

PARA UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA JUSTAPOSIÇÃO ORACIONAL: ORAL E ESCRITO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Lúcia Regiane LOPES-DAMASIO*

- **RESUMO:** Para refletir sobre a relação entre os componentes de construções paratáticas justapostas, a partir da hipótese de que esses componentes devam ser analisados em seu contexto discursivo, em associação com suas propriedades prosódicas, morfossintáticas e semânticas, assumo um modelo funcionalista de junção (RAIBLE, 2001); um entendimento da escrita como constitutivamente heterogênea e como modo de enunciação (CORRÊA, 2004); e uma concepção de aquisição de escrita que considera as tradições discursivas (KABATEK, 2006), com o intuito de lançar um olhar linguístico-discursivo para essas construções, em dados de aquisição de escrita. A partir de análises qualitativa e quantitativa, o trabalho confirmou a hipótese acima e mostrou que: (i) na composição sintagmática de uma dada tradição, atuam outras tradições, de forma dinâmica; (ii) são os propósitos discursivos do sujeito, segundo suas representações de um momento, do espaço de interlocução e do(s) outro(s)/destinatário(s), que determinam quais tradições atuam como matéria para a produção de uma tradição; (iii) nos dados investigados, a mescla de TDs e as junções que ocorrem numa mesma tradição são recorrentemente empreendidas por justaposição, enquanto gesto que aponta, no espaço gráfico, para a situação concreta de enunciação.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Tradição discursiva. Justaposição. Aquisição de escrita. Oralidade. Letramento.

Introdução

Neste trabalho, investigo construções paratáticas justapostas em uma amostra de textos produzidos por crianças nas antigas primeira e segunda séries do Ensino Fundamental. Para isso, lanço mão de um modelo funcionalista de junção, fundado na não discretude dos processos e num arranjo bidimensional (RAIBLE, 2001), em que se entrecruzam o eixo tático e o das relações lógico-semânticas e cognitivas (KORTMANN, 1997); de uma base teórica que entende a escrita como constitutivamente heterogênea e como modo de enunciação (CORRÊA, 2004); e de uma concepção de aquisição desse modo de enunciar que considera as tradições de falar/escrever (KABATEK, 2006).¹

* UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Linguística. Assis – SP – Brasil. 19806-900 – luregiane@assis.unesp.br

¹ Kabatek (2006, p.512) define-as como “[...] a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou de falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação com qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição [...]”.

O olhar para a parataxe por justaposição é direcionado por um tratamento adequado da contextualização dessas construções, enquanto complexos inscritos em ambientes discursivos, associados às tradições discursivas (TDs). Para a produção de enunciados, a criança lida com regras idiomáticas (sistema e norma) e regras discursivas, que pertencem ao domínio das TDs – englobam atos de fala, gêneros e tipos textuais, estilos, formas literárias etc. – e se referem aos modos tradicionais de dizer/escrever, reguladores da produção e recepção dos discursos.

Como em trabalhos anteriores (LOPES-DAMASIO, 2014; TUÃO-BRITO, 2014; LONGHIN-THOMAZI, 2011a, 2011b), a abordagem da composicionalidade das tradições, no âmbito da junção, aqui especificamente da justaposição, pressupõe que a aquisição de TDs seja sempre processual (OESTERREICHER, 1997). Gradualmente, a criança apreende as propriedades fixadas e variáveis das TDs, ou seja, o que apresentam como evocação do *já-dito* e o que apresentam como evocação de um *projeto de dizer*.

Assim, este trabalho concentra-se na seguinte questão: Com base em quê a relação entre os componentes de uma construção paratática justaposta se fundamenta? A hipótese é de que os componentes dessa construção devam ser analisados em seu contexto discursivo, em associação com suas propriedades prosódicas, morfossintáticas e semânticas. A análise desse contexto deve levar em consideração, por sua vez, a TD em que o enunciado se desenvolve.

Este texto está organizado em quatro partes. Na primeira, apresento os pressupostos teóricos e o que é esperado a partir deles; na segunda, apresento o olhar (sobre) e o modo de olhar os dados de aquisição de escrita. Na terceira e quarta partes, voltadas à análise dos dados, apresento (i) uma proposta de análise contextualizada, que projeta sobre a interpretação das construções paratáticas justapostas aspectos discursivos que se associam às características morfossintáticas e semânticas dos esquemas destacados e (ii) a conjugação dessa análise com a abordagem da TD, de modo a correlacionar os resultados de (i) com o que é previsto para os *modos de dizer/escrever* em questão, em relação com as condições de produção desses textos. Encerro com as considerações finais.

O pressuposto e o esperado

O termo parataxe inclui, a partir de uma abordagem funcionalista Halliday (1985), estruturas que a gramática tradicional chama de justaposição assindética, ou seja, construções em que as orações têm o mesmo estatuto, sem qualquer elemento de ligação e que podem codificar quaisquer relações de sentido, desde as mais concretas, como a adição simétrica, até as mais abstratas, como a concessividade. Nessa direção, a identificação *parataxe* aponta para um traço do funcionamento tático, em oposição, por exemplo, à *hipotaxe*, enquanto a identificação *justaposta* aponta para um traço do mecanismo por meio do qual essa taxie se efetiva, em oposição às construções, de

mesma natureza, articuladas por outros mecanismos que não “zero” (Ø), como, por exemplo, *e*, *ou*, *mas*, *por exemplo*, *isto é etc.*²

Os trabalhos atuais que giram em torno desse tipo de construção consideram as propriedades prosódicas, semânticas, além das sintáticas da parataxe, e focalizam a descrição da relação semântica que se desenvolve entre os constituintes do constructo (PEKAREK-DOEHLER et al., 2010, THUMM, 2000). Segundo Thumm (2000), a natureza exata da relação que se estabelece entre essas orações é determinada a partir de inferências discursivas, a partir do (co-)contexto em que ocorrem. Isso mostra que os sujeitos³ projetam seu texto/enunciado para o outro/destinatário⁴ por meio de várias pistas de contextualização e que o outro/destinatário orienta-se por esses sinais. Nessas condições, se as paratáticas justapostas são reconhecidas e interpretadas por esses outros/destinatários, como devem ser identificadas pelos analistas? Essa questão ainda não foi suficientemente tratada na literatura (confira, por exemplo, THUMM, 2000, p.7), principalmente, quanto à consideração do contexto em situações reais de interlocução, ou seja, mediante uma concepção de língua viva e concreta (COSERIU, 1979). A análise de construções paratáticas justapostas, muitas vezes tratadas como *primitivas* ou *sintaticamente simples*, deve focalizar o modo pelo qual o sujeito sinaliza para o outro/destinatário que dois estados de coisas *p* e *q* fazem emergir uma relação de sentido *x* e não *y* em determinado (co-)contexto e que não estão simplesmente colocados no discurso como duas proposições totalmente independentes.

Nos textos analisados, a ausência de juntores que explicitem a relação existente entre as orações é recompensada por outras formas de contextualização, sejam lexicais, prosódicas, sintáticas, cinéticas ou de qualquer outra natureza. Nesta perspectiva, a contextualização, segundo Auer (1992, p.5 apud THUMM, 2000, p.8), tenta responder a perguntas como “por que meios é uma atividade *orquestrada* para ser audível como tal?” A busca por respostas a essa questão deve partir do pressuposto de que a interpretação de um enunciado, bem como sua produção, está baseada em seu *locus* de ocorrência, associado, por sua vez, às TDs. Nesse *locus*, os contextos não são dados, não estão apenas *lá* como um conjunto pronto, pré-estabelecido, *ready-made*, imutável, que os sujeitos simplesmente evocam. Eles são, ao contrário, dialogicamente estabelecidos e (re)ajustados durante a interação verbal. É necessário, pois, o reconhecimento de uma noção dinâmica de (con)texto, não dado como produto, mas como processo. É nesta perspectiva que assumo um entendimento próprio da face lacunar das TDs como *projetos de dizer*, que evocam, a partir de um diálogo com o já-dito, outros dizeres, novos, e intrinsecamente associados ao seu *locus* de produção.

² As construções paratáticas justapostas podem diferir de suas contrapartes lexicalmente marcadas no que diz respeito, por exemplo, às suas funções discursivo-pragmáticas.

³ Sujeito entendido como *individuação*, referente à circulação dialógica do escrevente, que, portanto, só possui individualidade em relação ao conceito de dialogia.

⁴ Com base na concepção de Authier-Revuz (1990, p.26) de que as palavras são sempre “as palavras dos outros [...] nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”, o sujeito sempre negocia com o outro que lhe é constitutivo e que, por isso, determina o modo como emergem seus enunciados.

Thumm (2000, p.8), citando Auer (1986, p.24), destaca que esses procedimentos de contextualização podem estabelecer um tipo de conexão entre duas partes essenciais. Os mecanismos de junção, nessa direção, são dados empiricamente observáveis, ou pistas deixadas pela contextualização. Quando o fenômeno, no entanto, não traz esses mecanismos, as pistas devem ser reconhecidas no *entorno* linguístico-discursivo da construção. Ainda assim, são empíricas e observáveis, desde que se leve em consideração um componente de conhecimento de mundo, organizado em forma de *esquemas*, *frames* ou *scripts*.⁵

Um critério de definição de pistas de contextualização é sua natureza não referencial (THUMM, 2000, p.9), isto é, não possuem significado descontextualizadas e, ainda que sejam elementos lexicais, podem habilitar leituras específicas em contextos específicos. Isso significa que elas indiciam *frames/esquemas/scripts*, de forma não estável. Nesses termos, as pistas de contextualização são flexíveis, seu valor de sinalização é relacional, de modo que a mesma pista pode, a depender do contexto, assumir valores diferentes de sinalização.

Os *frames* podem ser operados e analisados em nível mais local (micro) e mais global (macro). Neste trabalho, vou olhar, localmente, para as construções predicativas conectadas de modo paratático por justaposição com o objetivo de examinar os fatores que contribuem para essa ligação, bem como para a emergência de um sentido no complexo. Para isso, procurarei mostrar, na linha de Pekarek-Doehler et al. (2010) e Thumm (2000), que a ligação é configurada a partir de propriedades morfossintáticas, semântico-lexicais e prosódicas, mas também que está intimamente associada ao contexto, em nível discursivo, de um modo mais global. A análise procurará mostrar a natureza altamente sensível do encadeamento paratático ao seu ambiente discursivo, aqui considerado como pertencente a TDs.

Esse olhar é, portanto, norteado pela consideração das construções paratáticas como implementações locais, nos textos, que se encaixam ao discurso, refletindo e projetando nele aspectos de seu contexto de produção. A análise das construções paratáticas justapostas de forma não isolada, como parte constitutiva desse contexto, considera-as não simplesmente como uma justaposição de duas ou mais seqüências predicativas, mas como uma construção integrada, de forma complexa e dinâmica, em e pelo seu ambiente discursivo.

Os dados de aquisição de escrita: material e método

Os dados de aquisição de escrita caracterizam um material instigante para o estudo do processo pelo qual se constitui e modifica a complexa relação entre sujeito

⁵ A noção de *frame* aqui considerada é culturalmente determinada, enquanto atividade conhecida que habilita a produção, interpretação e/ou compreensão de enunciados na forma de diferentes TDs. Considera-se, portanto, o conceito de estruturas de expectativas: “O *frame* refere-se a uma expectativa sobre o mundo, com base na experiência anterior, contra a qual novas experiências serão medidas e interpretadas” (TANNEN, 1993, p.16 apud THUMM, 2000, p.11).

e linguagem, a partir de uma discussão acerca da natureza dinâmica dessa relação no âmbito de uma teoria de linguagem perpassada pelas TDs. Não se trata de observar o processo de aquisição/aprendizagem da escrita unicamente enquanto sistema e norma de uma língua, mas de observar a relação que se constitui entre sistema, norma e as tradições de falar/escrever, tomadas como filtro para a formulação dos enunciados. Trata-se de observar o que se tem chamado de aquisição de escrita como um processo que envolve a circulação imaginária⁶ das crianças por representações de formas linguísticas, mas também por representações ligadas aos modos tradicionais de falar/escrever, enquanto tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos em diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000).

O processo de produção de textos, na perspectiva assumida por Corrêa (2004), seria mediado por imagens que os escreventes desenvolvem sobre (sua) escrita e que se referem tanto ao produto das próprias imagens construídas sobre as representações sociais da escrita, quanto ao processo de sua construção nas mais diversas práticas sociais. Assim, as TDs são consideradas, aqui, como matéria e produto da linguagem.

Os enunciados escolhidos para esta pesquisa são formulados numa base semiótica – o traço gráfico (escrita) – e tomados como um *modo de enunciação* (CORRÊA, 2004). Nessa direção, segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002, p.22), “[...] a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem.” A escrita é, portanto, um espaço em que surgem características que refletem uma imagem de escrita criada na escola, mas fortemente marcada pela oralidade, uma vez que se desenvolve no sistema oral de pensamento (ABAURRE, 1993; STREET, 2006).

Essas características indiciam a heterogeneidade da escrita e fundamentam-se no estatuto teórico atribuído à fala/escrita (CORRÊA, 2008), que se distancia da noção de escrita como representação da língua, por meio da qual se opõem, de forma imprecisa e dicotômica, *língua falada* e *escrita*. Distancia-se, também, da noção de fala e escrita como modalidades, já que as modalidades oral e escrita definem-se a partir de referências às suas bases semióticas: o som (fala) e o traço gráfico (escrita), sendo que essa diferença tem servido como base inapropriada para a validação da oposição radical entre práticas faladas e escritas, como se, nelas, o aspecto semiótico fosse o único relevante.

Koch e Oesterreicher (2007), seguidos, no Brasil, por Marcuschi (1997, 2007), propõem o que ficou conhecido como *dicotomização metodológica da relação fala/escrita* via criação de um *continuum tipológico de gêneros textuais*, no qual se localizam os referidos pontos intermediários entre os extremos do suposto como típico oral, de um lado, e do suposto como típico escrito, de outro. Nessa perspectiva, as bases

⁶ A noção de *imaginário*, enquanto representação, recupera muito bem, conforme Corrêa (2004, p.XIX), sua etimologia, no sentido de que se refere tanto às imagens dadas como prontas como à sua (re-)construção. “O termo ‘imaginário’ que, em seu uso arcaico, é também o nome do ofício que se ocupa desse tipo de fabricação [...] corresponderia, pois, ao mesmo tempo, ao conjunto das imagens e ao trabalho – sempre inacabado – do artesão de impor sua marca nas imagens que produz.”

semióticas, que assumem papel de relevância para a constituição do *continuum* de textos, são atreladas a outros fatores, como proximidade/distância comunicativa. Para os autores, trata-se de noções solidárias que devem ser avaliadas a partir do meio de realização (fônico ou gráfico) e da concepção de texto (oral ou escrito), que pode se dar num *continuo de intermináveis formas intermediárias*.

Embora esse seja o tratamento dado por muitos dos estudiosos que utilizam o conceito de TD, por estar aí preservada a dicotomização entre as duas modalidades, ainda que de forma metodológica e ainda que seja considerada a variabilidade dos textos nos pontos intermediários do *continuum*, aproximo-me muito mais, como já anunciado, de uma proposta que enxerga fala e escrita como modos de enunciação, em que a escrita, apesar de se mostrar como enunciação solitária, nunca se realiza sem a representação de um outro/leitor/destinatário, o que a aproxima do modo de enunciação da fala, em que, mais do que a presença física dos interlocutores, conta sua representação (CORRÊA, 2008, 2004).

Portanto, o modo escrito de enunciação é visto, neste trabalho, como espaço que privilegia a manifestações da singularidade dos sujeitos, tomadas aqui como hipóteses e operações desses sujeitos, e não como faltas/erros. Essa opção leva a um tratamento analítico que não se detém à adequação dos enunciados infantis ao que foi solicitado pelo pesquisador ou aos modelos de correção segundo a gramática do adulto (CORRÊA, 2007).

As hipóteses e operações dos sujeitos, no processo de aquisição de escrita, associam-se não apenas à alfabetização, como é tradicionalmente entendida, mas à aquisição de diferentes TDs, abrangendo as regras da língua, as regras das TDs e a forma como o sujeito se relaciona com elas, ou seja, abrangendo uma concepção de letramento, subjacente a um processo amplo, de natureza sócio-histórica, relacionado às práticas de leitura e de escrita (STREET, 2006). A inserção do sujeito que *aprende a escrever* em práticas formais de letramento envolve, além do próprio processo de codificação e decodificação, pressuposto na alfabetização, uma relação dialógica entre essas práticas e aquelas típicas da oralidade, uma vez que tal circulação não se inicia apenas com o processo de aquisição formal da escrita. No início da escolarização formal, as crianças já circularam por diversas práticas sociais orais e letradas. É desse contato que apreendem uma série de saberes, aqui entendidos como imagens, do que é tradicional, do que se repete nos modos de falar e escrever.⁷

Não estou, assim, propondo um caminho natural e direto do oral para o escrito, mas frisando o papel das tradições da oralidade, que a criança domina, em seu processo de aquisição do modo escrito de enunciar. Ao papel da oralidade, soma-se ainda o das tradições que estarão ligadas à imagem de escrita passada pela escola e à natureza

⁷ A mesma abordagem é realizada por Capristano e Oliveira (2014) a partir do viés dos gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana. O que estou chamando de tradicional, aqui, corresponde a gêneros discursivos, mas pode corresponder, também, a outras instâncias não associadas a eles, como construções linguísticas, formas de tratamento etc. O principal elo entre essas noções, no entanto, é que ambas são prefiguradas socialmente e ampliadas com a inserção da criança no ambiente escolar.

heterogênea da escrita. As tradições orais e formais e essa imagem de escrita ligam-se à presença do outro, interlocutor fisicamente presente ou representado e ponto de referência necessário para o sujeito e sua escrita em constituição (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014).

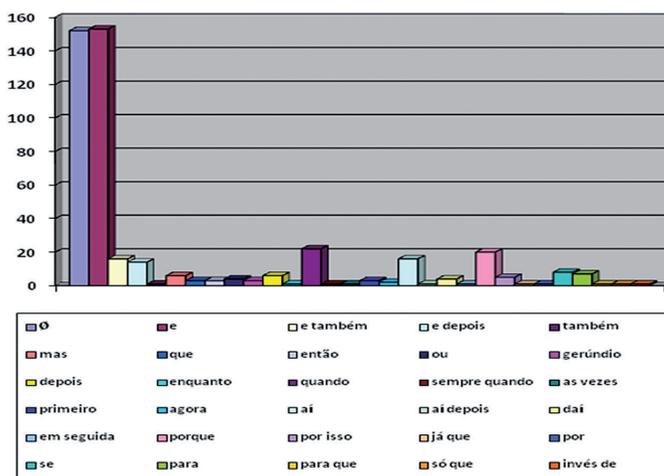
A partir desse olhar, o universo da investigação é composto por 100 textos extraídos do banco de dados sobre aquisição de escrita infantil, constituído para subsidiar os trabalhos do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem* (CNPq/UNESP).⁸ O material selecionado reúne produções textuais de alunos das antigas primeira e segunda séries de uma escola pública (Romano Calil) localizada na periferia da cidade de São José do Rio Preto-SP.

Quanto ao método, são conjugadas as abordagens quantitativa e qualitativa, em duas etapas principais: (i) análise das paratáticas justapostas a partir da consideração de aspectos contextuais-discursivos determinantes para a caracterização das construções; (ii) conjugação dessa análise com aspectos das TDs em que os textos se inserem.

Aspectos morfossintáticos e semânticos em tradições discursivas

Estudos anteriores (LOPES-DAMASIO, 2014; TUÃO-BRITO, 2014; LONGHINTHOMAZI, 2011a, 2011b) mostraram que, em dados de aquisição de escrita, os sujeitos optam preferencialmente por esquemas de junção com *e* e justaposição, na codificação de várias relações de sentido, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Frequência *token* dos mecanismos de junção



Fonte: Tuão-Brito (2014, p.79).

⁸ As propostas foram elaboradoras e aplicadas por Capristano e as coletas, realizadas com periodicidade quinzenal. Os alunos foram acompanhados de 2001 a 2004, durante as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sempre em contexto escolar.

A Tabela 1 mostra a frequência da justaposição, nos textos analisados, conjugada às relações de sentido elencadas numa escala de complexidade cognitiva crescente:

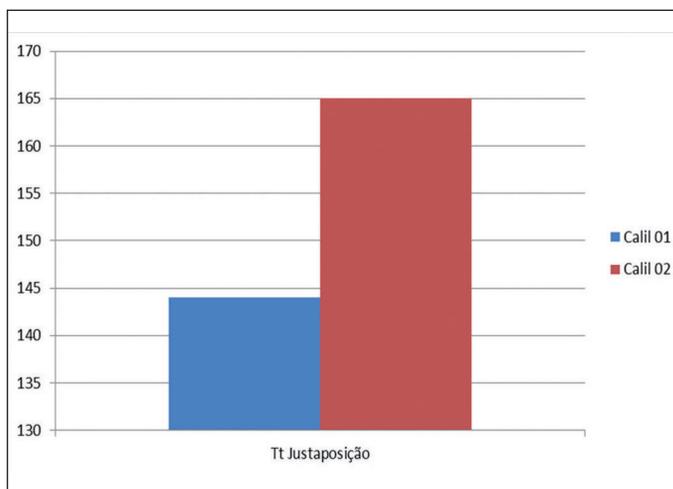
Tabela 1 – Frequência da justaposição em dados de aquisição de escrita.

Ø	ADIÇÃO	MODO	TEMPO SIMUL	TEMPO POST	CAUSA	CON TRASTE	Tt
CALIL01	81 26,21%	0 0%	0 0%	45 14,56%	17 5,5%	1 0,32%	144 46,6%
CALIL02	81 26,21%	1 0,32%	1 0,32%	53 17,15%	25 8,09%	4 1,29%	165 53,39%
Tt	162 52,42%	1 0,32%	1 0,32%	98 31,71%	42 13,59%	5 1,61%	309 100%

Fonte: Autoria própria.

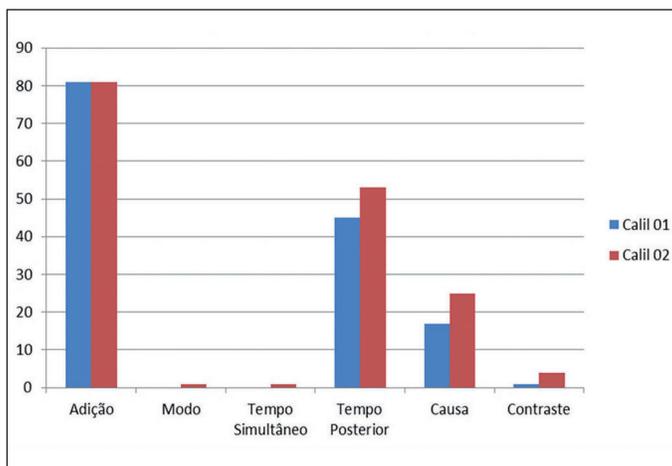
Os Gráficos a seguir completam a informação trazida pela Tabela 1. Chama a atenção a ampliação da frequência dos usos da justaposição nos textos da segunda série (CALIL 02), confira Gráfico 2. Essa ampliação é explicada pelo uso dessa estratégia de junção na codificação de uma gama maior de relações de sentido, confira Gráfico 3:

Gráfico 2 – Justaposição em dados de 1ª e 2ª séries do EF



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 3 – Relações de sentido da justaposição em dados de 1ª e 2ª séries do EF



Fonte: Autoria própria.

A ampliação da frequência das justapostas nos dados de 2ª série do EF contrasta com as teses que atribuem simplicidade à parataxe, especialmente à justaposição, e associam-na à sintaxe da língua falada (numa visão dicotômica) e das línguas em seus *estágios mais primitivos*. Ao invés disso, a análise revela que, em textos menos desenvolvidos, na 1ª série, e mais desenvolvidos, na 2ª, diferentes relações semânticas são codificadas, via mobilização dialógica de contextos, intrinsecamente associadas às TDs e à correlação entre as tradições da oralidade, dominadas pelas crianças, e as do letramento formal, em fase de aquisição.

A fim de ilustrar essas afirmações, nas subseções seguintes, serão apresentados textos produzidos segundo as propostas (P) apresentadas no Quadro 1, conforme os padrões semânticos do Gráfico 3 – adição, tempo, causa e contraste –, a partir dos quais será explicitada a base discursiva que sustenta a relação entre os componentes da construção.

Quadro 1 – As propostas para produção dos textos analisados

Propostas	Descrição da Proposta	Textos
P(1) Dengue	O pesquisador distribuiu um panfleto educativo sobre a Dengue e recomendou que nenhuma criança comentasse com as demais sobre o que havia recebido. Pediu, então, para que, individualmente, cada uma lesse e olhasse o panfleto com atenção. Logo depois, recolheu o panfleto e solicitou que escrevessem sobre o assunto lido.	(01)

Propostas	Descrição da Proposta	Textos
P(2) Descrição de experiência	O pesquisador fez, junto com as crianças, uma experiência que reconstituía um processo de purificação da água. Durante a realização dos procedimentos, solicitou que prestassem bastante atenção, uma vez que elas deveriam, posteriormente, descrever a experiência em questão, de forma que uma terceira pessoa pudesse ler e repetir todas as suas etapas.	(05)
P(3) História Triste	O pesquisador perguntou às crianças se elas se lembravam de alguma história triste que havia acontecido com elas ou com pessoas próximas a elas e pediu para que contassem, por escrito, a história escolhida.	(02)
P(4) Candidatos à presidência	O pesquisador perguntou às crianças se elas sabiam quem seriam os candidatos à presidência. Tendo obtido respostas afirmativas, listou, junto com elas, na lousa, cinco candidatos e solicitou que escrevessem uma carta a um deles, falando-lhe sobre o que elas achavam que ele deveria fazer para melhorar o Brasil.	(10)
P(5) História do Chapeuzinho Vermelho	O pesquisador perguntou às crianças se elas se lembravam da história <i>Chapeuzinho Vermelho</i> e pediu a elas que o ajudassem a contá-la. Terminada esta atividade oral, pediu que as crianças contassem sua própria história (versão) <i>Chapeuzinho Vermelho</i> . Durante a atividade, o pesquisador contou alguns trechos da história <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (Chico Buarque de Holanda), tentando dar exemplos sobre como elas poderiam mudar suas histórias.	(06)
P(6) Lista de compras	O pesquisador solicitou que as crianças escrevessem um texto no qual dessem orientações a uma terceira pessoa para fazer compras. Neste texto, deveriam: (a) escolher um supermercado e indicar a sua localização; (b) explicar quais produtos e a quantidade destes que a pessoa escolhida deveria comprar; (c) estabelecer a quantia que esta pessoa poderia gastar; e, por último, (d) indicar o lugar onde a pessoa deveria entregar as compras.	(03)
P(7) Receita de bolo	O pesquisador levou um bolo e perguntou quais os ingredientes eram utilizados para fazê-lo. As crianças deram algumas sugestões. Em seguida, leu a receita do bolo <i>Nega Maluca</i> e solicitou a elas que escrevessem uma receita de algo que elas gostassem.	(04)
P(8) Relato de palestra	As crianças assistiram a uma palestra sobre o funcionamento do sistema auditivo e, após, o pesquisador solicitou a elas que escrevessem para uma terceira pessoa (pai, mãe, tia, tio, irmão, avós etc.) o que haviam compreendido sobre a palestra.	(08)
P(9) Precisando de óculos?	O pesquisador perguntou se as crianças gostavam de bichos e se tinham algum. Em seguida, disse-lhes que havia encontrado uma revista que continha uma reportagem descrevendo um animal que, com certeza, elas não teriam em casa: a anta. O texto foi lido duas vezes pela pesquisadora, que solicitou que escrevessem aquilo que haviam entendido.	(07)

Propostas	Descrição da Proposta	Textos
P(10) Sobre o quadro	O pesquisador apresentou algumas cópias do trabalho de Lasar Segall – as pinturas: <i>Retrato de Lucy, Paisagem brasileira, Floresta crepuscular, Interior de pobres II, O encontro</i> – e uma foto do autor com cerca de 29 anos. Após, pediu às crianças que imaginassem que seriam artistas (pintores) e deveriam fazer um esboço de um quadro e descrevê-lo (nome, tipo de material e porque elas haviam feito ou fariam tal quadro).	(09)
P(11) Convite para Érica	O pesquisador disse às crianças que elas iriam produzir um convite para a jornalista E que viria visitá-los para falar sobre como era o trabalho no jornal e como podem ser escritas matérias de jornal. Combinou com as crianças que apenas os dois melhores convites seriam entregues à jornalista em nome de toda classe – um representando as meninas e, outro, os meninos.	(11)

Fonte: Autoria própria.

Como é possível observar, no Quadro 1, as propostas de produção textual não apontam, de forma exata, uma única TD solicitada pelo pesquisador, isto é, não solicitam um único tipo de enunciado relativamente estável:⁹

P(1) *Dengue* – para realizar a atividade de acordo com as exigências da proposta, a criança poderia desenvolver, ao mesmo tempo, as TDs injuntiva e listagem, centrando seu texto numa *lista* do que *se deve e/ou não se deve fazer* para evitar a Dengue;

P(2) *Descrição de experiência* – o escrevente poderia realizar as TDs descritiva, narrativa e injuntiva, centrando seu texto na descrição da experiência, e/ou em injunções para o estabelecimento adequado da experiência, e/ou em um narrar, que contasse a experiência realizada a outra pessoa (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014);

P(3) *História triste* – embora seja uma proposta direcionada à narrativa, o escrevente pode depreender também a necessidade de justificar a escolha por uma determinada história, o que configuraria uma TD argumentativa, além de inserir, em pontos diversos do texto, TDs descritivas, para a apresentação dos elementos do narrado;

P(4) *Candidatos à presidência* – a necessidade de produzir a TD carta direciona a outras TDs que tomam lugar, especialmente, no miolo da carta. Como nessa proposta o escrevente precisa falar sobre o que ele *acha* que os candidatos *deveriam fazer*, a TD argumentativa também toma seu lugar, já que surge a necessidade de justificar esse *achar*, bem como a TD injuntiva, diante da possibilidade de inserção de instruções/ordens/conselhos a esses candidatos;

P(5) *História do Chapeuzinho Vermelho* – a TD narrativa, nesta proposta, é clara para os escreventes que também podem desenvolver TDs descritivas, para a apresentação dos elementos do narrado. A solicitação de *mudança do final da história* suscita, pois,

⁹ As TDs apontadas associativamente a cada proposta foram constatadas, como realizações reais, nos textos que constituem o *corpus* desta investigação.

a necessidade de argumentar, apontando o porquê da mudança, ainda que seja para atribuí-la a uma exigência da própria proposta;

P(6) *Lista de compras* – a criança teria que desenvolver uma lista de compras, mas também injunções e descrições, que orientassem o destinatário àquilo que deveria fazer;

P(7) *Receita de bolo* – a TD receita culinária leva o escrevente a desenvolver as TDs listagem e injuntiva, já que é preciso listar os ingredientes e ordenar as ações;

P(8) *Relato de experiência* – as TDs relato, descrição e narração podem ser produzidas a partir dessa proposta, dado que, ao centrar-se no relatar uma palestra, o escrevente poderia também descrever o que foi apresentado nela e/ou contar isso tudo ao outro;

P(9) *Precisando de óculos* – ao falar sobre a *anta*, além da descrição, torna-se necessária a TD argumentativa, a fim de explicar/justificar tais e tais características, comportamentos desse animal e dos que com ele estão relacionados;

P(10) *Sobre o quadro* – o escrevente poderia realizar as TDs descrição e argumentação, em texto centrado na descrição de seu desenho, mas também na explicitação da escolha por um determinado desenho; e

P(11) *Convite para Érica* – a confecção de uma TD convite para o escrevente pode significar também a necessidade de argumentar, para que esse convite seja aceito.

As *mesclas de TDs*¹⁰ apontadas nessa lista podem estar ligadas (i) à formulação das propostas ou (ii) à própria natureza complexa da TD solicitada. Exemplificando: quanto à (i), no caso da P(6) *Lista de compras*, a formulação da proposta instrui a produção de um texto em que outros enunciados relativamente estáveis, para além da própria lista de compra, fazem-se necessários. O mesmo ocorre na P(11) *Convite para Érica*, em que, num ambiente de competição, a criança associa à produção de um convite – que fosse o melhor da classe – a necessidade de aceitação desse convite, por parte do destinatário, o que leva à argumentação. Por outro lado, quanto à (ii), TDs complexas, como as solicitadas nas P(4) *Candidatos à presidência* e P(7) *Receita de bolo*, carta e receita culinária, respectivamente, são constitutivamente heterogêneas, no sentido de que outras TDs as compõem sintagmaticamente.

¹⁰ O que estou chamando de *mescla de TDs* coincide, em grande parte, com o conceito de *ruínas de gêneros discursivos*, nos termos de Corrêa (2004), e que pode ser entendido como lembranças de enunciados genéricos presentes na escrita (infantil, no caso deste trabalho, mas também em outras) que indiciam representações que as crianças fazem dos modos relativamente estáveis com os quais enuncia(mos) na sua(nossa) vida, nas diversas práticas sociais. As ruínas evidenciam a própria intergenericidade, distanciadas, portanto, de qualquer conotação negativa, e aproximadas de seu sentido *construtivo*, enquanto “[...] partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita” (CORRÊA, 2006, p.209, grifo nosso). A opção por *mescla de TDs* está ligada, necessariamente, ao próprio entendimento de TD como tradições de falar/escrever que coincidem com gêneros discursivos, mas também com tipos textuais, atos de fala, construções linguísticas, formas, estilos etc. A aquisição de uma TD requer, ao mesmo tempo, um diálogo retrospectivo e prospectivo, com o que se repete em relação ao *já-dito* e a um *projeto de dizer*, com estatuto de fonte histórica e discursiva (naquilo que há de novidade em cada acontecimento discursivo). Assim, a composição de uma TD prevê a circulação do escrevente por outras TDs porque está aí subjacente o seu princípio de composicionalidade (sintagmática e paradigmática). No caso da aquisição do modo escrito de enunciar, esse circular está intimamente ligado às tradições já dominadas pela criança, evidentemente, perpassadas pela oralidade, como, por exemplo, o diálogo cotidiano.

Somadas a (i) e (ii) devem estar as considerações de que: (iii) a criança oscila entre o que ela deveria escrever, conforme o modelo imposto pela escola, e o que ela *deseja* escrever (SOARES, 2003); e (iv) a criança oscila quanto ao outro/destinatário que percebe e representa para si, escrevendo ora para o outro/destinatário representado pela instituição escolar, ora para o outro/destinatário representado pela figura do professor/pesquisador, ora para o outro/destinatário representado pelo *participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano*, entre outros direcionamentos possíveis (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014).

No entanto, é preciso considerar, na direção de Capristano e Oliveira (2014), que os enunciados infantis que emergem dessas solicitações são gêneros escolares, equivalentes a TDs complexas escolares e caracterizadas: (1) pelo *locus* de solicitação e produção dos textos – o ambiente escolar de sala de aula; e (2) pela natureza escolar da atividade – com o acompanhamento das professoras responsáveis pelas turmas e, o que é importante nesse contexto, com a intervenção delas na produção dos textos, por meio de sugestões, respostas a questionamentos sobre *como escrever* etc. Trata-se de uma tradição de escrever que, caracterizada como tal, exige um tratamento mais pormenorizado, capaz de, a partir de sua complexidade, revelar outras TDs.

O modo de enunciar e as relações de sentido nas justapostas

A relação de *Adição*

Pezatti e Longhin-Thomazi (2008) distinguem dois tipos de adição entre sentenças, as simétricas e as assimétricas. As simétricas permitem uma mudança na ordem de seus membros, sem alteração significativa de sentido, uma vez que os membros da adição são independentes entre si, ou seja, nenhum membro adiciona significados ao outro. Nas assimétricas, a reversibilidade não é admitida, dado que um membro conduz ao outro e a condição de verdade dos membros seguintes depende dos precedentes. A esse aspecto soma-se a ordem cronológica com valor icônico, que também está associada à assimetria entre as porções componentes do complexo.

Nesse quadro, considero como construções paratáticas justapostas de *adição* as definidas como *simétricas*. Na abordagem aqui desenvolvida, os membros da adição mostram-se independentes entre si, segundo as autoras citadas, mas são amplamente dependentes do contexto discursivo, já que é da adição dos membros paratáticos que depende, em grande parte, o desenvolvimento dos textos analisados. Por meio desse recurso, os sujeitos adicionam informações novas ou reapresentam uma informação dada, discursivamente relevante, e, nesse movimento, fazem o texto progredir, sem que para isso estabeleçam-se relações semânticas entre as suas partes. É imprescindível que seja reconhecida, no entanto, a importância de fatores pragmático-discursivos, como a relevância (GRICE, 1975) e as escalas argumentativas (DUCROT, 1983), por exemplo, para a determinação daquela ordem depreendida no texto e nenhuma outra.

O enunciado a seguir, desenvolvido a partir de P(1), proposta que oferecia à criança um *panfleto preventivo à Dengue*, ilustra a relação de adição simétrica:

(Texto 01)

***Não deixe as bocas das garrafas proalto Ø as
tampas no lixo Ø põe nos cacos de vidro no***

lixo si joga caco de vrid no chanão as

criança bote cortar e machucar intão

pufavor não joga caco de vrido no

chão tem muito crinaça que já machuco [CALIL01-P(1)]

O sujeito inicia seu texto apresentando algumas recomendações ao seu leitor/destinatário, numa TD que mescla a listagem e a injunção, e, para isso, lança mão de orações paratáticas justapostas: (1) não deixar as bocas das garrafas viradas para o alto; (2) deixar as tampas no lixo; e (3) colocar os cacos de vidro no lixo. Essas recomendações, que assumem feições injuntivas no texto, pelo uso dos verbos no modo imperativo, são somadas, umas às outras, de forma simétrica. Assim, apresentando uma lista de recomendações, o escrevente começa a desenvolver seu texto a partir da inserção de informações novas, por justaposição, em cada membro do constructo paratático. Embora possa haver uma alteração na sequência de recomendações apresentadas – o que caracteriza a construção como simétrica –, há, pragmaticamente, entre elas, um crescente de relevância que só pode ser estabelecido e depreendido no próprio texto. Ou seja, a inserção da terceira oração justaposta *põe os cacos de vidro no lixo* assume papel central para o desenvolvimento textual que segue a partir desse tema: *as crianças podem se cortar, se os cacos de vidro forem jogados no chão [...]*. Esse desenvolvimento, cabe destacar, ilustra um contexto em que a criança oscila entre o que deveria escrever, respeitando o pedido feito na proposta, e o que ela efetivamente deseja escrever, ou seja, um alerta àqueles que podem provocar mal às crianças, jogando cacos de vidro no chão. Um caso em que a criança abandona a proposta inicial e centra-se naquilo que por ela é avaliado como mais relevante.

A relação de adição, destacada em (02), ocorre em um texto desenvolvido a partir de P(3), proposta que pedia às crianças que contassem uma história triste.

(Texto 02)

Eu só sei que ese dia foi
muito muito triste, eu avia ganhado uma mari-
taca. E femia **ela gostava muito de
brincar muito Ø viver livre** voando pelo
ar e depois de quatro dias, fui até
lá dar comida a ela a cesi e...
ela tinha sido roubada e eu achei
a porta da gaiola aberta e pegada.
No barro foran dias e dias de triste-
za. [CALIL02-P(3)]

Em (02), o sujeito inicia seu texto qualificando o *tempo do enunciado* como *um dia muito, muito triste* e, assim, destaca sua atitude responsiva em relação ao que foi colocado na proposta. A tradição narrativa desenvolvida por ele centra-se no roubo de sua maritaca e compõe-se, naturalmente, de um trecho em que descreve seu animal: *ela gostava muito de brincar Ø viver livre*. A inserção dessa descrição é feita por meio de orações paratáticas justapostas por adição simétrica, já que, no contexto, importa a apresentação dessas características da maritaca, sendo que a ordem não seria necessariamente fixa. Novamente, no entanto, há um crescente de relevância entre as características apresentadas pelo escrevente no complexo em questão. A característica apresentada posteriormente, *viver livre*, completada, na sequência, pela justaposta *voando*, que especifica como se dava esse *viver livre*, é fundamental para assegurar a argumentação do escrevente em defesa do *roubo do animal*, que, se vivia livre, não tinha motivos para fugir. Ou seja, a sequência de orações paratáticas justapostas que descreve o animal é apresentada de forma que a soma das características é congruente com a apresentação do fato pelo escrevente, no sentido de somar *argumentos* em defesa de sua perspectiva acerca do roubo de seu animal.

Como ilustram as ocorrências de justaposição paratática com acepção aditiva, nos textos (01) e (02), embora não seja possível sustentar uma relação de sequência temporal entre essas orações, há uma relação discursiva que determina o arranjo delas no texto. No complexo paratático, essas orações desempenham, portanto, não só a função de inserir informações novas, fazendo o texto progredir, mas também, e intrinsecamente associada a essa função, a de apresentar a relevância pragmático-discursiva entre essas informações.

A relação de *Tempo*

Nos casos em que a sequência paratática justaposta é assimétrica, podem ser acrescentadas interpretações circunstanciais (cf. Tabela 1). Na interpretação temporal, um membro do complexo relaciona-se a outro mediante uma sequência cronológica que apresenta valor icônico, como exemplificam os trechos destacados de (03) a (05):

(Texto 03)

Maria você vai ter que ir lá

no tridico fazer algumas

compras Ø você pega a avenida

e vai reto para cima Ø eu quero

que você traga 4 cebolas 5 peixe

2 quilo de açúcar 12 dúzia de ovos

6 bananas 9 ameixas 2 detergente

3 batatas eu tenho so 3 reais [CALIL01-P(6)]

A fim de cumprir com a exigência da proposta (6), o escrevente do texto (03) mescla as TDs injuntiva e listagem, apresentando, a partir de uma configuração paratática justaposta: (i) uma ordem – *Maria, você vai ter que ir lá no Tridico fazer algumas compras*; (ii) uma explicação acerca do caminho que o outro/a destinatária deverá seguir para chegar ao destino – *você pega a avenida e vai reto para cima e*, por fim, (iii) o que deseja que seja comprado – *eu quero que você traga [...]*. Há, entre essas orações justapostas, uma ordenação relacionada à sequência icônica das ações no mundo e sua apresentação no texto. Ou seja, como não é esperado que se diga o que deve ser comprado antes do pedido de realização das compras, a alguém, a relação de anterioridade e posterioridade entre os componentes da construção paratática é imprescindível para o desenvolvimento discursivo do texto.

Note-se que há uma representação do outro/destinatário como *Maria*, a pessoa escolhida para fazer o que o escrevente pede, enquanto interlocutor direto desse diálogo, mas há também a representação do outro/destinatário professor/pesquisador, que pode ser reconhecida na forma metódica como o escrevente cumpre o que lhe foi proposto, segundo as instruções passadas pelo professor/pesquisador, na proposta 6.

Nos textos em (04), abaixo, o escrevente desenvolve duas receitas, uma de bolo de chocolate e outra de arroz, e nelas apresenta sequências de ações, em que aparecem mescladas, de forma não prototípica, as TDs listagem e injuntiva (modo de fazer), características das receitas. Em relação a esses textos, destaco: (i) a representação do outro/destinatário como aquele que recebe as instruções para a realização da receita, passo a passo e *on line*, ilustrada pelo uso do pronome *você*¹¹ que sinaliza

¹¹ O uso de *você* em enunciados infantis verificados em receitas, relatos, entre outras, parece estar ligado a programas televisivos nos quais são ensinados fazeres diversos, dentre eles, as receitas culinárias, a um público anônimo

o endereçamento desse enunciado a um outro/destinatário anônimo; (ii) o uso dos verbos no imperativo associado ao propósito de assegurar uma leitura e interpretação adequadas dos enunciados no modo escrito de enunciar;¹² (iii) a simultaneidade desses enunciados com o tempo/momento de sua enunciação, na mesma sequência icônica de ações explicitada na semântica emergente nas justaposições destacadas em negrito:

(Texto 04)

Bolo de chocolate

Uma colher de sopa de manteiga

uma chicara de açúcar

depois coloque duas chicanas de farinha de trigo Ø

uma ou duas chicanas de leite

modo de fazer

mecher todos os ingredientes que você colocou

em uma hora ***e coloque em uma açadeira***

untada Ø espere assar e bom apetite

arroz

coloque uma cebola picada em uma

panela com óleo em seguida coloque o

alho e deixe fritar ***depois coloque o***

arroz escolhido Ø poe sal Ø mecer um

pouco e poe a agua Ø tire os grãos

de arroz do canto da panela

e pegue a tampa e tampe mais

não pode fechar tudo tem que deixar

um boraco depois do ponto tampe

isso é só. [CALIL01-P(7)]

A assimetria das construções paratáticas justapostas marcadamente temporais está diretamente associada a não reversabilidade de sua ordenação. É semelhante o que ocorre no exemplo a seguir:

(CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014; KOMESU, 2003), bem como à própria convivência com familiares – mães, avós – que, ao realizar determinados afazeres, verbalizam enunciados de mesma natureza.

¹² No PB, eventos de fala menos formais (mais dialogais) favorecem o uso do imperativo associado ao indicativo, enquanto eventos mais formais (menos dialogais) favorecem o uso do imperativo associado ao subjuntivo (SCHERRE, 2007). Apesar disso, a natureza dialogal dos enunciados infantis, marcada na própria sintaxe e em construções como *e bom apetite, isso é só*, parece indicar que o uso de verbos associados ao subjuntivo, em enunciados como (04), pode estar ligado à tentativa de garantir sua interpretação mais adequada, bem como à representação do outro/destinatário instituição escolar, que reforça outras formas no universo linguístico da criança.

(Texto 05)

Purificador de água

Vamos precisar de :

. uma garrafa descartável de uma tesoura

pedra, areia fina e areia grossa .

depois ah pegar a tesoura Ø corte a garrafa e

vamos usar a parte de cima e a de baixo

a de cima e como um funil e bota primeiro

a areia fina e de pois areia grossa e pedras

pegue agua suja e bote dentro do funil e o

algodão depois usar a parte de baixo e vai co-

meçar purificar a água. [CALIL02-P(2)]

No enunciado em (05), o escrevente faz um relato, que dialoga com a receita culinária quanto: (i) a seus aspectos formais, embora apresentados não convencionalmente, a saber: uma lista de itens necessários para a realização da experiência – *vamos precisar de: uma garrafa descartável de uma tesoura pedra, areia fina e areia grossa* – e o modo de fazer; e (ii) ao propósito instrucional, presente também em outras TDs.

O escrevente inicia seu enunciado, usando a primeira pessoa do plural e, dessa forma, marcando uma junção entre o *eu*, que enuncia, e o outro/destinatário, a quem o *eu* se dirige, sinalizando proximidade/envolvimento entre o escrevente e o outro/destinatário representado por ele. A natureza da tradição, no entanto, acaba levando o escrevente a variar, nesse projeto de dizer, entre essa interlocução mais participativa e uma mais injuntiva, em que, a partir do uso de formas diferentes de marcar o imperativo (*pegar a tesoura, corte a garrafa, bota primeiro a areia fina*), codifica o teor fortemente instrucional do enunciado. A variação na forma de marcar o imperativo, ilustrada nesse texto, reafirma o que sinalizei em relação ao texto anterior: a interpretação desse aspecto como um índice de enunciados tipicamente menos formais e de natureza dialogal, que, assim, sinalizam uma circulação do escrevente por diferentes modos de conceber sua relação com a escrita frente aos seus objetivos no enunciado que desenvolve. A heterogeneidade da escrita fica aí indiciada também pela interjeição *ah* que pode ser associada à preocupação do escrevente de lembrar os passos da experiência e, dessa forma, garantir o cumprimento do propósito da tradição em que seu enunciado se desenvolve, conforme lhe foi proposto.

A simultaneidade desses enunciados com o momento de sua enunciação, fator preponderante na constituição semântica dos complexos justapostos destacados, revela, também nesse enunciado, a relação icônica entre texto e mundo, o que fica evidenciado, da mesma maneira, em *e vai começar a purificar a água*, no final do texto.

Além de à ordem icônica de seus membros, construções paratáticas do tipo ilustrado pelos textos de (03) a (05) podem estar atreladas também à semântica dos verbos que indicam sequenciamento no tempo, bem como a outros aspectos, como a interferência

de tempos verbais gêmeos e modos verbais diretamente ligados aos objetivos do escrevente no texto. A análise dos parâmetros de explicitação, identidade e animacidade do sujeito sintático, nessas construções, pode indicar o seu grau de integração sintática.¹³ Nos dados investigados, os sujeitos são sempre animados – o que está diretamente associado à tradição narrativa,¹⁴ recorrentemente identificada nos textos –, na maior parte das ocorrências são também idênticos, aparecem de forma explícita e, quando elípticos, são claramente recuperados no contexto. Sendo assim, o entrelaçamento semântico-discursivo das paratáticas justapostas temporais não equivale a um alto grau de integração entre as orações que compõem o complexo, que, portanto, encontra-se em um estágio menos adiantado de gramaticalização.

Embora a integração sintática entre as orações deva ser caracterizada em um nível baixo, a integração discursiva deve ser caracterizada como imprescindível para a natureza das relações temporais identificadas. São os objetivos discursivos dos textos que impõem a sequenciação dos fatos apresentados em ordenação icônica. A relação entre o antes e o depois garante ao texto o traço de prática que tem objetivos a alcançar.

Para encerrar esta seção, segue o texto (06), em que a relação de *tempo simultâneo* pode ser depreendida:

(Texto 06)

a capelzinha vernelha

. Era uma vez una mulher chanado Maria. Ela tin una filha chamada Roberta nas chanavam ela de Chapelzinho vernelho porque ela tinha uma linda capa vemelha. Um belo dia dona Maria mandou Chapelsinha levár algus doses para vovó e a dona Maria falou - filha va para o caninho mais longo para o lobo não te pegar e não conversar con estranho viu.

.E lá foi apelsinho vernelho, mas no meio do caninho “rac!” ai falo a chapelsinho - quem me arranhou descupe minha menina, era o lobo desfarsado de lenhador.

¹³ Os estudos mostram que quanto maior for a integração sintática (o que indica estágio avançado de gramaticalização, segundo Heine, Claudi e Hünemeyer (1991)), maior será o uso de anáfora zero para marcar sujeitos idênticos e mais recorrente será o traço [-animado] (LIMA-HERNANDES, 2008, p.6).

¹⁴ A narrativa, enquanto tradição de dizer/escrever, mostra-se recorrente, nesses dados, como forma de atuação na composicionalidade de outras tradições (LONGHIN-THOMAZI, 2011a, 2011b).

“uuuuu”! vejo que você está indo para a casa da vovó e pelo caninho mais longo va por ali esta ben . E ela foi mas o lobo chegou primeiro e prendeu a vovó e lá está a capensinho. que boca grande é para comer vosê *socorro, socorro, socorro Ø um guarda.*
. *Que estava pasando escutou e foi lá.* Alén de ter salvado
[verso da folha]
a vovó matou o lobo. [CALIL 02-P(5)]

O escrevente inicia seu texto com uma TD *Era uma vez*, recorrente na abertura de tradições narrativas identificadas como *contos/histórias infantis e/ou populares*, cuja função é indefinir a temporalidade do que é contado. Trata-se de uma narração, com inserção típica de trechos descritivos e discursos diretos, dentre eles o que configura o pedido de socorro da personagem, após a ameaça do lobo. Em um mesmo momento, esse discurso é proferido pela personagem Chapeuzinho e ouvido pela personagem guarda, de forma icônica ao que ocorreria no mundo. No texto, no entanto, é apresentado dramaticamente o pedido de socorro e, em seguida, de maneira justaposta, o fato de que o guarda, que estava passando, foi até lá, porque escutou. Entretanto, na justaposição das orações não se perde o sentido de simultaneidade no tempo, porque os membros paratáticos encontram-se inseridos num determinado contexto discursivo.

A relação de *Causa*

Na ausência de jutores explícitos, o sentido de *causa* manifesta-se discursivamente, nesse tipo de construção, assim como mostrei em relação às noções de *adição* e *tempo*. Dessa forma, a concepção de causalidade assumida neste trabalho excede o domínio lógico-semântico e se efetiva à luz de relações discursivas, intrínsecas ao conhecimento de mundo dos participantes da interação (ZIV, 1993, 1997).¹⁵

Seguindo essa perspectiva, as paratáticas justapostas, mesmo sem marcas linguísticas explícitas, licenciam uma leitura causal, desvinculando, dessa forma, a representação conceitual e linguística da causalidade, mas, ao mesmo tempo, atrelando a representação conceitual a aspectos pragmático-discursivos, apreendidos no contexto.¹⁶ Nessas condições, as construções paratáticas justapostas, nos textos

¹⁵ Esse entendimento aproxima-se de uma categoria básica para a representação do conhecimento humano que abrange uma polissemia semântica – *causa, consequência, razão, explicação e justificativa*.

¹⁶ Esse fenômeno foi também investigado por Ziv (1997) para construções do inglês. O autor mostra que interpretações causais podem derivar de princípios associados à relevância (GRICE, 1975) e ao conhecimento de mundo, em estudos

analisados, permitem, contextualmente, a apreensão de leituras causais, dentro da polissemia semântica desse domínio, realizando, na grande maioria dos casos, causais de conteúdo sócio-físico (SWEETSER, 1991), do tipo *causa-efeito* ou *asserção-explicação*, conforme, respectivamente, os exemplos extraídos dos textos (07) e (08).

(Texto 07)

Usando oculos

Anta.

A femia é maior do que o macho o filhotes e quem a mãe **a anta** não enxerga direito \emptyset ela fica trombando nas **arvores \emptyset ela gostadecoisa salgada \emptyset os cassadores põm sacolas de sal** e quando chove molhaosal e as coisas que ela come ficão salgadas e também ela é muito grande ela é grande do tamanho de um elefante éla é mamífera. [CALIL01-P(9)]

(Texto 08)

Mai hoje eu aprendi **como**

cuida do ovidito mais

é **muintacoisa \emptyset não daprais**

prica porque é coisa demais ite

uma cordinha que sobe ate

u selepru e tanbei que tetrês

ossino [CALIL01-P(8)]

No texto (07), produzido a partir da P(9) *Precisando de óculos*, o escrevente se dirige ao outro/destinatário pesquisador/professor a partir do título, *Usando óculos*, que liga seu enunciado ao que foi enunciado na proposta. No entanto, sente a necessidade de especificar ainda mais o tema de seu dizer, de modo que sinaliza, com o título *Anta*, outra representação de destinatário, enquanto interlocutor direto que não conhece o animal sobre o qual falará e que, portanto, justifica a descrição que será apresentada. Nessa cena, a criança representa a si mesma como alguém que detém conhecimentos necessários para apresentar um determinado animal ao outro/destinatário, representado como aquele que não conhece esse animal, quando, na realidade, também acabou de ser apresentada a ele, como mostra a última comparação *ela é grande do tamanho de um elefante*.

Os enunciados são filtrados, portanto, basicamente, em tradições descritivas, associadas a argumentativas, já que algumas características do animal que é apresentado e daqueles que com ele se relacionam (como os caçadores, por exemplo) precisam ser

de paratáticas justapostas, paratáticas com *and*, bem como construções não-finitas de gerúndio e participio, além de construções relativas. Sobre construções relativas com valores circunstanciais, ver também Longhin e Lopes-Damasio (2014).

explicadas. Na primeira sequência binária em destaque, *a anta não enxerga direito Ø ela fica trombandando nas árvores*, o fato de não enxergar direito é entendido como a razão de as antas ficarem trombandando nas árvores. Na segunda, *ela gosta de coisa salgada Ø os cassadores põem sacolas de sal*, o fato de elas gostarem de coisas salgadas é entendido como a razão da atitude dos caçadores. Nessas sequências, a ordem temporal icônica e a semântica verbal tipicamente de ação ou evento, disponibilizam para os enunciados a interpretação causal. No plano informacional, cada par do complexo causal é responsável pela apresentação de uma informação nova que, no plano prosódico, codifica-se em unidades entoacionais distintas. A relação de causa-efeito entre essas informações novas, em orações entoacionalmente independentes, é, entretanto, codificada no contexto, a partir do conhecimento de mundo (recém-adquirido) do falante/escrevente.

No texto (08), produzido a partir da P(8) *Relato de experiência*, conforme o que lhe foi proposto, o escrevente dirige-se ao outro/destinatário *Mãe*, representado como participante-interlocutor direto do diálogo, mas fica evidente também um outro/destinatário constituído pelo pesquisador/professor, que é quem torna necessária a argumentação do escrevente em relação aos motivos de não se sentir em condições de *relatar/explicar* a experiência realizada. O diálogo com esse outro/destinatário parece também encontrar eco no trecho *e tem uma cordinha que sobe até o cérebro e também que tem três ossinhos*, informações talvez *relembradas* pelo professor/pesquisador ao aluno no momento da produção do texto.

De forma mais pontual, na sequência binária – *é muita coisa Ø não dá para explicar* –, a asserção *é muita coisa*, que surge a partir do início do texto, em que o escrevente diz ao seu interlocutor que aprendeu como cuidar do ouvido e tudo mais, é a base do adendo explicativo *não dá para explicar*, ou seja, *não posso explicar tudo o que aprendi, porque é muita coisa/é coisa demais*. Há, nesse contexto, no plano discursivo, um adendo que resulta de uma avaliação que o escrevente faz de seu próprio discurso e que, portanto, justifica sua asserção inicial, seu posicionamento. Como no exemplo anterior, no plano informacional, cada par do complexo causal é responsável pela apresentação de uma informação nova que, prosodicamente, é codificada em unidade entoacional distinta. Novamente, é o conhecimento de mundo do escrevente que sustenta a relação de causalidade apreendida no contexto. Em outras palavras, é a partir de uma avaliação pessoal acerca das condições de seu discurso, que o escrevente faz uma afirmação e um adendo e estabelece entre eles uma relação de causa do tipo *asserção-explicação*.

De acordo com Ziv (1993), portanto, o sentido causal, nas paratáticas justapostas, é legitimado, contextualmente, por princípios de ordem discursiva. A noção de tempo, em certas instâncias, alimenta a leitura de causa, dado que a sucessão temporal entre os eventos no mundo traduz-se, linguisticamente, na ordenação de orações assimétricas, ligadas a uma ordem icônica, que faz convergir mundo e linguagem. Nessa ordem icônica, a interpretação do que vem antes como causa, como ocorre nas ocorrências destacadas do texto (08), e asserção, como na do texto (09), e o que vem depois como

efeito/explicação, respectivamente, é bastante natural: é natural a anta trombar nas árvores, porque não enxerga; os caçadores colocarem sacolas de sal, porque a antas gostam e eles querem atraí-las; alguém não conseguir explicar algo, porque esse algo lhe parece muito complexo (*coisa demais*).

No entanto, além da relação temporal, que é básica nas construções em questão, a relação de causa depende do contexto, que pode legitimar, ou não, a implicação de causa-efeito, a partir do conhecimento do falante/escrevente e de suas crenças acerca do mundo. A noção de causa, nas paratáticas justapostas, é, pois, fortemente discursiva, sustentando-se não só em traços do contexto linguístico, tais como a ordem icônica das orações e a significação verbal, como também, e principalmente, em esquemas enunciativo-discursivos dos modelos e expectativas de mundo. Esses esquemas são particularmente relevantes e, por isso, recorrentes, em contextos marcados pela tradição de apresentar um determinado ponto de vista, o do escrevente, chamado, correntemente, de argumentativos.

A relação de *Contraste*

Neste trabalho, entendo a configuração de contraste, nos moldes de Pekarek-Doehler et al. (2010), não como uma operação lógica, ou simplesmente uma relação semântica entre duas construções predicativas conectadas de forma paratática, mas como uma *atividade* realizada pelo sujeito, em que as estruturas, ainda que não marcadas morfossintaticamente, são usadas com a função de atuar como recurso para um fim pretendido. Essa relação pode ser apoiada por uma série de outros meios sintáticos, léxico-semânticos e prosódicos, que auxiliam na criação de paralelos para estabelecer diferenças, refutações que conferem aos enunciados funções argumentativas a partir do conhecimento de mundo e das expectativas do falante/escrevente.

Algumas dessas funções são alimentadas, de forma mais pontual, por correlatos linguísticos, como os destacados em (09) e (10), outras se constituem de forma mais global, em dependência discursivo-contextual, como destaque em (11).

(Texto 09)

*Eu fiz no meu quadro o sítio do
pica-pau amarelo, Ø eu só desen-
nhei a quilo porque eu não
tinha nada para fazer.*

Meu desenho tem: a emilia,
a narinho e o Pedrinho,
árvores e o sol e as nu-
vem.[CALIL02-P(10)]

Em (09), a sequência binária de ordem rígida – *Eu fiz no meu quadro o sítio do pica-pau amarelo, Ø eu só desenhei aquilo porque eu não tinha nada para fazer* –

mostra uma manobra argumentativa para a marcação de contraste decorrente do uso de *só*, associado à negação explícita *não tinha nada para fazer* que integra a causal que compõe, por sua vez, o segundo membro paratático. Diante da P(10) de esboçar um quadro e depois descrevê-lo, o escrevente, não se sentindo inspirado, cumpre a atividade, mas torna recuperável o contraste presente no momento em que argumenta em relação à sua escolha. Nesse enunciado, o escrevente simula uma interlocução entre duas figuras, a própria criança, que representa a si mesma, e outra em que representa um outro/destinatário que, ao mesmo tempo, coincide com um participante-interlocutor direto do diálogo e o professor/pesquisador. Diante dessa representação e do que lhe foi proposto, no contexto formal da escola, a criança escrevente cumpre sua tarefa, pontuando-a com a marcação de contraste.

A negativa explícita aliada ao paralelismo sintático para marcação de contraste pode ser observada também no enunciado em (10), produzido a partir da P(4) *Carta à presidência*, em que o escrevente, nas tradições injuntiva e argumentativa, estabelece um diálogo direto com o seu outro/destinatário, *José Serra*.

(Texto 10)

José serra

. Ce você ganhar terá de mostrar agilidade você terá que fazer para tirar as pessoas da rua ***dar comida para que eles não passe fome Ø você não faz isso seu fosse você ia fazer isso Ø você não mostra vergonha*** ajude nos pense naqueles que estão sofrendo agora você não pensa sua bola de futebol ajudem eles fazer isso você estará colaborando.[CALIL02-P(4)]

Nesse enunciado fortemente dialógico,¹⁷ há duas seqüências paratáticas justapostas nos pares, que se seguem: (i) *dar comida para que eles não passem fome Ø você não faz isso* e (ii) *se eu fosse você ia fazer isso Ø você não mostra vergonha*. Em (i), o contraste é estabelecido pelo escrevente entre o que o candidato *deveria fazer*, mas *não faz*, na avaliação deste escrevente, representado como *eu* que se dirige ao outro, identificado. Em (ii), inserida imediatamente, de forma recursiva, o primeiro par, composto por uma condicional, coloca em contraste esse *eu*, que se hipotetiza no lugar do outro, e o outro (*você*) apresentado na segunda oração do complexo. Nesse par, estão subjacentes, numa integração discursiva, duas posturas distintas: *você não faz isso, porque você não tem vergonha e isso o faz diferente de mim, que faria isso [e que, portanto, tenho*

¹⁷ Diferentemente do que se constata em enunciados relativamente estáveis como as receitas, conforme apontamentos anteriores neste trabalho, a representação do outro como aquele a quem o enunciado se destina não é mais anônima. Trata-se, nessa direção, de um participante-interlocutor direto, identificado, no enunciado, e que preenche, portanto, a referência do pronome *você*.

vergonha]. As negativas (*fazer x não fazer*), acrescidas a posições pessoais avaliadas e qualificadas de formas distintas pelo escrevente (a do *eu* x e a de *você*) marcam diferenças de perspectivas, a partir da perspectiva do escrevente, que, legitimadas por princípios do mundo real – nesse caso, ligados a um conjunto de posturas esperadas por parte de políticos –, dão margem à leitura de contraste.

Também no texto que segue, o contraste é marcado por uma oposição entre *eu* e *você*. Apesar disso, o direcionamento discursivo, em (11), é distinto daquele em (10):

(Texto 11)

Para Érica

Como você vai, *mesmo não*
conhecendo você já posso saber
como você é jornalista e
eu conheço jornal lista como
a palma da minha mão.

. Você gosta de desenhar
porque **eu adoro desenhar, Ø você**
deve gostar de escrever olhe um
dos meus desenhos
[desenho]

. Queria convidar você para
vim aqui na chace abraços de
João [CALIL02-P(11)]

No enunciado em (11), produzido a partir da P(11) *Convite para Érica*, estão presentes traços tradicionais de convites escritos, como o endereçamento *Para Érica* e o propósito explícito do ato *Queria convidar você para vim aqui na classe*. Há, entretanto, aspectos que ligam esse enunciado à tradição de convidar pessoas oralmente, que remetem a um diálogo, muitas vezes informal, e que se inicia com uma tentativa de aproximação do interlocutor, verificada em *Como você vai?* e que se estende por todo o desenvolvimento do texto, em que o escrevente investe nessa aproximação, mesmo em um contexto que a desfavoreça.

Assim, a relação contrastiva está presente em todo o desenvolvimento de (11), sendo codificada de formas diferentes. No início, o escrevente afirma que *mesmo não conhecendo você, já posso saber como você é: jornalista*. Ou seja, representando seu outro/destinatário participante-interlocutor, a partir de seu conhecimento de mundo sobre o que é e como é um jornalista – o que afirma conhecer *como a palma de sua mão* –, o escrevente, embora não conheça a “pessoa” jornalista, consegue estabelecer expectativas em relação a ela e projetar seu propósito discursivo de tentar aproximar-se desse outro/destinatário, diferentemente do que se observou no texto anterior.

Outro indício dessa tentativa de aproximação materializa-se na pergunta *Você gosta de desenhar?*. A inserção desse ato de perguntar é justificada pela paratática causal

porque eu adoro desenhar (o que, por sua vez, é evidenciado pela apresentação de um desenho no texto). No entanto, recursivamente, essa oração passa a funcionar no par justaposto *porque eu adoro desenhar* *Ø* *você deve gostar de escrever*, que, em seu binarismo ordenado, estabelece novamente um contraste, marcado no léxico (*desenhar x escrever*), mas, principalmente, no discurso. Ora, se o escrevente conhece os jornalistas como a palma de sua mão, é de se esperar que seja de seu conhecimento que jornalistas gostam de escrever. Esse contraste não obscurece, contudo, o desejo de aproximação do outro, marcado e reforçado, por esse sujeito. Toda essa estratégia discursiva que explicita a tentativa de aproximação do *eu* do outro/destinatário, mesmo em um contexto marcado por contrastes, justifica-se no intuito de enunciar um convite a esse outro/destinatário e tê-lo aceito. O melhor convite da classe seria, para o escrevente, aquele que tivesse mais chances de ser aceito.

Considerações finais

O olhar lançado, neste trabalho, sobre as construções predicativas conectadas de modo paratático por justaposição, em dados de aquisição do modo escrito de enunciação, permitiu confirmar a hipótese de que a ligação entre os membros desse tipo de construção, bem como a relação de sentido que emerge dela são decorrentes de seu contexto discursivo. Nessa direção, para a compreensão adequada desse tipo de construção, a consideração de questões inerentes às TDs é tão relevante quanto a de suas propriedades morfossintáticas, semântico-lexicais e prosódicas.

No ambiente discursivo de uma dada tradição de falar/escrever, *frames/esquemas/scripts* são evidenciados e para que as expectativas deles decorrentes sejam atendidas, algumas relações de sentido, ainda que não estejam explicitamente marcadas, são mais esperadas que outras. Nos textos resultantes das propostas *Receita de bolo* e *Descrição de experiência*, por exemplo, prevalecem, nas TDs receita culinária e descrição, relações temporais, uma vez que nelas é prioritária a ordenação dos fatos no tempo, numa relação icônica entre o texto e o mundo. Nos textos produzidos a partir de propostas em que a TD listagem tornou-se evidente – como, *Lista de compras*, *Dengue* –, a noção de adição simétrica também pode ser observada. Nesses textos, embora a ordem dos membros paratáticos com acepção aditiva possa ser alterada, a apresentação tal qual é codificada assume relevância argumentativa. Também as relações de causa e contraste excedem o domínio lógico-semântico e se efetivam à luz de relações discursivas, intrínsecas ao conhecimento de mundo e ao conjunto de crenças dos participantes da interação, especialmente do escrevente, em determinados enunciados relativamente estáveis. Essas relações puderam ser constatadas em vários textos, sempre que o traço recorrente é a argumentação, seja para o estabelecimento do vínculo causa-efeito ou asserção-explicação a partir de conteúdo sócio-físico, seja para a sinalização de incompatibilidade entre duas entidades.

O trabalho mostrou também que o direcionamento da proposta de produção de textos para uma determinada TD, como o caso, por exemplo, da proposta *História triste*, que preconiza uma TD narrativa, não impede que, neste texto, ocorra a *mescla de TDs*. Nesses termos, o estudo pode expor exemplos variados de que uma TD compõe-se por outras TDs, conforme seu critério de composicionalidade sintagmática, e que essa mescla está ligada a fatores diversos, como a natureza da TD, a natureza da proposta a partir da qual o texto é produzido e a natureza da relação entre o sujeito e a tradição e/ou o modo como enuncia essa tradição.

Nessa direção, embora determinadas relações de sentido sejam mais recorrentes em determinadas tradições, como os exemplos mostraram – tal como o caso da proposta *Candidatos à presidência*, voltada para a produção de enunciados fundamentalmente argumentativos, nos quais as relações de causa e contraste são esperadas –, essas relações mostram-se também, constitutivamente, em outras tradições, como as predominantemente narrativas, *História triste*, descritivas, *Precisando de óculos*, *Descrição de experiência*, *Receita de bolo*, injuntivas, *Candidatos à presidência* etc.

Uma questão discursiva relevante neste trabalho e que segue os resultados apresentados por Capristano e Oliveira (2014) é a representação que o escrevente faz do outro/destinatário de seu enunciado, que emerge, nos textos, concomitantemente voltada para: (i) o outro instituição escolar que não pode deixar de ser reconhecido, visto que todos os textos pertencem a uma macro TD escolar, enquanto tradição de escrever que se configura exclusivamente no *contexto formal da escola*;¹⁸ (ii) o outro professor/pesquisador; e (iii) o outro participante-interlocutor direto do diálogo.

À (ii) e (iii) associo a dependência dos enunciados ao contexto de enunciação, em que escrevente e leitor compartilham a mesma situação de enunciação, o que permite ao primeiro apontar para ela na configuração dos sentidos do texto. Nesse universo, o uso das justaposições é um gesto da criança/escrevente que indicia o fato de que ela conta com esse conhecimento partilhado com seu outro/destinatário/leitor, no momento da enunciação. Na mesma linha de Capristano e Oliveira (2014) e Corrêa (2004), sugiro que, por acreditar que o contexto em que o seu enunciado foi produzido está *plasmado em sua escrita*, a criança junta as orações de forma justaposta, sem explicitar, por mecanismos táticos de junção, a codificação das mais diferentes relações de sentido, da mesma forma como realiza outras manobras, como a utilização de expressões nominais definidas e pronomes sem referentes, investigadas em outros trabalhos (CAPRISTANO; OLIVEIRA, 2014).

No entanto, esse gesto do escrevente em fase de aquisição de um modo (escrito) novo de enunciar apresenta uma especificidade, enquanto gesto que se realiza em enunciados relativamente estáveis: ao mesmo tempo em que aponta para o contexto, deixa pistas também no co-texto, ou seja, marcas linguísticas que aproximam o outro/destinatário da relação de sentido que, apenas no âmbito discursivo, pode ser de fato

¹⁸ Capristano e Oliveira (2014), em análise de textos do mesmo *corpus* aqui investigado, apontam indícios que também justificam esse mesmo posicionamento, tal como a presença de cabeçalhos escolares.

compreendida. Isso indica que o sujeito se insere na escrita, circulando pelo fixo, mas também pelo lacunar das tradições, e elege, para esse trânsito, a parataxe por justaposição, uma vez que é fortemente indicativa das tradições já dominadas por este sujeito; as tradições presentes na oralidade.

O gesto representado no mecanismo tático da justaposição oracional não pode ser totalmente definido, portanto, como uma *fissura*, ou seja, como lacunas que só poderiam ser preenchidas pelo outro/destinatário presente, de fato, no momento da enunciação, mas poderia ser definido como uma *fissura*, desde que entendida como uma lacuna que pode ser preenchida pelo outro/destinatário que considerar uma soma de pistas linguísticas – no sentido do que é tradicional e, por isso, fixo nos textos – e discursivas.

Sintetizando, aponto pelo menos três considerações importantes que resultam desse estudo: (i) na composição sintagmática de uma dada tradição, atuam outras tradições, de forma dinâmica – o que estou chamando de *mescla de TDs*; (ii) o fator que rege esse princípio de composicionalidade das TDs é fortemente discursivo, no sentido de que são os propósitos discursivos do sujeito, segundo suas representações de um determinado momento, espaço de interlocução e outro/destinatário de seu enunciado, que determinam quais tradições atuam como matéria para a produção de uma tradição; e, por fim (iii) nos dados de aquisição do modo escrito de enunciar, a mescla de TDs, bem como as junções que ocorrem no interior de uma mesma tradição, são recorrentemente empreendidas por meio da justaposição, enquanto gesto que aponta, no espaço gráfico, para a situação concreta de enunciação, uma vez que o sujeito imprime, na construção de tradições da escrita, suas experiências com as tradições da oralidade, especialmente o diálogo.

LOPES-DAMASIO, L. Towards a linguistic-discursive approach for clause juxtaposition in Brazilian Portuguese: orality and writing in literacy practices. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.287-317, 2016.

- *ABSTRACT: To reflect on the relation among the components of juxtaposed paratactic constructions, from the hypothesis that these components must be analyzed in their discursive context, in association with their prosodic, morphosyntactic and semantic qualities, we take on a functional model of junction (RAIBLE, 2001); an understanding related to the writing as constitutively heterogeneous and as a form of enunciation (CORRÊA, 2004); and a conception of acquisition of the writing that considers discursive traditions (KABATEK, 2006), aiming at a linguistic discursive thought on these constructions, regarding writing acquisition. As from qualitative and quantitative analyzes, this paperwork has confirmed the above mentioned hypothesis and has also showed that: (i) in the syntagmatic composition of a given tradition, in a dynamic way, other traditions also work along; ii) they are the discursive purposes of the subject, according to their representations of a moment, of space of interlocution and of other receiver or receivers, who determine which traditions act as material for producing a new tradition; (iii) according to the investigated data, the mixture of DTs and the junctions*

that occur in the same tradition are recurrently engaged by juxtaposition, while gesture that points at the concrete enunciation situation in the graphical space.

- **KEYWORDS:** *Discursive tradition. Juxtaposition. Writing acquisition. Orality. Literacy.*

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Língua oral, língua escrita: interessam, à linguística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9., 1990, Campinas. **Anais...** Campinas: IEL/Unicamp, 1990. p. 361-381.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição de escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

AUTHIER-REVUZ. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.19, p.25-42, 1990.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPRISTANO, C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representação sobre gêneros discursivos. **Alfa**, São Paulo, v.58, n.2, p. 347-370, 2014.

CORRÊA, M. L. G. Arranjos referenciais de tempo em textos de pré-universitários: letramento e oralidade. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 75-93, 2008.

CORRÊA, M. L. G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n.9, p.201-211, 2007.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.2, n.45, p.205-224, 2006.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

DUCROT, O. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. **Cahiers de linguistique française**, 05:79-108, 1983.

GRICE, P. H. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). **Syntax and semantic 3:** speech acts. New York: Academic Press, 1975. p.41-58.

HALLIDAY, M. A. K. Above the clause: the clause complex. In: HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to funcional grammar.** New York: Arnold, 1985. p. 215-291.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, B. **Grammaticalization**: a conceptual framework. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

KABATEK, J. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, T. et al. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2006. Tomo II.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. **Lingua hablada en la Romania**: Espanol, Francés, Italiano. Madrid: Editorial Gredos, 2007.

KORTMANN, B. **Adverbial subordination**: a typology and history of adverbial subordinators based on European Languages. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

KOMESU, F. As relações intergenéricas constitutivas da escrita das home pages. In: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABISON, M. L. T.; FIAD, R. S. (Org.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003. p.223-263.

LIMA-HERNANDES, M. C. Expressão de tempo na conexão de orações justapostas. **Domínios de Linguagem**, São Paulo, v.2, n. 1, p.01-10, 2008.

LONGHIN, S. R.; LOPES-DAMASIO, L. R. Construções relativas com traços circunstanciais: causa, condição e contraste. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 136-155, 2014.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. **Alfa**, São Paulo, v.55, n.1, p.225 – 248, 2011a.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 221-238, 2011b.

LOPES-DAMASIO. Junção em contexto de aquisição de escrita: uma abordagem das tradições discursivas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.43, n.3, p.1371-1386, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiás, v.8, n.1, p.119-145, 1997.

OESTERREICHER, W. Zur fundierung von diskurstraditionen. In: HAYE, T.; TOPHINKE, D. (Ed). **Gattungen mittelalterlicher schriftlichkeit**. Tübingen: Narr, 1997. p.19-41.

PEKAREK-DOEHLER, S. et. al. Configurations paratactiques et grammaire dans l'interaction. In: BÉGUELIN, M. J.; AVANZI, M.; CORMINBOEUF, G. (Ed.). **La Parataxe**. Berne: Peter Lang, 2010. p. 387-340. (Collection Sciences pour la communication; tome II: Structures, marquages et autres classes de parataxes).

PEZATTI, E. G.; LONGHIN-TOMAZI, S. R. As construções coordenadas. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. **Gramática do Português culto falado no Brasil**: classes de palavras e processos de construção. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2008. p.865-936.

RAIBLE, W. Linking clauses. In: HASPELMATH, M. et al. (Ed.). **Language typology and language universals: an international handbook**. Berlin: Walter de Gruyter, 2001. p. 590-617.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro. **Alfa**, São Paulo, v.51, n.1, p.189-222, 2007.

SOARES, M. B. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. In: SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p.63-84.

SWEETSER, E. **From etymology to pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v.8, p.465-488, 2006.

THUMM, M. **The contextualization of paratatic conditionals**. Konstanz: University of Konstanz, 2000. (Interaction and Linguistic Structures, n.20).

TUÃO-BRITO, A. R. M. **Junção e tradições discursivas: uma abordagem no domínio da aquisição de escrita**. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ZIV, Y. Conditionals and restrictives on generics. In: ATHANASIADOU, A.; DIRVEN, R. (Ed.). **On conditionals again**. Cambridge: Cambridge University, 1997, p.223-239. (Current Issues in Linguistic Theory, 143).

ZIV, Y. Causality and context dependence. **Belgian Journal of Linguistics**, [S.l.], v. 8, p.187-200, 1993.

Recebido em julho de 2013

Aprovado em outubro de 2014

