. As perspectivas dicotômicas

Com a intenção de esclarecer a origem e o porquê de se pensar a escrita de modo constitutivamente heterogêneo, é necessário voltar aos conceitos de língua e de fala de Ferdinand de Saussure, que instituiu a linguística como ciência e influenciou muitos estudos em torno dela, a partir da obra *Curso de linguística Geral*³. Para o autor, a língua (*langue*)

³ O *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, foi publicado após sua morte (1916). A obra, organizada por Charles Bally e Albert Sechehaye, é baseada no curso ministrado por Saussure a partir de anotações de seus participantes.

É um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode localizá-la na porção determinada do circuito. Ela é a parte social da linguagem exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la, ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento (Saussure, 2008, p. 22).

O autor entende a língua de forma abstrata e coletiva, que está além do falante. Apesar de assumir sua complexidade e não negar a possibilidade de estudos em torno dela, instituiu a língua como objeto de estudo da linguística e separou a língua da fala, em sua famosa dicotomia *langue/parole*. Acreditava na língua como forma e não via problema em estudá-la separadamente da fala, que, para ele; “é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor (*parole*)” (Saussure, 2008, p. 21). O autor expôs outras dicotomias, como sintagma/paradigma, sincronia/diacronia e significado/significante. Diante dessas dicotomias, surgiram duas linhas de estudos linguísticos: a primeira, a linguística da língua, com trabalhos mais próximos às ideias de Saussure, realizados por formalistas, representados por autores estruturalistas, como Louis Hjelmslev (1975) e Roman Jakobson (1963, 1981), e gerativistas como Chomsky (1957); a outra linha de estudos é a linguística da fala, que contesta as ideias de Saussure, com trabalhos como os de Willian Labov (1972) e Otto Jespersen (1959).

Os estudos linguísticos do século XX tomaram caminhos amplos, através dessas duas linhas de pesquisas, com várias bifurcações importantes para a evolução da Linguística. Para Saussure, fala e escrita são instrumentos de uso da língua⁴. Conforme Marcuschi (1997, p. 119) e Corrêa (1997), para analisá-las, é necessário considerar a língua não apenas como um código ou sua forma, mas também, os seus processos significativos.

No que tange à relação entre fala e escrita, Marcuschi (1997) dispõe os conceitos de oralidade e letramento, respectivamente, e expõe as perspectivas e tendências dicotômicas que influenciaram a concepção de língua e, conseqüentemente, também o ensino de língua. Na primeira tendência, a mais tradicional, que se propõe a analisar as relações entre as duas modalidades de uso da língua, a fala e a escrita, o autor lista estudiosos como Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985), além de outros, como Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986), Blanche-Benveniste (1990), Halliday e Hasan (1982), que compõem o conjunto daqueles que percebem as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo tipológico ou da realidade social. Apesar de algumas distinções, no geral, todos os trabalhos se voltam para o código e permanecem na iminência do fato linguístico. Dessa maneira, deu-se origem ao prescritivismo, muito presente nas gramáticas escolares, de acordo com o Quadro 1, que representa a dicotomia radical entre fala e escrita:

⁴ Marcuschi (1997) denomina *fala* e *escrita* como modalidades de uso e Corrêa (1997), como formas de enunciar, ou seja, como modos de enunciação.

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
não-normatizada	normatizada

Quadro 1: Representação da dicotomia radical entre a fala e a escrita (Marcuschi, 1997, p. 127).

O Quadro 1 mostra a dicotomia radical da primeira tendência de percepção de língua, de acordo com as relações entre fala e escrita. Essa tendência, chamada de imanentista, atrela-se ao prescritivismo e, como já afirmado, está, ainda hoje, muito presente nas gramáticas, empregadas nas escolas brasileiras. Segundo o autor:

Esta perspectiva oferece um primeiro modelo que se pode caracterizar como a *visão imanentista* que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham em uso hoje. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e tomam a língua como sistema de regras, o que conduziu o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais (Marcuschi, 1997, p. 128).

Para o autor; “essa visão, de caráter estritamente formal, embora dê bons resultados na descrição estritamente empírica, manifesta enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos” (Marcuschi, 1997, p. 128)⁵. Nesse caminho, de um modo geral, essa tendência postula a fala como tendo uma menor complexidade e a escrita como sendo mais complexa. Nesse sentido, o ensino de língua está restrito ao ensino de regras gramaticais, levando em consideração apenas o código e a forma, dando valor intrínseco ao signo linguístico, sem atentar-se ao uso da língua e à presença da interação social nas relações entre fala e escrita.

O autor apresenta, em sua obra, a partir dessa perspectiva, denominada de dicotomização radical, outras visões, manifestando suas críticas às tendências dicotômicas.

A segunda perspectiva de trabalhos que relacionam fala e escrita é a que o autor denomina de *fenomenológica de caráter culturalista*, de acordo com a seguinte explanação:

Denomino este paradigma como *visão culturalista*, na sua formulação forte. Este tipo de visão é pouco adequado para observação dos fatos da língua. Na verdade, se trata de uma perspectiva

⁵ O ensino de língua, baseado nessa tendência, estritamente formal, não é capaz de atingir bons resultados na aprendizagem, pois, dessa maneira, o aluno não consegue vislumbrar a língua em uso, para o quê se deve, imprescindivelmente, considerar a sua complexidade e, portanto, seus aspectos semânticos e pragmático-discursivos.

epistemológica desenvolvida sobretudo por antropólogos, psicólogos e sociólogos interessados em identificar mudanças operadas nas sociedades em que se introduziu o sistema de escrita (Marcuschi, 1997, p. 128-129).

Nessa visão, as análises da relação entre fala e escrita têm como ênfase a natureza das práticas da oralidade *versus* a natureza das práticas de escrita, como mostra o Quadro 2 abaixo:

cultura oral	<i>versus</i>	cultura letrada
pensamento concreto	<i>versus</i>	pensamento abstrato
raciocínio indutivo	<i>versus</i>	raciocínio dedutivo
atividade artesanal	<i>versus</i>	atividade tecnológica
cultivo da tradição	<i>versus</i>	inovação constante
ritualismo	<i>versus</i>	analiticidade

Quadro 2: Representação da tendência dicotômica culturalista (Marcuschi, 1997, p. 129).

Podemos observar, no Quadro 2, uma divisão na relação entre fala e escrita, ilustrada, por exemplo, pelo uso de “*versus*”, insuficiente, entretanto, para análises linguísticas, uma vez que, nessa tendência, a questão é tratada de maneira muito ampla e dedicada a uma análise relativa à formação da mentalidade dentro de práticas sociais. A crítica a essa tendência está, pois, no fato de ela considerar o valor intrínseco absoluto da escrita e não focalizar questões psico-sócio-econômico-culturais. Se, por um lado, a visão imanentista não considerava a complexidade da língua, nos modos de enunciar, por outro, a visão culturalista deixa de lado a importância do fato linguístico e faz análises de maneira muito ampla. Representantes dessa tendência são Olson (1977), Scribner e Cole (1981), Ong (1986, 1987) e Goody (1986, 1987), autores que consideram a escrita como um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos, ou seja, uma evolução nos processos noéticos (relativos ao pensamento em geral). Para Marcuschi, apesar de terem razão, em boa parte de suas abordagens, não significa que os autores dizem algo de substantivo sobre as relações textuais nas duas modalidades de uso da língua.

Marcuschi, citando Gnerre (1985), em relação à crítica à tendência culturalista, destaca três pontos negativos:

(a) *etnocentrismo*, que diz respeito à forma de ver as culturas alienígenas a partir da própria cultura e, assim, valorizar aspectos dentro da perspectiva em que se situa o autor. Nesse caso, ocorre a supervalorização da escrita daqueles que estão no grupo dos alfabetizados e,

consequentemente, a desvalorização das culturas orais. Nessa perspectiva, não se observa o fato de que a sociedade não é totalmente alfabetizada (homogênea) e de que, conforme destaca Tfouni (1988), a forma de raciocínio dos indivíduos não alfabetizados não é muito diferente da dos alfabetizados. Além disso, nessa tendência, não há espaço para a observação de que a escrita foi controlada por grupos pequenos e que as culturas orais convivem em uma sociedade letrada, uma vez que o letramento independe da escolarização formal;

(b) a *supervalorização da escrita*, sobretudo da escrita alfabética, que leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida, separando, nos termos do autor, “culturas civilizadas” de “culturas primitivas”. Desse modo, deu-se origem a hipóteses muito fortes sobre a escrita, por exemplo, a de que a escrita é responsável pelo surgimento do raciocínio silogístico, por contribuir, essencialmente, para a descontextualização dos significados, que criariam autonomia ao passar da “cabeça” para o “texto no papel”, surgindo à descentralização do pensamento que passaria do concreto para o abstrato;

(c) a *forma globalizante de ver a escrita*, que não leva em consideração o fato de não haver “sociedades letradas”, mas sim “grupos de letrados”, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas. Na sociedade brasileira, por exemplo, percebemos as diferenças em relação ao letramento (Marcuschi, 1997, p. 130).

Nessa direção, a visão culturalista é apresentada, pois, a partir de uma valorização da cultura elitista, através da escrita, não acessível a todos, o que causa separações e visões preconceituosas em relação às culturas orais.

A terceira tendência, que Marcuschi chama de *variacionista*, é, para ele, intermediária em relação às outras duas. Nessa tendência, fala e escrita são tratadas pelo ponto de vista dos processos educacionais. Dessa forma, a variação, que pode ocorrer tanto na escrita quanto na fala, resolveria os equívocos de se identificar a escrita como equivalente à língua padrão, e a fala, à língua não-padrão. Assim, a língua pode variar em padrão e não-padrão e, nas análises, não se fazem distinções dicotômicas, mas se percebe uma atenção às regularidades e às variações.

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

Quadro 3: Visão variacionista da relação fala e escrita (Marcuschi, 1997, p. 131).

Conforme se vê no Quadro 3, a visão variacionista não representa, portanto, caracterizações estanques. Os estudos estão voltados a um *currículo bidialetal*, e se dedicam a identificar as variações dos usos da língua sob forma dialetal, com uma sensibilidade para os conhecimentos dos indivíduos que enfrentam o ensino formal.

Nessa linha, temos Bortoni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1996). Apesar de simpatizar com essa perspectiva, Marcuschi entende que o problema não está resolvido, já que, para ele, a língua não pode ter *dois dialetos*, mas sim *duas modalidades de uso*, a escrita e a fala:

Minha posição é a de que fala e escrita não são propriamente dois *dialetos*, mas sim dois modos de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita se torna *bimodal*. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos (Marcuschi, 1997, p. 132).

Marcuschi demonstra uma preocupação pedagógica com seus comentários e disposições das perspectivas dicotômicas sobre fala e escrita. Em vários momentos, exemplifica seu posicionamento, relacionando as tendências imanentista, culturalista e variacionista com os materiais didáticos, a partir dos conhecimentos da influência desses trabalhos no ensino de língua no Brasil.

A quarta perspectiva apresentada pelo autor, denominada *visão interacionista*, é aquela a que ele se filia. Destaca que, embora ainda em construção – o que lhe permite caracterizá-la como “sem rigor”, enquanto conjunto teórico sistemático e coerente – essa perspectiva tem a vantagem de perceber a língua, com maior sistematicidade, como um fenômeno dinâmico e, ao mesmo tempo, estereotipado, voltado para as características salientes da fala e, portanto, para as atividades dialógicas⁶. Entretanto, o autor também ressalta, como ponto negativo dessa perspectiva, seu baixo potencial explicativo e descritivo, no que tange a fenômenos linguísticos de natureza sintática e fonológica.

Em relação a esse baixo potencial explicativo, o autor identifica que a fusão da visão interacionista com a visão variacionista poderia dar resultados mais seguros, com maior adequação empírica e teórica, e que esse, talvez, fosse um caminho para o tratamento das correlações entre formas linguísticas, contextualização e interação, no que tange às semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva.

Para o autor, nessa visão interacionista, as análises se dedicam a perceber a diversidade nas formas de produção textual, tanto na coautoria (conversação) quanto na autoria (monólogo)⁷,

6 Marcuschi, apesar de se aproximar da tendência interacionista e se afastar das tendências com dicotomização mais radical da relação fala e escrita, deixa manifestada, metodologicamente, uma visão ainda dicotômica, ao dizer que a perspectiva interacionista percebe a língua a partir de características mais salientes da fala, o que isola, de um lado, as características dessa fala e, de outro, as da escrita, propriamente dita.

7 Esse termo, aqui, está no sentido da produção individual do enunciado do escrevente, que, na perspectiva dialógica, também considera uma interferência do interlocutor.

o que até mesmo determina as preferências básicas numa das perspectivas da relação fala e escrita. Tem-se, ainda, numa linha de orientação interpretativa e discursiva, a possibilidade de se tratar os fenômenos de compreensão, na interação verbal, por meio da fala, e na interação com o texto escrito, detectando as especificidades na própria atividade de construção de sentido.

Como representantes da tendência interacionista, no Brasil, estão Preti (1990, 1991 e 1993), Koch (1992) e o próprio Marcuschi (1986, 1992, 1994 e 1995). O autor observa também que, nessa tendência, as análises estão voltadas aos fenômenos da fala e da escrita, enquanto fatos linguísticos (relação fala e escrita) e práticas sociais (relação oralidade e letramento), e que, entre os estudiosos, essas relações não são algo consensual, mesmo como objeto de estudos, pois não são óbvias, nem lineares. Para Marcuschi, as relações entre fala e escrita refletem um constante dinamismo fundado num *continuum* que se manifesta nas duas modalidades de uso da língua, não sendo possíveis análises baseadas em dicotomias estanques.

O *continuum*, na relação entre fala e escrita, sustentada por Marcuschi, mostra pontos relevantes da organização da sociedade, já que a língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Por outro lado, tanto a fala quanto a escrita refletem a organização da mente através das próprias representações mentais. Sendo assim, na perspectiva de Marcuschi (1997, p. 134), a fala e a escrita são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.

Portanto, na linha desse autor, postular algum tipo de supremacia ou superioridade de uma modalidade de uso da língua em relação à outra é uma visão equivocada. Nesse sentido, sem desconsiderar a importância da escrita para a evolução da civilização, devemos considerar também que a oralidade, ao lado da escrita, é o “grande meio de expressão” e atividade comunicativa, enquanto prática social inerente ao ser humano, que não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta da nossa iniciação à racionalidade. Além disso, a oralidade, para Marcuschi (1997, p. 134), é também um fator de identidade social, regional e grupal dos indivíduos.

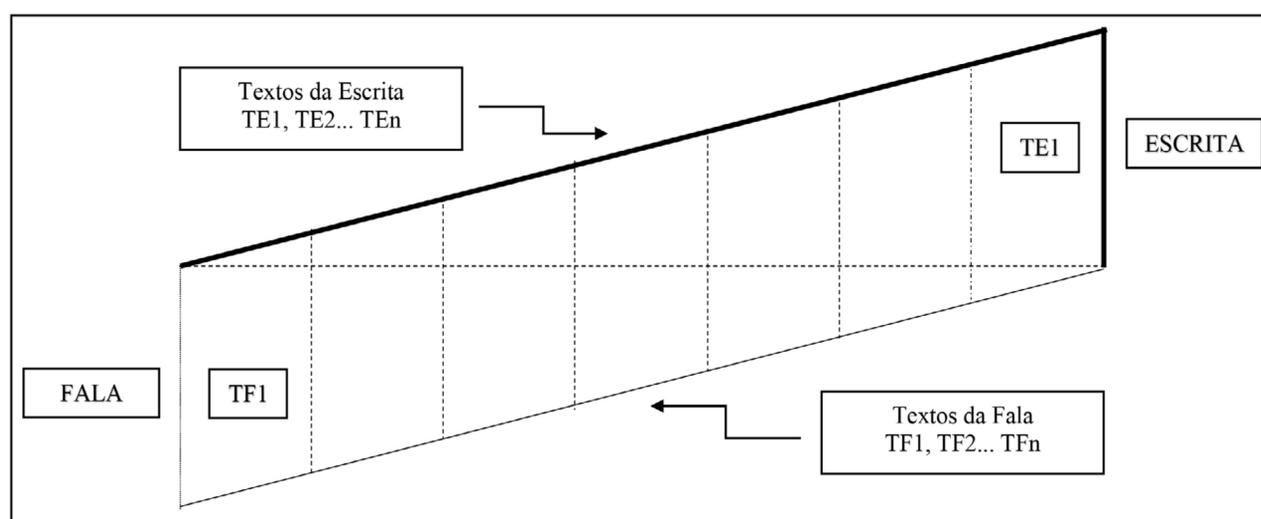
Já a escrita é pensada como um padrão, que não exerce o papel de identidade individual ou grupal, ao menos que se sirva de traços característicos de variedades linguísticas regionais, como ocorre na literatura regional. Nesse sentido, Marcuschi afirma: “Do ponto vista dos usos quotidianos da língua, constatamos que a oralidade e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos. Como já lembrado, há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral” (Marcuschi, 1997, p. 135, grifo próprio). Diante dessa afirmação, é possível notar que o autor separa⁸ – para comparar – o que ele

⁸ O autor mistura o que ele definiu como fatos linguísticos (fala e escrita) com práticas sociais (oralidade e letramento), em sua formulação “oralidade e escrita”, o que causa uma contradição teórica no estudo de análise linguística, pois, se fatos linguísticos são práticas sociais, não podemos analisá-los separadamente, já que estão intrinsecamente relacionados.

mesmo definiu como “fatos linguísticos” (fala e escrita) e como “práticas sociais” (oralidade e letramento). Do mesmo modo, essas definições também não estão suficientemente claras, no ambiente escolar, o que pode ser observado em propostas de trabalhos ou atividades didáticas, que, por um lado, focalizam apenas os fatos linguísticos, de forma imanentista, ou, por outro, os esquecem totalmente, em nome apenas das práticas discursivas de uso da língua.

A falta de consenso, na identificação e na avaliação analítica das semelhanças e diferenças entre fala e escrita, causa confusões, de acordo com Marcuschi, e é resultado de uma metodologia inadequada, de enfoque enviesado, até preconceituoso, que resultou em visões contraditórias, de acordo com as quais “[a] fala tem sido vista na perspectiva da escrita e num quadro de dicotomias estritas porque predominou o paradigma teórico da análise imanente ao código” (Marcuschi, 1997, p. 135, grifo do autor).

A hipótese que Marcuschi defende é a de que as diferenças entre fala e escrita estão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Por exemplo, um texto falado, que pode ser uma conversa espontânea, se relaciona com algumas características de um texto escrito, como um bilhete, e, por isso, não estão em polos opostos, como em uma visão dicotômica, mas sim em modalidades diferentes com características semelhantes. Portanto, trata-se de dois contínuos que estão representados no Esquema 1:



Esquema 1: *Continuum* entre textos de fala e textos de escrita

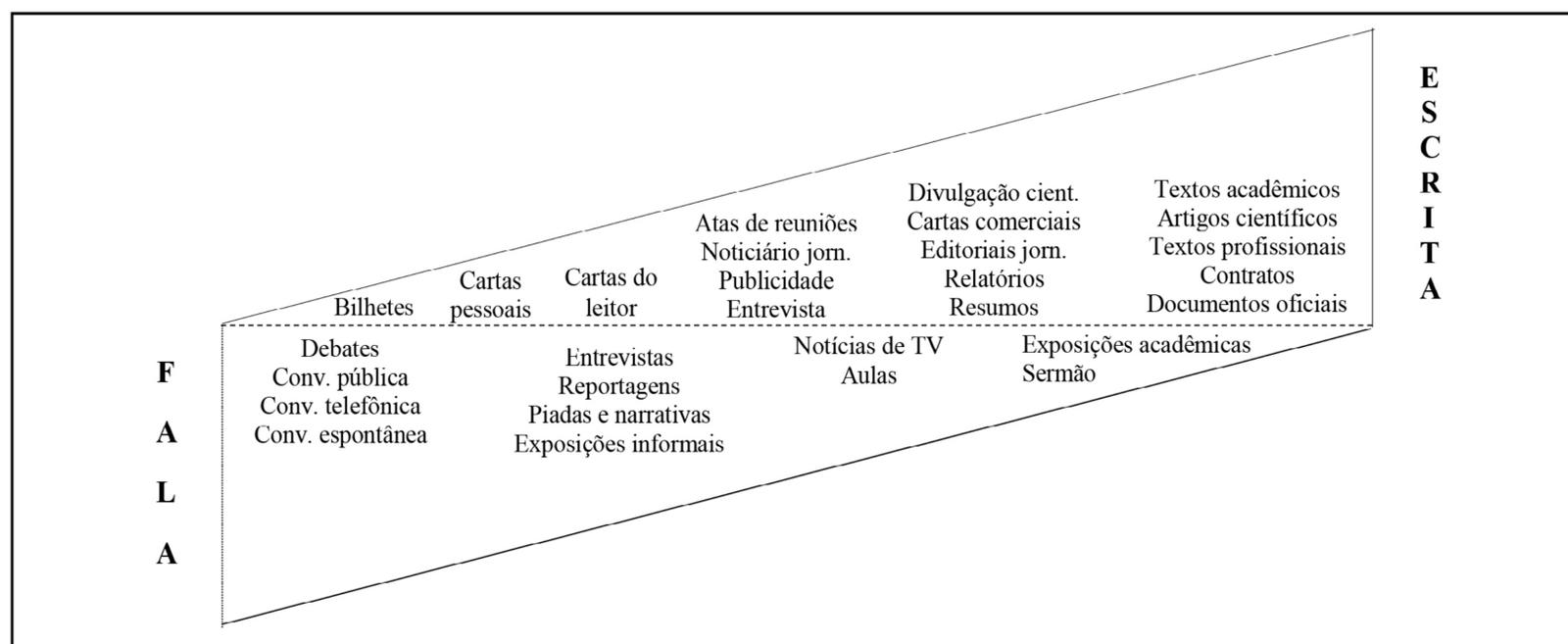
Fonte: Marcuschi (1997, p. 136).

Nesse Esquema 1, destacamos dois contínuos entre os textos da fala e os textos da escrita, tal como defendido pelo autor: em uma linha, diferentes tipos de textos (TF 1, TF 2 ...TFn e TE1,TE 2...TEn), e, em outra linha, as características específicas de cada modalidade.

O contínuo tipológico distingue e correlaciona os textos em cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, seleções lexicais etc. Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo

de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo dos dois contínuos sobrepostos (Marcuschi, 1997, p. 137, grifo do autor).

De acordo com Marcuschi, a língua é complexa e suas diferentes modalidades de uso se dão num contínuo de variações, que considera as semelhanças e diferenças, correlacionadas às estratégias de formulação, disponíveis no sistema ou código linguístico. Por isso, as análises devem levar em consideração o funcionamento, o uso, as estratégias, a seleção do léxico e o contexto de produção, que variam suas características em textos escritos e falados.



Esquema 2: Distribuição dos gêneros textuais no *continuum*

Fonte: Marcuschi (1997, p. 137).

O Esquema 2 mostra o *continuum* tipológico e, de acordo com ele, a observação, por exemplo, de que uma carta pessoal terá menos diferenças de uma narrativa oral espontânea que de um texto escrito acadêmico. Portanto, não se sustenta a visão de autores que definem a fala como dialogada e a escrita como monologada, confundindo a forma de textualização da fala com a própria modalidade de uso da língua. Marcuschi acredita que a fala e a escrita apresentam-se em um *continuum* de variações e, nesse sentido, a fala varia e a escrita varia. Assim, o critério de análise deve ser baseado no *continuum* dos gêneros textuais para evitar dicotomias estritas.

Entretanto, mesmo procurando se afastar da dicotomia radical, o autor faz uso de uma divisão tipológica entre textos da fala, do lado do prototipicamente falado, e textos da escrita, do lado do prototipicamente escrito, o que, em última análise, mantém uma dicotomização, ainda que metodológica, conforme a denomina Corrêa (1997, p. 37).

3. Da dicotomização metodológica à heterogeneidade constitutiva da escrita

Muitos autores, como já mencionado, têm uma visão dicotomicamente radical sobre a relação entre fala e escrita. Marcuschi (1996) não reconhece a coerência dessas tendências e contribui, com seus estudos, para o avanço da discussão sobre o tema. Entretanto, Corrêa (1997) entende que, na proposta de Marcuschi, embora se deixe a dicotomia radical, adota-se, em contrapartida, uma dicotomização metodológica, com a proposição do contínuo tipológico, que, para ele, apesar de apresentar as relações entre o oral/falado e o letrado/escrito, ainda mantém os polos opostos do prototipicamente falado/oral e escrito/letrado.

Corrêa menciona Goody (1979) e Olson (1977) como representantes da dicotomia radical entre o oral/falado e o letrado/escrito. Para eles, o texto escrito tem autonomia sobre o enunciado (falado), criando dois polos na produção verbal. Marcuschi (1997), também numa perspectiva crítica a esses autores, como já mencionado na seção anterior, mostra que, para eles, a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva individual.

Corrêa concorda com Goody sobre a escrita não substituir a fala e esta não substituir o gesto, mas ressalta que Goody não faz referência a uma terceira possibilidade, que diz respeito à presença do gesto no texto escrito. Quando falamos, normalmente, apontamos com as mãos e fazemos gestos; na escrita, os gestos são demonstrados, por exemplo, com o ritmo, os aspectos prosódicos apresentados por acentuação fonológica (Chacon, 1996) e, conforme estudos mais recentes, também no âmbito da própria sintaxe (Lopes-Damasio, 2020).

Olson acredita na escrita alfabética explícita, que independe da participação do leitor para o sentido, interpretado, portanto, sempre de uma única maneira. Corrêa, por sua vez, alerta sobre esse fato: “a importância que atribuímos à relação histórica entre sujeito e linguagem, registrada no processo de escrita, evidencia uma posição contrária à explicitude e à autonomia do texto” (Corrêa, 1997, p. 32). Os autores que defendem a dicotomia radical não conseguem, na prática dessas teorias, demonstrar tal separação nas análises entre a fala e a escrita. “No que se refere à ênfase na escrita, adotada, mas não reconhecida pela própria lingüística, pretendemos salientar apenas que esse dado vem comprovar o trabalho híbrido de boa parte dos lingüistas em relação à idéia de uma dicotomia radical entre o falado e o escrito” (Corrêa, 1997, p. 32).

De acordo com Corrêa (1997), os fatos lingüísticos têm uma íntima relação com as práticas sociais, posição também assumida por Marcuschi (1997). Entretanto, se este autor também acredita nessa relação, então não poderia dividir as práticas sociais tipologicamente, pois os fatos lingüísticos falados/escritos e as práticas sociais, orais/letradas, se encontram, no sentido de que são constitutivos uns dos outros.

Nessa direção, Corrêa (1997) contesta todos os pontos argumentados a favor de uma perspectiva dicotômica entre o oral/falado e o letrado/escrito, tanto a dicotomização radical quanto as relativas, como a metodológica, proposta por Marcuschi (1996), defendendo um entrelaçamento constitutivo entre os fatos linguísticos e as práticas sociais, que está na base de sua proposta teórica.

Levando em conta o que foi apresentado até aqui, na próxima subseção, intitulada *A escrita constitutivamente heterogênea*, será apresentada a proposta teórica de Corrêa (1997), tomada como base para as análises deste livro. Para expor a atuação dialógica na relação fala/escrita, o autor divide o modo de observação da representação da escrita em três eixos: o eixo 1, da escrita em sua suposta gênese; o eixo 2, da escrita como código institucionalizado; e o eixo 3, da dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Após essa apresentação mais geral, na subseção *Aspectos da escrita infantil*, serão observados alguns pontos específicos da escrita infantil, importantes para a abordagem dos dados proposta neste livro.

3.1. A escrita constitutivamente heterogênea

Corrêa caracterizou como *modo heterogêneo de constituição da escrita* o próprio processo de escrita, afastando-se, por um lado, de teorias anteriores, fundamentadas em uma visão dicotômica entre o falado e o escrito, que Corrêa nomeia como perspectiva radical, e, por outro lado, da perspectiva fundada na distribuição dos gêneros, no contínuo entre o falado e o escrito, denominada, pelo autor, como perspectiva metodológica ou dicotomização didática. Na abordagem de Corrêa, o falado e o escrito estão entrelaçados e são constitutivos um do outro, portanto, encontramos fala na escrita e escrita na fala.

Segundo o autor, para analisar a escrita, devemos pensar que temos um imaginário sobre ela, constituído a partir de nossa circulação pela sociedade. Nessa direção, aborda a atuação da imagem que o escrevente faz da escrita na construção de seu texto, considerando essa imagem, não de forma abstrata, mas com base nas experiências vividas nas práticas sociais. Nesse sentido, consideramos a necessidade de levarmos em consideração, nas análises, a relação histórica entre *sujeito e linguagem*.

Dentre os autores que corroboram a proposta de Corrêa, podemos citar, apenas a título de exemplificação, Tenani (2011), Capristano e Oliveira (2014), Soncin e Longhin (2014), Chacon (2021) e Lopes-Damasio (2022). Na linha de Authier-Revuz (1990), todos esses estudos contribuem com a proposta de escrita heterogênea, trazendo-nos um ponto de vista sobre aspectos da heterogeneidade, na relação entre fala e escrita, a partir da observação de dados de escrita.

Nessa direção, em uma pesquisa realizada por Chacon (2021), com 42 textos de crianças do primeiro ao quinto ano do EF I – ciclo de alfabetização –, foram investigadas as flutuações

no registro ortográfico de um mesmo tipo de texto, e seus resultados mostraram que a escrita analisada ancora-se em características de atos de fala e em características de atos de escrita que se entrecruzam:

Nossos resultados permitem, portanto, corroborar Corrêa (2004), no sentido de que não haveria escrita pura, ou seja, escrita não atravessada por características da fala. Nossos resultados mostram, ainda, que as relações entre fala e escrita na escrita não são de interferência da primeira na segunda, já que a ideia de interferência sugere que haveria momentos em que a escrita seria e momentos em que a escrita não seria atravessada pela fala. O entrecruzamento dessas características que detectamos em nossos dados permite, em síntese, confirmar o caráter constitutivamente heterogêneo que Corrêa (2004) atribui a qualquer tipo de escrita. Mesmo porque, enquanto enunciador, o escrevente é também falante; logo, a complexidade de tal constituição deixa traços na sua escrita (Chacon, 2021, p. 15).

Para a observação da relação constitutiva entre o falado e o escrito, tal como corroborada por estudos como o de Chacon, citado acima, Corrêa (1997) propõe um espaço de observação da escrita fundado em três eixos de representação da heterogeneidade da escrita, voltados à imagem que o escrevente tem da sua própria escrita, à imagem que o escrevente tem do código escrito institucionalizado e à imagem da representação que o escrevente faz da dialogia com o já falado/escrito e já ouvido/lido.

O primeiro eixo é caracterizado a partir da constituição da escrita em sua suposta gênese, ou seja, pelo imaginário do escrevente acerca da (sua) escrita, igualando o falado com o escrito. O que orienta a circulação do escrevente pelo seu imaginário sobre a (sua) escrita são suas experiências nas práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas.

Nesse eixo teórico-metodológico, entendemos que, ao tentar apropriar-se da escrita, o escrevente procura representar fielmente o modo de enunciação falado. São singulares os modos como cada sujeito imagina a (sua) escrita, pois essa imagem depende do já-ouvido, do já-lido, dos espaços por que já circulou e do(s) outro(s) com quem conviveu, numa intrínseca relação entre o que é tradicional e o que é atual, enquanto memória/história e contextos pragmáticos de uso da língua em interações comunicativas.

Para esta explicação, esse primeiro eixo será dividido em:

(a) tipo de mixagem entre o oral/falado e o letrado/escrito que o escrevente propõe – o escrevente projeta o gesto articulatório, em gesto gráfico, transcrevendo fielmente sua memória sonora do falado, numa tentativa de registrar graficamente a materialidade fônico-pragmática do oral/falado;

(b) modo como o próprio escrevente se representa em sua escrita – pois o modo heterogêneo da escrita tem, na imagem que o escrevente faz do poder representativo da escrita, ou faz da própria gênese da sua escrita, sua relação dialógica com o interlocutor; e

(c) marcas linguísticas indiciativas desse tipo de circulação dialógica – normalmente pelas regularidades das marcas linguísticas que mostram o dialogismo que o escrevente faz com o interlocutor, demonstrando imaginar que o interlocutor reconhece o já ouvido ou já falado (Corrêa, 1997).

Contribuindo com as considerações de Corrêa sobre o primeiro eixo, podemos citar o trabalho de Chacon (2021), intitulado “A relação fala/escrita em dados não-convencionais da escrita infantil”, em que o autor mostra que as flutuações ortográficas deixam indícios da ancoragem das crianças, simultaneamente, em características prosódicas de enunciados falados e em características das convenções ortográficas, presentes em enunciados escritos. Tenani (2011), em trabalho intitulado “Análise prosódica de segmentações não-convencionais de palavras em textos do sexto ano do Ensino Fundamental”, identifica hipo e hipersegmentações, nos textos infantis escritos, relacionando-as ao que o aluno imagina ser a sua escrita e também a escrita institucionalizada, relacionada com o segundo eixo, que passamos a apresentar.⁹

O segundo eixo é caracterizado pela representação que o escrevente faz da sua escrita como código institucionalizado, enquanto modo autônomo de escrita estabilizado por instituições, em especial, a instituição escolar. Trata-se, pois “[da] tentativa de alçamento à escrita culta formal e aos discursos estabilizadores da instituição escolar” (Corrêa, 1997, p. 272). Nesses termos, quanto ao alçamento em relação à escrita, tomada como código institucionalizado da/pela escola, o escrevente tenta alcançar o que ele imagina ser uma escrita formal e institucionalizada, o que pode assumir a forma de “erros” na materialidade linguística. O termo destacado, aqui, é o indício dessa relação do sujeito com a escrita/língua, afastando-se, pois, do conceito de “erro” tradicionalmente associado ao prescritivismo gramatical, fortemente presente na escola. Corrêa classifica o “erro” como um indício do modo heterogêneo de constituição da escrita.¹⁰

Três itens podem ser ressaltados nesse eixo:

(a) o tipo de encontro entre o oral/falado e o letrado/escrito que o escrevente propõe – diz respeito à representação da escrita como código institucionalizado, reproduzindo, de certo modo, o imaginário da escrita escolarizada. Nesse sentido, o escrevente lida com o que supõe

9 O segundo eixo dialoga com o primeiro que também está relacionado, por sua vez, com o terceiro eixo, pois, na constituição da escrita, podemos encontrar indícios (um termo, uma expressão ou até espaços em branco) que representam o primeiro eixo, e/ou o segundo e/ou o terceiro eixo, dependendo do contexto de produção do texto.

10 A relação do primeiro eixo com o segundo eixo pode ser identificada, por exemplo, quando o escrevente imagina seu interlocutor e escreve como se ele conhecesse as experiências do falado/ouvido pelo autor do texto (indício do primeiro eixo), junto a isso o escrevente faz referências ou imagina fazer, através da argumentação, de modo a alcançar uma linguagem institucionalizada para convencer seu interlocutor (indícios do segundo eixo), explorando o contexto pragmático no diálogo que se estabelece com a instituição (Corrêa, 1997, p. 130).

ser a escrita institucionalizada, com base não só no que aprendeu na escola, mas também fora dela, ou seja, em sua experiência com discursos estabilizadores letrados/escritos;

(b) o modo como o próprio escrevente se representa em sua escrita – o encontro do oral/falado e do letrado/escrito é mostrado quando o escrevente leva ao extremo uma tal imagem sobre o código escrito e fica marcado pelo excesso; esse processo pode dar um cunho formal, mas inconsistente, em relação ao próprio tipo de organização textual proposta; e

(c) marcas linguísticas indiciativas desse tipo de circulação dialógica – são as regularidades linguísticas que podem ser observadas em várias dimensões. Como exemplo, podemos citar as estruturas sintáticas, a escolha do léxico, a organização textual e os recursos argumentativos.

Colaborando com o segundo eixo, destacamos também o trabalho de Tenani (2011) e Chacon (2021). No trabalho de Tenani, aqui já identificado, são apresentadas as segmentações não-convencionais na escrita infantil, entendidas como marcas linguísticas da tentativa de alçamento do sujeito ao código escrito institucionalizado, demonstradas pelo excesso, que, no caso, configura-se na segmentação não-convencional. O trabalho de Chacon, já identificado, traz informações interessantes sobre o eixo dois, também nesse caso a partir de marcas prosódicas que mostram as flutuações de segmentação na escrita, relacionadas a características das convenções ortográficas, presentes nesses dados.

O terceiro eixo caracteriza-se pela relação do escrevente com o já falado/escrito e o já ouvido/lido, de acordo com princípios dialógicos.¹¹ Nesse eixo, destacamos novamente três itens:

(a) o caráter fundamental do dialogismo na utilização da linguagem em geral – observado quando o escrevente, no ato particular de apropriação da escrita, estabelece uma ligação de um discurso com outro, ou outros discursos, mostrando, assim, sua circulação por uma prática social. Portanto “o sujeito e seu discurso se constituem pela relação com outros sujeitos e discursos” (Corrêa, 1997, p. 339);

(b) o caráter dialógico como modo de constituição da escrita – aqui, representada pela própria organização dos três eixos de observação da circulação do escrevente por seu imaginário sobre a escrita, de acordo com uma hipótese de sua constituição dialógica, formulada pelos autores que pensam a escrita como representação e a veem a partir de uma dupla possibilidade de relação, com o mundo e com o falado; e

(c) as consequências do dialogismo na abordagem metodológica levada a efeito no trabalho de Corrêa (1997) – em que os textos analisados correspondem a um gênero específico,

¹¹ O dialogismo, relação entre discursos vivenciados pelo escrevente nas práticas sociais, está presente na intertextualidade e no interdiscurso (Fiorin, 2010, p. 161-193).

denominado “redação de vestibular”, que exige do escrevente uma resposta à proposta de produção textual. Sendo assim, as marcas linguísticas observadas na superfície dos textos produzidos estão ligadas à réplica, ao dialogismo com essa proposta de produção.

Assim, os três eixos ocorrem simultaneamente e dependem de como o escrevente imagina sua escrita, em relação com o já falado/escrito e já ouvido/lido.

A proposta de Corrêa, no que diz respeito ao terceiro eixo, está em coerência com a noção de dialogismo, conforme Bakhtin (2003), enquanto constitutivo dos dois modos de enunciar. Para o autor, no processo de elaboração do enunciado, o escrevente produz uma resposta ao já ouvido/lido:

O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2003, p. 272).

Na subseção seguinte, será abordada a importância dessa concepção para o ensino da escrita e a relevância dessa teoria para os professores que trabalham com a aquisição da escrita e com a escrita, de modo geral.

3.2. O caráter não provisório da escrita constitutivamente heterogênea

Na esteira de Corrêa, Capristano (2010, p. 179) afirma que, no processo de aquisição da escrita padrão, é possível observar o funcionamento divergente da escrita em aquisição, que pode ser tomado como indícios de um imaginário (aquilo que o escrevente imagina ser uma escrita formal), decorrente do imaginário presente nas práticas sociais orais e letradas (escolarizadas ou não escolarizadas), das quais esses escreventes participam. Na escrita infantil, esses indícios são mais observáveis, mas não podemos dizer que a heterogeneidade da escrita é provisória, ou, em outras palavras, que é particular dessa escrita.

Nessa direção, de acordo com estudos de Corrêa (1997), Chacon (1996), Lopes-Damasio (2020), Capristano (2010), Tenani (2011) e Capristano e Oliveira¹² (2014), a escrita infantil constitui

¹² Esses trabalhos foram realizados no âmbito do grupo de pesquisa Estudos sobre a Linguagem (GPEL), coordenado pelo Prof. Lourenço Chacon. O propósito dos estudos realizados nesse grupo é a investigação sobre a escrita infantil, à luz da concepção de escrita constitutivamente heterogênea.

exemplo inequívoco da relação sujeito/linguagem, indício da circulação do escrevente por práticas orais/letradas e re-atualização¹³, em termos de funcionamento, do que acontece com práticas e usos da escrita em geral. “Quanto mais forem considerados os fatores co-atuantes na constituição do escrevente e quanto mais a escrita for tomada no seu processo de apreensão não-exaustiva da oralidade, menos regulamentação normativa será solicitada e melhores frutos serão colhidos” (Corrêa, 1997, p. 2).

De acordo com o autor, para alcançarmos resultados melhores no ensino de língua, de modo mais geral, e da escrita, mais especificamente, deve ser considerada sua constituição por fatores externos à regulamentação normativa, tomando, pois, a escrita em seu processo de apreensão (não-exaustiva) da oralidade. Quando entendemos que a escrita reduz-se apenas à aprendizagem do código linguístico e suas normas, não percebemos que a língua em funcionamento é muito mais que um constructo de normas e que, em relação de constituição, sujeito/linguagem são inseparáveis para o uso da língua em suas práticas sociais letradas ou não.

Nessa direção, no artigo “Por uma concepção heterogênea de escrita que se produz e que se ensina na escola”, Capristano (2010) aborda a importância dessa concepção para o ensino da escrita e a relevância dessa teoria para os professores que lidam com a aquisição da escrita. Em seu trabalho, a autora destaca aspectos, na escrita infantil, que podem ser tomados como indícios de um imaginário da escrita, presente nas práticas sociais, e lista pontos, da teoria de Corrêa (1997), que contribuem para a construção da perspectiva de uma escrita constitutivamente heterogênea:

(a) Fala e escrita são vistas como modos de enunciação ligados às práticas de oralidade e de letramento – proposição que implica considerar a fala e a escrita como fatos linguísticos e práticas sociais, afastando-se de uma visão em que a escrita se limita ao seu material significante e posicionando-se no sentido de entendê-la como processo de produção;¹⁴

(b) Marcas de fatos ligados à enunciação oral presentes em enunciados escritos constituem indícios do modo heterogêneo de constituição da escrita – há, aqui, um questionamento das dicotomias radical e metodológica, na defesa de Corrêa, para quem a heterogeneidade não é uma característica que se marcaria *na* escrita, em especial nas escritas consideradas não-adequadas ao padrão escrito, e sim uma característica de constituição *da* escrita e interior a ela;

(c) A escrita vista em seu processo de produção – entendimento da escrita como *processo* e não como *produto*. Nesse sentido, o caráter heterogêneo da escrita não está restrito ao seu

13 O termo se refere ao funcionamento da língua, que se atualiza com as experiências nas práticas orais/letradas, portanto, em seu uso geral.

14 Marcuschi, embora defenda a consideração da fala e da escrita como fatos linguísticos e a concepção da oralidade e do letramento como práticas sociais, em intrínseca relação, em sua proposta, mantém, nos polos extremos do prototipicamente falado e escrito, uma dicotomia entre esses fatos, conforme discutido na seção 2.2 deste Capítulo.

material significativo, mas propaga-se para outras dimensões que constituem o seu processo de produção. Por isso, na avaliação, no exame e/ou na análise de fatos linguísticos escritos, a atenção volta-se, prioritariamente, para aquilo que aponta para o processo de constituição da escrita;

(d) A relação oral/falado e letrado/escrito é vista sempre a partir de uma outra, a relação sujeito/linguagem, em que o escrevente é parte fundamental do processo de apreensão de fatos característicos da enunciação falada pela escrita – sendo assim, Corrêa (2004, p. 34) enfatiza que o desvendamento das representações que o escrevente faz da relação fala/oralidade e escrita/letramento pode ser realizado por análises de pistas linguísticas que permitem identificar pontos de ruptura da escrita padrão e que denunciam, por sua vez, a circulação do escrevente pela imagem que ele faz da (sua) escrita, enquanto indícios da heterogeneidade constitutiva da escrita; e

(e) A circulação dialógica do escrevente e/ou a imagem que o escrevente faz da escrita é sempre considerada como parte de um imaginário socialmente partilhado – portanto, segundo Corrêa, ao valorizar a representação que o escrevente faz da (sua) escrita, do interlocutor e de si mesmo, o objetivo é apreender não a representação que o escrevente faria, individualmente, da sua escrita, mas, sim, “uma representação adquirida do grupo de que faz parte, da escola que frequenta, do vestibular que presta...” (Corrêa, 2004, p. XXXIV; Capristano, 2010, p. 177).

Considerando os pontos destacados, a partir de Capristano (2010), assumimos a ideia de que as imagens que o escrevente faz da (sua) escrita não decorrem de sua suposta condição de aprendiz, ou seja, o funcionamento heterogêneo da escrita, frequentemente associado ao que é considerado não-convencional, nessa escrita, em relação ao que se entende como escrita padrão, não é exclusivo dos enunciados infantis, como mostra Corrêa, mas é parte constitutiva da escrita como um todo, e está relacionado às práticas sociais, orais e letradas, nas quais os escreventes estão inseridos.

4. Pontos para se apoiar neste capítulo

O primeiro capítulo deste livro trouxe uma revisão teórica que será usada como fundamento para descrever e analisar a TD argumentativa e as TDs que a constituem em textos escritos por alunos regularmente matriculados no 9º ano do EF público, da escola Prof. Francisco Balduino de Souza. O objetivo é alcançar conclusões acerca das relações entre as tradições textuais e a heterogeneidade constitutiva da escrita, a fim de subsidiar a formação para a análise linguístico-discursiva de professores de Língua Portuguesa, à luz de uma concepção de escrita constitutivamente heterogênea, tal como proposta por Corrêa (1997).

Para conduzir o leitor até as bases teóricas deste livro, entretanto, optamos por partir daquilo que imaginamos ser uma literatura conhecida sobre o tema das relações entre fala e escrita e, assim, partimos de considerações realizadas por Marcuschi (1997) sobre as tendências que influenciaram o ensino de língua e suas implicações. Desse modo, resenhando esse autor, apresentamos as visões dicotômicas da relação entre fala e escrita, a partir da dicotomia radical, passando pelas tendências imanentista, culturalista e variacionista, até chegar àquela a que Marcuschi se filia, denominada de perspectiva interacionista e que entende a relação fala e escrita dentro de um contínuo de semelhanças e diferenças entre textos.

Corrêa (1997), reconhecendo na proposta do contínuo tipológico uma manutenção da dicotomia entre fala e escrita, e denominando-a de metodológica, explica seu afastamento também desse quadro, uma vez que, se sujeito e linguagem, em funcionamento, são indissociáveis, não há como analisar a escrita de maneira que não se considerem as práticas sociais orais/letradas e faladas/escritas, escolarizadas ou não, vividas pelo escrevente, e não há, em contrapartida, como desconsiderar a heterogeneidade que lhe é constitutiva.

As contribuições de Corrêa (1997) abrem um espaço metodológico com a sua proposição dos três eixos de representação do imaginário do escrevente sobre a (sua) escrita, de acordo com suas experiências nas/por práticas sociais. O primeiro eixo, da gênese da escrita, diz respeito à circulação do escrevente por seu imaginário acerca da (sua) escrita, de modo a igualar o falado e o escrito; o segundo, do código escrito institucionalizado, é caracterizado pela representação que o escrevente faz da (sua) escrita, a partir de seu imaginário da escrita enquanto modo autônomo de enunciação, estabilizado por instituições. Nesses dois eixos, a circulação do escrevente é percebida por marcas linguísticas, prosódicas, sintáticas e lexicais. Por fim, o terceiro eixo, da dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido, caracteriza-se por princípios dialógicos, aos quais associamos, na linha de Lopes-Damasio (2020, 2021, 2022), o conceito de TDs, conforme será apresentado no próximo capítulo.

Capítulo 2

Tradições discursivas: uma abordagem linguístico-discursiva do texto

1. Introdução

Os eixos de representação da escrita, conforme propostos por Corrêa (1997) e apresentados no capítulo anterior, principalmente o eixo três, que especifica o dialogismo na escrita com o já falado/ouvido e o já escrito/lido, remetem-nos às análises da escrita que levam em consideração todos os seus aspectos não como apenas um produto, mas sim como um processo. Especialmente em relação a esse terceiro eixo, abordaremos, neste capítulo, o conceito de tradição discursiva (TD, como já anunciado), que surgiu a partir dos estudos de Eugênio Coseriu e de sua concepção da linguagem, com o intuito de estabelecer, na linha de Lopes-Damasio (2019, 2020, 2021, 2022), relações teórico-metodológicas que auxiliam na abordagem linguístico-discursiva dos textos, no modo escrito de enunciação, com destaque para o contexto que interessa a este livro, de diálogo com questões relativas ao ensino de texto e gramática.

Na escola, muitos professores de língua materna não conhecem o conceito de TD, o que justifica, por si só, sua apresentação inicial neste capítulo. A essa justificativa, acrescentamos, ainda, a necessidade de estabelecimento de um diálogo teórico com as bases de nosso entendimento de escrita, conforme apresentado no capítulo anterior. Nesse sentido, neste capítulo, trataremos, de maneira específica, dos principais aspectos definidores desse conceito, assim como de suas principais relações com outro conceito, já bem conhecido dos professores, o de gêneros discursivos/textuais. O presente capítulo também cumpre a função de sustentar, na linha de Lopes-Damasio (2019, 2020, 2021, 2022), um diálogo teórico-metodológico, que está na base deste trabalho, com o entendimento de escrita constitutivamente heterogênea.

Nessa perspectiva, na seção 2, intitulada *Conceito de TD*, será apresentado um pequeno histórico sobre a origem do conceito, baseado na perspectiva de Coseriu (1979) e Kabatek (2006). Também para esclarecer algumas discordâncias em relação ao conceito de TD, serão apresentadas definições de historicidade, discutidas em torno das TDs. Na subseção *Como identificar uma TD*, serão discutidos os seus traços definidores: repetição e evocação, com base no trabalho de Kabatek (2005b). O conhecimento desses dois elementos é alicerce para a distinção entre TD e gênero discursivo, que será abordada na seção seguinte. O tópico *Aplicações do estudo das TDs* apresenta sua relação com a gramática histórica, em uma perspectiva diacrônica, segundo Kabatek (2005a), propiciando uma abordagem específica

dos processos de mudança linguística que será apresentada na subseção *TD e mudança linguística*. Na subseção seguinte, *TD e aquisição da escrita*, com a intenção de explicitar a relação entre TD e (a aquisição da) escrita infantil, serão apresentados aspectos relevantes, a partir dos trabalhos de Longhin (2014), Lopes-Damasio (2021) e Ferrari e Lopes-Damasio (2023), para entendimento de que as TDs podem ser tomadas como ponto de partida para o estudo da aquisição da escrita, de modo específico, e da escrita, em contexto escolar, de modo mais geral.

2. Conceito de tradição discursiva

Desde as contribuições de Saussure para a Linguística, enquanto ciência propriamente dita, surgiram várias mudanças na concepção de língua em favor do aprimoramento do conhecimento das relações que a língua estabelece dentro dela mesma. Essas mudanças são observadas no ensino de língua e, conseqüentemente, nas relações com outras áreas do conhecimento, ou com subáreas dentro dos estudos linguísticos, como no caso da Linguística Histórica, em que surge o conceito de TD. Ainda pouco conhecido no meio escolar, os estudos fundamentados nesse conceito concentram-se, inicialmente, em aspectos da mudança linguística ao longo do tempo. O termo surgiu inspirado nos estudos da linguística românica de Coseriu, que entende a língua como algo em processo. Em sua teoria, o autor dividiu a linguagem em três níveis: o nível universal, o histórico e o individual. Assim, o conceito de TD nasce, no âmbito da filologia alemã, a partir do nível histórico da linguagem, no âmbito da teoria de Coseriu (1979), tal como será melhor detalhado subseqüentemente.

As tendências que deram origem ao conceito de TD iniciam-se, nas décadas de 1960 e 1970, com os estudos da linguística de texto e da pragmática. Pouco antes, nos anos 1955, Coseriu institui uma linguística própria do nível do texto/discurso. Nos estudos da germanística, que tinham como base o texto, identificavam-se características textuais, como elementos linguísticos, de conteúdo, da situação e relacionados à função ou finalidade comunicativa, como explica Kabatek (2006). Portanto, na década de 1970, trabalhos que identificam os diferentes tipos textuais, em diferentes perspectivas, dão origem a campos distintos no estudo da textualidade, considerando-a a partir dos elementos linguísticos (sintáticos e lexicais), do conteúdo e de sua inserção situacional e de sua função ou finalidade comunicativa.

Segundo Kabatek (2005), essas tendências, que têm como base a história dos textos, apresentam suas vantagens e desvantagens, mas estudar a história do texto sem considerar a história das línguas é ignorar um fator importante para o estudo do texto e para o estudo das línguas.

Ainda segundo Kabatek (2005, p. 3), em 1983, Brigitte Schlieben-Lange, discípula de Coseriu, apresentou uma perspectiva pragmática e histórica que relacionava oralidade e escrita (para mantermos os termos empregados pela autora), observando que havia uma história dos textos, distinta da história das línguas. Essa obra fortaleceu os conceitos de Coseriu e, a partir dela, mais tarde, foi proposto o conceito de TD.

Considerando que as TDs estão para além das línguas históricas (ver, por exemplo, uma carta, que, enquanto tradição de escrever, está presente em diferentes idiomas históricos) e que formam outras TDs complexas (ver, novamente, a carta, que, enquanto TD complexa pode se constituir de outras TDs, conforme sua composicionalidade paradigmática e sintagmática), muitas pesquisas utilizam-se desse conceito para investigar a gênese dos textos e suas transformações ao longo da história. Vale ressaltar, entretanto, que, de acordo com a concepção de língua concreta de Coseriu, a língua é histórica, independentemente da perspectiva do investigador, ou seja, existe história no recorte diacrônico e, da mesma forma, no sincrônico, por isso é coerente o uso desse conceito para fundamentar a proposta do presente livro, voltado a um recorte específico no tempo, ou seja, para textos produzidos por escreventes matriculados no 9º ano do EF, em uma amostra, portanto, sincrônica, mas, ainda assim, representativa da língua histórica.

Coseriu (1979) propõe que todo discurso parte do nível universal, enquanto atividade de falar, passa por uma língua/idioma, em particular, enquanto ato, que se dá por meio daqueles que a falam, com uma finalidade comunicativa desejada. Esses níveis estão associados às atividades comunicativas que os sujeitos exercem nas diferentes situações de interação verbal. Sendo assim, todo interlocutor dirige-se ao seu interlocutor com uma intenção comunicativa específica. Assim, para o autor, falar algo é universal a todos os seres humanos, é histórico, pois pressupõe um idioma, e, por fim, é individual, pois se configura em uma situação concreta e particular. O Quadro 4, a seguir, ilustra essas considerações:

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

Quadro 4: Níveis do linguístico (Coseriu, 1979).

Para o autor, o nível universal diz respeito à capacidade humana, biológica, de falar. O nível histórico, por sua vez, diz respeito às línguas enquanto produtos históricos da atividade humana e, por fim, o nível individual, ao discurso ou textos, enquanto resultado de enunciações particulares e únicas, que são, ao mesmo tempo, expressão da capacidade universal de fala e

de uma tradição histórico-cultural (Longhin, 2014, p. 16). Em outras palavras, o nível universal diz respeito à língua, que possibilita a atividade humana de falar, em relação ao saber ou competência, e diz respeito ao falar no geral, ou seja, ao saber elocucional. O nível histórico refere-se à língua vista como histórica, por isso, particular, relativamente a um idioma e suas variedades. Assim, compreende o conjunto ou sistema disponível de uma língua, ou seja, o saber idiomático. O nível individual diz respeito à elaboração particular e, portanto, individual do falante, ou seja, o discurso, o seu saber expressivo, individual em duas perspectivas: por um lado, no sentido de ser realizado individualmente (não em coro); e, por outro lado, de ser realizado em uma determinada situação.

Koch (1997) e Osterreich (1997) propõem distinguir, dentro do nível histórico, o domínio da língua histórica particular e o domínio da tradição dos textos. Assim, a produção de sentido passaria por “filtros”, concomitantemente, promovendo adequação a dois tipos de técnicas: as da língua, que organizam os fatos linguísticos, como oposições fonológicas, construções morfológicas, arranjos sintáticos e escolhas lexicais; e as da tradição dos textos, que organizam o linguístico em unidades maiores, em texto ou discurso concreto. No Esquema 3, apresentamos como funcionam os dois filtros, no ato de fala:



Esquema 3: Tradições Discursivas (Kabatek, 2005a, p. 155).

Segundo Coseriu (1979), em relação à historicidade da língua, estão o sistema linguístico e a norma, sendo que o sistema compreende as possibilidades léxico-gramaticais e a norma, as possibilidades do sistema que são efetivamente usadas. Nessa direção, e de acordo com proposta do autor, o sistema linguístico é utilizado pela criança antes que se utilize a norma, uma vez que, diante da necessidade de comunicação, o sujeito, primeiramente, apropria-se dos signos linguísticos, o sistema (aquilo que é possível na língua). Ao longo de suas interações pela comunidade que integra, a norma é apreendida nessas interações linguísticas, quando o sujeito reconhece o que é normal na sua atividade comunicativa.

Nessa perspectiva da linguística histórica, estão presentes também as variações linguísticas, mais ou menos prestigiadas, de modo que as variedades contribuem para a identidade do sujeito

e podem ser observadas do ponto de vista geográfico (variação diatópica), social (variação diafásica) e estilístico (variação diastrática).

A respeito desse conceito de historicidade da língua, Longhin (2014, p. 19) acrescenta:

A historicidade da língua é, então, a historicidade do homem social, entendendo social aqui não apenas em termos da coletividade das classes sociais, mas, sobretudo, em termos dos papéis sociais assumidos e das relações sociais entre o eu e o outro que, juntamente com as finalidades comunicativas e demais condições de produção, determinam o que dizer e como dizer, produzindo sentido.

Kabatek (2006) exemplifica a historicidade da língua, compartilhada pela TD, na intenção de saudar alguém pela manhã, com o enunciado “bom dia!”. Nesse caso, não acionamos apenas a língua portuguesa como sistema e norma, seu léxico e sua gramática, mas sim uma tradição, estabelecida além das regras da língua, pois, se fôssemos recorrer ao sistema e à norma da língua, usaríamos a expressão “dia bom”, uma expressão elíptica de “desejo-lhe um dia bom”. Quando, no caso, nosso enunciado assume a forma “bom dia!”, contrariando, pois, o que se observa em outros enunciados de mesma estrutura – em que o modificador prototipicamente segue o nome –, recorreremos à tradição histórica da língua e da cultura dos falantes.

Kabatek (2005b), sobre os pressupostos teóricos nos quais se baseia o conceito de TD, nos níveis de linguagem apresentadas por Coseriu, afirma que não há uma concordância em relação ao lugar exato onde as TDs devam ser alocadas nos estudos da linguística histórica. O pensamento mais difundido, entretanto, aloca as TDs no nível histórico, no entanto, há aqueles que propõem classificá-las no nível individual, caso em que se encaixa a proposta de Kabatek (2005b), e há, ainda, outros que defendem a duplicação dos três níveis. Por esse motivo, Kabatek (2005a) entende ser necessário definir, de maneira mais precisa, o conceito de historicidade, por isso, apresenta os três conceitos distintos, estabelecidos por Coseriu: historicidade linguística *stricto sensu* (historicidade da língua dada), historicidade como tradição e historicidade genérica, no sentido de uma “pertença à história”.

Segundo Kabatek (2005b, p. 162), a historicidade da língua (dada) refere-se à historicidade do próprio homem como um ser histórico, “a língua como língua particular é a história de uma comunidade internalizada no indivíduo” (Kabatek, 2005b, p. 162). O segundo conceito, o de historicidade como tradição, refere-se às tradições de uma comunidade, da recorrência na criação de objetos culturais, da possibilidade de se referir a fatos culturais anteriores, evocados em fatos novos por conta de semelhança funcional, formal ou por parcial harmonia. O terceiro conceito de historicidade está relacionado a “acontecimentos individuais, irrepetíveis e únicos, no sentido do texto como indivíduo, ou seja, cada texto em particular” (Kabatek, 2005b, p. 163),

e está no centro da pesquisa filológica tradicional, pois as características de um texto individual corroboram como modelo para outros textos, o que permite que esse terceiro conceito possa ser situado também no segundo conceito de historicidade.

Segundo Kabatek (2005b, p. 163), para Coseriu (1979), assim como para Schlieben-Lange (1983), esse terceiro conceito de historicidade é negado, pois entendem que o texto não pode ter uma história em sentido próprio, já que o texto por si mesmo não é capaz de desenvolvimento, “ele é produto respectivamente individual da ação comunicativa” (Schlieben-Lange, 1983 *apud* Kabatek, 2005b, p. 163). Já para Foucault, quando fala sobre a historicidade do discurso em contraposição à linguagem, os elementos disponíveis e as técnicas da língua estão à parte da historicidade da língua, ou seja, para ele a linguagem é a-histórica (Kabatek, 2005b, p. 163). A solução para essa discordância, segundo Kabatek (2012), está na distinção, por um lado, entre língua e texto, e, por outro lado, entre diferentes historicidades.

Com base nos estudos históricos que originaram o conceito de TD, de maneira genérica, o autor a define como a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever:

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

Em relação à expressão *Tradição*, Lopes-Damasio e Silva (2018) observam que estará relacionada à historicidade, abarcando textos e fórmulas/expressões que caracterizam gêneros institucionalizados e atos de fala fundamentais; e estará relacionada à experiência, no sentido do já sabido dessas relações. Por sua vez, a expressão *discursiva* estará relacionada não só à qualificação das tradições como linguísticas, a fim de abarcar todo tipo de tradição do falar/escrever, conforme Kabatek (2005), mas também à qualificação das tradições como acontecimento, uma vez que, a cada realização, uma novidade é dada no modo como se realiza aquela prática.

Para o diálogo entre o conceito de TD e a proposta de Corrêa, é preciso considerar que, ao invés de ser tomada como signo, enquanto *produto* com significado dado *a priori*, a TD precisa ser tomada como processo de textualização, cujo sentido surge na movimentação do sujeito na linguagem/língua e, portanto, também na escrita. Tendo em vista a escrita entendida como

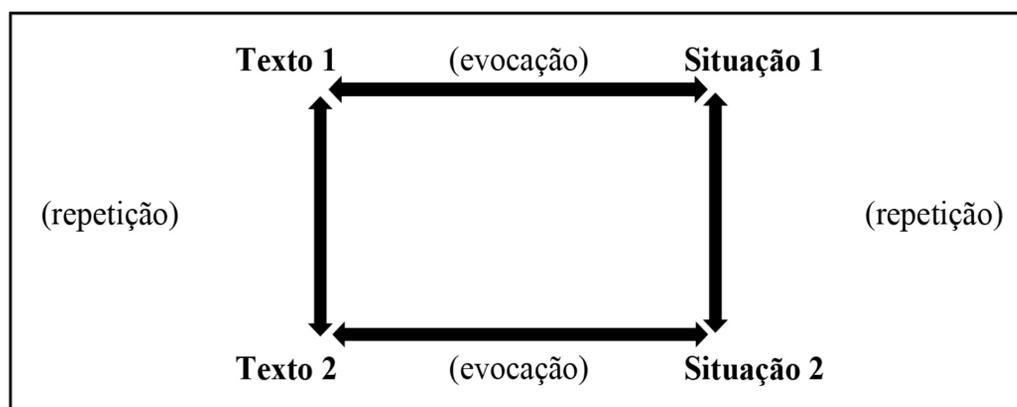
processo, sua regulação é dada pela circulação do escrevente por espaços de observação, definidos, no Capítulo 1, como três eixos distintos – gênese da escrita, do código escrito institucionalizado e da dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido, conforme Corrêa (1997). Ao mesmo tempo em que deve ser reconhecida a relação de oposição e complementariedade entre os dois primeiros eixos, o terceiro eixo deve ser reconhecido como aquele que dirige esse movimento, que, por sua vez, pode ser compreendido à luz do conceito de TD, porque se refere ao caráter de réplica da linguagem, ao dialogismo. Segundo Lopes-Damasio (2022), o conceito de TD, a partir de um diálogo crítico com a proposta de Kabatek (2005, entre outros), fundamenta o entendimento de que a linguagem não possui caráter de produto acabado, mas de modos de fazer em processo (Coseriu, 1982). Sendo assim, algumas ressalvas tornam-se necessárias, neste contexto, em que está sendo proposta, à luz de Lopes-Damasio (2019, 2020, 2022), uma relação teórica entre os conceitos de TD e de escrita constitutivamente heterogênea: (a) só existe história no nível atual, tal como só existe história porque o ato linguístico nunca é individual;¹⁵ e (b) só existe nível atual subjacente à concepção de sujeito da linguagem não como indivíduo, mas como individuação, de acordo com a hipótese da circulação dialógica e histórica do sujeito que, portanto, só possui individualidade em relação ao conceito de dialogia (Corrêa, 1997).

Adotando o conceito de TD em diálogo com a perspectiva da heterogeneidade da escrita, algumas ressalvas, como as apresentadas em (a) e (b), tornam-se necessárias e serão retomadas ao longo de outros pontos das subseções seguintes deste capítulo.

2.1. Como identificar uma tradição discursiva

Segundo Kabatek (2005, p. 161), “[...] 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”. Para o reconhecimento de uma TD, Kabatek (2005b) propõe que se parta de duas fases: a TD propriamente dita e a constelação discursiva evocada por ela. Kabatek (2006) define *evocação* como a ação de experimentar novamente uma determinada situação. Ou seja, para utilizar a TD “bom dia”, é necessário estar vivenciando uma situação tradicional de saudação. *Repetição* é, por sua vez, a ação de repetir a forma ou expressão linguística evocada pela situação comunicativa, conforme ilustra o Esquema 4, que relaciona *evocação* e *repetição* em função dos textos que se repetem (em (1) e (2)) em situações distintas ((1) e (2)):

¹⁵ O nível individual de Coseriu entende o sujeito como indivíduo consciente de sua elaboração linguística particular, ou seja, o discurso, de modo que o saber expressivo do falante também é individual em duas perspectivas, no sentido de ser realizado individualmente (não em coro) e de ser realizado em uma determinada situação. Entretanto, neste trabalho, afastamo-nos da perspectiva do indivíduo consciente de Coseriu, e aproximamo-nos do conceito de sujeito como individuação dialógica (cf. Corrêa, 1997), tal como será apresentado na sequência deste capítulo.



Esquema 4: Evocação (Kabatek, 2005b, p. 7).

Nesse Esquema 4, podemos identificar que há *repetição*, no eixo vertical, das *situações* e dos *textos* (1) e (2), e que, no eixo horizontal, encontra-se a *evocação* de um *texto* (1) ou (2), em relação à *situação* (1) ou (2). Assim, de acordo com o Esquema, uma situação comum, por exemplo, o encontro de dois sujeitos, pode evocar uma TD simples, como a saudação, ou, ainda, situações mais complexas e institucionalizadas, por sua vez, evocam TDs mais complexas, ou, até mesmo, podem evocar umas às outras, através da constelação discursiva. Isso ocorre sempre dentro das possibilidades do já-dito e de acordo com a situação concreta em que as TDs são repetidas.

Nessa perspectiva, algumas expressões de saudação, como “bom dia” ou “oi”, por exemplo, são TDs simples. Nesse caso, as expressões evocam uma situação de comunicação, com termos preestabelecidos pela historicidade da língua. Já uma carta é considerada uma TD complexa, pois é uma forma tradicional de comunicação que, apesar de ter sofrido mudanças de forma e estilo, ao longo do tempo, relaciona-se a outras formas de comunicação a distância, com os mesmos (ou semelhantes) objetivos discursivos. Dessa forma, são modos de se expressar estabelecidos como válidos por terem uso significativo e tradicional e que acontecem por meio de *evocação* e *repetição*.

Devemos ressaltar que nem toda repetição é uma TD, já que, para ser considerada uma TD, é necessário que seja discursiva. Segundo Kabatek (2005b, p. 5), “os anoiteceres podem-se considerar ‘tradições’ da natureza (ou de uma percepção da natureza), já que se repetem, mas não são tradições discursivas”. Nessa perspectiva, a expressão “Era uma vez...”, por exemplo, caracteriza-se como TD na medida em que possibilita o reconhecimento da TD conto de fadas, ou até mesmo da TD narrativa, pois, ao longo do tempo, foi reconhecida como parâmetro para legitimidade dessa TD.

Sistematizando essa discussão, Kabatek (2005a) estabelece três condições para identificar uma repetição com uma TD:

(i) a primeira condição refere-se à *natureza da repetição* – a repetição deve ser necessariamente linguística, isto é, uma árvore, por exemplo, pode ser uma repetição geneticamente idêntica de outra árvore e evocar uma tradição, no entanto, não pode ser caracterizada como uma TD;

(ii) a segunda condição refere-se à *natureza da repetição linguística* – nem todas as repetições, mesmo linguísticas, serão TDs, mas a formação de uma TD exige repetição de algo; há palavras, na língua portuguesa, que se repetem muitas vezes e em muitas situações, como *a, é, que*, mas que não são, apenas por isso, capazes de constituir uma TD;

(iii) a terceira condição refere-se ao *conteúdo* – não se pode dizer que a repetição de um conteúdo de finalidade comunicativa já é uma TD, pois as repetições devem estar relacionadas a uma TD mediante a evocação, já que somente o aspecto textual de uma TD não pode ser explicado sem a contrapartida que o evoca. Uma saudação, em determinada situação, por exemplo, evoca outras situações nas quais se pronuncia a mesma sequência de palavras.

Outro aspecto importante para definir uma TD, segundo Kabatek (2012), deriva de seu caráter composicional. Uma TD pode ser uma forma textual ou uma combinação particular de elementos e não apenas um texto repetido da mesma maneira. Um texto pode, por exemplo, pertencer ao mesmo tempo à TD “soneto” e “poema de amor” e conter até mais elementos tradicionais separáveis, por exemplo, no emprego particular do material linguístico. Essa composicionalidade é chamada de composicionalidade “paradigmática”, relativa à concomitância de referências a diferentes TD em uma mesma porção de texto. Existe também a composicionalidade “sintagmática”, na sucessão de elementos (ou de subtítulos) ao longo de um texto: muitos textos não são homogêneos, contêm uma série de textos diferenciados e diferenciáveis (Kabatek, 2012, p. 9). Portanto, a composicionalidade de uma TD, tanto sintagmática quanto paradigmática, caracteriza uma mescla na sua constituição, refletindo o modo como os sujeitos se inserem nas regras da língua e do discurso.

Outras implicações em relação ao conceito das TDs podem ser causadas por algumas semelhanças com o conceito de gêneros discursivos, por exemplo, as historicidades da língua e do texto que também estão presentes nos gêneros. Nessa direção, os dois termos, enquanto conceitos, serão distinguidos a seguir.

2.2. Distinção entre tradição discursiva e gênero

Em nossa investigação, direcionada ao professor de Língua Portuguesa, vamos trabalhar com o conceito de TD, já explicitado na subseção anterior, por isso, diferenciar o conceito de TD do conceito de gênero discursivo é necessário, pois o conceito de gênero está presente nos materiais didáticos e é bem conhecido pelos professores. Os conceitos de gênero e de TD trazem contribuições às análises textuais, porém são distintos e não devem ser tratados como

sinônimos ou substitutos um do outro, como, por exemplo, em materiais didáticos que, em alguns momentos, usam o termo gênero e, em outros, o termo tipos textuais para designar a mesma coisa. Nesse sentido, o conceito de TD não é apenas uma renovação do mesmo termo, mas guarda bases epistemológicas diferentes.

Kabatek (2012, p. 583) alerta para as ideias sobre o conceito de gêneros de Bakhtin:

A finalidade do termo gênero em Bakhtin provavelmente foi a de levar em conta a complexidade das tradições literárias, mas, com o ponto inicial dos gêneros primários, também se trata da tradição em um sentido teórico amplo. Só que a recepção moderna de Bakhtin não procurou desenvolver toda a amplitude do termo gênero, senão a limitá-lo sobretudo aos aspectos literários e à noção fundamental da intertextualidade na literatura.

De acordo com Kabatek (2012), portanto, Bakhtin pretendia considerar a complexidade das tradições literárias. Segundo o autor, “a crítica feita por Bakhtin ao estruturalismo pode bem ser considerada precursora da ideia das TDs, mas sem ter desenvolvido uma aplicação ampla com todas as consequências implicadas” (Kabatek, 2012, p. 583). O autor ainda ressalta que Bakhtin já havia observado a complexidade das tradições literárias e, nesse sentido, as TDs compreendem o que o conceito de gênero “discursivo” não abarca, a saber, as TDs podem, em sua composicionalidade, abarcar também outras TDs que cumprem com o papel de gêneros discursivos/textuais e também de tipos textuais.

Marcuschi (2000, p. 1), com base na teoria de Bakhtin, conceitua os gêneros “textuais” como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, que ordenam e estabilizam as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. O autor também ressalta que os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais. Outro termo usado como sinônimo de gênero, de maneira equivocada, é tipo textual, que Marcuschi (2000, p. 21) identifica como “constructo ideal [...] que pretende determinar estruturas linguísticas e formais”. O tipo textual é usado como metodologia para organizar os gêneros textuais.¹⁶

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros discursivos também são considerados enunciados relativamente estáveis, o que pressupõe uma questão de tradição relacionada ao discurso. Porém, o conceito de TDs pode ser considerado mais amplo, como ressalta Kabatek (2012, p. 582):

¹⁶ Segundo Marcuschi (2008, p. 81-82), o gênero textual pode ser entendido como a diversidade sociocultural que regula as práticas discursivas humanas, ao passo que o gênero do discurso estaria no plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva, envolvendo outros aspectos.

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

As TDs englobam finalidades comunicativas simples e complexas (e aqui, muitas vezes, correspondem a gêneros), podendo ter, dentro delas, outras TDs. Distinguem-se, no entanto, dos gêneros também pelo fato de poderem referir-se a determinada forma textual ou elementos linguísticos, conforme vimos apresentando. Nesse sentido, construções, como “Era uma vez...” e os próprios tipos textuais (narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo) são TDs que constituem outras TDs, por isso, complexas.

Ainda nessa direção, segundo Kabatek (2012), em uma tentativa de classificação, foi apresentada, por Wilhelm (2001, 2003), uma distinção entre três áreas de TDs. Wilhelm considera as fórmulas, formas textuais e universos de discurso diferentes graus de abstração de TDs, que podem relacionar-se umas dentro das outras. Portanto, a expressão “Era uma vez” está dentro da forma textual *conto* que, por sua vez, encontra-se dentro no universo da *ficção*. Na área dos universos de discurso, Wilhelm distingue quatro deles, adotando a concepção de Coseriu: universo do cotidiano, universo da ficção, universo da religião e universo da ciência. Essa classificação é mais geral e baseia-se na relação entre sujeito e objeto, partindo das relações semióticas que caracterizam todo falar. Esses universos são considerados “mundos” e constroem-se uns sobre os outros, podendo ser definidos a partir da relação entre falante, signo e mundo. Manifestam-se, por fim, em discursos que correspondem às TDs.

Para o autor, a classificação dos elementos “tradicionáveis”, repetíveis, sem limite, deve partir de uma série de fenômenos particulares, para tipificá-los e estabelecer ordem entre eles, em *continua*. Como exemplo, uma TD mais simples, a saudação, “oi”, é um enunciado que pertence à comunicação cotidiana, normalmente oral; é geralmente inserido em uma situação muito concreta, a sua repetição é repetição da forma e do conteúdo e o enunciado é relativamente breve; nesse caso, uma só palavra. Já do outro lado do *continuum*, poderia situar-se a tradição do *romance*, não cotidiana, escrita, sem correspondência à situação concreta e longa; ao mesmo tempo, nessa tradição, não se repete a expressão nem o conteúdo, não há repetição de fórmulas e só há unicamente coincidência formal, sem necessidade de que seja repetido nenhum elemento concreto. Portanto, alguns fatores estão em correlação com esses

continua: quanto mais cotidiana a tradição, menos evidente será a sua autoria, desaparecida no uso coletivo, assim quanto mais distante do cotidiano, mais variará a tradição e mais terá caráter de artefato (Kabatek, 2012, p. 585).¹⁷

Nessa perspectiva, segundo Silva (2011, p. 95), uma TD é a relação de um texto, em um determinado momento da história, com outro, de um momento anterior, uma vez que elas [as TDs] são transformadas ao longo do tempo, pois as tradições podem sofrer alterações, especialmente quando motivadas por fatores sócio-históricos. A característica presente se traduz como garantia de continuidade dessa tradição, possibilitando o reconhecimento e a identificação das formas veiculadas em diferentes contextos. Assim, um determinado texto estabelece uma relação com os demais, de mesma tradição, a partir da repetição de esquemas textuais, reconhecendo-se que nem toda repetição é indício de uma TD e que, portanto, as repetições que podem ser características de uma tradição são aquelas que passam por um processo de ritualização, enquanto exigência de legitimidade do texto. É a partir disso que as tradições surgem, sempre em determinadas circunstâncias extralinguísticas.

Segundo Zavam (2009), quando se estuda a história de um gênero, também se investiga a história da língua e dos textos que lhe são indissociáveis. Da mesma forma, Bakhtin esclarece que “as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso” (2000 *apud* Zavam, 2009, p. 82). A autora também exemplifica algumas confusões com conceitos relacionados aos estudos dos gêneros, como os de intertextualidade e interdiscursividade, que são muito utilizados no ambiente escolar. Para Zavam (2009, p. 83), esses conceitos não se confundem com o de TD: “quando um parlamentar inicia seu discurso com ‘Companheiros e companheiras’, esse vocativo funciona como uma TD dentro da outra, o discurso político, já que revela um modo de dizer que vem se repetindo na sociedade”. Com esse exemplo, segundo a autora, poderíamos pensar que o conceito de TD se confundiria com o de interdiscursividade, pois, nesse caso, o vocativo também se associa a uma ideologia, um diálogo com discursos que reconhecemos como típicos de determinada visão política. No entanto, no caso da forma “Era uma vez...”, essa interdiscursividade não dialoga com uma ideologia, mas sim com outros textos. Portanto, segundo a autora, o conceito de TD não deve ser tomado como sinônimo do de interdiscursividade, ainda que as relações discursivas estejam implicadas em ambos.

A opção pelo conceito de TD, neste livro, justifica-se pelo viés sócio-histórico que ele possibilita adotar para a abordagem dos textos e da língua e justifica-se, também, por seu caráter geral, de modo a identificar uma gama extensa de material linguístico (aquilo que se

¹⁷ O conceito de TD também se relaciona com a escrita constitutivamente heterogênea, pois, como na escrita, a heterogeneidade é característica que constitui a tradição, ainda que não esteja marcada na superfície do texto, da mesma forma que é característica que constitui a própria língua.

reconhece como “construções linguísticas”, como “tipos textuais” e como “gêneros textuais/discursivos”, por exemplo), associando, ainda, à análise desse material, questões pragmático-discursivas fundamentais, numa abordagem definida, portanto, como linguístico-discursiva. Neste livro, serão analisados textos argumentativos e o conceito de TD vai contribuir com sua ampla cobertura nos estudos da linguagem.

2.3. Aplicações do estudo das tradições discursivas

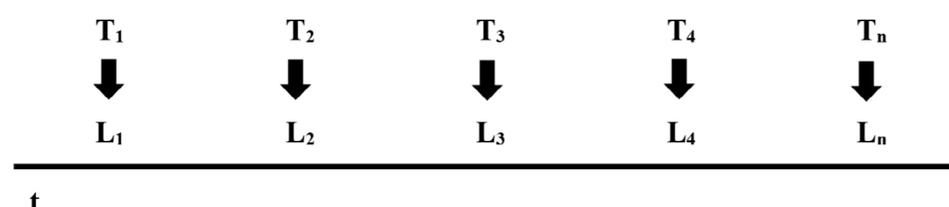
O estudo das TDs está, originalmente, relacionado à gramática histórica. Nessa área, Kabatek (2005a) apresenta uma metodologia voltada aos estudos diacrônicos, propiciando uma abordagem específica dos processos de mudança linguística.

Por outro lado, o conceito de TD também passou a ser aplicado em estudos que não são de natureza diacrônica, como os apresentados por Lopes-Damasio (2017, 2016, dentre outros) e Longhin (2011a/b). Nesse âmbito, o conceito de TD é relacionado à aquisição da escrita. Segundo Lopes-Damasio, a chave para isso é a concepção de língua (histórica e concreta) de Coseriu – também adotada neste livro –, que abarca a história mesmo no recorte sincrônico, uma vez que a história é constitutiva da língua e do sujeito escrevente.

Dessa forma, nas subseções seguintes, serão apresentadas a aplicação inaugural dos estudos das TDs, no âmbito da gramática histórica, em uma perspectiva diacrônica, e, em seguida, a aplicação dos estudos das TDs relacionada à aquisição da escrita, em uma perspectiva sincrônica.

2.3.1. Tradição discursiva e mudança de linguística

Para Kabatek (2005a), “quando se estuda a história de uma língua, o que se estuda não é a língua (recorda-se a tripartição de níveis) senão textos de diferentes épocas, textos que parecem representativos dos respectivos estados de língua” (Kabatek, 2005a, p. 11), conforme o Esquema 5, proposto pelo autor:



Esquema 5: Tradição textual e história da língua (Kabatek, 2005a, p. 163).

Segundo Kabatek (2012), em diferentes momentos da história, diferentes textos são escolhidos para a construção de uma sucessão histórica relacionada à gramática de uma língua e/ou às mudanças gramaticais experimentadas nessa língua. Para ele, essa visão é

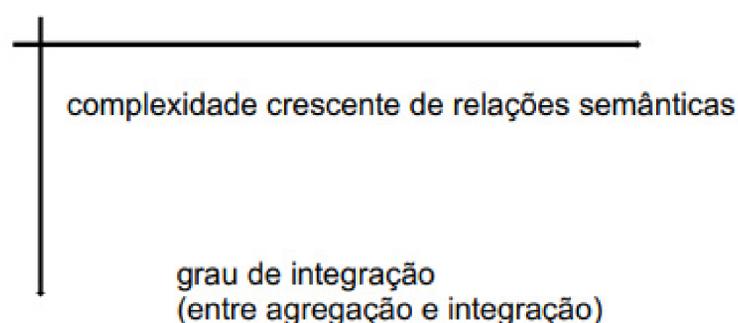
problemática, se pensarmos que as diferentes TDs também condicionam o emprego dos meios linguísticos adequados, e que pode haver variação desses meios segundo as distintas TDs.

Tentando resolver esse problema, o autor vê a possibilidade de evitar desvios provocados pelos diferentes textos, considerados como diferentes tradições. A solução seria realizar um estudo histórico unicamente em uma TD. Mas, então, não estudaríamos a história da língua, senão a história dessa TD. Outra solução seria a de misturar textos de diferentes tradições para trabalhar com um *cópus* “equilibrado” de textos, o que, como se sabe, é uma das exigências mais importantes para o desenho de *corpora* “representativos”.

Dessa forma, a única solução ao problema da coexistência de TDs diferentes que influem na diacronia da língua é, então, a proposição de uma história da língua que estuda as diferentes tradições, sem se limitar a uma só, mantendo a diferenciação entre elas – uma história da língua menos monolítica, que permitirá saber em quais TDs uma inovação é criada e como se difunde ao longo das TDs (Kabatek, 2012).

Partindo dessa proposta, surge a possibilidade de um estudo detalhado dos textos, explicando cada fenômeno gramatical. Kabatek (2005a) afunila tais estudos apenas aos mecanismos de junção, ou seja, toma as diferentes técnicas de junção como sintomáticas de TDs e vice-versa. Para isso, apoia-se na proposta do linguista alemão Wolfgang Raible, chamada “Junktion”.¹⁸

O Esquema 6 representa, no eixo vertical, as técnicas de junção classificadas, de acordo com um esquema bidimensional, em que, no eixo sintático, denominado por Raible de “integração”, apresentam-se desde a justaposição até formas extremas de união tática, como a integração por nominalização, passando por etapas de subordinação; e, no eixo horizontal, toma espaço uma escala semântica de complexidade crescente, que vai de relações menos complexas e mais concretas, como a de adição, até relações mais complexas, e mais abstratas, como as de causalidade, finalidade e concessividade:



Esquema 6: “Junktion” segundo Raible (Kabatek, 2005a, p. 166).

¹⁸ Esse termo, emprestado de Lucien Tesnière, refere-se a uma dimensão universal da linguagem, segundo a qual podem sistematizar-se os diferentes elementos e as diferentes técnicas linguísticas usadas para juntar ou combinar elementos proposicionais (Kabatek, 2005a, p. 165-166).

Conforme apresenta Kabatek (2005b), Raible estabelece correlações dos parâmetros de junção com outros fatores, como a evolução das línguas, a aquisição da linguagem, a gramaticalização e a relação entre oralidade e escrituralidade (para usar o termo empregado pelo autor).

Para Kabatek (2005b), o estudo pautado no esquema de juntores permite a análise qualitativa, mostrando que, em uma determinada TD, aparece uma série de nexos correspondentes ao conteúdo do texto, e permite também a análise quantitativa, ao fornecer o número relativo de juntores presentes no texto e conduzir à observação de que uma determinada TD pode apresentar uma heterogeneidade interna, isto é, entendida como sintoma de diferentes TDs, que atuam em mescla, de acordo com o princípio de composicionalidade, já apresentado neste capítulo. Partindo desses sintomas e seguindo a interpretação histórica dos dados, é possível descrever as TDs concomitantes em uma mesma TD complexa, na perspectiva diacrônica, e apontar os mecanismos juntivos esperados, em determinadas TDs, bem como, a partir daí, sinalizar um caminho para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, na perspectiva sincrônica, associadas à aquisição e/ou convencionalização da escrita.

2.3.2. Tradição discursiva e aquisição da escrita

Seguindo a linha de Corrêa (1997), de acordo com os pressupostos da escrita constitutivamente heterogênea, os estudos de Longhin (2014), Lopes-Damasio e Silva (2018), Lopes-Damasio (2019, 2020, 2022), entre outros, focalizam o uso e, especialmente, a aquisição das TDs, no modo escrito de enunciação. Nessa linha, observam a correlação entre TD e junção, como um espaço para observação da inserção dos sujeitos nas práticas formais de letramento, que são confrontadas, muito fortemente, com a instabilidade e com a polissemia, de acordo com Longhin (2011), característica dos *espaços de junção*, assim denominados por Lopes-Damasio (2019). Essa autora, em parceria com Silva (2018), também colabora com o entendimento das relações linguístico-discursivas entre mecanismos de junção (MJs) e TDs, no âmbito da constituição de TDs na/da escrita, por meio da afirmação de que o sujeito:

[...] transita pelo que é fixo e lacunar na tradição. Atrelando esse “trânsito do sujeito” ao contexto particular de sua aquisição da escrita, vemos que, gradualmente, apreende as propriedades fixadas e variáveis das TDs; o que apresentam como evocação do já-dito, em estreito compasso com a historicidade e a experiência (memória), no sentido do já sabido dessas relações, e o que apresentam como evocação de um projeto de dizer, relacionado ao acontecimento (produto discursivo), enquanto novidade que se dá no modo como experimentam aquela prática (Lopes-Damasio; Silva, 2018, p. 740).

Nesse sentido, o sujeito, na elaboração do seu texto, transita pelos elementos fixos de uma TD e por elementos lacunares, ou seja, variáveis, e, dessa maneira, as TDs se atualizam. A aquisição de tradições da escrita se faz, pois, de forma constitutiva com as tradições da oralidade.

Longhin-Thomazi (2011b, p. 223) afirma que “as TDs condicionam o uso de determinadas construções linguísticas e também, na direção inversa, que a combinação de certas construções constitui traço caracterizador de TDs”. A aquisição de TDs, por exemplo, é processual e passa por etapas de identificação, habituação e legitimação. Assim, a inserção de um sujeito em uma TD acontece de modo gradual e passa por propriedades fixas (núcleo duro) e pela composicionalidade (propriedades variáveis) dessa TD. Segundo Longhin (2014), as crianças, antes mesmo de se iniciarem nas práticas mais complexas e formais de letramento, já se movem de modo contínuo por TDs características da oralidade, e que constituem letramentos.

Para Longhin (2014), a constituição mista da escrita, entre tradição *oral* e *escrita*, fica particularmente clara quando se atenta às decisões no domínio da junção em que a criança faz *escolhas* sobre como juntar, no eixo sintagmático, e *escolhas* no conjunto dos juntores, no eixo paradigmático, deixando transparecer a natureza composicional das tradições. Vale, entretanto, destacar que: (i) o que a autora chama de constituição mista de tradição oral e escrita, neste trabalho, entendemos como *escrita constitutivamente heterogênea*; e, (ii) em relação aos eixos sintagmático e paradigmático, na perspectiva da escrita constitutivamente heterogênea, não se trata de escolhas propositais ou intencionais de um sujeito, mas de uma *circulação* desse sujeito, que não é individual, mas *histórica*.

Longhin (2014) acrescenta que, na aquisição de uma TD complexa, “[o] diálogo cotidiano enquanto forma clássica e primária de comunicação pela qual a criança conta, pede, convence, reclama, é muito frequente nos textos [da amostra], e parece atuar como ponto de partida para a aquisição de tradições mais complexas”. Em sua pesquisa, a autora identifica que a criança se insere nas tradições da escrita a partir da apropriação das tradições da oralidade, as quais ela domina¹⁹. Nesse sentido, o escrevente reorganiza o já ouvido e, com o tempo, esses enunciados acabam configurando o próprio discurso do escrevente, no modo escrito de enunciação.

Tendo em vista o objetivo de focalizar a TD complexa argumentativa, no modo escrito de enunciação, vamos tratar, na próxima seção, de especificidades dessa tradição, que caracteriza o universo de textos analisados neste livro, à luz dos deslocamentos teóricos necessários à articulação entre o conceito de TD e o de escrita, conforme aqui adotados.

19 “Dominar”, aqui, deve significar que o sujeito, por sua experiência com a oralidade, faz uso delas de forma natural.

3. *Tradições discursivas argumentativas e a heterogeneidade da escrita*

As TDs argumentativas têm um papel fundamental nas relações sociais letradas/escritas, principalmente para o acesso aos meios de ascensão educacionais e profissionais. Entretanto, infelizmente, no ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, os gêneros que corresponderiam a essas TDs são “ensinados” formalmente apenas nos anos finais do Ciclo II do EF, talvez, prejudicando a circulação dos sujeitos por essa tradição de escrever, em práticas letradas, sem, entretanto, impedir, com isso, a sua circulação por tradições de falar, em práticas orais, caracterizáveis como argumentativas, com diferenças em seus graus de formalidade. Em outras palavras, o sujeito, mesmo antes do EF, vivencia a argumentação em suas práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas.

Considerando a escrita constitutivamente heterogênea e o conceito de TD, Lopes-Damasio (2014, 2017, 2019) e Lopes-Damasio e Silva (2018) permitem-nos dizer que esses paradigmas se complementam, num espaço de debate – com aproximações e afastamentos teóricos –, uma vez que a circulação dialógica do escrevente por suas experiências orais/faladas e letradas/escritas envolve sua circulação por tradições de falar e escrever.

Nesse sentido, o terceiro eixo de Corrêa (1997), que pressupõe o princípio dialógico da linguagem (Bakhtin, 1979), será relacionado às TDs, de modo geral, e às de natureza argumentativa, de modo mais específico, porque permite identificar o sentido de réplica que envolve o jogo entre tradição e atualização:

No âmbito da aquisição da escrita, esse jogo aponta para mais um viés de observação da relação entre sujeito e linguagem, dado que, além de ser perpassada pela dialogia com o já ouvido/lido, essa relação também se baseia no ato concreto de enunciação, que tem, portanto, papel no imaginário do escrevente sobre a (sua) escrita (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023, p. 4).

Corroborando as autoras, a argumentação é entendida como uma ilusão, construída pela linguagem (cf. Ducrot; Carel, 1999) no sentido de que um argumento só se constitui como argumento em sua relação com uma dada conclusão, que, por sua vez, também só se constitui como conclusão em relação a um dado argumento.²⁰

²⁰ Contudo, mesmo havendo diferentes recursos linguísticos para promover o encadeamento argumentativo, tal como serão apontados/explicitados neste livro, reconhecemos, com as autoras, que os MJs chamam a atenção por serem um lugar privilegiado de análise. Nesse sentido, o juntor pode ser observado no espaço de junção, o que permite olhar para as técnicas de junção sem perder de vista o ponto em que elas ocorrem, ou seja, uma observação do contexto linguístico e enunciativo (do linguístico, porque a ocorrência de uma TD está ligada à dimensão sintática da língua; e do enunciativo, porque a sintaxe assume feição de dimensão de contato entre a virtualidade do sistema e a sua realização). Assim, a dimensão sintática permite observar as junções como recursos formais da língua, mas, também, como memória de realizações já feitas (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023, p. 10).

Segundo Lemos (1994, p. 38), na argumentação, durante a aquisição da linguagem, a criança atua como intérprete do outro, de si própria e dos estados de coisa no mundo, convertendo o discurso do outro em discurso próprio, de modo que as palavras alheias são re-atualizadas, quando incorporadas pelo sujeito. Também nessa direção, na aquisição de TDs argumentativas, no modo escrito de enunciação, Lopes-Damasio (2017, p. 1056) reconhece um aspecto particular na relação dos sujeitos com o discurso do outro, a partir de indícios de que, na sua argumentação, tendem a incorporar argumentos do outro.

Segundo Ferrari e Lopes-Damasio (2023), a ressignificação das palavras alheias se dá nos encadeamentos argumentativos promovidos por MJs, em espaços de junção causais e contrastivos, que produzem a ilusão da argumentação. Portanto, é na/pela ilusão da argumentação que os argumentos do outro ganham novo significado, através da constituição de argumentos e conclusões que antecipam e refutam possíveis contra-argumentos do adulto/outro, transformando-os em argumentos favoráveis ao projeto de dizer/escrever dos sujeitos.

Segundo Kabatek (2005, 2006), relacionadas a temáticas, finalidades comunicativas e condições de produção específicas, as TDs tendem a estar associadas a traços linguísticos específicos, que configuram aspectos sintomáticos da TD a que os textos se vinculam.

Neste livro, partimos do pressuposto de que a aquisição da escrita é iniciada a partir da relação sujeito/linguagem e é continuamente reconstruída, de modo que o sujeito não se apropria do objeto em aquisição (a escrita) em um determinado ponto do percurso, mas a cada ato de fala/escuta/escrita/leitura sua relação com o objeto se refaz, impossibilitando que a escrita se esgote como um saber estável para o sujeito (Lemos, 1998, p. 12). Diferentemente da alfabetização, que entende a escrita como um produto de que o sujeito se apropria em um determinado tempo, não reconhecendo a experiência das relações orais/faladas e escritas/letradas, consideramos aqui que, ao circular por uma prática de escrita outra, o sujeito está, em sua relação com a escrita, adquirindo um novo modo de enunciar, em correlação com suas práticas discursivas orais e letradas.²¹

Conforme Ferrari e Lopes-Damasio (2023), podemos ressaltar três pontos importantes na relação entre as TDs argumentativas e a constituição heterogênea, na aquisição da escrita argumentativa (ou na aquisição da TD argumentativa no modo escrito de enunciação), para os alunos dos anos finais do ciclo II do EF, quando se trata de um tipo de marca linguística, a saber, os MJs:

21 Na perspectiva de Lemos (1998), a aquisição da escrita é um processo continuamente reconstruído, se relacionando com a teoria de Corrêa (1997), sobre o olhar da constituição da escrita com base na imagem que o escrevente faz da sua própria escrita. Essa imagem vincula-se às experiências vivenciadas com oral/falado e letrado/escrito que estão em constante mudança, ou melhor, se reatualizando.

(i) em relação ao primeiro eixo de Corrêa (1997) – pode ser observada a frequência significativa de juntores que atuam como gestos e demandam papel ativo do outro, na produção dos sentidos;

(ii) em relação ao segundo eixo de Corrêa (1997) – pode ser observada, no uso dos MJs, uma movimentação entre os sentidos de causa e contraste em preenchimentos desse espaço de junção, tomados não como uma imprecisão/um erro, mas como indício da circulação dos sujeitos por sua imagem do código escrito institucionalizado;

(iii) em relação ao terceiro eixo de Corrêa (1997) – pode ser observado que o dialogismo da situação comunicativa leva a um envolvimento do outro e, assim, contribui para a persuasão que constitui essa tradição, no âmbito de uma intrínseca relação entre fala/escrita e oralidade/letramento. Portanto, a análise das relações semânticas instauradas pelos/nos espaços de junção, conforme proposta das autoras, permite observar que o outro tem um papel singular no modo como se constitui a TD argumentativa, nos textos investigados.

De modo geral, no estudo de Ferrari e Lopes-Damasio (2023), corroborando as teorias adotadas neste livro, os resultados mostram que as marcas da circulação do sujeito pelo modo de enunciação falado estão (mais) mostradas ou menos apagadas no modo de enunciação escrito, quando se trata da aquisição na TD argumentativa. Os dados mostram, também, o papel relevante do outro a cada novo tipo de discurso aprendido (Lemos, 1994) e indiciam a singularidade desse papel, nos textos analisados, para a constituição da TD argumentativa escrita, de modo que a ressignificação se dá via encadeamentos argumentativos, que produzem a ilusão da argumentação. Dessa forma, é na/pela ilusão da argumentação que os argumentos do outro ganham novo significado, através da constituição de argumentos e conclusões que antecipam e refutam possíveis contra-argumentos, transformando-os em argumentos favoráveis ao projeto de dizer/escrever dos sujeitos (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023, p. 22).

Nessa direção, os resultados obtidos por Ferrari e Lopes-Damasio (2023) ajudam a direcionar o olhar nas análises dos textos que serão apresentados na Parte II deste livro.

4. Pontos para se apoiar neste capítulo

O segundo capítulo deste livro trouxe pressupostos teóricos, como de Coseriu (1979), que estão na base do conceito de TD. Com uma visão de língua concreta e histórica, esses pressupostos permitem entender a origem do conceito de TD. Para associá-lo aos pressupostos de Corrêa (1997), da escrita constitutivamente heterogênea, se fez necessário o entendimento de que esses conhecimentos teóricos se complementam na concepção de língua como processo, e não como produto, embora, em diferentes pontos, sejam necessários alguns distanciamentos.

Nesse sentido, foram apresentados os traços definidores da historicidade dos textos: repetição e evocação, representados, segundo Kabatek (2005a), por dois eixos que se entrecruzam, ou duas faces da relação de tradição de um texto.

Para a compreensão da configuração de uma TD, foi necessário apresentar, também, a combinação de elementos, que pode ser explicada pelo conceito de composicionalidade, que se subdivide em: composicionalidade paradigmática, referente à presença simultânea ou à evocação de diferentes TDs, em um texto; e composicionalidade sintagmática, referente à capacidade de distinguir as TDs que constituem uma TD complexa, na linearidade do próprio texto.

Neste capítulo 2, apresentamos, ainda, uma breve discussão sobre a diferenciação entre os conceitos de TD e gênero discursivo, ressaltando o fato de a noção de TD abarcar a noção de gênero, posto que uma TD engloba enunciados simples e complexos, além de abrigar outras TDs, de acordo com sua composicionalidade, caracterizadas como construções linguísticas, tipos textuais, atos de fala etc.

Para finalizar o capítulo, foram abordadas algumas aplicações dos estudos das TDs, com destaque àquelas voltadas à relação entre TD e a aquisição da escrita, em uma perspectiva sincrônica da língua. Uma última subseção procurou expor pontos importantes da relação dialógica das TDs argumentativas, com base no estudo de Ferrari e Lopes-Damasio (2023), a partir da observação de sua constituição no discurso do outro e da forma como essa constituição se deixa ver na superfície material dos textos.

Parte II

Universo dos textos e procedimentos metodológicos

1. Atividades didáticas: a metodologia do professor para a coleta do *corpus*

Para a realização das análises que serão apresentadas neste livro, foram coletadas produções de textos argumentativos de alunos regularmente matriculados no 9º ano do EF público, na Escola Estadual Francisco Balduino de Souza, localizada no município de Quatá-SP.

A contribuição dos alunos aconteceu a partir das aulas de Língua Portuguesa, especificamente em atividades organizadas em duas etapas, a saber: (i) debate regrado; e (ii) produção de texto argumentativo. A promoção do debate regrado, conforme (i), teve como finalidade motivar discussões que subsidiaram o conteúdo necessário para que os alunos produzissem um texto argumentativo, conforme (ii). O produto dessas atividades – texto argumentativo –, resultante do debate regrado, foi tomado como material para a análise proposta neste livro, considerando sua intrínseca relação com as condições de (sua) produção.

Ainda sobre as etapas acima apresentadas, a proposta de produção escrita de texto argumentativo foi realizada após a prática de atividades relacionadas ao debate regrado, sob o tema “RACISMO ESTRUTURAL”.

Na discussão, partiu-se do reconhecimento de que um cidadão, para ser atuante na sociedade, precisa saber se posicionar e argumentar em favor das próprias ideias. Os alunos foram levados a observar que, por meio do debate, enquanto prática discursiva, podemos expressar nossas opiniões e pontos de vista, ao mesmo tempo em que tomamos conhecimento de argumentos diferentes ou complementares aos nossos, que poderão ser considerados e aproveitados na nossa forma de conceber o tema em questão, ou não.

Nessa sequência didática, para (i) e (ii), foram abordadas as etapas indispensáveis para sua realização: o preparo e a pesquisa; o debate, propriamente dito, enquanto tradição oral, mediada pela fala; e, por fim, a produção de um texto argumentativo. As atividades focalizaram, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista, a participação dos alunos em interações orais, em sala de aula, e em outros ambientes escolares, com atitudes de cooperação e respeito; o conhecimento, a elaboração e o respeito a regras de convivência; o ato de opinar, em discussões e debates, na sala de aula, sobre questões emergentes no cotidiano escolar ou sobre informações lidas, argumentando em defesa de sua posição, de acordo com procedimentos de escuta e leitura de textos; a identificação de informações, opiniões e posicionamentos em situações formais de escuta (exposições, palestras, noticiário radiofônico ou televisivo etc.); a reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos dos textos; a distinção entre fatos e opiniões em textos informativos, jornalísticos, publicitários; e

a produção de textos argumentativos, expondo opinião e usando a variedade culta da Língua Portuguesa.

O desenvolvimento de (i) e (ii) se deu em três atividades;

(1) pesquisa para subsidiar o debate e a introdução ao tema (com a duração de duas aulas): os alunos foram organizados em grupos e, numa primeira etapa, realizaram duas atividades; a primeira foi iniciar uma conversa para levantar o conhecimento prévio da turma sobre o que seria um debate regrado, retomar algumas características desse gênero oral (aqui reconhecido como uma TD mediada pela fala e que circula em práticas orais), como sua duração e o tempo destinado a cada participante para defender sua ideia, a forma de cada um pedir a palavra, a necessidade de clareza e objetividade na defesa da própria opinião e respeito à opinião do outro. Em seguida, a segunda atividade envolveu a apresentação do tema/assunto do debate: racismo estrutural na sociedade. Foi exposto um vídeo sobre o tema, de Sílvio Almeida,²² e também realizou-se a leitura da crônica “Preciso dizer que estou cansada do ‘antirracismo’”, de Gabriella Sales.²³ Posteriormente, os alunos pesquisaram e organizaram os argumentos sobre a diferença entre racismo e racismo estrutural, quais os prejuízos que causam à sociedade, os fatos, dados numéricos que poderiam usar durante o debate para a argumentação.

(2) o debate (mediado pela professora de Língua Portuguesa e acompanhado por outros dois professores, com duração de aproximadamente duas aulas): a primeira atividade dessa etapa esteve relacionada à organização dos alunos, em seus grupos (sendo um orientado para o posicionamento contrário e outro, para o posicionamento favorável, em relação ao tema), para a escolha dos representantes para o oratório. No debate, assim que o organizador (o professor mediador) colocou uma questão sobre o tema, um dos grupos iniciou sua argumentação e o outro grupo, logo depois, respeitando o tempo de cada um, apresentou a sua resposta, com a possibilidade de ser acrescentada uma réplica. A continuidade se deu com a proposição de cinco ou seis questionamentos.

(3) Produção de texto argumentativo (com duração aproximadamente de duas aulas): com base nas etapas (1) e (2), os alunos escreveram um texto argumentativo em relação ao tema debatido, “Racismo estrutural”. A primeira atividade dessa etapa iniciou-se com uma conversa sobre a função de argumentar, partindo da seguinte pergunta: “O que queremos em um texto argumentativo?”. Com base na função do texto argumentativo, os alunos foram motivados por

22 Sílvio Luiz de Almeida é doutor em Direito pelo Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (Largo São Francisco). Atualmente, suas pesquisas se desenvolvem a partir de quatro vertentes: (1) A relação entre Filosofia do Direito e as Teorias Econômicas; (2) Racismo estrutural; (3) Estado e Direito no Pensamento Social Brasileiro; (4) *Compliance* e práticas antidiscriminatórias. No vídeo “O que é racismo estrutural?”, disponível em <http://bit.ly/2aJaNLA>, Sílvio Almeida explica o conceito de racismo estrutural e exemplifica, nas nossas práticas sociais, como o racismo se manifesta.

23 Essa crônica, disponível em <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/10/preciso-dizer-que-estou-cansada-do-antirracismo/>, apresenta o ponto de vista da autora sobre o racismo estrutural, manifestado nas práticas sociais.

questões como: “Em quais textos do nosso cotidiano encontramos argumentação?”. Após essa discussão sobre a função do texto, foram iniciadas as análises de textos argumentativos empíricos, informais e formais – carta de reclamação, artigo de opinião, solicitação de mudança na regra de ir ao banheiro no período escolar e pedido para sair com amigos para seus responsáveis – para que os alunos percebessem o que já sabiam e o que podiam acrescentar no (seu) processo de produção de um texto argumentativo, para que identificassem e relacionassem as diferenças entre os textos e, assim, tivessem condições, por fim, de estabelecer relações entre o debate regrado, organizado em grupos de alunos, com a apresentação de seus respectivos argumentos, e a construção de um texto dessa natureza,²⁴ acerca do mesmo tema.

A última atividade foi a produção textual, a partir da seguinte proposta: *Conseguimos enxergar o racismo como estrutura social no Brasil? Pense nessa questão e discorra sobre as várias faces sob as quais o racismo se manifesta na sociedade brasileira.* Os alunos receberam, como parte dessa proposta para a escrita, dois textos de apoio, sobre o conceito de Racismo estrutural, conforme seguem nas Figuras 1 e 2:

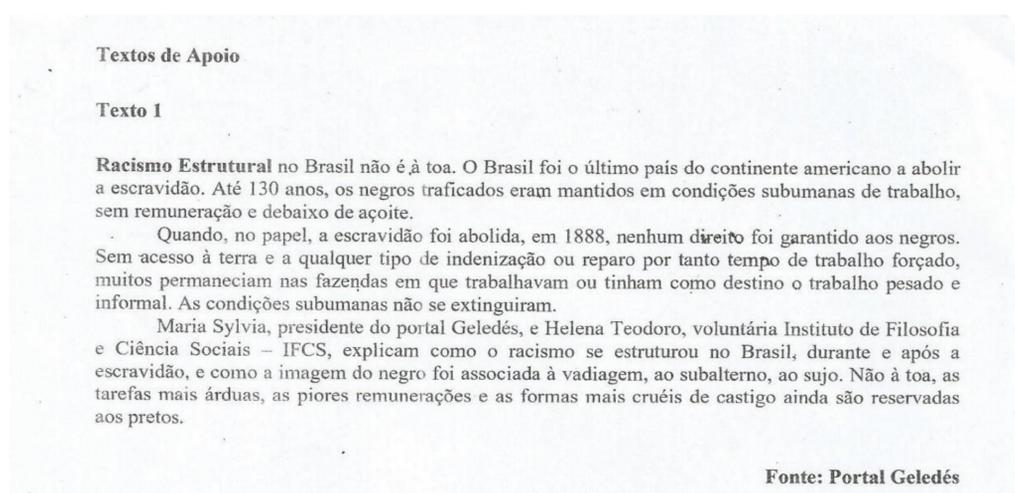


Figura 1: Texto de apoio 1

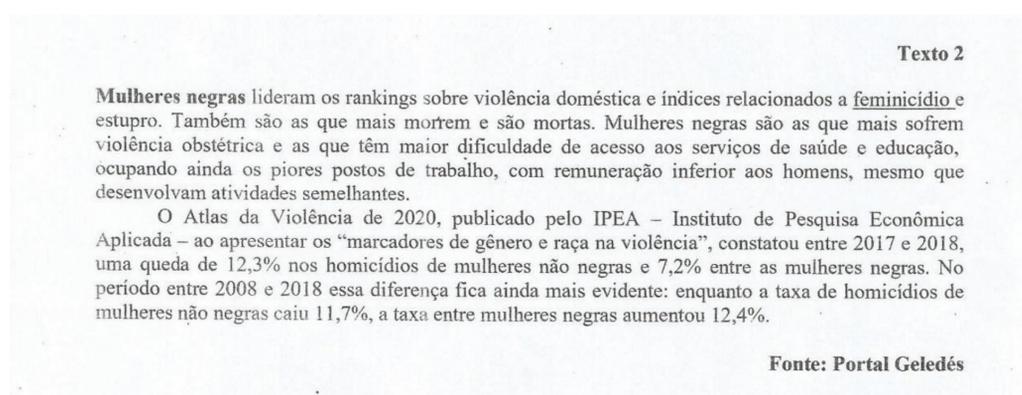


Figura 2: Texto de apoio 2

O texto abaixo, na Figura 3, é um exemplo dos textos que compõem o universo da análise apresentada neste livro. Foi escrito com base nas etapas anteriores, descritas em (i) e (ii), de acordo com a proposta de produção aqui explicitada.

²⁴ A percepção do professor de que os alunos já estavam relacionando a função do texto argumentativo e as diferenças entre os textos formal e informal marcou o momento para introdução de apontamentos relacionados a seus aspectos estruturais.

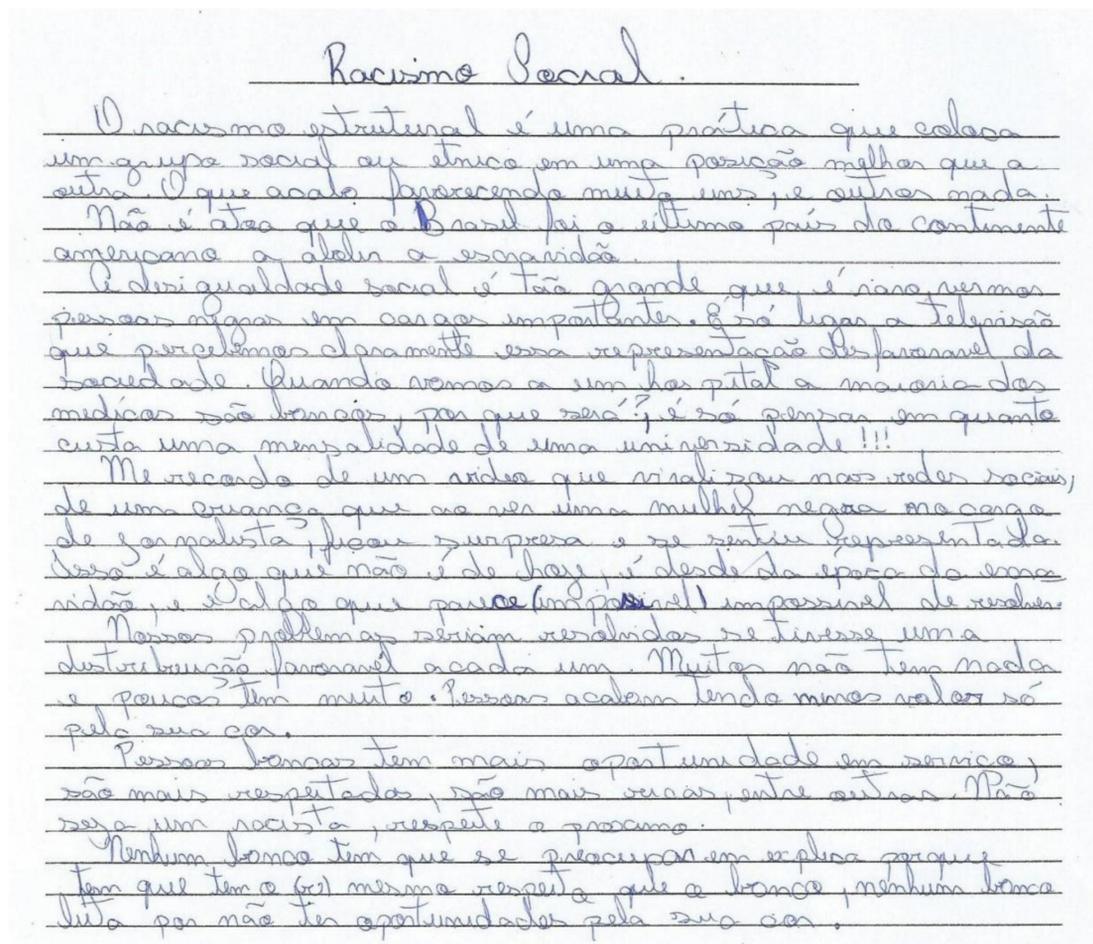


Figura 3: Texto produzido pelo aluno (1)

2. A sequência investigativa: a metodologia do professor-pesquisador

A metodologia de análise dos textos é descrita em (1) e (2):

- (1) descrição e análise de 10²⁵ textos da TD argumentativa – apresentando, qualitativa e quantitativamente, seus traços linguísticos característicos; e
- (2) descrição e análise das TDs que constituem a TD argumentativa nos textos selecionados – apresentando, qualitativa e quantitativamente, os traços linguístico-discursivos característicos da mescla de TDs que a constituem, enquanto TD complexa.

Para (1) e (2), a descrição e a análise estão fundamentadas nos três eixos propostos por Corrêa (1997), a saber: eixo 1 – da gênese da escrita; eixo 2 – do código escrito institucionalizado; e eixo 3 – da dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido, em consonância com o conceito de TDs. De modo mais específico, para (1), foram consideradas as marcas linguísticas da circulação dos escreventes pelos eixos 1 e 2, da gênese da escrita e do código escrito institucionalizado, respectivamente. Para (2), foram consideradas as marcas linguísticas da circulação dos escreventes pelo eixo 3, da dialogia entre o já falado/escrito e ouvido/lido, em articulação com o conceito de TD.

25 Foram selecionados – aleatoriamente – 10 exemplares, considerados quantitativamente suficientes para uma amostra representativa dos textos produzidos e coletados como resultado das atividades apresentadas na primeira seção deste capítulo.

A observação dos resultados da realização das etapas previstas, conforme esta apresentação, poderá contribuir para a formação linguístico-discursiva de professores de Língua Portuguesa, a partir da proposição de um olhar para os textos dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem, que ressignificará o que, muito frequentemente, é visto apenas como “erros” ou como “interferência negativa” da fala na escrita.

Os textos analisados foram transcritos por meio de edição diplomática, em que todas as suas características estruturais, linguísticas e gráficas são preservadas. As fronteiras de linha são demarcadas com uma barra: (/) e os parágrafos com espaçamento inicial. O sistema de identificação das ocorrências é representado da seguinte forma: o número do escrevente em ordem de análise, seguido pelo número dos textos e, por último, o ano e a turma do escrevente (A ou B), sempre separados por barras, como no exemplo: [09/09/9A].

Parte III

Uma proposta de análise

Capítulo 1

O falado no escrito

1. Introdução

Conforme explicitado no capítulo 1, intitulado “Escrita: uma abordagem da heterogeneidade”, da Parte I deste livro, o modo escrito de enunciação, à luz da perspectiva teórica aqui adotada, pode ser observado por meio de três eixos metodológicos, a saber: o primeiro, que focaliza o modo de constituição da escrita em sua gênese, relacionado aos momentos em que o escrevente representa, de maneira integral, no modo enunciativo escrito, a fala/oralidade, entrecruzando esses dois modos de enunciação; o segundo eixo, voltado à escrita como código institucionalizado, que se refere aos momentos em que o escrevente tenta um alçamento com o intuito de atingir o que imagina ser o modo já autônomo de representação da oralidade; e, por fim, o terceiro eixo, caracterizado pela relação que o texto do escrevente mantém com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que imagina ser a relação apropriada com outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciadores.

Sendo assim, neste primeiro capítulo da Parte III, destinada à apresentação das análises e das discussões propostas a partir delas, serão apresentados os resultados relativos ao eixo 1, para melhor entendimento dos indícios que, muitas vezes, caracterizam, na materialidade escrita, a circulação do escrevente por esse eixo. Segundo Corrêa (1997), os indícios do primeiro eixo são identificados, resumidamente, por marcas linguísticas que indicam uma representação integral do falado/oral no escrito/letrado, e, assim, o modo como o próprio escrevente se representa em sua escrita.

As marcas linguísticas consideradas como indícios da circulação do escrevente pelo eixo 1, nos textos analisados, estão dentro de três dimensões da língua, aqui denominadas de dimensões prosódica, sintática e lexical, que englobam aspectos relacionados aos desvios ortográficos, ao uso de mecanismos de junção, a alguns tipos de construções linguísticas, a casos de hipersegmentação, de intensificação, ao emprego de formas remissivas de natureza demonstrativa, de modalizadores, de advérbios pronominais, à realização ou não da concordância verbal e/ou nominal, ao emprego da pontuação, de mecanismos de correção, abreviação e à ocorrência de palavras sem acentuação e til. Na seção seguinte, cada uma dessas marcas será analisada enquanto indício do eixo 1 da heterogeneidade da escrita²⁶ e, por fim, o capítulo será

26 Ressaltamos que, de acordo com os pressupostos teóricos adotados, cada uma das marcas “não” deve ser interpretada pelo analista/professor/leitor exclusivamente como marcas do eixo 1, o que significa dizer que estamos, desse modo, adotando uma metodologia didática de apresentação daquilo que, no funcionamento dessas marcas, pode ser enxergado pelo viés do atravessamento do sujeito por esse eixo. Nesse sentido, o mesmo tipo de marca pode, portanto, ser tomado também como indício do eixo 2, cuja análise será apresentada na sequência.

encerrado com uma breve apresentação de pontos nos quais o professor pode se apoiar para refletir sobre sua prática a partir dos resultados apresentados.

2. Marcas linguísticas do falado no escrito

Nesta seção, serão apresentadas as marcas linguísticas que, neste livro, foram analisadas como indício da circulação dos escreventes – estudantes do 9º ano do EF – pelo eixo 1. Essas marcas, de acordo com os resultados da análise quantitativa e com as classificações propostas, podem ser identificadas no Gráfico 1, abaixo;

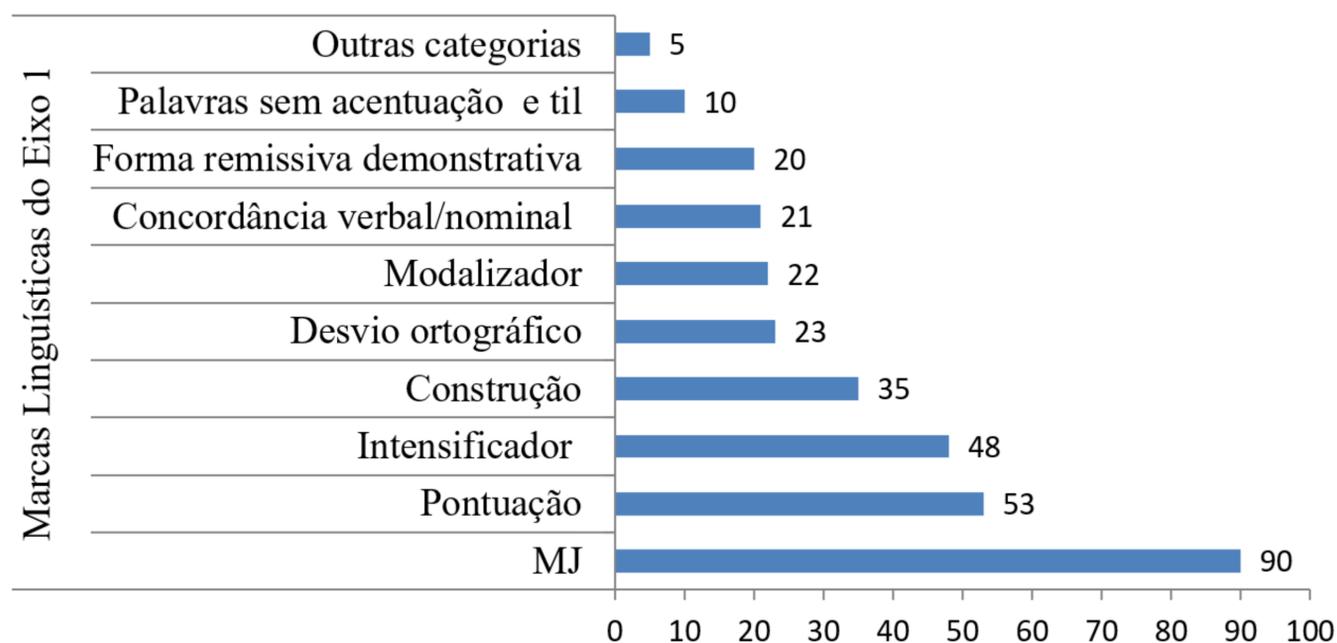


Gráfico 1: Marcas linguísticas do falado no escrito – eixo 1.

De modo geral, as marcas linguísticas que indiciam a circulação dos escreventes pelo eixo 1 somam um total de 326 ocorrências, conforme mostra o Gráfico 1, em que se apresentam de acordo com algumas classificações. Aquela intitulada “MJ” se refere aos mecanismos de junção, definidos como diferentes técnicas linguísticas usadas para unir/combinar, de várias formas, elementos textuais de natureza oracional. Trata-se da marca linguística com maior número de ocorrências associadas ao eixo 1 (90 ocorrências). Em “pontuação”, foram considerados usos e não-usos de sinais de pontuação, que, por um lado, se distanciam do que é convencionalmente recomendado pela norma gramatical e, por outro, se aproximam do que reconhecemos como indício do eixo 1. Nessa categoria, aparecem números significativos, quantificados em 53 ocorrências. Os “intensificadores”, entendidos como mecanismos gramaticais voltados à intensificação do conteúdo (verbal e nominal), foram constatados em 48 ocorrências. Em “construções”, englobamos estruturas de forma e sentido distintas, em 35 ocorrências, caracterizadas como construções sintáticas topicalizadas, expressões idiomáticas (clichês) e pelo uso de alguns recursos coesivos, conforme serão especificados no desenvolvimento deste capítulo. Na sequência, o Gráfico 1 mostra os “desvios ortográficos”, com 23 ocorrências;

os “modalizadores”, com 22; os casos de emprego específico da “concordância verbal/nominal”, com 21 ocorrências; as “formas remissivas demonstrativas”, com 20; e também os de “não uso da acentuação e til”, em 10 ocorrências. Por fim, em “outras categorias”, estão quantificadas as ocorrências pouco frequentes de “hipersegmentação, uso de advérbio pronominal, de abreviação e de correção”. Embora tenham sido constatadas com baixa frequência, nos textos analisados, os usos dessa última categoria serão descritos por se mostrarem com valor relevante, tendo em vista seu papel como marca linguística do eixo 1. Na sequência, a análise descritiva das classificações das marcas do eixo 1 será apresentada com maior profundidade.

2.1. Mecanismos de Junção

Os MJs tiveram seus usos, nos textos analisados, frequentemente associados ao eixo 1. Conforme Lopes-Damasio (2014), em uma adaptação da proposta funcionalista de Raible (2001), esses itens podem ser analisados a partir da conjugação de dois eixos: o eixo sintático, que se refere aos casos de parataxe, no âmbito da justaposição e coordenação, e de hipotaxe; e o eixo semântico, que se refere às relações semânticas expressas nos espaços textuais ocupados por esses mecanismos. Trata-se, portanto, de qualquer categoria morfológica que funcione na junção de porções oracionais, em que se codifique uma relação semântica. Essa relação pode ser, desde a mais concreta, como adição, até a mais abstrata, como concessão.

Sendo assim, a análise dos MJs depende de sua funcionalidade, nos textos, e não de sua categoria morfológica. Por isso, os MJs não equivalem apenas às conjunções, mas podem abranger outras categorias, como advérbios e locuções adverbiais, preposições e locuções preposicionais, elementos dêiticos e até mesmo zero (nos casos de justaposição) (Lopes-Damasio, 2022).

Nesta análise, conforme anunciado em sua apresentação, estão sendo controladas as marcas linguísticas da heterogeneidade ou, em outras palavras, a heterogeneidade “mostrada” (cf. Authier-Revuz, 1990). Por isso, os espaços vazios (sem material linguístico), com função juntiva, como é o caso da justaposição, não foram aqui considerados, embora tenham sido bastante recorrentes. As ocorrências de (1) a (3) ilustram a produtividade da justaposição nos textos analisados:

(1) O Racismo Estrutural começa quando a família não tem muita condição Ø também joga pela cor morena.[05/05/9B]

(2) os negros estão sendo mal representados Ø os melhores serviços que ganham bem estão os brancos Ø eu quero igualdade pra todas as cores. [09/09/9B]

Em (1), observamos o emprego de justaposição, com sentido mais concreto de *adição*, na parataxe, como mostra a paráfrase “O Racismo Estrutural começa quando a família não tem nenhuma condição e também é julgada pela cor morena”. Em (2), exemplificamos os sentidos de *causa*, de acordo com a seguinte leitura do trecho: “os negros estão sendo mal representados, *porque* [n]os melhores serviços que ganham bem estão os brancos”, e de *contraste*, conforme a paráfrase em “os negros estão sendo mal representados, *porque* [n]os melhores serviços que ganham bem estão os brancos, *mas* eu quero igualdade pra todas as cores”. Nos dois espaços juntivos, ilustrados em (2), a justaposição tem a função de gesto enunciativo, ou seja, estabelece a dependência dos enunciados ao contexto de enunciação, tomado, aqui, como justificativa do eixo 1 (para mais detalhes, conferir Lopes-Damasio, 2019).

Nos textos analisados, foram observados MJs nas relações de sentido de *adição* (MJ “e”), *alternância* (MJ “ou”), *tempo* (MJ “quando”), *causa* (MJ “porque”), *contraste* (MJ “mas”), *condição* (MJ “se”), *finalidade* (MJ “para”) e *concessão* (MJ “mesmo que”). Nesse sentido, devido à sua prototipicidade, esses MJs são tomados aqui como rastros linguísticos da gênese da escrita, uma vez que estão presentes, com alta frequência, em práticas discursivas orais (mais e menos formais), que se materializam na fala, conforme os trabalhos de Lopes-Damasio (2020) e Bavaresco (2019). O Gráfico 2 permite observar o quantitativo dos usos dos MJs nos textos investigados:

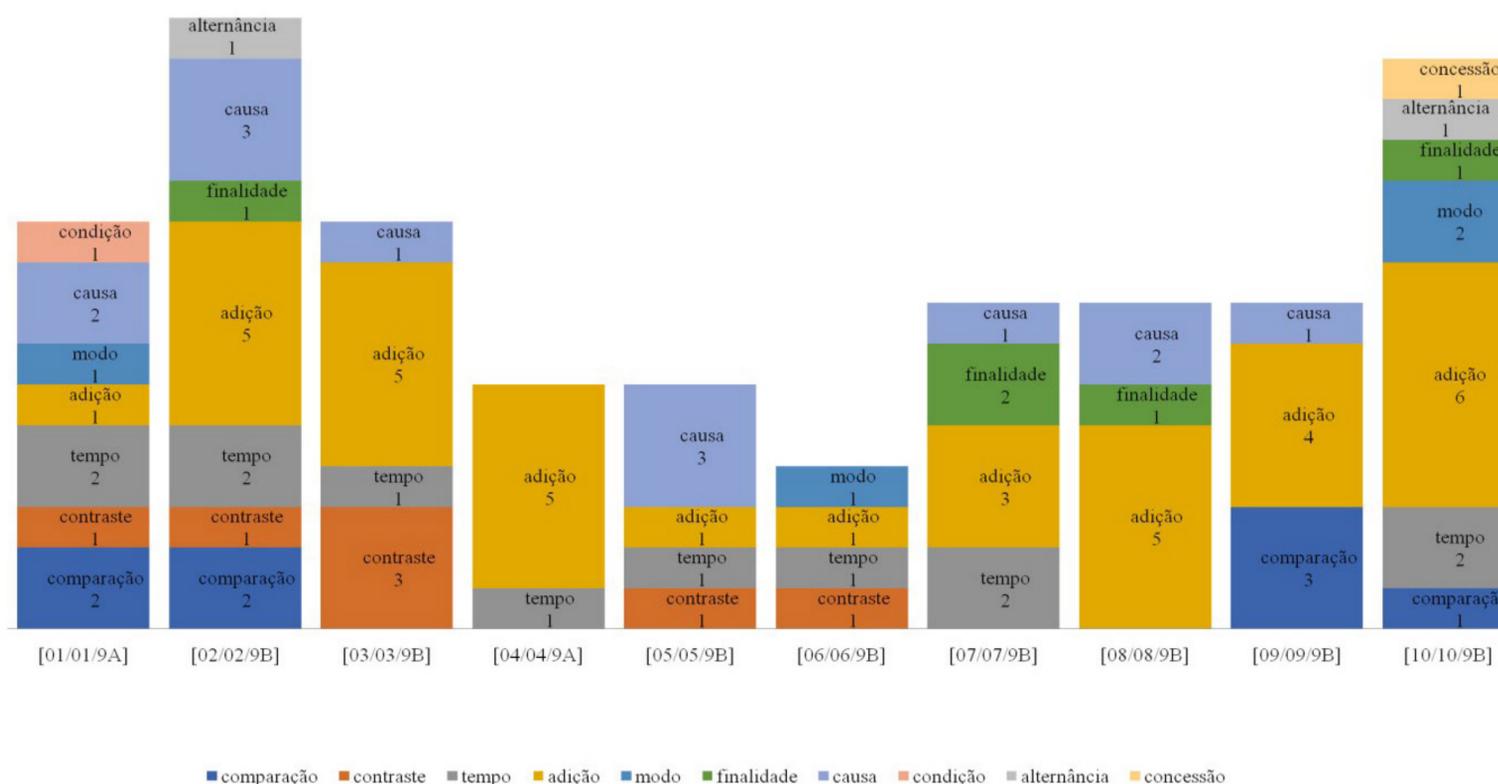


Gráfico 2: Mecanismos de junção

Dentre as 90 ocorrências de MJs, identificadas nos textos analisados, 36 apresentam sentido de *adição*, sendo 33 ocorrências do MJ *e*, 2 do MJ *também* e 1 de *além*, conforme ilustram (1), (2) e (3):

1. Continuamos sem representatividade correta. Com frequência vemos pessoas sujas, pobres, sem educação de qualidade **e** má índole, sendo representados por pessoas pretas. [10/10/9B]
2. [...], Barack Obama, que é negro **e** está em um cargo alto na sociedade, **também** temos Michael A. Jordan. [02/02/9B]
3. [...], muitas pessoas sem trabalho por causa do seu tom de pele. todos somos iguais, mas não é só no trabalho andando na rua também, **além do** racismo falta de oportunidade de trabalho sofrem diariamente nas ruas com o preconceito. [03/03/9B]

Em (1), (2) e (3) os MJs *e*, *também* e *além de* adicionam sintagmas e/ou orações e, conseqüentemente, conteúdos/informações, fazendo o texto progredir. A relação de sentido aditiva, que se mostrou abundante nas ocorrências de MJs, reforça o entendimento de que os escreventes utilizaram MJ prototípicos em práticas informais, plasmando sua escrita à sua fala, em uma relação com o eixo da gênese da escrita, ou seja, em uma escrita que se constitui na circulação do sujeito por aquilo que ele imagina ser o modo escrito de enunciar, numa representação termo a termo da fala.

Lopes-Damasio (2022, p. 15) acrescenta que as relações de sentido mais abstratas, como as de *tempo* e *causa*, se constroem, prioritariamente, por meio de usos de MJs mais prototípicos, a partir de uma relação concreta, como é o caso dos usos aditivos de *e*, no trânsito ADIÇÃO > CONTRASTE, que pode ser verificado, em (2): “Barack Obama, que é negro, *e/mas* está em um cargo alto na sociedade”.

De modo geral, os resultados relacionados ao eixo 1 mostram, com maior repetibilidade, o uso de MJ *aditivos*, especialmente de *e*, que atua como gestos que apontam para o contexto de enunciação, sempre que caracterizam contextos de trânsitos semânticos. De acordo com Lopes-Damasio (2019), conforme já pontuado anteriormente, 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.

Além do sentido de *adição*, destacamos também o de *causa*, identificado em 14 ocorrências, nos textos analisados, com o uso dos MJs *porque*, em 8 delas, *por causa de*, em 3, e *por conta de*, *e* e *enfim*, em 1 ocorrência cada, conforme seguem ilustrados em (4), (5), (6), (7) e (8), respectivamente:

- (4) O Racismo Estrutural no Brasil é um assunto bem complicado, **por que** o Brasil foi literalmente o último país da América a acabar com escravidão. [01/01/9A]
- (5) Uma notícia que eu vi na net, era na escola sobre um menino negro mais aconteceu isso **por causa da** pele dele [05/05/9B]

- (6) Muitos jovens sofrem homofobia, por quanto da sua sexualidade, por causa da sua cor. **Por quanto** disso muitas pessoas foi mortas **por conta do** Racismo. [08/08/9B]
- (7) a maioria dos estudantes são brancos e muito pouco negros, sendo que as população do Brasil a maioria(é) são negros **e** isso acontece nas profissões também como médicos, advogados, Presidentes. [01/01/9A]
- (8) A sociedade precisa por à mão na consciencia e parar com isso, é necessario ter mais representação Negra nas escolas, nos hospitais, nas ruas, **enfim** em todos os lugares. [07/079B]

Em (4), o sentido de *causa*, também marcado, no contexto linguístico, pelo MJ *porque*, instaura-se na relação efeito-causa entre “é um assunto bem complicado (efeito), porque o Brasil foi literalmente o ultimo país da América a acabar com escravidão (causa)”. Em (5), a relação efeito-causa se repete, em “aconteceu isso por causa da pele dele”, nesse caso, com o emprego do MJ *por causa de*. Em (6), as ocorrências do MJ *por conta de*, em grafias flutuantes, também preenchem um espaço sintático com sentido de *causa*, assim como vemos em (7), com o MJ *e*. Em (8), há o emprego do MJ *enfim*, exemplo de ocorrência paratática, em que o escrevente estabelece uma relação de causa, ao empregá-lo após citar uma lista de lugares onde também é necessário ter representação negra, como uma forma de encaminhar a enunciação para a conclusão.

Nessa relação com o eixo 1, também são frequentes, nos textos analisados, contextos em que observamos a junção com sentido de *tempo* (conforme ilustrado de (9) a (11)) e *contraste* (conforme ilustrado em (12) e (13)), em espaços preenchidos por MJs prototípicos (por isso, característicos de práticas orais, especialmente aquelas informais) e em espaços de trânsitos semânticos, em que se configura o que já definimos aqui como gesto enunciativo:

- (9) Muitos jovens sofrem racismo **des de** cedo por muitos motivos, pela cor da sua pele, pelo seu jeito de andar, jeito de falar, jeito de se vestir etc. [07/07/9B]
- (10) Isso acontece quando a maioria das mulheres tem medo de denunciar **e** ser morta. [08/08/9B]

Em (9), o MJ *desde* pode ser considerado, neste contexto, em uso prototípico, com o sentido de *tempo anterior*. Em (10), o emprego de *e*, com sentido mais concreto de adição, na parataxe, permite constatar trânsitos semânticos, primeiramente, habilitando a inferência do sentido mais abstrato de *tempo posterior*, o que percebemos pela possibilidade de paráfrase por “depois disso”, que, por sua vez, movimenta-se para o sentido de *causa*: “por isso, ser morta”.

- (11) Isso é algo muito injusto, na verdade, muito não, extremamente injusto! **Mas**, podemos amenizar isso educando nossas crianças. [02/02/9B]
- (12) Ninguém deveria ser julgado pela cor da pele, muito(nanos) menos pelo jeito de se vestir e sim ser tratado do mesmo jeit-to que merece ser tratado. [07/07/9B]

Em (11), o emprego de *mas* estabelece *contraste* em relação à oração anterior, quando a escrevente declara que, apesar de ser extremamente injusto, podemos amenizar, educando as nossas crianças. Em (12), o MJ *e* permite, no contexto em que se localiza, a inferência do sentido mais abstrato de *contraste* a partir daquele mais concreto de *adição*, leitura reforçada pela oposição entre “muito menos” e “sim”, presentes nas orações que constituem o complexo.

Em (13), abaixo, ilustramos ocorrências pouco frequentes nos textos analisados, mas que deixam ver muito cabalmente relações com o eixo 1. Trata-se do emprego do MJ *se*, considerado prototípico para a marcação do sentido de *condição*, em contexto hipotático, marcado pela coocorrência de demonstrativo:

- (13) Se** isso de Racismo Estrutural não existisse com certeza teria mais pessoas negras em comércios, em cargo de Presidência, Jornalistas, advogados e etc... [01/01/9A]

Nesse contexto, característico de práticas orais informais, o uso de “Se isso de [...]”, configura o sentido condicional, em construção iniciada pelo MJ *Se*, seguido de uma forma remissiva “isso”. Nesse caso, o referente da forma remissiva demonstrativa é genérico, mas é definido na sequência, em “de Racismo Estrutural”.²⁷

2.2. Pontuação

Chacon (1997) demonstra que, na escrita, os sinais de pontuação indiciam as relações entre esse modo de enunciação e o modo falado, em práticas discursivas da oralidade. Nesse sentido, os sinais de pontuação não deixam de trazer para a escrita os vínculos que esse modo de enunciar mantém com aquela que historicamente a antecede: a fala/oralidade.

Na mesma direção, Soncin (2020) defende que a pontuação funciona como elemento organizador textual e nomeia esse domínio de prosódico-enunciativo ao delimitar unidades do texto escrito. Nesse sentido, corrobora com a perspectiva da escrita heterogênea, tendo em vista que defende o entendimento de que a pontuação organiza, na escrita, um ritmo próprio, definido pela alternância de diferentes dimensões da linguagem, a saber: as dimensões fônica, sintática, textual e enunciativa.

²⁷ As formas remissivas demonstrativas, como “isso”, também foram analisadas como indício do eixo 1, conforme será apresentado na sequência desta seção.

Reconhecendo esses aspectos da pontuação, na escrita, subdividimos essa categoria em dois tipos de indícios do eixo 1: os casos de pontuação usada de modo não convencional²⁸ e os casos de ausência de pontuação, também caracterizados como desvios do uso convencional pela gramática, como podemos ver no Gráfico 3, abaixo:

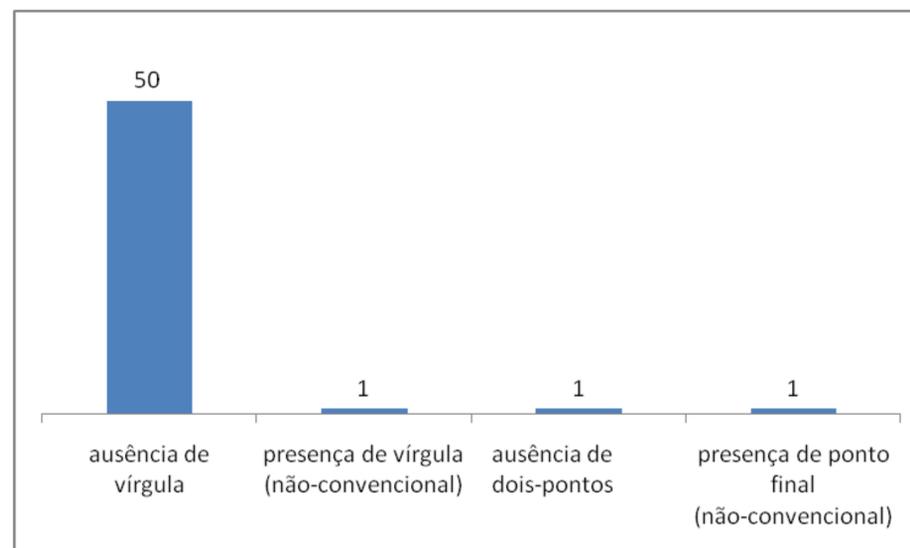


Gráfico 3: Ausência e uso não convencional de pontuação

Os indícios associados a essa categoria foram constatados em 53 ocorrências, das quais uma equivale ao uso da vírgula não convencional, uma equivale ao uso de ponto final não convencional (no lugar de vírgula) e uma, à ausência de dois-pontos. Assim, as ocorrências de ausência do emprego de vírgula, em espaços em que esse emprego é esperado, de acordo com a convenção gramatical, foram os mais frequentemente verificados nos textos analisados (50 ocorrências), conforme seguem exemplificados em (14) e (15):

(14) [...] e isso acontece nas profissões também \emptyset como médicos, advogados, Presidentes.
[01/01/9B]

(15) [...] Se isso de Racismo Estrutural não existisse \emptyset com certeza teria mais pessoas negras em comércios, em cargo de Presidência, Jornalistas, advogados e etc... [...]. [01/01/9A]

Em (14), entre o advérbio “também” e o MJ “como”, no espaço indicado por \emptyset , há uma ruptura prosódico-sintática, na qual ocorre uma pausa, que desmembra, pois, dois contornos entoacionais, a saber, o primeiro em: [e isso acontece nas profissões também] e o segundo em: [como médicos, advogados, Presidentes]. O mesmo pode ser observado em (15), em que o primeiro contorno localiza-se em: [se isso de Racismo Estrutural não existisse], referente à oração hipotática, e o segundo em: [com certeza teria mais pessoas negras em comércio], referente à oração principal. Nesses espaços, as pausas, características dos contornos entoacionais, em rupturas prosódico-sintáticas, não são sinalizadas por vírgulas e restam como espaços

²⁸ Conforme Corrêa (1997) e conforme já apresentado na fundamentação teórica deste livro, a análise aqui realizada não considera a ausência ou o emprego de vírgulas distinto do que é convencionalizado pela gramática como “erros”, mas sim como indícios da imagem do sujeito escrevente sobre a linguagem e a (sua) escrita.

vazios no modo escrito de enunciar²⁹. Como o escrevente não marca essa ruptura por meio de vírgula, podemos entender que ele imagina que ela seja imediatamente recuperável pelo outro/leitor, tal como se ele estivesse presente no momento da enunciação escrita, tomada como uma enunciação falada (numa pausa, que pudesse ser percebida). Nesse caso, a ausência de pontuação (vírgula, mais especificamente) pode ser tomada como indício do eixo 1. Em (16), (17) e (18), apresentamos as ocorrências (por presença e ausência, indicada por Ø):

- (16) Uma noticia que eu vi na net, era na escola sobe um menino negro mais aconteceu isso. [05/05/9B]
- (17) Um dia espero que o racismo acabe Ø como uma musica fala Ø “fogo nos racistas”. [09/09/9B]
- (18) E também devemos corrigir os colegas. Quando eles usarem algum termo racista, mesmo que / por costume, temos sempre que procurar melhorar. [10/10/9B]

Em (16), a vírgula é considerada não convencional por estar empregada em espaço sintático localizado entre o sujeito (“Uma notícia que eu vi na net”) e o verbo (“era”). A frase entoacional é, novamente, uma unidade que proporciona alto poder explicativo também para esse tipo de uso não convencional da vírgula (Soncin; Tenani, 2015), em que observamos uma congruência entre a estrutura sintática do tipo sujeito + predicado, e a estrutura pragmática, do tipo tópico + comentário, que é aquela com a qual coincide o contorno entoacional, marcado em “Uma notícia que eu vi na net”. É a marcação dessa ruptura prosódico-sintática que o escrevente sinaliza por meio do uso de vírgula.

Em (17), observamos a ausência de vírgula e de dois-pontos, que convencionalmente deveriam indicar a introdução da oração hipotática “como uma música fala” e anunciar a citação. Novamente, são pertinentes aqui as mesmas considerações apontadas para as ocorrências anteriores: o escrevente imagina estarem plasmados, em sua escrita, os contornos entoacionais que caracterizam, prosodicamente, o produto de sua fala.

De modo oposto, em (18), o ponto final marca a ruptura prosódico-sintática que, convencionalmente, deveria estar sinalizada por vírgula, em contexto de inserção de oração hipotática de tempo. Embora “pareça” um desvio/erro, essa presença indica uma relação com o fala, porque marca, no espaço em questão, a separação entre dois contornos entoacionais, nesse contexto de ruptura que se soma a um contexto de ambiguidade sintática.

29 De acordo com a convenção gramatical, o uso da vírgula é recomendado para separar orações coordenadas sindéticas, salvo as introduzidas por e, conforme vemos em (14), e para separar as orações subordinadas adverbiais, principalmente quando antepostas à principal, conforme vemos em (15) (cf. Cunha; Cintra, 2017, p. 658-664).

2.3. Intensificador

Na Língua Portuguesa, utilizamos mecanismos linguísticos para intensificar expressões. Esses mecanismos podem corresponder a itens lexicais ou gramaticais, sendo definidos morfológica e/ou a aspectos prosódicos como a entoação e o prolongamento de sílabas. Os intensificadores ligados ao léxico podem corresponder a diferentes categorias morfológicas, como a dos adjetivos e suas variações de grau. Aqueles ligados à gramática podem corresponder a prefixos (tais como *super*, *hiper*, e os novos empregos contemporâneos) e a advérbios (como *muito*, *pouco* etc.). Além disso, podem ser acrescentados os mecanismos de repetição, duas ou mais vezes, do mesmo item (lexical ou gramatical), com o objetivo de intensificar, e a gradação como os usos de palavras de grau superior ou inferior em uma escala (tais como *bonita*, *linda*, *maravilhosa*) (Silva; Souza; Andrade, 2009).

Esses intensificadores são esperados nos dois modos de enunciação, embora alguns sejam mais comuns em práticas discursivas orais (formais e informais), tais como determinados usos lexicais, da entoação e do prolongamento de sílabas; enquanto outros sejam mais esperados em práticas letradas (formais e informais), tais como determinados usos lexicais, da gradação e da repetição.

Como nesta pesquisa estão sendo analisadas as marcas da escrita heterogênea, destacamos, no eixo 1, o uso de intensificadores comuns de práticas discursivas da oralidade (formal e informal), recorrentes em dados de fala, nos textos escritos. Esses intensificadores correspondem, quase em sua totalidade, a usos de itens, de natureza lexical ou gramatical, tendo sido observada apenas uma ocorrência de aspecto prosódico, conforme ilustramos de (19) a (23):

(19) [...] porque um filme, séries e programas de tev (novelas) eles sempre colocam médicos brancos, isso é **muito** desigual. [02/02/9B]

A maior frequência de uso é a do intensificador de natureza gramatical, *muito* (21 ocorrências), seguida de *mais* (12 ocorrências), *ainda* (6 ocorrências), *bem* (3 ocorrências), *bastante* (1 ocorrência) e *pouco* (1 ocorrência). Em (19), o escrevente intensifica, com *muito*, a ideia de injustiça e desigualdade percebida pela falta de representatividade nos programas de TV, filmes e em séries.

O uso do recurso de itens lexicais segue em (20), (21) e (22):

(20) [...] além do racismo falta de oportunidade de trabalho sofrem diariamente nas ruas com o preconceito. mulheres prestas sofrem mais violência doméstica e **altos** índices relacionados ao feminicídio e estupro. [03/03/9B]

(21) Não que esses trabalhos não sejam dignos porém é muito difícil ,geralmente em comerciais, filmes ,series , novelas as pessoas negras são empregados, e as pessoas brancas são sempre os patrões ricos **cheios** de luxuria. [04/04/9A]

(22) [...] porque eles fazem parte do grupo que vive em condições de **maior** vulnerabilidade do ponto de vista econômico, social, cultural e político. [09/09/9B]

Em (20), o adjetivo *altos* permite interpretar que há um aumento nos índices de feminicídio e estupro. Em (21), o adjetivo *cheios* também é usado como intensificador, tal como em (22), com o uso de *maior*, cuja função também é intensificar a “vulnerabilidade econômica, social, cultural e político”. Como todos esses usos intensificadores são recorrentes em dados de fala, característicos de práticas orais, mais ou menos formais, estão sendo aqui associados ao eixo 1.

Por sua vez, em (23), expomos a ocorrência em que, ao recurso de intensificação de natureza lexical, soma-se o de natureza prosódica:

(23) O Racismo Estrutural AINDA existe no Brasil? [02/02/9B]

Nesse caso, o uso da letra maiúscula enfatiza a função de intensificar do advérbio *ainda*, ou seja, habilita uma análise prosódica, que indica um maior volume de voz na leitura (se entendermos a relação escrita-leitura/escrita-fala), via recursos gráficos, o que permite realizar a análise desse uso também como indício do eixo 2 (conforme será explicitada no Capítulo 2, desta Parte III).

2.4. Construção

Nesta classificação, denominada, genericamente, de “construções”, foram agrupados três tipos de construções identificadas nos textos analisados e consideradas comuns em dados de fala, em práticas de oralidade, especialmente aquelas informais. São, aqui, tratadas como indícios da circulação dos escreventes por aquilo que imaginam ser a gênese da escrita, no que reconhecemos como eixo 1.

Os tipos de construções estão relacionados: (i) a construções sintáticas topicalizadas; (ii) a expressões idiomáticas (frequentemente tratadas, pelos professores, como *clichês*); e (iii) à ausência de recursos coesivos, de acordo com o quantitativo apresentado no Gráfico 4:

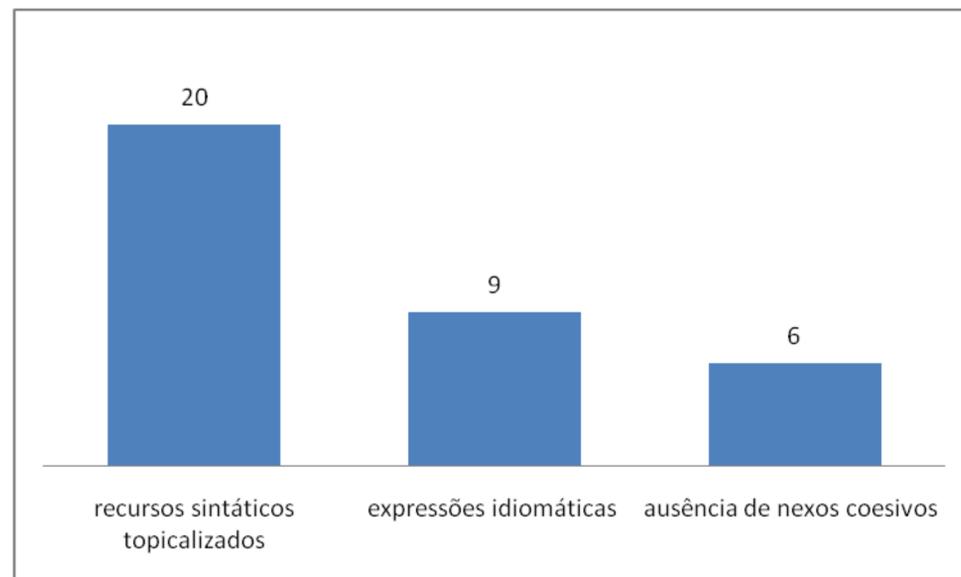


Gráfico 4: Construções

De acordo com o Gráfico 4, foram identificadas 35 ocorrências de construções que são comuns na oralidade, tomadas como característica da gênese da escrita. Nesse sentido, consideramos aspectos relacionados às construções sintáticas topicalizadas, com 20 ocorrências (conforme (24)), expressões idiomáticas (clichês), com 9 (conforme (29) a (33)), e 6 ocorrências de recursos coesivos (conforme (25) a (27)):

- (24) Hoje em dia o Racismo Estrutural continua entre-nós mas poucas pessoas estão percebendo, (no) esse Racismo está presente nas notícias de televisões, nos comerciais, e até em comercios. (Como a gente pode perceber) nas faculdades por exemplo a maioria dos estudantes são brancos e muito pouco negros, sendo que **as população do Brasil a maioria(é) são negros.** [01/01/9A]

No trecho “as população do Brasil a maioria(é) são negros”, podemos perceber a ocorrência de uma construção topicalizada, em que o sintagma “as população do Brasil” é movido para a posição de tópico, tal como se faz, muito recorrentemente, em práticas discursivas orais (mais ou menos informais). Trata-se, pois, de um movimento sintático, com função pragmática, que deixa ver as relações entre os dois modos de enunciar.

- (25) [...] a imagem do negro foi associada ao sujo, pobre, inferior após e durante o período de mão-de-obra escrava **se espelha nos dias de hoje** com vários outros problemas. [06/06/9B]
- (26) A sociedade precisa de mais representatividade para a população negra, esse assunto **precisa não ser um tabu ser discutido** e tomado providências. [06/06/9B]
- (27) Com isso, a imagem do negro foi associada ao sujo, pobre, inferior após e durante o período de mão-de-obra escrava se espelha nos dias de hoje com vários outros problemas. **A desigualdade, índice de mortes.** De acordo com o Portal Gelédes, as mulheres negras lideram os rankings sobre violência domésticas, feminicídio e estupro, esses índices

entre os homens também são assustadores, (mais da metade dos índices, pesquisas) (trazem isso também) mostram que a população negra são os que mais sofrem violência e desmerecimento por parte da sociedade. [06/06/9B]

Em (25), no espaço sintático em que se insere o enunciado “se espelha nos dias de hoje”, não há os nexos coesivos esperados para realizar as relações semântico-argumentativas com o que era dito antes, tal como mostra a paráfrase “a imagem do negro foi associada ao sujo, pobre, inferior após e durante o período de mão-de-obra escrava, [o que] se espelha nos dias de hoje [em] vários outros problemas”, em que observamos opções (sinalizadas pelos colchetes) de preenchimento desses espaços sintáticos. Em (26), o espaço em branco antes de “ser discutido” corresponde a uma elipse do verbo “precisa” que seria recuperado no co-texto prévio. Esse é um recurso coesivo empregado (frequentemente) em práticas letradas, mas que não funciona nesse contexto, em que seria necessária a repetição, de natureza enfática, do verbo “precisa” (“precisa não ser um tabu, ou seja, precisa ser discutido”). Entretanto, também outros recursos coesivos ficam “em branco”, por exemplo, “ou seja” (podendo assumir outras possibilidades, como “isto é”). Em (27), o trecho “A desigualdade, índice de mortes” se encontra sem os nexos que estabelecem relações coesivas no contexto linguístico-textual em que está inserido.

Em todas essas ocorrências, as construções com ausência de recursos coesivos estão relacionadas ao imaginário do escrevente, que representa o seu leitor como um parceiro conversacional, presente no momento em que enuncia, embora sua enunciação seja por meio da escrita.

Por fim, as expressões idiomáticas, também conhecidas como *clichês*, constatadas nos textos investigados, tiveram seus usos relacionados ao já-falado/ouvido, ressaltando a relação sujeito/linguagem. Desse modo, a repetição tradicional dessas expressões, muito recorrente em práticas orais, mais ou menos informais, embora não sejam exclusivas dessas práticas, colabora para a sua evocação e para a forma (quase) fixa que assumem nos textos,³⁰ conforme exemplos de (28) a (33):

(28) Não é de hoje. [03/03/9B]

(29) Todos somos iguais. [03/03/9B]

(30) Não basta não ser racista é preciso ser antirracista. [04/04/9A]

(31) A sociedade precisa por a mão na consciência. [07/07/9B]

(32) levar a vida a sério. [08/08/9B]

(33) eu quero igualdade pra todas as cores. [09/09/9B]

³⁰ Essas expressões, tomadas como réplicas e, portanto, tomadas elas mesmas como TDs, também se associam ao eixo 3 (cf. Corrêa, 1997), que será apresentado no Capítulo 3, da terceira parte deste livro.

2.5. Desvios ortográficos

Segundo Lopes-Damasio e Silva (2018), a relação sujeito/linguagem é vista como processo não-cumulativo, com (re)elaborações, (re)estruturações, variações e, mesmo, idiosincrasias que podem ser tomadas como indícios dos movimentos do(s) sujeito(s) em constituição. Nesse sentido, esses indícios, aqui classificados como desvios ortográficos, são rastros dessa relação complexa entre o sujeito e a linguagem, que mostram sua circulação por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas.

Para Corrêa (1997), não é adequado chamar de desvios ou erros as marcas gramaticais que indiciam a heterogeneidade da escrita, mas, para categorizar e diferenciar essas marcas linguísticas, estamos adotando esse termo (desvios ortográficos). Como marcas do eixo 1, são percebidos quando o escrevente procura embutir, na lexicalização, o que, na fala, constituiria um pacote de gesto articulatório, uma tentativa de registro gráfico de traços fônico-pragmáticos, de acordo com a suposição de que o escrito pode representar tudo do falado (Corrêa, 1997, p. 133).

Os desvios ortográficos associados, neste trabalho, ao eixo 1, foram constatados, nos textos analisados, em 23 ocorrências de diferentes tipos, conforme passamos a ilustrar de (34) a (41):

(34) [...] o negro **e** desmerecido por bastante coisa. [05/05/9B]

(35) A minha opinião para não **acontece** mais isso e as pessoas jogar sem ter **conecido** a pessoa negra, **so** pela cor ,por que a mesma coisa que o **banco** pode ter o negro pode também. [05/05/9B]

Em (34), o aluno faz uso de “e” ao invés de “é”, e, em (37), de “so” ao invés de “só”. Nesses casos, há omissões que se fazem perceber como desviantes no modo escrito de enunciar: referentes à ausência do acento agudo, que marca o uso do verbo “ser” na terceira pessoa do presente do indicativo e do advérbio “só”. Essas omissões devem ser analisadas como restritas ao traço gráfico, dado que não é provável a realização do MJ “e” e de “so” (que não corresponde a uma palavra da Língua Portuguesa) nesses contextos, em paralelo com sua realização falada, em práticas de oralidade formais e informais.

Em (35), destacamos ainda as omissões de preposição, em “A minha opinião”, ao invés de “Na minha opinião”; de “r” (morfema de infinitivo) em final de verbo, como em “acontece”, ao invés de “acontecer”; de encontros consonantais, como em “banco”, ao invés de “branco”; e dígrafos, como em “conecido”, ao invés de “conhecido”. Todas essas omissões não são percebidas como tais na realização dessas mesmas palavras na fala. Destacamos que, na variedade falada pelos escreventes, no interior do estado de SP, os verbos no infinitivo são realizados sem a realização

do “r”. No caso do encontro consonantal e do dígrafo, o sujeito também não realiza a troca dos termos quando os usa em suas práticas orais. Esses dados sinalizam, portanto, para o caráter não transparente da escrita em relação à fala, que, ao mesmo tempo, se plasma na relação entre os dois modos de enunciação e deixa ver sua própria heterogeneidade.

Em (36) e (37), destacamos outras duas ocorrências desses mesmos tipos de omissão:

(36) A sociedade precisa por à mão na **consiencia** e parar com isso. [07/07/9B]

(37) O Racismo Estrutural começa quando a família não tem muita condição também **juga** pela cor morena, oq veste a escola que estuda o negro **e** desmerecido por bastante coisa. [05/05/9B]

Em (36), a omissão está localizada na grafia do dígrafo consonantal, “consiencia”, ao invés de “consciência”. E, em (37), na grafia de uma sílaba finalizada por “l” com som de “u”, em “jugar”, ao invés de “julgar”. Em (38), (39) e (40), abaixo, observamos, respectivamente, a ocorrência de alçamento vocálico, na grafia de “custume”, ao invés de “costume”; de redução silábica, na grafia de “pra”, ao invés de “para”, e de lambdacismo (o fenômeno contrário ao rotacismo, em que o sujeito produz uma lateral onde se esperaria um rótico, como na realização de “plato” por “prato”). Em (4), há a troca do “r” pelo “l”, em “cabeleleira”, ao invés de “cabelereira”. Em todos esses casos, a escrita, plasmada na fala, a reproduz como se fosse a sua transcrição.

(38) E também devemos corrigir os colegas. Quando eles usarem algum termo racista, mesmo que / por **custume**, temos sempre que procurar melhorar. [10/10/9B]

(39) [...] eu quero igualdade **pra** todas as cores educação é bem mais baixa para pessoas negras. [09/09/9B]

(40) ajudante de **cabeleleira**, e os meninos trabalhando ,de **cabeleleiro**. [07/07/9B]

As características identificadas nos dados permitem, em síntese, confirmar o caráter constitutivamente heterogêneo da escrita, segundo Corrêa (1997), afirmando a complexidade de tal constituição, a partir dos rastros deixados na escrita, identificados nas ocorrências de desvios ortográficos e que permitem a identificação, nos dados de escrita, dos mesmos processos que se caracterizam em dados de fala.

2.6. Modalizador

O termo modalização tem sido usado quando “[...] o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional” (Castilho; Castilho, 1993, p. 217).³¹ Essa relação consiste em julgar o teor da proposição, ou expressar um julgamento sobre a forma escolhida para

³¹ Para uma abordagem mais completa e direcionada ao quadro teórico deste livro, ver Corrêa (2022), sobre a reflexividade da linguagem.

verbalizar o conteúdo da proposição. Assim, os modalizadores podem ser apresentados por expressões que remetem à certeza, à incerteza, à possibilidade, à permissão, ao dever etc. Esses modalizadores são classificados em três tipos: (i) modalizadores epistêmicos (eixo do conhecimento), dentre os quais se encontram os asseverativos, os quase-asseverativos e os delimitadores; (ii) modalizadores deônticos (eixo da conduta); e (iii) modalizadores afetivos (eixo da percepção), que se subdividem entre aqueles de caráter subjetivo e intersubjetivo.

Várias construções linguísticas e termos gramaticais podem exercer a função de modalizadores, por exemplo, os verbos auxiliares modais, como *dever* e *poder*, as construções predicativas, como *é necessário*, os advérbios, como *talvez*, *infelizmente*, outras construções, como *tem que* (verbais), *na minha opinião* (sintagma preposicional), *eu acho* (predicado verbal).

Nessa análise, os modalizadores foram quantificados como índice do eixo 1, por sua relação direta com os dados de fala, praticados na oralidade, em diferentes graus de formalidade/informalidade. Para isso, reconhecemos a ilusão do sujeito (que escreve/fala) como aquele que se vê enquanto fonte do que diz e detentor de seu valor de verdade. Assim, os próprios modalizadores, ao serem reconhecidos como marcas do eixo 1, de uma escrita plasmada na fala, e, portanto, no encontro entre letrado/oral, são reconhecidos também como índice desse esquecimento.

O Gráfico 5 oferece uma visualização dos tipos de modalizadores identificados nos textos analisados:

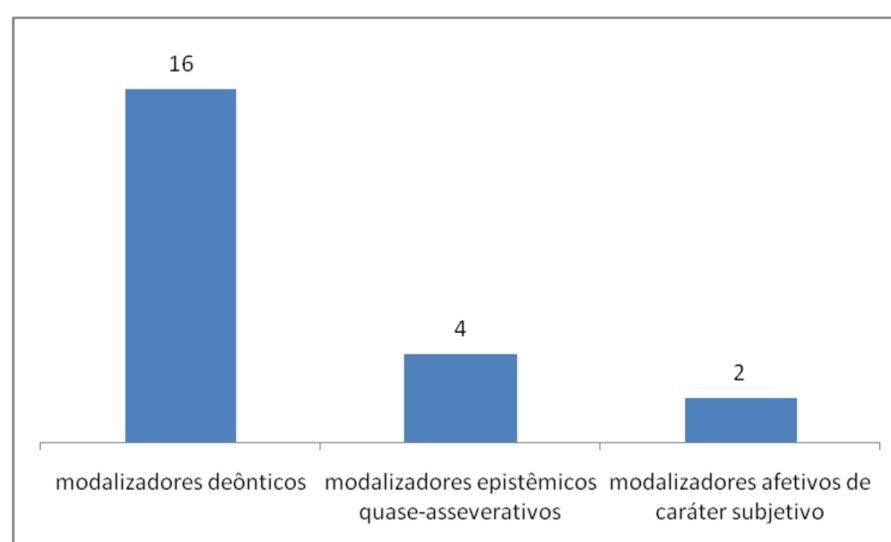


Gráfico 5: Modalizadores

Foram quantificadas 22 ocorrências de modalizadores, 16 de modalizadores deônticos, 4 de modalizadores epistêmicos do tipo quase-asseverativo; e 2 de modalizadores afetivos de caráter intersubjetivo. De (41) a (43), exemplificamos as ocorrências do primeiro tipo, mais frequente nos textos analisados:

- (41) [...] isso é algo muito injusto, na verdade, muito não, extremamente injusto! Mas, podemos amenizar isso educando nossas crianças. Essa ofensa, (contra) diminuição, desigualdade social e econômica, educação, etc, **tem que** acabar! [02/02/9B]
- (42) Eles **precisam** de mais oportunidades de trabalho de leis para proteção respeito não só nas ruas em todos os lugares, eles merecem respeito são pessoas normais que não merecem o que passam ,somos iguais, **devem** ser encinados desde pequenos a ter respeito e empatia pelo próximo.[03/03/9B]
- (43) A sociedade precisa por à mão na consciencia e parar com isso, **é necessário** ter mais representação Negra nas escolas,nos hospitais, nas ruas, enfim em todos os lugares. [07/07/9B]

Nas três ocorrências acima, o escrevente tem a ilusão de agir sobre a conduta do outro, de forma coerentemente atrelada ao que imagina ser a natureza argumentativa do texto que é motivado a produzir (tal como será melhor discutido no Capítulo 3 desta Parte III). Nessa direção, a construção *tem que*, em (41), o verbo auxiliar modal *devem*, em (42), e a estrutura predicativa *é necessário*, em (43), funcionam deonticamente como modalizadores que expressam a proposição de dever/obrigação a ser cumprido pelo outro leitor/ouvinte.

Os modalizadores epistêmicos do tipo quase-asseverativo seguem exemplificados de (44) a (46):

- (44) **Talvez** se o Brasil tivesse um presidente negro que já tivesse passado por situações ruins. [01/01/9A]
- (45) **A minha opinião** para não acontece mais isso e as pessoas jogar sem ter conecidoa pessoa negra, so pela cor, por que a mesma coisa que o banco pode tem o negro pode também. [04/04/9B]
- (46) [...] os negros são mais vulneráveis porque eles fazem parte do grupo que vive em condições de maior vulnerabilidade do ponto de vista econômico, social, cultural e político (eu) **acho** que os negros deviam ter mais (vos) voz ativa nas coisas como por exemplo na política. [09/09/9B]

Nessas ocorrências, a argumentação é realizada com o emprego de modalizadores epistêmicos quase-asseverativos, caracterizados por diferentes recursos linguísticos. Em (44), observamos o advérbio *talvez*; em (45), o sintagma *A minha opinião*, grafado nominalmente, ao invés de preposicionalmente (“Na minha opinião”); e, em (46), o verbo pleno *acho*, em todos os casos indiciando um não comprometimento em relação ao conteúdo da proposição, por meio da transformação das afirmações em hipóteses, para as quais ainda restam confirmações.

Por fim, os modalizadores afetivos de caráter subjetivo foram constatados exclusivamente nos usos do advérbio *infelizmente*, conforme (47) e (51), e demonstram que o escrevente expressa seu entendimento em relação ao conteúdo da proposição:

- (47) Sim, **infelizmente** ainda existe no Brasil, (por que) porque ainda existe pessoas brancas no poder e cada vez mais ricas, e pessoas negras(ain) ainda sem casas, sem emprego, com fome e cada vez mais Pobres. [02/02/9B]
- (48) Ensinar as gerações futuras o respeito perante os negros, e ensina-los que são importantes, eles precisam de espaço, chance e principal-mente o respeito e o reconhecimento, são danos de uma história, uma luta, estendida até hoje **infelizmente**. [06/06/9B]

Em (47), em face do conteúdo apresentado, “ainda existe (racismo) no Brasil”, o escrevente manifesta sua avaliação, e, em (48), o conteúdo que suporta a modalização de caráter subjetivo, “são os danos de uma história (falta de respeito e reconhecimento dos negros), uma luta, estendida até hoje”.

2.7. Concordância verbal/nominal

Considerados fenômenos variáveis da língua, as concordâncias verbal e nominal foram destacadas, nos dados, inclusive em contextos de flutuações, como indícios da circulação dos escreventes por práticas de oralidade, especialmente como aqueles que remetem a características do texto escrito que se plasam no modo falado de enunciar.

A concordância verbal consiste no acordo entre as marcações de número e pessoa do verbo com o sujeito. De acordo com Rúbio e Gonçalves (2012), como um fenômeno variável, a redução no paradigma da conjugação verbal acarreta alterações em outro subsistema da língua e para a estrutura oracional, como: o emprego de verbo no singular para o sujeito plural e também para a redução do paradigma verbal a implementação de outras formas pronominais, como as formas *você/vocês*, para a segunda pessoa do singular/plural e *a gente*, para a primeira pessoa do plural, que, com maior frequência, se vinculam às formas verbais de terceira pessoa.

A concordância nominal trata, especificamente, das relações de gênero e número que devem ocorrer entre um nome e os outros termos da sentença que estabeleçam com ele uma relação de modificação ou determinação. Como fenômenos variáveis, estão presentes em todos os segmentos sociais, o que significa um grande passo no processo de sua aceitação (Rúbio; Gonçalves, 2012). Serão considerados aqui os casos variáveis desses dois tipos de concordância, o que significa olhar para os dados não convencionais no tocante ao fenômeno.

No Gráfico 6, visualizamos o quantitativo das ocorrências desses dois tipos de concordância nos textos analisados:

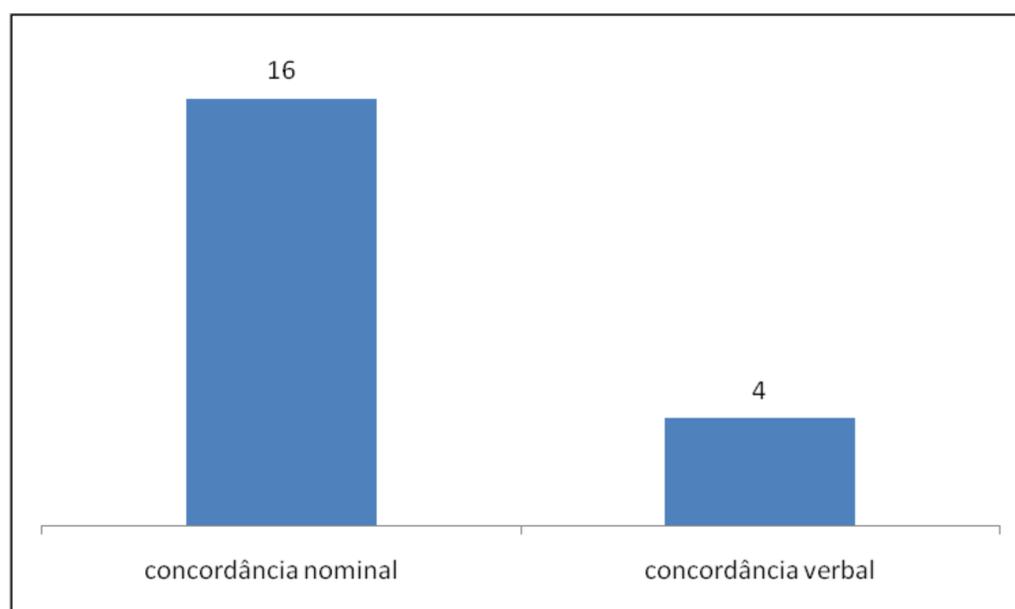


Gráfico 6: Concordância nominal e verbal

O maior número de ocorrências (16) foi constatado em relação à variação da concordância nominal, exemplificada em (49) e (50):

(49) as população do Brasil a maioria(é) são negros. [01/01/9A]

(50) [...] mulheres prestas sofrem mais violência doméstica e altos índices relacionados ao feminicídio e estupro, são as que mais morrem e são **mortos**. [03/03/9B]

Em (49), o nome “população” não concorda com o artigo, no plural, “as”, dentro do sintagma nominal. Em (50), “mortos” não concorda com o sujeito “mulheres”, distante sintaticamente no trecho. As duas produções são, entretanto, coerentes com o que se ouve/fala em práticas orais, especialmente informais, praticadas na variedade linguística dos escreventes em questão.

Em (51) e (52), observamos duas ocorrências relacionadas à variação da concordância verbal:

(51) Sim, infelizmente ainda existe no Brasil, (por que) porque ainda **existe** pessoas brancas no poder e cada vez mais ricas, e pessoas negras(ain) ainda sem casas, sem emprego, com fome e cada vez mais Pobres. [02/02/9B]

(52) tem poucas porcentagem de juízes. [04/04/9A]

Em (51), o verbo “existe” não concorda com “pessoas”, conforme realiza-se, frequentemente, no modo falado de enunciar, na variedade linguística do português, em questão. Em (52), entretanto, temos um dado em que se mesclam as variações de concordância verbal e nominal, se considerarmos as possibilidades “têm poucas porcentagens de juízes”, em que se preserva a marcação de plural em “poucas”, estendendo-a, por concordância, à oração como um todo,

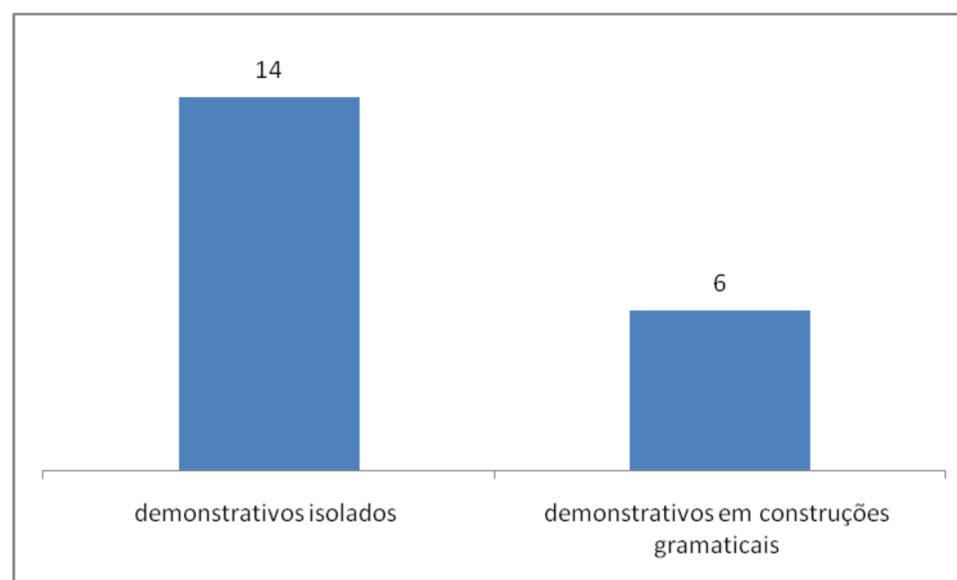
caracterizando um dado de concordância verbal; ou “tem pouca porcentagem de juízes”, em que se apaga a marcação de plural em “poucas”, caracterizando um dado de concordância nominal. Como não é possível estabelecer uma escolha, o contexto de (52) exemplifica um caso de flutuação, ainda assim intrinsecamente associado à variedade linguística do escrevente, tal como é usada em suas práticas orais (caracterizada como a única variedade que lhe é acessível, nos dois modos de enunciar).

2.8. Formas remissivas

Nesta seção, focalizamos os componentes da superfície textual, denominados de *formas remissivas*, que, de acordo com o seu funcionamento convencional, fazem remissões a outro(s) elemento(s), denominado(s) *elemento(s) de referência* ou *referente(s) textual(is)*, presente(s) na superfície do texto ou facilmente inferível(is) a partir do universo textual (Koch, 1989).³²

Estão sendo considerados, especificamente, o que se define, no âmbito da Linguística Textual, como *formas remissivas gramaticais livres*, tais como pronomes demonstrativos do tipo *isto*, *isso* e *aquilo*, que remetem, em geral e convencionalmente, a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto anterior. Foram contabilizadas 20 ocorrências dessas formas remissivas gramaticais, mais especificamente de *isto* e *isso*, que, no corpus investigado, configuram remissões cujos referentes não estão explícitos na superfície do texto, em seu contexto anterior.³³

Para apresentar os resultados, o Gráfico 7 expõe o quantitativo dessas ocorrências em dois grupos: (1) usos de demonstrativos isolados; (2) usos de demonstrativos em construções gramaticais:



³² A noção de elemento de referência pode ser representada por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado, sendo mantido o pressuposto de que o referente se constrói no desenrolar do texto, modificando-se a cada novo “nome” que se lhe dê ou a cada nova ocorrência do mesmo “nome”. Em outras palavras, “o referente é algo que se (re)constrói textualmente” (Blanche-Benveniste, 1984).

³³ Casos de formas remissivas gramaticais demonstrativas, presas ao nome, dentro do SN, como “esse assunto”, não foram contabilizados nesta análise por não representarem, no modo escrito de enunciar, a mesma relação que pretendemos ilustrar com o eixo 1.

Gráfico 7: Formas remissivas

De acordo com o Gráfico, são mais frequentes as ocorrências do demonstrativo isolado, estabelecendo uma sinalização para porções já apresentadas no texto, nas quais o leitor pode não identificar, com pontualidade, o referente. Para exemplificar, seguem as ocorrências em (53):

- (53) Em comerciais de tv a família negra sempre vai sair como pobre, como uma família carente, humilde, já a família branca (sem vai) sempre vai sair como uma família rica, que tem muito dinheiro, o que não é verdade, hoje em dia o negro é minoria na sociedade social como econômica, negros morrem a cada 23 minutos no Brasil (Fonte: sismmac) **isso** é algo muito injusto, na verdade, muito não, extremamente injusto! Mas, podemos amenizar **isso** educando nossas crianças. [02/02/9B]

Em (53), com *isso*, em suas duas ocorrências, diferentes porções textuais, já apresentadas anteriormente, podem estar sendo consideradas como referentes: no que tange à primeira ocorrência da forma remissiva, em “**isso** é algo muito injusto”, o referente pode ser correspondente à porção textual que se vê no início do trecho, em “Em comerciais de tv a família negra sempre vai sair como pobre, como uma família carente, humilde, já a família branca (sem vai) sempre vai sair como uma família rica, que tem muito dinheiro, o que não é verdade”, e/ou à porção que vemos em: “hoje em dia o negro é minoria na sociedade social como econômica, negros morrem a cada 23 minutos no Brasil (Fonte: sismmac)”. Já em relação à segunda ocorrência dessa mesma forma remissiva, em “podemos amenizar **isso**”, os referentes também podem ser qualquer uma dessas possibilidades.

Trata-se, dessa forma, de uma maneira de apontar para o texto como se a construção do referente fosse um processo transparente, na relação escrevente/leitor e escrita, de modo que o leitor pudesse acompanhar esse movimento, como se estivesse ele mesmo [o movimento de sinalização anafórica para uma porção textual específica] plasmado em sua realização, no próprio momento da enunciação.

Foram constatadas, ainda, 6 ocorrências em que tais formas remissivas constituem construções gramaticais (como “se isso de Racismo” [01/01/9A]; “Com isso” [06/06/9B]; “Por quanto isso” [08/08/9B]; “Para que isso” [08/08/9B]), conforme ilustramos de (54) a (56):

- (54) Muitos jovens sofrem homofobia, por quanto da sua sexualidade, por causa da sua cor. **Por quanto disso** muitas pessoas foi mortas por conta do Racismo. **Para que isso** acabe precisamos se unir mais. [08/08/9B]
- (55) O trabalho escravo,abolido em 1888,não garante nenhum direito aos negros. **Com isso**, a imagem do negro foi associada ao sujo, pobre, inferior após e durante o período de mão-

de-obra escrava se espelha nos dias de hoje com vários outros problemas. [06/06/9B]

Nessas ocorrências, ao integrar uma construção, a forma remissiva estabelece também a função de MJ, pois, além de fazer uma retomada do conteúdo já citado – de acordo com o mesmo tipo de funcionamento explicitado na análise anterior, em relação com o eixo 1 –, também indicia que o escrevente avança perspectivas sobre o que deve vir em sequência no seu texto, sinalizando que o seu leitor pode acompanhar a construção desse fio, também opaco, devido aos mesmos aspectos salientados na análise anterior. Em outros termos, se os referentes estivessem facilmente recuperáveis na superfície do texto ou a partir dela pudessem ser inferidos, através desses recursos gramaticais, um “*frame*”³⁴ seria ativado na memória do leitor, de modo que outros elementos do texto poderiam ser interpretados dentro desse “*frame*”, o que permitiria não só detectar o tema, como também avançar perspectivas sobre o que viria em sequência no texto. Entretanto, como o referente é opaco, toda essa movimentação indicia uma escrita que nasce plasmada ao modo falado de enunciar.

Em (54), o trecho “por conta do Racismo” reapresenta, no texto, o referente que estaria subjacente a uma das possibilidades a partir da construção “Por quanto disso”. Em (55), o referente da forma remissiva “isso”; “O trabalho escravo, abolido em 1888, não garante nenhum direito aos negros”, não é suficiente para preencher a função causal estabelecida por “Com isso”, ao introduzir o seu efeito “a imagem do negro foi associada ao sujo, pobre, inferior após e durante o período de mão-de-obra escrava se espelha nos dias de hoje com vários outros problemas”. Há, portanto, premissas que ficam subjacentes, implícitas e que precisam ser também consideradas para completar o movimento e a construção do sentido do texto.

Destacamos, por fim, a ocorrência em (56):

(56) Se isso de Racismo Estrutural não existisse com certeza teria mais pessoas negras em comércios, em cargo de Presidência, Jornalistas, advogados e etc... [01/01/9B]

Em (56), o escrevente realiza uma especificação ao inserir, no sintagma preposicional, a delimitação para o referente de “isso”, em “de Racismo Estrutural”. Da mesma forma, é interessante pontuar que essa construção, em contexto de condicional iniciada por “Se” ([*Se isso de X*]), é também produtiva em dados de fala, especialmente em práticas orais informais.

2.9. Palavras sem acentuação e til

A acentuação gráfica consiste na colocação de acento ortográfico para indicar a pronúncia de uma vogal ou marcar a sílaba tônica de uma palavra, havendo regras específicas para palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Neste trabalho, as palavras sem acentuação foram

³⁴ Com o uso do termo, não estamos adotando uma perspectiva cognitivista, mas nos referindo ao conjunto de experiências que atravessam o leitor/escrevente como efeito de sua circulação por práticas orais/letradas, constitutivas de sua história.

tomadas como indício do eixo 1, porque mostram a relação direta entre fala-escrita na ausência dos sinais gráficos que sinalizam, convencionalmente, o modo de proferir um som ou grupo de sons com mais relevo do que outros.³⁵

Nessa categoria, foram contabilizadas 10 ocorrências, considerando a ausência de acento agudo, circunflexo e também do sinal indicador de nasalização, o til, conforme exemplifica a ocorrência, em (57):

- (57) Hoje em dia o Racismo Estrutural continua entre-nós mas poucas pessoas estão percebendo, (no) esse Racismo está presente nas notícias de televisões, nos comerciais, e até em **comercios**. [01/01/9A]

Em (57), o escrevente flutua na escrita de palavras com acento, como *está*, *notícia* e *televisão*, e palavras sem acento, como *comercios*. Essa flutuação aqui é tomada como marca linguística da heterogeneidade da escrita.

2.10. Outros indícios do eixo 1

Nesta última subseção, apresentamos outros indícios do eixo 1, constatados com baixa frequência nos textos analisados. Iniciamos pelos *advérbios pronominais*, que são formas do tipo *lá*, *aí*, *ali* e *aqui*, que fazem, convencionalmente, remissão a grupos nominais dotados dos traços semânticos [-animado] e/ou [+localizável]. Foram constatadas 2 ocorrências, sendo uma de *ali*, conforme (58), e outra de *de lá*, conforme (59):

- (58) O Racismo começa desde o início da nossa história, o Brasil foi o ultimo país da América a abolir a escravidão, mas não foi **ali** que os problemas acabaram. [06/06/9B]
- (59) Por exemplo na favela eles vivem em uma situação preocupante e a maioria das pessoas **de lá** são negras. [01/01/9B]

Em (58), *ali* retoma uma “localização no tempo”, expressando sentido temporal (“naquele momento”), em emprego frequente em práticas discursivas orais, de distintos níveis de formalidade. Em (59), o emprego de *de lá*, de acordo com os traços [-animado] e [+localizável], é considerado convencional, mas, ainda assim, marca sua relação direta com práticas discursivas orais e, conseqüentemente, com a heterogeneidade da escrita.

Foram encontradas também uma ocorrência de hipersegmentação, em (60), uma de abreviação, em (61), e uma de correção, em (62):

- (61) Muitos jovens sofrem racismo **des de** cedo por muitos motivos, pela cor da sua pele,

³⁵ O que não significa, entretanto, que devemos estabelecer, *a priori*, uma relação direta entre “usos não convencionais” e “eixo 1”, assim como entre “usos convencionais” e “eixo 2”. As ocorrências observadas, nos textos analisados para este trabalho, permitem o tipo de relação aqui apresentado, sem qualquer compromisso com uma categorização estável, estanque e anterior ao próprio processo de textualização.

pelo seu jeito de andar, jeito de falar, jeito de se vestir etc. [07/07/9B]

(62) Uma noticia que eu vi na **net**. [05/05/9B]

(63) é algo muito injusto, na verdade, muito não, extremamente injusto! [02/02/9B]

Segundo Tenani (2013), ocorrências como (60) têm por base a hipótese de que o aprendiz junta palavras ao escrever, na medida em que se apoia na oralidade para a produção do enunciado escrito. O resultado, na escrita, seria a ocorrência de hipossegmentações, numa espécie de “transcrição fonética”, não convencional. As correções e a atuação do professor, em relação a essas práticas de escrita, fariam com que o escrevente passasse a inserir espaços em branco entre as palavras, mas também nas palavras, por aplicar regras não pertinentes para segmentar o fluxo da fala em determinadas palavras escritas, como vemos em *des de*. Nesse caso, o resultado, na escrita, seria a ocorrência de hipersegmentações, um tipo de hipercorreção, como vemos em (60). Em outras palavras, a hipersegmentação em *des de* está relacionada ao eixo 1 por se referir, por um lado, a uma representação da escrita como transcrição da fala, ao mesmo tempo que se cruza com o eixo 2, já que reconhecemos, no resultado dessa forma de segmentar, a preposição e os limites possíveis de palavras da língua, que sustentam, por sua vez, a resposta do escrevente às práticas de ensino.

Em (61), a abreviação “net” não consiste em mero corte de palavra, mas em um processo que resulta da consideração de aspectos importantes do contexto de produção dos discursos, com forte influência das redes sociais e que indicia a circulação dos escreventes por práticas discursivas orais e letradas, de acordo com o que identificamos no eixo 1.

Por fim, em (62), o escrevente realiza uma “correção”, utilizando o mecanismo de correção “na verdade” como forma de sinalização [dessa correção] e substitui um intensificador (muito) mais coloquial e característico de práticas orais, por outro (extremamente) mais formal e característico de práticas letradas. Sendo assim, a relação com o eixo 1, marcada pela utilização de uma prática de correção característica de práticas orais, via fala (ao invés do uso do apagamento por rasura, por exemplo), não exclui, no mesmo dado, a relação com o eixo 2, se observamos o que se corrige.

3. Pontos para se apoiar neste capítulo

Para relacionar os resultados desta análise ao ensino, propomos uma reflexão a partir da seguinte pergunta: se o professor não considera essa relação entre fala/oralidade e escrita/letramento, como fica o seu diálogo com o aluno, no processo de “correção” de sua escrita? Os dados e o olhar lançado para eles parece mostrar que a simples indicação de um “erro”, na correção que o professor faz do texto do seu aluno, não é suficiente para que este entenda a

relação genuína entre os dois modos de enunciação, o que, conseqüentemente, pode levar à repetição “do mesmo erro”. Por outro lado, a realização de uma análise linguística direcionada por essa relação (fala/escrita e oralidade/letramento), a partir de uma perspectiva que enxerga o “erro” como indício dessa mesma relação, assim como o próprio orientador dessa análise, pode, de outro modo, contribuir para que o escrevente circule por outro imaginário sobre a sua escrita, localizando-se no seu processo de convencionalização.

Capítulo 2

A escrita institucionalizada

1. Introdução

Neste segundo capítulo da Parte III, a apresentação dos resultados das análises está voltada para os indícios do segundo eixo metodológico, fundamentado, no Capítulo I da Parte I deste trabalho, na representação que o escrevente faz da (sua) escrita como código institucionalizado. Nesse sentido, a sua circulação dialógica pelo oral/falado e o letrado/escrito define o modo que o escrevente imagina a escrita institucionalizada. Assim, segundo Corrêa (1997), a representação da escrita como código institucionalizado reproduz, de certa forma, uma visão da língua escolarizada, considerada autônoma, em que as marcas do oral/falado, reconhecidas no modo escrito de enunciação, podem ser tomadas como desvios do instituído.

Apesar de os eixos estarem intimamente relacionados, os indícios do eixo 2 são caracterizados, frequentemente, pelo excesso, quando o escrevente imagina que pode dar um cunho formal, mas o faz de forma inconsistente em relação ao próprio tipo de organização textual. É com base nessa proposição e à luz da definição teórico-metodológica de Corrêa (1997) para esse eixo, que identificamos os dados que serão apresentados neste capítulo.

Como no eixo 1, as marcas linguísticas do eixo 2 estão dentro das dimensões da língua denominadas como prosódica, sintática e lexical. Para Corrêa (1997), essas marcas associam-se à representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado, podendo ser identificadas na sintaxe, no léxico, na organização do texto e nos recursos argumentativos. Nesse sentido, as marcas linguísticas características do eixo 2, presentes nas análises deste livro, estão relacionadas a como o escrevente faz a separação silábica, ao uso de letras maiúsculas, ao preenchimento de espaços sintáticos para a junção oracional, ao próprio léxico, aos desvios ortográficos associados ao movimento de alçamento ao que o escrevente imagina ser a escrita padrão, ao uso da pontuação, às correções e à inserção de informações, a usos específicos de abreviações, das aspas, da hipercorreção, da concordância verbal/nominal, aos usos de determinadas construções e da acentuação propriamente dita escrita. Na seção seguinte, são apresentados os dados relacionados a essas marcas.

2. Marcas linguísticas da escrita institucionalizada

As marcas características do eixo 2, como já mencionadas na apresentação deste capítulo, indiciam uma tentativa de alçamento do escrevente ao que ele imagina ser uma escrita formal,

como efeito de um imaginário criado através de práticas escolares e não escolares. Nesse sentido, o uso de recursos que normalmente são aprendidos na escola e de recursos que o escrevente adquiriu em práticas não escolares, mas letradas, se caracteriza como o que, neste trabalho, é tomado como marca linguística do eixo 2. Essas marcas, identificadas nos textos analisados, estão apresentadas no Gráfico 8:

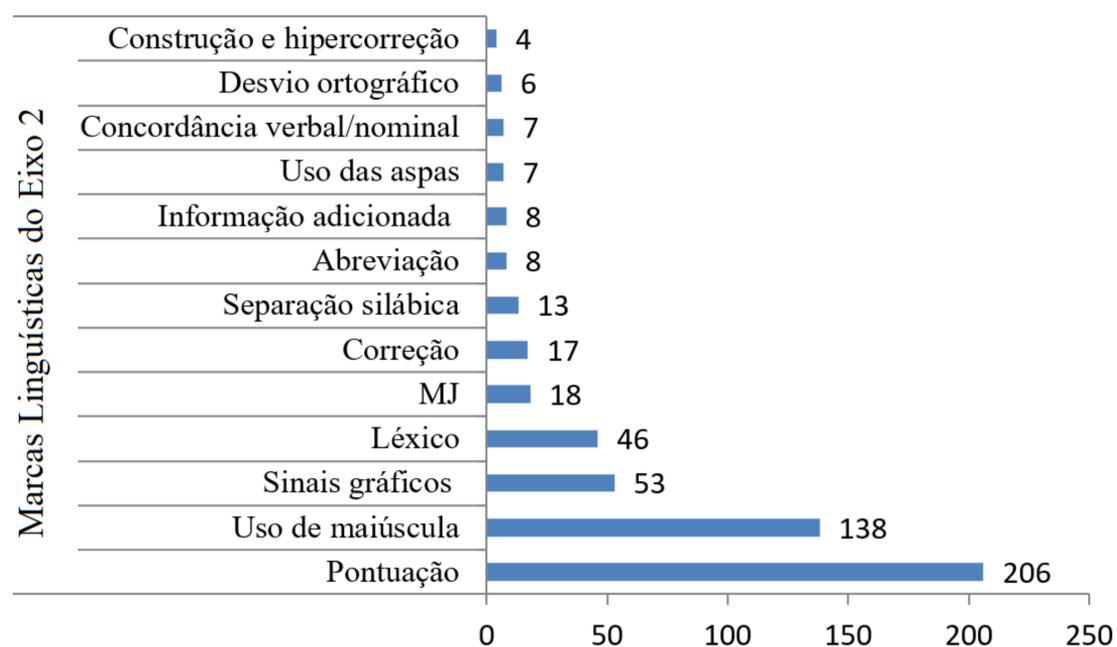


Gráfico 8: Marcas linguísticas da escrita institucionalizada

Conforme mostra o Gráfico 8, foram identificadas 420 marcas linguísticas referentes ao eixo 2, apresentadas de acordo com algumas classificações. Na categoria “pontuação”, observaremos 206 ocorrências, caracterizadas como a marca mais frequente do eixo 2, nos textos analisados. Em seguida, temos o “uso de letras maiúsculas”, com 138 ocorrências, e “palavras acentuadas”, com 53 ocorrências. Em “léxico”, referente à escolha de palavras que, supostamente, colaboram para o que corresponderia a uma (imagem de) escrita institucionalizada, foram constatadas 46 ocorrências; em “MJ”, 18 ocorrências; em “correção”, 17; os casos de “separação silábica” foram constatados em 13 ocorrências; as “abreviações”, em 10; a “informação adicionada”, em 8; o “uso das aspas” e da “concordância verbal/nominal”, em 7; seguido pelos “desvios ortográficos”, constatados em 6 ocorrências, e, por fim, pelo emprego de “construções” específicas, menos frequente, com 3 ocorrências, e da “hipercorreção”, com apenas 1 ocorrência.

Na sequência, a análise descritiva das classificações das marcas do eixo 2 será apresentada, com a exposição de ocorrências exemplificativas.

2.1. Pontuação

Definimos o uso da pontuação como uma marca linguística importante na perspectiva da escrita constitutivamente heterogênea, tendo sido destacada como a segunda marca mais recorrente na associação com o eixo 1 (ver análise apresentada na subseção 2.2. do Capítulo 1 desta Parte III) e, neste momento, como a primeira marca mais recorrente na

associação com o eixo 2. Assim, a pontuação pode ser percebida, *ao mesmo tempo*, como marca de relações variadas com aspectos da oralidade, tais como movimentos respiratórios, variações melódicas, expressividade, e, do mesmo modo, como marca de relações variadas com aspectos do letramento, por meio de alçamento às formas institucionalizadas para a expressão verbal, transcodificadas e recuperadas no ato de leitura (Chacon, 1997, p. 212). Neste livro, as relações entre a pontuação e o código escrito institucionalizado foram constatadas, mais especificamente, nos empregos convencionais da pontuação, conforme categorizações apresentadas no Gráfico 9.³⁶

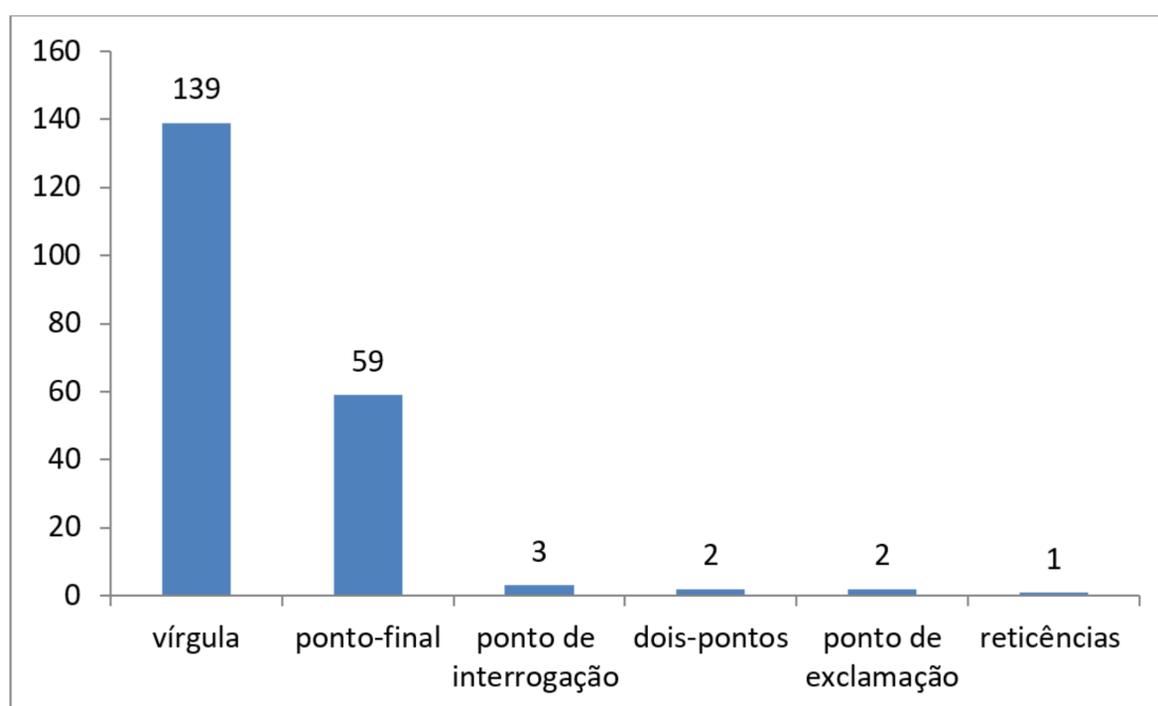


Gráfico 9: Usos da pontuação

De acordo com o Gráfico 9, foram quantificadas 206 ocorrências de usos convencionais, conforme a prescrição gramatical (Cunha; Cintra, 2017). O emprego mais frequente é o das vírgulas, com 139 ocorrências, seguido pelo do ponto-final, com 59 ocorrências. Posteriormente, com frequência bastante reduzida, constatamos os usos do ponto de interrogação, com 3 ocorrências, dos dois-pontos e do ponto de exclamação, ambos com 2 ocorrências, e uma única ocorrência de reticências.

As ocorrências de uso da vírgula foram identificadas em contextos linguísticos diversos, conforme ilustramos de (1) a (4):

- (1) O Racismo Estrutural no Brasil é um assunto bem complicado, por que o Brasil foi literalmente o ultimo país da América a acabar com a escravi-dão. [01/01/9B]

³⁶ Entretanto, o leitor *não* deve concluir que apenas os “usos convencionais” da pontuação podem ser relacionados à circulação do escrevente por esse eixo. Trata-se, isso sim, de um resultado dos dados analisados neste livro, especificamente. Da mesma forma, o leitor também *não* deve concluir que as ocorrências de pontuação selecionadas, para exemplificar indícios de relação com o eixo 2, não possam, elas mesmas, como será destacado aqui mesmo, marcar também a circulação do escrevente pelo eixo 1.

- (2) Isso não deveria existir, muitos pessoas sem trabalho por causa seu tom de pele . todos somos iguais , mas não é só no trabalho andando na rua também [03/03/9B]
- (3) Não que esses trabalhos não sejam dignos porém é muito difícil , geralmente em comerciais, filmes , series , novelas as pessoas negras são empregados, e as pessoas brancas são sempre os patrões ricos cheios de luxuria. [04/04/9A]
- (4) Sim, infelizmente ainda existe no Brasil, (por que) porque ainda existe pessoas brancas no poder e cada vez mais ricas, e pessoas negras (ain) ainda sem casas, sem emprego, com fome e cada vez mais Pobres. [02/02/9B]

Em (1) e (2), a vírgula está separando orações do mesmo período: orações coordenadas, para usar termos da perspectiva gramatical tradicional, ou orações paratáticas, de uma perspectiva linguística. Em (3), separa os termos de uma lista; e, em (4), isola o termo “sim”.

Em (1), o uso da vírgula exerce sua função na parataxe causal (ou coordenada explicativa); assim como em (2), em que separa orações em uma construção paratática de contraste (ou coordenada adversativa). Esses usos estão relacionados aos contornos entoacionais, que, em (1), correspondem, primeiramente, à primeira oração [O Racismo Estrutural no Brasil é um assunto bem complicado] e, em seguida, à segunda, em [por que o Brasil foi literalmente o ultimo país da América a acabar com a escravidão], da mesma forma que, em (2), corresponde, primeiramente, à primeira oração [todos somos iguais] e, em seguida, à segunda, em [mas não é só no trabalho].

Outro uso recorrente da vírgula, nos dados analisados, é com a função de separar termos em listas, como em (3), em que as vírgulas separam “comerciais, filmes, series, novelas”. Ou, ainda, para separar termos de caráter responsável, como o advérbio “sim”, em (4). Novamente, também nessas ocorrências, as porções textuais isoladas pelo emprego da pontuação caracterizam-se por seus respectivos contornos entoacionais, apesar de não terem, nesses casos, a configuração sintática oracional. Há, portanto, nesses exemplos, uma relação, ao mesmo tempo, com a oralidade e com o que é convencionalizado institucionalmente para o emprego da pontuação em questão.

Frequentemente, nos textos analisados, a pontuação é constatada em contextos de flutuação entre seus usos convencionais e não convencionais, tal como ilustram as ocorrências (2), (3) e (4),³⁷ o que mostra, mais uma vez, a relação entre fatos linguísticos e práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, contribuindo para a verificação da heterogeneidade constitutiva da

³⁷ Em (2), o uso convencional da vírgula, destacado nesta análise, convive com o uso não convencional do ponto, conforme será analisado na sequência, e com o não uso da vírgula, antes da oração reduzida de gerúndio “andando na rua também”. Em (3), o uso convencional da vírgula na listagem de termos convive com o não uso da vírgula na construção paratática de contraste, iniciada pelo MJ “porém”. Por fim, em (4), o uso convencional da vírgula separa o termo adverbial “Sim”, mas não o termo, de mesma natureza, “infelizmente”, logo na sequência.

escrita, por meio daquilo que se mostra dela, na superfície dos textos. Para Soncin e Rodrigues (2018), as vírgulas encontradas nos textos podem ser interpretadas como marcas do processo heterogêneo de constituição da escrita, definidas em função da relação indissociável entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que constituem o sujeito que escreve.

O uso do ponto na gramática (cf. Cunha; Cintra, 2017) é indicado para assinalar a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente e deve ser empregado, fundamentalmente, para indicar o término de uma oração declarativa, seja ela absoluta, seja a derradeira de um período composto. Nos textos analisados, as 59 ocorrências do uso do ponto foram constatadas em contextos de delimitação de períodos e parágrafos, como em (5) e (6), respectivamente:

- (5) Não é de hoje que existe a desigualdade, e isso atrapalha muitas vidas. falo das pessoas negras que sofrem a muito tempo com isso hoje mudou um pouco mas muitas coisas precisam mudar. [03/03/9B]
- (6) Muitos jovens sofrem racismo des de cedo por muitos motivos, pela cor da sua pele, pelo seu jeito de andar, jeito de se vestir etc. [07/07/9B]

Em (5), destacamos como indício do heterogêneo da escrita, na linha do entendimento já explicitado anteriormente, a flutuação, no mesmo trecho, entre o uso convencional do sinal de pontuação (ponto), para marcar o final de uma declarativa, e o uso não convencional da letra maiúscula, para marcar o início do novo enunciado.

De acordo com a convenção gramatical, o ponto de interrogação deve ser usado no fim de qualquer interrogação direta, ainda que a pergunta não exija resposta. Nos textos analisados, pode ser observado em dois contextos: no título de textos, como em (7) e (8), e no interior do texto, marcando uma oração interrogativa, em (9);

- (7) O Racismo Estrutural AINDA existe no Brasil? [02/02/9B]
- (8) Racismo estrutural afeta em algo? [09/09/9B]
- (9) Por que é importante para os negros as representatividades negras? [02/02/9B]

Nas ocorrências (7) e (8), o escrevente inicia o texto com um questionamento, apresentando o assunto sobre o qual argumentará no decorrer de sua produção. A natureza da proposta, voltada para criar as condições de produção de um texto argumentativo, certamente conduz o escrevente ao título questionador, por meio do ato interrogativo. Desse modo, ao mesmo tempo que indica um uso convencional para as práticas letradas, o uso do ponto de interrogação indica uma entonação do modo de enunciação falado, nesse caso estabelecendo a relação entre fala/oralidade/escrita/letramento.

Convencionalmente, os dois-pontos servem para marcar, na escrita, uma sensível suspensão da voz na melodia de uma frase não concluída, uma citação, uma enumeração explicativa, um esclarecimento, uma síntese ou uma consequência do que foi enunciado (cf. Cunha; Cintra, 2017). Seu uso foi identificado apenas nos contextos apresentados em (10) e (11):

(10) Racismo: A origem e os seus portadores

(11) Tem vários tipos de preconceitos, racismo com os negros, por exemplo: o jeito que a pessoa anda, o tipo do cabelo, sua escolha sexual.

Em (10), o escrevente usa os dois-pontos para inserir uma explicação do assunto “Racismo”, de modo a explicitar o que será tratado em seu texto, caracterizando um subtítulo. Há, portanto, nesse uso, uma relação estreita não só com o que é convencional para o sinal de pontuação em questão, como com o que é esperado para a relação título-subtítulo em práticas letradas. Em (11), com o emprego do sinal, o escrevente inicia, convencionalmente, um exemplo explicativo com uma lista de vários preconceitos “o jeito que a pessoa anda, o tipo do cabelo, sua escolha sexual”. Nos dois casos, os usos marcam a circulação do escrevente por práticas letradas/ escritas, sem com isso apagar a própria relação com as práticas orais/faladas implicadas no que seleciona os contextos convencionais de emprego do sinal em questão.

Por sua vez, o ponto de exclamação pospõe-se a qualquer enunciado de entoação exclamativa (cf. Cunha; Cintra, 2017). Mas, como a melodia das exclamações apresenta muita variedade, o seu valor só pode ser depreendido do contexto, cabendo, pois, à textualização, na relação escrevente-leitor, a especificação das possibilidades interpretativas de seu uso.

(12) Em comerciais de tv a família negra sempre vai sair como pobre, como uma família carente, humilde, já a família branca (sem vai) sempre vai sair como uma família rica, que tem muito dinheiro, o que não é verdade, hoje em dia o negro é minoria na sociedade social como econômica, negros morrem a cada 23 minutos no Brasil (Fonte: sismmac) isso é algo muito injusto, na verdade, muito não, extremamente injusto! Mas, podemos amenizar isso educando nossas crianças. Essa ofensa, (contra) diminuição, desigualdade social e econômica, educação, etc, tem que acabar! [02/02/9B]

Por meio dos usos convencionais do ponto de exclamação, presentes em (12), o escrevente expõe sua indignação, em “extremamente injusto!” com o fato de que “negros morrem a cada 23 minutos no Brasil”, via marcação da entoação de voz plasmada no uso do sinal, indicando, pois, na escrita, o que é percebido na fala, tal como também observamos na ocorrência de “tem que acabar!”, em que há o reforço da injunção/imperativa, associado à indignação, via emprego do mesmo sinal. O emprego convencional do sinal de exclamação permite, pois, sua relação com o eixo 2, sem, com isso, deixar de mostrar, da mesma forma, sua intrínseca relação também com oral/falado, já que essa relação está na base do que é esperado para seus usos.

Com apenas 1 ocorrência, exposta em (13), as reticências marcam uma interrupção da frase, cujo uso é indicado em contextos muito variados (cf. Cunha; Cintra, 2017). Em (13), servem para indicar que a ideia que se pretende exprimir não se completa com o término gramatical da frase, em contexto de listagem aberta, e que deve ser suprida pela interpretação/imaginação do leitor:

(13) Se isso de Racismo Estrutural não existisse com certeza teria mais pessoas negras em comércios, em cargo de Presidência, Jornalistas, advogados e etc... [01/01/9A]

Tal como destacado para os demais usos convencionais da pontuação, arrolados nesta subseção, o emprego das reticências também marca o que é convencional para seu uso, especialmente no contexto da forma abreviada, também convencional, "etc.", sem deixar de mostrar sua intrínseca relação com práticas da oralidade, o que serve, pois, para caracterizar o que está sendo aqui denominado como heterogeneidade constitutiva da escrita.

2.2. Uso de maiúsculas

De modo geral, todos os usos convencionais de letras maiúsculas foram analisados como marcas de circulação do escrevente pelo eixo 2, considerando-se que lançar mão desses usos significa deixar marcas de seu atravessamento por práticas letradas. De modo mais específico, também foram consideradas marcas desse eixo os usos de maiúsculas no início de palavras, no interior do texto, como recurso expressivo para ressaltar ou intensificar, como deixam ver as diferentes ocorrências de *Racismo Estrutural*, no texto reproduzido em (14):

(14)

O **Racismo Estrutural** no Brasil

O **Racismo Estrutural** no Brasil é um assunto bem complicado, por que o Brasil foi literalmente o ultimo país da América a acabar com a escravidão. Antes os negros ficavam em situações péssimas, escravizados em troca de absolutamente nada.

Hoje em dia o **Racismo Estrutural** continua entre- nós mas poucas pessoas estão percebendo, (no) esse **Racismo** está presente nas notícias de televisões, nos comerciais, e até em comércios. (Como a gente pode perceber) nas faculdades por exemplo a maioria dos estudantes são brancos e muito pouco negros, sendo que as população do Brasil a maioria(é) são negros e isso acontece nas profissões também como médicos, advogados, Presidentes.

Talvez se o Brasil tivesse um presidente negro que já tivesse passado por situações ruins, porque ele saberia como é ficar em uma situação ruim igual as pessoas negras ficam. Por exemplo na favela eles vivem em uma

situação preocupante e a maioria das pessoas de lá são negras.

(E se For)

Se isso de **Racismo Estrutural** não existisse com certeza teria mais pessoas negras em comércios, em cargo de Presidência, Jornalistas, advogados e etc... [01/01/9A]

Além dos usos convencionais de maiúsculas para iniciar parágrafos e nomes próprios (*Brasil e América*), observamos, no texto em (25), o seu emprego – sem variação – no termo *Racismo Estrutural*, em suas quatro ocorrências ao longo do texto, além de, em sua forma reduzida, *Racismo* (em “[...] esse **Racismo** está presente nas notícias de televisões [...]”). O emprego de maiúsculas, em todas as ocorrências desse termo, pode ser analisado como o resultado de uma avaliação do escrevente que o entende como um termo que deve ser destacado porque está ligado ao tema tratado no seu texto. O destaque, nesse caso, seria realizado, também, por meio da mobilização de uma prática letrada.

Ainda a partir do mesmo texto, o resultado dessa avaliação do escrevente pode não coincidir, em todos os casos, ao que convencionalmente se espera para o uso de letras maiúsculas. É o que observamos no emprego de maiúsculas para iniciar os termos na listagem: “[...] em cargo de **Presidência, Jornalistas, advogados e etc...**”, em que há também uma variação nesse emprego, não observado no terceiro termo da lista.

Além dos usos não convencionais, o emprego de maiúsculas pode corroborar com outras formas de destaque, como vemos em “AINDA”, em (15):

(15) O Racismo Estrutural **AINDA** existe no Brasil?

Nessa ocorrência, considerada como um exemplo da mixagem entre os eixos 1 e 2, há uma intrínseca relação entre uma representação gráfica e acústica, no emprego de maiúsculas, para marcar a intensificação/o destaque por meio do que corresponderia a um maior volume na realização da palavra no momento da leitura.

2.3. Sinais gráficos

No capítulo anterior, as ocorrências de palavras sem acentuação foram tomadas como marcas da gênese da escrita, a partir da relação direta entre falado-escrito, subjacente ao uso não convencional dos acentos gráficos e do til. Neste capítulo, por outro lado, o uso de sinais gráficos, com função de acentuação e indicação do fenômeno da crase, será tomado como marca que representa o código escrito institucionalizado, ainda que se trate de usos não convencionais.

Foram constatadas 53 ocorrências de palavras acentuadas, como exemplificamos em (16) e (17):

(16) **Ninguém** deveria ser julgado pela cor da pele, muito(nanos) menos pelo jeito de se vestir e sim ser tratado do mesmo jeit-to que merece ser tratado. [07/07/9B]

(17) Geralmente muitas mulheres que sofrem racismo, **violência** domes-tica e algumas vezes **também femenicídio** e sofrem abusos sexuais. [08/08/9B]

Em (17), as palavras *violência*, *também* e *femenicídio* são convencionalmente acentuadas, mas, no mesmo trecho, não é o que observamos em relação à palavra *domestica*. Portanto, a flutuação constatada na escrita das palavras acentuadas e não acentuadas mostra, em conjunto, a heterogeneidade constitutiva da escrita.

Além desse tipo de flutuação, caracterizada pela ocorrência e não ocorrência dos sinais indicativos de acentuação, destacamos, em (18) e (19), empregos não convencionais desses mesmos sinais de acentuação, bem como, em (20), daquele que indica o fenômeno da crase:

(18) Isso não deveria existir, muitos pessoas sem trabalho por causa do seu tom de pele . todos somos iguais , mas não é só no trabalho andando na rua também ,álem do racismo falta deoportunidade de trabalho sofrem diariamente nas ruas com o preconceito. [03/03/9B]

(19) Com isso , a imagem do negro foi associada ao sujo, pobre, inferior após e durante o período de mão-de-obra escrava se espelha nos dias de hoje com vários outros problemas. A desigualdade , **indície** de mortes . [06/06/9B]

(20) A sociedade precisa por à mão na consciencia e parar com isso, é necessario ter mais representação Negra nas escolas, nos hospitais, nas ruas, enfim em todos os lugares. [07/07/9B]

O olhar lançado aos textos analisados permite reconhecemos, portanto, dados de usos convencionais e não convencionais de sinais gráficos como marca do eixo 2, da mesma forma que também permite reconhecemos a flutuação dessas mesmas marcas como indício da heterogeneidade da escrita.

2.4. Léxico

Quando se depara com uma proposta de texto, principalmente quando, em contexto escolar, tal proposta pressupõe avaliação, o escrevente usa algumas palavras que frequentemente indicam uma saliência em relação ao registro do restante do seu texto, o que marca sua representação do código institucionalizado. Essa pressão de um modelo projetado como o

esperado por seu interlocutor/leitor explica a ocorrência de alguns itens lexicais (Corrêa, 1997). Trata-se, em outras palavras, de situações em que o escrevente não tem domínio convencional de um item e o utiliza, ainda assim, em função desse desejo de atender a expectativas. Desse modo, entendemos o papel do léxico na representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado associado a uma marca da tentativa de reprodução do modelo escolar, o que, nos textos analisados, também verificamos como uma tendência de reprodução do léxico presente nos textos de apoio à proposta de produção, como ilustram as ocorrências em (21) e (22):

- (21) A maioria das pessoas que trabalham na área medica são brancas e em filmes são todos **representados** por brancos quase nunca (vemos) vemos negros **representando** médicos em filmes são negros como cidade Deus os negros estavam no trafico (a maioria dos negros não conseguem) os negros estão sendo mal **representados** os melhores serviços que ganham bem estão os brancos eu quero igualdade pra todos as cores educação é bem mais baixa para pessoas negras os negros são mais **vulneráveis** porque eles fazem parte do grupo que vive em condições de maior **vulnerabilidade** do ponto de vista **econômico**, social, cultural e político (eu) acho que os negros deviam ter mais (vos) voz ativa nas coisas como por exemplo na política. [09/09/9B]
- (22) O **racismo estrutural** no Brasil e no mundo, não é brincadeira. Ele ainda continua vivo nos dias de hoje, **principalmente** nas mídias. Continuamos sem **representatividade** correta. [10/10/9B]

Em (21) e (22), as palavras *representados*, *representando*, *representatividade*, *vulneráveis* (na grafia não convencional *vuneráveis*) e *vulnerabilidade* mostram que os escreventes usam variações de palavras retiradas do texto de apoio, para dar um “ar mais formal” ao seu texto.³⁸ Os itens *econômico* e *racismo estrutural* também ocorrem no texto de apoio. Da mesma forma, os advérbios de modo, como *principalmente*, em (22), e as demais ocorrências, de (23) a (25), atendem à imagem de maior formalidade no texto, sendo observados com recorrência:

- (23) O Racismo Estrutural no Brasil é um assunto bem complicado, por que o Brasil foi **literalmente** o ultimo país da América a acabar com a escravidão. Antes os negros ficavam em situações péssimas, escravizados em troca de **absolutamente** nada. [01/01/9A]
- (24) O racismo vem desde a colonização no Brasil porém tem uma diferença
- (25) entre racismo estrutural no Brasil tem pouca porcentagem de juizes, médicos, professores, jornalista a maioria da população no Brasil são de baixa renda **geralmente** as profissões

³⁸A proposta de produção textual pode ser revista na Parte II deste livro.

deles são lixeiros , trabalham com faixa. Não que esses trabalhos não sejam dignos porém é muito difícil, **geralmente** em comerciais, filmes, series, novelas as pessoas negras são empregados, e as pessoas brancas são sempre os patrões ricos cheios de luxuria. [04/04/9A]

(26) Geralmente muitas mulheres que sofrem racismo, violência doméstica e algumas vezes também feminicídio e sofrem abusos sexuais. [08/08/9B]

Outra ocorrência que chama atenção como índice do eixo 2 está em (26), em que o uso da palavra *homofobia*, fora do tema principal do texto, indicia a busca pela construção de um texto imaginado como formal, em uma tentativa de integrar informações:

(27) O número de racismo no Brasil aumentou mais nesses últimos anos, deveriam ter uma lei contra o racismo na vida dos negros talvez isso diminua o número de racismo no Brasil. Tem vários tipos de preconceitos, racismo com os negros, por exemplo: o jeito que a pessoa anda, o tipo do cabelo, sua escolha sexual. Muitos jovens sofrem **homofobia**, por quanto da sua sexualidade, por causa da sua cor. Por quanto disso muitas pessoas foram mortas por conta do Racismo. [08/08/9B]

Com as análises do léxico relacionado a marcas linguísticas que indiciam a imagem que o escrevente faz do código escrito institucionalizado, podemos observar um fator intrínseco ao uso de certas palavras e estruturas sintáticas e à busca do que é imaginado pelo escrevente como uma linguagem/língua mais formal. Nessa direção, as combinações lexicais lançam luz ao processo de escolarização a que os sujeitos estão submetidos, sem, com isso, deixar de mostrar também aspectos da constituição heterogênea da escrita, na relação com o já falado/ouvido e o já escrito/lido.

2.5. Mecanismos de Junção

Os MJs considerados como marcas do eixo 2 são aqueles destacados como característicos de práticas orais e letradas mais formais, usados como maneira de alçar-se a uma escrita que atenda ao que se imagina como código escrito institucionalizado. Foram constatadas 19 ocorrências de MJs nessas condições, dentre as quais aquelas com sentido de *adição, causa, contraste e finalidade*, como apresentado no Gráfico 10:

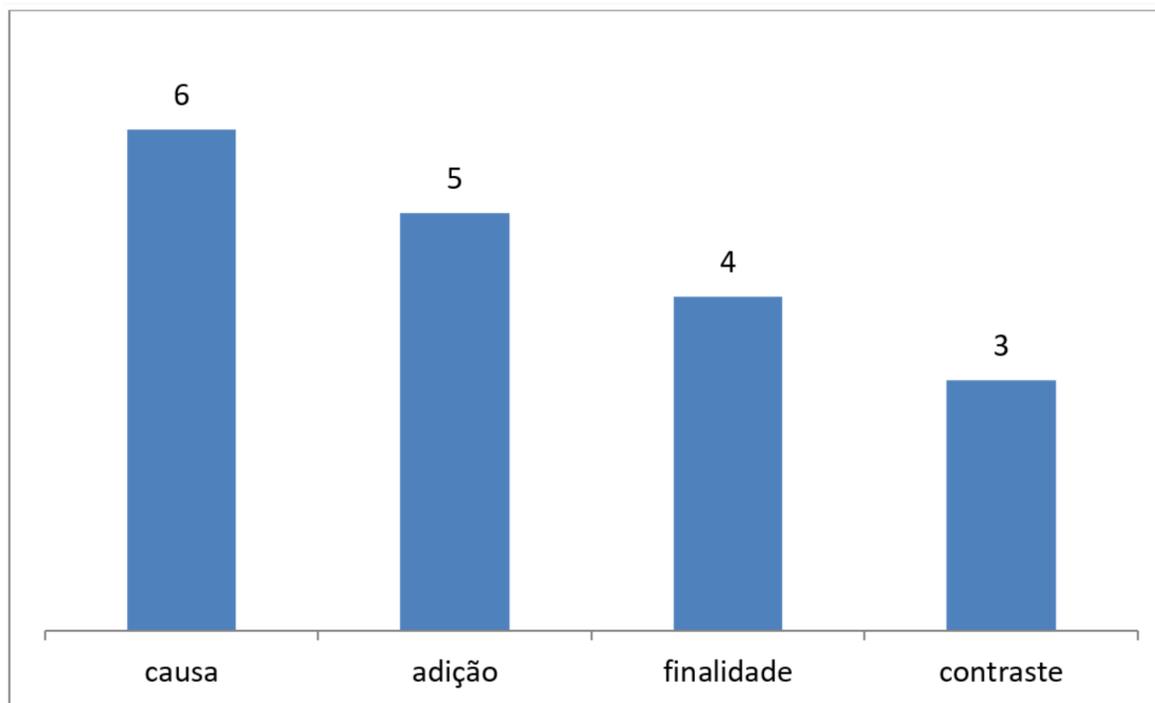


Gráfico 10: Mecanismos de junção e o eixo 2

As ocorrências analisadas como de sentido aditivo são exclusivamente as do MJ *por exemplo*:

- (27) Hoje em dia o Racismo Estrutural continua entre - nós mas poucas pessoas estão percebendo, (no) esse Racismo está presente nas notícias de televisões, nos comerciais, e até em comercios. (Como a gente pode perceber) nas faculdades **por exemplo** a maioria dos estudantes são brancos e muito pouco negros, sendo que a população do Brasil a maioria(é) são negros e isso acontece nas profissões também como médicos, advogados, Presidentes. Talvez se o Brasil tivesse um presidente negro que já tivesse passado por situações ruins, porque ele saberia como é ficar em uma situação ruim igual as pessoas negras ficam. **Por exemplo** na favela eles vivem em uma situação preocupante e a maioria das pessoas de lá são negras. [02/02/9B]

Num movimento de elaboração na parataxe, os usos de *por exemplo* introduzem, invariavelmente, de acordo com o convencionalmente esperado e comum em textos mais formais, seja em práticas orais ou letradas, elaborações do conteúdo que caracterizam expansões textuais. Se comparada à prática de inserir novas informações, também a título de exemplificação, por meio do MJ *e* ou da *justaposição*, se está diante de um uso consideravelmente mais específico e característico da escrita institucionalizada.

Em (28) e (29), apresentamos ocorrências de MJs com sentido *causal*:

- (28) Uma noticia que eu vi na net, era na escola sobe um menino negro mais aconteceu isso por causa da pele dele **por** as condição que ele tem que não e muito boa **pela** a roupa que ele veste por que a professora so vera condição boa de um aluno branco. [05/05/9B]

(29) Muitos jovens sofrem homofobia, **por quanto da** sua sexualidade, por causa da sua cor. **Por quanto** disso muitas pessoas foi mortas por conta do Racismo. [08/08/9B]

Em (28), embora o esquema juntivo seja iniciado com *por causa de* e finalizado com *porque*, considerados MJs que marcam o trânsito do escrevente pelo eixo 1, em sua continuidade, observamos uma elaboração por meio de uma lista de causais, iniciadas por *por* e *pela*, em “*por* a condição que ele tem [...]” e “*pela* a roupa que ele veste [...]”. A interdependência entre as orações, em contexto com sentido causal, deixa-se ver a despeito de os usos desses dois MJs não serem realizados de forma convencional. Ao mesmo tempo, o escrevente responde a uma exigência frequente, no contexto escolar, de evitar a repetição de termos e de elementos coesivos, em seu texto, que, dessa forma, alça-se ao que é representado como código escrito institucionalizado.

Em (29), também os usos de *por quanto da* e *por quanto disso* respondem a uma tentativa de não repetição e, ao mesmo tempo, de alçamento formal da escrita, ainda que verifiquemos, como resultado, uma escrita não convencional.

Com sentido de *contraste* foram constatadas 3 ocorrências, como vemos de (30) a (32):

(30) O racismo estrutural tem sido bem comentado em redes sócia-is e em rodas de conversas. **Apesar de** finalmente estar sendo tratado esse assunto ainda temos a luta contra a desigualdade. [04/04/9A]

(31) O racismo vem desde a colinização no Brasil **porém** tem uma diferença entre racismo estrutural na Brasil tem poucas porcentagem de juízes, médicos, professores, jornalista a maioria da população no Brasil são de baixa renda geralmente as profissões deles são lixeiros, trabalham com faixina. [04/04/9A]

(32) Não que esses trabalhos não sejam dignos **porém** é muito difícil, geralmente em comerciais, filmes , series , novelas as pessoas negras são empregados, e as pessoas brancas são sempre os patrões ricos cheios de luxuria. [04/04/9A]

Em (30), *Apesar de* contrapõe “finalmente estar sendo tratado esse assunto” com “ainda temos a luta contra a desigualdade”, em uma estrutura convencional e sintaticamente mais dependente. Em (31), não estão explícitos os sentidos contrastados no texto: “tem uma diferença *entre* racismo estrutural no Brasil”, já que não há menção sobre com qual outro racismo estrutural se está estabelecendo o contraste. Podemos inferir, ainda, o sentido de contraste em relação com o de tempo, marcado em “apesar de o racismo estrutural vir *desde* a colonização no Brasil, esse racismo apresenta uma diferença”. Desse modo, embora o sentido esteja presente no contexto, não é apresentado, linguisticamente, tal como esperado em usos convencionais de *porém*, conforme aquele que observamos em (32), em que estão explícitos, no material

linguístico, “sejam dignos” e “é muito difícil”, em relação aos trabalhos normalmente destinados às pessoas negras. Sendo ou não características de usos convencionais, as ocorrências de *porém* marcam o trânsito do escrevente por práticas letradas, na forma que, em si mesmas, configuram o sentido de contraste, uma vez que se afastam dos usos de outros MJs, mais frequentes, por exemplo, os de “mas”, indiciando, pois, a tentativa de alçamento a uma escrita mais institucionalizada.

Com sentido de *finalidade*, foram constatados três usos do MJ *para que*, conforme seguem de (33) a (35):

- (33) A sociedade precisa de mais representatividade para a população negra, esse assunto precisa não ser um tabu ser discutido e tomado providências, **para que** não haja essa divisão de “raças” que vemos hoje. [06/06/9B]
- (34) Por quanto disso muitas pessoas foi mortas por conta do Racismo. **Para que** isso acabe precisamos se unir mais, sair um pouco da rede social onde manipula muito a mente das pessoas levar a vida a serio para sermos pessoas melhores e independente da nossa cor, cabelo e escolha sexual, somos todos iguais. [08/08/9B]
- (35) Devemos sempre cobrar as grandes empresas a trazerem mais representatividade de pessoas negras, em papeis bons, como medico, policial, professores e também exaltar sua beleza, **para que** as novas gerações se sintam acolhidos. [10/10/9B]

Os usos convencionais de *para que* marcam construções complexas em que estão articuladas a finalidade e meio para se atingir essa finalidade, com usos “adequados” dos verbos esperados nesses complexos: “para que não *haja* essa divisão de ‘raças’”, em (33); “Para que isso *acabe*”, em (34); e “para que as novas gerações se *sintam* acolhidos”, em (35). Vale ressaltar, entretanto, que o uso propriamente dito de “para que”, ao invés da *justaposição*, de *e* ou, ainda, de *pra*, em contextos de finalidade, representa um modo de circular por práticas letradas mais formais, associável ao eixo 2, independentemente de se mostrar de forma convencional, tal como a constatada nas ocorrências acima.

2.6. Correção

Com base nos estudos de Jubran e Koch (2006), a correção é um processo constitutivo do texto, assim como também são os de parafraseamento, parentetização e repetição. Na correção, há um movimento de textualização em que um enunciado ou porção textual posterior substitui outro ou outra, anterior, considerado(a) errado(a) pelo escrevente. Essa perspectiva de entendimento da correção ultrapassa os limites de reparos a infrações a regras conversacionais e inclui o papel da correção na construção dos sentidos do texto, contribuindo para a perspectiva

adotada neste trabalho, em que a escrita é definida como um processo e não como produto acabado. Entretanto, o mesmo movimento pode indiciar, a depender do contexto e da forma como se mostra na superfície do texto, como marca do eixo 1 ou do eixo 2.

De acordo com o Gráfico 8, foram constatadas 17 ocorrências de correção, passíveis de associação com o eixo 2, conforme ilustramos de (36) a (38):

- (36) Ninguém deveria ser julgado pela cor da pele, muito(**nanos**) menos pelo jeito de se vestir e sim ser tratado do mesmo jeito que merece ser tratado. [07/07/9B]
- (37) A maioria das pessoas que trabalham na área medica são brancas e em filmes são todos representados por brancos quase nunca (**vemos**) vemos negros representando médicos em filme são negros como cidade Deus os negros estavam no trafico (**a maioria dos negros não conseguem**) os negros estão sendo mal representados [...]. [09/09/9B]
- (38) Com frequência vemos pessoas sujas, pobres, sem educação de qualidade e má índole, sendo representados por pessoas pretas. E muitas vezes em (**seriados**) filmes e series, para deixar algum personagem negro “bonito”, acabam apagando seus traços, como alisam o seu cabelo. [10/10/9B]

Em (36), a correção é usada para substituir o termo “nanos” por “menos”, assumindo seu papel no nível lexical, em relação à substituição de termo grafado de forma incorreta. Em (37), é usada para abandonar uma construção sintática “a maioria dos negros não conseguem” em nome do emprego de outra “os negros estão sendo mal representados”, assumindo, agora, papel no desenvolvimento do fio discursivo do texto. Por fim, em (38), é usada para substituir o termo “seriados” pelo termo “series”, na coordenação de termos seguintes, em “filmes e series”, assumindo, novamente, um papel no nível lexical, mas não mais na correção de termos grafados de forma incorreta, como em (36). Em todos os casos, entretanto, as ocorrências são marcadas pelo uso de parênteses, o que permite, pois, sua relação com o eixo 2. Apesar desse aspecto gráfico, indicativo da circulação do escrevente por práticas letradas, o contexto como um todo revela aspectos da movimentação linguística para a realização de funções pragmático-discursivas que ligam o escrito ao falado, em práticas de oralidade mais ou menos formais, caracterizando a heterogeneidade constitutiva da escrita.

2.7. Separação de sílaba

De acordo com a convenção gramatical, a separação silábica ocorre na escrita quando há a necessidade de translineação por falta de espaço. Para isso, devemos nos atentar a algumas convenções relativas à separação de sílabas. Neste livro, o uso da separação silábica para a translineação, por si só, representa a circulação do escrevente por práticas letradas, ou seja,

pelo eixo 2, uma vez que diz respeito a uma marca, na escrita, que resulta do ensino formal de uma estratégia linguística. O emprego de hífen acompanha a execução dessa estratégia que pode, em sua relação com a natureza da separação silábica em si, ocorrer ou não de forma convencional. Nessa direção, dentre as 13 ocorrências de separação silábica para translineação, observadas nos textos analisados, uma delas constrói-se em uso não convencional, em (39), e todas as outras, de forma convencional, como vemos em (40) e (41):

- (39) O Racismo Estrutural começa quando a família não tem muita condição também joga pela cor morena, oq veste a escola que estuda o negro e **desmerec-ido** por bastante coisa. [05/05/9B]
- (40) Hoje em dia é muito comum ver meninas negras **trabalhan-do** com com faxina, ajudante de cabeleleira, e os meninos **trabalhan-do**, de cabeleleiro, ajudante de pedreiro de entregador, **enquan-to** muitos tem talentos que mereciam trabalhos melhores para ter um futuro brilhante pela frente, mais muitos não tem essa **opor-tunidade** e com isso não tem como dar um futuro melhor para a sua família. [07/07/9B]
- (41) Em comerciais de tv a família negra sempre vai sair como pobre, como uma família carente, humilde, já a família branca (sem vai) sempre vai sair como uma família rica, que tem muito dinheiro, o que não é verdade, hoje em dia o negro é minoria na sociedade social como **econô-mica**, negros morrem a cada 23 minutos no Brasil (Fonte: sismmac) isso é algo muito injusto, na verdade, muito não, extremamente injusto! [02/02/9B]

2.8. Abreviação

Em 8 ocorrências, a prática de abreviação, constatada nos textos analisados, foi associada à circulação dos escreventes pelo eixo 2, ou a marcas linguísticas de um movimento que aproxima a (sua) escrita daquela imaginada como autônoma, característica do código escrito institucionalizado.

Conforme demonstrado no Capítulo 1 desta Parte III, a abreviação também pode sinalizar a circulação dos escreventes pelo eixo 1. De acordo com o estudo de Fusca (2008), são caracterizadas por quatro tipos, que podem, de formas distintas, sinalizar a circulação do escrevente por práticas faladas/orais e escritas/letradas, a saber: o tipo 1 que engloba, essencialmente, abreviações formadas pelo primeiro grafema de cada sílaba do vocábulo, como em “kd vc?”, para “cadê você?”; o tipo 2, que engloba, basicamente, realizações tidas como pertencentes ao modo de enunciação oral/falado, em uma tentativa de transcrição da fala, por exemplo, “bele”, para “beleza”); o tipo 3, que abrange simplificações ortográficas, principalmente de dígrafos, como é o caso da abreviatura de “aki”, para “aqui”; por fim, o tipo 4, que engloba as abreviaturas “emprestadas” de outras línguas. Esse tipo será, aqui, relacionado

aos usos da Língua Portuguesa (fora de empréstimos linguísticos) e ao que reconhecemos como eixo 2, porque permite observar a circulação do escrevente por sua representação do código escrito institucionalizado, como ilustram as ocorrências em (42):

- (42) Poucas pessoas de cor estão no poder, por exemplo, o presidente dos Estados Unidos (**EUA**), Barack Obama, que é negro e está em um cargo alto na sociedade, também temos Michael **A.** Jordan Jogador de Basquete e seu filho Michael **B.** Jordan ator, Maju Coutinho Jornalista, Byoncé cantora e compositora, Cardi **B.** rapper, Pelé ex jogador de futebol, Racionais Mc's gru-po musica, Lázaro Ramos ator, **etc.** [02/02/9B]

Ao utilizar abreviações em nomes de artistas internacionais e brasileiros, no termo "etc" e no nome do país Estados Unidos da América "EUA", de maneira convencional, o escrevente deixa marcas de sua circulação por práticas letradas/escritas.

2.9. Informação adicionada

Nos textos analisados, foram observadas 8 ocorrências de adição de informações,³⁹ nos textos, por meio do emprego do sinal gráfico de parênteses, caracterizando práticas letradas comuns na escrita formal, conforme ilustram as ocorrências de (43) a (45):

- (43) Todas as pessoas tem que entender que negros (as) são iguais as brancas, que elas não são sujas ou imundas pela cor da pele. Quando pensamos em médico sempre vem médicos brancos na cabeça, porque um filme, séries e programas de tev (**novelas**) eles sempre colocam médicos brancos, isso é muito desigual. Em comerciais de tv a família negra sempre vai sair como pobre, como uma família carente, humilde, já a família branca (sem vai) sempre vai sair como uma família rica, que tem muito dinheiro, o que não é verdade, hoje em dia o negro é minoria na sociedade social como econô-mica, negros morrem a cada 23 minutos no Brasil (**Fonte: sismmac**) isso é algo muito injusto, na verdade, muito não, extremamente injusto! [02/02/9B]
- (44) Hoje em dia o Racismo Estrutural continua entre - nós mas poucas pessoas estão percebendo, (no) esse Racismo está presente nas notícias de televisões, nos comerciais, e até em comercios. (**Como a gente pode perceber**) nas faculdades por exemplo a maioria dos estudantes são brancos e muito pouco negros, sendo que as população do Brasil a maioria(é) são negros e isso acontece nas profissões também como médicos, advogados, Presidentes. [01/01/9A]
- (45) De acordo com o Portal Gelédes as mulheres negras lideram os rankings sobre violência domésticas, feminici-(e) dio e estupro, esses indicies entre os homens também são

³⁹ O que está sendo denominado de "informação adicionada" não deve ser confundido com as ocorrências de correção e de concordância verbal/nominal que, em alguns textos, também são materializadas via uso do mesmo sinal gráfico (parênteses).

assustadores, **(mais da metade dos índices, pesquisas)** (trazem isso também) mostram que a população negra são os que mais sofrem violência e desmerecimento por parte da sociedade. [06/069B]

Em (43), o termo “novelas” é inserido, entre parênteses, como uma informação adicionada em relação à lista de termos anteriores (“filmes, séries e programas de tev”), assim como a informação “Fonte: sismmac”, característica da inserção de fontes de referência às informações apresentadas no texto. Trata-se, pois, de usos de parênteses considerados convencionais para a inserção de informações em relação ao conteúdo do texto. Em (44), por outro lado, a informação adicionada, entre parênteses, “Como a gente pode perceber” não se trata de informação parentética em relação ao conteúdo do texto e, por isso, não deveria ter sido inserida entre parênteses, como informação adicional, caracterizando, assim, um uso não convencional. Em (45), por sua vez, temos um contexto de ambiguidade, em que a informação pode ser considerada parentética, portanto, em uso convencional, em relação ao enunciado “esses indicies entre os homens também são assustadores”, ou pode ser considerada uma correção, especialmente se tratada no contexto da ocorrência de correção seguinte, em “(trazem isso também)”.

De todo modo, caracterizando ou não usos convencionais de parênteses para a inserção de informação no texto, a prática, na sua mobilização do recurso gráfico, está associada à circulação do escrevente pelo letramento, numa tentativa de alçamento à escrita formal.

2.10. Uso das aspas

Os usos de aspas foram constatados em 7 ocorrências, relacionadas ao eixo 2, com duas funções distintas: (i) marcar citações; e (ii) acentuar o valor significativo de uma palavra ou expressão, conforme seguem ilustradas de (46) a (48):

- (46) A primeira coisa que podemos fazer é falar sobre isso e dar voz aos Negros, pretos e pardos para que todo o país consigo ouvi-los e reconhecer o racismo estrutural em nossas atitudes./ **“não Basta não ser racista e preciso ser antirracista”**. [04/04/9A]
- (47) Um dia espero que o racismo acabe como uma musica fala **“fogo nosracistas”**.
- (48) De acordo com o Portal Gelédes, as mulheres negras lideram os rankings sobre violência domésticas, feminici-(e) dio e estupro , esses indicies entre os homens também são assustadores,(mais da metade dos índices,pesquisas) (trazem isso também) mostram que a população negra são os que mais sofrem violência e desmerecimento por parte da sociedade São excluídos em muitas atividades, politicamente media, na educação, considerados **“fracos”** e incapazes. [06/06/9B]

Em relação a (i), em (46), o escrevente usa aspas para marcar a voz do outro, na citação “não Basta não ser racista e preciso ser antirracista”. Mesmo que não seja identificada a autoria do dizer, o emprego do sinal marca a utilização por parte do escrevente daquilo que ele já leu/ouviu. Há, nessa ocorrência, um exemplo do que será considerado, conforme análise a ser apresentada no Capítulo 3 desta Parte III, como marca da dialogia como já falado/ouvido e escrito/lido, reconhecida como eixo 3, e, ao mesmo tempo, como marca do eixo 2, no uso do sinal gráfico, próprio da escrita, que marca, na superfície do texto, a dialogia que constitui o discurso/texto do escrevente. De forma semelhante, em (47), o uso das aspas tem a função de fazer uma citação, nessa ocorrência, do nome da canção de Black Pantera, “Fogo nos racistas”.

Em relação a (ii), em (48), a função das aspas é salientar o significado irônico de “fracos”, indiciando, mais uma vez, a circulação do escrevente por práticas letradas, no diálogo com outras vozes que constituem o sentido de (seu) texto.

2.11 Concordância verbal/nominal

Diferentemente do que observamos nos dados analisados no capítulo anterior, neste, as 7 ocorrências relacionadas à concordância verbal/nominal são analisadas como marcas do eixo 2, identificadas de maneira não convencional, como ilustram as ocorrências em (49) e (50):

- (49) O racismo vem desde a colinização no Brasil porém tem uma diferença entre racismo estrutural na Brasil tem poucas porcentagem de juízes, médicos, professores, jornalista a **maioria da população no Brasil são de baixa renda** geralmente as profissões deles são lixeiros , trabalham com faixina. [04/04/9A]
- (50) De acordo com o Portal Gelédes, as mulheres negras lideram os rankings sobre violência domésticas, feminici-(e) dio e estupro, esses indicies entre os homens também são assustadores,(mais da metade dos índices,pesquisas) (trazem isso também) mostramque **a população negra são os que mais sofrem violência** e desmerecimento por parte da sociedade . **São excluídos em muitas atividades**, politicamente media, na educação, considerados “fracos” e incapazes. [06/06/9B]

Em (49), a concordância verbal em “maioria da população no Brasil **são** de baixa renda” está relacionada ao sentido de coletividade do termo “população”, assim como também observamos em (50), em “a população negra **são** os que mais sofrem violência”. O mesmo sentido é mantido na continuidade desse texto, em “**São** excluídos em muitas atividades”, em que o verbo “são” novamente marca uma concordância plural, sendo acompanhado por “excluídos”, no masculino plural, sem termo de referente anterior explícito no texto.

Nos dois casos, embora em empregos não convencionais, a concordância deixa de marcar a tentativa de plasmar a escrita à fala (do escrevente) e passa a marcar um alçamento (do escrevente) de acordo com a (sua) imagem de código escrito institucionalizado, mais formal e mais próximo das práticas letradas, especialmente daquelas (re)conhecidas como escolares. Essa “tentativa” deixa-se ver, explicitamente, em (51), em que é marcada a correção (sinalizada pelo uso de parênteses), em contexto que mostra a flutuação entre as formas de concordância, já reconhecidas por esse escrevente como formas disponíveis na língua:

- (51) Hoje em dia o Racismo Estrutural continua entre- nós mas poucas pessoas estão percebendo, (no) esse Racismo está presente nas notícias de televisões, nos comerciais, e até em comercios.(Como a gente pode perceber) nas faculdades por exemplo a maioria dos estudantes são brancos e muito pouco negros, sendo que as população do Brasil a maioria**(é)** são negros e isso acontece nas profissões também como médicos, advogados, Presidentes. [01/01/9A]

2.12. Desvio ortográfico

Os desvios ortográficos foram analisados como marcas do eixo 2 em 6 ocorrências, exemplificadas em (52):

- (52) Uma notica que eu vi na net , era na escola sobe um menino negro mais aconteceu isso por causa da pele dele **por as condição** que ele tem que não e muito boa **pela a roupa** que ele veste **por que** a professora **so ver** a condição boa de um aluno branco. [05/05/9B]

Todas as ocorrências destacadas de desvios ortográficos estão relacionadas ao eixo 2, porque, de modos não totalmente coincidentes, deixam ver a circulação do escrevente por práticas letradas, em uma escrita que se mostra de acordo com o que é considerado, por esse escrevente, como mais formal e característico, portanto, da escrita institucionalizada. Plasmados em usos de MJs – já analisados – os desvios estão relacionados ao estabelecimento da coesão sem a repetição de termos, no caso das variações entre *por as/pela a* e *por causa da/porque*. Ao colocar em prática esse movimento de coesividade, respondendo, portanto, ao que é ensinado na escola, o escrevente mobiliza recursos coesivos mais formais em usos que se afastam do convencional, no que se refere à contração entre a preposição e os determinantes (“por + as”, ao invés de “pelas” e “pela + a”, ao invés de “pela”). Esse movimento deixa ver, da mesma forma, uma aproximação gradual em relação ao que pode ser considerada a prática convencional.

O espaço causal, preenchido pelo MJ *porque*, considerado como característico do eixo 1 por sua alta frequência de uso e prototipicidade para essa relação de sentido (ver análise

realizada sobre esse MJ no Capítulo 1 da Parte III), marca-se, também, em sua relação com o eixo 2, porque se trata de um uso não convencional do MJ com espaço em branco entre “por” e “que”, o que aponta, decisivamente, para o trânsito do escrevente por práticas letradas típicas do contexto escolar, em que se distinguem possibilidades de grafias e de funcionalidades para esse MJ.

2.13. Outros indícios do eixo 2

Na categoria de construções, foram constatadas 3 ocorrências e, na de hipercorreção, apenas 1 ocorrência, exemplificadas, respectivamente, em (53) e (54):

(53) Geralmente muitas mulheres que sofrem racismo, violência domes-tica e algumas vezes também femenicídio e sofrem abusos sexuais. Isso acontece quando a maioria das mulheres tem medo de denunciar e ser morta. [08/08/9B]

(54) Hoje em dia o Racismo Estrutural continua entre - nós mas poucas pessoas estão percebendo, (no) esse Racismo está presente nas **notíciasde televisões**, nos comerciais, e até em comercios. [01/01/9A]

No capítulo anterior, em “construções”, foram agrupados três tipos de construções considerados comuns em dados de fala, em práticas informais de oralidade, tomados, pois, como indícios da circulação dos escreventes por aquilo que imaginam ser a gênese da escrita, no que reconhecemos como eixo 1. Os tipos de construções elencados, naquele momento, foram: as construções sintáticas topicalizadas; as expressões idiomáticas (frequentemente tratadas como *clichês*); e aquelas marcadas por ausência de recursos coesivos.

Nesse momento, em que estão em foco as construções que se marcam por uma imagem da escrita como código institucionalizado, em sua relação, agora, autônoma com a fala, são destacadas aquelas em que verificamos uma incompletude significativa que resulta de uma incompletude sintática, como vemos em “Geralmente muitas mulheres que sofrem racismo, violência domes-tica e algumas vezes também femenicídio e sofrem abusos sexuais”. Nesse trecho, destacado de (53), a oração nuclear ou principal mantém-se incompleta, após o encerramento da relativa intercalada, iniciada por *que*. Esse movimento de intercalação de orações, numa construção complexa, é tomado como marca do eixo 2, ainda que o resultado desse processo não corresponda ao que reconhecemos como escrita convencional e sem problemas de coesão e coerência.

Por sua vez, a categoria de hipercorreção, segundo Corrêa (1997, p. 296), diz respeito a distintos tipos de marcas linguísticas, ligadas, por exemplo, a casos de regência, de usos de pronomes oblíquos (como casos particulares de regência), de concordância nominal/verbal

e de emprego de tempo verbal, dentre outras possibilidades. Para o autor, a hipercorreção mostra “a distância relativa do escrevente, por um lado, e do que ele diz/para quem diz, de outro – de recursos sintáticos que sejam passíveis de atribuição ao próprio interlocutor que ele representa em seu texto” (Corrêa, 1997, p. 296).

Na ocorrência, em (54), a hipercorreção se mostra em “notícias **de televisões**” (ao invés de “notícias de televisão”), em que o núcleo do sintagma preposicional, de função modificadora (em destaque), é colocado no plural, concordando com o núcleo do sintagma nominal “notícias”. A marcação em excesso de plural, neste sintagma, mostra-se como o resultado de alçamento da escrita, de modo a aproximá-la da imagem de escrita, como código institucionalizado, autônoma em relação à fala, em práticas orais, mesmo as mais formais.

3. Pontos para se apoiar neste capítulo

Para relacionar os resultados desta análise ao ensino, propomos uma nova reflexão a partir da seguinte pergunta: se o professor não considera a relação entre fala/oralidade e escrita/letramento, como fica o seu diálogo com o aluno, no processo de “correção” de sua escrita? Os dados e o olhar lançado para eles parecem reforçar o que já vinham mostrando, quando do enfoque realizado no capítulo anterior – voltado à gênese da escrita, plasmada à fala: que a simples indicação de um “erro”, na correção que o professor faz do texto do aluno, pode não ser, também nos casos analisados aqui, suficiente para que ele [o aluno/escrevente] entenda a relação genuína entre dois atos de enunciação (fala/escrita) e duas práticas discursivas, enquanto práticas orais e letradas, reconhecíveis “em seu caráter heterogêneo”, porque também associado a distintos graus de formalidade e informalidade. Aqui, o “erro”, novamente tomado como indício da circulação do sujeito por suas formas de representar a escrita, pode estar resultando, em grande parte, das práticas letradas vivenciadas no contexto escolar (embora não apenas nele). Assim, o olhar do professor voltado a esses indícios pode contribuir, na medida em que esse professor terá condições de assumir o seu papel de mediador, para que o escrevente se aproxime do processo de convencionalização, na sua própria relação com a escrita.

Capítulo 3

A dialogia do falado/escrito e ouvido/lido

1. Introdução

Neste terceiro capítulo da Parte III, serão apresentados os resultados das análises dos indícios do terceiro eixo metodológico, fundamentado no Capítulo I da Parte I deste livro. Neste capítulo, o eixo em questão foi caracterizado pela relação da escrita com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que o escrevente imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto.

Segundo Corrêa (1997), a circulação do escrevente pelos dois primeiros eixos deixa-se ver por meio de marcas linguísticas, prosódicas, sintáticas e lexicais. Entretanto o eixo que direciona essa circulação do escrevente é o terceiro, o da dialogia com o já falado/escrito, que se refere, de modo geral, à presença do dialogismo em toda a linguagem. Nesse caráter de réplica da linguagem, neste livro, propomos associar os resultados das análises das marcas do eixo 3 com o conceito de TD, segundo Kabatek (2005, 2006, 2008), na linha inaugurada por Lopes-Damasio (2019, 2020, entre outros).

Entendendo que o conceito de TD está relacionado à repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar, formando-se em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma associação de união entre atualização e tradição, tal conceito contribui para as análises aqui propostas, porque abrange, de forma significativa, dois outros conceitos distintos, bastante recorrentes nas propostas de ensino, a saber: o de gênero e de tipo textual. Além disso, a definição de TDs, conforme brevemente recuperada aqui, mais detalhadamente apresentada no Capítulo 2 da Parte I deste livro, permite que consideremos, nessa relação entre fala/escrita e oralidade/letramento, também construções linguísticas, como “Era uma vez...”, enquanto tradições de dizer/escrever.

À luz dessa forma de observação do eixo 3, destacamos, além da própria TD argumentativa, cujas condições de produção foram privilegiadas na proposta aplicada para a coleta dos textos, outras TDs utilizadas pelos escreventes para a constituição composicional da argumentação, em resposta ao que fora solicitado na proposta. Em outras palavras, neste capítulo, serão apresentados os resultados analíticos que apontam indícios da composicionalidade dessa TD argumentativa, naquilo que reconhecemos como *mesclas* de TDs, a partir da circulação dos escreventes pelo que, de acordo com o seu imaginário, corresponderia a uma prática discursiva

argumentativa. Nesse sentido, os textos analisados, caracterizados como TD argumentativa, mostraram, em sua composicionalidade, um diálogo com trechos da própria proposta de produção, além de com as TDs *conversa, narrativa, descritiva, injunção, explicativa, listagem* e com as TDs *pergunta e resposta*, de acordo com o que constitui o escrevente e seu texto na relação dialógica entre o já falado/ouvido e escrito/lido.

As subseções seguintes, além de uma apresentação quantitativa geral dessa composicionalidade da TD argumentativa, reconhecida, portanto, como uma TD complexa, apresentam cada uma de suas mesclas como indício do eixo 3 da heterogeneidade da escrita. Por fim, o capítulo será encerrado com uma breve apresentação de pontos nos quais o professor pode se apoiar para refletir sobre sua prática a partir dos resultados apresentados.

2. *Marcas linguísticas da dialogia com o falado/escrito e ouvido/lido*

Os textos analisados foram escritos após as atividades associadas à proposta de produção, realizada pela professora, de acordo com o que foi apresentado na Parte II deste livro. As marcas linguísticas que indiciam a circulação do escrevente pelo eixo 3 localizam-se numa prática de escrita que pode ser caracterizada no âmbito do evento “redação escolar”, caracterizado, por sua vez, como um evento tipicamente monitorado por expectativas por parte do escrevente e do professor, impondo à produção do texto um caráter responsivo e, portanto, permitindo que a caracterizemos como uma TD. Em coerência com a proposta que integra as condições de produção, os textos que dela resultam são, também, considerados argumentativos, e, dessa forma, apresentam marcas linguístico-discursivas que os aproximam dessa prática tradicional.

Levando em consideração, pois, que todos os textos produzidos são exemplares das TDs redação escolar e argumentação, o Gráfico 11 apresenta as mesclas que caracterizam essa tradição como TD complexa, enquanto marcas linguísticas da dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido:



Gráfico 11: Marcas linguísticas da dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido – eixo 3.

Conforme o Gráfico 11, identificamos 148 marcas linguísticas que indiciam a circulação do escrevente pelo eixo 3. Com maior número de ocorrências, aparece a TD argumentativa, seguida: (i) pelas marcas de relações com a proposta (34 ocorrências); (ii) pela TD expositiva (25 ocorrências); (iii) pela TD listagem (24 ocorrências); pela TD descrição (9 ocorrência); pelas TDs conversa e injunção (ambas com 8 ocorrências); e, de forma menos recorrente, pelas TDs pergunta-resposta (aqui analisadas como par sequencial) (3 ocorrências) e narrativa (1 ocorrência). Na sequência, serão apresentadas as marcas linguísticas que fundamentam o que está sendo considerado como indício do eixo 3, de acordo com as tradições acima mencionadas.

2.1. A tradição discursiva *argumentação*

Antes de iniciar a discussão da análise, é importante relembrar a proposta de produção textual, que é parte das condições de produção dos textos analisados (ver, para isso, a Parte II deste livro). Considerados como produtos, em intrínseca relação com o processo de sua produção, os textos são analisados como característicos da tradição de argumentar. Para essa análise, reconhecemos, conforme Lopes-Damasio (2017) e Ferrari e Lopes-Damasio (2021), um aspecto particular na relação dos sujeitos com o discurso do outro, a partir de indícios, no modo escrito de anunciar, que apontam para o fato de que, na sua argumentação, os sujeitos tendem a incorporar argumentos do outro (Lopes-Damasio, 2017, p. 1056).

Segundo Kabatek (2005, 2006), relacionadas a temáticas, finalidades comunicativas e condições de produção específicas, as TDs tendem a estar associadas a traços linguísticos também específicos, que configuram aspectos sintomáticos da(s) TD(s) a que os textos se vinculam. Nesse sentido, a TD argumentativa pode ser observada como efeito do processo

dialógico de todo enunciado, sendo assim constituída pelo outro, no âmbito de uma intrínseca relação entre fala/escrita e oralidade/letramento.

Com 36 ocorrências identificadas, a TD argumentativa corresponde ao maior número de casos nas análises, o que, naturalmente, está relacionado à proposta textual, que direciona o escrevente à produção de um texto argumentativo, num diálogo com práticas discursivas letradas e mais formais, mediadas pela escrita. De acordo com o que se espera, no contexto escolar, de um texto convencional, pertencente à tradição argumentativa, sua composicionalidade se materializaria em uma introdução, de caráter expositivo, em que seria apresentado o assunto/tópico do texto, seguido dos argumentos, de acordo com os pontos de vista do escrevente, com base em fatos e evidências. Esses seriam suficientes para conduzir o texto à conclusão, com a inclusão objetiva de solução ou algo para atenuar a situação debatida em relação ao tópico do texto (no caso dos textos analisados, o Racismo estrutural), de caráter injuntivo.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, que assumimos neste livro, os textos produzidos pelos escreventes caracterizam-se como tradição argumentativa à medida que se constituem na circulação dialógica dos escreventes por práticas letradas, mas também por práticas orais, na relação fala/escrita,⁴⁰ consideradas em seus vieses formais, mas também informais, por meio de uma composicionalidade que deixa ver distintas outras TDs que compõem a argumentativa, como marcas do eixo 3. Nos trechos que caracterizamos como marcas do argumentar, destacamos o uso do discurso do outro e a réplica aos discursos, conforme (1):

Texto (1)

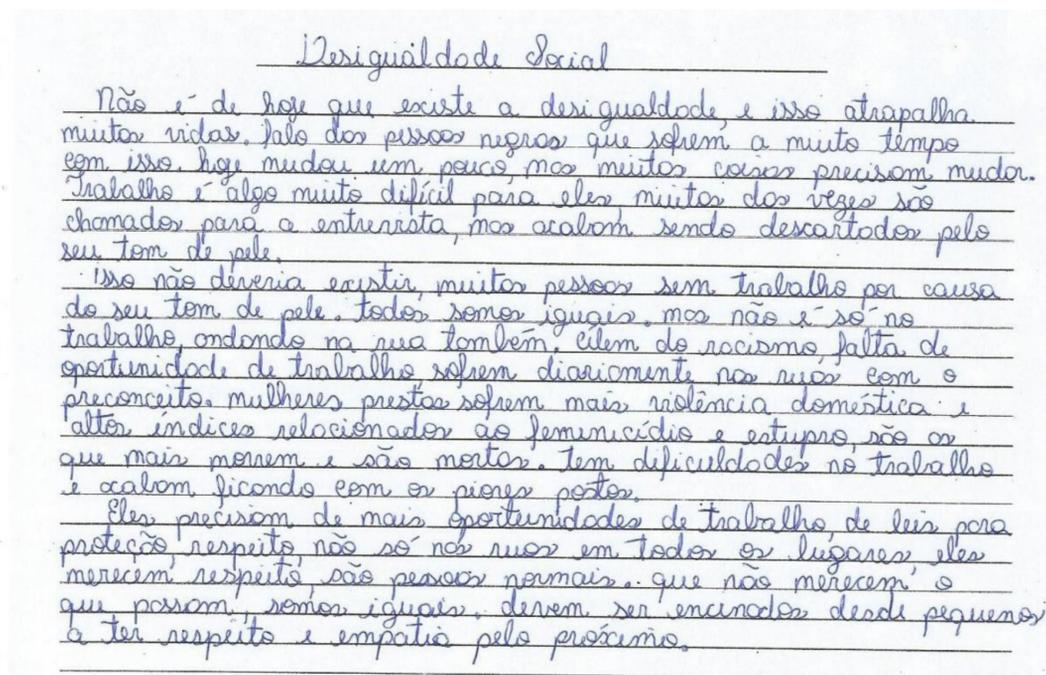


Figura 4

40 Os indícios dos eixos 1 e 2, apresentados nos capítulos anteriores, nesta Parte III, mostram, na materialidade do texto, essa circulação que caracteriza o trânsito pelo letrado e pelo oral, enquanto constitutivo dos textos analisados e indícios, ao mesmo tempo, da dialogia oralidade/letramento aqui destacada, para a análise do eixo 3.

Desigualdade Social

*Não é de hoje que existe a desigualdade, e isso atrapalha muitas vidas. falo das pessoas negras que sofrem a muito tempo com isso hoje mudou um pouco **mas** muitas coisas precisam mudar. Trabalho é algo muito difícil para eles muitas das vezes são chamados para a entrevista, **mas** acabam sendo descartados pelo seu tom de pele.*

*Isso não deveria existir, muitos pessoas sem trabalho por causa do seu tom de pele .todos somos iguais, **mas** não é só no trabalho andando na rua também, além do racismo falta de oportunidade de trabalho sofrem diariamente nas ruas com o preconceito. mulheres prestas sofrem mais violência doméstica e altos índices relacionados ao feminicídio e estupro, são as que mais morrem e são mortos. tem dificuldades de trabalho e acabam ficando com os piores postos.*

Eles precisam de mais oportunidades de trabalho de leis para proteção respeito não só nas ruas em todos os lugares, eles merecem respeito são pessoas normais que não merecem o que passam, somos iguais. devem ser encinados desde pequenos a ter respeito e empatia pelo próximo. [03/03/9B]

Em (1), a TD argumentativa (em itálico), nos trechos em que o escrevente inicia seu texto com o argumento: “Não é de hoje que existe a desigualdade, e isso atrapalha muitas vidas”, respondendo a uma forma de avaliar a desigualdade social em relação às mulheres negras, tratada em um dos textos de apoio.⁴¹ Em seguida, traz outros argumentos: “hoje mudou um pouco mas muitas coisas precisam mudar”; e “Trabalho é algo muito difícil para eles muitas das vezes são chamados para a entrevista, mas acabam sendo descartados pelo seu tom de pele”. Nesses trechos, o dialogismo marca a contra-argumentação, pela voz do outro, nos espaços de junção preenchidos por *mas*. No último trecho, o escrevente introduz o assunto proposto, Racismo Estrutural, relacionando-o à desigualdade social, no trecho “pelo seu tom de pele”. Essa relação com outro(s) texto(s), no sentido de resposta a outro(s) discurso(s), é aqui analisada como indício do dialogismo presente no texto e, portanto, do eixo 3, em sua relação com a TD.

⁴¹ Trecho do texto de apoio 2, que apresenta um ponto de vista sobre a desigualdade das mulheres negras: “Mulheres lideram os *rankings* da violência doméstica e índices de feminicídio e estupro. Também são as que mais morrem e são mortas. Mulheres são as que mais sofrem violência obstétrica e as que têm maior dificuldade de acesso aos serviços de saúde e educação, ocupando ainda os piores postos de trabalho, com remuneração inferior aos homens, mesmo que desenvolvendo atividades semelhantes” (Portal Geledés).

Em sua circulação pelo tema/assunto de seu texto e, em diálogo com o que lhe foi proposto, a partir dos textos presentes nas atividades de pré-escrita, o escrevente insere os três argumentos apresentados, sem articulá-los e sem se aprofundar, respondendo aos pontos de vista que inicialmente lhe foram colocados, por meio dos textos de apoio, sem articular essa resposta, como seria esperado, tendo-se em vista o distanciamento em uma prática de escrita formal. Assim, esses argumentos, que parecem soltos, articulam-se na circulação do escrevente pelo eixo 1 e pelas práticas orais de argumentação mais informal, como se estivessem em um diálogo.

Os argumentos são introduzidos, como em “*mas não é só no trabalho andando na rua também*” e “*além do racismo falta de oportunidade de trabalho sofrem diariamente nas ruas com o preconceito*” e outro argumento em “*mulheres prestas sofrem mais violência doméstica e altos índices relacionados ao feminicídio e estupro, são as que mais morrem e são mortos*”. Nesses trechos, o uso de argumentos do outro (presentes nos textos de apoio) caracteriza a TD argumentativa, em encadeamentos que tomam espaço por meio da articulação de mecanismos como *mas, além de e e*, com sentido de contraste. Em outras palavras, embora os argumentos “pareçam” soltos no texto, eles se articulam no espaço discursivo – porque dialógico – que integram, e mediante os sentidos que se sustentam pelo emprego de MJs específicos.

No terceiro parágrafo, o escrevente continua inserindo argumentos, em “*Eles precisam de mais oportunidades de trabalho de leis para proteção respeito não só nas ruas em todos os lugares*”, que também respondem ao discurso sobre os problemas vividos pelas pessoas negras, de acordo com as atividades de pré-escrita e os textos de apoio, em espaços que encadeiam esses argumentos por meio de MJs contrastivos, como na correlação articulada por *não só... (mas)...* O mesmo ocorre em “*eles merecem respeito e são pessoas normais que não merecem o que passam*”, em que as orações são encadeadas pela justaposição, com sentido de causa (explicação).

Nessa direção, identificamos três indícios da relação da escrita com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que o escrevente imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto e, portanto, de pontos característicos da TD *argumentativa*:

- (i) o sentido de réplica a discursos a que o escrevente teve acesso nas atividades de pré-escrita e nos textos de apoio;
- (ii) a imagem do leitor/interlocutor a que o escrevente deve responder no seu texto (nesse caso, o professor. Como resultado dessa representação do outro, o escrevente não justifica seus argumentos, imaginando que o professor entenderá o que ele quer dizer em seu texto); e
- (iii) o uso dos MJs, tomados como sintoma da TD argumentativa.

2.2 A tradição discursiva *proposta de produção textual*

Como segunda marca linguística mais recorrente nas análises, conforme Gráfico 11, a relação com a *proposta de produção textual* se mostra como uma forma de o escrevente ligar seu texto ao tema proposto, ou, em outras palavras, de circular por aquilo que lhe é proposto para sua prática de escrita. Nessa categoria, foram quantificados os trechos dos textos que fazem referência aos textos de apoio, sobre o tema Racismo Estrutural, como em (2):

Texto (2)

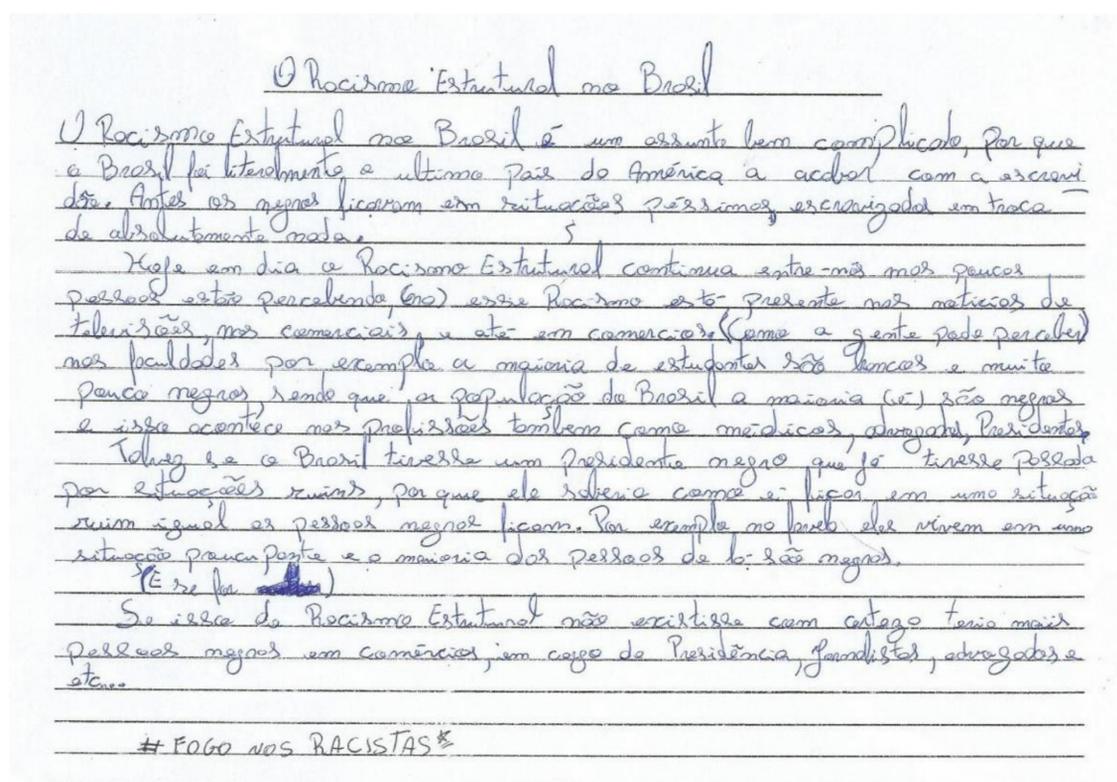


Figura 5

O Racismo Estrutural no Brasil

O Racismo Estrutural no Brasil é um assunto bem complicado, por que o Brasil foi literalmente o ultimo país da América a acabar com a escravidão. Antes os negros ficavam em situações péssimas, escravizados em troca de absolutamente nada.

Hoje em dia o Racismo Estrutural continua entre-nós mas poucas pessoas estão percebendo, (no) esse Racismo está presente nas notícias de televisões, nos comerciais, e até em comercios. (Como a gente pode perceber) nas faculdades por exemplo a maioria dos estudantes são brancos e muito pouco negros, sendo que a população do Brasil a maioria(é) são negros e isso acontece nas profissões também como médicos, advogados, Presidentes.

Talvez se o Brasil tivesse um presidente negro que já tivesse passado por situações ruins, porque ele saberia como é ficar em uma situação ruim igual as pessoas negras ficam. Por exemplo na favela eles vivem em uma

situação preocupante e a maioria das pessoas de lá são negras.

(E se For)

Se isso de *Racismo Estrutural* não existisse com certeza teria mais pessoas negras em comércios, em cargo de Presidência, Jornalistas, advogados e etc... [01/01/9A]

Em (2), há trechos do texto (em itálico) em que o escrevente utiliza termos e/ou construções/enunciados que ele já leu/já ouviu para aproximar seu texto ao tema. Já no título do texto, "O Racismo Estrutural no Brasil", faz uma ligação direta ao tema. Inicia o primeiro parágrafo, utilizando novamente o tema, em "O Racismo Estrutural no Brasil", e relacionando-o ao fato de o Brasil ser o último país a acabar com a escravidão, em "o Brasil foi literalmente o último país da América a acabar com a escravidão". No início do segundo parágrafo e no início do terceiro, o escrevente faz novamente referência ao Racismo estrutural.

Essas marcas se relacionam tanto ao eixo 3, pelo caráter dialógico com outros textos e com o interlocutor, e também ao eixo 2, conforme análise apresentada no Capítulo 2 desta Parte III.⁴² Nos usos desse trecho, o escrevente se alça a uma escrita que imagina ser adequada para o evento "redação escolar" e, ao mesmo tempo, inscreve seu texto no âmbito do tema proposto.

Nessa direção, identificamos, novamente, três indícios da relação da escrita com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que o escrevente imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto e, portanto, de pontos característicos da *proposta de produção textual* em sua relação de constituição com a TD argumentativa:

- (i) o sentido de réplica a discursos a que o escrevente teve acesso nas atividades de pré-escrita e nos textos de apoio;
- (ii) a imagem do leitor/interlocutor a que o escrevente deve responder no seu texto (nesse caso, o professor. Como resultado dessa representação do outro, o escrevente "se apoia" nos textos de apoio, garantindo-se no espaço discursivo proposto para a produção); e
- (iii) o uso de termos/construções/enunciados, tomados como marcas da réplica, mencionada em (i).

2.3. A tradição discursiva *expositiva*

Na categoria TD expositiva, foram quantificadas 25 ocorrências. Essa TD se caracteriza nos trechos do texto em que se expõem dados/afirmações sobre o tema. Nos textos em análise, as TDs expositivas foram utilizadas para compor o texto argumentativo, de acordo com uma

⁴² No eixo 2, os itens *racismo estrutural* foram categorizados como uma marca relacionada ao léxico, pois o escrevente usa algumas palavras que frequentemente indicam uma saliência em relação ao registro do restante do seu texto, o que marca sua representação do código institucionalizado e também um dialogismo com os textos de apoio.

mescla de TDs prevista pelo princípio de composicionalidade.⁴³ Segundo Lopes-Damasio e Silva (2018), a TD expositiva promove esclarecimentos de informações expostas no texto, de modo a fazer com que o leitor adquira um conhecimento que até então não tinha, pelas informações que são acrescentadas por meio da exposição de causas e consequências de determinadas atitudes ou características, conforme podemos observar no exemplo, em (3):

Texto (3)

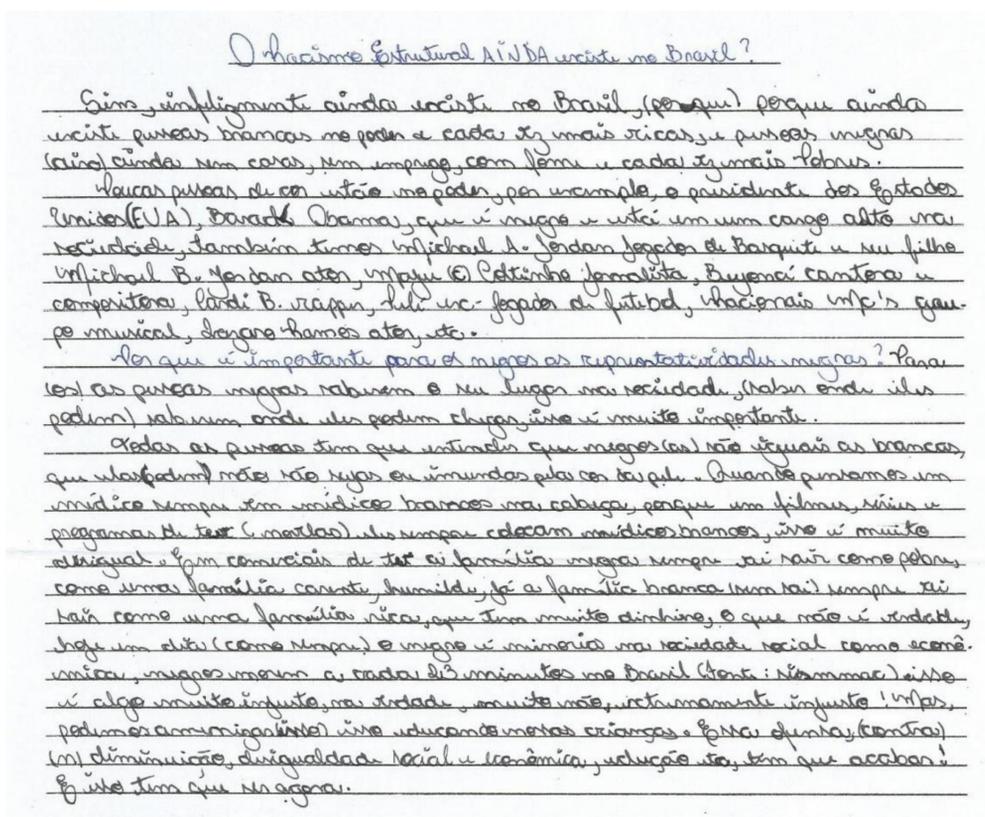


Figura 6

O Racismo Estrutural AINDA existe no Brasil?

Sim, infelizmente ainda existe no Brasil, (por que) porque ainda existe pessoas brancas no poder e cada vez mais ricas, e pessoas negras (ain) ainda sem casas, sem emprego, com fome e cada vez mais Pobres. Poucas pessoas de cor estão no poder, por exemplo, o presidente dos Estados Unidos (EUA), Barack Obama, que é negro e está em um cargo alto na sociedade, também temos Michael A. Jordan Jogador de Basquete e seu filho Michael B. Jordan ator, Maju Coutinho Jornalista, Byoncé cantora e compositora, Cardi B. rapper, Pelé ex jogador de futebol, Racionais Mc's grupo musical, Lázaro Ramos ator, etc.

Por que é importante para os negros as representatividades negras? Para (os) as pessoas negras saberem o seu lugar na sociedade, saberem onde eles podem chegar, isso é muito importante.

Todas as pessoas tem que entender que negros (as) são iguais as brancas,

43 Vale destacar que a mescla com a TD expositiva é esperada, em práticas letradas e mais formais, de acordo com o que podemos considerar fixo da TD argumentativa.

que elas não são sujas ou imundas pela cor da pele. Quando pensamos em médico sempre vem médicos brancos na cabeça, *porque um filme, séries e programas de tev (novelas) eles sempre colocam médicos brancos*, isso é muito desigual. Em comerciais de tv a família negra sempre vai sair como pobre, como uma família carente, humilde, já a família branca (sem vai) sempre vai sair como uma família rica, que tem muito dinheiro, o que não é verdade, *hoje em dia o negro é minoria na sociedade social como econômica, negros morrem a cada 23 minutos no Brasil (Fonte: sismmac)* isso é algo muito injusto, na verdade, muito não, extremamente injusto! Mas, podemos amenizar isso educando nossas crianças. Essa ofensa, (contra) diminuição, desigualdade social e econômica, educação, etc, tem que acabar! E isso tem que ser agora. [02/02/9B]

Em itálico, estão os trechos quantificados com características da TD expositiva, em que o escrevente traz informações, para ele relevantes, sobre o tema. No primeiro trecho, explica o fato de as pessoas brancas estarem cada vez mais ricas e as pessoas negras estarem mais pobres, e traz nomes de algumas pessoas que estão no poder, apesar dessa “evidência”. Esses trechos do primeiro parágrafo do texto demonstram a relação com o já lido/já ouvido e, assim, são marcas linguísticas que indiciam a circulação do escrevente pelo eixo 3.

Outro trecho que também marca essa relação dialógica é “*porque um filme, séries e programas de tev (novelas) eles sempre colocam médicos brancos*”, em que o escrevente insere informação, a partir de suas experiências em relação a filmes, séries e novelas, também em um espaço dialógico que marca o eixo 3. Ainda no terceiro parágrafo, o escrevente insere a informação “*hoje em dia o negro é minoria na sociedade social como econômica, negros morrem a cada 23 minutos no Brasil (Fonte: sismmac)*”, em que, de forma direta, utiliza a informação do texto de apoio, expondo sua fonte, mais uma vez como marca da intertextualidade e dialogia no/do texto⁴⁴ e, portanto, marca linguística do eixo 3.⁴⁵

Nesses trechos, caracterizados como TD expositiva, é recorrente o uso de MJs causais/explicativos, como é o caso de *porque*, mostrando-se, novamente, como aspecto sintomático dessa TD.

Nessa direção, identificamos, novamente, três indícios da relação da escrita com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que o escrevente imagina ser a relação apropriada com

44 Nesse contexto, ao mesmo tempo, há a relação com a proposta de produção e com a exposição, em uma mescla de TDs que se constitui na associação à sua forma e ao seu conteúdo. Há, ainda, em outros, a mescla com a TD listagem, conforme será explicitado na subseção seguinte.

45 Essa marca, aqui tomada como característica do eixo 3, também está relacionada ao eixo 2, na medida em que mostra um alçamento da escrita de acordo com o que o escrevente imagina ser o código escrito institucionalizado.

a exterioridade que constitui o seu texto e, portanto, de pontos característicos da TD *expositiva* em sua relação de constituição com a TD argumentativa:

- (i) o sentido de réplica a discursos a que o escrevente teve acesso nas atividades de pré-escrita e nos textos de apoio;
- (ii) a imagem do leitor/interlocutor a que o escrevente deve responder no seu texto (nesse caso, um leitor/interlocutor que precisa da exposição que explica e torna transparente – de acordo com uma avaliação do escrevente – os assuntos/argumentos apresentados no texto); e
- (iii) o uso dos MJs, tomados como sintoma da TD argumentativa.

2.4. A tradição discursiva *listagem*

Foram identificadas 24 ocorrências da TD listagem, frequentemente em mesclas que compõem outras TDs, como a descritiva, a expositiva e a argumentativa, propriamente dita, relativamente ao acréscimo de novas informações, geralmente, para dar ênfase a algum conteúdo por meio do uso da gradação, numa ordenação que depende de fatores contextuais e discursivos.

A análise da TD listagem mostrou diferenças formais, mas, em todos os casos, esteve relacionada à circulação dos escreventes por práticas letradas: (i) textos em que a TD é construída com o uso de vírgulas e, antes do último termo, com o uso do MJ e, permitindo sua identificação como uma *listagem fechada*. Na maior parte das ocorrências dessa TD, os escreventes usaram as vírgulas de acordo com a norma, separando os termos; (ii) duas ocorrências, em que, ao final, foi usada a abreviatura *etc.*, quando não foi utilizado o e antes do último termo; e (iii) em algumas, não houve o emprego de e antes do último termo da lista, sendo, portanto, nessas duas possibilidades de formalização, a TD caracterizada como *listagem aberta*. Essas diferentes marcas linguísticas indiciam a relação sujeito/escrita por meio de sua circulação pelo já falado/ouvido e escrito/lido, com destaque, nesses casos, para as práticas letradas. Para exemplificar, segue novamente o primeiro parágrafo do Texto (3), em que os trechos da TD listagem encontram-se em destaque:

O Racismo Estrutural AINDA existe no Brasil?

Sim, infelizmente ainda existe no Brasil, (por que) porque ainda existe pessoas brancas no poder e cada vez mais ricas, e pessoas negras (ain) *ainda sem casas, sem emprego, com fome e cada vez mais Pobres.*

Poucas pessoas de cor estão no poder, por exemplo, *o presidente dos Estados Unidos (EUA), Barack Obama, que é negro e está em um cargo alto na*

sociedade, também temos Michael A. Jordan Jogador de Basquete e seu filho Michael B. Jordan ator, Maju Coutinho Jornalista, Beyoncé cantora e compositora, Cardi B. rapper, Pelé ex jogador de futebol, Racionais Mc's grupo musical, Lázaro Ramos ator, etc. [02/02/9B]

Nos trechos em itálico, o escrevente faz uso de duas listagem: na primeira, em “ainda sem casas, sem emprego, com fome e cada vez mais Pobres”, insere informações a respeito de pessoas negras, a fim de mostrar ao seu leitor que realmente as pessoas negras estão cada vez mais pobres, de acordo com uma gradação. Nesse caso, há um dialogismo que se materializa não apenas no aspecto formal da listagem, por meio de um paralelismo sintático na inserção de termos (sintagmas preposicionais), mas também no aspecto de conteúdo, já que retoma o discurso em função do que se entende por racismo estrutural e suas consequências na sociedade.

No segundo trecho em destaque, “o presidente dos Estados Unidos (EUA), Barack Obama, que é negro e está em um cargo alto na sociedade, também temos Michael A. Jordan Jogador de Basquete e seu filho Michael B. Jordan ator, Maju Coutinho Jornalista, Beyoncé cantora e compositora, Cardi B. rapper, Pelé ex jogador de futebol, Racionais Mc's grupo musical, Lázaro Ramos ator, etc.”, podemos identificar uma exposição que exemplifica contrastivamente a afirmação anterior: “Poucas pessoas de cor estão no poder”. Trata-se, pois, de uma mescla entre as TDs listagem e expositiva, em que a primeira, em seu aspecto formal, também pode ser identificada de acordo com um paralelismo sintático, construído a partir da apresentação do nome da personalidade, seguido de uma explicação sobre o seu cargo ou posto social. Embora não ocorra o emprego convencional das vírgulas nesse trecho, a TD listagem mantém-se de acordo com esse paralelismo e finaliza-se, como uma listagem aberta, por meio do uso de “etc.”.

Nos dois casos aqui destacados, é possível perceber a intrínseca relação de constituição entre a listagem e a argumentação, por vezes, mescladas também à exposição.

Identificamos, assim, novamente, três indícios da relação da escrita com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que o escrevente imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto e, portanto, de pontos característicos da TD listagem em sua relação de constituição com a TD argumentativa:

- (i) o sentido de réplica a discursos que apontam para a circulação do escrevente por práticas letradas;
- (i) a imagem do leitor/interlocutor a que o escrevente deve responder no seu texto (nesse caso, um leitor/interlocutor que precisa da exposição, por meio da exemplificação, que explica os assuntos/argumentos apresentados no texto); e

- (i) o uso de aspectos formais (paralelismo sintático, associado ao emprego da pontuação, de MJs e da forma "etc.", tomados como sintoma da TD em questão).

2.5. A tradição discursiva *descrição*

A TD descritiva tem suas características baseadas na descrição de algo, de modo objetivo, sem marcações relacionadas a impressões do escrevente, ou de maneira subjetiva, com atribuições de valor positivo ou negativo em relação ao que está sendo descrito. Como os textos foram realizados a partir de uma proposta de produção de texto argumentativo, as descrições com marcações de subjetividade são mais recorrentes, de acordo com a imagem que o escrevente tem desse texto, associada ao seu caráter persuasivo, para o qual colabora o uso desse tipo de descrição. Essa relação, da tradição descritiva que constitui a argumentação, caracteriza um outro exemplo do que temos denominado de mescla de TDs.

Foram identificadas 18 ocorrências de TDs descritivas, tal como exemplifica o texto (4):

Texto (4)

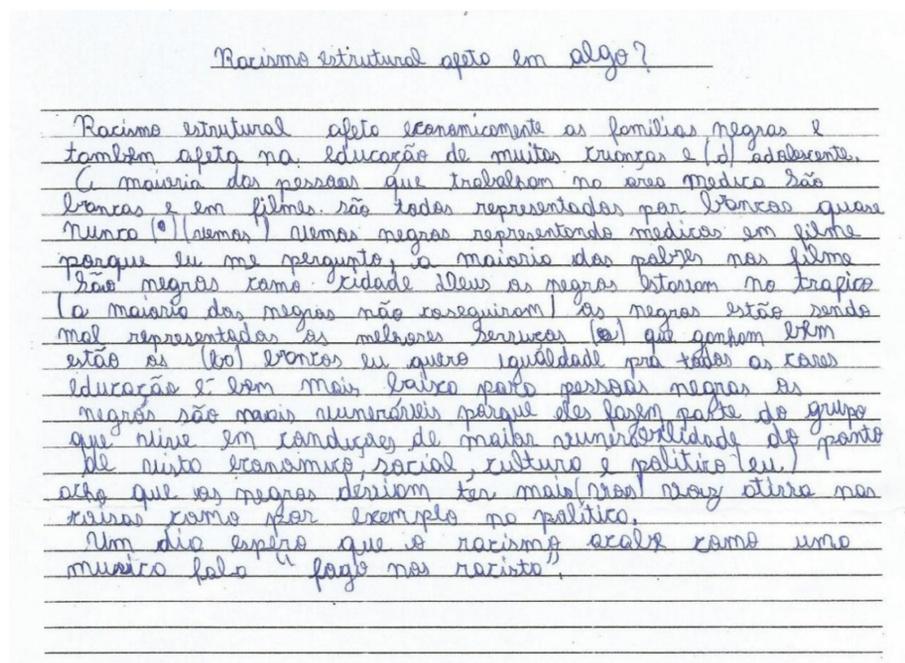


Figura 7

Racismo estrutural afeta em algo?

Racismo estrutural afeta economicamente as famílias negras e também afeta na educação de muitas crianças e (d) adolescente.

A maioria das pessoas que trabalham na área médica são brancas e em filmes são todos representados por brancos quase nunca (vemos) vemos negros representando médicos em filme são negros como cidade Deus os negros estavam no tráfico (a maioria dos negros não conseguem) os negros estão sendo mal representados os melhores serviços que ganham bem

estão os brancos eu quero igualdade pra todos as cores
*educação é bem mais baixa para pessoas negras os
negros são mais vulneráveis* porque eles fazem parte do grupo
que vive em condições de maior vulnerabilidade do ponto
de vista econômico, social, cultural e político (eu)
acho que os negros deviam ter mais (vos) voz ativa nas
coisas como por exemplo na política.

Um dia espero que o racismo acabe como uma
musica fala "fogo nos racistas". [09/09/9B]

Em (4), os trechos em itálico são característicos de TD descrição, dialogicamente marcada pelas impressões do escrevente, na atribuição de valores, como no primeiro trecho: "A maioria das pessoas que trabalham na área medica são brancas e em filmes são todos representados por brancos", em que o escrevente faz uma descrição subjetiva de valor negativo ao fato descrito, ao especificar que a maioria das pessoas que trabalham na área médica são brancas e, ao acrescentar que, nos filmes, as pessoas que trabalham na área médica "são todos representados por brancos".

No segundo trecho, "educação é bem mais baixa para pessoas negras os negros são mais vulneráveis", o escrevente também atribui valor negativo à sua descrição, numa retomada de discursos outros, presentes na sociedade, marcando, assim, o eixo 3.

Nos trechos característicos da TD descritiva, há uma relação com uso dos MJs que podem ser tomados como sintomas dessa TD, a saber: com recorrência do emprego da justaposição, em espaços de junção que permitem habilitar o sentido mais concreto de adição; e com recorrência do emprego do MJ *e*, com esse mesmo tipo de sentido adicional, conforme exemplificam os trechos em destaque (no primeiro, com o *e e*, no segundo, com o de justaposição, ambos com sentido de adição).

Nessa direção, identificamos, novamente, três indícios da relação da escrita com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que o escrevente imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto e, portanto, de pontos característicos da TD *descrição* em sua relação de constituição com a TD *argumentativa*:

- (i) a descrição apresentada de forma subjetiva, com atribuições de valor positivo, mas mais recorrentemente negativo, em relação ao que está sendo descrito;
- (ii) a imagem do leitor/interlocutor a que o escrevente deve responder no seu texto (nesse caso, um leitor/interlocutor que precisa da descrição para ser persuadido/convencido em relação aos argumentos construídos/apresentados no texto); e
- (iii) o uso dos MJs, tomados como sintoma da TD *descrição*.

2.6. A tradição discursiva *conversa*

A TD *conversa* se caracteriza, sobremaneira, por um atravessamento da escrita por marcas que constituem o modo falado de enunciar, em práticas orais, especialmente aquelas mais informais, e está associada, dessa forma, a aspectos que implicam em uma interação entre pessoas (escrevente e leitor), numa relação de cumplicidade e cooperação, em que aspectos pragmático-discursivos são decisivos para a determinação dessa tradição e de suas características.

No modo escrito de enunciação, as marcas dessa TD podem ser reconhecidas como estando associadas à tentativa de interação do escrevente com o seu leitor (representado), no caso dos textos aqui analisados, a fim de constituir outra TD, a argumentativa. Nesse sentido, a aproximação interacional, que resulta dos trechos em que se caracteriza a TD *conversa*, pode ser usada pelo escrevente na tentativa de persuadir seu leitor.

No trecho do texto (1), destacado em itálico, é perceptível a tentativa do escrevente de interação com o leitor, caracterizando o que está sendo chamado de TD *conversa*:

Não é de hoje que existe a desigualdade, **e** isso atrapalha muitas vidas. *falo das pessoas negras que sofrem a muito tempo com isso* hoje mudou um pouco **mas** muitas coisas precisam mudar. Trabalho é algo muito difícil para eles muitas das vezes são chamados para a entrevista, **mas** acabam sendo descartados pelo seu tom de pele. [03/03/9B]

No trecho “*falo das pessoas negras que sofrem a muito tempo com isso*”, iniciado pelo verbo “*falo*”, caracterizamos, por meio do léxico, um traço de práticas orais, mostrando a ancoragem do escrevente em sua oralidade, que pode, por sua vez, ser relacionado ao eixo 1, enquanto representação integral de seu modo enunciativo escrito à sua fala, em práticas orais. Nesse trecho, por meio desse traço tradicional, o escrevente reforça uma ideia para persuadir seu interlocutor, num texto que, constituído pela relação com outro/leitor/interlocutor, é marcado pela dialogia com o falado/escrito e ouvido/lido.

Nessa direção, identificamos dois indícios da relação da escrita com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que o escrevente imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto e, portanto, de pontos característicos da TD *conversa* em sua relação de constituição com a TD argumentativa:

- (i) a presença de marcas do falado/oral no escrito/letrado; e
- (ii) a aproximação interacional, que resulta dos trechos em que se caracteriza a TD *conversa*, usada para persuadir o leitor/interlocutor.

2.7. A tradição discursiva *injunção*

A TD injunção tem por objetivo incentivar ou induzir o leitor/ouvinte a agir da forma recomendada no texto. Essa TD, identificada em 8 ocorrências, nos textos analisados, também pode ser usada para constituir outras TDs, tais como a argumentativa. Nos trechos injuntivos, foi recorrente o uso de verbos como *precisar* e *precisamos*, presentes em quatro dos oito contextos em que essa TD foi constatada, como vemos no Texto (5):

Texto (5)

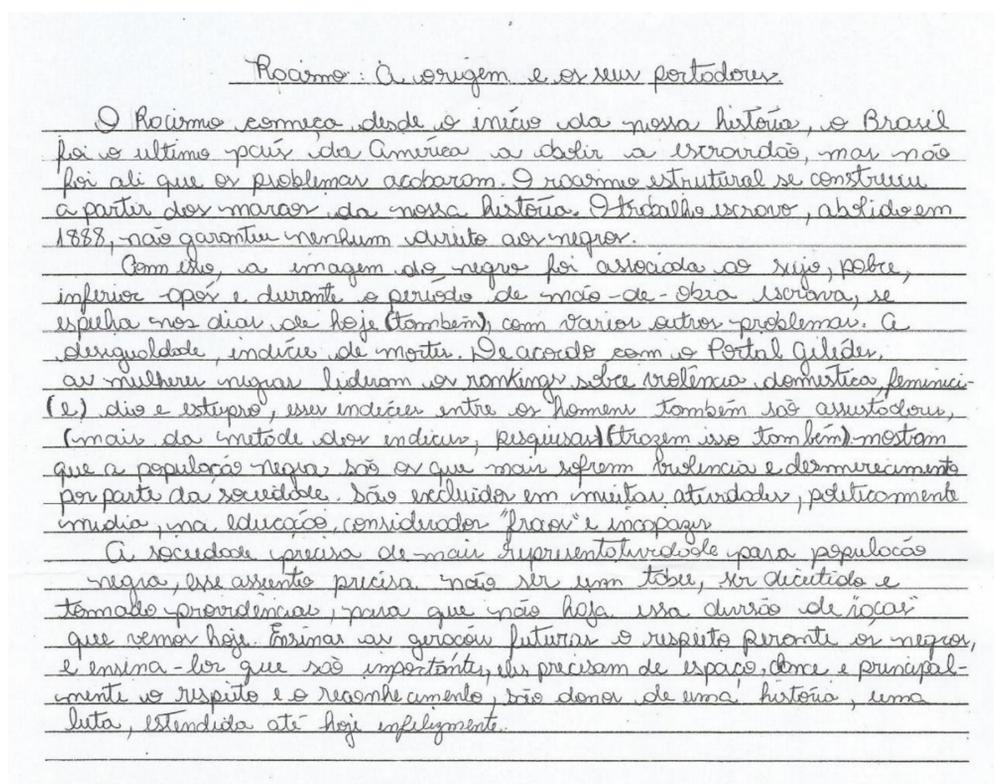


Figura 8

Racismo: A origem e os seus portadores

O Racismo começa desde o início da nossa história, o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, mas não foi ali que os problemas acabaram. O racismo estrutural se construiu a partir dos marcos da nossa história. O trabalho escravo, abolido em 1888, não garante nenhum direito aos negros.

Com isso, a imagem do negro foi associada ao sujo, pobre, inferior após e durante o período de mão-de-obra escrava se espelha nos dias de hoje com vários outros problemas. A desigualdade, índice de mortes. De acordo com o Portal Gelédes, as mulheres negras lideram os rankings sobre violência domésticas, feminicídio e estupro, esses índices entre os homens também são assustadores, (mais da metade dos índices, pesquisas) (trazem isso também) mostram que a população negra são os que mais sofrem violência e desmerecimento por parte da sociedade. São excluídos em muitas atividades, politicamente

media, na educação, considerados “fracos” e incapazes
A sociedade **precisa** de mais representatividade para a população
negra, esse assunto **precisa** não ser um tabu ser discutido e
tomado providências, para que não haja essa divisão de “raças”
que vemos hoje. **Ensinar** as gerações futuras o respeito perante os negros,
e **ensina**-los que são importantes, eles **precisam** de espaço, chance e principal-
mente o respeito e o reconhecimento, são danos de uma história, uma
luta, estendida até hoje infelizmente. [06/06/9B]

No último parágrafo do Texto (5), a TD injunção reforça o que deve ser feito a respeito do problema temático discutido, com destaque aos usos dos verbos *precisar* e *ensinar*. As três ocorrências de *precisar* demonstram que o escrevente enfatiza a sua recomendação para induzir seu leitor a realizar o que está sendo indicado, em relação ao tema do texto. O mesmo ocorre com a repetição de verbo *ensinar*. No caso dos dois verbos e de outras marcas lexicais encontradas nos textos analisados, de modo geral, o que destacamos é uma forma, modalizada deonticamente, de agir sobre o outro, indiciando o comportamento esperado como aquele que corresponderia à persuasão desse outro/leitor e, em última análise, à resolução do problema discutido ao longo do texto (nesse sentido, destacamos a ocorrência da TD injunção no último parágrafo do texto argumentativo, em que identificamos sua conclusão). O uso de MJ de finalidade em “esse assunto precisa não ser um tabu ser discutido e tomado providências, para que não haja essa divisão de ‘raças’ que vemos hoje”, expõe o resultado da recomendação – ou seja, se isso que é indicado for feito, não haverá mais divisão de “raças” – e caracteriza esse papel conclusivo, associado à TD.

O emprego da TD injunção, como forma de persuadir, justifica sua ocorrência na constituição da argumentação, uma vez que não só está a serviço da injunção de comportamentos como da construção da argumentação do escrevente em relação à representatividade negra por parte do outro/leitor.

Nessa direção, identificamos, novamente, três indícios da relação da escrita com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que o escrevente imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto e, portanto, de pontos característicos da TD *injunção* em sua relação de constituição com a TD argumentativa:

- (i) a injunção apresentada como forma de modalização deôntica, ou seja, com vistas a atuar no comportamento do outro/leitor;
- (ii) a injunção como forma de persuadir e alcançar os resultados pretendidos, recorrentemente apresentados em relação a conclusões e finalidades a serem alcançadas; e
- (iii) o uso de itens lexicais e de MJs, tomados como sintoma da TD injunção.

2.8. A tradição discursiva pergunta-resposta

Neste livro, pergunta e resposta foram tomadas como par que constitui uma única TD, identificada em 3 ocorrências nos textos analisados. Na constituição da argumentação, essa tradição se caracteriza pelo questionamento, realizado pelo escrevente, e ao qual o próprio escrevente insere uma resposta, como uma estratégia de convencimento, que contribui para o objetivo característico desse texto:

Texto (6)

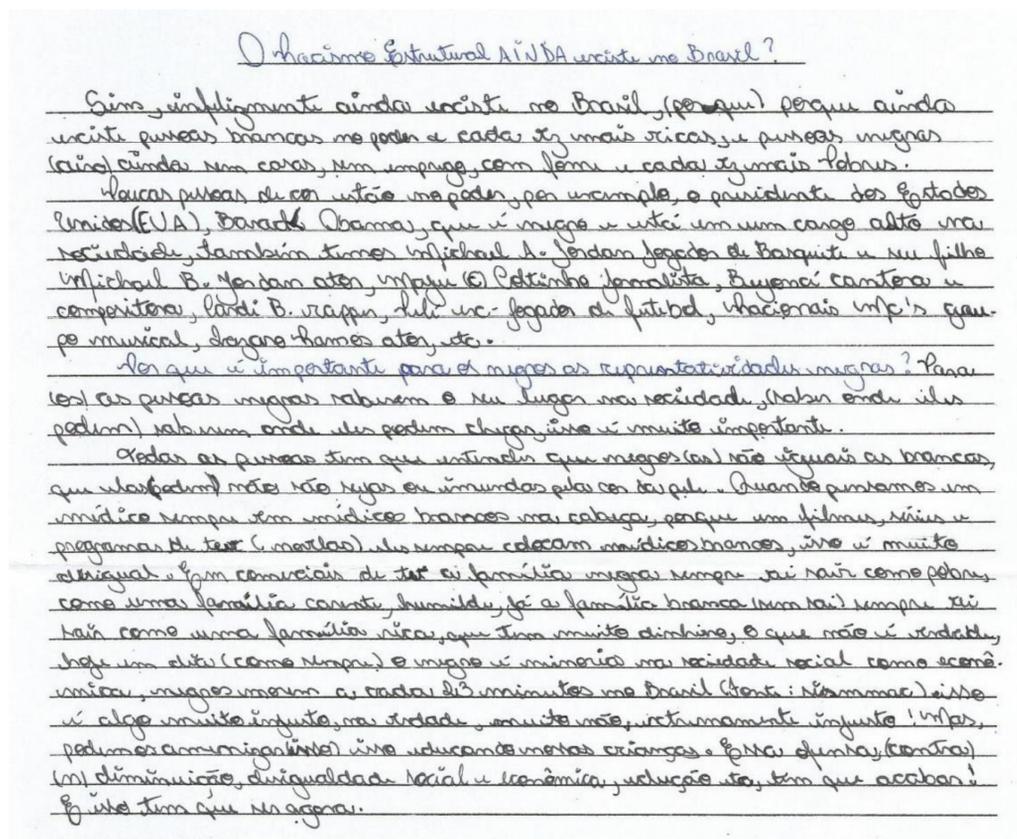


Figura 9

O Racismo Estrutural AINDA existe no Brasil?

Sim, infelizmente ainda existe no Brasil, (por que) porque ainda existe pessoas brancas no poder e cada vez mais ricas, e pessoas negras (ain) ainda sem casas, sem emprego, com fome e cada vez mais Pobres. Poucas pessoas de cor estão no poder, por exemplo, o presidente dos Estados Unidos (EUA), Barack Obama, que é negro e está em um cargo alto na sociedade, também temos Michael A. Jordan Jogador de Basquete e seu filho Michael B. Jordan ator, Maju Coutinho Jornalista, Byoncé cantora e compositora, Cardi B. rapper, Pelé ex jogador de futebol, Racionais Mc's grupo musical, Lázaro Ramos ator, etc.

Por que é importante para os negros as representatividades negras? Para (os) as pessoas negras saberem o seu lugar na sociedade, saberem onde eles podem chegar, isso é muito importante.

Todas as pessoas tem que entender que negros (as) são iguais as brancas, que elas não são sujas ou imundas pela cor da pele. Quando pensamos em médico sempre vem médicos brancos na cabeça, porque um filme, séries e programas de tev (novelas) eles sempre colocam médicos brancos, isso é muito desigual. Em comerciais de tv a família negra sempre vai sair como pobre, como uma família carente, humilde, já a família branca (sem vai) sempre vai sair como uma família rica, que tem muito dinheiro, o que não é verdade, hoje em dia o negro é minoria na sociedade social como econômica, negros morrem a cada 23 minutos no Brasil (Fonte: sismmac) isso é algo muito injusto, na verdade, muito não, extremamente injusto! Mas, podemos amenizar isso educando nossas crianças. Essa ofensa, (contra) diminuição, desigualdade social e econômica, educação, etc, tem que acabar!

E isso tem que ser agora. [02/02/9B]

Nos trechos em itálico do texto (6), o escrevente usa uma pergunta direta como título do texto, “O Racismo Estrutural AINDA existe no Brasil?”, chamando atenção para um problema no Brasil. E inicia o texto, respondendo ao seu próprio questionamento, em “Sim, infelizmente ainda existe no Brasil”.

O segundo parágrafo também é iniciado com uma pergunta: “Por que é importante para os negros as representatividades negras?”, respondida na sequência: “Para (os) as pessoas negras saberem o seu lugar na sociedade, saberem onde eles podem chegar isso é muito importante.” Nas duas ocorrências, portanto, o escrevente, ao mesmo tempo, pergunta e responde, ou seja, ambas as formulações estão explícitas no texto. Assim, o outro/leitor é representado como aquele que, ao mesmo tempo, reconhece o questionamento e a sua resposta, e que, nesse reconhecimento, pode ser persuadido. Trata-se, pois, de uma relação intrínseca entre essa tradição e a própria construção da argumentação.

Nessa direção, identificamos, novamente, três indícios da relação da escrita com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que o escrevente imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto e, portanto, de pontos característicos da TD *pergunta-resposta* em sua relação de constituição com a TD argumentativa:

- (i) a explicitude do par pergunta-resposta em sua relação com a construção da argumentação;
- (ii) a imagem do leitor/interlocutor a que o escrevente deve convencer em seu texto (nesse caso, um leitor/interlocutor que precisa ser questionado e, ao mesmo tempo, que precisa ser informado acerca da resposta a esse questionamento); e
- (iii) o uso da pergunta e da resposta em contexto de contiguidade.

2.9. A tradição discursiva *narração*

Segundo Chacon (1993, p. 49), com base em Ricoeur (1980), “a construção da narrativa [...] é resultado de um conjunto de acontecimentos (envolvendo personagens, ações, tempo, cenário etc.) considerados como uma totalidade, num texto que tem a forma de uma história”. O autor aponta que as produções narrativas devem ser analisadas mediante a sua macrototalidade. Em relação com a perspectiva das TDs, essa macrototalidade abre caminho para a observação das TDs tomadas como matéria e produto da linguagem (Lopes-Damasio, 2019). Assim, a TD narrativa também é verificada na composição da TD argumentativa, conforme ilustramos em (7), embora a expectativa para essa mescla seja, convencionalmente, muito pequena:

Texto (7)

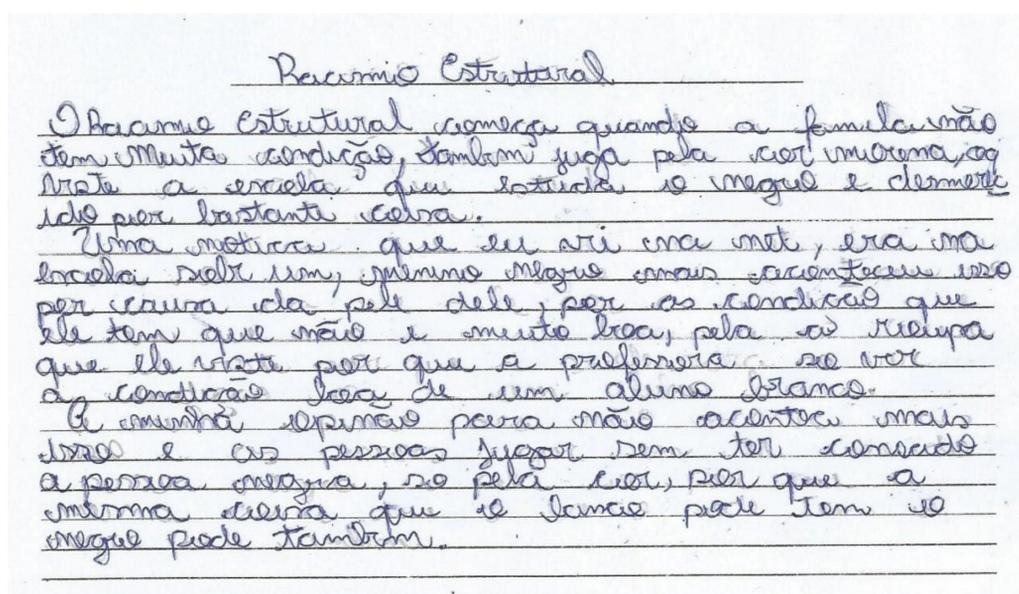


Figura 10

Racismo Estrutural

O Racismo Estrutural começa quando a família não tem muita condição também joga pela cor morena, oq veste a escola que estuda o negro e desmerecido por bastante coisa.

Uma noticia que eu vi na net, era na escola sobre um menino negro mais aconteceu isso por causa da pele dele por as condições que ele tem que não e muito boa pela a roupa que ele veste por que a professora so ver a condição boa de um aluno branco.

A minha opinião para não acontece mais isso e as pessoas jogar sem ter conhecido a pessoa negra, so pela cor, por que a mesma coisa que o branco pode tem o negro pode também. [05/05/9B]

O trecho de (7), em itálico, “Uma notícia que eu vi na net, era na escola sobe um menino negro”, se caracteriza como uma TD narrativa, em que o escrevente inicia o narrar sobre o que viu na “net”. Essa narrativa, entretanto, aparece não desenvolvida, mas, ainda assim, o escrevente conta com o compartilhamento de seu conhecimento por parte do outro/leitor, como podemos inferir do trecho seguinte: “mas aconteceu isso por causa da pele dele”, em que o referente de “isso” (o que aconteceu?) não está explícito no texto.

Embora nesse contexto, que permite reconhecer indícios do eixo 1 – já que há um plasmar do falado no escrito, considerando a recuperação contextual, pragmática e/ou discursiva do que é narrado –, o fato narrado é usado para reforçar um argumento, a opinião do escrevente sobre o julgamento das pessoas em relação às condições familiares, cor e onde estuda, em intrínseca relação com o eixo 3, do já falado/ouvido e escrito/lido, como notamos no trecho “eu vi na net”. A TD narrativa, portanto, é usada como um argumento para persuadir e convencer o leitor sobre a opinião do escrevente, ou seja, é transformada em argumento na constituição da tradição de argumentar.

Nessa direção, identificamos, novamente, três indícios da relação da escrita com o já falado/escrito e já ouvido/lido, ou seja, com o que o escrevente imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto e, portanto, de pontos característicos da TD *narração* em sua relação de constituição com a TD argumentativa:

- (i) o narrar inserido como parte de uma relação com a gênese da escrita (na fala plasmada na escrita);
- (ii) a imagem do leitor/interlocutor a que o escrevente deve responder no seu texto, como aquele que conhece a história narrada ou o conteúdo da notícia, ou seja, a narrativa é tomada em sua relação com o já falado/escrito e ouvido/lido; e
- (iii) a narração como constructo de evidencialidade que sustenta um argumento.

3. Pontos para se apoiar neste capítulo

Neste capítulo, que teve como objetivo observar e descrever as características das TDs que compõem a TD argumentativa, a partir de uma análise de marcas linguísticas da dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido, buscamos responder à seguinte pergunta: quais são as marcas linguísticas características das TDs que compõem a tradição de argumentar, considerando-se as relações entre o sujeito e a linguagem a partir da (sua) imagem do modo escrito de enunciação?

Direcionada pela hipótese de que a circulação do escrevente pelo terceiro eixo, que determina o modo heterogêneo de constituição da escrita (o da relação com o já falado/escrito), pode

indiciar um diálogo com a constituição da TD argumentativa, à luz das condições de produção de TDs distintas, a observação dos textos permitiu reconhecer marcas diversas e, a partir delas, caracterizar a composicionalidade que constitui o argumentar nos textos investigados.

Os dados observados confirmaram que, na TD argumentativa, os sujeitos circulam por textos que, para eles, se mostram tradicionais, em intrínseca relação de dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido, ora num diálogo mais marcado pelas práticas orais, especialmente as informais, ora num diálogo marcado pelas práticas letradas, especialmente aquelas apreendidas/experimentadas no contexto escolar.

Na TD argumentativa, as mesclas de TDs constatadas e a forma como elas ocorrem, nos textos, caracterizam marcas que indiciam, em um movimento de aproximação e distanciamento de um modelo convencional de escrita, a aquisição de uma tradição, apoiada numa imagem de argumentação que se alinha às ideias de convencimento e persuasão e que ganham contornos discursivos distintos a depender das condições de sua produção e da circulação desses sujeitos por práticas discursivas distintas. Dessa forma, de modos específicos, a tendência é que as mesclas de TDs, no espaço da composicionalidade das TDs, indiquem, invariavelmente, sempre de modo heterogêneo, as relações com a dialogia entre o já falado/ouvido e escrito lido.

O resultado desse trânsito, ao mesmo tempo em que indicia aproximações e distanciamentos em relação ao convencional dos textos argumentativos, mostra sempre – e nesse resultado habita o resultado principal para o professor que leu este livro até aqui – o funcionamento da linguagem/da escrita como movimentações do sujeito em sua relação com a escrita, e não apenas meros erros.

Considerações finais

Este livro teve como foco analisar a escrita, tomada como constitutivamente heterogênea e alicerçada na teoria de Corrêa (1997), a partir de uma análise à luz da relação fala/escrita e oralidade/letramento, para subsidiar a formação, em análise linguístico-discursiva, dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Foram apresentados distintos indícios da heterogeneidade, através de marcas linguísticas, da constituição da escrita, considerando-a como atividade/processo, entrelaçada a práticas orais e letradas, e descartando a visão dicotômica entre fala e escrita. Para isso, foram tomados, como espaço de observação da heterogeneidade, e, portanto, como recurso metodológico, os três eixos que revelam a relação do sujeito com o imaginário sobre a (sua) escrita, na linha proposta por Corrêa (1997): o eixo da gênese da escrita, o da escrita como código institucionalizado, e o do já falado/ouvido, escrito/lido.

Em paralelo, o conceito de TD, por sua relação com o funcionamento do eixo 3, compreendido como aquele que gera o funcionamento da circulação observada nos outros dois, foi adotado também como recurso teórico-metodológico.

As análises do primeiro eixo apresentaram indícios da circulação dos escreventes pelo que imaginam ser a gênese da escrita, materializados, linguisticamente, em usos de MJs, da pontuação, de intensificadores, de construções, na ocorrência de determinados desvios ortográficos, no emprego de modalizadores, da concordância nominal/verbal e/ou de sua ausência, nas formas remissivas demonstrativas, em palavras sem acentuação e til, em casos de hipersegmentação, abreviação e correção, muito frequentemente, embora não exclusivamente, representando um atravessamento dos sujeitos por práticas orais mais informais e correspondendo ao que muito frequentemente, mas também não exclusivamente, é identificado, pelo professor, como “erro”.

As análises do segundo eixo apresentaram indícios da circulação dos escreventes pelo que imaginam ser o código escrito institucionalizado, materializados, linguisticamente, em usos da pontuação, de letras maiúsculas, de sinais gráficos, no emprego do léxico, de determinados MJs, da correção, da separação de sílabas, nos casos de abreviação, de informação adicionada, em usos das aspas, em concordâncias nominais/verbais, em determinados desvios ortográficos, em construções linguísticas específicas e no processo de hipercorreção. Todas essas marcas indiciam que o escrevente tenta alçar a uma escrita institucionalizada, a uma escrita que, para ele, “reflete” o modelo escolar, a partir de sua circulação por práticas letradas, especialmente aquelas experimentadas no contexto escolar (embora não apenas nele). As marcas do segundo eixo correspondem àquelas que, muito frequentemente, embora não exclusivamente, o professor enxerga com “bons olhos”, porque projeta nelas um movimento do aluno/escrevente rumo ao acerto, dado o privilégio geralmente atribuído à escrita, enquanto código institucionalizado,

de acordo com o que lhe é convencional. É importante ressaltarmos, por outro lado, que esse movimento do aluno/escrivente, por não ser sinônimo de acerto, pode, da mesma forma, caracterizar-se como marca que ocupa o lugar também do “erro”, sem que, com isso, se desqualifique o próprio movimento e seu papel no processo de textualização. Nesse caso, entretanto, na visão do professor, muitas vezes, é enxergado apenas como “erro”.

Na análise do eixo 3, verificou-se que, na TD argumentativa, os escreventes circulam por textos que, para eles, se mostram tradicionais, em intrínseca relação de dialogia com o já falado/ouvido e escrito/lido, pelas práticas orais, especialmente as informais, e pelas práticas letradas, especialmente aquelas apreendidas/experimentadas no contexto escolar. Essa circulação se deixa ver em mesclas de TDs, apoiadas numa imagem de argumentação que se alinha às ideias de convencimento e persuasão e que ganha contornos discursivos distintos a depender das condições de produção dos textos e da circulação histórica desses sujeitos por práticas discursivas distintas.

De acordo com as análises, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa seja capaz de lançar um olhar analítico para os indícios da heterogeneidade da escrita, pois as marcas linguísticas deixadas no texto pelo escrevente sinalizam de que modo o professor pode direcionar seu trabalho, no âmbito da relação sujeito-escrita. Ao contrário, a correção do que se apresenta ao professor como “erros”, a partir de uma concepção de escrita normativa, prescritiva e dicotômica (em sua relação com a fala), não garante que o escrevente entenda como a escrita funciona, porque fere a sua forma de ver a escrita e de lhe atribuir sentido(s).

Referências bibliográficas

ALVARES, M. L. C. **Heterogeneidade da escrita e ensino**: uma abordagem linguístico-discursiva na relação entre tradição discursiva e mecanismos de junção. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2020.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 19, p. 25-42, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAVARESCO, S. R. C. **Tradição discursiva, junção e ensino**: uma proposta de análise à luz da heterogeneidade da escrita. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. O discurso na sala de aula: uma visão etnográfica. **I Seminário Internacional de Linguística e Língua Portuguesa–UFG**, set. 1995.

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

CAPRISTANO, C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 58, n. 2, 2014. DOI: 10.1590/1981-5794-1405-4. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5433>. Acesso em: 2 maio 2022.

CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. **Revista Letras**, Curitiba: Editora UFPR, n. 61, especial, p. 97-122, 2003.

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

CHACON, L. Para além de vínculos diretos entre características fonético-segmentais e ortográficas na escrita infantil. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 215-230, jan./jun. 2008.

CHACON, L. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/download/328/373/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CORRÊA, M. L. G. 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. (org.). **Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 205-232.

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

CUNHA, F. C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. 2. impr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DUCROT, O.; CAREL, M. Les propriétés linguistiques du paradoxe: paradoxe et négation. **Langue Française**, n. 123, p. 27-40, 1999. DOI: <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6294>

FERRARI, L.; LOPES-DAMASIO, L. R. Aquisição da escrita argumentativa: a resignificação do discurso do outro pela ilusão da argumentação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 2, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/KvJz8mnyk3gdyCYJxdb6pGc/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

FIORIN, J. L. **Introdução à lingüística**. São Paulo: Contexto, 2010.

FUSCA, C. J. **O processo de abreviação em salas de bate-papo: regularidades e fatores que condicionam seu uso**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/eventos/simelp/new/pdf/post/02.pdf>, 2007. Acesso em: 05 mar. 2023.

KABATEK, J. **Sobre a historicidade de textos**. São Paulo, 2005a. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 abr. 2022.

KABATEK, J. **Tradição discursiva e mudança linguística**. São Paulo, 2005b. Disponível em: <http://books.scielo.org>: Acesso em: 10 abr. 2022.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

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

- LONGHIN, S. R. **Tradições discursivas**: conceito, história e aquisição. São Paulo: Cortez, 2014.
- LONGHIN-THOMAZI, S. R. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. **Gragoatá** (UFF), Rio de Janeiro, n. 30, p. 221-238, 2011a.
- LONGHIN-THOMAZI, S. R. Aquisição de Tradições Discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. **Alfa**, São Paulo, p. 225-248, 2011b.
- LOPES-DAMASIO, L. R. **Diacronia dos processos constitutivos do texto relativos a assim**: um novo enfoque da gramaticalização. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- LOPES-DAMASIO, L. R. Para uma análise da funcionalidade de “assim” em contexto do processo textual-interativo de correção. **Polifonia**, Cuiabá, v. 20, n. 27, p. 269-290, jan./jun. 2013.
- 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.; LONGHIN, S. R. Construções relativas com traços circunstanciais: causa, condição e contraste. **Veredas atemática**, Minas Gerais, v. 18, n. 2, p. 136-155, 2014.
- LOPES-DAMASIO, L. R. Para uma abordagem linguístico-discursiva da justaposição oracional: oral e escrito em práticas de letramento. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 2, p. 287-317, 2016.
- LOPES-DAMASIO, L. R. Uma abordagem da circulação do sujeito pelo universo da escrita via mecanismos de junção. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 1041-1057, 2017.
- LOPES-DAMASIO, L. R.; 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. A justaposição oracional em dados de aquisição da escrita. **Revista Todas as Letras**, v. 21, n. 2, p. 88-104, 2019.
- LOPES-DAMASIO, L. R. Junção e tradição discursiva na escrita infantil. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 29, p. 136-156, 2020.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiás, v. 8, n. 1, p. 119-145, 1997.
- RODRIGUES, A. M. **A Tradições Discursivas argumentativas**: uma abordagem dos mecanismos juntivos via heterogeneidade da escrita. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2018.

RUBIO, C. F.; GONÇALVES, S. C. L. A fala do interior paulista no cenário da sociolinguística brasileira: panorama da concordância verbal e da alternância pronominal. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 1003-1034, 2012.

SANTANA, D. M. **Uma abordagem linguístico-discursiva da junção na escrita infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2022.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

SILVA, B. G.; SOUZA, F. F. F.; ANDRADE, W. C. Intensificação no português falado. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, ano 3, ed. 1, 2009.

SILVA, S. S. da. **O percurso sócio-histórico de uma tradição discursiva: da carta ao editorial**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença pedagógica**, v. 2, n. 12, p. 53-63, 1996.

SONCIN, G.; RODRIGUES, A. A interação sintaxe-prosódia em usos de vírgula em esquema duplo: apontamentos para o ensino de pontuação. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, 2018.

SONCIN, G.; TENANI, L. Emprego de vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 473-493, 2015.

TAURA, G. L. **Tradição Discursiva, variedade linguística e ensino: uma abordagem da heterogeneidade da escrita**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2019.

TENANI, L. E. Domínios prosódicos no Português Brasileiro: evidências rítmica, entoacional e segmental. **Estudos Lingüísticos**, v. XXXV, p. 118-131, 2006.

TENANI, L. E. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do ensino fundamental. **Revista da ABRALIN**, p. 91-119, 2011.

ZAVAM, A. S. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

Publique com a gente e
compartilhe o conhecimento

 **Letraria**[®]

www.lettraria.net

Para colaborar com a formação, em análise linguístico-discursiva, de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, este livro apresenta uma proposta de descrição e análise da tradição discursiva argumentativa e das tradições discursivas que a constituem, a partir de textos escritos por alunos regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental público. Buscamos, dessa forma, alcançar conclusões acerca das relações entre as tradições textuais e a heterogeneidade constitutiva da escrita, tomando como base a relação fala/escrita e oralidade/letramento. A obra está fundamentada na concepção de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997), definida como um processo constitutivo entre fala/escrita, a partir de um espaço de observação que se funda em três eixos metodológicos de representação de sua heterogeneidade: (i) o eixo da gênese da escrita; (ii) o eixo do código escrito institucionalizado; e (iii) o eixo da dialogia entre o já falado/escrito e ouvido/lido. Com essa concepção de escrita, propomos um diálogo com o quadro teórico das tradições discursivas (Kabatek, 2005a, 2005b, 2012), tomadas, por sua vez, como matéria e produto da linguagem, enquanto todo tipo identificável de tradição de dizer/escrever, formada via repetição e evocação, e que promove, portanto, atualização e tradição ao mesmo tempo. Nesta obra, são apresentadas as análises de dez textos, pertencentes à tradição discursiva argumentativa, escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, regularmente matriculados na escola estadual Prof. Francisco Balduino de Souza, município de Quatá, localizado no interior de São Paulo. A metodologia da análise conjuga as abordagens qualitativa e quantitativa, para a observação de rastros, na materialidade linguística dos textos, da imagem de escrita dos escreventes, mediante a relação entre o oral/falado e letrado/escrito, orientada pelos três eixos metodológicos de observação da heterogeneidade da escrita, conforme proposta de Corrêa (1997). As análises do primeiro e do segundo eixo apresentaram indícios da circulação dos escreventes pelo que imaginam ser a gênese da escrita e o código escrito institucionalizado, materializados por meio de diferentes marcas linguísticas, representando um atravessamento dos sujeitos por: práticas orais mais informais, correspondendo ao que muito frequentemente, mas não exclusivamente, é identificado, pelo professor, como “erro”, no caso do eixo 1; e por práticas letradas, mais e menos formais, correspondendo ao que muito frequentemente, mas também não exclusivamente, é identificado, pelo professor, como “acerto”, no caso do eixo 2. Esse atravessamento se deixa ver em mesclas de TDs, apoiadas numa imagem de argumentação que se alinha às ideias de convencimento e persuasão e que ganha contornos discursivos distintos a depender das condições de produção dos textos e da circulação histórica desses sujeitos por práticas discursivas distintas. Este livro é resultado de investigações realizadas no âmbito do Projeto “Escrita e Tradição Discursiva no ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico” (FAPESP, Processo 2022/02850-0) e é financiado pelo EDITAL 04/2023 PROPe/Unesp – RECAP.