

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DE *E*, *AÍ*, *MAS*,
ASSIM E *ENTÃO* EM FALANTES DE DISTINTOS GRAUS DE INSTRUÇÃO**
Hugo Henrique Barbosa da Silva

JOÃO PESSOA
2013

Hugo Henrique Barbosa da Silva

**O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DE *E*, *AÍ*, *MAS*,
ASSIM E *ENTÃO* EM FALANTES DE DISTINTOS GRAUS DE INSTRUÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba à guisa
de conclusão do Curso de Mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Camilo Rosa da
Silva

JOÃO PESSOA
2013

S586p Silva, Hugo Henrique Barbosa da.

O processo de gramaticalização de e, aí, mas, assim e então em falantes de distintos graus de instrução / Hugo Henrique Barbosa da Silva.-- João Pessoa, 2013.

124f. : il.

Orientador: Camilo Rosa da Silva

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Gramaticalização. 3. Funcionalismo. 4.
Discursivização.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

**O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DE E, AÍ, MAS,
ASSIM E ENTÃO EM FALANTES DE DISTINTOS GRAUS DE INSTRUÇÃO**

Hugo Henrique Barbosa da Silva
Dr. Camilo Rosa da Silva

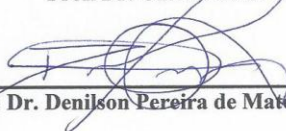
Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data: 05 / 03 / 2013.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Camilo Rosa da Silva (Orientador)



Prof. Dr. Denilson Pereira de Matos (Examinador – PROLING)

Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins (Examinadora externa – UEPB)

Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena (Suplente – PROLING)

DEDICATÓRIA

A todos que estudam e trabalham neste
país a fim de torná-lo melhor do que é.

À minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar os caminhos de grandes penumbras.

Aos meus pais, Almir e Cássia, por estarem sempre apoiando as minhas escolhas.

À minha grande companheira Emília que, além de ser o amor da minha vida, é uma amiga de todas as horas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), por serem sempre muito solícitos e acessíveis.

Ao professor Camilo Rosa, pela confiança neste projeto, pela paciência e por me fazer enxergar mais de perto a maravilha que é estudar as mudanças e variações sintáticas.

Às amizades que fiz durante todo o curso do Mestrado, pela generosidade gigantesca que muitos tiveram com o “forasteiro”, principalmente a Marta, Andrea, Danielle e Francielho.

Aos meus amigos e familiares que, mesmo não entendendo do que se tratam os meus estudos e diversas vezes tentarem entendê-los, me apoiam e torcem por mim.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Metodologia.....	10
1. Caminhos teóricos inevitáveis: Formalismo e Funcionalismo.....	13
1.1 Breve percurso da linguística no século XIX.....	13
1.2 Corrente Formalista.....	15
1.3 Corrente Funcionalista.....	17
1.3.1 Considerações sobre a inclusão do indivíduo nos estudos funcionalistas.....	17
1.3.2 Princípios funcionalistas.....	19
1.3.3 Gramaticalização: metáfora como o elo perdido da mudança linguística.....	21
1.3.4 Discursivização: último estágio da abstratização?.....	25
2. Ambientando e analisando os dados.....	27
2.1 A gramaticalização de “e”, “ai”, “mas”, “assim” e “então”: por onde andaram e aonde vão.....	27
2.2 Manipulando os dados.....	38
2.2.1. Breves considerações.....	38
2.2.2. Quantificação dos usos: o todo.....	38
2.2.3. Analisando os usos: as partes do todo.....	40
2.2.3.1. E.....	40
2.2.3.2. Ai.....	50
2.2.3.3. Mas.....	57
2.2.3.4. Assim.....	60
2.2.3.4.1. Outros valores do “assim”.....	65
2.2.3.5. Então.....	69
2.2.3.5.1. Outras formas do “então”.....	74
Conclusões.....	76
1. Considerações sobre algumas formas e valores encontrados em nosso corpus: reformulando esquemas.....	76
2. Usos mais ou menos abstratos e níveis de instrução distintos.....	80
3. A que lugar chegamos?.....	83
Referências.....	85
Anexos.....	88
Gráficos:	
Gráfico 1: Quantificação geral dos elementos investigados.....	39
Gráfico 2: Porcentagens aproximadas dos usos do “e”.....	41
Gráfico 3: Porcentagens aproximadas dos usos do “ai”.....	50
Gráfico 4: Porcentagens aproximadas dos usos do “mas”.....	57
Gráfico 5: Porcentagens aproximadas dos usos do “assim”.....	60
Gráfico 6: Porcentagens aproximadas dos usos do “então”.....	69
Tabelas:	
Tabela 1: Quantificação de usos.....	39
Esquemas:	
Esquema 1: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “e”, de acordo com Tavares (2003).....	29
Esquema 2: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “ai”, de acordo com Tavares (2003).....	31
Esquema 3: Base anafórica do termo “assim”.....	35
Esquema 4: Base catafórica do termo “assim”.....	35
Esquema 5: Processo de gramaticalização do termo “então” e seus valores, de acordo com Martelotta e Silva (1996).....	37
Esquema 6: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “e”, de acordo com os dados desta pesquisa.....	77
Esquema 7: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “ai”, de acordo com os dados desta pesquisa.....	78
Esquema 8: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “assim”, de acordo com os dados desta pesquisa.....	79
Esquema 9: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “então”, de acordo com os dados desta pesquisa.....	80

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a investigar o comportamento dos termos *e*, *aí*, *mas*, *assim* e *então* utilizados por indivíduos de distintos níveis de instrução, sob a perspectiva teórica da linguística funcionalista, mais especificamente da gramaticalização. Tal perspectiva adotada neste intento considera a língua como algo dinâmico, em que a gramática (encarada como emergente) é constituída em situações reais de uso, percebendo-se as regularidades aparentemente caóticas. A seleção dos termos é justificada pelo fato de sofrerem o processo de gramaticalização ou discursivização e serem os mais identificados no nosso *corpus* que, por sua vez, é composto por oito entrevistas (uma com a professora e as demais com seus alunos habitantes de zona rural e matriculados em turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA). Este trabalho está organizado em quatro partes: introdução; panorama teórico; apresentação e análise de dados; e conclusão. Para fundamentar nossa pesquisa, nos apropriamos das contribuições de Neves (1997), Castilho (2010), Silva (2005), Tavares (2003), Martelotta (1996), dentre outros que compartilham da ótica funcionalista. Quanto à apresentação e à análise de dados, demonstraremos elementos quantitativos e qualitativos, com a utilização de gráficos, tabelas e esquemas, bem como trechos das entrevistas com a devida explicação do evento ocorrido a fim de que se tenha uma melhor compreensão acerca dos itens em questão e dos estágios do processo de gramaticalização por eles experienciados.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticalização. Funcionalismo. Discursivização.

ABSTRACT

This research aims to investigate the behavior of the terms *e*, *aí*, *mas*, *assim* and *então* used by individuals with different levels of instruction, from the theoretical perspective of functionalist linguistics, specifically from the grammaticalization. Such perspective taken considers language as dynamic, in which the grammar (seen as emergent) is constituted in real use situation, on which is perceived the apparently chaotic regularities. The selection of these terms is justified by the fact that they undergo the process of grammaticalization or discoursivization and they were the most identified ones in this research corpus. It consists of eight interviews (one of them with the teacher and the other ones with their students who live in rural areas and they are enrolled in Youth and Adult Education classes – EJA). This work is organized into four parts: introduction, theoretical background, data presentation and analysis, and conclusion. The contributions of Neves (1997), Castillo (2010), Silva (2005), Tavares (2003), Martelotta (1996), among others from the functionalist perspective were used to support this research. Regarding the data presentation and analysis, the quantitative and qualitative elements are demonstrated with the use of graphs, tables and diagrams as well as excerpts from interviews with explanation of how it happened, so the items in questions and the grammaticalization process stages experienced by them can be better understood.

KEYWORDS: Grammaticalization. Functionalism. Discoursivization.

INTRODUÇÃO

Por apresentar uma natureza fluida, a língua em uso torna-se um objeto de estudo difícil de ser investigado. Não era raro ouvirem-se afirmações de que investigá-la no contexto de uso seria uma tarefa impossível ou desnecessária porque, para os formalistas, os movimentos científicos concatenados à corrente funcionalista não iriam dar à Linguística notoriedade diante de outras ciências.

Atualmente, o pensamento hegemônico existente entre os linguistas está atrelado ao estudo da língua em uso, pois já foi verificado que ela possui regularidades presentes em todos os estágios, ou seja, toda forma, independentemente de como, a princípio, pareça diferente, possui uma ou mais razões para existir. Tal linha de raciocínio nunca foi um consenso, mas ganha hoje maior visibilidade em discussões pertinentes. Sobretudo, os estudos do americano William Labov foram bastante responsáveis na denominada “virada pragmática” na Linguística e fizeram do caráter social da linguagem o centro das atenções.

Os estudos de Labov comprovaram aquilo de que muitos puristas até os dias de hoje duvidam: há regularidade nas variações e mudanças linguísticas, isto é, a língua em uso não é algo impossível de ser estudado e sistematizado porque, em situações de caos aparente, todo elemento utilizado, todas as construções sintáticas e textuais usadas possuem uma razão de sê-lo. Apenas com a inclusão, nos estudos da linguagem, do indivíduo e suas produções linguísticas efetivas, pudemos manifestar tais informações¹ e começarmos a apontar justificativas plausíveis sobre o comportamento de termos utilizados na língua e que fogem às regras ditadas na gramática normativa.

Aliás, a gramática normativa deixa muito a desejar quando se dedica a caracterizar os termos já que tenta classificá-los e organizá-los em departamentos estanques como produtos acabados que utilizamos e depois recolocamos no mesmo lugar (cf. CASTILHO, 2010). No entanto, consideraremos neste trabalho a concepção de língua como um processo que está sujeito a transformações à medida que a usamos, sob a égide dos estudos funcionalistas – mais especificamente sob a teoria da gramaticalização. Essa posição foi adotada, pois percebemos que a teoria da gramaticalização nos serve para identificar o comportamento fluido de termos (como: *e*,

¹A esse respeito, confira neste trabalho o subitem 1.3.1.

aí, mas, assim e então) utilizados por falantes de diferentes níveis de instrução, que apresentam funções peculiares em comparação às apresentadas na gramática normativa.

Em outras palavras, o nosso principal questionamento seria: “como a gramaticalização se manifesta em duas categorias de falantes distintas – uma mais instruída e outra não ou menos – e que convivem e interagem?”. Responder a essa pergunta nesta pesquisa nos ajudará a entender se o processo de gramaticalização de termos cujas múltiplas funções já foram identificadas, sofre alteração com a influência (ou não) exercida pela convivência entre alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua professora. Tais alunos (sujeitos da pesquisa) são habitantes de um assentamento, localizado na zona rural, enquanto a professora reside na zona urbana.

Antes de seguirmos para a apresentação da metodologia desta pesquisa, é necessário ainda que declaremos a nossa percepção acerca da importância de um trabalho como este ser realizado. Diversas pesquisas já se interessaram por verificar o comportamento dos elementos estudados e muitas já identificaram funcionalidades distintas desses termos em uso, no entanto, um dos fatores que merece uma atenção especial é o fato de esta pesquisa utilizar dados produzidos por falantes do Nordeste brasileiro. Pesquisas desse cunho podem oferecer ao arcabouço teórico da linguística brasileira uma maior compreensão dos fenômenos de variação e mudança ocorridos em nosso país a fim de que percebamos, talvez, se seguem na mesma direção em diferentes regiões ou não.

- **Metodologia**

A investigação deste trabalho prioriza o comportamento de termos linguísticos que *a priori* estão passando pelo processo de gramaticalização: “e”, “aí”, “mas”, “assim” e “então”. A fim de que tal evento se realizasse de modo eficaz, tomamos as seguintes medidas: revisitamos estudos teóricos que nos ajudam a entender como se deu a formação das correntes linguísticas (suas motivações e objetivos); revisitamos também estudos relacionados ao processo de gramaticalização; quantificamos os usos encontrados em nossas entrevistas; e os qualificamos, tentando identificar em que estágios do processo de gramaticalização eles se encontram.

Portanto percebe-se, quando se observa o tratamento adotado com os dados, que a metodologia escolhida neste trabalho possui cunho quantitativo-qualitativo. A seguir, apresentaremos como as entrevistas ocorreram, explicaremos o motivo que nos levou a

selecionar os nossos informantes e à decisão de manter suas identidades em sigilo. Ademais, realizaremos uma breve apresentação dos capítulos discutidos, expondo a estrutura deste trabalho.

Para constituir o *corpus* da nossa pesquisa, foram realizadas oito entrevistas (1 com uma professora e 7 com seus alunos). A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizaremos o termo “Professora” para nos referirmos à docente e nomes fictícios de pedras preciosas para nos referirmos aos discentes; são eles: “Esmeralda”; “Diamante”; “Ametista”; “Rubi”; “Cristal”; “Pérola”; e “Safira” que poderão ser substituídos pela primeira letra de seu nome, caso seja necessário. Essas entrevistas foram realizadas após visitas ao assentamento para que houvesse um maior vínculo entre o entrevistador e os entrevistados a fim de que existisse o menor constrangimento ou inibição possível por parte dos entrevistados em prol de um discurso menos tenso e monitorado.

Os alunos são trabalhadores rurais, habitantes de assentamentos, agricultores que, pelo menos, duas vezes por semana vão ao centro da cidade comercializar o que colhem (convivendo com pessoas habitantes da cidade). Tal perfil foi traçado a fim de que tentássemos registrar alguma característica linguística dessa realidade vivida por eles, seja por conta do seu envolvimento com os Movimentos Sociais, seja por conta das vicissitudes da comunidade constituída por eles ou até pelo seu grau de instrução. Outro fator relevante que deve ser levado em consideração é o fato de a permanência dos alunos na escola gira em torno de um a dois anos. No entanto, há tanto alunos que ingressaram nessa escola pela primeira vez quanto alunos que estão retomando os estudos e, embora mantenham níveis de instrução distintos, integram a mesma turma.

Em contrapartida, entrevistar a professora (com um nível de instrução maior, habitante de zona urbana e desvinculada a movimentos sociais) faz com que a nossa pesquisa ganhe um contraste positivo porque, dessa maneira, poderemos tentar identificar se existe uma influência dela sobre eles, no que concerne ao comportamento linguístico. E, por que não, deles sobre ela. Ainda é caro elucidar que a professora é graduada em História, foi supervisora da Secretaria de Educação do município onde habita, concluiu a especialização e um bacharelado em História em Recife na década de 1990 e, nos anos 2000, foi aprovada em seleções para coordenador pedagógico do estado de Pernambuco.

As entrevistas com os alunos e a entrevista com a professora foram sobre temas distintos, apesar de exigirem que os indivíduos entrevistados narrassem fatos de sua vida. Os alunos foram questionados sobre a influência da escola e da escrita em suas vidas cotidianas enquanto a professora fora questionada sobre suas experiências ocorridas nessa e em outras turmas, sempre levando em conta a atividade social exercida pelo aluno.

Este trabalho é estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo tratará do marco teórico adotado, apresentando alguns temas desenvolvidos no último século por teorias que servem de base para a formação da ciência linguística moderna. Tal capítulo apresenta, inclusive, um maior direcionamento à teoria funcionalista com a qual este trabalho lida de modo mais próximo, tratando de temas como a inclusão do indivíduo nos estudos da linguagem, os princípios funcionalistas e o processo de gramaticalização.

O segundo capítulo tem como objetivos principais apresentar e analisar os termos encontrados em nossas entrevistas, dedicando-se primeiramente a familiarizá-los por meio de sucintos esclarecimentos acerca dos sentidos e formas apresentadas pelos termos em voga, desde sua origem adverbial latina até os dias atuais em português. Depois há a manipulação dos dados com a quantificação de todos os usos e com os exemplos extraídos do nosso *corpus* na tentativa de examiná-los tomando como parâmetro a teoria da gramaticalização.

Em seguida, apresentaremos as nossas considerações finais, no que concerne a essa etapa da pesquisa, espaço este dedicado também para demonstrar as nossas intenções para as próximas etapas. Por fim, apresentaremos os dados de referência.

1. Caminhos teóricos inevitáveis: Formalismo e Funcionalismo

1.1. Breve percurso da linguística no século XIX

Durante os séculos XIX e XX, os estudos da linguagem e posteriormente a Linguística passaram por transformações que deixaram um legado influente nos estudos sobre a linguagem até os dias de hoje. Desde os primórdios dos estudos comparativos até depois da virada pragmática, a ciência linguística já aderiu a mais de um ponto de vista, renovando conceitos, mudando de foco, dentre outros aspectos. O duelo entre as correntes formalistas e funcionalistas substancia o arcabouço e as discussões teóricas travadas nos dias atuais, culminando na quase hegemônica perspectiva dos estudos que tratam como prioridade a eficiência do uso linguístico, defendida pelo funcionalismo.

Apesar de a teoria funcionalista oferecer elementos conceituais que predominam nos estudos linguísticos contemporâneos, isso não significa dizer que o conhecimento da teoria formalista seja totalmente dispensável. Dizemos isso visto que a teoria formalista ou estrutural foi a grande responsável por “chamar a atenção para fatos da língua que antes não eram vistos com aquela clareza. Isto significa que, sob o ponto de vista metodológico, houve um ganho real na investigação linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 42).

Antes de a teoria estruturalista se consolidar na Europa do século XX, o estudo histórico-comparativo das línguas naturais foi predominante no século XIX. Tal investigação ocorreu depois da descoberta de algumas semelhanças entre línguas europeias e o sânscrito (língua sagrada indiana não falada, mas conservada na escrita). A partir dessa descoberta, reforçou-se a hipótese monogenética na qual reside a ideia de que as línguas tiveram uma origem comum ou uma “língua-mãe”. Certamente, essa teoria sofreu influências das teorias evolucionista de Charles Darwin (Biologia) e positivista de Augusto Comte (Filosofia).

Segundo Weedwood (2002),

A principal realização dos linguistas do século XIX não foi apenas perceber mais claramente do que seus antecessores a ubiquidade da mudança linguística, mas também colocar sua investigação científica em base mais sólida por meio do método comparativo. (p. 109)

Ainda de acordo com a autora, nem todos os linguistas daquela época se interessavam exclusivamente pelo caráter histórico da língua. Dentre eles, está Wilhelm

von Humboldt que relacionou língua e pensamento, língua nacional e caráter nacional. Para Humboldt, a língua se dividia em duas partes: forma externa – o som; e a forma interna – a estrutura. Além disso, ele não encarava “a língua como um sistema gramatical, mas como uma atividade mental sistemática de elaboração”, pois, para ele, “o essencial é o trabalho elaborador do espírito” (FARACO, 2005, p. 44), ou, em outras palavras, *energeia*. Por defender que a língua é algo dinâmico ou mesmo uma “atividade”, os argumentos de Humboldt tornam-se, de certa maneira, contemporâneos e voltam à agenda dos estudos linguísticos no fim do século XX.

Outro pesquisador importante do fim do século XIX foi William D. Whitney. Whitney considerava “a linguagem como uma instituição autônoma (e não natural) e como um sistema autônomo (definido por relações imanentes)” (idem, p. 42). Devido ao ponto de vista assumido, ele acreditava que a linguagem devesse ser estudada de maneira independente das ciências naturais e da psicologia; ademais, sempre defendeu o fato de a linguagem ser constituída de sistema e história (herança do método comparativo).

Os estudos linguísticos do século XIX estão predominantemente relacionados a uma perspectiva diacrônica. No entanto, ao analisar os eventos linguísticos em momentos distintos da história, sem explicar de maneira eficaz como o contexto interferiu na mudança linguística individual e reduzindo suas análises aos processos de analogia e empréstimos, o modelo histórico-comparativo “não chegou a construir uma teoria consistente sobre a estrutura do funcionamento das línguas naturais.”² (MARTELOTTA, 2010, p. 53)

A lingüística do século XIX, ainda que muito criticada, não foi totalmente descartada. Ferdinand de Saussure, por exemplo, ratificou em sua teoria o princípio da arbitrariedade dos signos também adotado por Whitney, enquanto Chomsky considerou relevante para a teoria gerativa a divisão das partes da língua apresentadas por Humboldt. É importante, também, mencionar a atenção dada principalmente pelos neogramáticos à mudança linguística e ao papel do indivíduo. Por essas e outras razões, fizeram-se necessárias as breves considerações acerca da lingüística do século XIX realizadas nesta seção para pavimentar as seguintes.

² Embora os neogramáticos – linguistas do fim do século XIX da Universidade de Leipzig – contribuíssem com estudos apurados sobre as leis fonéticas e trouxessem à tona o fato de que “as mudanças são decorrentes de hábitos linguísticos individuais” (MARTELOTTA, 2010, p. 52), também não deixaram claras as questões referentes ao contexto.

1.2. Corrente Formalista

A princípio, a corrente formalista caracterizou-se, sobretudo, pelo fato de encarar a língua como um sistema abstrato, pois o que interessava aos estudiosos simpatizantes dessa corrente era investigar o seu caráter universal que, segundo eles, não se podia evidenciar no “caos” do uso cotidiano realizado por seus falantes. Ferdinand de Saussure foi quem primeiro delineou essa concepção por meio de princípios e de dicotomias apresentadas no seu *Curso de Linguística Geral* (1916), considerado como obra fundadora da linguística moderna.

Diferentemente dos estudos da linguagem desenvolvidos no século anterior, o Estruturalismo (como ficou conhecida a perspectiva de Saussure) priorizava em seus estudos sobre a linguagem a sincronia. Conforme Saussure (1916, p. 107), cabe à Linguística sincrônica investigar “uma relação de elementos simultâneos”, encarando a língua como objeto “estático” porque, segundo ele, “os acontecimentos diacrônicos têm sempre caráter acidental e particular” (idem, p. 109), enquanto os sincrônicos oferecem maior regularidade, logo um caráter mais geral (universal).

Influenciado pelas ideias do filósofo Wittgenstein, Saussure desenvolveu a dicotomia *langue x parole* (língua x fala). Para o linguista, a linguagem é como um jogo de xadrez em que há um sistema – o não observável (a regra do jogo) e o uso do sistema – o observável (as jogadas). Saussure denominou de “*langue*” o sistema (presente em todas as “jogadas” e por isso mais significativa a sua investigação pela ciência linguística daquela época) e de “*parole*” o uso do sistema (variável demais, por ser considerada pertencente ao plano individual, para se tornar relevante aos estudos da linguística moderna naquele momento)³.

Outra questão apresentada por Saussure foi o caráter arbitrário dos signos linguísticos, isto é, “o significante é *imotivado* (...)” e não mantém, no que diz respeito ao significado, “(...) nenhum laço com a realidade” (SAUSSURE, 1916, p. 83, grifos no original). Isso significa que o signo linguístico – composto por significante (imagem acústica) e significado (conceito) – “aceito numa sociedade repousa em princípio num hábito coletivo ou, o que vem a dar na mesma, na convenção” (idem, p. 82). Posto isso,

³Cf. ILARI, 2005, pp. 57-8; MARCUSCHI, 2008, pp. 31-2.

fica claro que o indivíduo é incapaz de mudar alguma coisa no signo e, por conseguinte, no sistema.

Atualmente pode parecer contraditória a consideração realizada por Saussure ao admitir a língua como uma instituição social sem investigar as contribuições do indivíduo. Entretanto, “para ele, o termo ‘social’ significa simplesmente ‘pluriindividual’, nada sugerindo da interação social sob seus aspectos mais gerais” (LABOV *apud* CALVET, 2002, p. 31). De acordo com essa acepção, os indivíduos (ou “a consciência coletiva”) percebem as relações lógicas e psicológicas⁴ do sistema, tentando sempre se aproximar do padrão ideal em uma atividade puramente reguladora.

Assim como Saussure, o linguista americano Noam Chomsky dedicou-se a investigar o aspecto universal da linguagem, mas não da mesma maneira; para ele, “a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie” (MARCUSCHI, 2008, p. 32), e não como uma instituição social. A concepção de Chomsky (mais próxima das ciências naturais) ficou conhecida como o gerativismo linguístico ou empreendimento gerativo da linguagem.

Essa teoria também se destacou por apresentar a seguinte dicotomia: *competência x desempenho*. A competência linguística possui caráter mais contundente para os estudos de Chomsky porque é, segundo ele, algo que todo ser humano apresenta por meio do artefato cerebral ao passo que o desempenho é mais particular, designado pelas ações de cada indivíduo diferentemente⁵.

Chomsky procurou em suas análises identificar o que havia em comum em todas as línguas e como o conhecimento linguístico se constituía no órgão cerebral. Para isso, desenvolveu uma teoria baseada na sintaxe, pois

os gerativistas perceberam que as infinitas sentenças de uma língua eram formadas a partir da aplicação de um finito número de regras (a gramática) que transformava uma estrutura em outra (sentença ativa em sentença passiva, declarativa em interrogativa, afirmativa em negativa, etc.) – e é precisamente esse sistema de regras que, então, se assumia como um conhecimento linguístico existente na mente do falante de uma língua, o qual deveria ser descrito e explicado pelo linguista gerativista. (KENEDY, 2010, p. 131)

⁴Cf. Saussure, 1916, p. 116.

⁵ Chomsky foi um dos que mais realizou duras críticas à corrente behaviorista desenvolvida nos Estados Unidos na primeira metade do século XX e defendida por Leonard Bloomfield – um dos mais expoentes estruturalistas norte-americanos. Para o gerativista, o behaviorismo pecou ao considerar limitadas e previsíveis (como respostas a estímulos) as construções linguísticas (cf. KENEDY, 2010, p. 128).

A sintaxe realmente era considerada pelos gerativistas como determinante dos eventos fonológicos, lexicais e semânticos de uma língua. Tudo estaria condicionado aos fenômenos sintáticos⁶. Tal atribuição foi consagrada no meio gerativista por causa da existência de semelhanças encontradas nessa área entre as mais diversas línguas, facilitando as buscas pela gramática universal (GU).

Em suma, a corrente formalista ficou profundamente caracterizada por priorizar a estrutura, o sistema, a forma em prol de descrições universais que levariam ao conhecimento geral da linguagem. No entanto, veremos a seguir que incluir os falantes de uma língua nas investigações científicas pode ser viável para a pesquisa linguística, ou, pelo menos, no que se refere às considerações mais gerais (ou mais abrangentes) acerca da linguagem humana.

1.3. Corrente Funcionalista

1.3.1. Considerações sobre a inclusão do indivíduo nos estudos funcionalistas

Pensamentos dissonantes sempre existiram e provavelmente sempre existirão em oposição aos pensamentos hegemônicos de uma determinada época, porém, quando o que está submerso vem à superfície, podemos enxergá-lo com mais clareza e com tal vislumbre ao ponto de rechaçar tudo o que existiu anteriormente. No entanto, os estudos funcionalistas da linguagem não se comportam dessa maneira ingênua, pois, embora tragam o indivíduo para o centro das discussões linguísticas, não negam completamente as contribuições teórico-metodológicas fundadoras da ciência em questão.

A perspectiva funcionalista é considerada como uma perspectiva “integrativa” já que procura unir os aspectos estruturais a aspectos funcionais da linguagem, deixando claro que cada elemento linguístico possui uma função específica em situações de uso. Em outras palavras, “a linguagem é vista como uma ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce e, desse modo, ela pode ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas” (PEZATTI, 2005, p. 168), contrapondo-se ao fato de a linguística formal explicar os fenômenos linguísticos exclusivamente através do sistema.

⁶ É importante deixar evidente que o estruturalismo saussuriano posicionava-se de um modo diferente. Segundo essa corrente, os fenômenos fonológicos determinavam os fatores sintáticos, lexicais e semânticos de uma língua natural.

Por entender como função precípua da linguagem a interação entre os seres humanos, a corrente funcionalista (apesar de ser constituída por diversas linhas de pesquisa) debruça-se para a competência comunicativa. É possível destacar que esse discurso acerca da linguagem não é privativo do funcionalismo porque mesmo estudiosos anteriores e contemporâneos a Saussure já defendiam que o indivíduo possuía relevância no estudo da linguagem, como por exemplo, é o caso do antropólogo Humboldt e de etnolinguistas como Boas, Sapir e Whorf. Influenciados pelas ideias de Humboldt, os americanos Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf admitem a influência do indivíduo na língua e da língua no indivíduo. Sapir, especificamente, foi um dos primeiros a reconhecer as determinações da comunidade na língua. Já Whorf também foi um dos primeiros a considerar que a língua determina a visão de mundo dos que a falam (cf. SOARES, 1996, pp. 23-4). Por tais perspectivas não serem excludentes entre si, muito pelo contrário, e assumirem um caráter complementar, hoje as chamamos de “hipótese Sapir-Whorf”.

Versar sobre o funcionalismo sem mencionar a contribuição científica promovida pela Corrente Linguística de Praga (doravante CLP) não tornaria este trabalho minimamente respeitado. Dizemos isso, pois os linguistas interessaram-se bastante pelo termo “função” que, por sua vez, foi utilizado em vários sentidos, como: tarefa/propósito; sentido lógico-matemático; finalidade (ou caráter teleológico). Na verdade, o termo “função” no sentido de “tarefa/propósito” foi o mais adotado pela ELP, de acordo com Danes (cf. NEVES, 1997, p. 08). Ademais, a ELP influenciou de maneira decisiva os estudos mais tarde desenvolvidos por Martinet, Jakobson, Halliday e Dik por estar sempre atenta ao comportamento da estrutura no uso efetivo da linguagem. Foi na ELP, inclusive, que se desenvolveu a “Perspectiva Funcional da Sentença”. Nessa perspectiva, como afirma Pezatti (2005, p. 177), a sentença contém um ponto de partida – “noção inicial (...) ponto de encontro entre falante e ouvinte” e um objetivo do discurso – “a informação que deve ser partilhada com o ouvinte”. Essa perspectiva também ficou conhecida como “dado-novo”, “tema-rema” e “tópico-comentário”.

Quanto ao fato de a linguagem apresentar “funções”, Roman Jakobson, da Escola Formalista Russa, ficou bastante famoso por apresentar um quadro em que essas funções se distribuem em seis; são elas: referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética, sendo que as três primeiras já haviam sido apresentadas com outras denominações por Karl Bühler (cf. NEVES, pp. 09 e 11).

O britânico Michael A. K. Halliday é outro estudioso dedicado a descrever as funções da linguagem, mas de modo distinto já que, para ele, a linguagem (ou cada uso de expressões linguísticas) possuiria funções que coexistem, isto é, apresentaria mais de uma função – o que a caracterizaria como multifuncional. Essa é a proposta que, além de sofrer influência da ELP, sofreu influências também da etnografia de Malinowski e do funcionalismo etnográfico de Firth, destacando que, para descobrir o papel fundamental desempenhado pela linguagem, não se pode dissociá-la do valor que ela apresenta na vida das pessoas.

As funções apresentadas por Halliday estão estreitamente relacionadas ao ponto de vista adotado acerca do significado das orações, por exemplo: a função textual encara a oração como uma mensagem – composta de tema e rema; a função ideacional encara a oração como uma representação do pensamento; e a função interpessoal encara a oração como uma troca de (inform)ações entre os usuários da língua (cf. NEVES, op. cit., p. 33).

O linguista Simon Dik – contemporâneo de Halliday, enfatizando que a linguística funcional deve interessar-se no modo como opera o usuário da língua natural, descreveu cinco capacidades humanas essenciais para uma comunicação eficiente, são elas: **capacidade linguística** (produção e interpretação de expressões linguísticas); **capacidade epistêmica** (organização e aplicação do conhecimento); **capacidade lógica** (extração de uma parcela do conhecimento por meio de outra); **capacidade perceptual** (extração de conhecimento perceptível no ambiente) e **capacidade social** (adequação do conteúdo linguístico à situação)⁷. Para o autor, tais capacidades são indissociáveis e dependentes entre si.

1.3.2. Princípios funcionalistas

Depois de apresentarmos considerações sobre a inclusão do indivíduo nos estudos funcionalistas, dedicaremos nossas atenções nesta seção para os princípios funcionalistas. São três os princípios básicos dessa corrente linguística e servem diversas vezes para nortear análises interessadas na identificação do grau de gramaticalização dos termos.

⁷ Cf. Pezatti (2005, p. 172) e Neves (1997, pp. 76-7).

Na década de 1970, os estudos funcionalistas tomam fôlego nos Estados Unidos e estudiosos como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón destacaram-se por considerar como crucial o papel dos componentes pragmáticos na influência dos componentes sintáticos. Ponto de vista diverso do predominante naquele período, que considerava a sintaxe como um fator autônomo – o empreendimento gerativo. Para os funcionalistas supracitados,

a sintaxe é uma estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso. Ou seja, a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva. (MARTELOTTA e AREAS, 2003, pp. 23-4)

Lembramos que o estruturalismo de Saussure descrevia uma língua “estática” cujos signos que a compunham eram arbitrários e imotivados, assim como a gramática. Gramática esta que, embora assumisse “a existência de um conjunto de elementos” regidos por diversas determinações de um sistema abstrato, o que a torna distinta de quaisquer outras é “o fato de que cada elemento só tem valor em relação a outros, organizando-se solidariamente em um todo, que deve sempre ter prioridade sobre as partes que contém” (MARTELOTTA, 2010, p. 54). Ou seja, o sistema seria exclusivamente responsável pela maneira como as formas linguísticas se comportariam, desde a fonologia até a sintaxe.

Contudo, a teoria funcionalista diverge de maneira contundente da teoria formalista no que concerne à motivação linguística. Ao considerar os fatores pragmáticos como responsáveis por mudanças, variações e adaptações ocorridas na língua, a teoria funcionalista, em consequência, nos leva a crer que “a estrutura da língua reflete a estrutura da experiência, ou seja, a estrutura do mundo (geralmente inclusa a perspectiva imposta sobre o mundo do falante)” (NEVES, 2004, p. 21). Tal princípio ficou conhecido como o princípio da **iconicidade** que, evidentemente, não pode ser levado ao extremo (considerar que para cada forma haja um significado específico – o que é conhecido pelo nome de “isomorfismo”). Caso se assuma essa postura radical, ela seria pulverizada ao defrontar-se com fatos sinonímicos ou homonímicos. (cf. NEVES, 1997)

Uma ruptura realizada pelo funcionalismo em relação ao formalismo ocorreu quando se considerou que as categorias linguísticas são não discretas, ou não estanques. Isso significa que se admite a “existência de vaguidade nos limites entre categorias”

(idem), delineando determinado elemento mais ou menos típico de uma categoria específica. Esse princípio ficou conhecido como o princípio dos **protótipos** e

implica [...] a noção de *continuum* ao longo do qual podemos mapear uma determinada construção e, assim, observar mais detalhadamente não só seu conjunto de traços definidores num dado momento, mas também como esses interagem na constituição dos vários graus de tipicidade que um determinado fenômeno gramatical apresenta (DUTRA, 2003, p. 125).

A **marcação** também constitui um dos princípios desenvolvidos por essa teoria. Esse princípio permite que se comparem as propriedades estruturais e funcionais dos elementos linguísticos, como quantidade de matéria linguística, a ocorrência e a demanda de atenção exigida. Quando se deseja descobrir se o objeto analisado é mais ou menos marcado, sempre se deve opor um elemento a outro, comportamento herdado da CLP (cf. SILVA, 2005). Em outras palavras, o princípio da marcação está diretamente ligado à complexidade dos termos (tamanho, conhecimento compartilhado acerca do sentido) e se essa complexidade interfere na escolha de um uso em detrimento de outro.

Apresentados os princípios fundamentais da análise funcionalista da linguagem, seguiremos com o intuito de demonstrar um fenômeno muito estudado por tais cientistas: a gramaticalização. Para muitos, o estudo da gramaticalização surge em prol do rastreamento dos processos de variação e mudança linguísticas e esclarece de maneira satisfatória um tema considerado, por alguns, impossível e, por outros, obnubilado.

1.3.3. Gramaticalização: metáfora como o elo perdido da mudança linguística

Um dos fenômenos mais estudados por funcionalistas vem sendo a gramaticalização, que até 1970 era estudada sob a ótica exclusivamente diacrônica (ou histórica) – cujo foco era “as origens das formas gramaticais”; e depois da década de 1970, começou a ser estudada também pela ótica “mais sincrônica” – que se interessa pelos “padrões fluidos de uso linguístico”, conforme a ratificação das ideias de Hopper & Traugott (1993) realizada por Neves (1997, p.118).

O processo de gramaticalização consiste na mudança de termos⁸ lexicais (com significado pleno) em termos gramaticais (com significado restrito a algumas situações⁹) ou de termos gramaticais em termos mais gramaticais. Em outras palavras, como afirma Neves (1997, p. 115) recorrendo a Hopper & Traugott (1993):

a gramaticalização é definida como o processo pelo qual itens e construções gramaticais passam, em determinados contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais.

Para sermos mais claros, é importante definirmos melhor o que consideramos como significado lexical (ou significado pleno) e significado gramatical. De acordo com a teoria da gramaticalização, nesse processo, as palavras ou expressões linguísticas passam por mudanças no seu significado, frequentemente incluindo as mudanças nas suas formas e funções. Vejamos a definição esclarecedora desses significados apresentada por Silva (2005, p. 93):

Significados lexicais são descrições ou referências a dados ou seres do universo biossocial, enquanto os significados gramaticais desempenham funções organizadoras do discurso, encontrando sua razão de ser na relação que engendram entre referentes lexicais.

Um exemplo clássico¹⁰ de gramaticalização em português é o caso do verbo “ir” que é utilizado de maneira plena (indicando movimento) – uso mais lexical, de maneira gramatical (usado como verbo auxiliar indicando o tempo verbal) e de maneira mais gramatical (usado na expressão “vai que”, promovendo relações de consequência e resultado, e de condição entre orações, assumindo um caráter mais conectivo). (cf. DUTRA, 2003, pp. 106-111).

Observamos, com efeito, que esse processo sempre ocorre na direção do mais concreto para o menos concreto ou, ainda, do menos abstrato para o mais abstrato. Isto é, há uma “abstratização” dos elementos linguísticos que não acontece de maneira mágica ou misteriosa, mas sim por meio, principalmente, da metáfora.

⁸ Estamos nos referindo a termos, mas devem ser considerados itens ou construções gramaticais.

⁹ Neves (1997, p. 129) explica como esse processo limita as ações do sujeito: “Trata-se da passagem de menor para maior regularidade, e de menor para maior previsibilidade; e, afinal, no percurso de uma regularização, trata-se de uma passagem que torna o falante, num determinado ponto do enunciado, mais sujeito a determinações do sistema, e menos livre para escolhas nas quais possa exercer sua criatividade.”

¹⁰ A escolha pela palavra “clássico” denota, nessa situação, o fato de que a apresentação do verbo “ir” como exemplo é uma atividade bastante recorrente por estudiosos que se dedicam a investigar o fenômeno da gramaticalização.

Para quem está acostumado somente a relacionar o estudo da metáfora à produção e compreensão do texto de cunho literário, admitir o seu uso como o principal fator responsável pelas mudanças e variações linguísticas existentes em uma língua pode ser impossível ou uma novidade. No entanto, vários semanticistas há muito tempo vêm considerando essa hipótese, como é o caso de Michel Bréal (1892)¹¹. Conquanto fosse contemporâneo aos linguistas comparatistas do século XIX, ele criticou o comportamento adotado por muitos etimologistas da época que se baseavam apenas na fonética e nas raízes verbais para explicar as variações e mudanças linguísticas diacronicamente¹². Observemos o seguinte excerto:

Nenhum capítulo mostra tão bem o poder que, mesmo hoje [1892], com nossas línguas fixadas há muito tempo, *a ação individual continua a exercer*. Tal imagem produzida em alguma cabeça privilegiada torna-se, ao expandir, propriedade comum. Ela deixa, então de ser imagem e torna-se qualificação recorrente. Entre os tropos da linguagem e as metáforas dos poetas, há a mesma diferença que entre um produto de uso comum e uma conquista recente da ciência. O escritor evita as figuras que ficam banais, ele aprecia as novas. *Assim se transforma a linguagem*. É isto que, às vezes, esqueceram nossos etimologistas, sempre prontos a supor a pretensa raiz verbal, como se a imaginação não tivesse jamais sido capaz de transpor uma palavra de uma ordem de ideias para outra. (idem, p. 94, grifos meus)

É extremamente necessário ressaltarmos que Bréal considera que essas transformações ocorressem de forma consciente exclusivamente na literatura e que na língua cotidiana sejam feitos “empréstimos às artes” e, apesar de considerar a importância do indivíduo na língua, esse não é um indivíduo qualquer, mas sim um escritor literário, ou seja, uma perspectiva – nos dias atuais – restritiva. No entanto, o trabalho de Bréal é relevante porque, de certa maneira, ele já avaliava que o significado das palavras pode variar ou mudar devido às atividades intelectuais ou sociais de seus usuários, considerando o caráter abstrato ou concreto decorrente do uso metafórico.

Atualmente, a compreensão acerca das metáforas vai além daquelas encontradas exclusivamente em textos literários e motivadas pela estilística. A linguística cognitiva através de estudos evidenciados, como em Lakoff & Johnson (2002, p. 45), defende que “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas no pensamento e na ação”, tal ponto de vista é denominado: metáfora conceptual.

¹¹ A 2ª edição brasileira corresponde ao ano de 2008, mas a primeira edição/publicação desse livro na França, com o título “Essai de sémantique”, foi realizada no ano de 1892.

¹² Analisar a mudança da língua diacronicamente sob o viés semântico não era considerado como ideal já que, para muitos estudiosos da época, era um tipo de conhecimento impossível de ser sistematizado (como na fonética e na morfologia, por exemplo).

Conforme os autores, as metáforas estão latentes na nossa vida cotidiana e no nosso pensamento por meio dos conceitos existentes em nossa mente. Esses conceitos sistematizam o nosso modo de falar e agir sobre diversos aspectos do nosso cotidiano. Com o conceito “*tempo é dinheiro*” – apresentado por eles – podemos verificar sua característica organizadora (sistêmica) quando se dizem as expressões “Você está desperdiçando o meu tempo” e “Meu tempo é valioso”. Nesses casos, a linguagem ou expressões linguísticas metafóricas (muitas vezes não percebidas como tais) evidenciam o conceito existente em nossa mente, estruturando também “a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas” (pp. 45-6). Logo, “os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões de intelecto” (p. 45), mas, inclusive, questões socioculturais, já que as características comportamentais de determinada comunidade são regidas por conceitos comuns aos indivíduos integrantes dela.

Neves (1997) apresenta três tipos de abstração no processo de gramaticalização; são elas: abstração generalizadora (equivale à redução de traços linguísticos); abstração isoladora (equivale à separação de um traço periférico do conceito); abstração metafórica (equivale à relação entre conceitos mais abstratos e mais concretos). Entretanto, a abstração metafórica é a considerada como base do processo de gramaticalização (cf. pp. 131-2).

Essa abstração metafórica ocorre por meio das metáforas estruturais – “caso nos quais um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro” – e das metáforas orientacionais – que organizam “todo um sistema de conceitos em relação a um outro” (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 59), são baseadas na experiência e têm o corpo humano como o principal ponto de referência (por exemplo, “dentro-fora”, “para cima-para baixo”).

Os advérbios são uma das classes que mais experimentam processos de gramaticalização. Muitas das conjunções que conhecemos hoje no português moderno são derivadas de advérbios no latim. Um dos exemplos é o advérbio “então”, primeiramente, indicando tempo (anáfora temporal e depois sequenciador temporal) que, ao passar pelo processo de gramaticalização mais uma vez, exhibe a forma da conjunção que introduz efeito (cf. TAVARES, 2003, pp.181-2). Isso não impede o fato de elas coexistirem apesar de concorrerem, pois

o que ocorre é que, embora se possa encontrar num determinado momento, uma estrutura substituindo completamente outra, por um considerável

período de tempo coexistem a forma nova e a velha, que entram em variação, sob diversas condições; e essa variação encontrada nada mais é do que o reflexo do caráter gradual da mudança linguística. (NEVES, 1997, p. 118)

No trecho acima, a autora destaca a importância de tratar o processo de gramaticalização nas perspectivas sincrônica e diacrônica. Isso significa dizer que, muitas vezes, ao analisarmos dados sincronicamente, o que chamarmos de variação poderá ser efetivado como uma mudança legítima da língua, ou não, já que tais fenômenos parecem, de certa forma, imprevisíveis, pelo menos, no que diz respeito às escolhas dos falantes que se renovam a cada contexto, a cada situação de uso da língua.

1.3.4. Discursivização: último estágio da abstratização?

Depois de elementos da língua se tornarem mais gramaticais ou mais gramaticalizados, tais elementos não, necessariamente, param de ser utilizados com valor mais abstrato tampouco retrocedem. Itens como os estudados por nós neste trabalho podem, com efeito, serem esvaziados completamente de sentido lexical e até mais gramatical e se tornarem mais discursivos.

Isso significa dizer que um item poderá ser utilizado, se assim os falantes desejarem, para organizar o discurso, como por exemplo:

- Conferir a atenção do ouvinte;
- Sinalizar o domínio do turno conversacional (com o preenchimento de pausas, por exemplo);
- Indicar finalização de turno;
- Trazer de volta um tema anteriormente levantado;
- Inserir um tema novo.

Tais comportamentos justificam muitas vezes um uso efetivo de determinado termo num turno conversacional. Em outras palavras, segundo Martelotta e Alcântara (1996), a discursivização é um

processo de mudança que leva determinados elementos linguísticos a serem usados para reorganizar o discurso, quando suas restrições de linearidade se perdem em função da improvisação típica da fala, ou para preencher o vazio comunicativo causado por essa perda(p. 277)

Bazzanella (1996) *apud* Castilho (2010) nomeia esses marcadores discursivos – conforme chamamos tais elementos que se comportam com valor mais discursivo – de conectivos pragmáticos, caracterizando-os. De acordo com esse autor, dentre as características principais desses elementos, eles apresentam “relações entre os atos de fala” e “não são recuperáveis pelo contexto” (p. 340).

Após apresentarmos as vertentes teóricas predominantes no século XX com ênfase nos estudos funcionalistas da linguagem, tratando de seus pontos mais relevantes, evidenciaremos no capítulo posterior o percurso dos termos analisados no processo de gramaticalização e a manipulação dos dados.

2 Ambientando e analisando os dados

2.1. A gramaticalização de “e”, “ai”, “mas”, “assim” e “então”: por onde andaram e aonde vão.

Os termos que serão, adiante, analisados – “e”, “ai”, “mas”, “assim” e “então” – possuem um caráter comum: todos apresentam em sua origem latina função de advérbio. Nesta subseção, tentaremos apresentar algumas características desses termos no que se refere às eventuais transformações/mudanças/variações (fonológicas, morfológicas ou sintáticas) identificadas diacrônica e/ou sincronicamente no constante uso da língua.

- E

Conforme Tavares (2003), a conjunção “e”, apesar de não apresentar em Língua Portuguesa registros que a caracterizem com função adverbial, em latim antigo, apresentou tal função. Isto é, a nossa conjunção “e” é oriunda da forma latina “et” que, por sua vez, é derivada do advérbio da língua hipotética proto-indo-europeia¹³ ~eti (que significaria “além de”) e que, provavelmente, deu origem no latim arcaico à palavra *etiam* (que significava “também”). Observemos o aclave que auxilia melhor a entendermos essas possíveis transformações:

~eti < etiam < et < e

O item “et” concorria com outros conectores latinos: *ac, atque* e *-que*. Eles apresentavam nuances distintas: enquanto “*ac* é empregada **preferencialmente** antes de palavras iniciadas por consoantes” e *atque* antes de palavras iniciadas por vogais ou *h* (ambas indicando adição e unidade, sobressaltando o segundo termo adicionado), *-que* “indica adição, unidade e equivalência, apresentando o segundo membro como apêndice do anterior ou como continuação ou extensão dele.” (TAVARES, 2003, p. 149, grifos no original) Contudo, a concorrência foi ganha por “et” que, segundo a autora, apresentou os seguintes fatores:

- Simplificação envolvendo forma e função (a mesma forma desempenhou todas as funções exercidas por *ac, atque* e *-que*);

¹³ A língua hipotética denominada “proto-indo-europeu” é o resultado de uma teoria desenvolvida no século XIX por comparatistas a fim de justificar, entre outras coisas, as semelhanças existentes entre as línguas europeias e o sânscrito. Afirmamos isso porque não queremos esquecer o fato de que não se têm dados suficientes para comprovar a existência dessa língua.

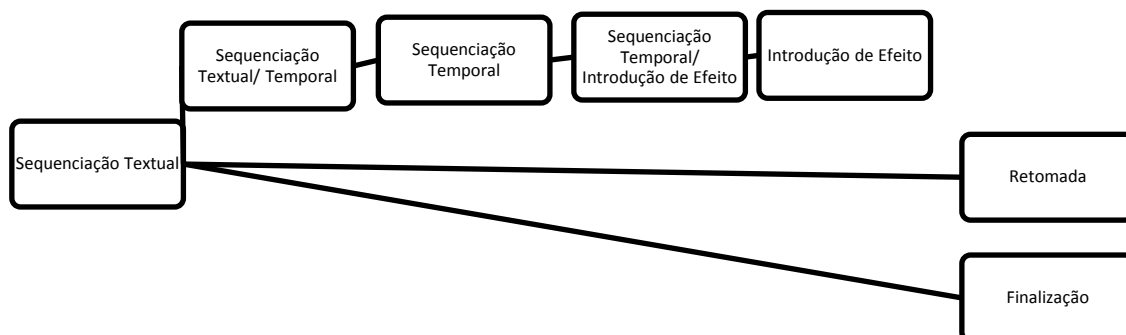
- Tamanho menor da palavra;
- Baixo grau de complexidade para o usuário.

Com isso pôde-se comprovar a origem adverbial de uma conjunção bastante utilizada no português atual, mas que ainda guarda traços que revelam sua natureza inclusiva, que atualmente pode ser encontrada interligando sintagmas nominais, sintagmas verbais, orações e marcando a sequenciação entre os segmentos e tópicos discursivos.

As funções do “e” mais utilizadas pelos informantes encontradas no *corpus* de Tavares (2003) são cinco: **sequenciação textual**– indica acréscimo de informação relevante; **sequenciação temporal**– sinaliza ações que se sucedem; **introdução de efeito**– introduz “informações que representam consequência, conclusão, efeito ou resultado em relação ao que foi dito previamente” (idem, p. 30); **retomada** – após uma digressão, “traz de volta a informação interrompida” (ibidem, p. 158); **e finalização** – indica o fim do tópico com expressões cristalizadas em nossa língua, caracterizando-se muitas vezes por se apresentar junto a itens anafóricos (isso, essa, esse – dentre outros)¹⁴.

As funções elencadas e definidas acima do “e” revelam que esse item está basicamente concatenado aos sentidos gramaticais já que não apresenta uma relação mais clara com o mundo biossocial. No entanto, há uma tendência desse elemento em discursivizar-se, tornando seus usos mais abstratos e cristalizados. Observemos abaixo o aclave que faz referência a esse *continuum* cujo lado esquerdo indica que o significado é menos abstrato e o lado direito, mais abstrato:

¹⁴Conferir mais atentamente em Tavares (2003, pp. 32 e 158), no que diz respeito às definições da função finalização.



- abstrato

+ abstrato

Esquema 1: Processo de gramaticalização/ discursivização do termo “e”, de acordo com Tavares (2003)

É importante destacar que as funções de “retomada” e “finalização” são oriundas diretamente da função de sequenciação textual, ou seja, esses usos passam de um extremo a outro na escala¹⁵, coexistindo, inclusive, com outros usos. Tal característica está presente tanto no processo de gramaticalização quanto no processo de discursivização. Já apresentadas algumas funções gramaticais e discursivas do termo “e”, seguiremos adiante com a exposição de outros termos e os seus eventuais processos de gramaticalização e discursivização.

- Aí

O item “aí” é amplamente encontrado na oralidade e também passa pelo processo de gramaticalização. Ainda de acordo com Tavares (2003, p. 159), o termo “aí” é oriundo da palavra pertencente ao português arcaico provavelmente do século XIII “i” (hi / hy) que, a seu turno, provém da palavra latina *ibi* que já apresentava significados diferentes como “nesse lugar, nesse momento”. Daí, podemos perceber que essa palavra já apresentava significados relacionados a lugar e tempo.

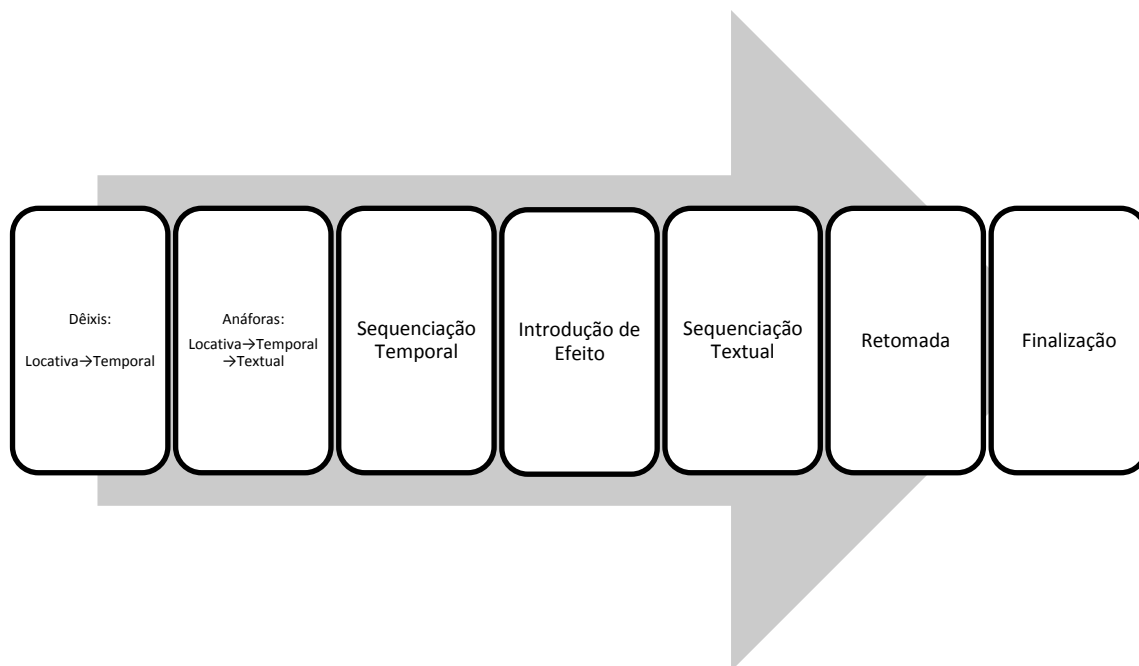
¹⁵ Ressalvamos aqui que tal processo não ocorre de maneira simples e rápida, mas sim que esse processo não precisa cumprir as mesmas etapas antes de atingir o nível máximo de abstratização.

Tavares (2003), com efeito, explicita que a característica dêitica desses elementos estava presente desde muito tempo e persiste nos dias atuais, isto é, caracteriza-se como um elemento responsável por uma conexão entre a situação e o que é dito. Mas esse caráter não é o único apresentado pela autora, pois ela comprova que o “aí” passa por vários estágios do processo de gramaticalização.

Esse elemento também é utilizado para realizar anáforas locativas e temporais. Em outras palavras, ele também se torna responsável por promover referências a locais e instantes. Tal evento, certamente, por meio da abstratização, principalmente, orquestrada pelas metáforas e metonímias, também influencia o comportamento do “aí” que age como um sequenciador retroativo-propulsor.

Ao atuar com a função de sequenciador retroativo-propulsor, ele organiza o discurso: unindo informações subsequentes e introduzindo efeito, concomitantemente ou não, pois essas relações de sequência temporal e introdução de efeitos estão muito próximas. Essas funções tornam-se tão próximas já que uma função não necessariamente exclui a outra, ocorrendo (co)incidência entre a consequência temporal e a consequência lógica.

O *aí* pode apresentar algumas funções distintas e compreender sentidos distintos, são eles: **Dêixis** (locativa e temporal) – com a função de apontar para elementos da enunciação; **Anáfora** (locativa, temporal e textual) – com a função de resgatar alguma informação dita anteriormente relacionada ao lugar, ao tempo ou ao texto; **Sequenciação temporal**; **Introdução de efeito**; **Sequenciação textual**; **Retomada**; e **Finalização**. Observemos o esquema que representa o *continuum* de gramaticalização e discursivização do “aí”:



Esquema 2: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “ai”, de acordo com Tavares (2003)

O *continuum* representado no esquema 2 demonstra, inclusive, que o sentido do “ai” transita entre valores mais lexicais, mais gramaticais e mais discursivos, isto é, entre valores espaciais, temporais, textuais e discursivos.

É importante ressaltar que Pereira e Oliveira (2011), apesar de não destrincharem as funções de sequenciação temporal e textual e considerarem a introdução de efeito como um tipo de sequenciação (cf. exemplos e explicações da página 1840), apresentam duas funções não percebidas por Tavares (2003) como “especificador de Sintagmas Nominais indefinidos” e “estruturas pré-fabricadas”, sendo que a primeira possuía “característica típica de qualificador de nomes que é de aparecer junto ao sintagma nominal”¹⁶ (p. 1839) e a segunda são “convenções de termos utilizados em sequência” (p. 1840) como, por exemplo, as expressões “t’ ai” e “por ai vai”.

Os estudos de Pereira e Oliveira (2011) foram levados em consideração, pois as nossos *corpora* mantêm algumas características que se aproximam, quais sejam: tratamos de textos orais produzidos por falantes da região Nordeste do Brasil e o fato de considerarmos a escolarização dos falantes como um dos critérios levados em conta, dentre outras informações relevantes.

¹⁶ Algo muito parecido ocorre com o “assim” (cf. seção 2.2.3.4.1. Outros valores do “assim”).

A seguir, continuemos a apresentar os percursos da gramaticalização dos demais itens investigados.

- Mas

Geralmente as gramáticas de cunho normativo consideram o “mas” como uma das conjunções coordenadas adversativas, mas tal definição não explica muitas vezes os seguintes comportamentos: o aspecto inclusivo do “mas”; a inexistência aparente de oposição anterior ao seu uso; ou até seu valor concessivo, dentre tantas outras funções desempenhadas por essa palavra. Entretanto, antes de versarmos sobre essas considerações e tentarmos justificar tamanha dinamicidade semântica, é necessário que se faça uma breve apresentação da história desse termo.

Silva (2005), em sua tese de doutoramento, realiza uma minuciosa análise dos elementos opostos mais utilizados em editoriais de jornais paraibanos no período de 1900 a 2000. Embora a sua proposta seja analisar textos escritos do século XX – diferentemente do gênero e da modalidade constitutivos do *corpus* desta dissertação –, tal engendro merece destaque porque existe uma quantidade relevante de comportamentos registrados que chamam a atenção, especialmente, por sua diversidade semântico-discursiva.

Um dos termos que apresentam grande número de usos no *corpus* dessa pesquisa é o já referido “mas”. Esse termo, a seu turno, é derivado do advérbio latino “magis” – forma arcaica do “mais” que

[...] consistia em estabelecer comparações de quantidades e de qualidades, apresentando, ainda, valores secundários de inclusão de indivíduos num conjunto, funcionando como um advérbio predicativo intensificador. (SILVA, 2005, p. 109)

Ainda segundo Silva (2005), o Dicionário Etimológico de Antenor Nascentes aponta que a mudança da função de advérbio para a conjunção adversativa se deve ao fato de que “em muitas expressões ele resultava subentendido da própria frase, vindo fixar-se na partícula. Suplantou *Sed*” (idem, grifos no original). No entanto, Castilho (2010) chama a atenção para um fato relatado por Maurer Jr.: “*sed* não ocorria no latim vulgar.” (p. 351) Isso vai de encontro às teorias que considerariam os seus usos como uma locução no latim, ou seja, um próximo ao outro para provocar determinado significado.

Outra hipótese considerada por Castilho (2010, p. 351) é a que consiste em admitir que o valor adversativo de “magis” poderia ter surgido da combinação com

termos que exercem função de negação e desenvolvido por metonímia, “sendo que a negação de expectativas é o valor básico dessa conjunção”.

Enquanto Silva (2005) apresenta as seguintes perspectivas adotadas por ele para delinear melhor o “mas” (configurações sintagmáticas; configuração semântico-discursiva – que obviamente se desdobram), as considerações acerca do feitiço dinâmico do termo “mas” realizadas por Castilho (2010) giram em torno das suas propriedades discursivas (marcador discursivo, conectivo textual e operador argumentativo) e semântico-sintáticas (inclusivo ou aditivo contrajuntivo (unindo elementos negativos e unindo elementos afirmativos). É fulcral que se tenha conhecimento de que os autores supracitados neste ponto estão lidando com *corpus* de modalidades diferentes da linguagem, pois o primeiro dedicou-se a textos pertencentes à modalidade escrita e o segundo, à modalidade oral. Talvez por causa disso não possuam exatamente a mesma explicação para fenômenos distintos e nem adotem a mesma classificação.

Segundo o estudo realizado por Silva e Christiano (2005) a fim de analisar o comportamento do “mas” na oralidade, foram percebidas basicamente cinco funções desse item: **fortemente opositivo** – caracterizando-se por introduzir uma oposição clara ao que foi expresso anteriormente; **conclusivo** – com valor semelhante à expressão “por isso”; **valor aditivo** – “adição de informações que se sucedem na linearidade discursiva” (*op. cit.* p. 184), caracterizando-se na maioria das vezes com a junção ao item “também”; **introdutor de ressalva** – “A informação se contrapõe à anterior, sem eliminá-la, acrescentando um detalhe que a modifica” (*op. cit.* p. 185); e **interrogativo no início de turno** – indica uma tomada de turno em que há necessidade de controle de turno por meio do entrevistador, por exemplo (aliás, esse foi o uso que teve mais atenção dos autores).

Podemos afirmar que os usos do “mas” aqui elencados estão relacionados ao que Rocha (2007), corroborando Sweetser (1991), denomina de mundo epistêmico e mundo conversacional, isto é, o mundo mental e o mundo dos atos de fala, respectivamente. De acordo com Rocha, Sweetser quer comprovar através de seus estudos acerca do *but* (comparando textos escritos na Idade Média aos escritos nos dias atuais) que, diferentemente de outras conjunções, essa nunca possuiu valor que a remetia ao mundo do conteúdo (ao mundo físico).

Em outras palavras, os usos do “mas” podem também tanto ser agrupados em **mais gramaticais** por estarem principalmente relacionados à organização das ideias no texto (os valores “fortemente opositivo”, “conclusivo” e “aditivo” se encaixam nessa

denominação) quanto ser agrupados na categoria de **mais discursivos**, organizando o discurso – preenchendo vazios, introduzindo turnos, dentre outras funções (como é o caso dos valores “introdutor de ressalva” e “interrogativo no início de turno”).

Apresentaremos a seguir as características diacrônicas e sincrônicas dos demais termos estudados.

- Assim

Como foi exposto anteriormente, o termo “assim” também possui em sua origem latina função de advérbio; função esta que não se perdeu completamente, além de assumir outras propriedades. Conforme Gonçalves et al. (2007), esse termo é formado por duas palavras latinas *ad* e *sic*:

ad exercia tanto o papel de preposição, com o sentido de aproximação no tempo ou no espaço *em direção a, para*, como também reforçava formas adverbiais – *adpost, adpressum, adprope* –, conferindo a elas um valor de aproximação, direção ou adição. Já *sic*, do antigo *seic*, era advérbio modal “dessa maneira” (p. 98, grifos no original)

A palavra latina “*sic*” – descrita acima como advérbio modal – possui caráter dêitico, comportamento este herdado também pelo “assim”. Segundo Martelotta, Nascimento e Costa (1996), originalmente o termo “*sic*” ou “*sice*” possui caráter dêitico espacial, pois a partícula “*ce*” utilizada em muitas línguas itálicas ligava-se “a pronomes demonstrativos como **hic(e)** (este) e **illic(e)** (aquele) ou a advérbios tirados de temas demonstrativos, como **tunc(e)** (então) e **nunc(e)** (agora)” (p. 262, grifos no original). Fernandes (2007) define os elementos dêiticos espaciais como os que “aparecem no discurso como determinantes nominais (demonstrativos) ou como advérbios; evidenciam-se pelas informações fornecidas pelo contexto, tendo em vista a localização do corpo do locutor” (p. 70).

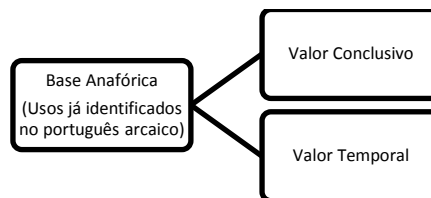
Apresentado um pouco da origem do “assim”, podemos compreender por que ainda hoje ele apresenta funções dêiticas. Entretanto, tais funções não são as únicas identificadas nos usos desse termo já que elas coexistem com funções fóricas exercidas no texto e com a função mais abstratizada desse termo: preenchedor de pausa.

Para Martelotta, Nascimento e Costa (1996), o percurso de gramaticalização do “assim” – de dêitico a organizador textual – “passa analogicamente a fazer alusão a dados do texto já mencionados ou por mencionar, assumindo valores respectivamente anafóricos e catafóricos” (p. 263); enquanto o processo de discursivização pelo qual esse mesmo elemento passa consiste no fato de que

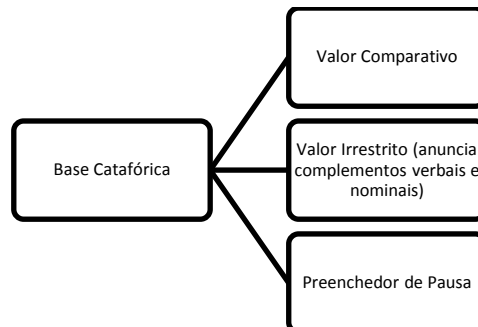
Após assumir a função gramatical de catafórico, o elemento passa a indicar, no momento em que ocorre uma perda de linearidade das informações da fala, que algo ainda será dito, apesar da quebra dessa linearidade (MARTELOTTA, NASCIMENTO e COSTA, 1996, p.263).

Tal quebra de linearidade, inalcançável nas explicações da gramática tradicional, reflete uma eventual cautela adotada pelo falante acerca da informação que vai proferir ou um eventual esquecimento que direciona muitas vezes a uma mudança de assunto na conversa.

Os valores do “assim” apresentados pelos autores são cinco: dois de base anafórica e três de base catafórica. Abaixo observemos os esquemas que tentam simplificar os valores apresentados por eles:



Esquema 3: Base anafórica do termo “assim”



Esquema 4: Base catafórica do termo “assim”

Os esquemas 1 e 2 apresentam as bases anafórica e catafórica do termo “assim” com os seus desmembramentos. Seguindo a linha de raciocínio dos autores, o processo de gramaticalização e discursivização por qual passa o termo “assim” se dá à medida que, quanto mais fizer referência a elementos do mundo biossocial ou textual, o seu valor possuirá um menor grau de abstratização e, quanto mais a sua função estiver relacionada ao direcionamento do discurso, o seu valor possuirá um maior grau de abstratização. Nesse caso, os valores de base anafórica são menos abstratos e os valores de base catafórica são mais abstratos. Contudo, apesar das diferentes matizes de

significado apresentadas pelo termo “assim”, há algo que parece estar presente em todas elas: a capacidade de referir.

As considerações apresentadas neste ponto sobre o termo “assim” reiteram novamente a concepção de coexistência e – por que não – de concorrência entre suas funções cuja forma, concomitantemente, passa pelos processos de gramaticalização e de discursivização, embora seja utilizada também com a sua função original dêitica. Em consequência disso, reforça-se uma vez mais a ideia defendida pela teoria funcionalista que crê na existência da dinamicidade linguística, palpável, real, constituída de regularidade e oriunda do uso.

- Então

O termo “então”, como os já demonstrados neste subtópico, também possui origem adverbial na língua latina, porém com função diferente das apresentadas pelo “mas” e pelo “assim”. Isso foi dito porque o “magis” – que originou a nossa conjunção “mas” – era utilizado para indicar relações comparativas de qualidade e de quantidade e o “ad sic” – que originou o nosso “assim” – para fazer referência ao mundo extralinguístico, modalizando expressões. Já o “então” é derivado da forma latina *intunc* (*in* + *tunc*), correspondendo à expressão “naquela ocasião”, relacionada ao tempo em que ocorrem as situações.

São relevantes essas considerações, pois constatamos frequentemente que a maioria das palavras que sofrem o processo de gramaticalização seguem o aclave: espaço → tempo → texto. Entretanto, de acordo com Tavares (2003), que consulta diversos dicionários etimológicos, “vinculam os empregos da forma correspondente a *então* no latim somente à indicação temporal anafórica.” (p. 182) Apesar de não haver um número substancial dos usos de base espacial em língua portuguesa do termo “então”, Martelotta e Silva (1996) acreditam que “**tunc** é o resultado da formação **tum** + **ce**, sendo a partícula **ce** um elemento de valor demonstrativo” (p. 222, grifos no original) o que nos levaria a concluir que poderia ter sido utilizado para fazer referência ao lugar da situação onde acontece a comunicação.

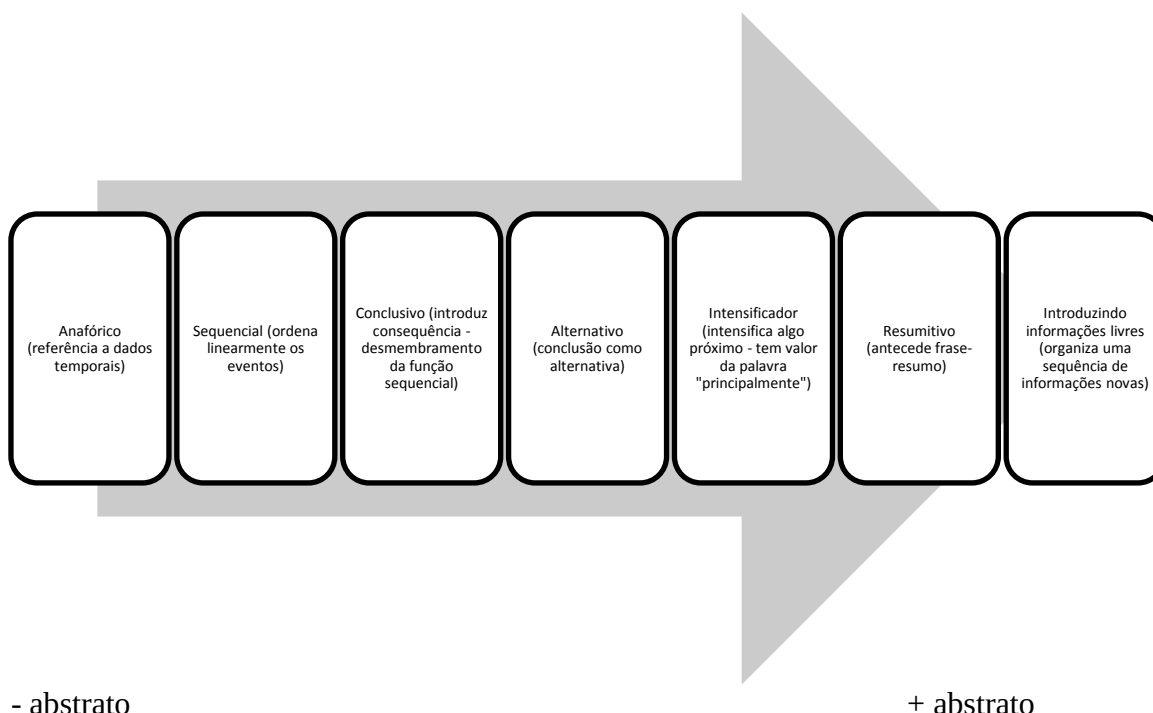
Com relação ao trajeto no *continuum* da gramaticalização percorrido pelo termo “então”, além de apresentar um exemplo do século XVIII com função locativa, Tavares (2003) assevera que

Ao tornar-se marca possível para a sequenciação temporal, *então* adquire um bilhete de entrada no domínio da sequenciação, através de um percurso

anáfora temporal → *sequenciação temporal*. Após o desenrolar dessa migração funcional, desenvolvem-se outras, desta vez no âmbito da sequenciação: (i) *sequenciação temporal* → *introdução de efeito*; (ii) *sequenciação temporal* e / ou *introdução de efeito* → *sequenciação textual*; (iii) *sequenciação textual* → *finalização e retomada*. (p. 183, grifos no original)

Martelotta e Silva (1996), também dedicando-se ao estudo do “então”, reconheceram 7 funções, são elas: *então* anafórico; *então* sequencial; *então* conclusivo; *então* alternativo; *então* intensificador; *então* resumitivo; e *então* introduzindo informações livres. Essas funções apresentadas por eles admitem certa convergência ao percurso do “então” realizado por Tavares (2003) em sua tese. Isso é posto devido ao fato de ambas as propostas considerarem relevante destacar as características anafóricas, sequenciais e introdutórias de efeito, entre outras; e ainda admitirem que tal trajeto funcional seja justificado pelo processo de gramaticalização sofrido pelo termo em questão.

A seguir, veremos mais um esquema realizado a fim de simplificar as explicações acerca dos valores do “então” (cf. MARTELOTTA e SILVA, 1996, pp. 221-235):



Esquema 5: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “então” e seus valores, de acordo com Martelotta e Silva (1996)

O esquema 3 tenta representar o processo de gramaticalização experimentado pelo termo “então”. Quanto mais à esquerda desse esquema, o valor do “então” é menos abstrato por possuir um significado mais lexical (com referência ao mundo biossocial

ou textual). Quanto mais à direita desse esquema, o valor desse termo é mais abstrato, logo possui um significado mais gramatical (com significados mais restritos à organização linguística). Todavia, embora haja nuances graduais de significado da palavra “então”, sempre a noção de sequencialidade se faz presente.

Depois de apresentar brevemente as origens latinas e as eventuais tendências funcionais de “e”, “ai”, “mas”, “assim” e “então” já anotadas na literatura funcionalista, seguiremos para a análise de dados. Em nossa análise, tentaremos demonstrar quais funções são predominantes e em que local do processo se encontram, sempre levando em conta os dados da escolarização do falante e que funções são mais comuns à determinado papel social, a saber, de aluno e de professor.

2.2. Manipulando os dados...

2.2.1. Breves considerações

A seguir, analisaremos as quantificações dos usos dos termos investigados, considerando o *corpus* completo. Posteriormente, apresentaremos quais usos de cada termo são mais frequentes e, por fim, tentaremos estabelecer uma comparação entre as funções atribuídas pelo falante mais escolarizado e os menos escolarizados a fim de tentar identificar a influência desse processo na mudança ou variação linguística.

2.2.2. Quantificação dos usos: o todo

Analisaremos 430 usos dos termos “e”, “ai”, “mas”, “assim” e “então” encontrados em entrevistas realizadas com uma professora pós-graduada e com sete alunos que se encontram no período de alfabetização, iniciantes ou não no processo de escolarização. Como foi exposto anteriormente, esses termos foram reunidos especificamente por dois critérios básicos: apresentam, em sua origem latina, comportamento de advérbio; e são recorrentemente estudados na literatura funcionalista como itens que continuam em processo de gramaticalização.

Para tornar mais claras as informações quantitativas gerais (com porcentagem aproximada), observemos o seguinte gráfico:

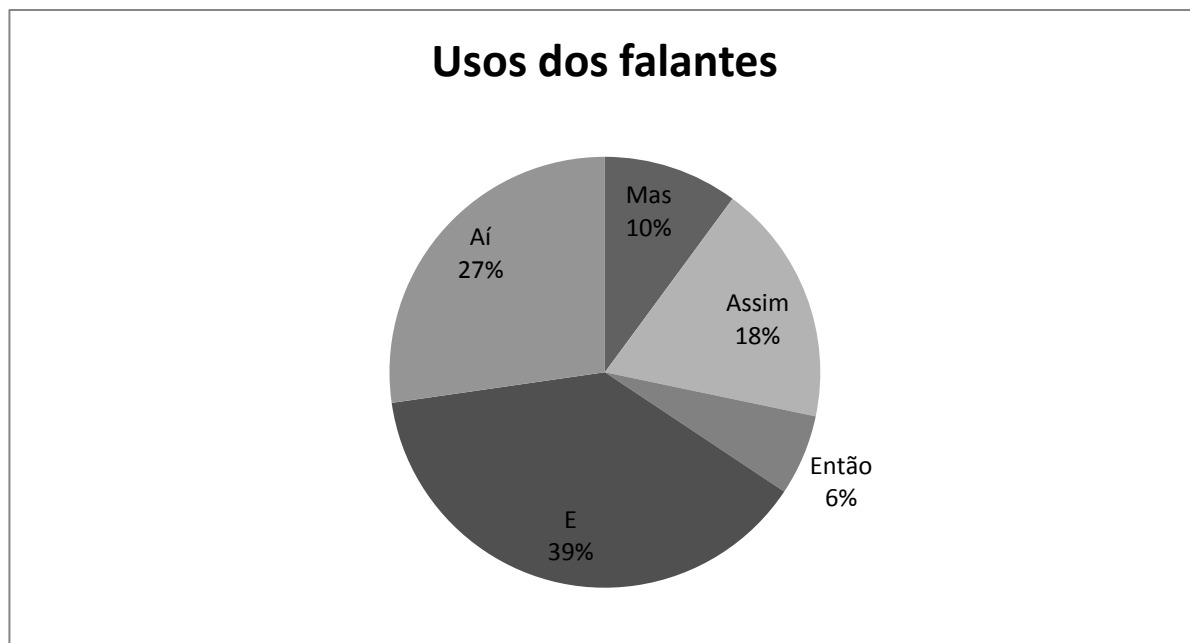


Gráfico 1: Quantificação geral dos elementos investigados

Abaixo apresentaremos na tabela a duração de cada entrevista e a quantidade de cada termo empregado pelos entrevistados. Tal levantamento é necessário para termos uma visão mais concreta dos usos realizados por cada indivíduo.

	Durações das entrevistas (aproximadamente)	E	AÍ	MAS	ASSIM	ENTÃO	Totais de usos dos falantes
Professora	25 min.	62	09	13	05	22	111
Esmeralda	09 min.	12	36	06	12	01	67
Diamante	10 min.	22	08	07	09	00	46
Ametista	09 min.	18	14	04	17	00	53
Rubi	12 min.	21	20	09	23	00	73
Cristal	08 min.	12	06	00	04	00	22
Pérola	09 min.	11	10	05	06	00	32
Safira	07 min.	08	11	02	04	01	26
TOTAIS	89 min.	166	114	46	80	24	430

Tabela 1: Quantificação de usos

Em média, os alunos falaram cerca de 9 minutos, enquanto a professora falou durante 25 minutos. Talvez isso ocorresse devido ao fato de a professora estar mais habituada a falar em público.

Após termos elencado os dados quantitativos mais gerais de nossa pesquisa, verificaremos em seguida os usos de maneira mais profunda, tentando qualificá-los e destacando se o informante pertence ao grupo dos mais escolarizados ou dos menos escolarizados.

2.2.3. Analisando os usos: as partes do todo

Esta parte da pesquisa dedica-se a apresentar quais usos são mais frequentes e quais são menos frequentes nas entrevistas dos informantes, considerando relevantes as contribuições provenientes dos estudos de Castilho (2010), Martelotta, Nascimento e Costa (1996), Martelotta e Silva (1996), Tavares (2003) e Silva (2005). Esta seção será subdividida a partir dos termos estudados para que se tenha uma melhor dimensão do processo de cada termo estudado.

2.2.3.1. E

A Gramática Descritiva do Português de Perini (2009) considera que o “coordenador” **e** “ilustra a coordenação em sua forma menos problemática” (p. 144). No entanto, não podemos compartilhar essa mesma opinião, analisando a língua oral em uso porque, muitas vezes em nossas análises, identificar com maior exatidão as funções do **e** já apresentadas não foi tão tranquilo ou menos problemático.

Antes de continuarmos, é necessário esclarecer o ponto de vista adotado por ele nesse livro, pois uma gramática descritiva enxerga a língua como algo homogêneo e “não é necessário levar em conta o falante historicamente situado, pois o que interessa aqui é o enunciado que resulta da interação” (CASTILHO, 2010, p. 44). Nesse tipo de gramática, não são analisadas frases de uso cotidiano, mas sim construções ideais¹⁷.

¹⁷ De acordo com os critérios apresentados por Perini, realmente o item **e** parece pouco problemático, pois os analisa basicamente com exemplos da língua escrita hipotética. Um dos critérios apresentados por ele para caracterizar esse item como pouco problemático foi o uso depois de uma oração finalizada por ponto final. Para maiores esclarecimentos, conferir Perini (2009, p.144).

Sob a perspectiva funcionalista, analisaremos o comportamento do termo **e** em nosso *corpus*. Como já foi exposto anteriormente, o termo em questão foi utilizado 166 vezes de diversas maneiras. Observemos o seguinte gráfico que demonstra a percentagem dos usos encontrados (consideramos as classificações propostas por Tavares, 2003):

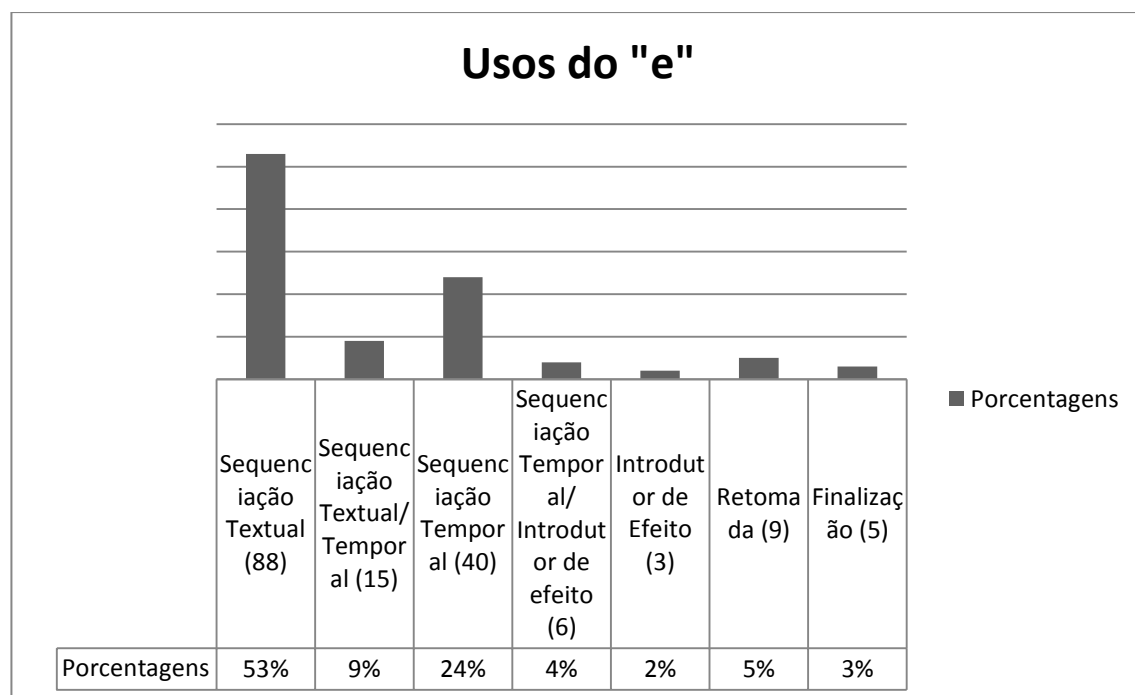


Gráfico 2: Porcentagens aproximadas dos usos do "e"

A tendência dos usos tanto no grupo com maior grau de instrução quanto no grupo com menor grau de instrução é a mesma, isto é, ambos os grupos apresentaram mais usos do elemento “e” exercendo a função de sequenciador textual (adicionando uma informação relevante ao tópico). Isso pode significar que o uso desse elemento ainda esteja muito relacionado a manter prioritariamente as relações textuais, encadeando o discurso. Observemos alguns exemplos:

- (01) É levar os meus alunos a compreenderem as situações do seu cotidiano, fazer leitura do seu cotidiano **e** essa leitura esteja interagindo com... a gramática, com o uso funcional da Língua com a parte escrita da Língua, da necessidade dele utilizar esse conhecimento (Entrevista com a professora, linhas 02 a 05).
- (02) Eu já tive uma participação (XXXX) há muitos tempos quando era o MOBREAL ainda, num sabe? só que só ensinaram o meu nome muito fraquinho foi quando eu tirei meu título **e** os meus documentos (Entrevista com o aluno D, linhas 23 a 25)

- (03) Porque é bom... ler e escrever, sei mais ler do que escrever, sei ler uma coisa/ mais ler/ mais ou menos sei mais ler...(Entrevista com a aluna P, linhas 30 e 31)

Tal função apresentou algumas nuances, pois percebemos que, além de indicar acréscimo de informação, essa informação adicionada ao tópico discursivo muitas vezes continha uma ideia oposta (adversativa ou concessiva) ou introduzia uma condição. Uma informação curiosa que extraímos dessa análise é o fato de que essas funções foram bem mais requisitadas pela informante com maior grau de instrução. No entanto, é louvável ressaltar que essas funções eram demarcadas com a união do **e** a outras palavras, embora isso não ocorresse sempre.

Vejamos os exemplos retirados do nosso *corpus* e que corroboram as nossas constatações no que se refere ao significado de oposição veiculado nessas construções:

✓ Ideia oposta adversativa (**e= mas**)

- (04) eu fico pensando assim... “aquilo foi tanto e ele me deu tanto de troco será que tá certo?” (Entrevista com a aluna A, linhas 81 e 82).

- (05) desde eu pequena (XXXX) aí quando a gente era pequena, a gente ia pr’o roçado aí eu perdia aula... hoje em dia a gente quer aprender e não pode, agora não aprende (Entrevista com a aluna P, linhas 70 a 72).

- (06) e aquele texto ele tá ótimo eu classificaria ótimo para uma quarta série regular ou então uma quinta série regular que é o sexto ano e nunca na EJA porque um texto pra eles entenderem sobre globalização devia ser dentro do... conceito deles(Entrevista com a professora, linhas 104 a 107).

Como pudemos observar nos excertos 04, 05, e 06, o “e” ou suas construções trazem consigo significados opositivos, entretanto, verificamos também que a maioria dos usos com esses significados se apresentam com a união de outra palavra. Outro fato importante constatado é a utilização de advérbios de negação (não) e de tempo como “nunca” (que também pode denotar a ideia de negação). É notório que o uso de outra palavra (indicando negação – como nesses casos) deixa bem mais demarcada a ideia opositiva nas situações em que essa junção é realizada o que justifica, talvez, o maior uso dessa forma.

✓ Ideia oposta concessiva (**e + mesmo= embora**)

Só houve um caso com esse comportamento e ele pertence ao grupo do nível maior de instrução. Vejamos:

- (07) eu já estou avaliando sem precisar dizer que eles é mais forte ou é mais fraco que o outro, quando eu faço uma pergunta e mesmo sentado com a oralidade ele responde... (Entrevista com a professora, linhas 69 a 72)

Na verdade, a carga opositiva concessiva reside *principalmente* sob a palavra “mesmo” enquanto o termo “e” se encarrega *principalmente* de marcar a sequenciação textual. Mas se substituirmos a expressão “e mesmo” por “embora” (termo prototípico de concessão), perceberemos que o sentido permanece pouco alterado. Examinemos:

- (07a) eu já estou avaliando sem precisar dizer que eles é mais forte ou é mais fraco que o outro, quando eu faço uma pergunta embora sentado com a oralidade ele responde... (Entrevista com a professora, linhas 69 a 72)

✓ Introdutor de condição (**e+se**)

Observemos o caso único encontrado também no grupo do maior nível de instrução:

- (08) sempre trabalhar a gramática atrelada ao texto qualquer concurso que ele vá fazer hoje ele tem três trechos, três trechos de grandes obras para interpretar e se ele não fizer se ele não aprender isso mais tarde vai sentir dificuldades... (Entrevista com a professora, linhas 147 a 150)

Mais uma vez reitero a ideia de que o termo “e” funciona *principalmente* como um sequenciador textual e ajuda a introduzir, inclusive, condições ao tópico discursivo, mantendo de maneira mais clara uma relação ao que foi dito anteriormente (“obras para interpretar”) com a condição negativa desse acontecimento. Outro fato importante é que há duas condições que se seguem após o “e”, mas só a primeira tem esse termo como antecessor. Uma hipótese que podemos levantar é que o item “e”, como já havia introduzido ao tópico a ideia de condição, não precisaria realizá-lo novamente.

O “e” com função de sequenciador temporal ocorreu 40 vezes, correspondendo a aproximadamente 24% dos 166 usos desse termo. Essa função é caracterizada basicamente por unir ações que se sucedem. Vejamos alguns exemplos:

- (09) É, tem alunos por ordem judicial que você tem que estudar aí se não comparecer à aula, a Justiça/ o relatório da escola é mandado pro Ministério Público e ele aciona a ECA e o camarada vai pra cadeia mesmo (Entrevista com a professora, linhas 227 a 229)
- (10) a gente lê e bota a letra assim mesmo e depois ela “corrija no quadro” aí ela diz “não é assim não” aí a gente apaga e faz do jeito que ela passa no quadro... (Entrevista com a aluna E, linhas 58 a 60)
- (11) Escrevo em casa assim quando eu tenho tempo eu pego... um papel em casa e fico escrevendo alguma coisa lá... (Entrevista com a aluna S, linhas 55 e 56)

No trecho 09, identificamos duas ações que se sucedem: o envio do relatório ao Ministério Público (primeira); o acionamento do Ministério Público ao Estatuto da Criança e do Adolescente (segunda). No trecho 10, identificamos também duas ações que ocorrem em sequência: o ato de apagar (primeira); o ato de copiar à maneira da professora (segunda). E no trecho 11: o ato de pegar um papel (primeira); o ato de escrever (segunda). O que há em comum entre esses três excertos é que a segunda não ocorre antes da primeira e a ordem da apresentação dos fatos é importante para compreender o que aconteceu, pois é uma tentativa de indicar em que ordem os fatos realmente ocorreram.

Alguns foram os casos em que há o que Dutra (2003) chama de “Formas realçadoras de eventos na sequência narrativa”. Tais formas são integradas por dois verbos interligados pelo item “e”. Essas formas são caracterizadas pelo esvaziamento semântico do primeiro verbo (geralmente, verbos que indicam movimento: pegar, ir, chegar, virar etc.) cujo esvaziamento semântico acarreta modificações morfosintáticas, pois eles “não são, nessas construções, formas independentes, devendo ocorrer contíguos ao verbo principal e com este concordar em tempo, modo, número e pessoa” (DUTRA, 2003, p. 102).

É inevitável constatar que essa função só foi encontrada no grupo do menor grau de instrução. Isso talvez signifique que o grupo de maior grau de instrução não utilize o

“e” com essa função, pois não tenha a necessidade de realçar um evento na sequência narrativa ou ainda não utilize essas formas em situações que exijam determinado nível de formalidade como uma entrevista, por exemplo. Vejamos alguns exemplos desse evento linguístico encontrados em nosso *corpus*:

(12) a professora era muito boa aí cheguei **e** vim estudar... (Entrevista com a aluna A, linhas 12 e 13)

(13) quando eu não tenho nada pra fazer aí eu vou **e** me sento aí (Entrevista com a aluna R, linha 59)

(14)

HH O que a senhora escreve fora da escola?... a senhora escreve fora da escola alguma coisa?...

C Em casa às vezes eu pego... feito eu disse um pacote assim do negócio de feijão, arroz, eu pego **e** escrevo no caderno... as palavra “feijão”, “arroz”, “macarrão” essas coisas eu gosto de escrever... (Entrevista com a aluna C, linhas 64 a 68)

O fato de o “e” estar unindo um verbo que realça os eventos numa sequência narrativa (mais abstrato) e um verbo com significado pleno (menos abstrato) nos fez acreditar que essa função apresenta vestígios da sequenciação temporal exercida em outros contextos por esse mesmo termo. No entanto, apesar de percebermos que a atuação do “e” em trechos como 12, 13 e 14 seja diferente das encontradas nos trechos 09, 10 e 11 – por conta do sentido veiculado no primeiro verbo, acreditamos que a natureza sequenciadora temporal está latente em todos esses exemplos.

Com a função intermediária das funções textual e temporal, identificamos 15 casos, correspondendo a 9% dos 166 usos do item “e” encontrado. Tal função intermediária é encarada desse modo por, concomitantemente, adicionar informação relevante ao tópico e apresentar fatos que se sucedem ou coexistem¹⁸. Observemos:

(15) Ah mudou muita coisa... mudou muito que eu não sabia de nada e agora sei andar pelo mundo, vou pra Recife já sozinha, vou **e** volto... naquelas praia

¹⁸ Exemplos de casos que o “e” apresenta fatos que coexistem nos chamaram a atenção porque são os em que o item em questão possui valor semelhante ao termo “enquanto”.

longe por ali tudinho já andei por ali tudinho... (Entrevista com a aluna C, linhas 116 e 118)

- (16) Sim... ela foi lá pra casa aí me chamou pra eu vim estudar e disse que ia ter de noite aula... de jovens e adultos de noite aí eu vim... (Entrevista com a aluna R, linhas 08 e 09)
- (17) o perfil do aluno da cidade é um perfil de um aluno que a empresa tá solicitando aí ele/ que ele conclua aquele Ensino Médio, o ensino regular, Fundamental um e dois aí ele é obrigado a ir e o Ensino Médio também porque as empresas hoje exige que ele termine o segundo grau e o do campo vai por livre e espontânea vontade não porque ele vai com o desejo de aprender então ele não vai forçado (Entrevista com a professora, linhas 219 a 225)

Nos trechos apresentados acima, os fatos relevantes adicionados também sucedem ou ocorrem simultaneamente. Nos trechos 15 e 16, as ações se sucedem e o “e” pode ser substituído pelo termo “depois” sem muito estranhamento, mas no trecho 17 são apresentados fatos que coexistem e o “e” pode ser substituído pelo termo “enquanto”. Comprovemos:

- (15a) Ah mudou muita coisa... mudou muito que eu não sabia de nada e agora sei andar pelo mundo, vou pra Recife já sozinha, vou depois volto... naquelas praia longe por ali tudinho já andei por ali tudinho...
- (16a) Sim... ela foi lá pra casa aí me chamou pra eu vim estudar depois disse que ia ter de noite aula... de jovens e adultos de noite aí eu vim...
- (17a) o perfil do aluno da cidade é um perfil de um aluno que a empresa tá solicitando aí ele/ que ele conclua aquele Ensino Médio, o ensino regular, Fundamental um e dois aí ele é obrigado a ir e o Ensino Médio também porque as empresas hoje exige que ele termine o segundo grau enquanto o do campo vai por livre e espontânea vontade não porque ele vai com o desejo de aprender então ele não vai forçado

Encontramos também usos do “e” de função sequenciadora textual e temporal com ideia opositiva adversativa, unindo-se a palavras como “hoje” e “agora”. Analisemos os trechos seguintes:

- (15) Ah mudou muita coisa... mudou muito que eu não sabia de nada e agora sei andar pelo mundo, vou pra Recife já sozinha, vou e volto... naquelas praia longe por ali tudinho já andei por ali tudinho... (Entrevista com a aluna C, linhas 116 e 118)
- (18) o que eu vejo no meu aluno/ aquela evolução antes ele não sabia escrever e hoje ele sabe, ele não sabia ler e hoje ele sabe onde ele tinha dificuldade em opinar e hoje e hoje ele opina... (Entrevista com a professora, linhas 156 a 159).

Os usos com “hoje” e “agora” trazem consigo valor temporal, além disso, tais termos ajudam a demarcar a oposição adversativa existente entre, no mínimo, dois acontecimentos distintos que ocorreram em períodos distintos de tempo. Comprovemos o que foi dito, substituindo o “e” por “mas”:

- (15b) Ah mudou muita coisa... mudou muito que eu não sabia de nada mas agora sei andar pelo mundo, vou pra Recife já sozinha, vou e volto... naquelas praia longe por ali tudinho já andei por ali tudinho...
- (18a) o que eu vejo no meu aluno/ aquela evolução antes ele não sabia escrever mas hoje ele sabe, ele não sabia ler mas hoje ele sabe onde ele tinha dificuldade em opinar e hoje mas hoje ele opina...

Os outros valores exercidos pelo “e”, em ordem decrescente de ocorrências, foram: Retomada (9 ocorrências – 5% dos casos); Sequência Temporal/ Introdução de Efeito (6 ocorrências – 4% dos casos); Finalização (5 ocorrências – 3% dos casos); e Introdução de Efeito (3 ocorrências – 2% dos casos). Esses valores correspondem a 23 usos (14%), isto é, à minoria dos usos. A partir de agora concluiremos a análise do “e” com os valores de menor ocorrência.

Os valores de retomada e finalização são os mais abstratos, comportando-se como operadores discursivos com a finalidade de organizar o discurso. Enquanto a retomada indica o retorno de informação interrompida, a finalização (formada pela junção do “e” a elementos anafóricos) indica o encerramento de um tópico. De acordo com Tavares (2003), retomada e finalização “são empregos da sequenciação textual que foram rotinizados como construções, também caracterizadas pela presença de outras indicações formais, além do conector” (pp. 157-8). Observemos alguns dos poucos

trechos em que o “e” possui a função de retomada (trecho 19) e de finalização (trecho 20):

(19)

HH Por que a senhora decidiu iniciar seus estudos aqui na escola?

A Porque assim pra gente que sabe ler é bom, a gente saber ler alguma coisa é bom...

HH Por quê?

A Porque a gente sabe... às vezes tem uma palavra assim que a gente... daquelas palavras/ e assinar o nome é bom porque a pessoa que não sabe ler é muito ruim...

(Entrevista com a aluna A, linhas 99 a 105)

(20)

Eu já tive uma participação (XXXX) há muitos tempos quando era o MOBREAL ainda, num sabe? só que só ensinaram o meu nome muito fraquinho foi quando eu tirei meu título e os meus documentos eu não tava analfabeto de lá pra cá parei e pronto quando cheguei pra cá aí teve a oportunidade as aulas pra aprender mais alguma coisa... (Entrevista com o aluno D, linhas 23 a 27)

No trecho 19, após refeita a pergunta, o falante começa a realizar uma digressão que é interrompida a fim de que se responda à questão. Tal continuação da resposta é marcada pelo uso do termo “e”.

Os casos em que identificamos a função de finalização pelo termo “e” não foram demarcados com o uso de termos anafóricos, o que talvez indique que essa função nem sempre se apresente da forma interpretada por Tavares (2003). Ademais, percebemos uma hesitação por meio dos falantes no que se refere à finalização de tópico, isto é, muitas vezes há uma tentativa resumitiva do que foi exposto anteriormente, mas o falante desiste de encerrar o tópico e continua a completar seu discurso. Escolhemos o trecho 20 para apresentar como exemplo dessa função, pois traz consigo uma expressão bastante utilizada no Nordeste e, por conseguinte, cristalizada: “e pronto”. Geralmente, essa expressão indica finalização, demarcação de fim do discurso ou ideia, mas, como visto, o discurso não se encerra desse modo.

Introduzir efeito e a função intermediária entre sequenciador temporal e introdutor de efeito equivalem juntos a 9 usos (6%) do termo “e” identificados em nosso *corpus*. A introdução de efeito equivale a apresentar a consequência lógica de algum

fato anterior. Já na função intermediária a consequência lógica coincide com a consequência temporal. Observemos alguns trechos:

- (21) A professora do município mesmo... ela chegou nas casas aí convidando os pessoal que queria participar das aulas e se interessasse aí eu me interessei e graças a Deus me ajudou muito eu tô mais lendo o meu nome mais direitinho tô lendo mais umas palavrinha que eu não sabia e pra mim foi muito importante... (Entrevista com o aluno D, linhas 16 a 20)
- (09) É, tem alunos por ordem judicial que você tem que estudar aí se não comparecer à aula, a Justiça/ o relatório da escola é mandado pro Ministério Público e ele aciona a ECA e o camarada vai pra cadeia mesmo (Entrevista com a professora, linhas 227 a 229)

O trecho 21 apresenta o termo “e” destacado com a função de introduzir o efeito, ou seja, por causa do convite realizado pela professora o falante afirma que isso o ajudou a ler mais, dentre outras coisas. O “e” introduz efeito e pode ser substituído pela expressão “por isso” sem que haja grandes danos ao sentido veiculado. Observemos a substituição:

- (21a) A professora do município mesmo... ela chegou nas casas aí convidando os pessoal que queria participar das aulas e se interessasse aí eu me interessei por isso graças a Deus me ajudou muito eu tô mais lendo o meu nome mais direitinho tô lendo mais umas palavrinha que eu não sabia e pra mim foi muito importante...

O trecho 9 foi resgatado novamente porque apresenta o “e” destacado com função intermediária entre a sequenciação temporal e a introdução de efeito. Tanto podemos substituí-lo por “depois”, “em seguida” (sinalizando consequência temporal), quanto podemos substituí-lo por “por isso” (sinalizando consequência lógica). Analisemos as substituições a fim de constataremos nossa hipótese:

- (09a) É, tem alunos por ordem judicial que você tem que estudar aí se não comparecer à aula, a Justiça/ o relatório da escola é mandado pro Ministério Público e ele aciona a ECA depois o camarada vai pra cadeia mesmo (Entrevista com a professora, linhas 227 a 229)

(09b) É, tem alunos por ordem judicial que você tem que estudar aí se não comparecer à aula, a Justiça/ o relatório da escola é mandado pro Ministério Público e ele aciona a ECA por isso o camarada vai pra cadeia mesmo (Entrevista com a professora, linhas 227 a 229)

É importante frisar que o fato de ocorrerem usos do “e” com funções que representam transição é algo que deve ser encarado com naturalidade, pois são constatações como essas que nos permitem ratificar a ideia de dinamicidade existente na língua humana. Além disso, a instabilidade pode continuar, retroagir ou permanecer da maneira que está por bastante tempo.

A seguir, permaneçamos a explorar as multifunções dos termos estudados.

2.2.3.2.Aí

O termo aí foi identificado 114 vezes, sendo o segundo mais utilizado em todo o *corpus*. No entanto, o grupo com o menor grau de instrução usou muito mais esse item para realizar sequenciações temporais, principalmente. Além disso, alguns usos do “aí” elencados no esquema 2 não foram identificados, por isso, apresentaremos a seguir o gráfico que ilustra as porcentagens e usos efetivamente realizados pelos falantes investigados:

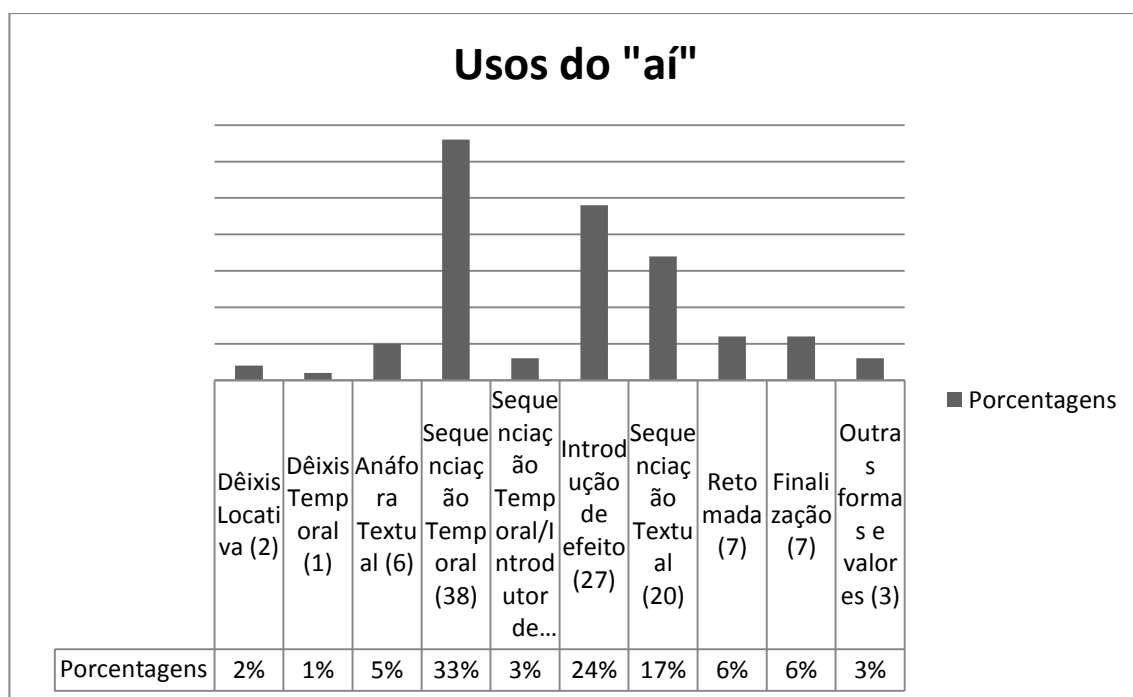


Gráfico 3: Porcentagens aproximadas dos usos do “aí”

De acordo com a ilustração do gráfico, é possível concordar que a sequenciação temporal foi o uso mais verificado em nosso *corpus* no que se refere ao uso do “aí”, seguido dos usos de introdução de efeito e de sequenciação textual, respectivamente. Podemos conferir ainda que os usos dêiticos existem, embora de maneira bastante reduzida, restritos ao grupo com menor grau de instrução. Enquanto isso, o grupo com maior grau de instrução fez 9 usos do “aí”, funcionando basicamente como anáfora textual e sequenciação textual.

A sequenciação temporal é aquela que une ações sucessivas e foi a função mais utilizada. Observemos alguns exemplos desses usos:

- (22) minha mãe adoeceu fui pra casa fiquei em casa e até quando eu me casei **aí** quando eu me casei eu deixei o estudo pra lá ((risos)) **aí** depois o meu esposo morreu **aí** apareceu de novo/ (Entrevista com a aluna E, linhas 19 a 22)
- (23) “se essa roupa não der em mim eu posso vim destocar?” **aí** o homem da loja diz assim “pode” **aí** eu trago aquela roupa (Entrevista com a aluna A, linhas 101 a 103)
- (24) eu perguntei a ela **aí** ela disse que a menina dava aula aqui (Entrevista com a aluna S, linhas 4 e 5)

No excerto 22, há três usos do termo “aí”, dentre os quais os dois primeiros vêm acompanhados de palavras que designam valor temporal (*quando* e *depois*), reiterando a ideia de sucessão temporal já existente no “aí”. No último uso do excerto 22 e nos usos dos trechos 23 e 24, é possível perceber que as ações narradas anteriormente à inclusão do termo em questão antecederam as ações apresentadas posteriormente à introdução dele. Isso também significa dizer que a ordem cujos fatos foram apresentados textualmente está diretamente relacionada à ordem cronológica em que os fatos ocorreram efetivamente e, pelo que pudemos constatar, o “aí” cumpre a missão de interligar essas ações eficientemente, caso contrário não seria tão utilizado.

Introduzir efeito foi a segunda função mais encontrada nas entrevistas estudadas – 27 usos, correspondendo a 24% do total. Observemos alguns fragmentos que contêm o “aí” veiculando essa função:

- (25) Não eu sou daqui mesmo que eu moro aqui e já existia **aí** eu vim participar já que eu não tive a oportunidade quando eu era jovem (Entrevista com o aluno D, linhas 06 e 07)

(26) é difícil eu fazer meu nome pra ficar faltando letra, é muito difícil **aí** não sei porque hoje ((risos)) ficou faltando... (Entrevista com a aluna R, linhas 151 a 153)

(27) Eu fui criada na roça **aí** meu pai não deixava a gente estudar não... era pra trabalhar somente... (Entrevista com a aluna C, linhas 36 e 37)

Em todos os trechos elencados acima, o “aí” é responsável por iniciar o efeito do evento narrado previamente. No trecho 25: a existência da escola foi um fator que levou o estudante a ingressar na escola; no trecho 26: a dificuldade encontrada pela aluna ao escrever seu nome é fator determinante para ela não saber escrevê-lo; e no trecho 27: o fato de ser criada na zona rural é considerado pela aluna como determinante para o seu pai não tê-la deixado estudar na infância. Além disso, ele pode ser substituído sem grande alteração de sentido pela expressão “por isso”, o que ratifica nossa argumentação:

(25a) Não eu sou daqui mesmo que eu moro aqui e já existia **por isso** eu vim participar já que eu não tive a oportunidade quando eu era jovem

(26a) é difícil eu fazer meu nome pra ficar faltando letra, é muito difícil **por isso** não sei porque hoje ((risos)) ficou faltando...

(27a) Eu fui criada na roça **por isso** meu pai não deixava a gente estudar não... era pra trabalhar somente... (Entrevista com a aluna C, linhas 36 e 37)

Como verificamos, as duas funções mais encontradas em nosso *corpus* foram a sequenciação temporal e a introdução de efeito. Contudo, identificamos, com efeito, uma função que representa uma transição entre essas duas funções, isto é, o “aí” interligando ações sucessivas em que a segunda era consequência da primeira. Mais uma vez esclarecemos que a linha entre esses dois valores é muito tênue já que pode haver coincidência entre a sequência cronológica e a consequência lógica dos fatos. Observemos o seguinte fragmento que ilustra tal fenômeno:

(28) Eu escrevo meu nome, o nome da professora, o nome do colégio... e alguma palavra que a professora escreve **aí** eu/ bota no quadro **aí** eu escrevo, boto no caderno... (Entrevista com a aluna R, linhas 76 a 78)

No trecho 28, podemos identificar tanto a função de sequenciação temporal quanto de introdução de efeito, pois o ato de a professora “botar” no quadro precede o ato de a aluna copiar, ademais, o fato de a aluna copiar depende de que a professora escreva no quadro.

A sequenciação textual é a terceira função mais identificada: 20 usos, equivalendo a 17% do total. Tal função do “aí” é mais gramaticalizada que as demais anteriormente citadas, pois está relacionada mais especificamente à organização de informações do turno discursivo que, a propósito, seria introduzir temas relevantes. Essa função foi junto com a anáfora textual a mais utilizada pelo grupo com maior nível de instrução. Verifiquemos alguns exemplos dessa função:

- (29) o perfil do aluno da cidade é um perfil de um aluno que a empresa tá solicitando aí ele/ que ele conclua aquele Ensino Médio, o ensino regular, Fundamental um e dois **aí** ele é obrigado a ir e o Ensino Médio também (Entrevista com a professora, linhas 219 a 222)
- (30) Sim porque naqueles tempo quando eu botava assim pra vender aí eu/ agora eu parei deixei de vender aí eu comprava um fardo de fuba **aí** as meninas chegava e comprava... (Entrevista com a aluna E, linhas 116 a 118)
- (31) ela disse que a menina dava aula aqui que tinha era outra professora, **aí** tinha outra novata **aí** ela perguntou quando eu queria vim... (Entrevista com a aluna S, linhas 05 e 06)

Os itens destacados nos excertos 29, 30 e 31 estão com a função precípua de introduzir uma informação importante ao tópico. A informação relevante introduzida no trecho 29 é a obrigatoriedade do aluno em concluir o ensino. Já a informação acrescentada ao trecho 30 é o esclarecimento de que não era a falante que comprava exatamente, mas sim as suas filhas¹⁹. Quanto ao fragmento 31, percebemos dois usos do “aí” com essa função: o primeiro apresenta a constatação de que existia realmente outra professora; o segundo apresenta o questionamento de uma amiga acerca da ida da falante à escola.

¹⁹ Isso pressupõe talvez que a entrevistada teria financiado a compra do produto enquanto suas filhas teriam realizado efetivamente a compra: ido ao local da venda e trazido o produto.

A retomada e a finalização juntas encontram-se empatadas em quarto lugar no que se refere à preferência dos falantes entrevistados ao usarem o item “aí”. Cada uma dessas funções possui 7 incidências, correspondendo separadas a 6% e juntas a 12% do total. Aliás, são as funções do “aí” mais abstratas encontradas por estarem mais especificamente ligadas à organização do discurso, como introduzir um retorno ao tema do tópico após digressões ou encerrar o tópico. Analisemos o que ocorre nos trechos seguintes:

- (32) Foi ela a professora lá em casa me chamou mandou eu vim estudar de noite e aí eu disse a ela “eu acho que não vou não estudar mais não, não quero estudar mais não” eu já estudei aqui no ano passado com a outra professora/ mas ela disse “não mas vamo estudar de noite, rapaz é bom porque tu aprende mais teu nome”... eu sabia o meu nome mas eu não sabia muito agora eu tô sabendo mais... **aí** eu vim porque ela me chamou... (Entrevista com a aluna R, linhas 12 a 17)
- (33) Lê não li não mas eu pegava no dinheiro fazia qualquer compra assim eu tenho a matemática na minha cabeça muito boa como ainda tenho, agora pra ler eu não lia não mas pra pegar no dinheiro, saber quanto tem, investir em qualquer coisa, quanto sobrou, quanto tem e quanto não tem... isso **aí** eu sabia... (Entrevista com o aluno D, linhas 97 a 101)
- (34) hoje em dia a gente quer aprender e não pode, agora não aprende (XXXX) porque quando era pequena não tinha tempo de ir pra escola... eu (XXXX) os irmãos em casa, era pequeno os meus irmãos (XXXX)... **aí** pronto... agora (XXXX)... (Entrevista com a aluna P, linhas 71 a 74)

O excerto 32 indica claramente uma retomada ao que foi dito anteriormente após divagações sobre o seu retorno à escola. Na verdade, a informação apresentada após o termo em destaque em 32 já foi dita no início do tópico, mas é retomada a fim de que se deixe mais clara a razão que a levou a ir à escola novamente. Nos excertos 33 e 34, o “aí” indica finalização do tópico – o uso em destaque apresenta ainda o uso do item “isso” que reitera essa ideia. Um caso que acredito ser peculiar em nossa região é a união entre o item “aí” e o item “pronto” para indicar fim de tópico. Esse caso ocorreu 03 vezes sempre com a finalidade de encerrar o tópico ou com a tentativa de encerrá-lo.

Embora não existissem em nosso *corpus* evidências de usos anafóricos locativos e temporais do item “aí”, existiram alguns usos anafóricos textuais os quais se remetem ao que foi dito antes. A anáfora textual foi o quinto uso mais encontrado – 6

incidências, correspondendo a 5% do total. Observemos um fragmento que contém o “aí” com essa função:

- (35) a EJA do campo ele não domina ainda só sabe ligar e desligar a televisão eles não sabem inserir um CD ou um DVD eles não sabem então veja a diferença **aí** (Entrevista com a professora, linhas 202 a 204)

O “aí” comporta-se no trecho 35 como um item que traz à tona tudo o que foi dito antes. Indubitavelmente, podemos considerar como um item que cumpre o papel semelhante ao apresentado por “nisso”, retomando o que foi dito, por exemplo, o fato de alunos da zona rural terem dificuldade para lidar com aparelhos eletroeletrônicos. Consideremos uma substituição possível:

- (35a) a EJA do campo ele não domina ainda só sabe ligar e desligar a televisão eles não sabem inserir um CD ou um DVD eles não sabem então veja a diferença **nisso**

Ainda que a quantidade seja ínfima, os usos mais antigos identificados em língua portuguesa do “aí” foram encontrados: dêixis locativa (2 usos, 2% do total) e dêixis temporal (1 uso, 1% do total). Os valores desses usos estão estritamente concatenados à situação comunicativa. Confirmemos:

- (36) eu não sabia ler nem escrever agora eu sei ler, sei escrever, sei assinar o meu nome aonde eu chegar eu faço, às vezes fica até faltando que nem faltou **aí** letra mesmo ((ela se refere à assinatura do documento de livre-consentimento da entrevista minutos antes de iniciá-la, pois ela havia errado a escrita de seu nome)) (Entrevista com a aluna R, linhas 147 a 151)

- (37) eu sei dizer meu nome letra por letra “diga **aí** o seu nome!” (Entrevista com a aluna A, linha 113)

O trecho 36 apresenta o “aí” com função dêítica, isto é, o “aí” aponta para o texto de livre-consentimento existente na situação comunicativa. Já o trecho 37 reporta ao instante em que hipoteticamente alguém pediria à falante para ler o seu nome. Em tal caso, o aí tem função semelhante ao item “agora”. Verifiquemos essa substituição:

- (37a) eu sei dizer meu nome letra por letra “diga **agora** o seu nome!”

Os outros valores e formas do “aí” restringem-se a três casos somente que pertencem ao grupo do maior grau de instrução. Vejamos:

- (38) Mesmo com essas dificuldades, entendeu? já os alunos da cidade, passa uma pessoa na frente e porque é amigo dele passa na sala “já largasse?” “já” “então eu também larguei” eles largam a si próprios e **aí** vai, perde o conhecimento total da aula (Entrevista com a professora, linhas 213 a 216)
- (39) o perfil do aluno da cidade é um perfil de um aluno que a empresa tá solicitando **aí** ele/ que ele conclua aquele Ensino Médio (Entrevista com a professora, linhas 219 a 221)
- (40) então na sala tem gente de bem e também outros **aí** que deveriam ser de bem... ((risos)) (Entrevista com a professora, linhas 232 e 233)

A expressão “aí vai” encontrada em 38 é chamada por Pereira e Oliveira (2011) de estrutura pré-fabricada. Em outras palavras, segundo os autores, essa estrutura é o resultado de convenções sociais utilizadas. Em 38, a expressão “e aí vai” transmite ideia de ação contínua, isto é, indica que o fato narrado ocorre constantemente sem que haja uma reavaliação por parte do estudante ou qualquer intervenção – algo que virou hábito. Em 39, por haver uma interrupção, não fica muito claro o motivo do uso do “aí”, pois tanto poderia indicar uma introdução de efeito (que é o mais provável já que após a interrupção falou-se ainda de como o aluno deve se comportar), como poderia indicar introdução de tema relevante ou até sucessão de acontecimentos.

E, por fim, em 40, o “aí” possui uma função que Pereira e Oliveira (2011) chamam de “especificador de sintagmas nominais indefinidos”. Uma de suas justificativas para considerá-lo como tal seria o fato de “aparecer junto ao sintagma nominal” (p. 1839), o que o caracterizaria como qualificador. Os autores apontam para o fato de existir “uma vontade de querer revelar a ideia presente no sintagma nominal” (idem). No entanto, vamos mais a fundo, pois acreditamos que talvez esse uso indique ainda **dúvida**, incerteza ou **exclusão de informação** que, para o falante, seja irrelevante ou que queira omitir (nessa última hipótese, o “aí” expõe a existência de algo específico, mas não há um compromisso/necessidade de revelar tal dado). Acreditamos que em 40 ocorra essa exclusão de informação por não haver relevância ao turno da falante.

De acordo com Pereira e Oliveira (2011), os usos de especificador de sintagmas nominais indefinidos e de estrutura pré-fabricada, pelo que pudemos verificar, estão no *continuum* da gramaticalização entre os usos anafóricos (menos abstratos) e de sequenciação (mais abstratos).

A seguir, analisemos os usos do “mas” – nosso próximo objeto de estudo.

2.2.3.3.Mas

O “mas” foi quarto elemento mais utilizado pelos falantes entrevistados: 46 usos, equivalendo a 10% do total. Os usos predominantes nos dois grupos de falantes foi o de “fortemente opositivo”, aparecendo em nosso *corpus* 30 vezes. Observemos o seguinte gráfico que ajuda a ilustrar as incidências desse termo:

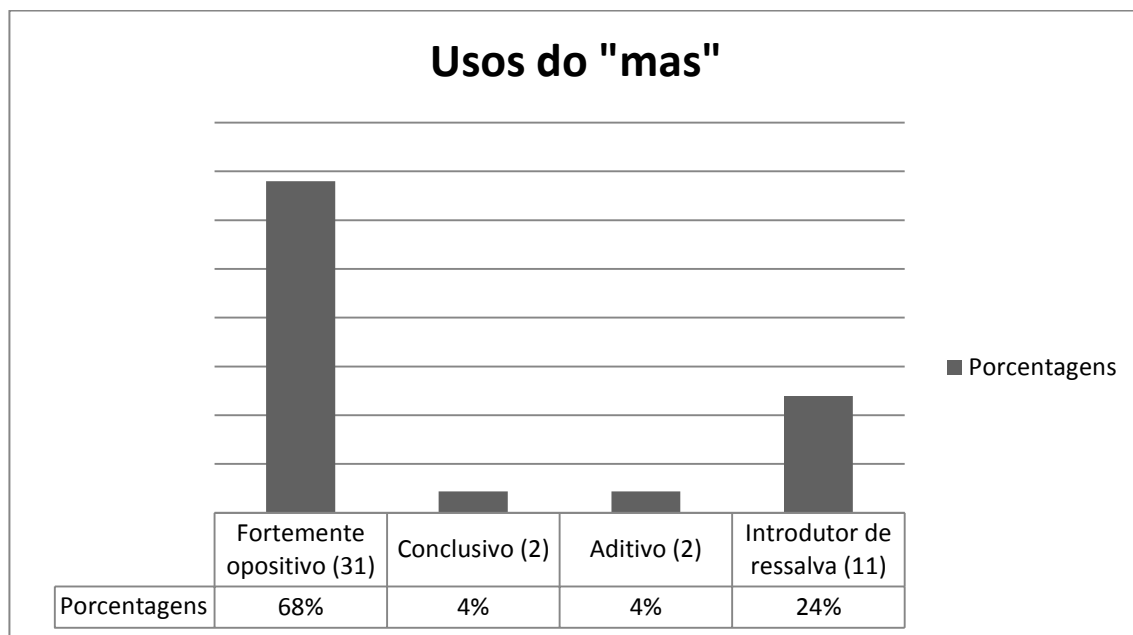


Gráfico 4: Porcentagens aproximadas dos usos do “mas”

Lembremos que o uso fortemente opositivo é aquele que expressa mais nitidamente a oposição de um termo a outro. Vejamos algumas dessas incidências:

- (41) por exemplo a música de Noel Rosa ((risos)) eu não sei cantar **mas** eles sabem cantar (Entrevista com a professora, linhas 36 e 37)
- (42) muitas palavras que eu não sabia **mas** hoje eu já sei ler umas palavrinha... (Entrevista com a aluna A, linhas 40 e 41)
- (43) antigamente comprava a granel que eu não sabia, **mas** agora eu tô vendo quando tiver vencido (Entrevista com a aluna P, linhas 123 e 124)
- (44) eu não sei voltar pra casa só, eu não sei ... que nem tô indo com a minha menina pra Recife **mas** quando chega lá passo o dia todinho esperando pelo ônibus pra vim pra casa (Entrevista com a aluna R, linhas 34 a 36)

Do trecho 41 a 44, é possível identificar o valor opositivo do “mas” de maneira mais latente. Em 41, dois fatos se opõem: o fato de a falante não saber cantar as músicas de Noel Rosa e o fato de os alunos saberem cantar. Em 42 e 43, o “mas” é empregado

com dois termos que possuem noção de tempo (*hoje* e *agora*) para deixar bem mais demarcada a oposição entre o que ocorria no passado (*antigamente*, o uso do verbo no pretérito) e no presente. Já em 44, há o “mas” com o item “quando” que juntos introduzem uma oposição concessiva, isto é, a aluna parece admitir que, apesar de não saber voltar para casa sozinha quando vai à Recife, realiza tal ação e fica o dia todo esperando o ônibus (da prefeitura de onde mora) retornar para casa.

Outro valor apresentado pelo “mas” e identificado em nosso *corpus* 11 vezes foi o introdutor de ressalvas (uso mais abstrato que o fortemente opositivo). Esse uso é caracterizado por introduzir um “conserto” ou um “melhoramento” – como uma especificação – no discurso. Consideremos os fragmentos abaixo que possuem o “mas” com essa função:

(45) vou segundo o ritmo do aluno nós não terminamos o exercício de Matemática de ontem pra hoje, a gente termina hoje não tem problema se a gente não concluiu o de Português a gente conclui hoje, a diferença é essa **mas** eu fui adequando o meu perfil (Entrevista com a professora, linhas 182 a 186)

(46) eu disse assim “agora eu vou estudar” porque eu sei ler **mas** muito não umas coisinha pouca... (Entrevista com a aluna E, linhas 22 e 23)

Nos excertos acima, existem dois exemplos de “mas” como introdutor de ressalvas. Em 45, a professora quer deixar claro que atualmente sabe lidar melhor com o ritmo dos alunos da EJA que, segundo ela, é mais lento, mas que isso não ocorreu imediatamente, portanto ela diz que foi adequando o seu perfil. Em 46, a aluna primeiramente afirma que sabia ler, mas em seguida afirma que não sabe ler muito – elaborando uma ressalva ao que foi dito antes para que o entrevistador não tirasse uma conclusão equivocada.

O terceiro valor mais identificado foi o aditivo. De acordo com Silva e Christiano (2005), o “mas” com esse valor introduz informações novas ao tópico discursivo e geralmente vem acompanhado do termo “também”. No entanto, nenhum dos casos identificados com esse valor apresentou o uso dessa palavra especificamente o que pode indicar uma nova forma desse elemento indicar adição. Observemos alguns elementos que compreendem essa função:

(47) pelas matrizes curriculares que estão expostas, adéque os recursos não só materiais **mas** eu posso utilizar um recurso tecnológico que dinamize a aula (Entrevista com a professora, linhas 21 a 23)

(48) em relação à discriminação até o professor do EJA da cidade que ganha hoje mil e duzentos o do campo ganha seiscentos mas não ensina/ não foi formado, habilitados para tal? **mas** até a questão salarial aí a escola do campo à noite ela é menos convidativa (Entrevista com a professora, linhas 205 a 208)

Nos trechos acima, o “mas” comporta-se como um item que introduz informações importantes, embora não haja a palavra “também”, demarcando tal valor. Em 47, é possível detectar que antes do “mas” aparece a estrutura “não só” o que nos leva a acreditar que houve a intenção de adicionar informações: materiais + recurso tecnológico (a professora está se referindo nesse instante ao uso na sala de aula de materiais “convencionais” – livros e materiais nem tão convencionais – aparelhos eletroeletrônicos). Apesar de a palavra “também” não estar presente em 48, existe outra palavra que denota adição utilizada após o “mas”: o “até” que, nesse caso, possui valor semelhante à palavra “também”. A junção dos termos “mas” e “até” em 48 serve para acrescentar mais um indício de discriminação que, segundo a professora, seria o salário.

Outro valor identificado é o conclusivo que, por sua vez, introduz a sequência lógica do que é dito anteriormente. Averiguemos um dos casos encontrados:

(49) Porque o maior interesse da gente é a leitura porque quando a gente vai procurar um trabalho aí primeiro vem a leitura porque a gente procura tudo/ quer fazer uma coisa não pode/ eu mesmo sei ler mas não sei escrever uma carta para uma família minha eu mesmo não sei... **mas** é muito bom a pessoa estudar nunca abandonar seu estudo... (Entrevista com a aluna E, linhas 27 a 31)

Tal comportamento do “mas” identificado em 49 introduz a sequência lógica do que é dito anteriormente, ou seja, a aluna expressa algumas razões para aprender a ler (por exemplo: procurar um trabalho e escrever uma carta) e, posteriormente a essa exposição, ela conclui seu raciocínio. Façamos a substituição do termo “mas” pela expressão “por isso” e comprovemos nossa argumentação:

(49a) Porque o maior interesse da gente é a leitura porque quando a gente vai procurar um trabalho aí primeiro vem a leitura porque a gente procura tudo/ quer fazer uma coisa não pode/ eu mesmo sei ler mas não sei escrever uma

carta para uma família minha eu mesmo não sei... **por isso** é muito bom a pessoa estudar nunca abandonar seu estudo...

Após termos destrinchado três dos elementos que nos propusemos a analisar, seguiremos analisando os demais itens de nossa investigação.

2.2.3.4. Assim

Foram encontrados em nosso *corpus* diversos usos do termo “assim”, mas nem todos apresentaram os valores expostos por Martelotta, Nascimento e Costa (1996)²⁰, pois assumiam funções diferentes das encontradas no *corpus* por eles pesquisado. No entanto, a função que majoritariamente se destacou foi a de uso irrestrito (agindo como anunciante de complemento). Essa função representa 44% dos usos encontrados, pois é exercida 35 vezes. Mais uma vez recorremos aos gráficos para municiar uma compreensão melhor dos dados da pesquisa. Observemos o gráfico que classifica os usos do termo “assim” coletados nas entrevistas:

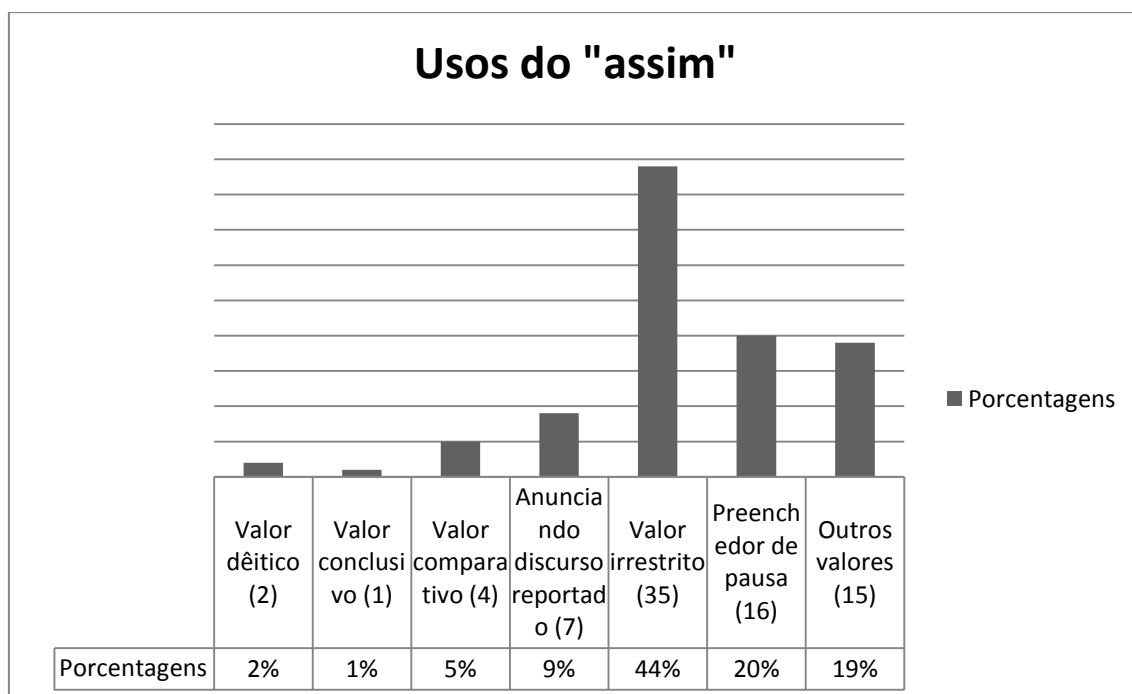


Gráfico 5: Porcentagens aproximadas dos usos do “assim”

²⁰ As classificações “valor dêitico” e “anunciador de discurso reportado” não pertencem aos autores supracitados, mas, assim como na classificação “outros valores”, quisemos destacar funções não destrinchadas por eles, pelo menos, no texto a que fizemos referência.

Como pudemos notar, o valor irrestrito é o valor mais encontrado. O valor irrestrito é definido por anunciar complementos verbais e nominais. Observemos um exemplo desse tipo de usocoletado na entrevista da professora:

- (50) eu vejo esse livro de Português **assim** muito apagado... pra uma turma de EJA, pra o aluno do EJA falta aquela/ não é que eu queira um livro pintado, entendeu? colorido não é desse jeito mas que contemplem assuntos do EJA, contemplem assuntos do conteúdo deles, da vivência deles que se não é o urbano, do campo que contemple pra ele o que confere ao cotidiano dos alunos eu acho o livro às vezes é muito distante... (Entrevista da Professora, linhas 97 a 103)

Outro exemplo desse uso podemos verificar nos seguintes excertos dos alunos:

- (51) Tem muita gente que fica **assim** querendo “vamo deixar o estudo pra lá vamo entrar naquelas coisas por isso você não tem estuda deixa isso pra lá deixa de estudar” eu prefiro estudar do que tá nessa vaidade/ eu tenho dois filhos um menino e uma menina e sempre dou em cima “não abandone seu estudo porque se você arrumar um emprego você/ você primeiro vem o estudo... (Entrevista da aluna E, linhas 40 a 45)

- (52) Que eu achei que é muito importante como é... porque às vezes a gente que é/ no meu caso eu agora não **assim** pra emprego mais eu não/ pra mim não dá mais eu tava querendo agora se Deus quiser é uma aposentadoria mas mesmo **assim** pelo que eu sabia e hoje... hoje tá muito melhor eu posso chegar **assim** num ambiente/ **assim** o meu nome mais direitinho pra ir viajar **assim** pra ver as placa das cidades, chego na integração a gente já sabe qual o carro que a gente vai apanhar pra onde a gente quer ir onde seguir/ (Entrevista do aluno D, linhas 30 a 36)

No primeiro excerto extraído das entrevistas dos alunos, o termo “**assim**” destacado anuncia o verbo “querendo” que se encontra no gerúndio e complementa o sentido do outro verbo, “fica”, isto é, entre a locução verbal “fica querendo”. Já no segundo excerto, identificamos 4 usos do termo “**assim**”, sendo 2 usos anunciando o complemento dos verbos “chegar”: o adjunto adverbial “num ambiente”; e “viajar”: a oração adverbial de finalidade “pra ver as placa da cidade”.

Como já foi afirmado anteriormente, o valor irrestrito possui base catafórica e por isso remete a atenção do ouvinte para a informação que se segue. Na verdade, a tendência geral do uso do termo “**assim**” é catafórica que, a seu turno, possui também

um caráter mais abstrato, indicando estar num maior estágio de gramaticalização ou discursivização.

A função de preenchedor de pausas nas entrevistas também foi percebida, ocorrendo 16 vezes – correspondendo a 20% dos usos. Vejamos alguns exemplos das entrevistas dos alunos com o “assim” nessa função:

(53) Mudou eu achei que mudou viu pelo menos... **assim** no jeito de às vezes a pessoa falar às vezes no lugar que a pessoa chegar, no ambiente... achei que mudou alguma coisa... (Entrevista com D, linhas 122 a 124)

(54) Eu pergunto quando tava **assim** eu só posso perguntar àquelas moças do caixa que trabalha no caixa, eu pego a mercadoria e chego e digo assim “oh moça me desculpa perguntar o que é isso que tem aqui? que mercadoria é essa que eu não sei?” aí ela vai dizer “é isso” aí diz o nome da mercadoria se for aquela que eu quero eu trago se não for eu chego e boto no mesmo lugar **assim**... (Entrevista com a aluna A, linhas 91 a 96)

(55) Fora da escola? ((sinalizei de modo afirmativo com a cabeça))... **assim** em casa às vezes eu pego o livro e leio sabe? o livro que a professora me deu mesmo em casa quando eu não tenho assim/ quando eu tô desocupada **assim** quando eu não tenho nada pra fazer aí eu vou e me sento aí eu fico soletrando as letra **assim** dizendo as letra que eu conheço aí às vezes eu começo assim dizendo as letras às vezes eu sei se faz o que é e às vezes eu não sei... (Entrevista com a aluna R, linhas 56 a 62)

Nos trechos das entrevistas dos informantes acima apresentados, pudemos visualizar 6 usos do termo “assim” com a função de preencher pausas. Conforme Martelotta, Nascimento e Costa (1996), o recurso utilizado com o termo em questão indica que o falante não quis perder o seu turno enquanto pensa no que dirá em seguida, evitando interrupções, a fim de concluir ou acrescentar informações na linha própria do raciocínio.

Uma função encontrada no *corpus*, embora não apresentada pelos autores, é o “assim” com a função de anunciar discurso reportado, indicando também valor catafórico. Essa função é exercida 7 vezes por, apenas, duas alunas entrevistadas, equivalendo a 9% dos usos desse termo. Verifiquemos alguns usos com a função descrita:

(56) Não sei assim/... escrever é pra gente aprender a ler a gente sabe ler mas pouco aí é mais a gente aprender ler e escrever pra gente debater pra algumas pessoas que perguntar “você vão pra escola fazer o quê?” aí a gente diz **assim** “a gente vai aprender ler, escrever” porque a gente escrever/ eu pra escrever ainda fico faltando letra aí eu tenho que pedir a ela pra umas palavra pra ela escrever/ faltar uma letra aí ela lê aí ela diz qual é a letra aí a gente lê e bota a letra assim mesmo e depois ela “corrija no quadro” aí ela diz “não é assim não” aí a gente apaga e faz do jeito que ela passa no quadro... (Entrevista com a aluna E, linhas 52 a 60)

(57) olha aí eu não sei ler mas sei de conta assim dinheiro eu sei viu comprar as coisas assim receber o troco de volta eu fico contando nos dedos ((risos)) “a mercadoria é quanto?” aí eu fico contando nos dedos assim... ((a entrevistada finge estar contando nos dedos)) aí quando (XXXX) eu digo “é quanto moço?” ele diz “é tanto” quando me dá o troco eu fico pensando **assim**... “aquilo foi tanto e ele me deu tanto de troco será que tá certo?” aí se tiver errado eu digo “não, o troco tá errado moço o senhor vai me dar tanto” ((risos)) “o senhor vai me dar tanto, a mercadoria foi tanto” (Entrevista com a aluna A, linhas 76 a 84)

(58) Não, a roupa eu escolho a gente escolhe se for numa loja comprar uma roupa traz pra casa mas (diz **assim**) “se essa roupa não der em mim eu posso vim destrocar?” aí o homem da loja diz **assim** “pode” aí eu trago aquela roupa se der eu fico se não der eu volto pra ele destrocar pra eu trazer outra... e o sapato é a mesma coisa eu levo pra trocar o sapato eu provo o sapato que é do meu gosto aí eu trago... (Entrevista com a aluna A, linhas 100 a 105)

Essa atividade claramente exhibe, ainda, o valor de referência textual assumido por “assim”. Comportamento esse herdado da atividade dêitica exercida por esse termo originalmente. Aliás, foram encontrados dois exemplos de atividade dêitica exercida pelo “assim” – representando 2% do total dos usos desse termo. Um desses exemplos encontra-se na linha 79 da Entrevista com A, que também está destacado (negrito e sublinhado) em um dos trechos acima. O outro exemplo desse tipo de função encontra-se neste excerto:

(59) Quem me aconselhou a estudar foi a vizinhança mesmo... falou pra eu vim estudar porque aprendia mais alguma coisa porque a gente saber assinar o nome é muito bom... a gente chegar assim pra tirar um dinheirinho bom com

a sua assinatura não tá pedindo pra outras pessoas pra assinar... assim mesmo faz pra eu primeiro era tudo no dedo (XXXX) fazia com o dedo **assim** ((a entrevistada demonstra com o polegar direito como efetuava a impressão digital)) aquele negócio era muito feio... agora não, agora onde eu já chego já assino o meu nome leio o meu nome tudinho pra mim é bom demais... (Entrevista com a aluna A, linhas 18 a 26)

Esse tipo de comportamento só foi encontrado na entrevista de uma aluna, podendo ser uma manifestação idiossincrática, e não pode ser generalizado; entretanto, serve para indicar que o uso desse termo com função dêitica ainda persiste, apesar dos anos.

O valor comparativo, com efeito, é também identificado, segundo o critério adotado pelos autores Martelotta, Nascimento e Costa (1996), que é o seguinte: substituir o termo “assim” pelo termo prototípico de comparação “como”. Dessa maneira, foram identificados 4 usos – correspondendo a 5% das funções exercidas pelo “assim”. Analisemos alguns dos usos nos seguintes fragmentos:

(60) Que eu achei que é muito importante como é... porque às vezes a gente que é/ no meu caso eu agora não **assim** pra emprego mais eu não/ pra mim não dá mais eu tava querendo agora se Deus quiser é uma aposentadoria mas mesmo assim pelo que eu sabia e hoje... hoje tá muito melhor eu posso chegar assim num ambiente/ assim o meu nome mais direitinho pra ir viajar assim pra ver as placa das cidades, chego na integração a gente já sabe qual o carro que a gente vai apanhar pra onde a gente quer ir onde seguir/ e... foi muito importante... (Entrevista com o aluno D, linhas 30 a 37)

(61)HH O que é que a senhora escreve fora da escola?... ((risos))

R É... **assim** em casa? (Entrevista com a aluna R, linhas 79 e 80)

Nos casos (60) e (61), podemos substituir pelo termo “como” sem que haja alteração brusca de sentido. Vejamos:

(60a) Que eu achei que é muito importante como é... porque às vezes a gente que é/ no meu caso eu agora não **como** pra emprego mais eu não/ pra mim não dá mais eu tava querendo agora se Deus quiser é uma aposentadoria mas mesmo assim pelo que eu sabia e hoje... hoje tá muito melhor eu posso chegar assim num ambiente/ assim o meu nome mais direitinho pra ir viajar assim pra ver

as placa das cidades, chego na integração a gente já sabe qual o carro que a gente vai apanhar pra onde a gente quer ir onde seguir/ e... foi muito importante...

(61a)HH O que é que a senhora escreve fora da escola?... ((risos))

R É... **como** em casa?

Apesar de considerar apenas 4 usos com o valor comparativo, percebemos que o “assim” se comporta de modo semelhante em outros casos, mas como esse comportamento não é tão claro, decidimos agrupá-lo no conjunto de funções denominado “outros valores”. Essa seção tem esse nome, pois os valores não são muito definidos ou, pelo menos, não definidos de maneira mais nítida. Antes de entrarmos nessa discussão, falemos do caso que ocorreu apenas uma vez: o “assim” com o valor conclusivo de base anafórica.

Esse valor foi o único de base anafórica identificado no texto, o que pode significar uma eventual diminuição desse uso. Verifiquemos o único excerto:

(62) O que vier tá bom, mas agora eu olho o preço, eu olho pra ver se tá vencido, antigamente comprava a granel que eu não sabia, mas agora eu tô vendo quando tiver vencido, eu não trago aí eu já fico mais (XXXX) quando tiver vencido eu não trago aí quando na data desse mês “dez do dez de dois mil e dez” **assim** eu tô trazendo... (Entrevista com a aluna P, linhas 122 a 126)

O “assim” do trecho (62) também pode ser substituído por termos prototípicos de conclusão como “logo” ou “portanto”. Ademais, é possível também perceber a referência à data de vencimento “dez do dez de dois mil e dez”, localizada anteriormente ao termo investigado, por isso, caracterizando a atividade anafórica.

À proporção que a investigação acontecia, alguns valores apresentaram características peculiares. Por isso, serão esmiuçados em uma seção à parte na tentativa de explicar melhor os seus usos. O conjunto de valores peculiares foi denominado neste trabalho de “outros valores”.

2.2.3.4.1. Outros valores do “assim”

O conjunto de valores do “assim” contém 15 usos (correspondendo a 19%) que se assemelham entre si e se assemelham a funções exercidas pelo termo e já

apresentadas neste trabalho, mas que não foram consideradas como atividades iguais. A primeira forma que será analisada é a seguinte: **nome + assim**, cuja função é promover uma relação de comparação diferente da observada anteriormente.

Usos do termo exercendo essa função foram identificados 6 vezes. Seguem abaixo alguns fragmentos:

- (63) Porque é bom a pessoa ler e escrever... é muito bom pra sociedade porque... principalmente a gente mora num assentamento desse em engenho... esse pessoal que se interessa a estudar, ler e escrever isso é muito bom pra uma pessoa que mora num **interiorassim** e muita gente às vezes na cidade mora na/ dentro do colégio e não querem estudar pra aprender, a gente aqui naquela força de vontade/ porque é bom saber ler é muito importante escrever, ler e escrever é bom... (Entrevista com o aluno D, linhas 41 a 47)
- (64) Eu escrevo o nome da escola... escrevo o nome da professora e muitas palavras eu escrevo/ “pato” a palavra “pato” as palavras/ muitas **coisasassim** já sei escrever aquelas palavras... (Entrevista com a aluna A, linhas 53 a 55)
- (65) Aquele produto que eu não sabia eu perguntava ao rapaz do supermercado, o dono... aí ele me explicava/ ainda hoje de vez em quando eu pergunto ainda quando eu ainda não sei às vezes eu quero comprar aquela coisa e eu não sei assim que a minha menina é acostumada a usar um xampu no cabelo aí quando eu chego lá tá em falta não é/ tem aquele que ela tá acostumada a usar... aí tem outro do mesmo jeito diferente o **nome assim** aí eu pego e vou perguntar a ele se o nome é a mesma aquele aí ele diz que é aí eu compro quando ele diz que não é eu boto lá e vou pegar outro... (Entrevista com a aluna R, linhas 112 a 119)

O que há de comum em todos os casos é o fato de eles estarem sempre qualificando o termo antecedente, característica esta prototípica do adjetivo. Além disso, estabelecem uma relação anafórica, pois se remetem a um termo anterior. A função dele é especificar o substantivo, oferecendo-lhe um realce já que, nos três casos, podemos substituir o “assim” pelas expressões “como este” em 63, “como essas” em 64 e “como esse” em 65. Não os pusemos no conjunto da relação de comparação propriamente dita porque ele não se enquadra efetivamente na definição proposta por Martelotta, Nascimento e Costa (1996) – isto é, substituir pelo termo “como”. Contudo, é prudente afirmar que há nessas funções identificadas nos últimos trechos uma relação de comparação, mas de uma maneira menos evidente e não tendo exatamente a mesma função.

Outros valores identificados estão contidos nas expressões: “**assim mesmo**” e “**mesmo assim**”. A junção dessas duas palavras e a ordem apresentada por elas

condicionam outros valores ao “assim”. Foram registrados 4 casos da expressão “assim mesmo” e 2 da expressão “mesmo assim”. Comprovemos com os trechos seguintes:

(66)

HH Antes de a senhora saber ler, como a senhora comprava as coisas da sua casa?...

C Assim mesmo...

HH Sem saber ler, como a senhora sabia que aquele produto era o que a senhora queria “é aquele que eu quero levar pra casa”... como a senhora sabia sem saber ler?

C Eu comprava **assim mesmo** sem saber ler...

(Entrevista com a aluna C, linhas 98 a 104)

(67)

P Eu compro o que eu gosto...

HH Sim, aí a senhora comprava antigamente sem saber ler...

P Comprando **mesmo assim** e eu não tô vendo lá?... eu não tô vendo um quilo de arroz pra comprar?...

HH Aí não importava a marca não?

P Não...

(Entrevista com a aluna P, linhas 115 a 120)

Pelo que conseguimos verificar, tanto a expressão “assim mesmo” quanto a expressão “mesmo assim” possuem valor opositivo, mais especificamente, o valor concessivo. O valor de oposição considerado neste trabalho é o mesmo considerado por Antunes (2005) que admite o fato de tanto as orações adversativas quanto as orações concessivas terem o valor opositivo, mas realizando a seguinte ressalva: “A diferença está na direção argumentativa que cada uma expressa: com as adversativas a expectativa é levantada no primeiro enunciado” (p. 155). Silva (2005) já ressaltava que o “mesmo” poderia assumir o valor concessivo de duas maneiras: como os valores refutativo e inclusivo. Para ele, o valor refutativo ocorre quando “o item [mesmo] suscita uma referência dialógica que se concretiza como uma espécie de replicação, subentendendo-se que o interlocutor poderia apontar elementos contrários ao ponto de vista defendido” e o valor inclusivo ocorre quando o “*mesmo* apresenta um valor de inclusão, herança de sua função adverbial, que, a meu ver, ratifica sua função concessiva. [...] Com esse valor inclusivo, *mesmo* sugere uma concessividade implícita” (p. 240).

No entanto, diferentemente de algumas operações matemáticas, a ordem dos fatores altera o produto, pelo menos, no que se refere ao sentido veiculado per essas expressões. É possível afirmar que no trecho 66... Já na primeira utilização do “assim mesmo” do trecho 66, a falante confirma o que entrevistador lhe pergunta, subentendendo-se que ela se opunha concessivamente ao fato de que “embora (antes ela

não soubesse ler, comprava as coisas de sua casa)²¹”. Na segunda utilização dessa mesma expressão do trecho 66, o seu significado aproxima-se ao da conjunção prototípica da concessão: “embora”.

Enquanto isso, na expressão “mesmo assim” no trecho 67, o item “mesmo” é responsável por estabelecer a ideia de concessividade e o “assim” por fazer referência anaforicamente ao modo como se comprava (sem saber ler) já apontado pelo entrevistador e reiterado pela entrevistada.

Um valor pouco encontrado em nosso *corpus* é o presente na expressão “veja assim” proferida pela professora. Tal expressão serve para sinalizar uma ressalva ou adendo na linha argumentativa expressada. O exemplo desse uso encontra-se neste trecho:

(68)então é o que o meu perfil **veja assim** eu tenho paciência antes no EJA urbano eu não conseguia deixar um exercício pra terminar no outro dia não fazer pra terminar no mesmo dia e no assentamento não eu começo o exercício e vou segundo o ritmo do aluno nós não terminamos o exercício de Matemática de ontem pra hoje, a gente termina hoje não tem problema se a gente não concluiu o de Português a gente conclui hoje, a diferença é essa mas eu fui adequando o meu perfil e não sofri quer dizer mudanças drásticas não do urbano para o campo. (Entrevista com a professora, linhas 179 a 187)

Tal expressão também serve para chamar a atenção do interlocutor em relação às próximas informações, guiando o discurso e ajudando a operar a argumentação. Algo semelhante ocorre na fala de uma das alunas entrevistadas, estejamos atentos:

(69)

HH O que você lê na escola?

S O que ela passa no quadro, aí ela manda a gente ler, a gente pega, a gente lê/

HH É o quê?... jornal, revista, livro da escola/

S O livro, a gente lê mais o livro, **assim** ela passa tarefa no quadro a gente faz...

(Entrevista com a aluna S, linhas 39 a 42)

Tanto a expressão “veja assim” encontrada em (68) quanto o termo “assim” encontrado em (69) possuem valor semelhante à expressão “quer dizer” que, a seu turno, pode servir para “apresentar a informação que sucede, salientando a importância do que vai ser dito na posição de complemento” (GONÇALVES et al., 2007, p. 115) e, com isso, denotando “*outra maneira de significar*, encontrada por um interlocutor (nos

²¹ É importante ressaltar que as informações entre parênteses são perfeitamente compreensíveis devido à situação de uso e por isso não são expressas pela falante.

dados da fala, o entrevistador) para redirecionar o tópico conversacional” (idem, p. 114).

Após essa análise do elemento “assim” – o terceiro mais encontrado em nossas análises –, verificaremos em seguida as vicissitudes apresentadas pelo “então” e seu desempenho em nosso *corpus*.

2.2.3.5. Então

A nossa análise do termo “então” percebeu que ele foi utilizado 24 vezes (22 vezes pela professora e, apenas, 2 vezes por alunos). Tal evento nos deixou surpresos e intrigados: por que a quantidade dos usos dos dois grupos foi tão diferente? Assim, seguimos em frente para analisar com a atenção necessária o comportamento do “então” e tentar vislumbrar uma justificativa plausível.

Os valores adotados por Martelotta e Costa (1996) são sete, como já foi exposto anteriormente na fundamentação teórica, e também os adotaremos previamente para tentar organizar melhor os dados. Analisaremos o gráfico que demonstra a quantidade das ocorrências desse termo no *corpus*.

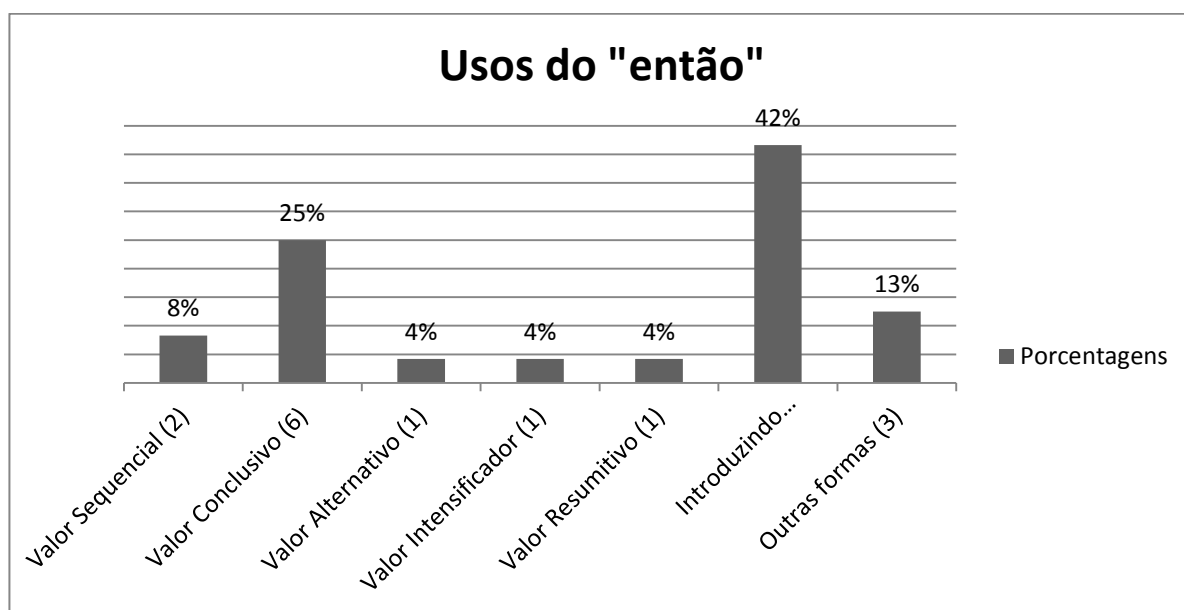


Gráfico 6: Porcentagens aproximadas dos usos do “então”

Introduzir informações livres foi a função mais exercida na pesquisa. Ela apareceu 10 vezes no *corpus*, representando 42% dos usos. Exemplifiquemos tal asserção com os fragmentos seguintes:

- (70) a gramática, com o uso funcional da Língua com a parte escrita da Língua, da necessidade dele utilizar esse conhecimento, do meu aluno utilizar esse conhecimento, do meu aluno utilizar esse conhecimento lá fora no seu cotidiano, fora do assentamento, fora do campo na sua vida/ **então** fazer com que as minhas aulas de Língua Portuguesa desenvolvam primeiro o gostar, o descobrir... é muito gostoso quando eles descobrem uma palavra, quando eles põem no currículo, no vocabulário deles mais um/ no dicionário deles, no currículo não, no dicionário, no vocabulário mais uma palavra e a gente vê o semblante, a mudança no semblante, a alegria... tanto na pronúncia como no conceito mesmo da palavra como na escrita/ (Entrevista com a professora, linhas 03 a 13)
- (71)/ ele apresentava a ausência da habilidade de falar em público de se expressar corretamente ou até de procurar falar corretamente sem imitação de urbano na pronúncia você tem que respeitar inclusive a sua cultura a cultura dele lá/ **então** ele vem dizer “tenho desejo de terminar o segundo grau, eu tenho desejo de chegar lá” as aulas pra mim significa isso a aprendizagem a conclusão da aprendizagem do aluno (Entrevista com a professora, linhas 159 a 164)
- (72)/ pra mim a única coisa que eu estranhei em mim mesmo foi diminuir um pouco o ritmo não o ritmo de aula mas a aceleração da aula por exemplo hoje eu consigo deixar de um dia... ((entrevista interrompida porque uma funcionária da escola entra na sala solicitando a presença da entrevistada para resolver um problema com uma aluna, após tal resolução, retoma-se a entrevista)) **então** é o que o meu perfil veja assim eu tenho paciência antes no EJA urbano eu não conseguia deixar um exercício pra terminar no outro dia não fazer pra terminar no mesmo dia e no assentamento não eu começo o exercício e vou segundo o ritmo do aluno nós não terminamos o exercício de Matemática de ontem pra hoje, a gente termina hoje não tem problema se a gente não concluiu o de Português a gente conclui hoje, a diferença é essa mas eu fui adequando o meu perfil e não sofri quer dizer mudanças drásticas não do urbano para o campo. (Entrevista com a professora, linhas 174 a 187)

Nos trechos 70, 71 e 72, é possível perceber que o termo “então” introduz informações livres. Isso é exposto porque no começo da fala 70 percebe-se que o tema da conversa é o ensino de língua portuguesa numa perspectiva mais abrangente, com um caráter mais objetivo e interligado às práticas cotidianas dos alunos; depois da introdução do “então”, o tema continua a ser o ensino de língua portuguesa, mas numa perspectiva voltada para o prazer na relação de ensino-aprendizagem.

Quanto ao trecho 71, a fala começa a versar sobre as diferenças existentes nas variações linguísticas entre o *continuum* rural-urbano e o respeito que se deve ter com essa diversidade de menos prestígio, depois da introdução do “então”, o tema muda: cita-se um desejo de concluir os estudos exposto por algum de seus alunos e a satisfação pessoal sentida por ela ao ouvi-lo. Já o trecho (24) se inicia apresentando as informações sobre seu perfil, no entanto, o tema anterior girava em torno das diferenças entre as turmas de EJA rural e urbano.

Outro valor consideravelmente usado foi o conclusivo que se apresentou 6 vezes (correspondendo a 25%). Observemos alguns desses usos:

- (73) Não, eu não classifico pra dizer, mas eu classifico internamente pra avaliá-los pra poder ajudar aquele que já está bem adiantado, ajudá-lo a caminhar no seu processo, (XXXX), na sua aceleração e não fazer com que aquele espere a turma chegar no nível dele **então** eu não classifico para eles “fulano é de tal fase, fulano é de tal fase, você tá sabendo ler mais que os outros, você tá sabendo escrever melhor, você recita melhor um verso, num sei quê...” não, eu não faço (XXXX)/ vocês que sabem fazer, você que sabe fazer isso vem aqui fazer uma aula/ vamos compor essa aula então é isso aí... (Entrevista com a professora, linhas 56 a 64)
- (74) Que teve essa semana normal então esses assuntos do cotidiano rolam lá na assembleia o povo que vai conhece de ata que eles têm que assinar a ata/ leitura... eles escutam uma leitura então você veja antes de montar o texto... o que é feito lá não é debatido? **então** o professor quando for mostrar o texto pra o aluno ele pode inserir o texto já numa discussão, começa a discutir o tema do assunto depois ele diz que aquele texto está (XXXX) que tem um dono que é um autor e dali a gente vai tirar o exercício que é a interpretação, as opiniões depois a gramática sempre trabalhar a gramática atrelada ao texto qualquer concurso que ele vá fazer hoje ele tem três trechos, três trechos de grandes obras para interpretar e se ele não fizer se ele não aprender isso mais tarde vai sentir dificuldades... (Entrevista com a professora, linhas 140 a 150)
- (75) o perfil do aluno da cidade é um perfil de um aluno que a empresa tá solicitando aí ele/ que ele conclua aquele Ensino Médio, o ensino regular, Fundamental um e dois aí ele é obrigado a ir e o Ensino Médio também porque as empresas hoje exige que ele termine o segundo grau e o do campo vai por livre e espontânea vontade não porque ele vai com o desejo de aprender **então** ele não vai forçado, outros vão por ordem judicial... (Entrevista com a professora, linhas 219 a 225)

Todos os últimos excertos apresentados acima e extraídos da entrevista com a professora contêm exemplos de “então” com valor conclusivo. Segundo Martelotta e Costa (1996), o valor conclusivo é uma espécie de ramificação do valor sequencial. E, para comprovar que o “então” possui nesses casos o valor de conclusão, o substituiremos pela forma prototípica da conclusão: “por isso”.

- (73a) Não, eu não classifico pra dizer, mas eu classifico internamente pra avaliá-los pra poder ajudar aquele que já está bem adiantado, ajudá-lo a caminhar no seu processo, (XXXX), na sua aceleração e não fazer com que aquele espere a turma chegar no nível dele **por isso** eu não classifico para eles “fulano é de tal fase, fulano é de tal fase, você tá sabendo ler mais que os outros, você tá sabendo escrever melhor, você recita melhor um verso, num sei quê...” não, eu não faço (XXXX)/ vocês que sabem fazer, você que sabe fazer isso vem aqui fazer uma aula/ vamos compor essa aula então é isso aí...
- (74a) Que teve essa semana normal então esses assuntos do cotidiano rolam lá na assembleia o povo que vai conhece de ata que eles têm que assinar a ata/ leitura... eles escutam uma leitura então você veja antes de montar o texto... o que é feito lá não é debatido? **por isso** o professor quando for mostrar o texto pra o aluno ele pode inserir o texto já numa discussão, começa a discutir o tema do assunto depois ele diz que aquele texto está (XXXX) que tem um dono que é um autor e dali a gente vai tirar o exercício que é a interpretação, as opiniões depois a gramática sempre trabalhar a gramática atrelada ao texto

qualquer concurso que ele vá fazer hoje ele tem três trechos, três trechos de grandes obras para interpretar e se ele não fizer se ele não aprender isso mais tarde vai sentir dificuldades...

- (75a) o perfil do aluno da cidade é um perfil de um aluno que a empresa tá solicitando aí ele/ que ele conclua aquele Ensino Médio, o ensino regular, Fundamental um e dois aí ele é obrigado a ir e o Ensino Médio também porque as empresas hoje exige que ele termine o segundo grau e o do campo vai por livre e espontânea vontade não porque ele vai com o desejo de aprender por isso ele não vai forçado, outros vão por ordem judicial...

Em todos os casos, o sentido de conclusão tornou-se eminente, apesar de em 76 e em 76a a conclusão parecer tácita mesmo sem uso da forma. Visualizemos a proposta agora realizada:

- (75b) o perfil do aluno da cidade é um perfil de um aluno que a empresa tá solicitando aí ele/ que ele conclua aquele Ensino Médio, o ensino regular, Fundamental um e dois aí ele é obrigado a ir e o Ensino Médio também porque as empresas hoje exige que ele termine o segundo grau e o do campo vai por livre e espontânea vontade não porque ele vai com o desejo de aprender, ele não vai forçado, outros vão por ordem judicial...

O valor sequencial do termo analisado também se fez presente em nosso *corpus* – 2 usos que equivalem a 8%. Ele é conhecido pela ordenação linear dos acontecimentos e pode ser substituído pela expressão “neste momento”. Confira no excerto abaixo e no trecho 76a a substituição:

- (76) por exemplo sobre a... morte desse, desse boxeador onde a esposa foi absolvida, uma parte ficou dizendo que a Justiça foi paga pra dizer aquilo, a outra que o mundo não vai, não vai/ não perdeu muita coisa com ele ((risos)) pra você ver como é eles e a outra parte disse não que... Deus que salve aquela pessoa que foi ele que se matou, perdeu a paz, perdeu a salvação isso gera isso gera debate dentro da sala, opiniões diversas... e todos eles estão com a razão ((risos)) e pra mim todos eles estão com a razão apresentaram **então** a defesa das suas opiniões mesmo por meio de sentimentos contrário... foi uma forma de avaliá-los (Entrevista com a professora, linhas 79 a 88)
- (76a) por exemplo sobre a... morte desse, desse boxeador onde a esposa foi absolvida, uma parte ficou dizendo que a Justiça foi paga pra dizer aquilo, a outra que o mundo não vai, não vai/ não perdeu muita coisa com ele ((risos)) pra você ver como é eles e a outra parte disse não que... Deus que salve aquela pessoa que foi ele que se matou, perdeu a paz, perdeu a salvação isso gera isso gera debate dentro da sala, opiniões diversas... e todos eles estão com a razão ((risos)) e pra mim todos eles estão com a razão apresentaram neste momento a defesa das suas opiniões mesmo por meio de sentimentos contrário...foi uma forma de avaliá-los

Os valores resumitivo, alternativo e intensificador apareceram uma vez cada – o equivalente 13% os três juntos – totalizando 3 usos. O valor resumitivo é assumido pelo “então” quando antecede frase-resumo e, geralmente, é encontrado em finais de turno. O valor alternativo apresenta uma conclusão como uma alternativa e está acompanhado

da conjunção alternativa “ou”. Já o valor intensificador existe quando o “então” influencia elementos próximos a ele com a função semelhante do elemento “principalmente”. Vejamos os casos encontrados:

- (77) É, tem alunos por ordem judicial que você tem que estudar aí se não comparecer à aula, a Justiça/ o relatório da escola é mandado pro Ministério Público e ele aciona a ECA e o camarada vai pra cadeia mesmo porque é um infrator, é de menor, delinquente, é envolvido em drogas é um camarada que está sendo dada a oportunidade a ele e ele ainda não estuda então é a Lei em cima dele isso aí, entendeu? **então** na sala tem gente de bem e também outros aí que deveriam ser de bem... ((risos)) (Entrevista com a professora, linhas 227 a 233)
- (78) tem um texto mesmo de Português sobre a globalização... e aquele texto ele tá ótimo eu classificaria ótimo para uma quarta série regular **ouentão** uma quinta série regular que é o sexto ano e nunca na EJA porque um texto pra eles entenderem sobre globalização devia ser dentro do... conceito deles aí se você perguntar “eles sabem globalização?” sabem, eles sabem porque ele planta, eles vendem aquela macaxeira, eles sabem que vai lá pra CEASA e sabem que da CEASA vai parte pra o Sul, parte para o Sudeste, entendeu? (Entrevista com a professora, linhas 103 a 110)
- (79) A gente faz roda com giz no chão com giz no chão e só pode ir pra/ naquela roda ali, aquele círculo quem se conhecer aquela letra ou se puder dizer um nome com aquela letra, que comece ou que contenha ou que termine com aquela letra isso dinamiza a aula/ uma música que eles conhecem geralmente eles conhecem o que... de seresta, uma música de folclore brasileiro ou até mesmo dos tempos deles que não é o nosso tempo mas que as músicas eram bem/ por exemplo a música de Noel Rosa ((risos)) eu não sei cantar mas eles sabem cantar e **então** isso motiva porque daquela música eu posso tirar exatamente a palavra que eu quero pra dar o fio o fio condutor da aula até notebook a gente já usou dentro da sala de aula pra passar uma mensagem/ (Entrevista com a professora, linhas 30 a 40)

Em 77, o termo analisado introduz um resumo e uma avaliação realizada pela informante sobre os tipos de alunos que são menores infratores. Já em 78, a expressão “ou então” indica a alternativa para a conclusão de sua opinião sobre a série ideal do livro que seus alunos usam. Enquanto em 79, o valor conclusivo mantém-se, mas, além disso, acreditamos que a informação está sendo intensificada pelo “então” e poderia ser substituída pelo termo “principalmente” sem causar muitos danos ao sentido, conforme 79a:

- (79a) A gente faz roda com giz no chão com giz no chão e só pode ir pra/ naquela roda ali, aquele círculo quem se conhecer aquela letra ou se puder dizer um nome com aquela letra, que comece ou que contenha ou que termine com aquela letra isso dinamiza a aula/ uma música que eles conhecem geralmente eles conhecem o que... de seresta, uma música de folclore brasileiro ou até mesmo dos tempos deles que não é o nosso tempo mas que as músicas eram bem/ por exemplo a música de Noel Rosa ((risos)) eu não sei cantar mas eles sabem cantar e **principalmente** isso motiva porque daquela música eu posso tirar exatamente a palavra que eu quero pra dar o fio o fio condutor da aula até notebook a gente já usou dentro da sala de aula pra passar uma mensagem/

As linhas de valores assumidos por “então” são muito tênues. Para caracterizar um sentido ou outro, o pesquisador deve estar atento e procurar identificar as vicissitudes desse termo. Contudo, o valor sequencial-conclusivo é predominante em todos os usos, com mais ou menos intensidade.

Em seguida, veremos alguns casos peculiares do “então”. Casos distintos na forma, mas não tão distintos nas funções atribuídas.

2.2.3.5.1. Outras formas com o “então”

Essas outras formas com o termo “então” representam apenas 13% dos usos por ocorrerem 3 vezes – duas vezes pela professora e uma vez por uma aluna. A primeira forma “**então + demonstrativo + interrupção**” indica uma possível tendência resumitiva que foi abortada. Observemos:

- (80) se ele responder errado, eu sei avaliá-lo eu vou avaliar que ele não teve medo que ele foi uma pessoa destemida, que ele acreditou que a resposta seria aquela **então essa/** já em ele falar já é uma avaliação já ajuda a avaliar de forma/ e escrever sobre aquilo ali dizendo que ele não é tímido, que ele é...
(Entrevista com a professora, linhas 72 a 76)

A segunda forma, também apresentada na fala da professora, é composta por “**então + pronome do caso reto + interrupção**”. Nesse caso, acredita-se, com efeito, que haja uma tendência em resumir as informações expostas previamente, como podemos identificar no excerto:

- (81) os livros que eu já observei são sem muita alegria porque não trazem colorido e eles gostam de colorir, eles gostam de colorido às vezes eu levo outros livros só pra eles observarem as cenas e eles já riem já se deliciam como uma criança e não/ apesar de não ser criança... seu Manoel pintou nessa semana um boi todo verde **então ele/** eu vejo esse livro de Português assim muito apagado... pra uma turma de EJA, pra o aluno do EJA falta aquela/ não é que eu queira um livro pintado, entendeu? colorido não é desse jeito mas que contemplem assuntos do EJA, contemplem assuntos do conteúdo deles, da vivência deles que se não é o urbano, do campo que contemple pra ele o que confere ao cotidiano dos alunos eu acho o livro às vezes é muito distante...
(Entrevista com a professora, linhas 93 a 103)

A terceira forma é caracterizada pela junção de dois elementos: “assim” e “então”. O “assim”, nesse caso, anuncia um discurso reportado e o “então” auxilia o sentido para inserir o adendo “pra menina” antes do discurso reportado propriamente dito. Atentemos para o fragmento 82:

(82)

HH Você comprava como? como você escolhia o produto certo? como você sabia que esse era o certo? a marca, por exemplo...

E Porque eu comia muito desse que eu vendia aí eu comia muito dele aí eu dizia **assim então** pra menina “esse aqui é pra vender, esse aqui é pra comer” aí saía vendendo...

(Entrevista com a aluna E, linhas 106 a 110)

Como já havíamos alertado, os empregos do “então” aqui relacionados não demonstram comportamentos totalmente distintos dos apresentados na seção anterior. No entanto, fizeram-se necessárias suas apresentações em uma seção à parte porque apresentam formas peculiares, diferentes das encontradas e analisadas anteriormente.

CONCLUSÕES

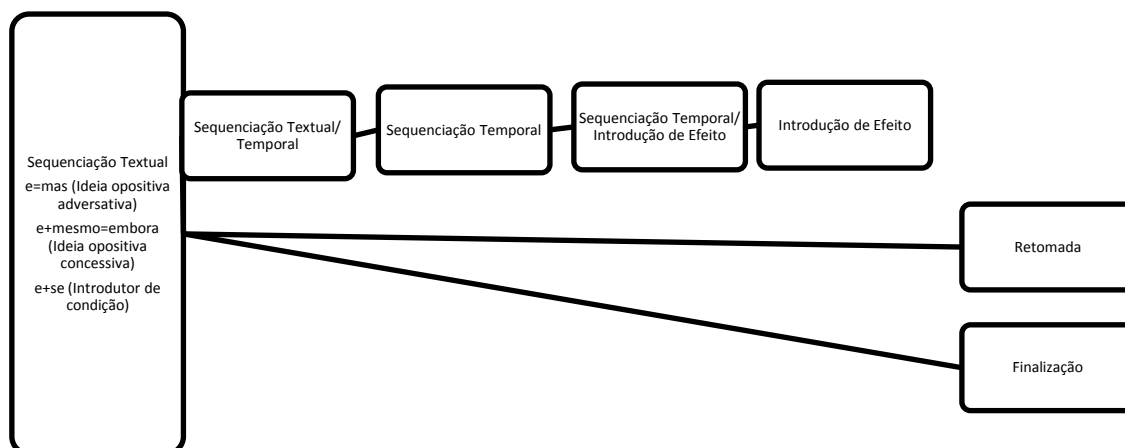
Antes de começarmos a explicar sobre as conclusões deste trabalho, é necessário retomarmos dois questionamentos: o processo de gramaticalização dos termos *e*, *aí*, *mas*, *assim* e *então* ocorre da mesma maneira em grupos de distintos níveis de instrução?, ou melhor, quanto maior o nível de instrução maior o nível de abstração dos usos?

Começamos a hipotetizar: se o falante é mais escolarizado e lida com textos mais complexos cognitivamente, ele pode ser considerado como um indivíduo que tenta não usar termos mais gramaticalizados ou discursivizados (mais abstratos)? Ou a mudança linguística independe do nível de instrução em que o falante possui? Responder a essas perguntas foi o norte da nossa pesquisa e esperamos tê-lo conseguido. Doravante, apresentaremos uma proposta de reformulação de alguns esquemas apresentados nesta dissertação, em seguida, os termos com as suas funções mais utilizadas por cada grupo investigado e verificaremos as congruências e as divergências de cada grupo e, posteriormente, apresentaremos a que caminhos esses estudos podem nos levar.

1. Considerações sobre algumas formas e valores encontrados em nosso corpus: reformulando alguns esquemas

Esta seção tem como finalidade principal apresentar reformulações nos esquemas apresentados na seção 2.1 por percebemos que algumas formas encontradas em nosso *corpus* ficariam excluídas. É imprescindível salientar que estas reformulações pretendem complementar as informações contidas nos esquemas já expostos e, inclusive, promover uma comparação entre os dados dos autores investigados e os nossos.

No que se refere ao estudo do termo “e”, como já foi demonstrado, a função mais encontrada foi a sequenciação textual na qual incluímos o “e” com ideias opositivas adversativa e concessiva, bem como introdutor de condição, tornando perceptível a dinamicidade desse termo. Abaixo segue um esquema proposto por nós, incluindo esses dados:



- abstrato

+ abstrato

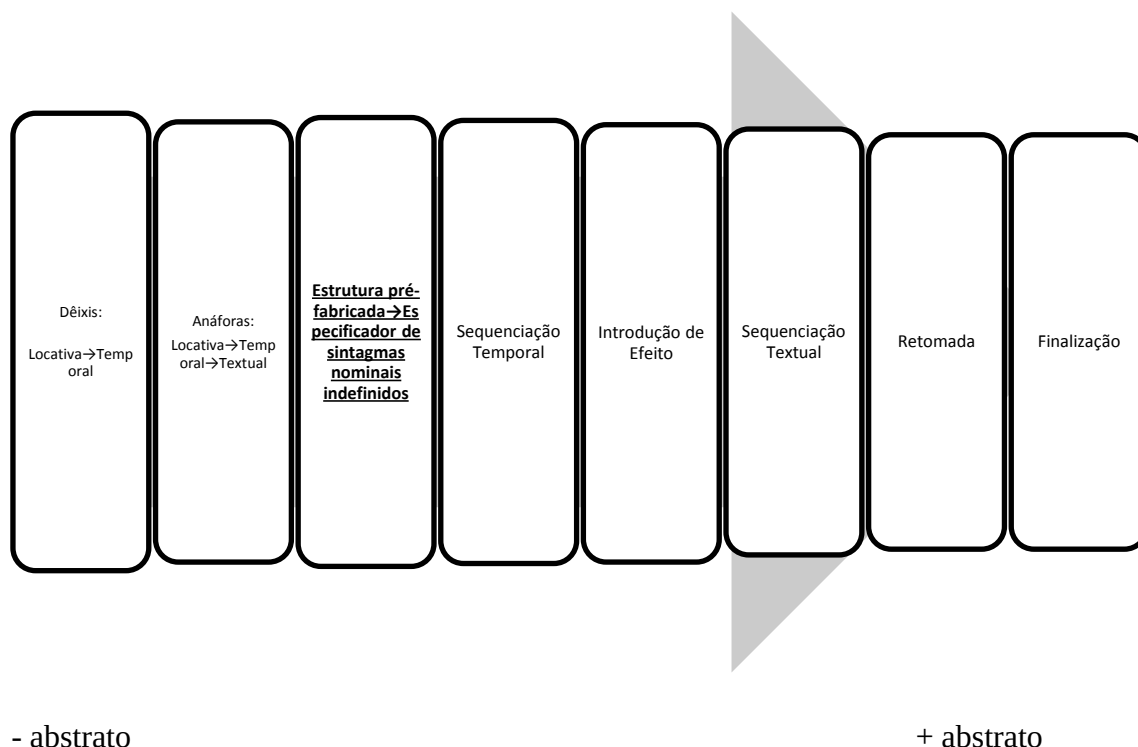
Esquema 6: Processo de gramaticalização/ discursivização do termo “e”, de acordo com os dados desta pesquisa

Duas formas e, por que não dizer duas funções do “aí”, foram encontradas e que ainda merecem ser estudados mais a fundo, são os casos: “aí vai”; e “outros aí”. Como vimos, Pereira e Oliveira (2011) nos indicaram duas caracterizações apesar de não esmiuçá-las profundamente em seu artigo. Para delinear o uso “aí vai”, os autores nos mostraram que essa construção é chamada de “estrutura pré-fabricada” resultante de convenções sociais. Tal definição não deixa muito claro o propósito dessa construção. Então, afirmamos que essa construção tem como finalidade indicar *continuidade na ação* exemplificada no trecho 38.

Outro uso do “aí” descrito por Pereira e Oliveira (2011) é o “especificador de sintagma nominal indefinido”, como é o caso encontrado em “outros aí” no trecho 40. Para os autores, a localização próxima a um sintagma nominal e a “vontade de querer revelar a ideia presente no sintagma nominal” (p. 1839) caracterizam-no com essa função. Conforme foi exposto anteriormente, essas formas foram consideradas mais abstratas que os usos anafóricos e menos abstratos que os usos de sequenciação²²,

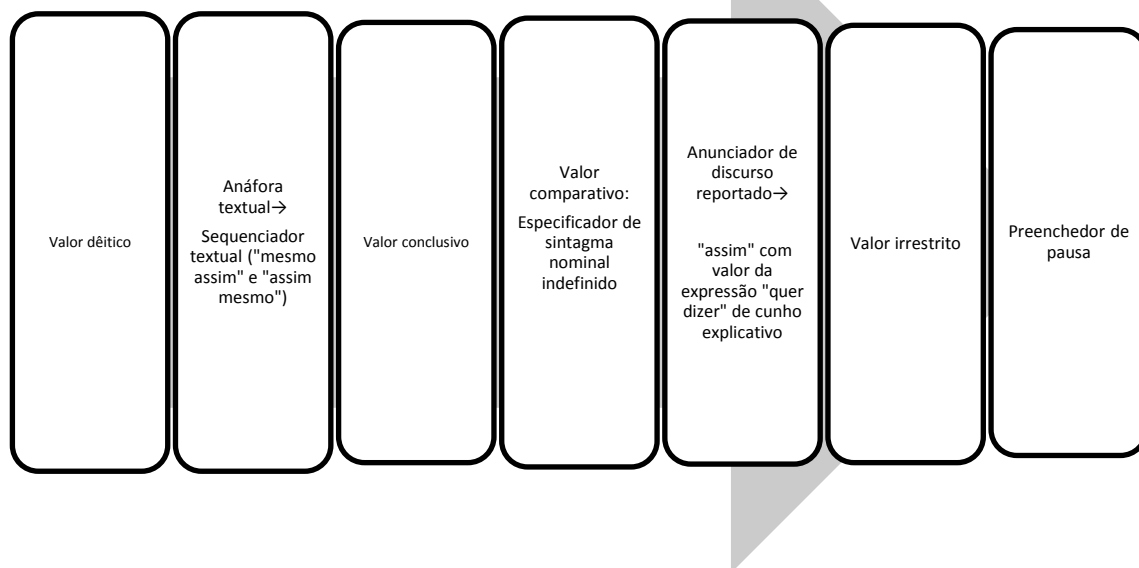
²² Consideraremos a posição adotada pelos autores para constituir nosso **esquema 7** por entendermos que essas formas e funções estejam em transição entre a foricidade e a sequenciação. Se bem que é notório o caráter sequencial da forma “aí vai”.

configurando o esquema que simboliza o *continuum* do processo de gramaticalização do termo “aí” da seguinte maneira:



Esquema 7: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “aí”, de acordo com os dados desta pesquisa

Um fato semelhante ao que ocorreu com o termo “aí” ocorreu também com o termo “assim”. O “assim” funcionou em alguns casos como “especificador de sintagma nominal”, aproximando-se de um nome a fim de caracterizá-lo, agindo, desse modo, como qualificador (Conferir excertos 63, 64 e 65). Na ocasião, consideramos que esses usos possuíam caráter comparativo. Além dessa forma, decidiremos incluir as formas “assim mesmo” e “mesmo assim” na função de sequenciador textual, acrescentando ao discurso ideia de concessão. Já o “veja assim” e o “assim” (conferir fragmento 69) possuem caráter discursivo (logo mais abstrato), assemelhando-se à função de anunciador de discurso. Observemos a nova configuração dos esquemas que contêm funções do “assim”:



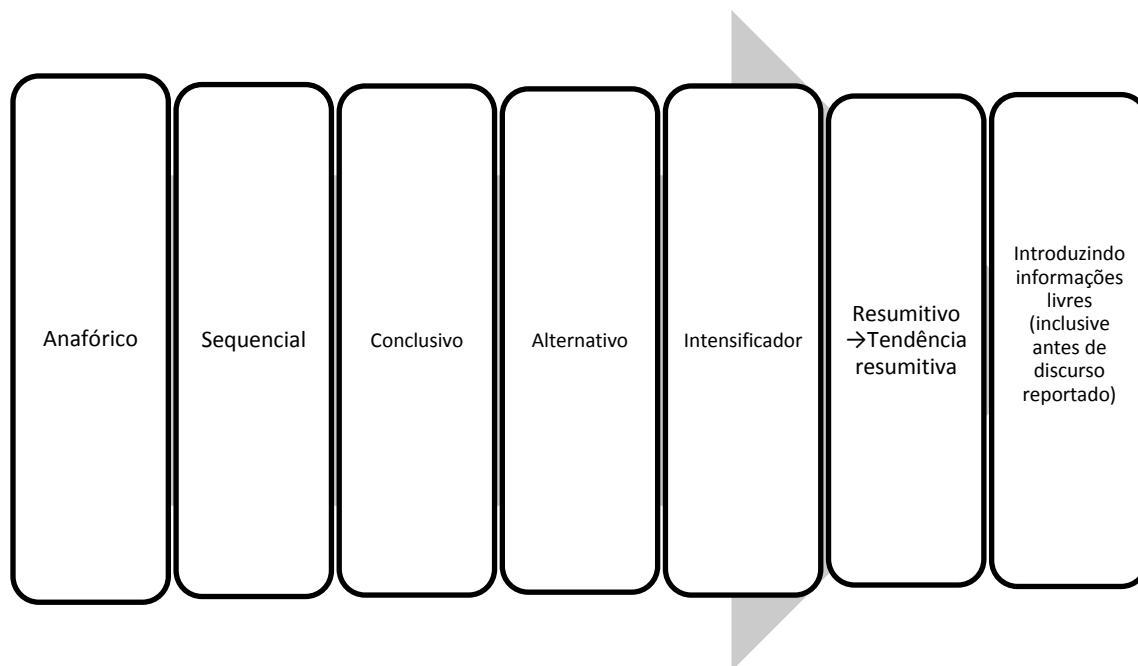
- abstrato

+ abstrato

Esquema 8: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “assim”, de acordo com os dados desta pesquisa

É importante ressaltar que o primeiro quadro do **esquema 8** possui caráter dêitico (não apontado por Martelotta, Nascimento e Costa, 1996), o segundo e o terceiro quadros possuem base anafórica, enquanto os demais possuem base catafórica.

As outras formas do “então” apresentadas são as que contêm interrupções, como são os casos de “então + demonstrativo + interrupção” e “então + pronome do caso reto + interrupção”. Reiteramos que tais formas indicariam uma tendência resumitiva. Quanto à forma “assim + então”, o “então” introduz um adendo antes do discurso reportado (aproximando-se da função introdutor de informações livres). Constatemos o esquema com essas pequenas alterações:



- abstrato

+ abstrato

Esquema 9: Processo de gramaticalização/discursivização do termo “então”, de acordo com os dados desta pesquisa

Após apresentarmos algumas sugestões e reformulações dos esquemas já analisados a fim de contribuir de maneira mais eficiente na identificação de alguns casos não ou pouco estudados na língua portuguesa, apresentaremos a seguir os usos mais encontrados no nosso corpus.

2. Usos mais ou menos abstratos e níveis de instrução distintos

Durante todas as nossas análises percebemos que os usos mais gramaticalizados ou discursivizados não são restritos a textos produzidos por apenas um dos grupos de falantes investigados. Todos os integrantes dos dois grupos, submetidos a uma entrevista, fizeram usos mais ou menos abstratos, entretanto, nos dedicaremos nesta seção das nossas conclusões a identificar as incidências mais utilizadas por cada grupo dos termos analisados a fim de que respondamos de maneira mais clara a questão impulsionadora desta pesquisa.

Quanto ao uso do *e*, tanto o grupo com maior quanto o grupo com menor nível de instrução utilizou-o como **sequenciador textual** mais vezes do que com outras funções. Isso significa dizer que para os dois grupos de nossa pesquisa o termo “e”

serve principalmente para acrescentar temas relevantes ao tópico discursivo o que não impede de utilizá-lo com outras funções, como sequenciador temporal, por exemplo. É importante lembrarmos que esse uso é o que possui menor grau de abstratização dentre os valores elencados neste trabalho. Esse resultado pode nos indicar duas conclusões: há forte influência nas escolhas dos alunos e da professora devido à relação ensino-aprendizagem (seja por um grupo ou outro) ocorrida na sala de aula; ou que as escolhas por usos menos abstratos ainda sejam muito latentes em língua portuguesa, pois, como o “e” é a conjunção prototípica da adição, esse valor continua sendo o predominante mesmo na língua falada cujos usos sejam mais ousados.

Os usos do **aí** não apresentaram tanta uniformidade quanto os usos do “e”. Os usos dos alunos foram prioritariamente relacionados à **sequenciação temporal**. É bem verdade também que os alunos utilizaram esse termo muito mais que a professora. O que tudo indica é que o “aí” foi utilizado majoritariamente para suprir a necessidade de promover conexões entre ações que se sucedem, mas isso não quer dizer que usos dêiticos (os mais antigos já encontrados em língua portuguesa) não fossem requeridos. Os usos do **aí** efetuados pela professora – que se restringiram a 9 ocorrências – oscilam entre **anáfora temporal** (menos abstrato), **sequenciação textual** (mais abstrato) e **estrutura pré-fabricada e especificador de sintagma nominal indefinido** (que são menos abstratos)²³. Portanto, podemos concluir que, além de o “aí” ser mais utilizado pelo grupo com menor nível de instrução, o uso desse grupo foi mais abstrato em comparação ao uso apresentado pelo outro grupo.

Enquanto isso, o termo **mas** foi utilizado por ambos os grupos com o valor **fortemente opositivo**, incluindo a subfunção concessiva que, inclusive, foi a mais identificada. Com isso, podemos comprovar que o “mas” ainda traz consigo a carga semântica opositiva como o principal valor atribuído a ele. Entretanto, esse valor não foi o único a ser identificado, pois o “mas” introdutor de ressalva foi o segundo valor mais usado. Esse uso serve para adicionar um adendo que esclarece a informação apresentada anteriormente, orientando o interlocutor e é um dos mais abstratos. É razoável afirmar que o uso mais identificado do “mas” em nosso *corpus* é o menos abstrato de todos.

²³ Os critérios de comparação utilizados para classificar os usos da professora como mais ou menos abstrato têm como parâmetro o uso do “aí” produzido pelos alunos que, nesse caso, foi o de sequenciador temporal.

O termo **assim** – bastante utilizado pelo grupo com menor grau de instrução – apresentou diversos valores no *corpus* de nossa pesquisa. O valor predominante nas incidências tanto desse grupo quanto no grupo com maior nível de instrução foi o **valor irrestrito** cuja função primordial é anunciar complementos verbais e nominais de base catafórica (tal valor é considerado como um dos mais gramaticalizados, dentre os demais valores analisados). Em linhas gerais, o termo “assim” exibiu funções de diferentes naturezas nas entrevistas que possuíam uma forte tendência abstrata, inclusive, com usos mais discursivos (como preenchedor de pausa), mas houve também casos muito menos abstratos como o uso do “assim” com valor dêitico locativo. Isso nos faz acreditar que o uso do “assim” está bastante gramaticalizado, apesar do valor mais antigo ainda existir em nosso cotidiano.

Diferentemente do “assim”, o **então** foi muito mais utilizado pelo grupo com maior nível de instrução cujo uso mais expressivo foi o de **introduzir informações livres** – o que corresponde a organizar uma sequência de informações novas. Esse valor do “então” é o mais abstrato de todos os investigados, pois sua função restringe-se basicamente a promover um *arranjo* ao discurso. Como houve somente duas ocorrências do “então” no que se refere aos usos do grupo com menor nível de instrução, qualquer conclusão que se dedique a tecer sobre a tendência mais ou menos abstrata dos usos desse termo corre o risco de se tornar uma falácia. No entanto, é importante apresentar que os dois usos são bastante gramaticalizados (ambos introduzem informações livres). Tanto essa função do “então” quanto a função de valor irrestrito do “assim” têm – precipuamente – finalidade de apresentar o que se segue, organizando o discurso e enquanto a professora prefere usar o “então”, os alunos preferem usar o “assim”. Talvez essa seja a justificativa para a incidência tão baixa de “assim” na fala da professora e tão baixa ou nula incidência de “então” nas falas dos alunos. Ou ainda o “assim” seja menos marcado para os alunos e mais marcado para a professora e vice-versa²⁴.

É notável que, dos cinco termos analisados, três apresentam o mesmo comportamento tanto pelo grupo com maior nível de instrução quanto pelo grupo com menor nível de instrução, são eles: “e”; “mas”; e “assim”. O “e” apresentou um

²⁴ É válido lembrar que o princípio da marcação se refere à complexidade do termo (tamanho, conhecimento partilhado sobre seu significado) e à quantidade de ocorrências, além disso, quanto menos marcado – menos complexo para o falante, maior sua ocorrência.

comportamento menos abstrato, o “mas”, com efeito, se comportou de modo menos abstrato e o “assim” se comportou de modo mais abstrato. Não consideramos o “então” nesse grupo porque a quantidade utilizada pelos alunos foi ínfima, apesar de já ter afirmado uma possível causa. Quanto ao termo “ái”, além de ser bastante utilizado pelo grupo com menor nível de instrução, esse termo foi utilizado basicamente pelos alunos como sequenciador temporal (uso mais abstrato) do que a maioria dos usos da professora.

3. A que lugar chegamos?

É verdadeiramente inevitável admitir que os fatores extralinguísticos são essencialmente responsáveis pelo nosso comportamento linguístico em situações reais de comunicação. Os fatores são os mais diversos como: idade, sexo, religião, localidade geográfica, dentre outros. Mas, como foi claro verificar, durante toda esta dissertação a nossa prioridade entre tantos outros fatores foi considerar o nível de instrução como o mais relevante. Quisemos demonstrar como se comportam alguns itens de nossa língua já bastante estudados, considerando esse *continuum*.

A grande parte dos termos estudados nesta dissertação comportaram-se da mesma maneira, independente do grupo a que pertenciam. Isso pode revelar dois significados: 1) há influência recíproca entre alunos e a professora na sala de aula e, por causa disso, os itens “e”, “mas” e “assim” sejam usados do mesmo modo por eles; 2) a mudança na língua independe dos esforços realizados pela escola em utilizar um padrão.

É salutar considerar que nem todos os elementos estudados cumpriram a mesma tendência, como é o caso do “ái” e do “então” que foram utilizados quase que exclusivamente por um dos dois grupos investigados. Visto isso, tal divergência de usos e de escolhas nos leva a crer que os grupos podem sim se fazerem entender de maneiras distintas ora por não conhecer outra forma de se expressar, ora por evitar certas construções mais ou menos marcadas, dependendo da ocasião.

O lugar a que chegamos nos mostra caminhos ainda por percorrer, pois constatamos que ainda faltam muitas pesquisas desse cunho que nos ajudem a entender como funcionam a variação e mudança sintáticas da língua em grupos maiores de pessoas com níveis de instrução distintos. Pesquisas como essas serão válidas para que

haja uma compreensão mais abrangente de como nossa língua funciona da perspectiva particular à universal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica – ciência das significações*. Coordenação e revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, 2. ed., Editora RG, 2008.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, Ataliba T de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

DUTRA, Rosália. *O falante gramático: introdução à prática do estudo e do ensino do português*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: **MUSSALIM**, Fernanda e **BENTES**, Anna Christina. (orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. (vol. 3). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *(Re) tratos discursivos do sem-terra*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

GONÇALVES, Sebastião Carlos L., **LIMA-HERNANDES**, Maria Célia & **CASSEB-GALVÃO**, Vânia Cristina. (org.) *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: **MUSSALIM**, Fernanda e **BENTES**, Anna Christina. (orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. (vol. 3). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: **MARTELOTTA**, Mário E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

LAKOFF, George & **JOHNSON**, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo, **NASCIMENTO**, Enrico e **COSTA**, Sílvia. Gramaticalização e discursivização de assim. In: **MARTELOTTA**, Mário Eduardo, **VOTRE**, Sebastião Josué e **CEZARIO**, Maria Maura. (org.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.

MARTELOTTA, Mário Eduardoe **SILVA**, Lucilene Rodrigues. Gramaticalização de então. In: **MARTELOTTA**, Mário Eduardo, **VOTRE**, Sebastião Josué e **CEZARIO**, Maria Maura. (org.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.

MARTELOTTA, Mário Eduardoe **ALCÂNTARA**, Fabiana. Discursivização na partícula né?. In: **MARTELOTTA**, Mário Eduardo, **VOTRE**, Sebastião Josué e **CEZARIO**, Maria Maura. (org.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.

MARTELOTTA, Mário E. e **AREAS**, Eduardo K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: **CUNHA**, Maria Angélica F. da et al. (orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTELOTTA,Mário E. Conceitos de gramática. In: **MARTELOTTA**, Mário E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES,Maria Helena M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES,Maria Helena M. Uma introdução ao funcionalismo:proposições, escolas, temas e rumos. In: **CHRISTIANO**, Maria Elizabeth A., **HORA**, Dermeval. e **SILVA**, Camilo R. (orgs.) *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino*. João Pessoa: Idéia, 2004.

PEREIRA, Edvaldo dos Santos e **OLIVEIRA**, Joseane Moreira. *Gramaticalização do item aí: uma abordagem multifuncional*. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. pp. 1833-1844.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2009.

PEZATTI, Erolde G. O funcionalismo em linguística. In: **MUSSALIM**, Fernanda e **BENTES**, Anna Christina. (orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. (vol. 3). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Ana Paula. *Gramaticalização da conjunção mas: reflexões a partir do modelo de Sweetser (1991)*. In: Domínios de Linguagem. Revista Eletrônica de Linguística. Ano 1, nº2 – 2º semestre de 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Camilo Rosa. *Mas tem um porém...: mapeamento da oposição e seus conectores em editoriais jornalísticos*. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2005.

SILVA, Camilo Rosa e **CHRISTIANO**, Maria Elizabeth A. *As múltiplas funções do conector mas na oralidade*. In: Instituto Latino-Americano de Pesquisas Científicas – ILAPEC. Macapá-Amapá, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização de e, aí, daí e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da seqüenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2003.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ANEXOS

❖ Entrevista 1

Entrevista com a professora e durou 25 minutos. Utilizar-se-ão as abreviaturas **HH** para sinalizar as falas do entrevistador e **J** as da entrevistada.

- 01 **HH** Qual a principal finalidade das suas aulas de Língua Portuguesa?
- 02 **J** É levar os meus alunos a compreenderem as situações do seu cotidiano,
03 fazer leitura do seu cotidiano e essa leitura esteja interagindo com... a
04 gramática, com o uso funcional da Língua com a parte escrita da Língua, da
05 necessidade dele utilizar esse conhecimento, do meu aluno utilizar esse
06 conhecimento, do meu aluno utilizar esse conhecimento lá fora no seu
07 cotidiano, fora do assentamento, fora do campo na sua vida/ então fazer
08 com que as minhas aulas de Língua Portuguesa desenvolvam primeiro o
09 gostar, o descobrir... é muito gostoso quando eles descobrem uma palavra,
10 quando eles põem no currículo, no vocabulário deles mais um/ no
11 dicionário deles , no currículo não, no dicionário, no vocabulário mais uma
12 palavra e a gente vê o semblante, a mudança no semblante, a alegria... tanto
13 na pronúncia como no conceito mesmo da palavra como na escrita/ a minha
14 função, o meu objetivo é esse é passar (XXXX) pra eles, não de uma forma
15 assim tradicional, corriqueira aprender por aprender não aprender sabendo
16 porque quer aprender e pra que que precisa aprender.
- 17 **HH** Com base em que suas aulas são planejadas? Você procura a realidade do
18 aluno?
- 19 **J** Ah é necessário que a gente adote materiais, materiais pedagógicos é
20 necessário que a gente adéque os materiais aos conteúdos pela grade, pela
21 formação, pelo currículo que está exposto pelas matrizes curriculares que
22 estão expostas, adéque os recursos não só materiais mas eu posso utilizar
23 um recurso tecnológico que dinamize a aula enfim mas não esquecendo que
24 tem que partir da vivência do aluno.
- 25
- 26 **HH** Assim, como você faz? Você pode citar um exemplo?
- 27 **J** Ah a gente usa o quadro, a gente usa o giz, a gente usa a roda ah/ você tá
28 falando em um termo de metodologia?
- 29 **HH** É

30 **J** A gente faz roda com giz no chão com giz no chão e só pode ir pra/ naquela
31 roda ali, aquele círculo quem se conhecer aquela letra ou se puder dizer um
32 nome com aquela letra, que comece ou que contenha ou que termine com
33 aquela letra isso dinamiza a aula/ uma música que eles conhecem
34 geralmente eles conhecem o que... de seresta, uma música de folclore
35 brasileiro ou até mesmo dos tempos deles que não é o nosso tempo mas que
36 as músicas eram bem/ por exemplo a música de Noel Rosa ((risos)) eu não
37 sei cantar mas eles sabem cantar e então isso motiva porque daquela música
38 eu posso tirar exatamente a palavra que eu quero pra dar o fio o fio condutor
39 da aula até notebook a gente já usou dentro da sala de aula pra passar uma
40 mensagem/ um fechamento da semana... ambiental, do meio ambiente, a
41 semana do meio ambiente o que foi que nós fizemos levamos o notebook
42 pra sala com uma mensagem já tendo em vista que lá é à noite, o caminho é
43 escuro, a sala já não é tão clara, o ambiente já não é tão acolhedor mas a
44 gente leva, levou/ e fazer com que aquela máquina/ explicamos primeiro
45 sobre a máquina e a função da máquina que aquilo não é um bicho de sete
46 cabeças e depois que a gente explica a função dela diz o que é que contém e
47 o que ela pode guardar ali na memória dela e a gente passou então aquela
48 mensagem que foi aquela *A carta aos anos dois mil e setenta* que foi/ eles
49 assistiram àquela mensagem e daí a gente teve que refletir sobre o livro
50 *Crônica de los tempos* nós fizemos e colocamos aquela mensagem lá então
51 veja é um recurso tecnológico, mas... parecido com uma televisão se
52 assemelhou ao cotidiano deles e através do que eles entenderam... ajuda
53 mais.

54 **HH** Você acha interessante classificar os seus alunos em níveis? Uma
55 classificação lhe ajuda?

56 **J** Não, eu não classifico pra dizer, mas eu classifico internamente pra avaliá-
57 los pra poder ajudar aquele que já está bem adiantado, ajudá-lo a caminhar
58 no seu processo, (XXXX), na sua aceleração e não fazer com que aquele
59 espere a turma chegar no nível dele então eu não classifico para eles “fulano
60 é de tal fase, fulano é de tal fase, você tá sabendo ler mais que os outros,
61 você tá sabendo escrever melhor, você recita melhor um verso, num sei
62 quê...” não, eu não faço (XXXX)/ vocês que sabem fazer, você que sabe

63 fazer isso vem aqui fazer uma aula/ vamos compor essa aula então é isso
64 aí...

65 **HH** Que critérios, pra você mesmo, que você utiliza pra classificar?

66 **J** Ah pra mim mesmo é na hora que eu faço uma pergunta que ele participa
67 tem desenvoltura, *apresentabilidade* no falar o nexa dar nexa, dar sentido às
68 suas colocações isso pra mim é uma forma de avaliar... quando eu os
69 convido, os convido ao quadro pra completar algo ou pra escrever algo eu
70 já estou avaliando sem precisar dizer que eles é mais forte ou é mais fraco
71 que o outro, quando eu faço uma pergunta e mesmo sentado com a
72 oralidade ele responde... se ele responder errado, eu sei avaliá-lo eu vou
73 avaliar que ele não teve medo que ele foi uma pessoa destemida, que ele
74 acreditou que a resposta seria aquela então essa/ já em ele falar já é uma
75 avaliação já ajuda a avaliar de forma/ e escrever sobre aquilo ali dizendo
76 que ele não é tímido, que ele é.../ ele tem habilidade, é competente pra falar
77 enfim a gente vai observando quando a gente convida ele pra escrever, para
78 vir ao quadro, para dar uma opinião são formas de avaliar então num debate
79 por exemplo quando um dá uma opinião o outro dá uma defesa/ por
80 exemplo sobre a... morte desse, desse boxeador onde a esposa foi absolvida,
81 uma parte ficou dizendo que a Justiça foi paga pra dizer aquilo, a outra que
82 o mundo não vai, não vai/ não perdeu muita coisa com ele ((risos)) pra você
83 ver como é eles e a outra parte disse não que... Deus que salve aquela
84 pessoa que foi ele que se matou, perdeu a paz, perdeu a salvação isso gera
85 isso gera debate dentro da sala, opiniões diversas... e todos eles estão com a
86 razão ((risos)) e pra mim todos eles estão com a razão apresentaram então a
87 defesa das suas opiniões mesmo por meio de sentimentos contrário... foi
88 uma forma de avaliá-los.

89 **HH** Como você seleciona os livros didáticos de Língua Portuguesa?

90 **J** Apesar de usar livro didático apenas como complemento você vê que a
91 gente, meus alunos não receberam até uma altura dessa, estamos no quê? no
92 início do primeiro, do segundo semestre meus alunos não receberam livro
93 nenhum de Português e... os livros que eu já observei são sem muita alegria
94 porque não trazem colorido e eles gostam de colorir, eles gostam de
95 colorido às vezes eu levo outros livros só pra eles observarem as cenas e

96 eles já riem já se deliciam como uma criança e não/ apesar de não ser
97 criança... seu Manoel pintou nessa semana um boi todo verde então ele/ eu
98 vejo esse livro de Português assim muito apagado... pra uma turma de EJA,
99 pra o aluno do EJA falta aquela/ não é que eu queira um livro pintado,
100 entendeu? colorido não é desse jeito mas que contemplem assuntos do EJA,
101 contemplem assuntos do conteúdo deles, da vivência deles que se não é o
102 urbano, do campo que contemple pra ele o que confere ao cotidiano dos
103 alunos eu acho o livro às vezes é muito distante... muitos textos/ tem um
104 texto mesmo de Português sobre a globalização... e aquele texto ele tá ótimo
105 eu classificaria ótimo para uma quarta série regular ou então uma quinta
106 série regular que é o sexto ano e nunca na EJA porque um texto pra eles
107 entenderem sobre globalização devia ser dentro do... conceito deles aí se
108 você perguntar “eles sabem globalização?” sabem, eles sabem porque ele
109 planta, eles vendem aquela macaxeira, eles sabem que vai lá pra CEASA e
110 sabem que da CEASA vai parte pra o Sul, parte para o Sudeste, entendeu? e
111 sabem também que as melhores vão pro exterior eles sabem que roda o
112 mundo, roda o globo então a forma de montar um texto, de estudar com eles
113 tá aí e os livros não estão se preocupando muito com essa, com esses
114 detalhes, eu diria...

115 **HH** Quais exercícios de leitura e escrita que são indicados nesses livros?

116 **J** Olha geralmente são exercícios repetitivos... copie, copie, copie... reescreva,
117 reescreva, reescreva... quando não é isso é oitenta, quando não é isso é
118 oitenta porque vem um texto e secamente as perguntas do outro lado pra
119 responder e trabalhar a gramática dali pelo menos uma coisa boa o texto
120 está ligado à interpretação e à gramática mas quando eu digo secamente é
121 porque não dá antes/ não faz/ uma diferença que eu acho do EJA pro regular
122 é ser prolixo no EJA dá... dá certo ser prolixo no EJA rodar, rodar, rodar até
123 chegar no cerne da questão e no regular não precisa porque o aluno já tá
124 pronto pra absorver/ então os livros, os exercícios realmente são assim eles
125 vão direto de uma parte pra outra sem aqueles pormenores sem aqueles
126 detalhes

127 **HH** Sem debater antes

128 **J** Sem debater antes o professor é quem deve se alertar pra discutir antes, pra

129 debater antes, pra buscar a opinião até eu diria antes mesmo de dar o texto,
 130 antes mesmo de passar o texto ((neste instante uma professora entra na sala
 131 e nos cumprimenta))

132 **HH** Qual a relevância assim dessa abordagem que a senhora diz de antes vir o
 133 exercício de interpretação

134 **J** Antes da leitura, abordar os textos

135 **HH** Antes da leitura

136 **J** Antes da leitura por exemplo falar sobre globalização... o assentamento é
 137 um grupo politizado, é um grupo que mantém assembleia ativa duas vezes
 138 por mês

139 **HH** Que eu quero ir

140 **J** Que teve essa semana normal então esses assuntos do cotidiano rolam lá na
 141 assembleia o povo que vai conhece de ata que eles têm que assinar a ata/
 142 leitura... eles escutam uma leitura então você veja antes de montar o texto...
 143 o que é feito lá não é debatido? então o professor quando for mostrar o texto
 144 pra o aluno ele pode inserir o texto já numa discussão, começa a discutir o
 145 tema do assunto depois ele diz que aquele texto está (XXXX) que tem um
 146 dono que é um autor e dali a gente vai tirar o exercício que é a
 147 interpretação, as opiniões depois a gramática sempre trabalhar a gramática
 148 atrelada ao texto qualquer concurso que ele vá fazer hoje ele tem três
 149 trechos, três trechos de grandes obras para interpretar e se ele não fizer se
 150 ele não aprender isso mais tarde vai sentir dificuldades...

151 **HH** Para você, qual a importância dessas aulas na vida de seus alunos?

152 **J** Rapaz olha segundo o que eles dizem mesmo que as aulas/ esse tipo de aula
 153 sai da mesmice, gera dinamismo, vontade de sair de casa pra ir pra aula,
 154 desejo de aprender é realização de um sonho porque eles vão querendo ou
 155 não eles vão construindo as fases vão passando vão evoluindo no ciclo...
 156 bom tudo de bom é uma satisfação porque você vê, eu vejo o que eu vejo no
 157 meu aluno/ aquela evolução antes ele não sabia escrever e hoje ele sabe, ele
 158 não sabia ler e hoje ele sabe onde ele tinha dificuldade em opinar e hoje e
 159 hoje ele opina... ele não tinha/ ele apresentava a ausência da habilidade de
 160 falar em público de se expressar corretamente ou até de procurar falar
 161 corretamente sem imitação de urbano na pronúncia você tem que respeitar

162 inclusive a sua cultura a cultura dele lá/ então ele vem dizer “tenho desejo
 163 de terminar o segundo grau, eu tenho desejo de chegar lá” as aulas pra mim
 164 significa isso a aprendizagem a conclusão da aprendizagem do aluno.

165 **HH** Você acha que ensinar lá no assentamento caracteriza o seu perfil de
 166 professora?

167 **J** Caracteriza...

168 **HH** Seu perfil de professora? Qual o valor que você dá a essa experiência?

169 **J** Olhe o perfil do professor do EJA ele vai muito do que o professor lê, vai
 170 dessas leituras, das suas ideologias e vai muito assim da sua formação e eu
 171 já venho/ como o professor pode se adaptar desde que aquele perfil, que ele
 172 apresente aquele perfil/ em mim não gerou choque nenhum não gerou não
 173 porque eu já vinha trabalhando com o EJA urbano só que num ritmo mais
 174 acelerado eu vou pra o EJA no campo, dentro do assentamento/ pra mim a
 175 única coisa que eu estranhei em mim mesmo foi diminuir um pouco o ritmo
 176 não o ritmo de aula mas a aceleração da aula por exemplo hoje eu consigo
 177 deixar de um dia... ((entrevista interrompida porque uma funcionária da
 178 escola entra na sala solicitando a presença da entrevistada para resolver um
 179 problema com uma aluna, após tal resolução, retoma-se a entrevista)) então
 180 é o que o meu perfil veja assim eu tenho paciência antes no EJA urbano eu
 181 não conseguia deixar um exercício pra terminar no outro dia não fazer pra
 182 terminar no mesmo dia e no assentamento não eu começo o exercício e vou
 183 segundo o ritmo do aluno nós não terminamos o exercício de Matemática de
 184 ontem pra hoje, a gente termina hoje não tem problema se a gente não
 185 concluiu o de Português a gente conclui hoje, a diferença é essa mas eu fui
 186 adequando o meu perfil e não sofri quer dizer mudanças drásticas não do
 187 urbano para o campo.

188 **HH** A próxima pergunta seria se a senhora tinha experiências anteriores e a
 189 senhora já disse que tinha assim... qual o perfil dos seus alunos? Qual a
 190 diferença entre o urbano e o rural se eles são assim/ que participam do EJA?

191 **J** Vê a diferença é pouca mas existe vamos começar pela questão da
 192 discriminação do aluno do EJA urbano para o aluno do EJA do campo... do
 193 campo, o aluno do EJA do campo ele chega na escola mais cansado porque
 194 a lida deles é mais pesada aquilo faz com que o sono chegue mais rápido e

195 retarde a assimilação dos assuntos... o EJA urbano não, ele tá acostumado a
196 dormir tarde e acordar cedo o ritmo dele já é mais acelerado mesmo por
197 conta da sua própria cultura de cidade/ o EJA , os alunos do EJA da cidade
198 eles trabalham com as tecnologias do cotidiano você pede pra ele usar a
199 calculadora de celular eles sabem no EJA do campo ainda não se você pede
200 pra ele apresentar e mostra as (XXXX) prontas pra ele ele apresenta um
201 trabalho (XXXX).../ ((a funcionária fecha a porta por fora)) não fecha não...
202 não fecha não, Chocha!/ ((risos)) e já a EJA do campo ele não domina ainda
203 só sabe ligar e desligar a televisão eles não sabem inserir um CD ou um
204 DVD eles não sabem então veja a diferença aí isso em relação à tecnologia,
205 em relação à discriminação até o professor do EJA da cidade que ganha
206 hoje mil e duzentos o do campo ganha seiscentos mas não ensina/ não foi
207 formado, habilitados para tal? mas até a questão salarial aí a escola do
208 campo à noite ela é menos convidativa, a escola do campo à noite/ quem faz
209 a aula ficar alegre, contente, animada é o professor lá no campo, na cidade é
210 uma efervescência, agora vamos à outra diferença a evasão é mais na cidade
211 e menos no campo os alunos do campo são mais fiéis...

212 **HH** Mesmo com essas dificuldades?

213 **J** Mesmo com essas dificuldades, entendeu? já os alunos da cidade, passa
214 uma pessoa na frente e porque é amigo dele passa na sala “já largasse?” “já”
215 “então eu também larguei” eles largam a si próprios e aí vai, perde o
216 conhecimento total da aula ele sai com o conhecimento partilhado tem isso
217 também e outra se você procurar tem muita diferença... a idade, a idade dos
218 alunos da EJA do campo é mais avançada do que a idade da EJA apesar de
219 que existem salas de aula para todas as idades e para todos os níveis... o
220 perfil do aluno da cidade é um perfil de um aluno que a empresa tá
221 solicitando aí ele/ que ele conclua aquele Ensino Médio, o ensino regular,
222 Fundamental um e dois aí ele é obrigado a ir e o Ensino Médio também
223 porque as empresas hoje exige que ele termine o segundo grau e o do
224 campo vai por livre e espontânea vontade não porque ele vai com o desejo
225 de aprender então ele não vai forçado, outros vão por ordem judicial...

226 **HH** Por ordem judicial?

227 **J** É, tem alunos por ordem judicial que você tem que estudar aí se não

228 comparecer à aula, a Justiça/ o relatório da escola é mandado pro Ministério
229 Público e ele aciona a ECA e o camarada vai pra cadeia mesmo porque é
230 um infrator, é de menor, delinquente, é envolvido em drogas é um camarada
231 que está sendo dada a oportunidade a ele e ele ainda não estuda então é a
232 Lei em cima dele isso aí, entendeu? então na sala tem gente de bem e
233 também outros aí que deveriam ser de bem... ((risos))
234 **HH** Brigado!

Entrevista 2

Entrevista realizada com a aluna Esmeralda e durou 9 minutos e 23 segundos. Utilizar-se-ão as abreviaturas **HH** para sinalizar as falas do entrevistador e **E** as da entrevistada.

01 **HH** Como você soube que nesta escola aconteceriam aulas de jovens e adultos?
02 quem foi que lhe aconselhou? quem foi que lhe disse?
03 **E** A professora...
04 **HH** Qual professora?
05 **E** J...
06 **HH** Ela disse isso foi?
07 **E** Foi...
08 **HH** Você antes de entrar aqui já sabia ler escrever?
09 **E** Já.
10 **HH** Já sabia?
11 **E** Já.
12 **HH** Tinha estudado até que série?
13 **E** Até a terceira
14 **HH** Até a terceira série? Então por que você decidiu concluir os seus estudos
15 depois de um tempo?
16 **E** Porque eu fui trabalhar aí eu fiquei trabalhando e depois lá não tinha escola
17 pra eu estudar porque eu trabalhava no engenho mesmo aqui onde eu
18 morava aí a mulher não deixava eu estudar porque o menino era pequeno aí
19 eu ficava tomando conta do menino aí depois eu saí do emprego minha mãe
20 adoeceu fui pra casa fiquei em casa e até quando eu me casei aí quando eu
21 me casei eu deixei o estudo pra lá ((risos)) aí depois o meu esposo morreu aí

22 apareceu de novo/ eu disse assim “agora eu vou estudar” porque eu sei ler
23 mas muito não umas coisinha pouca...

24 **HH** Você acha importante saber ler e escrever? escrever e ler é importante?

25 **E** Eu acho...

26 **HH** Por quê?

27 **E** Porque o maior interesse da gente é a leitura porque quando a gente vai
28 procurar um trabalho aí primeiro vem a leitura porque a gente procura tudo/
29 quer fazer uma coisa não pode/ eu mesmo sei ler mas não sei escrever uma
30 carta para uma família minha eu mesmo não sei... mas é muito bom a
31 pessoa estudar nunca abandonar seu estudo...

32 **HH** O que você lê na escola, aqui na escola?

33 **E** Assim um textinho que ela passa, uma leitura...

34 **HH** No livro da escola é?

35 **E** É

36 **HH** E fora da escola, você lê o quê?

37 **E** Coisa assim tem vez quando vem eu fico lendo eu digo “vou ler pra eu
38 aprender alguma coisa”/ nunca coisa ruim só coisa boa.

39 **HH** Como assim?

40 **E** Tem muita gente que fica assim querendo “vamo deixar o estudo pra lá
41 vamo entrar naquelas coisas por isso você não tem estuda deixa isso pra lá
42 deixa de estudar” eu prefiro estudar do que tá nessa vaidade/ eu tenho dois
43 filhos um menino e uma menina e sempre dou em cima “não abandone seu
44 estudo porque se você arrumar um emprego você/ você primeiro vem o
45 estudo...

46 **HH** O que você escreve na escola?...

47 **E** O que que a gente pede pra ela escrever/ a gente diz assim “oh, professora
48 passa uma frase pra gente aprender a escrever umas frases pra gente
49 completar dizer as letras pra gente formar uma frase” ... aí a professora
50 passa a gente escreve...

51 **HH** Como assim “frase”? falando sobre o quê?

52 **E** Não sei assim/... escrever é pra gente aprender a ler a gente sabe ler mas
53 pouco aí é mais a gente aprender ler e escrever pra gente debater pra
54 algumas pessoas que perguntar “vocês vão pra escola fazer o quê?” aí a

55 gente diz assim “ a gente vai aprender ler, escrever” porque a gente
56 escrever/ eu pra escrever ainda fico faltando letra aí eu tenho que pedir a ela
57 pra umas palavra pra ela escrever/ faltar uma letra aí ela lê aí ela diz qual é a
58 letra aí a gente lê e bota a letra assim mesmo e depois ela “corrija no
59 quadro” aí ela diz “não é assim não” aí a gente apaga e faz do jeito que ela
60 passa no quadro...

61 **HH** E fora da escola, o que você escreve? escreve alguma coisa fora da escola?

62 **E** Fora da escola? Não

63 **HH** Só escreve na escola?

64 **E** É

65 **HH** Você trabalha fazendo o quê?

66 **E** Só na minha casa mesmo

67 **HH** Precisa ler ou escrever no seu trabalho?

68 **E** Precisa porque quando barro uma casa, lavo os pratos, lavo uns pano,
69 cozinho o almoço aí pego o meu livro e começo ler aí eu respondo alguns
70 dever que tem mais fácil pra eu fazer eu faço o mais difícil eu digo “vou
71 deixar pra professora responder” aí corrijo depois...

72 **HH** Você disse que já trabalhou já não foi?

73 **E** Já

74 **HH** Nesse outro trabalho, você precisava ler e escrever?

75 **E** Tem vez que/ não

76 **HH** Você trabalhava como o quê?

77 **E** Eu trabalhava só tomando conta de um menino

78 **HH** Babá?

79 **E** É somente...

80 **HH** Precisava ler e escrever nesse trabalho?

81 **E** Não...

82 **HH** Quando você tem vontade de descansar ou está de folga, o que você
83 costuma fazer?

84 **E** Quando tá de folga? é fazer o serviço da casa ((risos)) é porque quando a
85 gente se tiver trabalhando vai pra casa aí chega em casa aí tem serviço da
86 casa pra fazer aí a gente fica fazendo

87 **HH** Você não faz nada pra se distrair em casa quando tá descansando, tá a fim

88 de descansar... você faz o quê?

89 **E** Pego o rádio eu ligo, vou me deitar, pego um livro e vou ler...

90 **HH** Livro de quê? da escola?

91 **E** Sim... livro da escola...

92 **HH** Antes de saber ler, como você comprava mercadorias pra o lar, pra casa?

93 **E** Antes de eu saber ler? pegava assim... mercadoria? ((sinalizei de modo afirmativo com a cabeça)) eu ficava soletrando as letra/ a palavra “açúcar,

94 feijão” ((risos)) aí eu pegava e ficava assim aí eu ia soletrando as letra/ aí eu

95 perguntava a alguém aí dizia “é isso mesmo? tá certo?” aí pronto

96

97 **HH** Então você já tinha uma noçãozinha já? mas antes de saber ler, não

98 comprava nada não?

99 **E** Não

100 **HH** Para você mesma, como é que você escolhia o produto pra você mesma

101 correto?

102 **E** Pra mim mesmo?

103 **HH** Comprava pra casa, agora é pra você mesmo...

104 **E** Eu ia assim no mercado num negócio comprava aquele fardo... aí pronto...

105 pra vender

106 **HH** Você comprava como? como você escolhia o produto certo? como você

107 sabia que esse era o certo? a marca, por exemplo...

108 **E** Porque eu comia muito desse que eu vendia aí eu comia muito dele aí eu

109 dizia assim então pra menina “esse aqui é pra vender, esse aqui é pra

110 comer” aí saía vendendo...

111 **HH** Ah, você vende o quê?

112 **E** Era assim fuba... comprava aquele fardo de fuba...

113 **HH** Comprava onde?

114 **E** Em Nazaré...

115 **HH** Onde? no centro?

116 **E** Sim porque naqueles tempo quando eu botava assim pra vender aí eu/ agora

117 eu parei deixei de vender aí eu comprava um fardo de fuba aí as meninas

118 chegava e comprava...

119 **HH** Você vendia o quê? fuba...

120 **E** Era fuba só mesmo...

- 121 **HH** Aí vendia aqui no assentamento era?
122 **E** Era...
123 **HH** Desde que você aprendeu a ler e a escrever, o que mudou na sua vida?
124 **E** O que mudou em mim?... porque eu era muito calada mas agora de vez em
125 quando eu fico vendo uma coisinha/ eu nunca lia na frente de ninguém eu
126 só lia só pra mim mesmo mas nunca abria a boca pra ler que eu ficava
127 tremendo minha voz não dava pra ler não aí não...
128 **HH** Tá certo... brigado!
129 **E** De nada.

❖ Entrevista 3

Entrevista realizada com o aluno Diamante e durou 10 minutos e 20 segundos. Utilizar-se-ão as abreviaturas **HH** para sinalizar as falas do entrevistador e **D** as do entrevistado.

- 01 **HH** Como você soube que nesta escola aconteceriam aulas de jovens e
02 adultos?... quem foi que lhe disse?
03 **D** Como eu soube?... através do município... tinha até a escola pra jovens e
04 adultos... o que mais professor?
05 **HH** Lá em Nazaré? lá no centro?
06 **D** Não eu sou daqui mesmo que eu moro aqui e já existia aí eu vim participar
07 já que eu não tive a oportunidade quando eu era jovem e agora depois de
08 adulto eu me interessei a aprender a assinar pelo menos o meu nome e ler
09 também...
10 **HH** Quem foi que lhe disse assim “Seu Diamante, tem aula aqui! por que o
11 senhor não vai?”... alguma pessoa específica?
12 **D** Que não tinha aula?
13 **HH** Não, que tinha aula...
14 **D** Que tinha aula?
15 **HH** Sim, dizendo que tinha aula...
16 **D** A professora do município mesmo... ela chegou nas casas aí convidando os
17 pessoal que queria participar das aulas e se interessasse aí eu me interessei e
18 graças a Deus me ajudou muito eu tô mais lendo o meu nome mais
19 direitinho tô lendo mais umas palavrinha que eu não sabia e pra mim foi

20 muito importante...

21 **HH** Por que depois de algum tempo... antes de perguntar isso, o senhor já tinha
22 estudado antes ou aqui foi a primeira vez?...

23 **D** Eu já tive uma participação (XXXX) há muitos tempos quando era o
24 MOBREAL ainda, num sabe? só que só ensinaram o meu nome muito
25 fraquinho foi quando eu tirei meu título e os meus documentos eu não tava
26 analfabeto de lá pra cá parei e pronto quando cheguei pra cá aí teve a
27 oportunidade as aulas pra aprender mais alguma coisa...

28 **HH** Aí quem foi que/ por que depois desse tempo o senhor resolveu concluir
29 seus estudos, terminar os seus estudos?

30 **D** Que eu achei que é muito importante como é... porque às vezes a gente que
31 é/ no meu caso eu agora não assim pra emprego mais eu não/ pra mim não
32 dá mais eu tava querendo agora se Deus quiser é uma aposentadoria mas
33 mesmo assim pelo que eu sabia e hoje... hoje tá muito melhor eu posso
34 chegar assim num ambiente/ assim o meu nome mais direitinho pra ir viajar
35 assim pra ver as placa das cidades, chego na integração a gente já sabe qual
36 o carro que a gente vai apanhar pra onde a gente quer ir onde seguir/ e... foi
37 muito importante...

38 **HH** É importante ler e escrever?

39 **D** É

40 **HH** Por quê?

41 **D** Porque é bom a pessoa ler e escrever... é muito bom pra sociedade porque...
42 principalmente a gente mora num assentamento desse em engenho... esse
43 pessoal que se interessa a estudar, ler e escrever isso é muito bom pra uma
44 pessoa que mora num interior assim e muita gente às vezes na cidade mora
45 na/ dentro do colégio e não querem estudar pra aprender, a gente aqui
46 naquela força de vontade/ porque é bom saber ler é muito importante
47 escrever, ler e escrever é bom...

48 **HH** O que você lê na escola?

49 **D** O que eu leio na escola? ((sinalizei de modo afirmativo com a cabeça))... o
50 que eu leio é as palavra que a professora passa... as conta... Matemática...
51 que é Português, não Português é a leitura... a gente lê muito com isso cada
52 dia vai passando e a gente vai desenvolvendo e vai aprendendo mais...

53 **HH** Lê livro da escola, é?
54 **D** Hã?
55 **HH** Lê livro da escola? aqui na escola, o senhor lê o livro da escola?
56 **D** É, eu leio o livro da escola...
57 **HH** E fora da escola, o senhor lê o quê?
58 **D** Fora da escola, às vezes quando eu tô em casa eu pego nele pra ler algumas
59 palavrinha pra ficar mais *desarnado* e quando eu vim pr'aqui pro colégio tá
60 mais desenvolvido mais...
61 **HH** O senhor lê jornal?
62 **D** Não, jornal não dá pra ler não porque a leitura não tá muito/ ... não dá pra
63 chegar aí não, viu mas umas palavrinha já dá pra ler umas palavra/ mais
64 difícil não dá não pra ler não...
65 **HH** O que o senhor escreve na escola?
66 **D** Eu escrevo o meu nome, o nome do colégio, a letra que a professora passa
67 no quadro a gente escreve, as palavras também que é o exercício... isso é
68 muito importante... muito bom...
69 **HH** E fora da escola, você escreve alguma coisa?
70 **D** Às vezes eu escrevo quando eu tô em casa assim eu... quando eu tô em casa
71 eu vou pra cidade pra assinar um documento sempre escrevo... assino
72 também
73 **HH** O seu nome é?
74 **D** É...
75 **HH** O senhor trabalha fazendo o quê?
76 **D** Olha eu trabalho na roça mas o que a gente fala aqui é trabalhar em tudo...
77 eu trabalho plantando roça e a roça é a banana, é o inhame, a cana também
78 que nessa região aqui a lavoura branca ninguém sabe o que é que tá
79 acontecendo... parece que é uma praga que dá/ que tem na terra que
80 mandioca não segura tem que plantar aqui o inhame e a cana, a bananeira
81 também... são as cultura que dá aqui...
82 **HH** O senhor precisa ler ou escrever no seu trabalho?
83 **D** Não, não precisa não...
84 **HH** Quando o senhor tem vontade de descansar ou está de folga, o que o senhor
85 costuma fazer?

86 **D** Quando eu tô de folga? ((sinalizei de modo afirmativo com a cabeça))...
 87 olha é muito difícil eu de folga ((risos)) é muito difícil porque às vezes a
 88 folga às vezes é no domingo mas a gente faz uma coisa, faz outra, põe ração
 89 pros bicho, pega uma água, quando pensa que não a folga é...
 90 **HH** Já foi
 91 **D** Já foi ((risos))
 92 **HH** Antes de o senhor saber ler, como o senhor comprava mercadorias pra casa?
 93 O senhor comprava mercadorias pra casa?
 94 **D** Comprava
 95 **HH** Como é sem saber ler? como o senhor comprava? como o senhor sabia o
 96 produto certo?
 97 **D** Lê não li não mas eu pegava no dinheiro fazia qualquer compra assim eu
 98 tenho a matemática na minha cabeça muito boa como ainda tenho, agora pra
 99 ler eu não lia não mas pra pegar no dinheiro, saber quanto tem, investir em
 100 qualquer coisa, quanto sobrou, quanto tem e quanto não tem... isso aí eu
 101 sabia...
 102 **HH** Como o senhor sabia que aquilo ali era o produto certo? “é esse que eu
 103 quero!”... como o senhor sabia disso sem saber ler?
 104 **D** Difícil ((risos)) isso aí... só produtos do dia a dia... uma charque, um feijão,
 105 um açúcar, um café, um fubá... isso aí mas outra mercadoria que eu não/ ...
 106 e existe mercadorias ainda que eu não sei ((risos)) nem eu/ o que é, como é
 107 que se usa... ela tem mercadoria ainda...
 108 **HH** Porque tem várias marcas e como o senhor sabia as marcas “é essa aqui que
 109 eu uso, que eu gosto”?
 110 **D** Não, esse que a gente usa no dia a dia a gente sabe... o fraco, o melhor no
 111 café, no feijão, numa charque, num fubá a gente/ eu sei...
 112 **HH** Pela cor, é?
 113 **D** É...
 114 **HH** E para o senhor?... como o senhor comprava as coisas para o senhor?... é
 115 que esse aí foi pra casa/ e pro senhor é do mesmo jeito?
 116 **D** Pra eu usar?
 117 **HH** Uma roupa, um sapato...
 118 **D** Aí eu escolho um melhor, um melhorzinho... tem aquele mais fraco, tem o

119 melhor ou sempre preferia sempre o melhor uma calça, uma camisa... isso
120 aí eu sabia comprar...
121 **HH** Desde que o senhor tá lendo, escrevendo, o que mudou na sua vida?
122 **D** Mudou eu achei que mudou viu pelo menos... assim no jeito de às vezes a
123 pessoa falar às vezes no lugar que a pessoa chegar, no ambiente... achei que
124 mudou alguma coisa...
125 **HH** Brigado!
126 **D** Nada... tá bom?
127 **HH** Tá bom!

❖ Entrevista 4

Entrevista realizada com a aluna Ametistae durou 9 minutos e 6 segundos. Utilizar-se-ão as abreviaturas **HH** para sinalizar as falas do entrevistador e **A** as da entrevistada.

01 **HH** Como você soube que nesta escola aconteceriam aulas de jovens e
02 adultos?... quem foi que lhe disse?
03 **A** Como é que eu digo?
04 **HH** Oi?
05 **A** Como é que eu digo?
06 **HH** Quem foi que lhe disse “olha, Ametista tá tendo aula lá na escola!”... quem
07 lhe disse isso?... quem lhe chamou pra assistir aula?... quem foi que lhe
08 convidou pra vir assistir aula aqui na escola?...
09 **A** A professora...
10 **HH** A professora?... essa professora aqui?
11 **A** As vizinhança começou a dizer que tinha aula... aí eu peguei/ eu vim
12 estudar... tinha a professora vinha ensinar tudinho/ a professora era muito
13 boa aí cheguei e vim estudar...
14 **HH** Por causa das suas vizinhas?
15 **A** Foi...
16 **HH** Quem foi que lhe aconselhou “Ametista, era bom que tu estudasse de
17 novo”?... quem foi que lhe disse isso?... a senhora se lembra?
18 **A** Quem me aconselhou a estudar foi a vizinhança mesmo... falou pra eu vim
19 estudar porque aprendia mais alguma coisa porque a gente saber assinar o

20 nome é muito bom... a gente chegar assim pra tirar um dinheirinho bom
 21 com a sua assinatura não tá pedindo pra outras pessoas pra assinar... assim
 22 mesmo faz pra eu primeiro era tudo no dedo (XXXX) fazia com o dedo
 23 assim ((a entrevistada demonstra com o polegar direito como efetuava a
 24 impressão digital)) aquele negócio era muito feio... agora não, agora onde
 25 eu já chego já assino o meu nome leio o meu nome tudinho pra mim é bom
 26 demais...

27 **HH** A senhora já estudava antes de vir pra cá?... a senhora já tinha estudado?

28 **A** Eu nunca estudei...

29 **HH** Aqui foi a primeira escola?

30 **A** Foi a minha primeira escola... nunca estudei não...

31 **HH** Por que a senhora decidiu iniciar seus estudos aqui na escola?

32 **A** Porque assim pra gente que sabe ler é bom, a gente saber ler alguma coisa é
 33 bom...

34 **HH** Por quê?

35 **A** Porque a gente sabe... às vezes tem uma palavra assim que a gente...
 36 daquelas palavras/ e assinar o nome é bom porque a pessoa que não sabe ler
 37 é muito ruim...

38 **HH** O que é que a senhora lê aqui na escola?... jornal, livro da escola?...

39 **A** Eu leio o livro o “Porta Aberta”, muitas palavras que eu não sabia, hoje eu
 40 sei... muitas palavras que eu não sabia mas hoje eu já sei ler umas
 41 palavrinha...

42 **HH** E fora da escola, a senhora lê alguma coisa?

43 **A** Leio aquelas palavras que eu sei aonde eu ver eu leio aquelas palavras que
 44 eu sei aonde eu ver eu leio aquelas palavras...

45 **HH** A senhora vê aquelas palavras onde? em que lugar a senhora vê a palavra
 46 escrita?

47 **A** Não, às vezes eu vejo em casa mesmo às vezes (XXXX) às vezes um jornal,
 48 às vezes umas palavra assim, eu leio umas palavra que eu souber eu leio...

49 **HH** Na televisão também?

50 **A** Na televisão amostra, a televisão amostra muitas palavras que passa
 51 também aí a gente lê as palavra...

52 **HH** E o que a senhora lê/ o que a senhora escreve na escola?...

53 **A** Eu escrevo o nome da escola... escrevo o nome da professora e muitas
 54 palavras eu escrevo/ “pato” a palavra “pato” as palavras/ muitas coisas
 55 assim já sei escrever aquelas palavras...

56 **HH** A senhora trabalha fazendo o quê?...

57 **A** No campo... o meu serviço é no campo... é limpando macaxeira, limpo
 58 macaxeira, limpo cana, fazer capino tudo isso eu faço...

59 **HH** Precisa ler, escrever no seu trabalho?

60 **A** No meu trabalho se precisa ler e escrever? ((sinalizei de modo afirmativo
 61 com a cabeça))... não professor porque é no campo...

62 **HH** Aí não tem nada escrito lá?

63 **A** Não...

64 **HH** A senhora só lê na escola? ((ela sinalizou de modo afirmativo com a
 65 cabeça))... quando a senhora tem vontade de descansar, ficar de folga,
 66 descansar de algum coisa, a senhora costuma fazer o quê?

67 **A** Quando eu tô de folga? o que eu tenho vontade de fazer? ((sinalizei de
 68 modo afirmativo com a cabeça))... eu gosto é de passear...

69 **HH** Passear pra onde?

70 **A** Assim... pra cidade sair um pouco se divertir um pouco, professor...

71 **HH** Como a senhora se diverte?

72 **A** Não, a gente vai pra casa de uma família às vezes assim a gente vai pra uma
 73 praia... isso tudo é bom...

74 **HH** Antes de a senhora saber ler, como a senhora comprava mercadorias pra sua
 75 casa?

76 **A** Pra minha casa?... olha aí eu não sei ler mas sei de conta assim dinheiro eu
 77 sei viu comprar as coisas assim receber o troco de volta eu fico contando
 78 nos dedos ((risos)) “a mercadoria é quanto?” aí eu fico contando nos dedos
 79 assim... ((a entrevistada finge estar contando nos dedos)) aí quando
 80 (XXXX) eu digo “é quanto moço?” ele diz “é tanto” quando me dá o troco
 81 eu fico pensando assim... “aquilo foi tanto e ele me deu tanto de troco será
 82 que tá certo?” aí se tiver errado eu digo “não, o troco tá errado moço o
 83 senhor vai me dar tanto” ((risos)) “o senhor vai me dar tanto, a mercadoria
 84 foi tanto”

85 **HH** E como é que a senhora sabe o produto/ como a senhora sabia que aquele

86 era o produto que a senhora queria sem saber ler como a senhora sabia que
87 era aquele que a senhora gostava de comprar?

88 **A** Não, às vezes o produto que a gente não sabe e quer comprar... a gente tem
89 que perguntar que produto é aquele que tem ali...

90 **HH** A senhora perguntava a quem?

91 **A** Eu pergunto quando tava assim eu só posso perguntar àquelas moças do
92 caixa que trabalha no caixa, eu pego a mercadoria e chego e digo assim “oh
93 moça me desculpa perguntar o que é isso que tem aqui? que mercadoria é
94 essa que eu não sei?” aí ela vai dizer “é isso” aí diz o nome da mercadoria
95 se for aquela que eu quero eu trago se não for eu chego e boto no mesmo
96 lugar assim...

97 **HH** E quando a senhora queria comprar coisa pra senhora mesma?

98 **A** Como?

99 **HH** Roupa, sapato, perfume... era do mesmo jeito?

100 **A** Não, a roupa eu escolho a gente escolhe se for numa loja comprar uma
101 roupa traz pra casa mas (diz assim) “se essa roupa não der em mim eu posso
102 vim destocar?” aí o homem da loja diz assim “pode” aí eu trago aquela
103 roupa se der eu fico se não der eu volto pra ele destocar pra eu trazer
104 outra... e o sapato é a mesma coisa eu levo pra trocar o sapato eu provo o
105 sapato que é do meu gosto aí eu trago...

106 **HH** Desde que a senhora tá lendo e escrevendo, o que mudou na sua vida?...

107 **A** Desde que eu comecei a ler e a escrever? que eu comecei a estudar?...
108 melhorou professor que eu não sabia de nada e agora pra vista que eu era eu
109 já sei fazer o meu nome já sei escrever meu nome que eu não sabia saber
110 escrever meu nome/ eu sabia o meu nome como era mas eu não sabia pegar
111 um lápis e fazer meu nome e hoje eu já pego o lápis já faço meu nome e
112 aonde eu ver meu nome onde eu passar e ver meu nome escrito eu conheço/
113 eu sei dizer meu nome letra por letra “diga aí o seu nome!” aí eu digo letra
114 por letra acerto meu nome certinho coisas que eu não sabia fazer/ e não
115 sabia ler palavra nenhuma e pra mim é uma maravilha/ a professora é muito
116 boa, professor pra mim é uma maravilha primeiramente Deus...

117 **HH** Brigado!

118 **A** Certo!

❖ Entrevista 5

Entrevista realizada com a aluna Rubi e durou 12 minutos e 9 segundos. Utilizar-se-ão as abreviaturas **HH** para sinalizar as falas do entrevistador e **R** as da entrevistada.

- 01 **HH** Como você soube que nesta escola aconteceriam aulas de jovens e
02 adultos? quem foi que lhe disse?
- 03 **R** De jovens e adultos?
- 04 **HH** Quem foi que lhe disse “Rubi, olha vai ter aula lá na escola”?... quem lhe
05 disse isso?
- 06 **R** Foi a professora...
- 07 **HH** A professora que está lhe ensinando agora?
- 08 **R** Sim... ela foi lá pra casa aí me chamou pra eu vim estudar e disse que ia ter
09 de noite aula... de jovens e adultos de noite aí eu vim...
- 10 **HH** Foi ela que lhe aconselhou foi?... que disse assim “Rubi, era bom que tu
11 fosse estudar”... quem foi que lhe disse isso?
- 12 **R** Foi ela a professora lá em casa me chamou mandou eu vim estudar de
13 noite e aí eu disse a ela “eu acho que não vou não estudar mais não, não
14 quero estudar mais não” eu já estudei aqui no ano passado com a outra
15 professora/ mas ela disse “não mas vamo estudar de noite, rapaz é bom
16 porque tu aprende mais teu nome”... eu sabia o meu nome mas eu não
17 sabia muito agora eu tô sabendo mais... aí eu vim porque ela me chamou...
- 18 **HH** Antes de você vir pra cá, você já tinha estudado antes?... em outra escola?
- 19 **R** Não
- 20 **HH** Aqui nesta escola foi a primeira vez?
- 21 **R** Foi a primeira vez aqui...
- 22 **HH** Então por que você depois de algum tempo você decidiu iniciar seus
23 estudos?... começar a estudar?... por que você disse “poxa por causa disso
24 eu vou estudar!”... você se lembra não?
- 25 **R** Não, não me lembro não...
- 26 **HH** Se precisava não usar alguma coisa?...
- 27 **R** Não, eu só queria aprender meu nome e a aprender assim ler alguma coisa
28 que eu não sabia somente...
- 29 **HH** É importante ler e escrever?

30 **R** É

31 **HH** Por quê?

32 **R** Porque quando a pessoa vai pr'um canto às vezes a pessoa vai pr'um canto

33 e não tá sabendo nem pra onde vai nem/ quando a pessoa for assim pra

34 Recife que nem eu mesmo eu não sei voltar pra casa só, eu não sei ... que

35 nem tô indo com a minha menina pra Recife mas quando chega lá passo o

36 dia todinho esperando pelo ônibus pra vim pra casa porque sozinha eu não

37 posso vim eu não sei vim só/ tô sabendo ler lia aí vinha só mas eu olho

38 assim pr'os ônibus assim passa mas eu não sei pra onde é que vai que eu

39 não sei ler pra dizer/ aí tô indo com minha irmã pra Recife porque ela tá

40 fazendo um tratamento lá sabe aí ontem eu fui, semana passada eu fui e

41 esse mês eu vou de novo...

42 **HH** Aí como é que você vai?

43 **R** Eu vou no ônibus da prefeitura

44 **HH** E só volta com ele?

45 **R** Só volto com ele mesmo que eu tiver com condições de vim só entendeu?

46 não sei vim só não

47 **HH** Então é por isso que a senhora vem no ônibus da prefeitura?

48 **R** Aí eu vou no ônibus da prefeitura, vou e volto...

49 **HH** O que é que a senhora lê na escola?

50 **R** O que é que eu leio na escola?

51 **HH** Jornal, livro, revista...

52 **R** Jornal, no livro, jornal

53 **HH** Da escola né?

54 **R** É... revista... ((a aluna diminui o tom de voz))

55 **HH** E fora da escola, o que é que a senhora lê?...

56 **R** Fora da escola? ((sinalizei de modo afirmativo com a cabeça))... assim em

57 casa às vezes eu pego o livro e leio sabe? o livro que a professora me deu

58 mesmo em casa quando eu não tenho assim/ quando eu tô desocupada

59 assim quando eu não tenho nada pra fazer aí eu vou e me sento aí eu fico

60 soletrando as letra assim dizendo as letra que eu conheço aí às vezes eu

61 começo assim dizendo as letras às vezes eu sei se faz o que é e às vezes eu

62 não sei...

- 63 **HH** Aí a senhora lê o que fora da escola?
- 64 **R** Hã?
- 65 **HH** O livro da escola né?
- 66 **R** O livro aqui do colégio...
- 67 **HH** A senhora lê jornal, revista fora da escola?
- 68 **R** Leio em casa...
- 69 **HH** Notícias sobre o quê? que notícias a senhora gosta de ler... ((risos da entrevistada))... um assunto que lhe interessa... a senhora lê o que aparece
- 70 na televisão?
- 71
- 72 **R** Eu ler?
- 73 **HH** Sim, a senhora lê assim?...
- 74 **R** Não
- 75 **HH** O que é que a senhora escreve na escola?...
- 76 **R** Eu escrevo meu nome, o nome da professora, o nome do colégio... e
- 77 alguma palavra que a professora escreve aí eu/ bota no quadro aí eu
- 78 escrevo, boto no caderno...
- 79 **HH** O que é que a senhora escreve fora da escola?... ((risos))
- 80 **R** É... assim em casa?
- 81 **HH** Você escreve alguma coisa?
- 82 **R** Escrevo o meu nome, escrevo o nome das minhas meninas... escrevo o
- 83 nome do meu esposo, da minha sogra... eu não sei fazer direito eu não
- 84 sei...
- 85 **HH** A senhora trabalha fazendo o quê?...
- 86 **R** Eu trabalho em casa mesmo fazendo o serviço de casa... é colocando
- 87 água... e fazendo o serviço de casa mesmo varrendo casa, lavando prato,
- 88 lavando roupa... só em casa mesmo...
- 89 **HH** Precisa ler, escrever alguma coisa no seu trabalho?
- 90 **R** Não...
- 91 **HH** Precisa não?
- 92 **R** Não...
- 93 **HH** Quando a senhora tem vontade de descansar ou está de folga, o que é que a
- 94 senhora costuma fazer?...
- 95 **R** Quando eu tô...

96 **HH** De folga, quer descansar um pouquinho... o que a senhora costuma fazer?

97 **R** Eu vou me deitar ((risos))...

98 **HH** Vai dormir é?

99 **R** É...

100 **HH** A senhora não sai pra nenhum lugar não, quando tá de folga assim?...

101 **R** Eu não saio pra canto nenhum quase... assim quando eu quero viajar pra

102 casa das minha família somente mas não ser/ em casa...

103 **HH** A sua família mora onde?

104 **R** Em Vicência... Vicência e Recife...

105 **HH** Antes de a senhora saber ler, a começar estudar, como era que a senhora

106 comprava mercadoria pr'o lar, comprava as coisas pra casa?

107 **R** Como era que comprava?

108 **HH** Sem saber ler, como é que a senhora comprava, sabia que aquele produto

109 era o que a senhora queria comprar, como é que a senhora sabia?

110 **R** Porque eu perguntava...

111 **HH** A senhora perguntava a quem?

112 **R** Aquele produto que eu não sabia eu perguntava ao rapaz do supermercado,

113 o dono... aí ele me explicava/ ainda hoje de vez em quando eu pergunto

114 ainda quando eu ainda não sei às vezes eu quero comprar aquela coisa e

115 eu não sei assim que a minha menina é acostumada a usar um xampu no

116 cabelo aí quando eu chego lá tá em falta não é/ tem aquele que ela tá

117 acostumada a usar... aí tem outro do mesmo jeito diferente o nome assim

118 aí eu pego e vou perguntar a ele se o nome é a mesma aquele aí ele diz que

119 é aí eu compro quando ele diz que não é eu boto lá e vou pegar outro...

120 **HH** E como é que a senhora compra as coisas pra senhora?... antes foi pra casa,

121 produtos de casa... e agora como a senhora compra pra senhora? a senhora

122 faz a mesma coisa? Como é que é?

123 **R** Não assim/

124 **HH** Roupas, sapato, coisas pra senhora, brinco, colar, sei lá...

125 **R** Compro eu compro como...

126 **HH** Como a senhora escolhe?...

127 **R** Como eu escolho assim o melhor?

128 **HH** É, pra senhora, uma roupa, um sapato... a senhora precisa de alguém pra

129 lhe ajudar ou a senhora sozinha faz?

130 **R** Não, eu compro só/ aquela roupa que eu me agradar eu compro quando/ se
 131 for um calçado é a mesma coisa se for um calçado que me agradar eu
 132 compro pode ser o que for pode ser um brinco, pode ser o que for o que eu
 133 me agradar eu compro...

134 **HH** Desde que a senhora tá lendo escrevendo, começando a ler e a escrever, o
 135 que mudou na sua vida?... ((risos)) O que aconteceu de diferente depois
 136 que a senhora entrou na escola, depois que a senhora começou a ler e a
 137 escrever?

138 **R** O que mudou?... assim pra mim... no colégio?

139 **HH** Não, no colégio só não, na sua vida em casa o que trouxe de bom, de ruim
 140 sei lá o que foi que trouxe pra senhora?... ((risos))... mudou alguma coisa
 141 ou tá do mesmo jeito?...

142 **R** Eu hoje penso que mudou... mudou porque não tá do mesmo jeito não
 143 porque...

144 **HH** Por quê?

145 **R** Porque eu acho que mudou porque a gente não sabe de nada e a pessoa
 146 começar a estudar e a pessoa aprende a ler aprende a escrever que nem eu
 147 mesmo que não sabia/ eu não sabia ler nem escrever agora eu sei ler, sei
 148 escrever, sei assinar o meu nome aonde eu chegar eu faço, às vezes fica até
 149 faltando que nem faltou aí letra mesmo ((ela se refere à assinatura do
 150 documento de livre-consentimento da entrevista minutos antes de iniciá-la,
 151 pois ela havia errado a escrita de seu nome)) mas é difícil faltar assim é
 152 difícil eu fazer meu nome pra ficar faltando letra, é muito difícil aí não sei
 153 porque hoje ((risos)) ficou faltando...

154 **HH** Foi o nervosismo, deve ser...

155 **R** Pra mim mesmo eu achei melhor depois que eu tô assim estudando achei
 156 melhor pra mim porque eu não sabia e agora eu sei e vou aprender mais
 157 coisas... eu queria mais aprender assim aprender mais ler porque eu sei
 158 assim de alguma coisa mas eu não sei muito eu queria assim aprender ler
 159 porque quando eu for assim pr'um canto assim eu saber dizer aquele
 160 nome...

161 **HH** Tá certo, brigado!

❖ Entrevista 6

Entrevista realizada com a aluna Cristale durou 8 minutos e 1 segundo. Utilizar-se-ão as abreviaturas **HH** para sinalizar as falas do entrevistador e **C** as da entrevistada.

- 01 **HH** Como foi que a senhora soube que nesta escola aconteceriam aulas pra
02 jovens e adultos? quem foi que lhe disse?
- 03 **C** Foi através de uma amiga...
- 04 **HH** Uma amiga sua?
- 05 **C** Ela estudava e perguntou se eu queria estudar, eu disse “que horas?” aí ela
06 disse “à noite”... aí eu vim...
- 07 **HH** Se a senhora quiser falar um pouquinho mais alto, a senhora pode falar...
08 quem foi que lhe aconselhou foi essa amiga?
- 09 **C** Uma amiga/ foi/ ela me disse “tu queres estudar não?” eu disse “vou!” “tem
10 aula à noite” “eu vou!”...
- 11 **HH** A senhora antes de vir pra cá, a senhora já tinha estudado em outra escola?
- 12 **C** Não, a primeira foi essa aqui...
- 13 **HH** A primeira?
- 14 **C** Foi...
- 15 **HH** Por que depois de algum tempo a senhora decidiu iniciar seus estudos,
16 começar seus estudos?
- 17 **C** Porque no tempo de criança eu nunca estudei, meu pai não botava a gente
18 pra estudar só trabalhava na roça... aí era mais difícil pr’a gente que morava
19 no engenho...
- 20 **HH** Nesse engenho aqui?
- 21 **C** Não, no (Cumbe)...
- 22 **HH** Onde?
- 23 **C** No (Cumbe), do (Cumbe) eu vim pra cá...
- 24 **HH** Onde é que é o (Cumbe)?
- 25 **C** É no lado/ depois de (Caciculé)...
- 26 **HH** Onde é que é (Caciculé)? ((risos))
- 27 **C** Pra dentro do engenho que tem aí...
- 28 **HH** É perto de Aliança é?... é aqui em Nazaré da Mata?
- 29 **C** É no município de Nazaré (XXXX) também não ensina lá?... daqui...

30 **HH** Não sabia não... a senhora decidiu iniciar seus estudos porque na infância a
31 senhora não/
32 **C** Não, nunca estudei em tempo de criança não...
33 **HH** Por quê? A senhora fazia o quê?
34 **C** Trabalhava na roça...
35 **HH** A senhora/
36 **C** Eu fui criada na roça aí meu pai não deixava a gente estudar não... era pra
37 trabalhar somente...
38 **HH** É importante ler e escrever?
39 **C** É...
40 **HH** Por quê?
41 **C** Porque é bom né a gente saber... escrever o nome da gente, a gente andar nos
42 canto e conhecer os lugar...
43 **HH** A senhora acha que é bom saber ler e escrever por causa disso?
44 **C** É... a gente saber assinar o nome da gente... muita coisa importante a gente
45 estudar é a melhor coisa... eu gosto...
46 **HH** O que a senhora lê na escola?... jornal, revista, livro da escola... o que é que
47 a senhora lê?
48 **C** Cada coisa eu leio um pouquinho... eu não sei ler correto ainda não porque
49 sei lá o meu juízo é muito ruim ((risos))... eu já leio umas coisinha já...
50 **HH** A senhora lê o quê?... só do livro da escola é?
51 **C** Só algumas parte/ eu leio assim quando eu pego... como é pacote de fuba,
52 um feijão assim eu procura ler um pouquinho lendo as palavra pra eu
53 aprender alguma coisa...
54 **HH** Fora da escola né?
55 **C** Fora da escola...
56 **HH** O que a senhora escreve na escola?...
57 **C** O que eu escrevo?...
58 **HH** O que a senhora escreve na escola?... sei lá... os exercícios, o que a senhora
59 escreve na/
60 **C** Sim, os exercícios que ela passa a gente escreve, o nome da escola e... só que
61 agora... ((risos))
62 **HH** Tá esquecida né?

- 63 **C** Esqueci agora...
- 64 **HH** O que a senhora escreve fora da escola?... a senhora escreve fora da escola
- 65 alguma coisa?...
- 66 **C** Em casa às vezes eu pego... feito eu disse um pacote assim do negócio de
- 67 feijão, arroz, eu pego e escrevo no caderno... as palavra “feijão”, “arroz”,
- 68 “macarrão” essas coisas eu gosto de escrever...
- 69 **HH** A senhora faz lista de compras é?
- 70 **C** É...
- 71 **HH** A senhora trabalha fazendo o quê?
- 72 **C** Na roça...
- 73 **HH** O quê?... qual roça?... que cultura?... feijão? o que a senhora/
- 74 **C** Sim, feijão, uma mandioca, inhame, batata-doce... tem... limão, coco...
- 75 **HH** Poxa, um monte de coisa né?
- 76 **C** É... fruta que eu tenho/ que eu plantei/ que eu tenho é abacate, que fui eu que
- 77 plantei/ manga, banana, graviola... tem acerola...
- 78 **HH** A senhora vende é?
- 79 **C** É, tudo a gente vende na feira todo sábado o meu marido vai pra feira
- 80 vender... limão, tem um bocado de coisa...
- 81 **HH** Precisa ler, escrever alguma coisa no seu trabalho?
- 82 **C** Não...
- 83 **HH** Não?... não tem nada assim pra ler não tem não no campo, na roça?
- 84 **C** Não, não tem não...
- 85 **HH** Quando a senhora tem vontade de descansar, tá de folga, tá a fim de
- 86 descansar, se distrair um pouquinho, o que é que a senhora costuma fazer?...
- 87 **C** Eu fico em casa e procuro... um jornal, uma coisa/ aí fico naquilo em casa
- 88 lendo...
- 89 **HH** Pra se distrair?
- 90 **C** Pra distrair...
- 91 **HH** Pra descansar um pouquinho...
- 92 **C** Pra descansar quando eu chego em casa de meio-dia... eu faço isso...
- 93 **HH** Assiste televisão?
- 94 **C** Assisto...
- 95 **HH** Assiste o quê na televisão?

- 96 **C** Assisto repórter de meio-dia... assisto novela de tarde... sessão da tarde
97 ((risos))... aí depois eu vou pr'o pesado de novo...
- 98 **HH** Antes de a senhora saber ler, como a senhora comprava as coisas da sua
99 casa?...
- 100 **C** Assim mesmo...
- 101 **HH** Sem saber ler, como a senhora sabia que aquele produto era o que a senhora
102 queria "é aquele que eu quero levar pra casa"... como a senhora sabia sem
103 saber ler?
- 104 **C** Eu comprava assim mesmo sem saber ler...
- 105 **HH** Qualquer um?
- 106 **C** É...
- 107 **HH** Tinha marca preferida não?
- 108 **C** Não
- 109 **HH** Comprava qualquer um né?
- 110 **C** Qualquer um...
- 111 **HH** Certo... e pra senhora mesmo, comprava como roupa, sapato?... como é que
112 a senhora comprava?
- 113 **C** Chego na loja, escolho o que eu gosto e vê o que dá pra mim e compre,
114 pergunto o preço e levo, compro/ visto se eu gostar eu compro...
- 115 **HH** Desde que a senhora tá lendo, escrevendo, o que mudou em sua vida?
- 116 **C** Ah mudou muita coisa... mudou muito que eu não sabia de nada e agora sei
117 andar pelo mundo, vou pra Recife já sozinha, vou e volto... naquelas praia
118 longe por ali tudinho já andei por ali tudinho...
- 119 **HH** Quais praias a senhora já foi?
- 120 **C** Como é?... Porto de Galinhas... Casa Caiada... ali em Olinda, Ponta de
121 Pedra, Praia Azul, tudo eu conheço já...
- 122 **HH** E é?... a senhora vai sozinha é?
- 123 **C** Não, eu vou com minha família...
- 124 **HH** Pro piquenique?
- 125 **C** Vou... e às vezes a gente vai de viagem mesmo, faz uma viagem e vai...
- 126 **HH** A senhora gosta de praia?
- 127 **C** Eu adoro...
- 128 **HH** Aí na folga a senhora...

- 129 **C** É difícil agora depois que eu me casei eu... o marido não deixa ((risos))
130 **HH** Ele não gosta não é?
131 **C** Gosta não e também não quer que eu vá...
132 **HH** Tá certo! brigado!
133 **C** De nada!

❖ Entrevista 7

Entrevista realizada com a aluna Pérola e durou 9 minutos e 28 segundos. Utilizar-se-ão as abreviaturas **HH** para sinalizar as falas do entrevistador e **P** as da entrevistada.

- 01 **HH** Como foi que a senhora soube que nesta escola aconteceriam aulas de jovens e
02 adultos? quem foi que lhe disse?
03 **P** Foi a professora que veio chamar a gente...
04 **HH** A professora que tá ensinando agora?
05 **P** Chamou o povo pra vim estudar e a gente veio, eu quis vim porque eu gosto de
06 estudar (XXXX) pra estudar aqui/ aí eu gosto, eu vim por vontade mesmo não
07 vim atrás de ninguém não porque é do meu gosto mesmo de estudar...
08 **HH** Quem foi que lhe disse “Pérola, vem estudar!”?
09 **P** Foi dona Cristal!
10 **HH** Foi dona Cristal?
11 **P** Dona Cristal tava dizendo assim (pra) estudar, chamei as colega, as colega não
12 quer vim mas chamei as colega pra vim, eu tô contente (XXXX) com a escola,
13 a aula é muito boa... a gente não aprende porque a gente não aprende mesmo
14 porque a gente é tudo já idoso... (XXXX) às vezes de tarde não tem como a
15 gente não pegar nos livro, é assim mesmo a gente vai levando...
16 **HH** Antes de a senhora estudar aqui nesta escola, a senhora já tinha estudado em
17 outra escola?
18 **P** Desde pequena num colégio lá de (Muropé) mesmo em Vicência...
19 **HH** Onde a senhora estudava?
20 **P** Muropé (XXXX) no colégio, professor... não tô lembrando o nome do colégio
21 não onde eu estudava era à noite também, idoso também, estudava lá também...
22 (XXXX) também onde eu moro...
23 **HH** Por que então a senhora decidiu terminar os estudos aqui?
24 **P** Ah é que os estudos da gente/ os meus estudo era o que eu estudava, aqui não

- 25 tem pra terminar os estudos aqui eu faço primeira série... porque aqui (XXXX)
- 26 primeira e terceira pronto, primeira e segunda... (XXXX)
- 27 **HH** É importante ler e escrever?
- 28 **P** É...
- 29 **HH** Por quê?
- 30 **P** Porque é bom... ler e escrever, sei mais ler do que escrever, sei ler uma coisa/
- 31 mais ler/ mais ou menos sei mais ler...
- 32 **HH** Pra que a senhora quer saber ler e escrever?
- 33 **P** Porque é bom (XXXX) saber ler o nome da gente, às vezes o nome de uma rua,
- 34 saber tudo...
- 35 **HH** O que é que a senhora lê na escola?... jornal, revista, livro da escola... o que é
- 36 que a senhora lê?
- 37 **P** Na escola?
- 38 **HH** Na escola...
- 39 **P** (XXXX)
- 40 **HH** A senhora lê o livro da escola?
- 41 **P** É, no livro eu leio... pego no livro em casa, eu leio, vou (aprendo) aprendendo
- 42 a Bíblia, chego em casa, eu gosto de recitar a Bíblia, pego um capítulo
- (XXXX)...
- 43 **HH** Em casa, a senhora gosta de ler a Bíblia é?
- 44 **P** Eu gosto bastante...
- 45 **HH** Em casa, a senhora lê o quê?... a Bíblia, que mais?
- 46 **P** Só, somente a Bíblia mesmo e o caderno, a leitura que a professora passa
- 47 quando chega de noite aí eu pego o livro pra estudar que eu não tenho tempo
- 48 mesmo, de manhã eu não tenho tempo não mas (XXXX) de noite quando vou
- 49 pra escola eu vou (XXXX)...
- 50 **HH** O que é que a senhora escreve na escola?...
- 51 **P** Lá no quadro, eu escrevo... eu não sei ler e escrever mesmo...
- 52 **HH** O que é que a senhora escreve, tira do quadro?
- 53 **P** Leitura que de vez em quando a professora passa, o exercício, conta de
- 54 matemática, de português...
- 55 **HH** O que a senhora escreve fora da escola?
- 56 **P** (XXXX)

57 **HH** Oi?

58 **P** Escrever o dever mesmo, quando bota...

59 **HH** A senhora escreve na escola o dever da escola?

60 **P** É, quando pede...

61 **HH** A senhora faz em casa o dever da escola?

62 **P** É...

63 **HH** A senhora trabalha fazendo o quê?

64 **P** Ah, eu trabalho na horta, plantando coentro, cebola, couve, planto macaxeira,

65 batata (XXXX)

66 **HH** Poxa, isso tudinho?

67 **P** É... trabalho, crio bicho, cabra, cinco cabra/ de manhã vou pra horta, planto...

68 coentro, cebola, pimentão, planto um (XXXX)... de macaxeira ali... o meu

69 trabalho mais é esse (XXXX) porque desde eu pequena que eu gostei mais da

70 enxada, desde eu pequena (XXXX) aí quando a gente era pequena, a gente ia

71 pr'o roçado aí eu perdia aula... hoje em dia a gente quer aprender e não pode,

72 agora não aprende (XXXX) porque quando era pequena não tinha tempo de ir

73 pra escola... eu (XXXX) os irmãos em casa, era pequeno os meus irmãos

74 (XXXX)... aí pronto... agora (XXXX)...

75 **HH** A senhora precisa ler e escrever no seu trabalho?

76 **P** Hã?

77 **HH** A senhora precisa ler e escrever no seu trabalho?

78 **P** É somente...

79 **HH** A senhora lê no seu trabalho?

80 **P** Não, escreve assim de vez em quando escrevo, de vez em quando vem um

81 técnico pra dar uma olhada na horta aí a gente/ vem pedir o que tá faltando...

82 **HH** Quando quem vai lá pra horta?

83 **P** O técnico lá vem pra dizer o que tá faltando...

84 **HH** A senhora lê?

85 **P** Não, eu digo o que tá faltando...

86 **HH** A senhora escreve lá?

87 **P** Não, eu não sei ler direito, escrevo e leio meu nome somente...

88 **HH** A senhora escreve alguma coisa não né?

89 **P** Não...

90 **HH** Escreve?... não no seu trabalho, a senhora escreve, lê no seu trabalho alguma
91 coisa?... precisa ler, escrever alguma coisa?

92 **P** Não, porque a gente tá trabalhando não precisa não...

93 **HH** Quando a senhora tem vontade de descansar ou tá de folga, o que é que a
94 senhora costuma fazer?...

95 **P** Ah, quando eu tô em casa, eu vou me deitar um pouquinho... mas é dois
96 minuto... quando é duas hora, eu pego (XXXX) de novo, vou comprar ração
97 pr'um bicho, vou dar água aos bicho, vou limpar os mato em casa... quando dá
98 de noite, é a hora de eu vim pra escola... quando eu chego em casa ainda...

100 **HH** A senhora assiste televisão, quando tá de folga?

101 **P** Quando eu tenho tempo, quando eu tô de folga, quando não tem aula, eu vou
102 dormir...

103 **HH** A senhora prefere dormir?

104 **P** Enfadada/ hoje mesmo levei o sol todinho, os mato/ quando chega de noite, eu
105 tô cansada aí quando tem escola, eu vou pra escola...

106 **HH** Antes de a senhora saber ler, como é que a senhora comprava coisa pra casa,
107 mercadorias pra casa?

108 **P** Comprando...

109 **HH** Como assim?... como é que a senhora sabia que aquela marca era a que a
110 senhora queria?... sem saber ler, como a senhora comprava?

111 **P** (XXXX) lá o milho faz o fubá, o feijão (XXXX), um milho faz fubá, a gente
112 sabe comprar (XXXX) um feijão, essas coisinha assim...

113 **HH** É porque tem várias marcas né?... como é que a senhora sabia “aquela é a que
114 eu gosto”?

115 **P** Eu compro o que eu gosto...

116 **HH** Sim, aí a senhora comprava antigamente sem saber ler...

117 **P** Comprando mesmo assim e eu não tô vendo lá?... eu não tô vendo um quilo de
118 arroz pra comprar?...

119 **HH** Aí não importava a marca não?

120 **P** Não...

121 **HH** Qualquer marca...

122 **P** O que vier tá bom, mas agora eu olho o preço, eu olho pra ver se tá vencido,
123 antigamente comprava a granel que eu não sabia, mas agora eu tô vendo

124 quando tiver vencido, eu não trago aí eu já fico mais (XXXX) quando tiver
 125 vencido eu não trago aí quando na data desse mês “dez do dez de dois mil e
 126 dez” assim eu tô trazendo...

127 **HH** E pra senhora mesma, como é que a senhora comprava as coisas pra senhora?...
 128 uma roupa, um sapato, uma pulseira, um brinco, sei lá...

129 **P** Eu compro uma coisa do meu gosto quando eu vou olhar o que eu vou me
 130 agradando, eu compro... um sapato, uma sandália bonita, eu compro uma roupa
 131 bonita, eu compro, vou olhar preço, o que der pra comprar eu compro, se não
 132 der eu não levo, a gente só compra o que o dinheiro der...

133 **HH** Desde que a senhora tá lendo e escrevendo, mudou alguma coisa na sua vida?

134 **P** Mudou...

135 **HH** O que foi que mudou?

136 **P** Mudou muita coisa que a gente vai comprar uma coisa e tava vendo o tanto no
 137 preço, sabe?... quanto foi, quanto não foi pra mim tá bom...

138 **HH** Tá certo! brigado!

139 **P** De nada!... desculpa aí, viu!

❖ Entrevista 8

Entrevista realizada com a aluna Safira e durou 7 minutos e 5 segundos. Utilizar-se-ão as abreviaturas **HH** para sinalizar as falas do entrevistador e **S** as da entrevistada.

01 **HH** Como você sabe que nesta escola ia ter aula/
 02 **S** Hoje?

03 **HH** Não, hoje não a primeira vez, como você soube?

04 **S** Não, por causa da minha vizinha morava perto de mim, a colega aí eu
 05 perguntei a ela aí ela disse que a menina dava aula aqui que tinha era outra
 06 professora, aí tinha outra novata aí ela perguntou quando eu queria vim... “eu
 07 vou estudar”... aí ela me chamou, mandei ela colocar o meu nome aqui... aí eu
 08 vim com ela...

09 **HH** Aí quem foi que te aconselhou assim “Safira”/
 10 **S** Foi a menina de Rubi que me aconselhou, eu vim pra escola estudar... eu não
 11 tenho o que fazer nada pra fazer de noite já basta o dia/ aí de noite eu digo “eu
 12 vou estudar, não tenho o que fazer” aí peguei eu vim...

14 **HH** Antes de você vim pra cá estudar nesta escola, você estudava em outra

15 escola?...

16 **S** Eu estudei mas faz muito tempo quando eu era pequena assim dez anos, onze
17 anos... agora tinha aula aqui mas eu não vinha estudar aqui não porque eu sou
18 novata também aqui, faz um ano e poucos mese que eu to aqui... agora eu vim
19 estudar...

20 **HH** Por que você depois de algum tempo, desde dez anos que você não estuda
21 mais, você decidiu terminar seus estudos, concluir seus estudos?

22 **S** Porque vê as meninas estudando me chamava “bora, (XXXX) é bom, bora
23 Safira, é bom estudar!” o povo “borá” aí eu vim pra aprender mais alguma
24 coisa...

25 **HH** É importante ler e escrever?

26 **S** É...

27 **HH** Por quê?

28 **S** Porque a pessoa aprende mais alguma coisa...

29 **HH** Por que saber ler e escrever?... o que é que você acha?... pra que as pessoas
30 devem saber?... por que você deve saber ler e escrever?...

31 **S** É né...

32 **HH** Pra fazer o quê?

33 **S** Muitas coisas né...

34 **HH** Como, por exemplo, o quê? ((os alunos saem da sala de aula para irem em
35 direção à cozinha, passando pelo local onde estávamos e, por conta disso, a
36 aluna sente-se envergonhada))

37 **S** Porque às vezes a pessoa/ sei lá, nem sei nem explicar como é ((risos))...
38 porque é bom...

39 **HH** O que você lê na escola?

40 **S** O que ela passa no quadro, aí ela manda a gente ler, a gente pega, a gente lê/

41 **HH** É o quê?... jornal, revista, livro da escola/

42 **S** O livro, a gente lê mais o livro, assim ela passa tarefa no quadro a gente faz...

43 **HH** E o que você lê fora da escola?...

44 **S** Fora da escola? ((sinalizei de modo afirmativo com a cabeça))... Nada...

45 **HH** Não lê nada não?

46 **S** Não...

47 **HH** Nem na televisão, no jornal, nada não?...

48 **S** Eu assisto muito pouco televisão/ eu vivo mais ((risos)) trabalhando assim...

49 **HH** O que é que você escreve na escola?...

50 **S** Escrever o que ela passa no quadro a gente faz as letras, os números que ela

51 faz...

52 **HH** E fora da escola, o que é que você escreve?...

53 **S** Fora?

54 **HH** Você escreve alguma coisa?

55 **S** Escrevo em casa assim quando eu tenho tempo eu pego... um papel em casa e

56 fico escrevendo alguma coisa lá...

57 **HH** O quê?

58 **S** Faço umas coisas por lá... fico escrevendo o meu nome...

59 **HH** Você trabalha fazendo o quê?

60 **S** Trabalho em casa no roçado... plantando roça...

61 **HH** Você planta o quê?

62 **S** Hã?

63 **HH** Planta o quê?

64 **S** Roça, inhame, milho, batata, tomo conta de uma vaca, de um bicho lá de gado,

65 também eu tomo conta de gado... pronto o serviço que eu faço em casa é esse...

66 serviço da casa todo mundo sabe que a mulher tem que fazer o serviço da cãs...

67 **HH** Precisa ler ou escrever?

68 **S** Não...

69 **HH** No seu trabalho?

70 **S** Precisa não...

71 **HH** Precisa não?... quando você tem vontade descansar ou tá de folga, o que é que

72 você tem vontade de fazer?... o que você faz?

73 **S** Não, eu pego o livro e vou escrever alguma coisa o caderno...

74 **HH** Que mais você faz pra descansar?

75 **S** Nada, depois eu me deito um pouquinho, fico deitada ((risos))

76 **HH** Você sai pra algum lugar?

77 **S** Não, eu saio às vezes pra rua mesmo que eu vou... também eu vou pra

78 Nazaré... pro colégio dos menino que estuda lá em Nazaré, dos menino...

79 **HH** Antes de saber ler, de entrar na escola, como você comprava as suas

80 mercadorias de casa, pra casa?

81 **S** Comprando, ia pr'o supermercado e comprava...

82 **HH** Como você sabia que aquela marca era a que você queria?... porque tem várias

83 marcas, os produtos, como você sabia que aquela marca era a que você

84 queria?...

85 **S** Porque sabia, que a pessoa na cozinha sabe o que é que precisa e a pessoa vai

86 lá e compra daquele mesmo jeito...

87 **HH** Como assim?... que “aquela marca é a que eu uso, que eu gosto”, sem saber ler,

88 como é que você sabia?

89 **S** Porque eu sabia mesmo... ((risos))

90 **HH** Pelo desenho?...

91 **S** É...

92 **HH** Pela cor?... ((ela sinalizou de modo afirmativo com a cabeça)) e pra você, as

93 coisas que você comprava pra você?... como é que você escolhia?

94 **S** ((risos)) Chegava lá e escolhia...

95 **HH** Desde que você tá lendo e escrevendo, desde que você começou a ler e a

96 escrever, o que mudou em sua vida?...

97 **S** Mudou demais as coisa...

98 **HH** O quê, por exemplo?

99 **S** Porque eu to vindo pr'o colégio, tô aprendendo algumas coisa... ficou melhor/

100 essa professora é boa demais... sempre ela foi boa e daqui pra frente ela vai ser

101 boa mais ainda... ensina bem a gente, não aprende quem não quiser... é que às

102 vezes a gente nem vem, fica cansado trabalhando no sítio aí fica com a cabeça

103 muito...

104 **HH** Acorda muito cedo é?

105 **S** Então acorda cedo de manhã pra fazer café pr'o marido levar pr'o trabalho, fica

106 muito difícil/ às vezes eu venho dois dias, às vezes eu não venho dois dias, às

107 vezes eu não venho cansada demais... tem a netinha às vezes fico com a neta

108 tomando conta...

109 **HH** Tá certo, brigado!

110 **S** De nada!