

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

JULIANA DE SÁ FRANÇA

**ATÉ COMO MARCADOR DISCURSIVO E OPERADOR ARGUMENTATIVO
EM TEXTO ORAL-DIALOGADO**

**CASCADEL – PR
2011**

JULIANA DE SÁ FRANÇA

**ATÉ COMO MARCADOR DISCURSIVO E OPERADOR ARGUMENTATIVO
EM TEXTO ORAL-DIALOGADO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Processos Lexicais, Retóricos e Argumentativos.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella.

CASCADEL – PR
2011

JULIANA DE SÁ FRANÇA

**ATÉ COMO MARCADOR DISCURSIVO E OPERADOR ARGUMENTATIVO
EM TEXTO ORAL-DIALOGADO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Coordenadora

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL
Membro efetivo (convidado)

Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Membro efetivo (da Instituição)

Prof. Dr. Jorge Bidarra – UNIOESTE
Membro efetivo (da Instituição)

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Orientadora

Cascavel, 21 de março de 2011

Dedico este trabalho à minha mãe, a quem devo tudo o que sou e é a maior responsável por essa conquista. A meu pai (*in memoriam*), pois sei que, onde quer que esteja, sempre me acompanha e guia meus passos.

AGRADECIMENTOS

À **minha mãe**, minha maior incentivadora, sempre presente e atuante em minha vida. Obrigada por ser meu maior exemplo de luta, integridade, amor, confiança e carinho.

À minha orientadora, **professora Cida**, sinônimo de profissionalismo e competência. Obrigada pelo tempo dispensado em atendimentos e pelo privilégio de compartilhar ideias.

À **minha entrevistada**, sem a qual não seria possível a realização deste estudo. Obrigada por atender tão solícitamente ao meu pedido de gravação da entrevista.

À **professora Sanimar Busse**, minha eterna e querida mestre, que, ainda na graduação, confiou em meu potencial e me incentivou a participar do processo de seleção do Mestrado.

Ao **professor Alexandre Sebastião Ferrari Soares** e à **professora Márcia Sipavicius Seide**, por contribuírem, durante o Exame de Qualificação, com valiosas considerações para o melhoramento da pesquisa.

Aos **membros da Comissão Examinadora** pela gentileza em lerem o trabalho e por aceitarem o convite para participar da Banca de Defesa.

Ao **corpo administrativo** do Colégio Adventista de Cascavel, especialmente a coordenadora pedagógica Edicléia Beackmann, que, por diversas vezes, compreendeu a necessidade de ausentar-me do trabalho em função do Mestrado e sempre me incentivou a prosseguir na caminhada.

A todo o **corpo docente** do Mestrado em Letras. Muito Obrigada!

“Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra [...]”

(Carlos Drummond de Andrade)

FRANÇA, Juliana de Sá. **Até como marcador discursivo e operador argumentativo em texto oral-dialogado**. 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO

Atualmente, os estudos linguísticos propõem análises a partir de uma abordagem que considera a língua em uso. A presente pesquisa recorre a este posicionamento porque está voltada para análises de falas gravadas e transcritas, revelando sondagem de fatos atrelados ao funcionamento real da língua. O *corpus* é composto pela transcrição de uma entrevista realizada com uma mulher trilingue, falante de português, espanhol e guarani. Dentre as possibilidades de estudo do *corpus*, optou-se pela análise do vocábulo *até*, devido à frequência com que aparece na fala da entrevistada e às diferentes funções que assume no discurso. Para o desenvolvimento das análises, tomou-se como aporte teórico os pressupostos da Semântica Argumentativa, na qual propõe-se que a argumentatividade encontra-se inscrita na própria língua. Também fundamentam o trabalho, estudos pautados no desenvolvimento da visão ducrotiana no Brasil, em que se concebe que na língua há mecanismos que podem ser acionados para direcionar os sentidos dos enunciados. Os operadores argumentativos, desse modo, são considerados estratégias ativadas, explicitamente, na estrutura textual, pelos enunciadores para atingir determinados fins. As análises também são norteadas pelos estudos do NURC no que diz respeito aos marcadores discursivos, entendidos como unidades que buscam dar coesão às seqüências discursivas. Consideram-se, ainda, os postulados da Análise da Conversação e desenvolvimentos no Brasil acerca da questão. Além de exercer as funções de operador argumentativo e marcador discursivo, as análises de *até* apontaram para uma possível flutuação entre as duas funções desempenhadas pelo termo. É possível, portanto, afirmar que não há uma regularidade no que se refere às funções desempenhadas por tal unidade, devendo-se considerar, no processo de interpretação, o contexto enunciativo.

PALAVRAS-CHAVE: *até*, operador argumentativo, marcador discursivo.

FRANÇA, Juliana de Sá. **Até como marcador discursivo e operador argumentativo em texto oral-dialogado**. 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMEN

Actualmente, los estudios de lenguaje proponen sus análisis desde un enfoque que considera el lenguaje en uso. El estudio se vuelve a análisis de hablas grabadas y transcritas, demostrando hechos del funcionamiento real de la lengua. El *corpus* está compuesto por una transcripción de una entrevista con una mujer trilingüe, hablante de portugués, español y guaraní. Entre las posibilidades para el estudio del *corpus*, se optó por analizar la palabra *até* debido a la frecuencia con que aparece en el discurso de la entrevistada y a las diferentes funciones asumidas por ésta en el habla. Para el desarrollo del análisis, se usó la Semántica Argumentativa, en la cual la argumentación está en la lengua. También apoyan el trabajo, estudios basados en el desarrollo de la visión ducrotiana en Brasil, según la cual se cree que existen mecanismos en el lenguaje que pueden ser activados para orientar los sentidos de los enunciados. Los operadores argumentativos, por lo tanto, son considerados como estrategias activadas explícitamente en la estructura textual para lograr ciertos fines. Los análisis también se guían por los estudios de NURC acerca de los marcadores del discurso, que son vistos como unidades que tratan de dar cohesión a las secuencias del discurso. Se consideraron, aún, los preceptos del Análisis de la Conversación y desenvolvimientos en Brasil. Además de ejercer las funciones de operador argumentativo y de marcador discursivo, los análisis de *até* apuntaron una flotación entre las dos funciones desempeñadas por el término. El análisis de los fragmentos, en los cuales aparece el término *até*, permite decir que no hay una regularidad en lo que respecta a las funciones desempeñadas por esta unidad, debéndose considerar el contexto de enunciación en el proceso de interpretación.

PALABRAS CLAVE: *até*, operadores argumentativos, marcadores discursivos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONVERSAÇÃO	14
2.1 Falando um pouco sobre Análise da Conversação	14
2.2 O Projeto de Norma Urbana Culta (NURC).....	17
2.3 Conceituando a conversação	19
2.4 A construção do texto falado	23
2.4.1 O turno conversacional.....	26
2.4.2 O tópico discursivo	27
2.4.3 O par dialógico pergunta-resposta	28
2.5 A interpretação dos enunciados em uma conversação.....	30
2.6 A conversação na pesquisa.....	31
3 O PLANEJAMENTO LOCAL DA FALA: MARCADORES DISCURSIVOS X OPERADORES ARGUMENTATIVOS	35
3.1 Marcadores discursivos	36
3.2 Operadores argumentativos	43
3.2.1 As orientações nos enunciados	44
3.3 Considerações sobre o campo teórico.....	51
4 ANÁLISE DAS FUNÇÕES DE ATÉ NO CORPUS	52
4.1 Considerações sobre o vocábulo <i>até</i>	53
4.2 <i>Até</i> como marcador discursivo	59
4.3 <i>Até</i> como operador argumentativo	67
4.3.1 <i>Até</i> hierarquizando argumentos em escalas	68
4.3.2 <i>Até</i> denotando concessão	76
4.4 Casos de difícil classificação: aparente dualidade nas funções assumidas por <i>até</i>	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	91
APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados.....	92
ANEXOS	93
ANEXO 01 – Normas de Transcrição	
ANEXO 02 – Transcrição da entrevista	

1 INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos mais recentes tendem a propor análises que levem em conta a língua em uso, ou seja, centram as atenções no estudo da língua como processo. Nessa perspectiva, as funções dos elementos linguísticos não são concebidas de forma estanque, mas dinâmica, considerando-se o constante processo de ressignificação por que passam.

Nesse contexto, tomam relevo as pesquisas que se propõem a analisar o uso da língua portuguesa em uma situação real de interação linguística. Tendo como objeto de estudo um *corpus* autêntico, é possível lançar o olhar sobre diferentes estruturas linguísticas ativadas pelo falante em uma dada situação de interação verbal.

Levando em conta as possíveis formas de interação, Dionísio (2006) comenta que o texto oral encerra uma prática humana mais comum, dado o destaque que possui nas relações interpessoais. Segundo a autora, a análise desse tipo de texto tem sido amplamente empregada, não só com o objetivo de conhecer a organização estrutural dos enunciados, mas também de observar as estratégias conversacionais adotadas pelos sujeitos nos processos de interação e comunicação cotidianas.

Tendo em mente essa orientação, esta dissertação objetiva verificar as marcas linguísticas presentes na transcrição de entrevista realizada com uma imigrante paraguaia que reside no Oeste do Paraná, há mais de 25 anos e que trabalha como professora de espanhol no Ensino Fundamental.

A entrevista gravada primou pela conversação natural, conforme preconiza a Análise da Conversação e pesquisas desenvolvidas no interior do Projeto de Norma Urbana Culta (NURC). A esse respeito, Fávero e Andrade (1998) observam que o objetivo das entrevistas é deixar o entrevistado falar livremente, pois o interesse do documentador deve centrar-se no modo como a língua é usada e não no que o interlocutor diz.

Como se trata de um estudo focado em uma única entrevista, seguiu-se, em parte, o que está disposto em estudos da Análise da Conversação. Também se consideraram as observações de Lüdke e André (1986), uma vez que se trata, de certa forma, de um estudo de caso.

Dentre as possibilidades de estudo do *corpus*, optou-se pela análise do vocábulo *até* devido à frequência com que aparece na fala da entrevistada e às diferentes funções que assume no discurso.

Ressalta-se que o termo “função” não é empregado nesta pesquisa como um conceito marcado pelo desempenho estanque de um determinado papel, mas relaciona-se a um termo e ao seu uso em contexto, isto é, alude à noção de que cada elemento linguístico possui papel não só sintático, mas também significativo no discurso. Esse posicionamento implica considerar que o uso pode modificar a função de um dado vocábulo, no caso desta dissertação, fala-se especificamente do vocábulo *até*.

Parte-se da hipótese de que, conforme o contexto, o termo pode desempenhar diferentes funções. Desse modo, independentemente da categorização tradicional que receba, a palavra *até* atua segundo papéis diversos que assume na língua.

Para o desenvolvimento das análises, tomou-se como aporte teórico os estudos de Ducrot (1981, 1987, 1989), que postula que a argumentatividade encontra-se inscrita na própria língua. Na perspectiva do teórico, a orientação argumentativa dos enunciados relaciona-se ao acionamento de determinados morfemas, que implicam uma gradação de força em prol de uma determinada conclusão.

Os estudos de Koch (2000, 2002, 2004, 2006a) também fundamentam o trabalho desenvolvido, pois a autora considera que, no processo de interação, busca-se a adesão dos interlocutores. Além disso, a estudiosa compartilha a visão ducrotiana de que na língua há mecanismos que podem ser acionados para direcionar os sentidos dos enunciados.

Tais elementos que imprimem valor argumentativo aos enunciados são concebidos pela Semântica Argumentativa como marcas dotadas de relevância ao se considerar o evento de enunciação. Os operadores argumentativos, desse modo, são considerados estratégias ativadas, explicitamente, na estrutura textual, pelos enunciadores para atingir determinados fins. Considera-se, nesta pesquisa, que tais recursos linguísticos podem, ainda, revelar traços específicos de um falante trilingue diante de suas crenças e de suas experiências com as culturas brasileira e paraguaia.

Esta dissertação também é norteadada pelos estudos do Projeto de Norma Urbana Culta (NURC), no que diz respeito aos marcadores discursivos, entendidos como unidades que buscam dar coesão às sequências discursivas. As pesquisas empreendidas são importantes ferramentas para a compreensão da interação humana por meio da linguagem e oferecem subsídios para o estudo dos marcadores discursivos. Segundo Gonçalves (2006), por meio dos marcadores discursivos, é possível observar como os interlocutores negociam entre si, como protegem suas faces, formulam os enunciados e as intenções que permeiam a conversação. Trata-se, portanto, de perceber como se organiza, em termos de planejamento, a atividade conversacional. Consideraram-se, ainda, para o desenvolvimento das análises, os postulados de Marcuschi (1991), Risso, Silva e Urbano (2006) e Koch (2006b) acerca da questão, bem como dissertações e teses que abordam o tema.

A análise dos recortes em que aparece o termo *até* permite afirmar que não há uma regularidade no que se refere às funções desempenhadas por tal unidade, devendo-se considerar, no processo de interpretação, o contexto enunciativo.

Quanto às contribuições deste trabalho, espera-se que sirva para ampliar o estudo dos operadores argumentativos e dos marcadores discursivos, com o intuito de auxiliar professores de língua portuguesa na aquisição de conhecimentos que sirvam de suporte ao trabalho docente, como, por exemplo, no momento de orientar a produção de textos de caráter argumentativo. Além disso, pretende-se colaborar para o entendimento das estruturas da língua de forma contextualizada e funcional, principalmente com relação a marcas que podem orientar leituras acerca das intenções, expectativas e crenças dos usuários da língua, o que poderia ser medido por meio de marcadores discursivos.

Pesquisas assinalam que mais da metade dos falantes de espanhol está inscrita em um contexto de contato com outras línguas. Em uma região de fronteira, como a do Oeste do Paraná, segundo Aguilera (2008a), ocorre uma intensa movimentação de imigração e migração, suscitando intensas trocas linguísticas e culturais. Observa-se que tanto os marcadores discursivos como os operadores argumentativos têm sido largamente estudados pela Análise da Conversação e pela Semântica Argumentativa, respectivamente. Entretanto, conforme Gonçalves (2006), tais estudos têm sido realizados em textos orais produzidos por falantes, em situações de uso da língua materna, sendo poucas as pesquisas que se ocupam da

análise e da descrição do funcionamento dos mecanismos linguísticos em questão atualizados por falantes cuja língua materna não é o português.

Essa situação de trânsito e proximidade torna possível a inserção dos imigrantes em um contexto de readaptação e adequação, no qual necessitam aprender a viver em uma nova realidade social, cultural e linguística. Quanto à questão linguística, observa-se que o papel desempenhado por alguns elementos linguísticos pode ser revelador de traços de acomodação a uma dada cultura e mesmo de formas de se lidar com essa acomodação. Dessa maneira, acredita-se que este trabalho pode contribuir para os estudos sobre o tema, acrescentando novos dados às pesquisas já realizadas, e para subsidiar outras na área.

A dissertação apresenta-se descrita em quatro capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles. No segundo, apresenta-se um panorama sobre a conversação, sua organização e a forma como é considerada nesta pesquisa. O terceiro capítulo enfoca o suporte teórico das análises, a definição e as características dos marcadores discursivos, bem como focaliza as noções de argumentação na língua, de operadores argumentativos e de escala argumentativa. No quarto, e último, capítulo, traçam-se breves considerações sobre o vocábulo *até* e propõem-se as análises dos recortes em que se observa a ocorrência desse elemento. Adverte-se que o estudo empreendido não teve a pretensão de esgotar as possibilidades de análise do termo em questão, mas sim de apontar possibilidades de interpretação para o vocábulo.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONVERSAÇÃO

Neste capítulo, encontram-se alguns conceitos referentes aos estudos do texto oral-dialogado. Nesse sentido, apresenta-se um panorama da abordagem preconizada pela Análise da Conversação. Em seguida, busca-se conceituar o que é conversação, elencando suas características principais, sua organização e sua estruturação. Por fim, apresenta-se o papel da conversação, considerado no desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Falando um pouco sobre Análise da Conversação

Segundo Marcuschi (1991), o interesse pela sistematização do estudo do fenômeno conversacional tem suas origens na década de 60, quando a Análise da Conversação ensaia os primeiros passos ligados a estudos sociológicos, mais especificamente, à Etnometodologia, cujo objeto de pesquisa é constituído por atividades práticas do cotidiano. O autor explica que

[...] a Etnometodologia, fundada por Garfinkel no início dos anos 60, é ligada à Sociologia da Comunicação e à Antropologia Cognitiva e se preocupa com as ações humanas diárias nas mais diversas culturas. Trata da constituição da realidade no mundo do dia-a-dia e investiga a forma de as pessoas se apropriarem do conhecimento social e das ações (daí o uso do radical *etno*); diz respeito à forma metódica de como os membros de uma sociedade aplicam aquele seu saber sociocultural (daí o radical *metodologia*) (MARCUSCHI, 1991, p. 7-8).

Na Etnometodologia, os pesquisadores devem permanecer atentos aos fenômenos interacionais, de modo a observar as relações estabelecidas e as conexões estruturais existentes no processo interativo, ou seja, os aspectos essenciais na organização do texto conversacional.

Segundo Dionísio (2006), uma das principais diferenças entre as abordagens sociológicas da conversação e a abordagem feita pela Análise da Conversação (AC) refere-se ao fato de as primeiras procurarem responder questões do tipo “como nós

conversamos?”, enquanto a segunda questiona “como a linguagem se estrutura para favorecer a conversação?”.

Nas primeiras décadas de seu surgimento, de acordo com Marcuschi (1991), a AC privilegiava estudos formais da conversação. Essa fase inicial baseava-se no princípio de que as interações utilizam determinados mecanismos organizacionais, passíveis de análise e descrição.

A partir dos anos 1970, o foco das investigações “ultrapassa a análise das estruturas e atinge os processos cooperativos presentes na atividade conversacional: o problema passa da *organização* para a *interpretação*.” (MARCUSCHI, 1991, p. 6). Os estudos passam, então, a se ocupar da observação, análise e descrição de fenômenos da linguagem atrelados a fatores sociolinguísticos, culturais e pragmáticos para o sucesso da interação entre os envolvidos.

Essa vertente da linguística pode, por conseguinte, ser considerada como portadora de uma natureza holística na medida em que, conforme Petri (2001), seu objeto de estudo são dados verbais empíricos analisados em seu contexto de ocorrência.

Nesse sentido, a noção de interação torna-se essencial para o empreendimento de pesquisas que versam sobre práticas conversacionais.

Um conceito fundamental na AC é o de interação, entendida como um jogo complexo de expectativas recíprocas no qual os sujeitos constituem sua identidade no sistema e pelo sistema interpessoal e nas ações sociais; um jogo complexo no qual a realidade social se constitui na intercompreensão (PETRI, 2001, p. 83).

Os conceitos utilizados pela AC, segundo Petri (2001), não implicam restrições no significado do termo “conversação”, que pode se referir a todos os textos orais, produzidos espontaneamente em situações de interação social. Desse modo, podem ser objeto de análise tanto produções verbais oriundas de situações de comunicação cotidianas informais, como aquelas provenientes de interações orais relativas ao universo de trabalho, como a linguagem oral de um tribunal, por exemplo.

Quanto às condições de produção, a conversação pode ser dividida em duas modalidades: a artificial e a natural. A primeira representa a conversação espontânea, em que o planejamento ocorre no momento da interação verbal. Já a

segunda corresponde à conversação fílmica, por exemplo, em que há um planejamento discursivo previamente elaborado.

Petri (2001) indica que os estudos empreendidos pela Análise da Conversação consistem em pesquisas empíricas sobre discursos produzidos em situações naturais, que são colhidos e armazenados por meio de dispositivos eletrônicos. Posteriormente, o material coletado é transcrito e analisado, observando-se as estruturas ativadas no desenvolvimento da comunicação, a interação dos participantes, as pressuposições e os significados que se podem verificar no discurso.

Da transcrição de uma comunicação verbal ocorrida no quadro de uma interação natural, buscam-se obter conhecimentos que ultrapassam as análises fonológicas, sintáticas, semânticas ou mesmo aqueles relativos à boa formação gramatical ou textual. Através da AC, procura-se entender, por exemplo, como a tarefa de conduzir uma conversação é realizada (PETRI, 2001, p. 81).

Ao longo dos anos, os analistas da conversação empreenderam estudos sobre vários aspectos da atividade conversacional, tais como o estabelecimento de tópicos conversacionais, o par dialógico pergunta-resposta, hesitações, repetições, silenciamentos, referenciação, correções, parafraseamentos, entre outros.

Para a pesquisa empreendida, o par pergunta-resposta assume papel relevante, uma vez que, para a coleta do *corpus*, a conversação foi motivada por questionamentos feitos pela pesquisadora acerca da vida da participante. Para Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 133), as perguntas e as respostas são elementos cruciais na interação humana, sendo “difícil imaginar uma conversação sem elas”. O par dialógico associa-se, então, aos princípios de cooperação da conversação, tendo em vista que perguntas carecem de respostas.

Diante do exposto, a tomada de turno¹ assume papel essencial para o desenvolvimento conversacional, pois é a partir da distribuição deles entre os envolvidos que ocorre a conversação.

Sobre a atuação dos interlocutores na constituição do texto verbal, Koch (2006a) salienta que as intenções do enunciador para atingir determinado fim devem ser consideradas na análise conversacional. Devido ao caráter argumentativo da

¹ Pode-se definir *turno*, na Análise da Conversação, como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo também a possibilidade de silêncio.

língua, sabe-se que o falante deseja produzir reações em seu interlocutor por meio do texto verbal que constrói. De acordo com Petri (2001), o locutor se antecipa a possíveis interpretações por meio da escolha de seus enunciados, considerando para isso os possíveis sentidos que podem ser atribuídos e aquilo que ele considera saber sobre as convenções válidas para seu interlocutor. O que a Análise da Conversação considera, na realidade, não é a intenção do locutor, mas a intenção que o interlocutor pode atribuir àquele ato. Para Petri (2001), é

[...] importante, também, para a AC, a compreensão do sistema complexo constituído pela identidade das pessoas, pelos papéis que desempenham, pela interação simbólica e pela própria comunicação que não subsistem sem uma estrutura reflexiva e sem o sistema da língua (PETRI, 2001, p. 91-92).

Assim, conforme Dionísio (2006), a Análise da Conversação, ao pesquisar a maneira como os interlocutores realizam seu planejamento textual momentaneamente em relação aos demais envolvidos na interação verbal, aponta a utilização dos itens gramaticais como práticas sociais que cumprem ações interpessoais na conversação.

No Brasil, a Análise da Conversação é representada, sobretudo, pelos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto de Norma Urbana Culta (NURC), que analisa textos orais coletados em diversas regiões do país. Segundo Barros (1999), os estudos do NURC versam sobre a organização textual-interativa da fala e os procedimentos de construção dos discursos orais.

2.2 O Projeto de Norma Urbana Culta (NURC)

As raízes do projeto NURC encontram-se em Juan Lope Blanch, professor mexicano, que propôs a organização de um projeto para descrever a norma culta do espanhol falado. Assim, em 1964, surgiu o *Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de las Principales Ciudades de Iberoamérica y de Península Ibérica*.

Conforme Silva (2010)², Néelson Rossi, professor da Universidade Federal da Bahia, apresentou, em 1968, no *IV Simpósio do Programa Interamericano de Lingüística e Ensino de Idiomas*, o trabalho intitulado *O Projeto de Estudo da Fala Culta e sua Execução no Domínio da Língua Portuguesa*. Este foi o primeiro passo para que, em 1969, o Proyecto fosse implantado no Brasil, recebendo o nome de *Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta no Brasil – Projeto NURC*, que manteve a mesma gênese do pioneiro mexicano.

Os trabalhos do NURC iniciaram-se em cinco capitais, cuja população ultrapassava a marca de um milhão de habitantes. Dessa maneira, no nordeste, Recife e Salvador foram abrangidas pelo projeto; no Sudeste, Rio de Janeiro e São Paulo; e Porto Alegre foi a cidade sulina englobada. Para cada uma das localidades foram designados professores responsáveis, a saber: José B. Villanova (Recife), Néelson Rossi (Salvador), Celso Cunha (Rio de Janeiro), Isaac N. Salum (que, após sua morte, foi substituído por Dino Preti) e Ataliba Teixeira de Castilho (São Paulo), e Albino de Bem Veiga (Porto Alegre).

Segundo Silva (2010), para o desenvolvimento das atividades do NURC, estimava-se que seriam necessários 600 informantes e 400 horas de gravação. Os trabalhos baseavam-se em um guia-questionário e desenvolviam-se em três etapas: gravações, transcrição e análise do *corpus*. O autor fornece, ainda, dados sobre os informantes e a natureza das gravações:

Os informantes foram distribuídos em três faixas etárias:

- 1ª faixa etária: de 25 a 35 anos de idade (30%);
- 2ª faixa etária: de 36 a 55 anos de idade (45%);
- 3ª faixa etária: mais de 56 anos de idade (25%).

Quanto à natureza, as gravações foram divididas em quatro tipos:

- 1º - Gravações secretas de um diálogo espontâneo (GS): 40 horas (10%);
- 2º - Diálogo entre dois informantes (D2): 160 horas (40%);
- 3º - Diálogo entre o informante e o documentador (DID): 160 horas (40%);
- 4º - Elocuções Formais (EF): 40 horas (10%) (SILVA, 2010)

O fato de São Paulo contar com dois responsáveis permitiu que, nessa localidade, o NURC contasse duas sedes: uma na Universidade de São Paulo,

² Todas as referências a Silva, nesta seção, dizem respeito ao artigo publicado em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/historico.htm>

coordenada por Dino Preti, e outra na Universidade Estadual de Campinas, sob a supervisão de Ataliba Teixeira de Castilho.

O Projeto ganhou novo relevo quando a equipe de São Paulo passou a contrariar o modelo de questionário empregado pelo NURC, que se baseava naquele usado pelo Proyecto mexicano e privilegiava aspectos da língua escrita nas análises dos dados.

Muitas reuniões foram feitas para se discutir a respeito das regras de transcrição das gravações. Mas, segundo Silva (2010), somente em 1984, em um seminário na Unicamp, que contou com a presença do professor Luís Antônio Marcuschi, recém chegado da Alemanha, é que foram acordadas as normas para transcrição do *corpus* e debatidas novas perspectivas para a realização das análises, considerando, de fato, as características da língua falada.

A partir de 1985, o NURC da USP constituiu um grupo permanente de pesquisadores, que passou a centrar seus estudos em livros e artigos referentes à Análise da Conversação para que os pressupostos dessa corrente teórica pudessem subsidiar as análises dos dados obtidos.

No mesmo ano, foi acordado que as cidades abrangidas pelo NURC deveriam intercambiar 18 entrevistas de seu acervo com as demais cidades participantes, constituindo, assim, um *corpus* compartilhado.

O acervo do núcleo do NURC, no Rio de Janeiro, encontra-se disponível *on-line*³ e conta com um total de 350 horas de gravações, realizadas nas décadas de 70 e 90. Os inquéritos são numerados, contam com a transcrição e um *link* para um arquivo de som, que pode ser descarregado no computador do usuário ou ouvido diretamente pelo navegador.

2.3 Conceituando a conversação

A conversação é descrita pelos teóricos consultados como a interação entre dois ou mais interlocutores que possuem a intenção de entrar em contato uns com os outros. Para Preti (2002, p. 45-46), a conversação “abrange um grande leque de atividades de comunicação verbal, desde as falas descompromissadas do dia a dia,

³ Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>>.

até diálogos com temas pré-determinados”. Ainda, segundo o autor, essas falas “podem, à medida que decorrem, ir se modificando, em função das circunstâncias criadas pela própria interação” (PRETI, 2002, p. 45-46).

Conforme Marcuschi (1991), dentre as manifestações da linguagem, a conversação é aquela a que o ser humano se expõe primeiro e, geralmente, é aquela de que faz uso pelo resto da vida. Tal relação, segundo noções da psicanálise, apontadas por Ferrari⁴ durante a Qualificação deste trabalho, inicia-se ainda durante a gestação humana, quando a mulher grávida interage oralmente com o bebê que se encontra em seu ventre. Após o nascimento do indivíduo, o processo de interação intensifica-se, pois a genitora interage de maneira dialógica com o filho ao atribuir significados aos silêncios e aos sons emitidos pela criança.

Não é fundamental saber se a mãe está inferindo corretamente ou não; o fundamental é que a criança está aprendendo a interagir; está internalizando estilos entoacionais e prosódicos, e montando uma complexa matriz de valores simbólicos. Inserida num aprendizado sistemático e culturalmente marcado, onde as atenções para as regras de uso se sobrepõem às meramente linguísticas, ela está se introduzindo na atividade conversacional (MARCUSCHI, 1991, p. 14-15).

A relevância das considerações referem-se ao fato de o início da construção da história conversacional humana ocorrer no interior das relações familiares, que introduzem o homem no processo de interação e socialização com o mundo. É possível afirmar, seguindo a perspectiva de Marcuschi (1991), que a conversação configura-se como a atividade linguística básica, uma vez que está presente no cotidiano de todas as pessoas, independentemente de questões econômicas ou sociais.

Sobre os aspectos da conversação, o autor assinala cinco características constitutivas que devem ser observadas para que a atividade seja considerada uma interação verbal centrada:

- a) interação entre pelo menos dois falantes;
- b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- c) presença de uma sequência de ações coordenadas;
- d) execução numa identidade temporal;

⁴ Comentário feito pelo professor Alexandre Sebastião Ferrari Soares durante o Exame de Qualificação, em 28 de setembro de 2010.

e) envolvimento numa "interação centrada" (MARCUSCHI, 1991, p. 15).

Nos eventos de fala, dois ou mais interlocutores possuem a mesma tarefa, ou seja, trocar ideias sobre um assunto específico ou apenas romper o silêncio. É por isso que Petri (2001, p. 23) considera o envolvimento como uma das características da conversação, e ela é entendida como o “resultado de um trabalho cooperativo, ou ‘a duas vozes’”. No presente estudo, a conversação se dá entre a entrevistadora e a entrevistada, atuando a primeira no sentido de motivar a segunda a discorrer sobre aspectos de sua vida.

Dada a necessidade de interação entre falantes para configurar a conversação, é imprescindível que os sujeitos envolvidos estejam inseridos no mesmo espaço temporal, o que não implica necessariamente uma interação face a face, haja vista a possibilidade de se interagir por meio de conversas telefônicas ou de entrevistas radiofônicas, por exemplo.

Além disso, a exigência de troca de falantes implica a exclusão de algumas categorias da denominação “conversação”. Os sermões, por exemplo, não se enquadram no conceito, pois, ainda que dirigidos a um público, não contêm alternância entre falantes, o que os assemelha à estrutura de um monólogo.

Atente-se também para o último item elencado por Marcuschi (1991), que explicita a relevância de a interação estar centrada em um assunto, ou seja, em temas comuns, mesmo que sejam observadas digressões. Assim, a conversação requer uma interação cooperativa, na qual um tema seja mantido em foco.

Some-se às condições já mencionadas a ideia de que, para o desenvolvimento conversacional, é necessário, também, que os interlocutores compartilhem minimamente certos conhecimentos, não apenas em termos linguísticos, pois “os esquemas comunicativos e a consecução de objetivos exigem partilhamentos e aptidões cognitivas que superam em muito o simples domínio da língua em si” (MARCUSCHI, 1991, p. 16). Desse modo, além da aptidão linguística, a conversação requer o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais entre os interlocutores.

A conversação é, portanto, mais do que a ativação do código verbal. Ela representa uma atividade cognitiva que possibilita ao ser humano comunicar-se e interagir no contexto social em que se insere.

A modalidade corresponde, ainda, ao reconhecimento da função dialógica da linguagem. Sobre a presença do “outro” no discurso, Koch (2006b) compara os interlocutores na produção de texto nas modalidades oral e escrita.

Todo texto é resultado de uma co-produção entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal co-produção se realiza. No texto escrito, a co-produção se resume à consideração do Outro para o qual escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração lingüística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. [...] No texto falado, por estarem os interlocutores co-presentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de co-autoria, refletido, na materialidade lingüística, por marcas da produção verbal conjunta (KOCH, 2006b, p. 40).

O texto oral produzido é, portanto, uma coprodução, uma vez que sua construção é feita passo a passo em processo de cooperação entre os interlocutores, que interagem em conjunto. Por isso, a fala produzida, no processo de comunicação, pode apresentar marcas que denunciam essa presença, como os questionamentos que visam à adesão do interlocutor.

Nota-se que a conversação é marcada por princípios de solidariedade e de cooperação entre os interlocutores.

Um fato singular das interações faladas é o de o falante receber ajuda explícita do ouvinte, para complementar um enunciado que está processando. Diante de uma *hesitação* do locutor quanto à escolha de uma palavra, por exemplo, fornecendo-lhe uma opção lexical (KOCH, 2006b, p. 42).

A interação entre os interlocutores faz com que, mesmo quando detém a palavra, o locutor não seja o único responsável pela produção de seu discurso, pois os envolvidos, na atividade conversacional, não só atuam segundo princípios de cooperação, como também conegociam e coargumentam. E, sob essa ótica, Dionísio (2006, p. 69) aponta que “a conversação, é uma atividade semântica, ou seja, um processo de produção de sentidos altamente estruturado e funcionalmente motivado”.

Como afirma Koch (2006b), o texto falado, apesar de relativamente não planejável de antemão, apresenta uma sintaxe característica, uma estruturação própria, que é ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção, e deve ser avaliado a partir de tal perspectiva.

2.4 A construção do texto falado

Mesmo utilizando sistema linguístico idêntico, fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua e, portanto, cada uma delas possui características próprias, não sendo aceitável que a segunda seja vista como simples transcrição da primeira.

As diferenças entre as duas manifestações apresentam-se ligadas às práticas sociais e têm como parâmetro o maior ou o menor envolvimento dos interlocutores. Koch (2006b) observa

[...] que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam ao pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários (KOCH, 2006b, p. 44)

Tendo por base uma visão dicotômica que separa língua falada e língua escrita, estabeleceu-se, a princípio, uma série de atributos que, em sua maioria, opunham uma categoria à outra. Nesse viés, a fala, como aponta Koch (2006b), era caracterizada como contextualizada, não planejada, fragmentada e pouco elaborada, ao passo que a escrita era tida como descontextualizada, planejada e elaborada. Percebe-se a fragilidade de tais considerações, pois tanto o discurso oral quanto o discurso escrito precisam ser tratados, considerando-se a esfera discursiva em que se realizam, ou seja, as condições efetivas em que o texto está sendo produzido.

A necessidade de observar as condições de produção evidencia-se quando há uma reflexão acerca da suposta contextualização da fala e descontextualização da escrita. Ocorre, na realidade, que ambas as modalidades requerem a utilização de recursos próprios. Na linguagem escrita, por exemplo, não é possível que uma frase seja complementada com um gesto, já que o interlocutor não estará presente fisicamente. Por outro lado, a escrita é contextualizada, uma vez que requer o contexto de produção, constituído pelo autor, no momento da produção, e o de publicação, que obedece às regras de editoração do veículo que o publicará, e

adquire sentidos no momento da leitura. No discurso oral, tais etapas (produção e publicação) coincidem e são reforçados por elementos extraverbais, como os gestos.

A modalidade escrita e a modalidade oral constituem, na realidade, duas possibilidades de uso da língua, que se servem do mesmo sistema linguístico. Apesar de possuírem características próprias, não devem ser analisadas a partir de um prisma dicotômico. A respeito dos equívocos causados pelas comparações entre fala e escrita, Koch (2006b) faz o seguinte comentário:

Na realidade, [...] o que ocorre é que [...] tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costuma-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento), que chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição de linguagem (KOCH, 2006b, p. 45).

Tais comparações relativas à língua falada decorrem de visões equivocadas, pois, segundo Koch (2006b), devido à interação imediata, ocorrem pressões de ordem pragmática que, muitas vezes, acarretam uma sobreposição das exigências sintáticas.

São elas que, em muitos casos, obrigam o locutor a sacrificar a sintaxe em prol das necessidades da interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado, não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases, que têm, frequentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância (KOCH, 2006b, p.46).

Segundo Marcuschi (1991), normalmente, a conversação divide-se em três seções estruturais distintas, a saber: abertura, desenvolvimento e fechamento. “A seção de abertura apresenta normalmente o contato inicial, com os cumprimentos ou algo semelhante, vindo então, a seção com o desenvolvimento do tópico [...] e, finalmente as despedidas [...], perfazendo a seção de fechamento” (MARCUSCHI, 1991, p. 51).

As fases de abertura e fechamento evidenciam o caráter interativo da conversação. A primeira remete ao engajamento dos interlocutores a uma determinada circunstância, sendo que, na comunicação cotidiana, qualquer um dos

falantes pode iniciar uma conversação informal, na qual não se observa hierarquia de falantes. Todavia, pode ocorrer a restrição do início da atividade, como no exercício de determinadas profissões ou no interior de instituições, em que a interação entre os participantes apresenta-se atrelada ao papel que lhes cabe.

Já o fechamento deve ser percebido claramente e ser aceito pelo interlocutor. Desse modo, segundo Petri (2001), há uma etapa preparatória nessa fase, em que um dos participantes utiliza seu turno para a produção de enunciados conclusivos; cabe ao outro falante demonstrar que também deseja encerrar a conversação ou, então, levantar novo tema para debate.

O desenvolvimento da conversação compõe-se das atividades essenciais para a execução ordenada da modalidade. Os estudos desenvolvidos pelo Projeto de Norma Urbana Culta, observando o grupo de organização textual-interativa do texto falado, consideram que o processo básico de construção do texto falado, inserido no desenvolvimento, é a topicalidade.

[...] a topicalidade é o fio condutor da organização discursiva, e [...] a despeito da aparente fragmentariedade da fala, há, no nível, macro, uma estruturação orgânica do texto falado, que aponta para uma regularidade de construção. A organicidade do texto falado é manifestada por relações de interdependência tópica (JUBRAN, 2006a, p. 33).

Apresentando-se atrelado à organização do tópico discursivo, o par dialógico pergunta-resposta propicia a instauração da coerência no texto falado, conforme indica Jubran (2006a).

São fenômenos intrínsecos da construção do texto oral também a hesitação, as pausas, as repetições, a correção, entre outros. Todavia, nesta parte do trabalho, interessa discorrer sobre os conceitos de turno conversacional e de tópico discursivo, bem como sobre o par dialógico pergunta-resposta, elementos entendidos como organizadores tópicos do texto falado, que parecem justificar a escolha do questionário como instrumento de coleta de dados para a presente pesquisa.

2.4.1 O turno conversacional

De acordo com Marcuschi (1991), o princípio básico da conversação é: “fala um de cada vez”. Com isso, a tomada de turno pode ser considerada como estrutura básica para o desenvolvimento da atividade.

Quando não há nenhuma regulamentação institucional, são os próprios interlocutores que decidem a repartição dos turnos de fala. De acordo com Marcuschi (1991), é necessário que os participantes reconheçam quando uma enunciação termina para que possam fazer uso da palavra. O autor indica que a observação de alguns indícios, como a entoação e certas construções sintáticas, propiciam a apreensão da completude do turno de fala do parceiro.

A alternância dos turnos entre os interlocutores representa um papel disciplinador, uma vez que a tomada de turno representa a organização da conversação. O respeito à tomada de turno significa que falas simultâneas e sobreposição de vozes devem ser evitadas, possibilitando que a atividade conversacional seja mais clara e livre de ruídos. Segundo Marcuschi (1991), duas técnicas podem ser empregadas para a alternância de turnos:

Técnica I – O falante corrente escolhe o próximo falante, e este toma a palavra iniciando o próximo turno;

Técnica II – O falante corrente pára e o próximo falante obtém o turno pela auto-escolha (MARCUSCHI, 1991, p. 20).

Todavia, em uma interação verbal cujo número de participantes é maior que dois, a simultaneidade de falas pode ocorrer, sobretudo quando o falante de um turno não dirige sua fala a outro interlocutor específico. Desse modo, para o prosseguimento da atividade, podem ser usados recursos metalinguísticos, como a expressão “deixa eu falar”; paralinguísticos, como um gesto; ou, ainda, um dos falantes que iniciou o turno ao mesmo tempo que outro silencia-se para que seu interlocutor prossiga. O número elevado de participantes na conversação pode propiciar também o surgimento de conversas paralelas.

Uma nova quebra do princípio básico da conversação, aludido por Marcuschi (1991), no início desta seção, pode ser observada na sobreposição de vozes durante o turno de um falante. Segundo o próprio autor, o registro mais comum

dessa manifestação se dá sobre o pronunciamento de expressões de concordância ou discordância à medida que se acompanha a fala do interlocutor.

2.4.2 O tópico discursivo

Em uma conversação, os turnos, além de sucessores temporais uns dos outros, fazem referência a seus antecedentes. Dessa forma, um turno traz em si um conjunto de possibilidades e sentidos desencadeados por aquele que o precedeu. É nesse processo que está inserido o conceito de tópico discursivo.

O tópico decorre, portanto, de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada em um complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam (JUBRAN, 2006b, p. 90).

A interação baseia-se, portanto, no envolvimento, ou seja, na atenção dispensada a um assunto escolhido por ambos os interlocutores ou imposto pelo contexto social. O tópico discursivo constitui-se, portanto, um elemento de grande importância para o desenvolvimento da conversação, pois sua estruturação atua como elo condutor na organização textual-interativa e, a partir dele, se empreende a descrição da organização tópica de um texto.

Dentre suas características, citam-se a centração e a organicidade. Conforme Jubran (2006a), pela primeira entende-se a relação de interdependência semântica entre os enunciados de um segmento textual, bem como a relevância desse conjunto. Já a segunda é manifestada por relações de interdependência tópica estabelecidas pelo plano hierárquico (dependências de superordenação e subordinação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto) e pelo plano linear (segundo articulações intertópicas em termos de adjacência ou interposições de tópicos diferentes na linha do discurso).

O plano linear revela-se importante para este estudo, pois é nele que estão contidas as noções de continuidade e descontinuidade tópicas, uma vez que a

entrevista nem sempre apresenta uma progressão linear do tópico que desenvolve, o que é evidenciado em uma conversação natural pelo fato de os interlocutores mudarem normalmente de tópico, conforme seus objetivos.

A continuidade decorre de uma organização sequencial dos tópicos, de forma que a abertura de um se dá após o fechamento de outro, precedente. Já a descontinuidade, segundo Jubran (2006b, p. 99), “decorre de uma perturbação da sequencialidade linear”, ou seja, ocorre quando um novo tópico é introduzido antes do esgotamento de seu precedente.

Ainda sobre a questão, salienta-se o uso de marcadores discursivos como sinalizadores de introdução ou esgotamento de tópicos. “Eles são basicamente sequenciadores e, no que diz respeito à organização tópica do texto falado, estabelecem aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópicos, em posições inter ou intratópicas” (JUBRAN, 2006b, p. 111).

Segundo Jubran (2006b), a segmentação do texto em unidades tópicas é procedimento básico para a análise, uma vez que “o analista focaliza a sequência dos tópicos, da forma como aparecem na linha do discurso, em termos de *continuidade* ou *descontinuidade*” (JUBRAN, 2006b, p.119, grifos de autora).

2.4.3 O par dialógico pergunta-resposta

Considerado como uma das sequências conversacionais mais comuns, o par dialógico pergunta-resposta, conforme Petri (2001), é, ao mesmo tempo, organizador da conversação e estratégia de seleção de falantes, além de funcionar como proponente de tema.

Fávero *et al.* (2006) considera que perguntas (Ps) e respostas (Rs) são elementos chaves nos processos de interação humana e, por isso, são indicadores de compreensão, pois a segunda parte só pode ser produzida se a primeira foi compreendida. Ou seja,

[...] as Ps antecipam e restringem semanticamente as Rs e parecem depender destas, que, por sua vez, são ainda mais dependentes das primeiras. Isso, além de implicar que uma P seja necessariamente

respondida, leva a uma definição circular em que a diferença entre os dois atos é o aspecto eleitor/eleito [...] (FÁVERO *et al.*, 2006, p. 136).

Ressalta-se, todavia, que nem sempre a ativação do par dialógico implica circularidade, pois uma pergunta pode ser seguida por outra pergunta. Sendo assim, “não há uma determinação lógica na ordenação do par P-R” (FÁVERO *et al.*, 2006, p. 138).

Dentre os objetivos que impelem o sujeito a fazer uma pergunta, Petri (2001) destaca:

1. L1 não possui uma informação e deseja possuí-la. Essa é a condição mais freqüente;
2. L1 quer saber se L2 possui a informação. Nesse caso é a questão didática;
3. L1 deseja que L2 admita uma verdade que ele (L1) já conhece ou suspeita, como ocorre em certos casos de interrogatório policial ou judiciário;
4. L1 quer a informação, mas para informar um terceiro, testemunha da interação. É o caso das entrevistas, quando o entrevistador faz uma pergunta, cuja resposta ele conhece, mas não o seu auditório;
5. L1 pergunta pelo simples prazer de perguntar ou de ouvir a resposta (PETRI, 2001, p. 119).

Pelo exposto, entende-se que a pergunta nem sempre é feita para que se possa obter determinada informação, mas é produzida com as mais variadas intenções. Conforme Ducrot (1977), qualquer pergunta cria no interlocutor uma obrigação jurídica de responder, ou seja, produz uma reação que se realiza verbalmente materializada em um enunciado linguístico, trazendo a informação solicitada. Com isso, as perguntas podem ser vistas como meio de agir sobre o outro e de fazê-lo reagir. As respostas, por sua vez, não são asserções comuns, mas se produzem segundo as orientações presentes na pergunta.

Segundo Marcuschi (1991), os estudos acerca do organizador conversacional distinguem as perguntas a partir de dois tipos: de *sim-não* e *sobre algo*. Para este trabalho, os questionamentos foram elaborados de modo que se enquadrassem na segunda modalidade, pois se objetivou que a entrevistada discorresse sobre os temas topicalizados, questão que será aprofundada no Capítulo IV.

2.5 A interpretação dos enunciados em uma conversação

De acordo com Petri (2001), toda enunciação depende da intenção do enunciador em atingir determinado objetivo ilocucional. Tal objetivo, por sua vez, relaciona-se à aceitação do interlocutor diante do que lhe é exposto. Ocorre que, para o êxito do objetivo pretendido pelo enunciador, é necessário, ainda, que o interlocutor compreenda qual é esse objetivo. E, por fim, essa compreensão depende da formulação adequada da enunciação.

Percebe-se, portanto, que não basta a produção dos atos de fala pelos enunciados; ele precisa produzir as condições para que o enunciatário reconheça sua intenção e aceite realizar o objetivo pretendido. Essas condições referem-se a atividades lingüístico-cognitivas que garantam a compreensão, estimulem, facilitem ou provoquem a aceitação. E, mesmo assim, a atividade ilocucional produzirá seus efeitos apenas a partir da compreensão e da aceitação do objetivo pelo enunciatário, mostrando a reação desejada (PETRI, 2001, p. 91).

Há, portanto, um jogo de relações imaginárias, no qual o locutor se antecipa às possíveis interpretações e reações dos demais envolvidos na conversação, por meio da seleção de seus enunciados. Dessa forma, a constituição de todo falar representa a relação de seu interior com seu exterior, ou seja, há uma tentativa de organização discursiva a partir de um destinatário. O sujeito, inconscientemente, formula representações imaginárias acerca do lugar por ele ocupado, da posição de seu interlocutor e da imagem do seu próprio discurso perante o outro, de modo que seus enunciados sejam formulados de forma a “permitir ao receptor tirar as conclusões que ele deseja que sejam tiradas” (PETRI, 2001, p. 91).

Os participantes da conversação são indivíduos diferentes e opacos uns em relação aos outros, possibilitando que as interpretações recíprocas sejam divergentes. Diante disso, segundo Petri (2001), é necessário um desenvolvimento abstrato da interação, de seu funcionamento e das obrigações dela decorrentes, formando um processo denominado “idealização de sociabilidade”.

Nesse processo, o princípio da cooperatividade torna-se essencial, pois implica comportar-se de modo que sejam mantidas as idealizações fundamentais, bem como garantidos esforços em direção à interpretação quando ocorrem

problemas na interação. A evidência mais significativa do princípio é dada pela disposição entre os participantes de falar e escutar uns aos outros.

Petri (2001) resume o processo de interação e interpretação envolvido na conversação da seguinte maneira:

A comunicação como interação simbólica realizada por meio da linguagem apresenta traços fundamentais que podem ser assim resumidos: seu caráter dialógico, que propicia a construção de uma reciprocidade e que repousa sobre um princípio de cooperação; a interpretabilidade dos símbolos em jogo, que acarreta a necessidade de procedimentos de negociação, para assegurar a intercompreensão; sua constituição como processo sequencial, sob a restrição do desenrolar temporal e da alternância dos participantes [...] (PETRI, 2001, p. 94).

A intercompreensão deve ser entendida como a compreensão recíproca atrelada à interpretação semântica dos enunciados, não correspondendo à sua avaliação. Assim, é preciso que o falante garanta a compreensão da enunciação pelo parceiro. Para tanto, é necessário que o sujeito estabeleça as referências pertinentes ao contexto de produção de sua fala, como o saber do cotidiano e os objetos aos quais faz referência. Dessa forma, conforme Petri (2001), são construídas idealizações para desencadear expectativas no interlocutor de maneira a assegurar a compreensão.

Em uma conversação, portanto, o sujeito reage segundo sua compreensão do enunciado, não significando que não haja mal-entendidos nesse processo. O primeiro falante pode demonstrar, por sua reação, se aceita ou não a interpretação feita por seu interlocutor, podendo corrigi-lo ou aceitar a interpretação produzida.

A significação dos enunciados, portanto, apresenta-se atrelada a um processo de negociação entre os interlocutores, no qual os participantes demonstram reciprocamente como interpretam os enunciados e, ainda, se aceitam as significações que o interlocutor atribui à sua fala.

2.6 A conversação na pesquisa

Neste trabalho, a conversação ocorre entre a pesquisadora e a entrevistada, atuando a primeira no sentido de motivar a segunda a falar da maneira mais espontânea possível.

Com base nas teorias da Análise da Conversação, cujos princípios orientam a análise de conversas naturais, optou-se por selecionar uma participante que já conhecesse previamente a pesquisadora para que a coleta de dados ocorresse da forma mais espontânea possível. Dada a proximidade entre entrevistada e pesquisadora, esta se configura como uma pesquisadora-participante.

Desse modo, como sujeito da pesquisa, selecionou-se a mãe de uma colega de colégio da pesquisadora, que possuía como característica peculiar o fato de ser imigrante. Trata-se de uma mulher nascida e criada no Paraguai, divorciada e residente na cidade de Cascavel há mais de 25 anos. A imigração para o Brasil deveu-se ao fato de a participante ter se casado com um brasileiro.

Nos primeiros anos no Paraná, a entrevistada dedicou-se exclusivamente aos cuidados dispensados às três filhas, ao lar e ao marido. Anos mais tarde, com o divórcio, retomou os estudos no Brasil, ingressando no Magistério. No mesmo período, começou a lecionar a disciplina de Língua Espanhola em escolas particulares. Após terminar o curso de Magistério, ingressou em um curso superior de licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, cuja conclusão ocorreu em 2008.

Como as filhas mais velhas se casaram, atualmente, a entrevistada vive apenas com a caçula; continua lecionando Espanhol e não tem pretensão de voltar a viver no Paraguai.

Para a realização do estudo, foi gravada uma conversa com a participante, primando-se pela conversação natural; para tanto, tentou-se criar um ambiente favorável para a coleta do *corpus*. A opção pela entrevista oral deveu-se à tentativa de se criar uma atmosfera informal, na qual a participante relatasse suas experiências sem monitoramento do próprio discurso, conforme preconiza o Projeto NURC.

A opção pela espontaneidade, na coleta do texto oral, segundo Preti (1998, p. 72), permite observar “que os diálogos, mesmo iniciando-se indecisos, acabam por fluir naturalmente, ainda que os interlocutores quase sempre se comportem com uma regularidade que indica que estão atentos à situação criada”. Ainda sobre as premissas do NURC, Fávero e Andrade (1998) apontam que o objetivo das

entrevistas é deixar o entrevistado falar livremente, pois o interesse do documentador deve centrar-se no modo como a língua é usada e não no que o interlocutor diz.

Segundo Dionísio (2006), existem variedades, no grau de formalidade da conversação natural, e na presente investigação optou-se pela conversação informal, beirando à espontaneidade. Dessa maneira, o local escolhido para a realização da entrevista foi a própria residência da entrevistada, por se considerar que ali a participante se sentiria mais à vontade para a gravação de sua fala. Esse cuidado visou à obtenção de um *corpus* que refletisse o uso cotidiano da língua feito pela entrevistada, ou seja, uma fala sem monitoramentos.

Optou-se pelo questionário como forma de motivar as falas da entrevistada, mas se priorizou a fala espontânea da informante em todos os momentos, ou seja, as interferências feitas pela entrevistadora foram evitadas, deixando a informante livre para falar. A esse respeito, Fávero (2000) esclarece que, nas entrevistas do Projeto NURC,

[...] as formulações do entrevistador são representadas, quase sempre, por perguntas, já que não importa o que o entrevistador diz, mas de que maneira o diz. Assim, as perguntas não buscam a informação, mas são colocadoras de situação [...] (FÁVERO, 2000, p. 85).

A entrevistada respondeu a doze perguntas (Vide apêndice A) que versaram sobre temas gerais de sua vida, desde a infância no Paraguai até seu percurso acadêmico e profissional no Brasil. Os questionamentos foram elaborados de modo que a participante pudesse falar o mais livremente possível sobre os tópicos. Assim, as questões não foram pontuais, mas elaboradas de maneira aberta para que a entrevistada discorresse espontaneamente.

As interferências, por parte da pesquisadora, foram evitadas, sendo que esta apenas proferiu palavras de assentimento durante a fala da entrevistada, bem como interagiu, por meio de gestos ou risos, como forma de incentivar a falante a prosseguir em seu texto oral.

Após a gravação da entrevista, que teve duração aproximada de 70 minutos, procedeu-se à transcrição, utilizando como referência as normas de transcrição do Projeto NURC, já que elas, além dos aspectos verbais, consideram a codificação de aspectos entoacionais e de informações adicionais, conforme preconiza a AC.

Da transcrição de uma comunicação verbal ocorrida no quadro de uma interação natural, buscaram-se obter conhecimentos que ultrapassam as análises fonológicas, sintáticas, semânticas ou mesmo aqueles relativos à boa formação gramatical ou textual (PETRI, 2001, p. 81).

No texto oral coletado, foram registradas 22 ocorrências do item *até*, que foram tomadas como *corpus* da pesquisa.

Embora a coleta do *corpus* tenha se baseado no princípio da entrevista, a análise das ocorrências e funções do item *até* está centrada apenas nas respostas da informante, sem perder de vista as perguntas que as motivaram. Dessa forma, a organização estrutural da fala da entrevistadora não será considerada, já que serve apenas de mote para a fala da entrevistada e, devido às respostas longas, infere-se que ela se sentiu à vontade para falar.

Das respostas da informante, foram selecionados os trechos em que se observa a presença do vocábulo sob análise. Ressalva-se, contudo, que essa sistematização aconteceu apenas como forma de facilitar o olhar sobre as relações estabelecidas entre o termo *até* e seus precedentes e procedentes, pois o contexto linguístico do qual fazem parte os recortes não pode ser desconsiderado no processo de análise.

Assim, os trechos analisados nesta pesquisa não apresentam uniformidade nem seguem uma lógica preestabelecida, mas demonstram como ocorre o uso funcional do item *até* em fragmentos extraídos de um texto oral-dialogado, que beira à espontaneidade.

A análise do *corpus*, além do conteúdo de cunho linguístico, revela trechos em que se percebem alguns conflitos vividos pela imigrante paraguaia. A falante faz comparações entre brasileiros e paraguaios e expõe modos de vida, considerados por ela, aparentemente, como antagônicos.

De acordo com Risso e Jubran (1998), a comunicação verbal entre interlocutores está contextualizada em um complexo conjunto de circunstâncias que atuam na dinâmica das relações sociais entre os interlocutores. Desse modo, a construção do texto oral está diretamente relacionada ao desejo expresso pelo produtor discursivo de ser compreendido por seus interlocutores.

No capítulo precedente, traça-se um panorama sobre as teorias a partir das quais se analisará, no Capítulo IV, o termo *até*.

3 O PLANEJAMENTO LOCAL DA FALA: MARCADORES DISCURSIVOS x OPERADORES ARGUMENTATIVOS

A conversação natural é entendida como uma modalidade espontânea da linguagem, no sentido de que não possui um planejamento prévio e corresponde, localmente, às exigências do contexto no qual se insere.

Salienta-se que, mesmo sendo localmente planejada, a conversação natural não elimina a existência de uma organização textual. Ocorre que sua organização deve ser entendida como um processo que obedece a regras próprias, que podem tanto se afastar quanto se aproximar daquelas seguidas na produção do texto escrito.

Conforme já comentado no capítulo anterior, Marcuschi (1991) observa que o texto oral não se distancia do escrito no que se refere à estrutura e à organização, haja vista a presença de elementos sintático-semânticos no texto falado, assim como estratégias adotadas pelos falantes para manter a coerência e a coesão do discurso que produzem.

Segundo Gonçalves (2006), os estudos atuais da Análise da Conversação enfatizam a necessidade de se analisarem os elementos que estão envolvidos no evento da enunciação. De acordo com a autora, observa-se o avanço de pesquisas na área no que se refere às questões de coesão e coerência do texto oral, em que se analisam, sobretudo, as trocas de turno, o tópico discursivo, as atividades de formulação e os marcadores discursivos.

Conforme já exposto no Capítulo II, bem como na introdução, a entrevista promovida seguiu os parâmetros do NURC, em termos de concepção de texto e do funcionamento dos operadores e marcadores analisados, devido ao perfil tomado pelo texto no decorrer da entrevista, descrito neste trabalho como espontâneo e com poucas interferências da pesquisadora.

Nesta pesquisa, entende-se a fala espontânea como aquela que não é planejada previamente, é produzida em tempo real e atende às exigências do contexto imediato, ou seja, neste caso, a fala produzida a partir da motivação dada pela pesquisadora.

Em uma das faces desta dissertação, os interesses voltam-se para a descrição de marcadores discursivos no *corpus*, entendendo-os como mecanismos

importantes na efetivação da progressão textual, pois, por meio deles, a falante tenta articular sua fala.

Concebe-se, na presente pesquisa, que todo falar possui essência argumentativa. Reconhecem-se as interações comunicativas como manifestações impregnadas pela argumentação, e considera-se que a produção do enunciado se dá a partir da seleção de estratégias que possibilitam o êxito do processamento argumentativo.

Por isso, procurou-se também verificar como a entrevistada procedeu no direcionamento da argumentação, tendo como base a teoria de Ducrot (1989), que considera os operadores argumentativos como elementos de papel relevante na constituição dos enunciados, pois atuam como indicadores em prol de uma determinada conclusão em detrimento de outras.

Partindo das noções de marcadores discursivos e de operadores argumentativos, observou-se, especificamente, o comportamento do vocábulo *até* no *corpus*, com enfoque nas funções por ele desempenhadas, ora como marcador discursivo, ora como operador argumentativo, em uma situação real de uso da língua em que esta é localmente planejada.

Nas sessões seguintes deste capítulo, traça-se breve comentário a respeito dos conceitos que norteiam a análise procedida.

3.1 Marcadores discursivos (MDs)

A conversação, a partir da perspectiva-textual interativa proposta por estudos desenvolvidos em conformidade com a proposta do NURC, indica a existência de relações que sustentam os elementos participantes da organização linguística e das estratégias acionadas pelos falantes durante a conversação.

Dentre os elementos envolvidos na construção dos textos de língua falada, segundo Gonçalves (2006), há aqueles que são responsáveis por sua organização, exercendo a função de conectivos textuais: “são os chamados *Marcadores Conversacionais*” (GONÇALVES, 2006, p. 85, grifos de autora).

Ressalva-se que, no presente estudo, a denominação “marcadores conversacionais” apresenta-se inserida no conceito de “marcadores discursivos”,

como orienta o NURC. A esse respeito, Risso, Silva e Urbano (2006, p. 404) afirmam que, “para efeitos de designação, adotamos aqui a denominação de *marcadores discursivos* [...], que nos parece ser mais adequada e abrangente que a de *marcadores conversacionais*” (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 404, grifos de autores).

Para os autores, embora seja mais corrente entre os estudos linguísticos brasileiros, a designação “marcadores conversacionais” sugere um comprometimento exclusivo com a língua falada. Já a denominação “marcadores discursivos” permite a aplicação do conceito também aos textos escritos.

Guerra (2007) amplia a questão terminológica, expondo as nomenclatura observada na literatura para se referir aos elementos que desempenham função de MDs.

Não há, inclusive, em torno dos MDs, um consenso terminológico, aparecendo, para se referir a mecanismos que desempenham basicamente a mesma função, expressões como *articuladores textuais*, *marcadores conversacionais*, *conectivos discursivos*, *operadores discursivos*, *operadores argumentativos*, *marcadores de estruturação da conversação*, *apoios do discurso*, *sinais de estruturação* etc. (GUERRA, 2007, p. 10, grifos da autora).

Assim, este trabalho apoia-se em estudos que utilizam as terminologias mencionadas, que serão tomadas como sinônimas, pois o objeto de análise é um texto oral. Contudo, para efeito de padronização do texto deste trabalho, optou-se pelo termo “marcador discursivo”.

Segundo Gonçalves (2006), a presença de palavras e expressões enunciadas espontaneamente, atreladas a determinadas condições, está, normalmente, relacionada a uma intenção bem delimitada do locutor em relação ao interlocutor, ou seja, revela a tentativa de adequação da linguagem em relação ao sujeito com quem se fala. Ou seja, o que move o recurso a esse tipo de organizadores textuais são justamente nas condições típicas do texto oral-dialogado, as quais envolvem refacções, retomadas e reelaborações, por exemplo.

Para Marcuschi (1991), os marcadores discursivos apresentam característica multifuncional ao atuarem, simultaneamente, na organização da interação, na articulação do texto e na indicação da força ilocutória. Tais recursos, ao mesmo

tempo que dão coesão ao texto, também o segmentam e pontuam, pois podem suprimir o papel dos signos de pontuação.

Além disso, o estudo dos marcadores discursivos implica reconhecimento das noções de cooperação e interação, inerentes à dinâmica conversacional. Segundo Gonçalves (2006), por meio de tais elementos

[...] podemos observar como os interlocutores negociam entre si, como protegem suas faces, como elaboram seus pensamentos, como reagem ao que ouvem, que intenções apresentam durante o ato; enfim, é descobrir um pouco como se organiza, em termos de planejamento, o texto falado e como é levado a cabo pelos ouvintes (GONÇALVES, 2006, p. 92).

Dessa forma, os marcadores discursivos são vitais ao texto falado, pois possibilitam sua construção e organização. Tais recursos, segundo Marcuschi (1991), podem ser divididos em “três tipos de evidências: (a) *verbais*, (b) *não-verbais* e (c) *supra-segmentais*”. (MARCUSCHI, 1991, p. 61, grifos de autor).

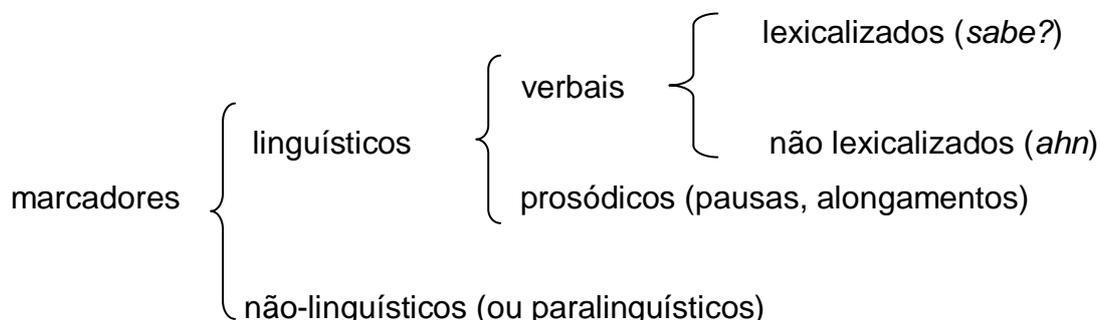
O grupo (b) diz respeito aos elementos paralinguísticos, como o riso e a gesticulação, que desempenham papel relevante durante a conversação. Os marcadores inseridos nessa classificação “estabelecem, mantêm e regulam o contato” (MARCUSCHI, 1991, p. 63). Já os supra-segmentais, grupo (c), de acordo com Marcuschi (1991), apresentam natureza linguística, mas não caráter verbal, como as pausas e o tom de voz.

Esta pesquisa centra o olhar nos marcadores discursivos inseridos no grupo (a), ou seja, os verbais, cujas características são explicitadas por Marcuschi (1991):

Os *recursos verbais* que operam como marcadores formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-se no contexto geral, particular ou pessoal da conversação (MARCUSCHI, 1991, p. 62, grifo de autor).

No plano dos marcadores verbais, estão envolvidos sons não lexicalizados – como *hum* e *ahã* – palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos. Segundo Urbano (1999), percebe-se que os marcadores verbais podem assumir formas simples (apenas uma palavra, como *entende?*), complexas (expressões como *quer dizer*) ou oracionais (*tenho a impressão de que*).

Para ilustrar as categorias dos marcadores discursivos elencadas acima, Urbano (1999, p. 87) formula o seguinte esquema:



Quanto às características apresentadas pelos marcadores discursivos verbais, Risso, Silva e Urbano (2006) descrevem oito traços fortes aplicáveis a esse grupo de palavras:

- a) alta recorrência;
- b) exterioridade ao conteúdo proposicional;
- c) transparência semântica parcial;
- d) invariabilidade formal ou variabilidade restritiva;
- e) independência sintática;
- f) demarcação prosódica;
- g) não-autonomia comunicativa;
- h) massa fônica reduzida (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 415).

O primeiro traço⁵ considerado, na caracterização de um marcador discursivo, na perspectiva dos autores, atrela-se à frequência com que aparece em textos orais, ou seja, observa-se a “alta reiteração da forma ao longo do discurso” (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 406). A constante ativação da palavra *até*, na fala da entrevistada, permite situar esse vocábulo dentro da alta recorrência, concernente aos marcadores discursivos.

A variável (b) sobre a relação com o conteúdo proposicional⁶, na perspectiva de Risso, Silva e Urbano (2006), considera a relação das unidades em estudo com as informações conteudísticas dos fragmentos tópicos analisados. Os autores indicam que a alta frequência de unidades exteriores ao conteúdo das proposições revela ser este um forte traço para a identificação dos marcadores discursivos.

⁵ Alta recorrência

⁶ Exterioridade ao conteúdo proposicional

Quanto à transparência semântica (traço c), observa-se que os marcadores passam por um processo de adaptação semântica no que se refere ao seu conteúdo gramatical ou lexical. Exemplifica-se esse traço com os enunciados abaixo, apresentados por Risso, Silva e Urbano (2006) em análise do vocábulo *agora*:

(3)
L1 – agora eu assumi também... uma:: secretaria da APM...
(D2 SP 360:165-166)

[...]
(4)
L1 – *agora*:: o Luís... desde pequeno... gosta da história do homem...
(D2 SP 360: 1.415-20)
(RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 431).

Observa-se que, em (3), a palavra *agora* atua como adjunto adverbial de tempo; logo, possui transparência semântica, o que não a caracteriza como marcador discursivo. Já em (4), a palavra não coincide com a representação temporal e é ativada pelo falante numa tentativa de articulação textual. A não transparência semântica observada no último exemplo faz dessa ocorrência de *agora* um marcador discursivo.

O item (d)⁷, dos traços caracterizadores das unidades em questão, indica que elas se apresentam, normalmente, cristalizadas, sendo ativadas automaticamente, nos discursos e não propriamente formuladas.

Quanto à característica (e)⁸, os estudos sobre os marcadores discursivos evidenciam predominância de independência sintática sobre as manifestações de dependência, sendo a não integração sintática um forte indicador de MD.

Quando se consideram os marcadores verbais [...] uma outra questão se impõe: qual é o seu estatuto sintático dentro da estrutura oracional. Para tanto, deve-se levar em conta, inicialmente, os marcadores verbais lexicalizados ou não, cujas emissões são completas por si e autônomas entonacionalmente, caracterizando, uns e outros, a partir disso, total independência sintática. [...] costuma-se dizer que eles são sintaticamente independentes, principalmente quando “iniciais” [...] ou quando não constituídos por verbo (URBANO, 1999, p. 89).

Assim, os marcadores discursivos não desempenham uma função sintática no que se refere à estrutura gramatical da oração.

⁷ Invariabilidade formal ou variabilidade restritiva

⁸ Independência sintática

A variável (f)⁹ aponta que os marcadores discursivos podem se apresentar demarcadas por pausas ou por outro elemento prosódico em relação aos segmentos que as precedem, procedem ou, ainda, em ambos os casos.

A penúltima característica¹⁰ diz respeito à não autonomia comunicativa dos marcadores discursivos, ou seja, as palavras que integram a categoria são insuficientes por si mesmas para a constituição de enunciados.

Por fim, os estudos textual-interativos apontam que as unidades apresentam reduzida massa vocabular, pois a maioria das ocorrências corresponde ao limite de até três sílabas tônicas, em confronto com as que ultrapassam esse limite. Exemplifica-se esse traço com o objeto de análise desta pesquisa: o termo *até*. Contudo, conforme alerta Gonçalves (2006, p. 97), não é incomum encontrar marcadores formados por locuções ou frases completas: “frases de infinitivo com valor temporal, condicional ou de outro tipo”.

Ressalva-se a possibilidade de desvios em um ou outro dos padrões elencados, o que não implica, necessariamente, a eliminação do vocábulo da categoria “marcadores discursivos”. “O fato de uma mesma forma poder prestar-se a diferentes funções e ter, em decorrência, diferentes enquadramentos reflete-se automaticamente em alterações nos padrões de traços acima delineados” (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 418).

Apesar da admissão de desvios dos traços caracterizadores dos marcadores discursivos, segundo Guerra (2007), algumas das características elencadas acima – denominadas pela autora como variáveis - se sobressaem em relação às outras:

Dessas variáveis, cinco são definidas como mais decisivas na identificação de MDs, uma vez que apresentam os traços que, por serem os mais prototípicos de MDs, formam o denominado **núcleo piloto** de definição dos MDs. (GUERRA, 2007, p. 31, grifos de autora).

Segundo a autora, os cinco traços decisivos são a articulação dos segmentos do discurso, a orientação da interação, a exterioridade ao conteúdo proposicional, a independência sintática e a não-autonomia comunicativa, sendo que os três últimos seriam a referência preliminar para que uma unidade seja considerada ou não como um marcador discursivo.

⁹ Demarcação prosódica

¹⁰ Não-autonomia comunicativa

Para Berenguer (1995, p. 110), na conversação, “los marcadores actúan tanto en el nivel de la estructura del discurso, contribuyendo a la constitución del sentido, como en el nivel del cuadro participacional, manifestando las relaciones entre los hablantes”¹¹. Na mesma perspectiva, Castilho (1989) atrela aos elementos uma função textual, que pode ser considerada segundo dois grupos: os elementos basicamente interacionais e os basicamente sequenciadores.

Segundo Castilho (1989), os primeiros representam os processos de relação interpessoal, administrando os turnos conversacionais; esse grupo não será abordado nesta pesquisa. Já os segundos, que interessa a este trabalho, apresentam-se envolvidos “no amarramento textual das informações progressivamente liberadas ao longo do evento comunicativo e, simultaneamente, no encaminhamento de perspectivas assumidas em relação ao assunto, no ato interacional” (RISSO, 2006, p. 427). Assim, segundo a autora, a atuação desse grupo centra-se no processamento da informação e na tessitura dos tópicos que se lhe associam, ou seja, são marcadores articuladores de partes do texto. Risso (2006) adverte-se que, não raro, os marcadores podem desempenhar funções sequenciadoras e interacionais concomitantemente.

Na função de marcadores sequenciadores, as unidades podem atuar na articulação da estrutura tópica e se destacam pela condição de elemento não integrante da estrutura sentencial. Conforme Risso (2006), elas se antecipam às sentenças e assumem independência sintática relativamente aos componentes sentenciais.

A não-integração do articulador tópico à construção da sentença pode gerar a impressão de estarmos diante de um elemento descartável, que parece sobrar na fala [...]. Basta, porém, excluí-lo, para que se perceba quantos dados se perdem sobre a orientação que o falante dá a seu discurso, sobre a administração do tópico, enfim, sobre o controle da informação (RISSO, 2006, p. 434-435).

Nessa perspectiva, a atuação dos marcadores discursivos sequenciadores confere o estatuto funcional de estruturador textual, tida por Urbano (1999) como uma função genérica desempenhada por tais elementos.

¹¹ “[...] os marcadores atuam tanto no nível da estrutura do discurso, contribuindo para a constituição do sentido, como no nível do quadro participativo, manifestando as relações entre os falantes” (BERENGUER, 1995, p. 110, tradução nossa).

O aspecto relevante dos marcadores é o das funções que desempenham. Pode-se dizer que desempenham funções mais genéricas e funções mais específicas, sendo bem genérica a função articuladora ou estruturadora. São específicas as funções de monitoramento do ouvinte ao falante ou a de busca de aprovação discursiva pelo falante em relação ao ouvinte, ou, ainda, de sinalizadores de hesitação, de atenuação ou de reformulação por parte do falante, ou, ainda, de sua intenção de asserir ou perguntar (URBANO, 1999, p. 100).

Pelo exposto e considerando o posicionamento de Gonçalves (2006), conclui-se que os marcadores discursivos constituem-se como:

[...] um grupo heterogêneo de elementos de variada estrutura gramatical que se distinguem por suas funções semântico-pragmáticas e se dedicam a precisar, contrastar, confirmar o significado da oração, a marcar a sua ordem com relação a uma oração anterior ou posteriormente enunciada durante o ato conversacional ou, ainda, iniciar, acompanhar, finalizar ou dar continuidade (fazer com que haja avanço) aos turnos conversacionais (intra ou inter-turnos) (GONÇALVES, 2006, p. 97-98).

Assim, segundo Urbano (1999), os marcadores discursivos atuam como articuladores das unidades cognitivo-informativas, revelando as condições de produção do texto, ou seja, “são elementos que amarram o texto não enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal” (URBANO, 1999, p. 86).

3.2 Operadores argumentativos

Embora algumas vertentes linguísticas classifiquem os operadores argumentativos como elementos pertencentes à classe dos marcadores discursivos, opta-se, nesta dissertação, pela classificação à parte dos vocábulos que desempenham função argumentativa em determinados enunciados.

A opção por não considerar os operadores como variantes dos marcadores discursivos deve-se à observação de que nem sempre os primeiros respondem aos três quesitos básicos observados nos segundos (exterioridade dos MDs em relação ao conteúdo proposicional; independência sintática; falta de auto-suficiência

comunicativa), sobretudo no que diz respeito à exterioridade em relação ao conteúdo proposicional e à independência sintática.

No que tange às marcas linguísticas presentes nos enunciados que cumprem a função de orientação a uma determinada conclusão, ou seja, os operadores argumentativos, recorreu-se aos postulados de Ducrot (1981, 1987), considerando-se a teoria de que a argumentação está inscrita na língua.

3.2.1 As orientações nos enunciados

Na abordagem da argumentação, vertentes que se ocupam de questões especificamente linguísticas enfocam o estudo das marcas que orientam o interlocutor. Esse viés de análise é assumido pela Semântica Argumentativa, corrente teórica em que se inserem as pesquisas desenvolvidas por Ducrot (1981, 1987).

Para o teórico, o ato linguístico fundamental é o de argumentar, ou seja, por meio da língua, o falante orienta os interlocutores a determinada conclusão. Desse modo, a compreensão de uma enunciação implica apreender as pistas deixadas na superfície linguística.

Ao postular que a argumentatividade apresenta-se inscrita na língua, Ducrot (1981) inaugura uma nova forma de analisar o texto, observando elementos que até então as outras teorias, como a vertente estruturalista, consideravam irrelevantes. Estudando, desde a década de 70, fenômenos atrelados à pressuposição, Ducrot (1981, 1987) passa a considerar o conhecimento extralinguístico possuído pelos falantes como importante fator para apreensão dos significados no processo de interação verbal.

Ducrot (1987) postula que a argumentação é inerente à língua e, por isso, constitutiva dos enunciados. A partir da decodificação das pistas que o locutor deixa na superfície discursiva, é possível uma leitura mais aprofundada dos textos. O acionamento de um adjunto adverbial, por exemplo, pode revelar posições do locutor que permitem a apreensão das diferentes significações do enunciado. Assim, na perspectiva ducrotiana, a argumentação revela-se mais em sua estruturação linguística do que na própria informação que veicula.

Na teoria da argumentação postulada por Ducrot, a língua não é vista como tendo a função principal de representar a realidade, mas é concebida como dependente da enunciação e de um contexto. Nessa perspectiva, ao utilizar a língua, os interlocutores realizam escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades oferecidas pelo sistema linguístico. Por conseguinte, os falantes, além de atuarem segundo regras combinatórias, recorrem a artifícios linguísticos que buscam direcionar a argumentação para determinada conclusão.

Dentro desta concepção, entende-se como **significação de uma frase** o conjunto de instruções concernentes às estratégias a serem usadas na decodificação dos enunciados pelos quais a frase se atualiza, permitindo percorrer-lhe as leituras possíveis (KOCH, 2000, p. 104, grifo de autora).

Tais orientações para a apreensão do significado da frase estariam codificadas e possuiriam natureza gramatical, o que, segundo Koch (2000), implica o “reconhecimento de um **valor retórico (ou argumentativo) da própria gramática**” (KOCH, 2000, p. 104, grifo de autora).

Depreende-se daí o fato de que existem enunciados articulados de modo a conduzir o interlocutor a determinadas conclusões em detrimento de outras, ou seja, o enunciado orienta discursivamente.

De acordo com Guimarães (2001, p. 25), quando bem articulada, a argumentação cria o efeito de verdade, isto é, resulta em um sentimento de realidade. Por conseguinte, “orientar argumentativamente com um enunciado X é apresentar o conteúdo A como devendo conduzir o interlocutor a concluir C”. Em outras palavras, em A, o produtor deve estruturar o enunciado de modo que, a partir dele, se acredite em C. O autor ilustra as considerações com enunciados ditos por alguém em um contexto de Copa do Mundo, em que o Brasil foi desclassificado pela França:

O Zico errou um pênalti no jogo de hoje.

e

Até o Zico errou um pênalti no jogo de hoje.

Segundo Guimarães (2001), é possível interpretar o primeiro enunciado como uma informação sobre o jogo; essa análise não é extensiva ao segundo enunciado.

Pela presença da palavra *até*, o enunciado pode ser interpretado como um argumento a favor da conclusão de que a seleção do Brasil jogou muito mal.

Desse modo, a escolha dos recursos linguísticos a serem empregados torna-se essencial para que o locutor atinja o efeito pretendido com sua fala. Salienta-se que a seleção das estratégias acontece a partir da situação na qual estão inseridos os interlocutores e que o acionamento de um determinado recurso linguístico deve levar em consideração a força argumentativa que assume em prol da tese defendida.

Assim, os enunciados só podem ser compreendidos se estiverem inseridos em um lugar comum argumentativo, no qual são compartilhados valores, normas e bases culturais, que confere sentidos à produção linguística. Depreende-se, pelo exposto, que o sentido do enunciado se constitui a partir da junção do conjunto de elementos linguísticos que atua como instrução na frase, da situação de ocorrência e da enunciação, representada pelo próprio enunciado.

Para o linguista, a frase pode conter elementos cujo significado extrapola o limite do informacional e passa a atuar como indicador de uma determinada conclusão.

Essa função tem marcas próprias na estrutura do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção (DUCROT, 1981, p. 78).

Ducrot (1981) usa a expressão “operadores argumentativos” (OAs) para designar os elementos explícitos na organização gramatical da frase que indicam a argumentatividade dos enunciados. Essa classificação engloba conectivos, advérbios, preposições, locuções adverbiais, conjuntivas e prepositivas, além de palavras que não se enquadram nas categorias preconizadas pela gramática, como as palavras que denotam exclusão (*só, somente, apenas*), inclusão (*até, também, inclusive*) e retificação (*aliás, melhor*).

Koch (2003) faz uma distinção entre duas classes de operadores: os lógico-semânticos e os argumentativos. Os primeiros estabelecem uma relação entre fato e verdade, ou seja, conectam o conteúdo de duas proposições. Já os segundos, além

de exercer a função citada, inserem argumentos que indicam a intenção em persuadir o interlocutor.

Ainda para a autora (2000), cabe à Semântica Argumentativa a análise do papel desempenhado pelas palavras que atuam como operadores argumentativos.

É a **macrossintaxe do discurso** – ou **semântica argumentativa** – que vai recuperar esses elementos, por serem justamente eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se, pois, em marcas linguísticas importantes da enunciação (KOCH, 2000, p. 105, grifos de autora).

Guimarães (2001) critica a abordagem feita pelas gramáticas tradicionais no que se refere às conjunções, pois, na visão do estudioso, os compêndios apresentam-se destituídos de reflexão sobre a língua como atividade discursiva, uma vez que apenas aludem à classificação de tal classe de palavras em coordenativas e subordinativas. Assim, percebe-se que o tratamento dado pela gramática tradicional a esses termos é classificatório, uma vez que aponta suas funções relacionais apenas quando considera a possibilidade de tais elementos agirem na conexão de enunciados.

Os operadores argumentativos constituem, dessa maneira, uma categoria linguística que direciona a interpretação dos enunciados. Em outras palavras, trata-se de recursos acionados pelo locutor para que seja realizada uma leitura autorizada na qual são apreendidos os sentidos que o produtor pretende instaurar no enunciado.

Segundo as premissas de Ducrot (1989, p. 18-19),

[...] um morfema X é O.A. em relação a uma frase P se três condições são preenchidas. 1) Pode-se construir a partir de P uma frase P' pela introdução de x em P. O que descrevo "P = P + x". Mas deve-se entender que a introdução de x pode fazer-se não somente por adição, mas também por uma substituição acompanhada, eventualmente, de certas modificações sintáticas. [...] 2) Em uma situação de discurso determinada, um enunciado de P e um enunciado de P' têm valores argumentativos nitidamente diferentes: não se pode argumentar da mesma forma a partir de um e a partir do outro. 3) Esta diferença argumentativa não pode ser derivada de uma diferença factual entre as informações fornecidas, na situação do discurso considerada, pelos enunciados de P e de P'. Ter-se-á notado que esta terceira condição liga a aplicação da definição às possibilidades de derivação que o linguista se dá a si mesmo (DUCROT, 1989, p. 18-19).

A palavra *até* pode atuar como operador argumentativo, pois, em determinados contextos, estabelece argumento considerado relevante para orientar o interlocutor à conclusão desejada. É possível ilustrar o exposto com o enunciado: *Prefeitos, governadores e até o presidente da República compareceram ao evento*, no qual se observa que o termo em questão evidencia o argumento mais forte utilizado para enaltecer a importância do acontecimento.

Koch (2000) apresenta classificação do que denomina de principais operadores argumentativos. O *até* é apontado, juntamente com outras marcas linguísticas, como organizador de hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão R.

Ressalva-se que, embora haja sistematizações acerca das funções assumidas pelos operadores argumentativos, como a formulada por Koch (2000), o valor semântico apresentado por esse grupo de palavras deve ser observado a partir do contexto do qual emergem.

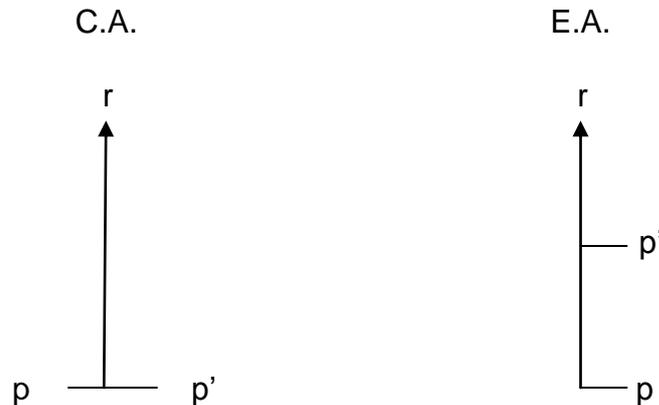
Diante disso, adquire relevo o conhecimento das funções desempenhadas pelos operadores argumentativos, já que eles contribuem para a construção de sentidos na progressão discursiva. Admite-se, de acordo com Koch (2002), que tais elementos, ao implicarem determinadas conclusões e abrirem possibilidades para a interpretação dos enunciados, podem se apresentar imbuídos de juízos de valores e conter manifestações das concepções ideológicas do produtor do texto.

O papel desempenhado pelos operadores argumentativos pode ser observado a partir de uma hierarquização, denominada por Ducrot (1981) de “escala argumentativa” (EA), que se refere às gradações que os enunciados podem assumir quanto à sua eficácia no processo argumentativo. Tal organização em escala baseia-se no conceito de classe argumentativa (CA), cuja definição é apresentada por Guimarães (2001):

[...] uma classe argumentativa é constituída pelos enunciados cujos conteúdos, regularmente, se apresentam como argumentando para uma conclusão que define a classe argumentativa. E não só numa situação particular específica, mas como uma regularidade que se apresenta como se desse em todas as situações de enunciações possíveis (GUIMARÃES, 2001, p. 27).

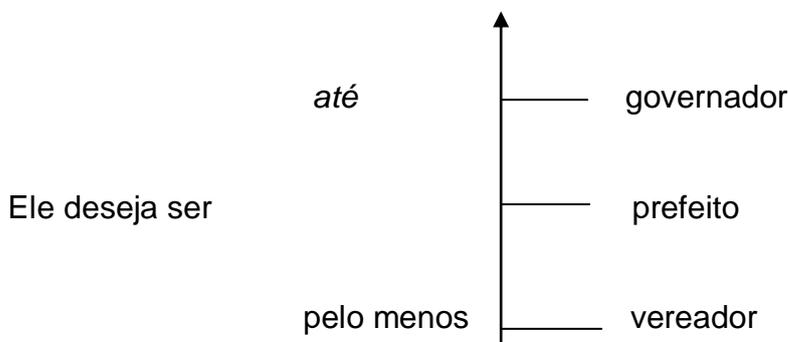
O autor ainda considera que uma escala argumentativa é uma classe argumentativa na qual é possível observar uma relação de força maior ou menor

sobre o conteúdo dos enunciados. Ducrot (1981) assevera que “um locutor [...] coloca dois enunciados de p e p' na CA determinada por em enunciado r , se ele considera p e p' como argumentos a favor de r ” (DUCROT, 1981, p. 180). Esquematizando os conceitos, tem-se:



Ilustrando os conceitos, é possível formular o exemplo abaixo:

r : Paulo é ambicioso.

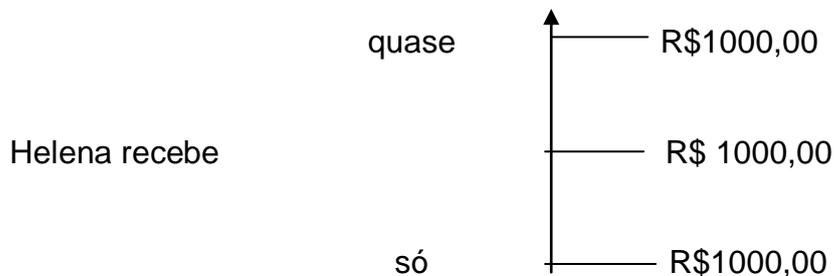


No exemplo, observa-se que a função de governador, antecedita pelo termo *até*, revela o argumento mais forte utilizado pelo enunciador no sentido de convencer o interlocutor sobre a ambição de Paulo. Do mesmo modo, o desejo de Paulo em ser “pelo menos vereador” tem por objetivo apresentar o sujeito como ambicioso, embora o cargo seja considerado inferior ao de prefeito e governador. Por levar à mesma conclusão, os operadores *até* e *pelo menos*, nesse caso, pertencem à mesma classe argumentativa, mesmo não pertencendo à mesma hierarquia argumentativa.

Do exposto, observa-se a hierarquia estabelecida pelos operadores em favor de uma conclusão *r*.

[...] certos operadores estabelecem a hierarquia de elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão *r* (**mesmo, até, até mesmo, inclusive**) ou, então, o **mais fraco (ao menos, pelo menos, no mínimo)**, deixando, porém, subentendido que existem outros mais fortes [...] (KOCH, 2000, p. 106, grifos de autora).

Retomando a ilustração apresentada anteriormente, não poderiam fazer parte da mesma classe argumentativa, por permitir conclusões diferentes, os operadores *quase* e *só* em enunciados do tipo:



No primeiro caso, o operador *quase*, situado no ápice da escala, remete à conclusão *r* de que Helena recebe um valor considerável, enquanto, no último exemplo, *só* implica uma conclusão *r*, de que o valor recebido por Helena é baixo. Assim, os operadores em questão apontam para conclusões distintas e, portanto, não podem ser classificados dentro da mesma classe argumentativa.

De acordo com Ducrot (1989), os enunciados inserem-se em uma classe argumentativa por conter uma marca da língua. Desse modo, argumentar a favor de uma conclusão *C*, por meio de *A*, implica apresentar *A* de modo que se possa concluir *C*, sendo, por isso, a argumentação constitutiva dos enunciados.

Considerando a importância da orientação de sentido exercida pelos operadores argumentativos, no interior do discurso, esta dissertação propõe-se, conforme já anunciado, a pesquisar as diferentes ocorrências do operador *até*, em um texto oral, e o efeito de sentido produzido nesse texto, visto que

[...] a significação não se encontra no sentido como parte sua: ela é, no essencial pelo menos, constituída de diretivas, ou ainda

instruções, de senhas, para decodificar o sentido de seus enunciados (DUCROT, 1989, p. 14).

Desse modo, o desenvolvimento do estudo implica prolongamento das pesquisas acerca da língua escrita desenvolvidas por Ducrot em direção ao texto oral. A conjugação de teorias, segundo Sella (2008, p. 312), desde que observados objetivos claros, pode “elucidar o funcionamento dos elementos linguísticos em determinados contextos discursivos”.

Assim, optou-se pela análise do operador argumentativo *até*, presente em um texto oral e sua utilização, em um contexto comunicativo real, em que há, segundo Koch (2006b), uma certa relativização de planejamento.

3.3 Considerações sobre o campo teórico

Os estudos consultados neste capítulo servem para reflexões acerca da linguagem em funcionamento e da relevância de se observar o estatuto de certos elementos linguísticos.

Pensando nos marcadores discursivos, pode-se avaliar o importante papel das pesquisas desenvolvidas no interior da Análise da Conversação, no que tange ao uso da língua e ao fato de que tal reconhecimento gera reflexões sobre o ensino dessa língua.

É expressiva a percepção de funções atreladas mais diretamente ao processo interativo, o que rende ampliação quanto a noções acerca do papel da língua. Sai de cena o esforço meramente prescritivista, que condena o recurso aos dispositivos da oralidade, e sai de cena também a primazia que as gramáticas tradicionais dão às descrições.

Com relação aos operadores argumentativos, percebe-se um avanço mais evidente, pois estudos propostos pela Semântica Argumentativa e pela Linguística Textual, por exemplo, têm sido referendados com mais frequência em obras que versam sobre a língua em uso.

4 ANÁLISES DAS FUNÇÕES DE *ATÉ* NO *CORPUS*

Neste capítulo, pretende-se, primeiramente, apresentar considerações sobre o vocábulo *até* e, posteriormente, apresentar as análises de alguns recortes extraídos do *corpus*, a fim de analisar os papéis desempenhados pelo item *até* segundo os fenômenos descritos ao longo desta dissertação.

De acordo com Marcuschi (1991), na conversação, as unidades linguísticas obedecem não só a princípios sintáticos, mas, sobretudo, a princípios comunicativos para sua demarcação.

Para fins de análise, optou-se por classificar e analisar a palavra *até* de acordo com a observação de duas funções por ela desempenhadas no enunciado: marcador discursivo ou operador argumentativo.

A distinção tem por base a consideração de que esses elementos foram observados nos recortes selecionados e as funções percebidas acenavam para duas direções:

a) uma atuação mais relacionada ao mecanismo argumentativo inserido no interior das informações descritas e/ou apresentadas como argumentos propriamente ditos; nesse sentido, os elementos sob análise incidem nos enlaces sintático-semânticos e também argumentativos, o que permite classificá-los como operadores argumentativos;

b) a outra atuação refere-se mais propriamente ao papel de articulação do processo de interação e situa “o tópico no contexto geral, particular ou pessoal da conversação” (MARCUSCHI, 1991, p. 62). Nesse sentido, conforme analisa o autor, os elementos em questão não “contribuem para o desenvolvimento de informações novas para o desenvolvimento do tópico”. Tais elementos atuam como marcadores conversacionais e se apresentam como uma tentativa de organização e elaboração da conversação.

Desse modo, acredita-se que a análise dos valores e usos dos operadores argumentativos pode contribuir para ampliar os estudos que versam sobre o tema, além de possibilitar a reflexão de sua ativação, em uma situação real, na qual os usuários da língua buscam interagir socialmente por meio do uso da linguagem.

Salienta-se que, embora o foco do trabalho seja a análise do vocábulo *até*, considerou-se o sentido constituído no interior dos recortes, ou seja, as possíveis

interpretações da fala da própria informante, haja vista o vínculo dos os elementos sob análise ao contexto linguístico do qual emergem.

4.1 Considerações sobre o vocábulo *até*

Considerando as classificações e definições apresentadas para o vocábulo *até*, em dicionários de Língua Portuguesa, reproduzem-se aqui duas explicações extraídas de conceituados compêndios:

Até prep. 1. expressa um limite posterior de tempo.
2. expressa um limite espacial, o término de uma distância ou superfície.
adv. 3. também, inclusive, mesmo, ainda.
4. no máximo.
(HOUAISS, 2001, p.80)

Até prep. 1. É usada: a) Para indicar a distância a que se pode chegar [...]. b) Para dizer em que horário alguma coisa termina ou deve terminar [...]. c) O máximo que se pode fazer, ou a que se pode chegar a fazer.
adv. 2. ainda, também, mesmo (FERREIRA, 2001, p. 78).

Observa-se que a noção de limite de *até* está presente em ambas as definições do termo descritas pelos dicionários, atrelando a ideia de limite, tanto no plano concreto (espaço e tempo) como no plano abstrato. Percebe-se, ainda, que os dicionários apontam para a mudança de classe gramatical de acordo com a significação adquirida pelo termo, indicando que ele pode ser tomado ora como preposição, ora como advérbio.

Bosque e Demonte (2000) indicam que, na língua espanhola, o termo *hasta* apresenta características semelhantes àquelas atribuídas à palavra *até* pelos dicionários brasileiros mencionados, podendo ser classificado como advérbio ou preposição. Na abordagem dos autores, o vocábulo possui apenas as duas funções citadas e ilustram a diferença entre *até* preposicional e *até* adverbial com os seguintes exemplos: *Subiram até o último andar* (preposição) e *Até subiram ao último andar* (advérbio).

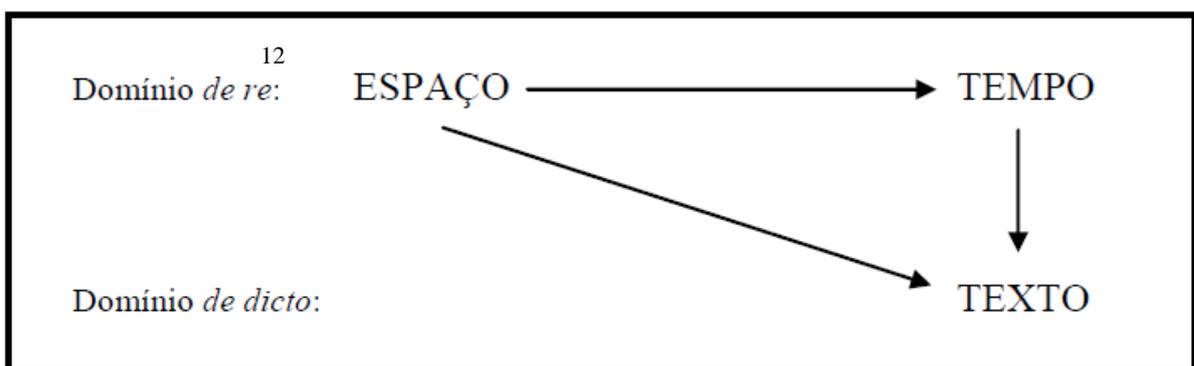
Para Neves (2000), o termo pode ser considerado advérbio de inclusão com incorporação de outros elementos, explicação que a autora exemplifica com o enunciado: *Eu soube até que ele vai usar palmatória em quem agir contra os interesses do município*. Na perspectiva da autora, os advérbios de inclusão e exclusão atuam sobre a veracidade que se pensa atribuir ao enunciado.

Nesse sentido, conforme indica Rosário (2007), há uma extrapolação da função tradicional do advérbio, segundo a qual esse termo atua intensificando palavras, mas não orações.

A difícil delimitação do escopo de um determinado advérbio como o próprio *até* também pode estar ligada a uma ambigüidade potencial da frase e com uma hierarquia de análises possíveis e previstas no ato de elocução. Assim, contextos de ambigüidade quanto ao escopo do advérbio podem ser, de fato, um instrumento bastante útil na transmissão de diferentes sentidos no texto (ROSÁRIO, 2007, p. 74).

Desse modo, a alternância de papéis do item *até* acontece devido a seu caráter funcional, que altera suas propriedades segundo o contexto em que é ativado. Ocorre, todavia, que, segundo a perspectiva adotada nesta pesquisa, as significações de *até* não se esgotam em sua atuação como preposição ou advérbio, podendo também atuar no plano discursivo e, assim, configurar-se ainda como operador discursivo ou operador argumentativo.

Segundo Rosário (2007), as mudanças de significado observadas em relação ao item *até*, ao longo dos anos, podem ser observadas em uma relação de espaço, tempo e texto; o primeiro representa o uso mais comum do item, e o último, acepções mais inovadoras baseadas no plano discursivo. Assim, a pesquisadora esquematiza as significações do termo na seguinte tabela:



(ROSÁRIO, 2007, p. 133)

De acordo com o esquema, a mudança de classe do vocábulo implica alterar também a função por ele exercida. Conforme Rosário (2007), há uma tendência de as formas adquirirem, progressivamente, significados mais abstratos, passando pela noção de espaço e culminando em uma perspectiva mais abstrata, ligada ao âmbito textual. Dessa forma, tem-se o seguinte esquema: espaço > tempo > texto, sendo os itens à direita sempre mais abstratos que os da esquerda.

Esse processo de ressignificação das formas, que se dá ao longo dos anos, é chamado de gramaticalização, entendida como “o processo pelo qual itens e construções lexicais passam, em determinados contextos lingüísticos, a servir a funções gramaticais” (NEVES, 2004, p. 115, grifo de autora). Essa transformação não ocorre de maneira repentina, mas é fruto de usos em distintos contextos durante um período considerável de tempo.

O item *até*, conforme aponta Rosário (2007), inicialmente era considerado uma forma transparente, sendo empregado apenas para circunscrever a delimitação espacial. Ilustra-se tal função do vocábulo com um fragmento extraído do *corpus*:

Recorte	Linha	Fragmento
1	550	“[...] JÁ era amiga dos professores também... quando eu falei... “professores... eu vou desistir”... porque era prova de todas as matérias né?... primeiro e segundo grado... e quando veio aquello... falei nossa... eu me apavorei... falei no vou fazer... de aí eu comentei com os professores... e a Fátima... uma professora MULto querida... me falou... “você vai... claro que você vai passar... e... nós vamos te ajudar”... de aí eu ()... “mas eu não tenho os Livros... eu tenho os livros da minha filha...no no sé como començar”... daí ela... nunca esqueço que ela é:: me trouxe até aqui e falou... “Maria... tá aqui os livros... é só començar a estudar”... um MONte de livros... veio de carro... colocou aí na mesa... e de aí comencé::... comencé a estudar... [...]”
	556	
	558	

Nesse fragmento, percebe-se que o termo aponta uma limitação concreta no espaço, indicando o lugar para o qual a amiga da falante levou os livros. A esse

¹² Domínio *de re*: “mundo” exterior ao discurso/ Mundo *de dicto*: “mundo” interior ao discurso. Segundo Tavares (2001), o percurso *re > de dicto* refere-se à transferência do mundo da experiência sensorio motora, dos objetos tangíveis e visíveis, de relações espacio-temporais para o mundo do texto.

respeito, Rosário (2007) propõe distinguir a natureza dos referentes aos quais o termo se atrela, sugerindo as categorias *abstratos* – lugar abstratizado no discurso – e *concretos* – entidades físicas. Desse modo, na ocorrência acima, o termo em análise é um limitador espacial atrelado a um referente concreto – a casa da entrevistada – representado pelo advérbio de lugar *aqui*.

Todavia, nesse caso, o item *até* não funciona como único elemento com a capacidade de indicar lugar. Tal noção, propriamente dita, apresenta-se sobretudo atrelada ao advérbio de lugar *aqui*, este sim indispensável, nesse recorte, para a dimensão espacial. *Até* funciona, então, como um sinalizador para o fim de uma trajetória iniciada, ou seja, indica o local para onde os livros foram levados.

Segundo os estudos de Rosário (2007), a construção discursiva *até aqui* é empregada com bastante frequência pelos falantes. Entretanto, ressalva-se que seu uso nem sempre se apresenta atrelado à noção de lugar. A locução pode estar ligada à ideia de tempo, possibilitando sua substituição por *até agora*, sem que se perca sua significação original considerando o contexto em que se insere.

Segundo Rosário (2007), foi durante o latim tardio que o termo *até* passou a ser utilizado para denotar tempo. Essa face do vocábulo também é ilustrada com quatro fragmentos retirados do *corpus*:

Recorte	Linha	Fragmento
2	69 73	“[...] na quinta série... eu me lembro que nós tínhamos que fazer algunas... é:::.... redacciones... eu era péssima em redacción... porque as professoras... né:::.... elas:::.... colocavam lá... era... e:::.... e:::.... ensinava uma vez e... coitado de nós... nós tínhamos que ()... depois... é:::.... oitava série:::.... oc... octavo año... no... quinto grado... SEXTO... ATÉ sexto grado era... eu terminé mi sexto grado... daí comencé primer curso... [...]”
3	164 165	“[...] estudávamos inGLÈS... eso sí... inglês... em... desde o:::.... desde o segundo... no:::.... en el:::.... en el...primer curso... PRIMER curso... até o sexto curso... era obrigatório inglês... [...]”
4	292 294	“[...]a la noche... las chicas van en la discoteca... ay eso está muy lindo en Paraguai... discotecas internacionales né?... y:::.... continuando las fiestas se baila mucho... mediodía até noche... tranquilo... [...]”

5	22 25 26	“[...] tínhamos que estudar eles os professores eram muito exigentes com nós... e o castigo... quando nós não fazíamos as nossas tarefas... eles o que que faziam conosco?... Pegavam así a mão... né?... os quatro dedos... e pegava com a régua... e tchitchi... com a régua... quando no fazíamos a tarefa ou puxava a orelha... né?... e puxava... e os meninos eles iam no cantinho lá no::: num lugar... e ficavam aí até:::.... até que... a::: professora falava para eles que... podiam sair de lá... [...]”
---	--------------------	--

Tanto em 2 quanto em 3, a falante reflete sobre seu período escolar, circunscrevendo a duração das ações descritas à série que cursava. Desse modo, o acionamento de *até* marca um limite para a duração da ação no tempo, que se apresenta atrelada ao percurso escolar da falante.

Em 2, a ação descrita foi prejudicada pela dificuldade na transcrição da fala da entrevistada, mas o acionamento de *até* na sequência permite inferir que a falante delimita o tempo transcorrido do fato narrado. Por sua vez, em 3, ao traçar uma linha do tempo, a entrevistada indica até que época apenas o ensino da língua inglesa era praticado de forma obrigatória na escola, em detrimento de outros idiomas, como o próprio guarani, uma das línguas oficiais do país.

A noção de limitação temporal apresenta-se mais evidente ainda em 4, porque o termo está ladeado pelos advérbios *mediodía* (meio-dia) e *noche* (noite). Nesse caso, a falante enuncia a duração das festas paraguaias, que começam ao meio-dia e se estendem até à noite de maneira tranquila.

Diante do exposto, observa-se que o termo, quando usado como limitador temporal, não atua como um marcador discursivo ou operador argumentativo, mas exerce função clássica de preposição, pois sua presença na sentença é obrigatória, ou seja, retirá-lo implica perda sintática e semântica para o discurso, portanto.

A gramática tradicional classifica a união preposição + conjunção como uma locução conjuntiva devido ao caráter, aparentemente, de conector apresentado pela estrutura. Sendo assim, a ativação de *até* atuaria no sentido de imprimir à sequência discursiva a ideia de limite temporal, inclusive quando o vocábulo não se apresenta anteposto à conjunção *que*. Todavia, segundo esse viés, ao se unir a tal conjunção, formando o par *até que*, obtém-se uma locução com propriedades conjuntivas.

Entretanto, no quinto recorte¹³, a presença de *até* anteposto à palavra *que* rompe com esse parâmetro cristalizado ao não apenas conectar estruturas discursivas, como também, imprimir a indicação de limite temporal que a falante pretende atestar quanto à duração dos castigos na escola. Caso atuasse apenas com o valor conjuntivo, a locução *até que* poderia ser substituída, sem prejuízo de sentido, por qualquer outra conjunção temporal, como a palavra *quando*, por exemplo. Ocorre que, nesse caso, essa substituição implicaria a perda do sentido de limite temporal – que a falante deseja demarcar –, explicitado pela enunciação de *até*.

A função do item de estabelecer um limite para a ação descrita pela falante possui uma força tão grande que a sequência discursiva permaneceria com o mesmo valor semântico, mesmo sem a presença da conjunção *que*: “Os meninos ficavam no cantinho, num lugar, ficavam aí *até* a professora falar que eles poderiam sair de lá”.

Desse modo, no fragmento em questão, o segundo item *até* é essencial na sentença e se assemelha à locução conjuntiva *até que* por duas características: a indicação de limite temporal, no campo semântico; e a capacidade de união de orações, no campo sintático.

Observa-se também que a estrutura *até que* se apresenta precedida por outro *até*, sendo que este apresenta características de marcador discursivo, uma vez que se percebe, por sua ativação, uma tentativa de articulação discursiva, comprovada pelo prolongamento vocálico e pela pausa que o procede, para então culminar na estrutura *até que*.

Desse modo, a trajetória do termo *até* pode ser sintetizada nas palavras de Pereira (2004, p. 51):

Com a sua origem dêitica espacial, na estrutura latina clássica, com o posterior uso como marcador de caso no latim tardio e com seu emprego em relações mais abstratas no português do século XIV e no português do século XVI, com uma maior quantidade de acepções, observa-se a evolução ESPAÇO > TEMPO > QUALIDADE (PEREIRA, 2004, p. 51).

¹³ “[...] tínhamos que estudar eles os professores eram muito exigentes com nós... e o castigo... quando nós não fazíamos as nossas tarefas... eles o que que faziam conosco?... Pegavam así a mão... né?... os quatro dedos... e pegava com a régua... e tchitchi... com a régua... quando no fazíamos a tarefa ou puxava a orelha... né?... e puxava... e os meninos eles iam no cantinho lá no::: num lugar... e ficavam aí **até**:::... **até** que... a::: professora falava para eles que... podiam sair de lá... [...]”.

O objeto desta pesquisa, o item *até*, pode ser tomado como exemplo da gramaticalização, uma vez que, conforme o exposto, originalmente era empregado para indicar limite espacial, passando pelo limite temporal e culminando com a significação textual, ou seja, podendo caracterizar-se como operador argumentativo ou como marcador discursivo. No caso dos recortes 1, 2, 3 e 4, o *até* funciona apenas como preposição.

As transformações históricas sofridas pelo termo não são o alvo deste trabalho; portanto, essa questão não será aprofundada. Entretanto, não se exclui a possibilidade de enfatizar, em estudos posteriores, a história de transformação do vocábulo. Considerando os objetivos deste trabalho, nas seções seguintes, observam-se os papéis que o vocábulo sob análise pode exercer em um texto oral-dialogado, de caráter espontâneo.

Para as análises, dividiu-se o papel de *até* segundo seu caráter concreto (limite de tempo e espaço) ou abstrato (textual), e centraram-se as atenções na atuação de *até* em sua acepção textual, ou seja, em sua ativação em função do discurso, fazendo a diferenciação entre *até* como operador argumentativo e *até* como marcador discursivo.

Os fragmentos analisados estão dispostos em tabelas, divididas em três colunas. A primeira coluna apresenta o número do recorte, situando o leitor em relação às análises desenvolvidas, pois elas obedecem à numeração elencada na coluna. Para facilitar a localização do recorte na transcrição da entrevista, a segunda coluna indica as linhas inicial e final do fragmento, bem como aquela em que se encontra o termo *até* na transcrição constante nos anexos da pesquisa. A última coluna expõe o recorte feito da entrevista.

4.2 Até como marcador discursivo

Nesta seção, serão expostos fragmentos do *corpus* em que se observa a presença de *até* atuando como marcador discursivo. De acordo com Penhavel (2005, p. 1), os marcadores discursivos “são mecanismos que atuam no nível do discurso [...], estabelecendo algum tipo de relação entre unidades textuais e/ou entre os interlocutores”.

Nesse grupo, a atuação de *até* refere-se à inclusão discursiva, ou seja, a uma estratégia de encadear as partes do texto, numa tentativa de adicionar ao discurso mais um elemento.

Recorte	Linha	Fragmento
6	41 43 48	<p>“L1: e na escola... vocês tinham aula de outros idiomas... assim ou não? L2: não... não... era só o... o... castelhano... espanhol na época... só... Quem falava na época em guarani... é:::.... davam risada... porque até enton/... até na época... naquela época em que:::.... o que tá fazendo ciquenta... quarenta e pouco anos... eu tinha oito anos né?... É:::.... quem falava guarani chamavam de guaranga... guaranga... eu tinha meio que vergonha porque os meus pais falavam... todo guarani... e os meus amigos tudo espanhol né?... E o que que nós tínhamos que fazer?... tínhamos que... que... aprendER... o... espanhol né?... [...]”</p>
7	127 128	<p>“[...] era muy... muy exigente... el segundo grado lá era muito exigente... até hoje... entonces que que que pasó?... [...]”</p>
8	397 403 407 412 414	<p>“[...] o Franco já subiu como gerente...ele era muito esforçado também né... e:::.... no no banco... eu eu lembro quando:::.... o Franco demorava mais ele me chamava... eu e a Romina íamos caminhando... en el... no banco... e () voltávamos com ele né... e no banco... o pessoal do banco... nossa... tinha o maior respeito conmigo... achava muito lindo eso aí... e ACHAVam bonito quando eu FALAVa... falava tudo atrapalhado... é claro até hoje falo... porque no é fácil... no é... no é... fácil... você falar... duas... dois idiomas... así misturam muito... eu quando vou a Paraguai todo mundo fica me olhando porque EU misturo português... sabe?... e tem... tem coisas que::: que:::.. que eu esqu/ esQUEço... no me lembro por exemplo do::: do::: Paraguai... eu agora estava estuDANdo espanhol... e:::.... porque daí enton/... MAS... com com... com o correr do tempo... ATÉ enton/... depois eu vim me separei:::.... e todo mais perdi todos ah:::.... muitas amizades né... MAS continuei tendo OTRAS.. muito... ah:::.... amizades muito lindas né... e daí cuando o:::.... quando estUDEI agora na faculdade... aí si... aí eu senti o que que é o preconceito L1: na faculdade? L2: na faculdade... aí eu fiquei muito... aí si... até HOJE por causa de eso... eu... me bloqueei:::.... é:::.... as colegas... eu percebia que as colegas... se cutucavam né... quando eu tentava falar alguma coisa... elas... davam riSADA.... [...]”</p>
9	462 463	<p>“[...] e foi aí que sufri::: preconceito... antes no... nossa... antes no... MEU Pai... ADOro eso aqui... eu ADOro Brasil... até hoje... só foi na faculdade que... daí eu já no quis estudar mais</p>

	465	no quis continuar... no quis fazer mais a minha:::.... a minha::: a minha pós... [...]"
--	-----	---

As ocorrências de *até* expostas acima aparentemente possuem a mesma função daquela descrita na seção anterior por denotarem a duração dos acontecimentos descritos pela entrevistada. A própria presença de adjuntos adverbiais explicita a função temporal implicada nos enunciados. A expressão *até hoje*, presente em 7, 8 e 9, por exemplo, é comumente empregada em situações em que se pretende fazer saber que desde algum tempo atrás até o momento presente ocorre ou ocorria determinada ação. Contudo, além da delimitação de tempo, o acionamento das estruturas de cunho temporal implica a interrupção do fluxo informativo para a inserção de comentários sobre a narração apresentada. Em outras palavras, tais enunciações revelam também a posição da falante quanto ao que relata à entrevistadora.

No sexto fragmento¹⁴, a falante comenta sobre as disciplinas de língua estrangeira que eram obrigatórias na escola e revela o preconceito linguístico contra o guarani, que era utilizado apenas em contextos informais, como na esfera familiar. Ao enunciar “porque *até* enton/... *até* na época”, a entrevistada não só situa temporalmente a ação, como também indica que atualmente a relação com o guarani não é mais a mesma. Note-se, ainda, que o fluxo discursivo é interrompido pela a inserção do comentário relacionado ao tempo, sendo enfatizada ainda mais a relação de distância entre o momento atual e o vivenciado pela falante, quando ela faz cálculos sobre o passar dos anos.

Essa estratégia linguística adotada circunscreve o período em que as línguas faladas no país dividiam os estratos sociais. Para Calvet (2002), a existência das línguas é dependente das pessoas que as falam, assim como a história de uma língua é a história de seus falantes.

¹⁴ “L1: e na escola... vocês tinham aula de outros idiomas... assim ou não?

L2: não... não... era só o... o... castelhano... espanhol na época... só... Quem falava na época em guarani... é:::.... davam risada... porque **até** enton/... **até** na época... naquela época em que:::.... o que tá fazendo cinquenta... quarenta e pouco anos... eu tinha oito anos né?... É:::.... quem falava guarani chamavam de guaranga... guaranga... eu tinha meio que vergonha porque os meus pais falavam... todo guarani... e os meus amigos tudo espanhol né?... E o que que nós tínhamos que fazer?... tínhamos que... que... aprenDER... o... espanhol né?... [...]"

Com efeito, existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento. Pode-se amar ou não um martelo, sem que isso mude em nada o modo de pregar um prego, enquanto as atitudes lingüísticas exercem influências sobre o comportamento lingüístico (CALVET, 2002, p. 65).

Dessa maneira, mais do que instrumento de comunicação, a língua pode ser fator de integração, estigmatização ou prestígio social segundo o contexto no qual se inserem os falantes. Revela-se, no fragmento em questão, a existência da depreciação da língua guarani e a valorização da língua espanhola, pois a primeira seria adequada apenas a esferas informais, enquanto a segunda estaria atrelada à detenção de cultura.

Evidencia-se, assim, que o acionamento da estrutura “*até* enton/... *até* naquela época” restringe e especifica o contexto em que o enunciado deve ser interpretado, além de constituir uma tentativa de articular coesivamente a fala, expressa pelas pausas e hesitações do sujeito. Constata-se, no recorte em questão, que a repetição do marcador discursivo *até* é intercalada por pausas, o que permite à falante momentos de organização e planejamento interno na constituição de seu texto oral. Além disso, embora fixe uma marca temporal, a expressão atua como um elemento anafórico ao se referir a um evento prévio anteriormente mencionado.

Revela-se, ainda, a alternância entre os códigos lingüísticos utilizados pela falante. Ao enunciar “*até* enton/”, há uma alusão ao uso da língua espanhola, dado o pronunciamento de *enton*, entendido como uma interrupção da palavra espanhola *entonces*, em uma tentativa de empréstimo lingüístico, que é substituída, na sequência, pela expressão correspondente em língua portuguesa. De acordo com Gonçalves (2006), tal fato ocorre por conta de as línguas portuguesa e espanhola serem originárias do latim, com grande similaridade lingüística (lexical, sintático-semântica e fonética), sendo que “alguns dos marcadores utilizados são extremamente semelhantes” (GONÇALVES, 2006, p. 104).

Se, em 6, o marcador discursivo *até* foi acionado para afastar a época descrita do momento presente, em 7¹⁵ ocorre o movimento contrário. Ao comentar sobre a rigidez do sistema de ensino paraguaio, a falante enfatiza o adjetivo *exigente* por meio do emprego do advérbio intensificador *muy*, pronunciado duas

¹⁵ “[...] era muy... muy exigente... el segundo grado lá era muito exigente... **até** hoje... entonces que que que pasó?... [...]”.

vezes, intercaladas por pausas. Em seguida, novamente, a falante assevera o predicativo em uma sentença em que mescla o espanhol com o português e finaliza como uma pausa, como se estivesse refletindo acerca do que enunciou. Essa pausa é finalizada quando enuncia “até hoje”, revelando que as premissas do sistema acadêmico paraguaio permanecem as mesmas e permitindo a inferência de que a própria entrevistada possui certa admiração em relação a esse fato.

Percebe-se que há a interrupção do fluxo informativo para a inserção do comentário em questão, avaliado como pertinente pela entrevistada, que é procedido pela retomada do tópico discursivo sobre sua escolarização. O marcador discursivo pode ser visto, então, como uma estratégia de correção adotada pela falante. Nas palavras de Marcuschi (1991), o recurso atua “como *processo de edição* ou *auto-edição* conversacional e contribui para organizar a conversação localmente” (MARCUSCHI, 1991, p. 29). A falante reflete sobre seu enunciado, considera que houve uma falha ao enunciar o rigor acadêmico paraguaio por meio do emprego do verbo no pretérito e se autocorrige no mesmo turno em que a falha aparece.

No recorte 8¹⁶, observa-se a demarcação do tempo de forma mais acentuada com ocorrências da expressão “até hoje”. A primeira delas (linha 403) possui uma característica curiosa, pois, antes da construção em tela, apresenta-se o marcador discursivo *claro*, classificado por Urbano (2006) como um fático produzido depois de enunciado declarativo. Assim, o marcador conversacional é composto por toda a expressão “é claro até hoje falo”, expressão que, toda ela, serve para avaliar o conteúdo que vinha sendo relatado.

Berenguer (1995, p. 111) caracteriza marcadores desse tipo como “frases hechas ya convencionalizadas que los hablantes usan como una unidad gramatical,

¹⁶ “[...] o Franco já subiu como gerente...ele era muito esforçado também né... e::::... no no banco... eu eu lembro quando::::... o Franco demorava mais ele me chamava... eu e a Romina íamos caminhando... en el... no banco... e () voltávamos com ele né... e no banco... o pessoal do banco... nossa... tinha o maior respeito conmigo... achava muito lindo eso aí... e ACHAVam bonito quando eu FALAVa... falava tudo atrapalhado... é claro **até** hoje falo... porque no é fácil... no é... no é... fácil... você falar... duas... dois idiomas... así misturam muito... eu quando vou a Paraguai todo mundo fica me olhando porque EU misturo português... sabe?... e tem... tem coisas que:: que::... que eu esqu/esQUEço... no me lembro por exemplo do:: do:: Paraguai... eu agora estava estuDANdo espanhol... e::::... porque daí enton/... MAS... com com... com o correr do tempo... **ATÉ** enton/... depois eu vim me separei::::... e todo mais perdi todos ah::::... muitas amizades né... MAS continuei tendo OTRAS.. muito... ah::::... amizades muito lindas né... e daí cuando o::::... quando estUDEI agora na faculdade... aí si... aí eu senti o que que é o preconceito”.

L1: na faculdade?.

L2: na faculdade... aí eu fiquei muito... aí si... **até** HOJE por causa de eso... eu... me bloqueei::::... é::::... as colegas... eu percebia que as colegas... se cutucavam né... quando eu tentava falar alguma coisa... elas... davam riSADA.... [...]”.

especialmente en la conversación”¹⁷. Do mesmo modo, embora considerem a massa fônica reduzida um dos traços característicos dos marcadores discursivos, Risso, Silva e Urbano (2006) observam que 3,3% dos registros de marcadores discursivos apontam para formas mais longas de realização das unidades, como no caso em questão.

Nesse sentido, enunciar a expressão implica interromper o fluxo informacional, que volta a atenção para o próprio processo interacional. Essa ocorrência lembra um dos direcionamentos presentes na Análise da Conversação, que diz respeito à preservação da face, segundo o qual “como não há previsibilidade quanto às ações a serem desenvolvidas pelo(s) outro(s) interlocutor(es), o falante adota mecanismos que assegurem o resguardo do que não deseja ver exibido” (GALEMBECK, 2005, p. 173).

Segundo os princípios de preservação da face, os sujeitos possuem uma face negativa, que compreende sua liberdade de ação e a esfera do território pessoal a ser defendido, e outra face positiva, correspondente aos anseios de reconhecimento e aceitação de suas vontades. As pessoas utilizam, então, estratégias para a preservação dessas faces porque, ao se engajar em uma conversação, os indivíduos ameaçam as faces dos outros, bem como as suas próprias.

Nas interações verbais, os falantes têm consciência de que se encontram em uma posição vulnerável, visto que podem ser interrompidos ou contestados por seus interlocutores. “Por esse motivo, o falante adota procedimentos que lhe permitam controlar a construção dessa auto-imagem” (GALLEMBECK, 2005, p.172), ou seja, mudar a significação de uma fala, transformando aquilo que poderia ser considerado como ofensivo ou intolerável em algo aceitável.

O emprego da expressão sob análise, portanto, pode ser entendido como uma tentativa de preservação da face, pois a falante faz uma ressalva em relação ao que havia enunciado anteriormente, em uma tentativa de autocorreção, que se antecipa a uma possível contraposição do interlocutor a respeito de sua proficiência linguística.

[...] existe uma *motivação estrutural* ou pressão estrutural para que o falante faça a autocorreção no interior do mesmo turno e na mesma sentença em que a falha ocorre. Pois é possível que no final da

¹⁷ “[...] frases feitas e convencionais que os falantes usam como unidade gramatical, especialmente na conversação” (BERENGUER, 1995, p. 111, tradução nossa).

sentença ele perca a palavra e não tenha a chance de seu autocorrigir (MARCUSCHI, 1991, p. 32, grifo de autor).

Assim, a expressão “é claro *até* hoje falo” é uma estratégia conversacional de autocorreção que contribui para a intercompreensão durante o processo interacional, cumprindo, também, um papel de preservação da face. Por meio da atividade reparadora, foi restaurado o equilíbrio rompido, numa tentativa de amenizar os riscos de ameaça à face.

Na segunda ocorrência de “*até* hoje”, na linha 411 do mesmo recorte, observa-se novamente a descontinuidade no tópico discursivo por meio de sua ativação. A locutora pretende discorrer sobre o preconceito sofrido na esfera acadêmica, mas hesita ao tentar descrever seu sentimento em relação à agressão. A esse respeito, Marcuschi (2006, p. 47) argumenta que as hesitações, recorrentes na língua falada, “têm a função de ganhar mais tempo para o planejamento/verbalização do texto, sendo condicionadas por pressões situacionais das mais diversas ordens a que estão sujeitos os interlocutores”. Desse modo, após a hesitação, a falante enuncia a expressão como uma tentativa de garantir coesão entre as sequências do tópico sobre o qual discorre.

No fragmento 8, há ainda a ocorrência do marcador conversacional *até* – linha 406 –, usado de maneira enfática, com a elevação do tom de voz da entrevistada. Há, nesse ponto, o que Jubran (2006b, p. 97) descreve como quebra na linearidade da organização tópica, uma vez que um dos princípios que a regem é a continuidade, oriunda de “uma organização seqüencial dos tópicos, de forma que a abertura de um se dá após o fechamento de outro, precedente”. A ruptura tópica é representada pelo desvio no curso do relato, em que, inicialmente, a falante descreve a visão dos brasileiros em relação a seu modo de falar e sua dificuldade em articular os dois idiomas sem mesclar traços de um no outro, para, na sequência, narrar as perdas afetivas sofridas com sua separação matrimonial.

Além do marcador discursivo em questão, há a remissão à palavra espanhola *entonces*, que, devido a um corte lexical, é enunciada apenas como *enton*. Mais do que desempenhar a função de marcação temporal, a expressão “*até* *enton!*” representa uma tentativa de articulação e progressão discursiva.

A falante, aparentemente, perde-se no desenvolvimento do tópico discursivo sobre sua relação com as línguas portuguesa e espanhola, pois se percebe uma

considerável ocorrência de pausas e repetições antecedendo a expressão em análise, que orienta a fala para um novo tópico discursivo, centrado nas relações de amizade entre a entrevistada e os brasileiros

Registra-se, quanto a esse particular, uma tendência para, mais frequentemente, o marcador introduzir uma mudança de perspectiva do locutor relativamente à informação que é dada por ele próprio em momento anterior do discurso (RISSO, 2006, p. 444).

Percebe-se, então, que a ativação do marcador discursivo articula a fala da entrevistada para a retomada do questionamento, feito pela entrevistadora, acerca da receptividade dos brasileiros em relação a ela. Foi a partir dessa pergunta que a falante discorreu sobre sua habilidade como trilingue, retomando o foco da questão somente no final do enunciado, após a introdução de “até então!”. Na sequência, a informante declara de que foi vítima de preconceito durante a faculdade.

Apesar de relatar a discriminação sofrida, no âmbito acadêmico, a falante afirma, no trecho 9¹⁸, que gosta do Brasil. Novamente, o acionamento da estrutura “até hoje” não só delimita a duração do acontecimento, como também, aliada ao termo “só”, que é ativado na sequência, expõe o posicionamento da entrevistada. Nesse sentido, a expressão “até hoje” carrega em si um sentimento positivo, relacionado às experiências no país; e uma conotação negativa ao enunciar “só”, referindo-se a experiência na faculdade, que estaria excluída das boas recordações englobadas por “até hoje”. Desse modo, ao enunciar “até hoje”, a entrevistada parece fazer uma concessão, como se dissesse “Apesar do que aconteceu, continuo gostando do Brasil”.

Pelos recortes expostos, observa-se que, embora seja acionado com a função básica de articular as sequências discursivas, promovendo a coesão entre elas, o marcador discursivo *até* é ativado, no fio discursivo, com diferentes propósitos, confirmando a análise feita por Risso, Silva e Urbano (2006, p. 418): “[...] dificilmente um determinado MD exerce uma única função em caráter permanente e absoluto”.

Em todas as ocorrências analisadas, *até* apresenta-se antecedido por pausas, recurso que garante ao termo, segundo Gonçalves (2006), certo valor retardatário, pois a falante utiliza-se da palavra, bem como da frase que esta introduz, para

¹⁸ “[...] e foi aí que sofri:: preconceito... antes no... nossa... antes no... MEU Pai... ADOro eso aqui... eu ADOro Brasil... até hoje... só foi na faculdade que... daí eu já no quis estudar mais no quis continuar... no quis fazer mais a minha:::... a minha::: a minha pós... [...]”.

ganhar tempo na organização mental do enunciado. Desse modo, ao mesmo tempo que articula o texto, a presença do marcador discursivo o segmenta.

O marcador discursivo utilizado pela falante não é ativado a esmo, mas se apresenta atrelado à situação de comunicação em que aparece. Percebe-se que, além de o elemento linguístico atuar como articulador discursivo, seu uso apresenta-se ligado à necessidade de expressão emotiva, ou seja, a falante mostra intenção bem delimitada em relação à interlocutora, pois o acionamento do marcador provoca uma alteração no valor do enunciado. Assim, a falante tenta adequar a linguagem ao contexto de interlocução, tendo em vista a presença da interlocutora.

4.3 Até como operador argumentativo

De acordo com Ducrot (1981), o valor argumentativo de um enunciado não veicula apenas informações, pois, por intermédio de determinados morfemas, expressões ou termos, há o encaminhamento do interlocutor para uma determinada direção.

Para o autor, alguns elementos linguísticos devem ser considerados na interpretação de qualquer enunciado, principalmente daqueles que orientam argumentativamente de forma a conduzir o interlocutor a determinada conclusão. Segundo o linguista, o sentido dos enunciados deve ser compreendido com as combinações possíveis desses enunciados com outros da língua, ou seja, como função de sua orientação argumentativa.

Nessa perspectiva, segundo Sapata (2006), a enunciação é entendida como um evento cuja descrição encontra-se, de certa forma, dentro do próprio enunciado.

Entender o sentido de um enunciado como o “retrato” de sua enunciação é admitir que ele implica (mostra) o modo como aquilo que se diz é dito, ou seja, tanto a sua força ilocucionária, como o futuro discursivo que, a partir dele, se abre às conclusões para as quais ele se apresenta como argumento (SAPATA, 2006, p. 476).

A enunciação é definida, em Guimarães (2001), como um acontecimento de linguagem; ela se constitui pelo funcionamento da língua, no cruzamento com a exterioridade da língua. A compreensão da enunciação, desse modo, significa

apreender as marcas deixadas pela língua, pois, conforme Koch (2000), não há discurso descomprometido, uma vez que todo enunciado aponta para determinadas conclusões.

Segundo Guimarães (2001), a argumentação estrutura o discurso, pois marca as possibilidades de sua construção e garante a continuidade ao articular enunciados de modo a transformá-los em texto. Sendo assim, por meio da língua, o falante orienta seu interlocutor para determinada conclusão, ou seja, há uma orientação argumentativa que estabelece o modo de interpretar o texto. A exposição de um conteúdo objetivando um sentido é mais facilmente percebida quando há operadores argumentativos, tais como *até*.

Ao eleger determinados recursos em detrimento de outros, o sujeito compromete-se com as estratégias escolhidas. Por outro lado, o interlocutor, situado no campo da interpretação, é orientado a seguir algumas pistas que buscam adesão em relação à ideia defendida.

Considerando tais concepções teóricas, selecionaram-se fragmentos da entrevista em que a palavra *até* orienta argumentativamente os enunciados. Observou-se que, no *corpus*, o termo, como operador argumentativo, atua em dois direcionamentos: hierarquiza elementos em escala e demarca concessão.

4.3.1 Até hierarquizando argumentos em escalas

Percebe-se que, em todas as ocorrências elencadas a seguir, o operador *até* enquadra-se no rol dos operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala de orientação no sentido de dada conclusão, conforme explicita Koch (2000). Segundo a autora, trata-se de uma função cujo sentido é o de hierarquizar os argumentos em escala, apontando para aquele considerado o mais forte em prol de uma conclusão *r*. No mesmo grupo de *até*, enquadram-se os termos *inclusive*, *mesmo* e *até mesmo*, sendo que estes não foram verificados no *corpus* desta pesquisa.

Nos exemplos expostos nessa seção, inserem-se todas as ocorrências de *até* como estratégia argumentativa, isto é, aquelas que chamam a atenção do interlocutor para as intenções comunicativas do produtor do discurso.

Recorte	Linha	Fragmento
10	38 40	“[...] Mas foi bem sofrido... sabe?... Porque nós queríamos se forMAR... queríamos estuDAR...é:::... só que chegávamos da escola e tínhamo/ que ir trabalhar... vender leite... frutas... e verduras... até bananas eu vendia. [...]”
11	439 446 447	“[...] enton/ todo eso vino naquele tempo em que eu me formei... eu sofri MUltO... porque eu no esperava... realmente eso aí das minhas colegas... eu NO tenho culpa... eu... eu estudei basTANTE literatura... e por colCIDENCIA... claro... habrá sido una coiciDENCIA... de que aquello que eu estudei... caiu en ese dia... porque LÓGICO que eu no vou saber toda a literaTUra:: né?... é ÓBVIO eso aí...eu no no estudei aqui... MAS... infelizmente eu tirei CEM... eu fiz TUDO... eu:::... acertei TODas as questões...e por eso elas... meu Deus do céu... de ahí elas colocaram até advogado que:::... eles queriam que eu... é:::... fizesse outra prova né? [...]”
12	472 474 475	“[...] eu vejo nas crianças... elas são sinceras... né... nós adultos temos um pouco essa maldade... temos inveja né... que... um é melhor que o outro... e o que que eu percibi até entre os pro/ professores também existe eso aí... eu particularmente NO [...]”
13	658 661 662	“[...] MAS o povo no GErAl eles ADOram o brasileiro sabe por quê?... porque o povo brasileiro:::... um povo muito trabalho né?... e lá a veces o::: povo de Paraguai toma así toma o famoso tererê de eles... atrasa TUdo... e já:::... estão acostumados... no adianta... porque ATÉ a empregada doméstica tem que sentar e tomar o tererê de eles... e eu fico LOUca quando eu vou.... quando vejo essas coisas lá... [...]”

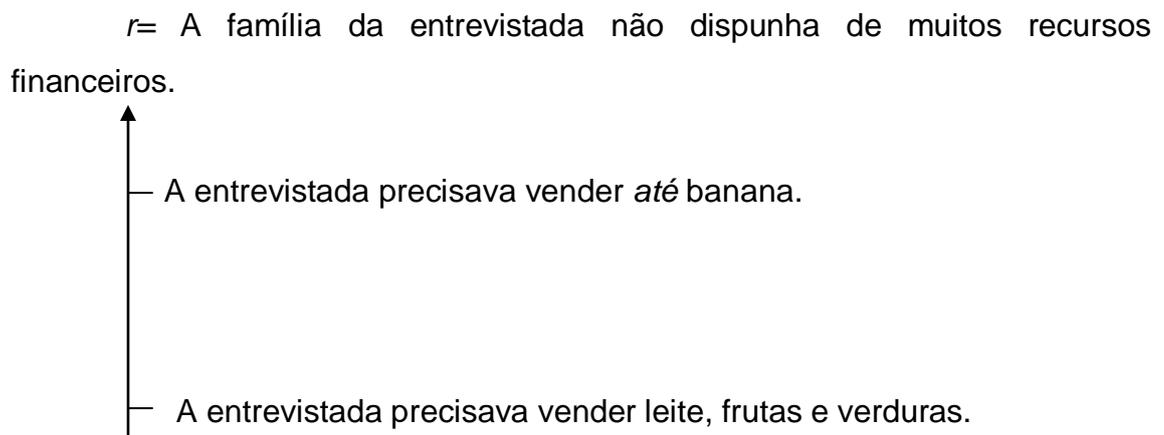
Segundo Guimarães (2001), os enunciados apresentam-se marcados por uma orientação argumentativa. No fragmento 10, linha 40, percebe-se que tal direcionamento é dado pela presença de *até*.

Ao ser atualizado pela falante para descrever o trabalho que desenvolvia concomitantemente aos estudos, o operador argumentativo, antecedendo o substantivo *banana*, pode ser visto como uma razão apresentada, na enunciação, a favor de uma conclusão, como, por exemplo, a de que as condições financeiras da família não eram boas. Tal conclusão pode ser inferida a partir da associação de *até* com os demais elementos elencados pela falante na descrição feita.

Considerando-se o contexto atual, onde se insere a falante, percebe-se que é comum entre os sujeitos o emprego do ditado “a preço de banana” para fazer

referência a produtos ou serviços cujo valor é relativamente insignificante. Numa possível alusão à frase popular, a participante aciona o operador argumentativo, com o sentido de inclusão, para indicar sua situação financeira na época.

Nota-se que a falante não necessitaria citar o item *banana* isoladamente, pelo fato de ele já estar contido no grupo *frutas*, mas opta por fazê-lo de maneira enfática ao utilizar o operador argumentativo, constituindo uma avaliação do locutor sobre o que enuncia.



Conforme Guimarães (2001), o operador em questão seleciona o argumento mais forte de uma escala para se chegar a uma conclusão. Assim, o item *até* orienta argumentativamente o enunciado ao situar a fruta *banana* no topo dos argumentos utilizados para indicar o nível financeiro da família.

Observa-se, ainda, que essa interpretação é amparada pelo uso de “só que” no início do relato. As considerações de Ducrot (1981) a respeito do elemento *mas* podem ser estendidas à combinação “só que”: o acionamento do operador evidencia o jogo enunciativo que se dá a partir das intenções do locutor e da maneira como este as demonstra. Desse modo, no fragmento 10, percebe-se que, mais do que opor dois enunciados, a expressão “só que”, linha 40, assinala uma quebra de expectativa quanto ao que se enuncia antes do acionamento da estrutura. Assim, primeiramente, há o relato sobre o desejo em relação à conclusão dos estudos; entretanto, o operador argumentativo instaura uma sequência que rompe com a conclusão esperada sobre a vida acadêmica da falante.

Da afirmação da entrevistada, depreende-se que o ato de estudar requer dedicação e concebem-se como incompatíveis – ou, pelo menos, dificultosas – as

atividades de estudar e trabalhar quando executadas ao mesmo tempo. Em termos argumentativos, o dado “precisavam trabalhar” imprime maior força ao enunciado.

A expressão “só que”, somada ao acionamento do operador *até*, permite concluir que os operadores foram utilizados pela entrevistada no sentido de orientar a interlocutora a compartilhar a ideia de que a infância e o processo de escolarização da informante no Paraguai estiveram permeados por adversidades.

O operador constitui-se, nos recortes analisados, uma estratégia discursiva acionada pela falante, que busca focalizar o argumento mais relevante, em termos de escala, para se chegar a uma conclusão *r*.

No fragmento 11¹⁹, *até*, linha 446, imprime maior força argumentativa ao que a entrevistada relata. Quando questionada se já havia sofrido algum tipo de preconceito por ser uma imigrante, a participante relata que as colegas não admitiam o fato de uma paraguaia ter um desempenho melhor do que as brasileiras na disciplina de Literatura e, por isso, exigiram, junto à administração da universidade, que a entrevistada fosse submetida a uma nova avaliação. Entretanto, a reivindicação das colegas descontentes não se limitou à reclamação na diretoria da instituição de ensino, tendo culminado na procura de um advogado – nas palavras da entrevistada, “elas colocaram *até* advogado” – para se instaurar um processo sobre o caso.

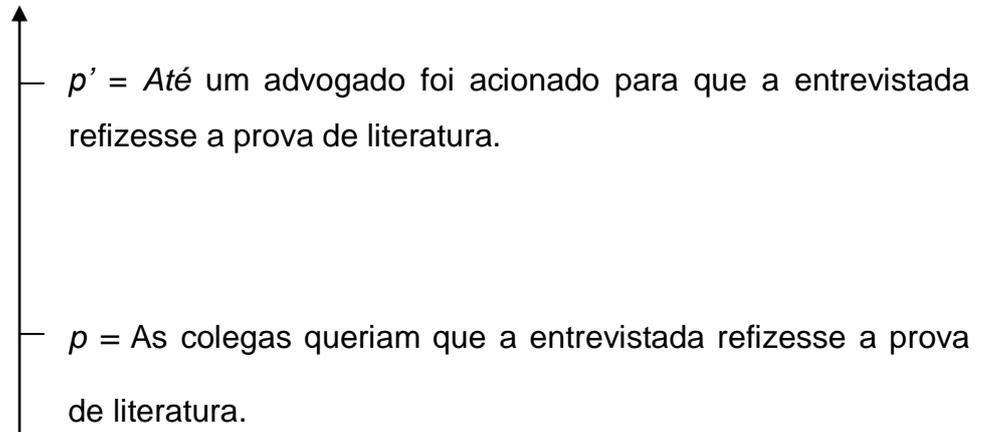
Observa-se que o termo *até* poderia ser retirado da sentença sem que isso acarretasse danos à estrutura sintática, sendo facultativa sua presença. Ocorre que a retirada do vocábulo implicaria prejuízos semânticos para o enunciado devido à perda do relevo que a falante pretendeu dar ao fato de um jurista ter sido acionado.

Segundo Ducrot (1981), considerando *p* e *p'*, inseridos em uma mesma classe argumentativa orientada pelo enunciado *r*, “diremos que o enunciado *p'* é mais forte que *p*, se toda classe argumentativa que contém *p* contém também *p'*, e se *p'* é nela, cada vez superior a *p*” (DUCROT, 1981, p. 182). Assim, em uma sequência discursiva do tipo *p até p'*, infere-se que uma conclusão *r* é determinante de uma escala argumentativa em que *p'* é mais forte do que *p*.

¹⁹ “[...] enton/ todo eso vino naquele tempo em que eu me formei... eu sufri MUIto... porque eu no esperava... realmente eso aí das minhas colegas... eu NO tenho culpa... eu... eu estudei basTANTE literatura... e por colCIDENCIA... claro... habrá sido una coicIDENCIA... de que aquello que eu estudei... caiu en ese dia... porque LÓGICO que eu no vou saber toda a literaTURa::: né?... é ÓBVIO eso aí...eu no no estudei aqui... MAS... infelizmente eu tirei CEM... eu fiz TUDO... eu::: acertei TODas as questões...e por eso elas... meu Deus do céu... de ahí elas colocaram **até** advogado que::: eles queriam que eu... é::: fizesse outra prova né? [...]”

Dessa forma, o fragmento 11 pode ser organizado, em termos de argumento, da seguinte maneira:

r = A entrevistada foi vítima de preconceito.



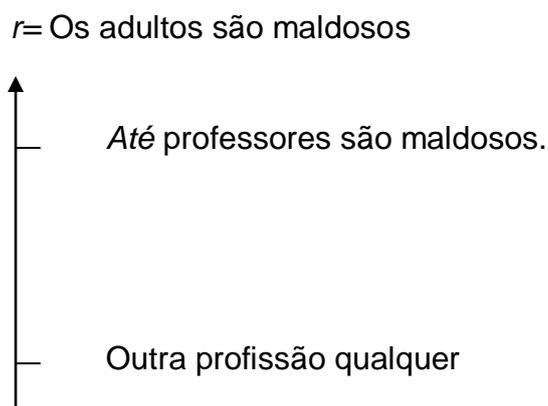
Conforme Ducrot (1981, p. 185), “toda conclusão autorizada por um enunciado ‘fraco’ de uma escala, é autorizada ainda melhor por um enunciado forte desta escala.” Há, portanto, uma gradação nos argumentos empregados pela falante, sendo que o mais forte deles apresenta-se introduzido pelo operador *até*. Percebe-se, assim, que o fato de as colegas buscarem auxílio jurídico é o argumento máximo utilizado pela falante para declarar-se como vítima de discriminação devido à sua nacionalidade.

Em sua dissertação de mestrado, Angnes (2004, p. 40) alerta para as questões de alteridade no que diz respeito ao uso da língua. A autora afirma que parte da população brasileira tende a estigmatizar os imigrantes paraguaios, bem como o espanhol falado no Paraguai, ao “realizar comentários discriminatórios em relação às diferenças culturais e mesmo linguísticas em direção a paraguaios e produtos lá comercializados”.

O fragmento em análise expõe as questões de alteridade, envolvendo julgamentos e percepções sobre os outros. No caso específico, a situação relaciona-se às manifestações de falantes de uma localidade relativas à cultura de outros sujeitos e à sua própria cultura.

O termo *maldade* é tomado como tópico pela informante e ainda como mote para o estabelecimento da escala argumentativa acionada no recorte 12²⁰. Dessa forma, traça-se comparação entre criança e adulto e, depois, orienta-se para a seguinte escala, mediante correlação adulto/maldade: maldade → adulto → professor.

Sistematizando a hierarquização dos argumentos utilizados pela falante em prol de uma possível conclusão *r*, tem-se:



Questionada sobre sua preferência quanto ao público a quem ministra aulas, a falante afirma preferir as crianças pelo fato de elas não terem maldade. Em contrapartida, os adultos não a atraem por competirem entre si. Essa competitividade exposta pela entrevistada é realçada quando enuncia que tal característica foi observada por ela *até* entre os professores.

É importante observar que, via de regra, o grupo de professores é constituído pelos adultos anteriormente mencionados pela falante, portanto, seria dispensável uma referência aos profissionais. Contudo, a entrevistada opta por citá-los separadamente e de maneira enfática, sendo essa menção antecedida pelo operador *até*. É possível interpretar essa enunciação da entrevistada como reveladora de seu ponto de vista sobre os professores, que, segundo a visão popular, deveriam servir de exemplo aos alunos.

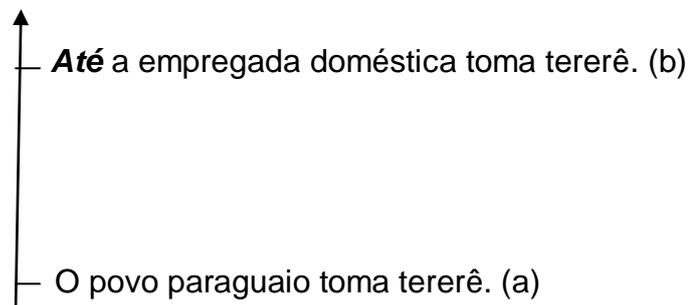
Dessa maneira, a falante revela, ao mesmo tempo, surpresa e indignação por constatar que o grupo que deveria ser modelo também apresenta valores que

²⁰ “[...] eu vejo nas crianças... elas são sinceras... né... nós adultos temos um pouco essa maldade... temos inveja né... que... um é melhor que o outro... e o que que eu percibi **até** entre os pro/ professores também existe eso aí... eu particularmente NO [...]”.

considera negativos. É por isso que os professores são apresentados como argumento máximo para explicar a preferência da falante pelo público infantil.

Em 13²¹, o operador argumentativo *até* continua distribuindo os argumentos elencados pela falante em posição de escala. Questionada sobre os hábitos do povo paraguaio, a entrevistada indica uma suposta tranquilidade dos conterrâneos.

r = Os paraguaios são sossegados.



De acordo com Guimarães (2001, p. 28), “toda sequência X até Y é de uma escala argumentativa cujos conteúdos de A e B são argumentos para r e B é um argumento mais forte do que A”. Assim, ambos os enunciados podem ser vistos como argumentos para a conclusão suposta. Entretanto, o argumento do enunciado (b) apresenta-se como superior ao do enunciado (a).

Além de estabelecer a hierarquia de argumentos, no recorte 13, linha 661, o operador *até* pode ser tomado, ainda, como um indicador do espanto da entrevistada sobre o fato de as empregas domésticas interromperem suas atividades em nome do costume nacional. O acionamento do operador argumentativo, portanto, evidencia o jogo enunciativo que se dá a partir das intenções do locutor e do modo como este as revela.

Nos argumentos usados, a locutora revela percepções culturais, que, é óbvio, não foram criadas por ela; algumas, inclusive, depõem contra ela, visto que descreve o povo paraguaio como se sua condição de imigrante no Brasil a distanciasse dos atributos dados por ela mesma aos compatriotas do Paraguai.

²¹ “[...] MAS o povo no GErAl eles ADOram o brasileiro sabe por quê?... porque o povo brasileiro:... um povo muito trabalho né?... e lá a veces o::: povo de Paraguai toma así toma o famoso tererê de eles... atrasa TUdo... e já:::... estão acostumados... no adianta... porque **ATÉ** a empregada doméstica tem que sentar e tomar o tererê de eles... e eu fico LOUca quando eu vou.... quando vejo essas coisas lá... [...]”.

Dessa maneira, acredita-se que todos os falantes têm a capacidade de emitir juízos de valor, tanto positivos quanto negativos, sobre determinada língua. A esse respeito, Aguilera (2008b) afirma que

A atitude lingüística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro (AGUILERA, 2008b, p. 106).

Por meio da experiência, todavia, as pessoas passam a manter ocultas algumas de suas atitudes: “na realidade, é uma característica comum do pensamento humano fazer inferências sobre as atitudes dos outros e regular nossas próprias ações em conformidade” (LAMBERT; LAMBERT, 1968, p. 79). A falante revela, assim, por meio das estruturas linguísticas, especialmente do uso de *até*, traços de acomodação à cultura brasileira, pois avalia negativamente os hábitos dos nativos do Paraguai.

Ressalta-se que nem sempre todos os argumentos da escala apresentam-se explícitos no texto. Deve-se também observar o contexto em que o discurso insere-se, considerando o conhecimento de mundo que se tem acerca de determinado assunto.

Diante do exposto, constata-se que, mesmo quando atua como operador argumentativo, o termo *até* possui ainda as propriedades de indicador de limite, uma vez que aponta para o argumento derradeiro em prol de uma conclusão *r*, ou seja, indica o limite entre os argumentos acionados pela falante. Segundo Rosário (2007), isso ocorre devido ao fenômeno da persistência, em que os termos tendem a conservar alguns traços de seus matizes de origem.

No *corpus*, não foi constatada nenhuma ocorrência de termos similares a *até*, como *inclusive* ou *mesmo*, indicando que, no texto oral sob investigação, o termo *até* foi utilizado como único recurso linguístico para introduzir os argumentos mais fortes.

Pelos fragmentos analisados, evidencia-se que os estudos norteados pela Semântica Argumentativa podem colaborar para a apreensão das estratégias argumentativas de que o falante lança mão, por meio das pistas linguísticas deixadas no enunciado – neste caso, especialmente o acionamento do operador argumentativo *até* –, com o intuito de provocar a adesão do interlocutor à tese defendida.

4.3.2 Até denotando concessão

Além da função de hierarquizar elementos em escala, observada na seção anterior, três ocorrências de *até* como operador argumentativo agregam uma nova carga semântica ao item. Nos fragmentos abaixo, o termo possui, aparentemente, um significado atrelado à ideia de concessão.

Recorte	Linha	Fragmento
14	482 484 489	“[...] eu SEMpre gostei de lecionar crianças... eu já... já aaa.. aprendi... lá já lecionava né?... agora por eso que eu fico entre... entre lecionar adulto o adolescente... adulto até dá pra pensar... adulto né... bem adulto... porque eles vão para estudar mesmo... no brincar... em... que nem essa... eu estava esses dias... eu fui substituir a professora... uma professora lá na Harpa... e aí tem seNHores...que QUERem estudar... enton/ com ESSE... tudo bem... é:::... é gostoso porque eles vão para para esTUDAR... no van para brincar... e as crianças também... as crianças brincam... mas se você falar para criança ... pode parar... até no vai parar no né... mas aí... três o dos dos três vezes ele para... e eles son sinceros [...]”
15	497 501 512	“[...] L1: e você acha que você leva alguma.... algum tipo de vantagem quando você vai procurar um emprego... pra dar aula de espanhol... você paraguaia por já falar o espanhol... leva alguma vantagem sobre um professor que se forma aqui no Brasil por exemplo? L2: en una... é... po pode até ser... porque eu... eu sou paraguaia mas eu sou... é:::... sei faLAR o espanhol... lógico agora que eu esTUdei... aí tudo bem... en una das escolas que eu fui aqui... é:::... eles me falaram... o:::... o:::... dono da escola me falou... “eu prefiero una:::... una:::... professora que fala já... o espanhol”... porque ele também foi para Estados Unidos...ficou lá dieciséis anos com a esposa... e hoje eles están aí... abriram una escola... e ele... ele me falou... ele me falou... “eu prefiero porque de ahí tem... tem...” según ele... eu estou te falando o que ele me comentou né... según ele disse que tem professoras aí que já foram aí que están esTUDANdo ainda o espanhol né... que ele percebeu que:::... no:::... é:::... que... que ela fala tudo errado... e que ele preferia realmente una:::... una:::... una que já é nativa no caso... MAS aí eu falo que tem ÓTImas professores porque... é:::.. tem... están se formando professores muito bons em espanhol... claro... [...]”

Nesses três registros do operador argumentativo *até*, a falante parece acioná-lo com a intenção de abrir uma concessão diante do que está narrando.

No recorte 14, em que manifesta sua preferência em ministrar aulas para crianças, a falante emprega o termo *até* em uma conotação de possibilidade. Ela poderia abrir uma exceção (“*até dá pra pensar*”) para trabalhar com adultos. Desse modo, a entrevistada mantém, no topo da escala sua predileção pelo público infantil, mas faz uma concessão ao analisar a possibilidade de dar aulas para adultos, demonstrando uma opinião contrária a que vinha sendo evidenciada em sua linha de raciocínio.

Fato idêntico é observado na linha 489 do mesmo fragmento. A falante discorre sobre o comportamento das crianças em sala de aula, e o modo como conduz seu discurso leva o interlocutor a inferir que são obedientes, que acatam imediatamente as instruções dadas pela professora. Ocorre que, ao enunciar “*até no vai parar no né*”, a entrevistada opera uma quebra na expectativa produzida anteriormente e abre uma concessão, segundo a qual as crianças não mudariam de comportamento ao primeiro comando, sendo necessário insistir para a obtenção do comportamento desejado: “*mas aí... três o dos dos três vezes ele para*”.

Dinâmica semelhante é percebida em 15. Questionada sobre uma suposta vantagem que teria ao procurar emprego em escolas de idiomas por ser uma falante de espanhol nativa, a entrevistada vacila ao responder. Inicia uma fala permeada por pausas, gagueja e enuncia que “*pode até ser*”. As hesitações, aliadas à gagueira e ao uso de *até*, evidenciam o caráter de incerteza da declaração da entrevistada. O operador apresenta-se, ainda, ladeado pelo verbo modalizador *poder*, que reforça o caráter de possibilidade, visto que a falante não está convicta do que diz.

Segundo Petri (2001), a forma como a pergunta está organizada é portadora de restrições e expectativas, além de pressupor determinadas situações. Assim, na sequência do enunciado, é possível confirmar que a falante não compartilha o posicionamento apresentado na pergunta de que levaria vantagem sobre as demais professoras formadas no Brasil, pois afirma que o país possui bons docentes da disciplina. Percebe-se, então, um processo de negociação da significação do enunciado caracterizado pela pergunta da entrevistadora.

Desse modo, os três usos de *até* elencados nesta seção apresentam um caráter de concessão. Nesses casos, a falante empregou o item quando não estava segura quanto ao tópico discursivo.

Observa-se que, nesses casos, o acionamento de *até* parece estar mais relacionado à inserção de comentários, no fio discursivo, do que propriamente à hierarquização dos argumentos, fato que poderia ser considerado como um aceno para a aproximação entre os papéis de operador argumentativo e marcador discursivo desempenhados pelo termo.

4.4 Casos de difícil classificação: aparente dualidade nas funções assumidas por *até*

Observou-se, no *corpus*, a ocorrência de casos em que a classificação do termo *até* apresenta-se nebulosa, pois parece ocorrer uma dualidade em seu comportamento, podendo o termo ser classificado tanto como operador argumentativo quanto como marcador discursivo.

Vejam-se os casos no quadro abaixo:

Recorte	Linha	Fragmento
16	148 153 157	“[...] porque o Paraguai é bilíngue tem o espanhol e o guarani junto... Agora tem o::... de::... o::... como que o povo... como que nós falávamos... nós misturamos... el... castelhano... com o guarani... e o que nós... e e... em esses... em... em... em esses dos... duas misturas... se forma Jopará... é o que o povo fala... no... o povo de Paraguai no fala o verdadeiro guarani... eles falam Jopará... enton/ que eu estava lendo até me informé lá quando eu fui... é:::.... con alguns... é que praticamente tem três idiomas... porque o espanhol... que falam los de la classe social mais alta e:::.... a:::.... as pessoas que vão.... trabalhar né?... TEM que ser espanhol... exigem... no POde misturar aí... guarani no... e::: de ahí falam... tem pessoas que falam BEM o guarani... mas a MAIORIA do povo fala o Jopará... [...]”
17	160 163 165	“[...] nas esCOLas... están ensinando... o guarani... é um idioma MUITO difícil... MUITO difícil... que EU sí... eu tenho dicionários... é:::.... a minha:::.... a minha sobrinha desistió de ensinar e ela ensinava guarani... era profeSORa de guarani... enton/ ela me deu de presente os... eu tenho os livros de ela... até están com uns professores... e guarani é MUITO difícil... e na época nós no:::.... nós no... NADA em guarani...estudávamos inGLÊS.. [...]”

No recorte 16, linha 153, no qual a entrevistada descreve as línguas faladas coloquialmente no Paraguai, observa-se que *até* busca relacionar coesivamente os enunciados proferidos pela falante. Tradicionalmente, o vocábulo *até* é classificado, conforme Bechara (2003), como uma preposição essencial, isto é, como uma palavra que, em língua portuguesa, só pode assumir esse papel. Entretanto, observa-se a opacidade semântica apresentada pelo item no fragmento em questão, peculiaridade considerada como um dos traços apresentados pelos marcadores discursivos. Nesse contexto, a unidade extrapola os limites funcionais da preposição e atua enfatizando a fala que a procede.

Percebe-se, ainda, que o marcador apresenta-se inserido em uma sequência cujo objetivo é introduzir um dado particular no assunto narrado pela entrevistada. A falante interrompe o tópico discursivo sobre o falar paraguaio e insere um comentário com o intuito de imprimir credibilidade sobre aquilo que descreve, ou seja, sobre a relação entre o espanhol, o guarani e o dialeto jopará. Entretanto, tal informação não é suficiente “para constituir um novo conjunto de centração, isto é, um novo tópico” (RISSO, 2006, p. 441).

Desse modo, o encerramento do comentário é anunciado por alongamentos vocálicos e pausas, que evidenciam a tentativa de planejamento do uso da língua empreendido pela falante. Na sequência, observa-se a retomada do tópico discursivo anteriormente interrompido.

Após o detalhamento dos dados nos quais se baseia, constata-se uma pausa na fala da entrevistada, em um provável processo de elaboração discursiva, e, na sequência, o tópico sobre a articulação entre espanhol, guarani e jopará é retomado pela falante.

Dinâmica semelhante pode ser observada no fragmento 17, linha 163, em que, novamente, há a interrupção do fluxo discursivo para a inserção de um comentário da falante. Mais uma vez, a atuação de *até* apresenta-se vinculada à articulação intratópica, em que “estabelece conexões circunscritas ao âmbito de um segmento tópico específico, promovendo, em sua estruturação, o sequenciamento de proposições integradas no mesmo conjunto de referentes em centração” (RISSO, 2006, p. 441). Assim, embora comente sobre quem detém os livros atualmente, o dado não é representativo para constituir um novo tópico discursivo, que se volta novamente para a dificuldade de aprendizado do guarani.

O intratópico inserido no fluxo discursivo pelo acionamento do marcador *até* apresenta-se delimitado por demarcação prosódica, representada pelas pausas demarcativas que sinalizam para uma autonomia entonacional do segmento, semelhante aos que se observa nos vocativos.

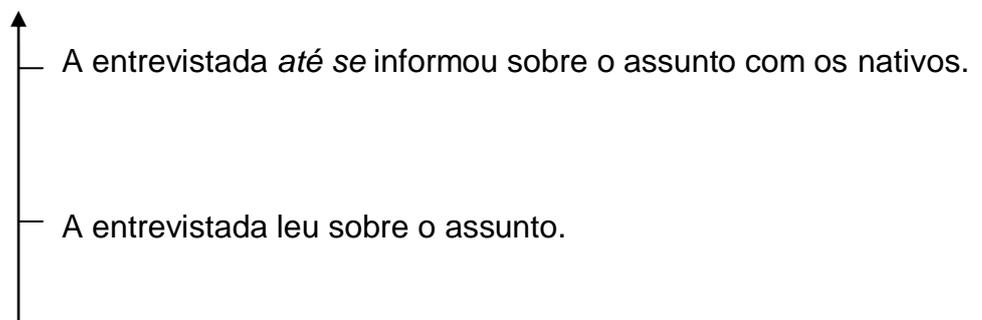
As pausas são tomadas, ainda, segundo Marcuschi (1991, p. 63), como marcadores discursivos suprasegmentais e “constituem um fator decisivo na organização do texto conversacional”. Desse modo, no fragmento sob análise, ocorre a ativação concomitante de dois marcadores discursivos, de natureza distinta, na tentativa de estabelecer coesão entre as partes do discurso.

Por outro lado, os mesmos itens podem ser tomados como operadores argumentativos, já que *até* atua hierarquizando os argumentos em escala.

Tal função pode ser observada ainda em 16²², quando a entrevistada faz um relato sobre as línguas faladas no Paraguai. A falante menciona o jopará, que seria um dialeto local, mais falado do que o próprio guarani, e parece querer dar credibilidade à própria fala ao mencionar que leu e que *até* se informou sobre o assunto com os nativos quando esteve no Paraguai. Desse modo, o termo *até*, que pode ser substituído por *inclusive*, sem prejuízo semântico para o enunciado, revela o argumento mais forte utilizado pela entrevistada para atestar a veracidade do que está enunciando.

Em escala, é possível criar o seguinte esquema:

r= É comprovado que o Jopará é mais usado no Paraguai do que o Guarani.

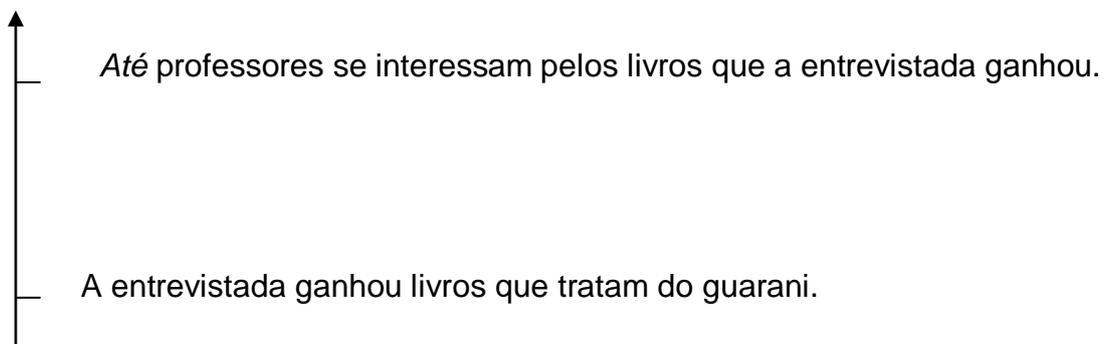


²² “[...] porque o Paraguai é bilíngüe tem o espanhol e o guarani junto... Agora tem o::... de::... o::... como que o povo... como que nós falávamos... nós misturamos... el... castelhano... com o guarani... e o que nós... e e... em esses... em... em... em esses dos... duas misturas... se forma Jopará... é o que o povo fala... no... o povo de Paraguai no fala o verdadeiro guarani... eles falam Jopará... enton/ que eu estava lendo *até* me informé lá quando eu fui... é::: con alguns... é que praticamente tem três idiomas... porque o espanhol... que falam los de la classe social mais alta e::: a::: as pessoas que vão... trabalhar né?... TEM que ser espanhol... exigem... no POde misturar aí... guarani no... e::: de ahí falam... tem pessoas que falam BEM o guarani... mas a MAIORIA do povo fala o Jopará... [...]”.

Tais argumentos evidenciam as vozes de autoridade sobre as quais a lógica argumentativa manifestada apóia-se. Mesmo considerando que ambos os argumentos conduzem à tese defendida, pode-se dizer que a falante considera que o contato com o povo paraguaio imprime mais credibilidade à conclusão apresentada do que a própria literatura referente ao assunto. Os compatriotas são usados, assim, como o argumento de autoridade máximo, conferindo um *status* de verdade ao enunciado proferido.

Por sua vez, em 17²³, o termo *até* pode ser interpretado como operador argumentativo que atesta a relevância dos livros de guarani que a entrevistada possui.

$r=$ É necessário material especializado para aprender guarani.



Nesse sentido, o uso de *até*, no enunciado da entrevistada, deixa de se constituir como introdutor de simples comentário – marcador discursivo – e adquire peso de indicador de argumento de autoridade, utilizado pela falante para enaltecer o material que lhe foi presenteado pela sobrinha.

Essa ambiguidade, dualidade ou flutuação nas funções desempenhadas por *até*, nos exemplos acima, atesta o fato de que a língua é viva e está em permanente processo de adequação, readequação e transferência de valor conforme a situação em que é empregada.

Assim como o termo *já* foi usado somente para demarcar noções espaciais, como apontado neste trabalho, seus empregos e significações foram se modificando

²³ “[...] nas esCOLas... están ensinando... o guarani... é um idioma MUITO difícil... MUITO difícil... que EU sí... eu tenho dicionários... é:::... a minha:::... a minha sobrinha desistió de ensinar e ela ensinava guarani... era profeSORa de guarani... enton/ ela me deu de presente os... eu tenho os livros de ela... **até** están com uns professores... e guarani é MUITO difícil... e na época nós no:::... nós no... NADA em guarani...estudávamos inGLÊS.. [...]”.

com o passar do tempo até chegar ao nível textual. Pode-se dizer, portanto, que as diferentes funções de *até* coexistem e que podem, inclusive, ocorrer simultaneamente em uma ocorrência, como nos casos apresentados acima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas evidenciam que o locutor produz seu enunciado a partir de estratégias que possibilitam o sucesso no processamento argumentativo.

Nesse sentido, os falantes empreendem ajustamentos nos vocábulos selecionados para constituir os enunciados. É por isso que se observa que o item *até* é ativado ora como marcador discursivo, ora como operador argumentativo. O enquadramento em categorias aqui proposto relaciona-se ao modo como ocorreu o desencadeamento dos vocábulos para a constituição do texto oral.

Uma vez que a conversação natural não possui planejamento prévio, o falante utiliza recursos linguísticos para garantir a coesão discursiva. Desse modo, os marcadores discursivos não só articulam o texto, como também evidenciam o planejamento local da linguagem empreendido pelo falante. Percebe-se que, embora independentes sintaticamente, os marcadores discursivos são dependentes discursivamente; ou seja, segundo a Análise da Conversação, é necessário considerar as relações interpessoais envolvidas no processo comunicativo. Já os operadores argumentativos atuam como pistas que direcionam o interlocutor para determinada conclusão em detrimento de outras.

O item *até* alterna as funções desempenhadas no discurso, sendo significativas as ocorrências tanto como marcador discursivo quanto como operador argumentativo.

Quando assume função de marcador discursivo, o termo não apresenta seu significado original de limitador, atuando mais como elo entre as sequências que compõem o discurso. Já com relação à sua função de operador argumentativo, é possível considerar a execução de dois papéis assumidos pelo item: hierarquiza os elementos em escala e mantém os traços de limitador, mais abstratos do que os espaciais e temporais – uma vez que introduz o argumento mais relevante utilizado pelo falante, portanto, o argumento máximo – e abre concessões durante a argumentação.

Quanto às semelhanças entre as funções do vocábulo como marcador discursivo e operador argumentativo, aponta-se o fato de ambos envolverem a noção de inclusão. No primeiro grupo, a inclusão ocorre de maneira discursiva, encadeando discursos na fala, como se novos elementos fossem somados ao texto.

A inclusão, no caso de operador argumentativo, é dada pela escala argumentativa, na qual o argumento mais relevante é incluído por último.

As análises apontaram, ainda, para uma possível flutuação entre as funções textuais desempenhadas pelo termo, uma vez que se evidenciou em algumas ocorrências que o vocábulo poderia ser classificado tanto como operador argumentativo quanto como marcador discursivo.

Diante do exposto, fica evidente que o uso da língua influi de maneira decisiva na classificação e determinação de um elemento linguístico. Somente em função da língua em uso foi possível classificar e analisar o papel desempenhado em cada uma das ocorrências do vocábulo *até* ativadas no discurso da entrevistada.

Muitos detalhes foram percebidos no texto oral sob análise, inclusive questões relativas aos conflitos da informante trilingue em uma situação de hegemonia da língua de prestígio, quando ainda vivia no Paraguai. E essa percepção é guiada pelos encaminhamentos teóricos percorridos, o que serviu para vislumbrar como algumas marcas linguísticas atuam ora para tecer o próprio trajeto interativo, ora para conduzir o interlocutor a determinadas conclusões.

Em algumas passagens do texto, o papel desempenhado pelo termo *até*, considerando-se os demais elementos linguísticos com os quais se relaciona, revela traços de acomodação da falante à cultura brasileira e mesmo formas de se lidar com essa acomodação. Concebe-se, nesta pesquisa, que as atitudes linguísticas estão diretamente relacionadas às manifestações dos falantes de uma localidade acerca da língua de outros sujeitos e de sua própria língua. Acredita-se que todos os falantes possuem a capacidade de emitir juízos de valor, tanto positivos quanto negativos, sobre determinada língua e cultura.

Percebe-se que a falante, em alguns momentos, empreendeu avaliações acerca dos hábitos do povo paraguaio, chegando a classificar, de maneira negativa, os compatriotas, como quando discorre sobre o costume de tomar tererê, e enaltece o modo de vida do povo brasileiro, com o qual se assimila nesse momento. Dessa forma, é possível afirmar que a identidade sociolinguística adquirida pela falante nos anos de vivência no Brasil influencia o modo como se relaciona com o Paraguai.

Por fim, vale ressaltar que o processo de interação verbal é constituído por esquemas de negociação entre os interlocutores e se apresenta permeado pela necessidade de preservação da face, pela disposição para negociar e pela progressão do tópico discursivo, por exemplo. Entretanto, o fundamento básico de

toda conversação apresenta-se não só atrelado àquilo que o falante deseja expor, bem como à interpretação feita pelo interlocutor acerca daquilo que lhe é apresentado.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 2, p. 105-112, 2008a.

_____. Projeto crenças e atitudes lingüísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato. In: *Anais do II Simpósio em Letras da Unioeste*. Cascavel, 2008b. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/seminariolhm/anais/Arquivos/simposio_aspectos.html>. Acesso em: 22 jul. 2009.

ANGNES, Juliane Sachser. *Das habilidades em espanhol para as habilidades em português: um estudo de caso com Anália*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2004.

BARROS, Diana Luz P. Estudos do Texto e do Discurso no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 15, p. 183-199, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300008>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BERENGUER, Josefa A. Marcadores discursivos y relato conversacional. *Caplletra*, n. 18, p. 109-120, 1995. Disponível em: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/jlv/03692952322569495209079/200290_0027.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Epasa, 2000.

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

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Para o estudo das unidades discursivas. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira (org). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2006.

DUCROT, Oswald. Argumentação e topoi argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo. *História e sentido na linguagem*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Provar e dizer*. São Paulo: Global, 1981.

_____. *Dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977.

FÁVERO, Leonor Lopes. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000.

_____. ; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. In: PRETI, Dino (Org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998.

_____ *et al.* O par dialógico pergunta-reposta. In: SPINARDI, Clélia Cândida Abreu; KOCH, Ingedore Villaça (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Vol. I: Construção do Texto Falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Preservação da Face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In: PRETI, Dino. *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 2005.

GONÇALVES, Eliane. *Marcadores conversacionais na interlíngua de aprendizes de espanhol no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GUERRA, Alessandra Regina. *Funções textual-interativas dos Marcadores Discursivos*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e Argumentação: um estudo das conjunções do Português*. Campinas: Pontes, 2001.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva: 2001.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. A perspectiva textual-interativa. In: SPINARDI, Clélia Cândida Abreu; KOCH, Ingedore Villaça (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Vol. I: Construção do Texto Falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006a.

_____. Organização tópica do texto falado: tópico discursivo. In: SPINARDI, Clélia Cândida Abreu; KOCH, Ingedore Villaça (Orgs.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Vol. I: Construção do Texto Falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006b.

KOCH, Ingedore V. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. A especificidade do texto falado. In: SPINARDI, Clélia Cândida Abreu; KOCH, Ingedore Villaça (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Vol. I: Construção do Texto Falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006b.

_____. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Gramática do Português Falado*. Vol. VI: Desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

LÜDKE, Mega; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Fenômenos intrínsecos da oralidade: hesitação. In: SPINARDI, Clélia Cândida Abreu; KOCH, Ingedore Villaça (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Vol. I: Construção do Texto Falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

_____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PENHAVEL, Eduardo. Sobre as funções dos marcadores discursivos. *Estudos Linguísticos XXXIV*, São Paulo, 2005.

PEREIRA, Teresa Leal Gonçalves; POGGIO, Rosauta Maria Galvão Fagundes; HEINE, Ângela Emília Fagundes Poggio (Orgs.). *Linguística e Literatura: ensaios*. Salvador, Quarteto, 2004.

PETRI, Maria José Constantino. *O direito e seu discurso: falar o direito – o direito de falar*. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PRETI, DINO. Tipos de *frames* e falantes cultos. In: PRETI, Dino (Org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998

_____. *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002.

RISSO, M.S. Marcadores discursivos basicamente seqüenciadores. In: SPINARDI, Clélia Cândida Abreu; KOCH, Ingedore Villaça (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Vol. I: Construção do Texto Falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

_____; JUBRAN, C.C.A.S. O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 14, especial, p. 227-242, 1998.

_____; SILVA; Giselle Machline de Oliveira; URBANO, Hudinilson. Traços definidos dos marcadores discursivos. In: SPINARDI, Clélia Cândida Abreu; KOCH, Ingedore Villaça (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Vol. I: Construção do Texto Falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. *Gramaticalização de até: usos na linguagem padrão dos séculos XIX e XX*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense: Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2007.

SAPATA, Andreza Carubelli. *O articulador discursivo então e suas várias funções no português escrito do Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas: Instituto de Letras, Campinas, 2006.

SELLA, Aparecida Feola. Funções do *mas* em um texto oral-dialogado. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.1, n.2, jul/dez 2008.

SILVA, Luís Antônio. *Síntese da história do Projeto NURC*. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/historico.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2010.

TAVARES, Maria Alice. Do mundo exterior para o “mundo” interior: a trajetória de *re* de *dicto* na emergência de funções gramaticais. In: **Working Papers em Lingüística**. UFSC, n.5, 2001.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1999.

_____. Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: SPINARDI, Clélia Cândida Abreu; KOCH, Ingedore Villaça (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Vol. I: Construção do Texto Falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados

1. Fale sobre sua infância.
2. Comente como foi sua vivência escolar no Paraguai.
3. Relate alguns dos costumes do seu país.
4. Como foi sua decisão de morar no Brasil?
5. O que você pensa sobre a língua portuguesa? Foi fácil aprendê-la?
6. Suas filhas nasceram e foram educadas no Brasil, por isso tem como língua materna o português. Mas, quando crianças, você ensinou a elas o Espanhol? Como era a relação delas com as duas línguas?
7. Comente sobre sua vida acadêmica no Brasil. Sendo você uma falante nativa do espanhol em um curso que visa formar professores de língua espanhola, como era seu relacionamento com os colegas de turma e docentes?
8. Comente sobre seu trabalho como professora de espanhol no Brasil.
9. Você gostaria de ministrar aulas de língua portuguesa no Brasil?
10. Se você decidisse voltar a viver no Paraguai, ministraria aulas de Português lá?
11. Como você caracterizaria o povo brasileiro?
12. Como você caracterizaria o povo paraguaio?

ANEXOS

ANEXO 01 – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

(Disponível

http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm)

em:

ANEXO 02 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

- 1
2
- 3 L1: fale sobre sua infância... como é que foi sua infância no Paraguai?
- 4 L2: minha infância?... eh:::... foi muy:::... foi linda e ao mesmo tempo muy sufrido... porque
5 éramos gente muy humilde... mi hermana y yo teníamos que trabajar y::: teníamos que ir a la
6 escuela a ca... a pie digamos... no teníamos condición de... é:::... de:::... de pagar un
7 colectivo... entonces íamos a pie... é:::... no teníamos juguetes... é:::... trabajábamos...
8 vendíamos leche... frutas... y verduras... entonces... no... no... era una infancia muy linda...
9 pero también... al mismo tiempo... é... disfrutamos de:::... de todo que nuestros padres nos...
10 nos podrían pro-por-cio-nar.
- 11 L1: e era uma família numerosa?
- 12 L2: éramos... diez... cinco me... cinco niñas y cinco... cinco niños... entonces... hoy claro...
13 estamos todos... unidos... hasta hoy... e::: una de ellas faleceu... Sarita... con cincuenta y ocho
14 años... y quedamos ahora nueve... ((a entrevistada diminuiu o tom de voz ao falar da irmã
15 morta))
- 16 L1: pode falar em português também... tia... se quiser... É::: eu quero que você fale um
17 pouquinho agora como que foi a época de escola no Paraguai... como que era a escola de lá...
18 como que era tudo...
- 19 L2: meu Deus... enton/... a escola LÁ... era como eu tinha te:: comentado... era um poco é:::
20 longe de casa... era longe e nós tínhamos que ir a pe e a escola é:::... era tudo misturado
21 gente... gente pobre... gente::: ricas... é::: de todo un poco né?... e nós tínhamos que estudar
22 eles os professores eram muito exigentes com nós... e o castigo... quando nós não fazíamos as
23 nossas tarefas... eles o que que faziam conosco?... Pegavam así a mão... né?... os quatro
24 dedos... e pegava com a régua... e tchitchi... com a régua... quando no fazíamos a tarefa ou
25 puxava a orelha... né?... e puxava... e os meninos eles iam no cantinho lá no::: num lugar... e
26 ficavam aí até:::... até que... L1::: professora falava para eles que... podiam sair de lá... de aí
27 o:::... eu me lembro que... que no primeiro segundo... grado naquela época né?... é... para mim
28 me falavam de ratito... ratón... ratoncito... porque eu era muito magrinha... esqueletinha... né?
29 e... vivia llevando unas galletas... galletas duras ne?... Que o meu pai ganhava dL1:... do
30 quarTEL... daí eu levava isso aí ... com... no recreo... e minhas colegas davam risada de mi... e
31 por eso que chamavam de ratoncito... ((risos)) e un dia de esas... una... uma das colegas...
32 lembro que levou um pan con tortilla... aquellas tortillas coloCAdas así encima con... con
33 pan... e una vontade menina de comer... MEU DEUS DO CÉU... e o que que eu fiz?... Eu vi
34 um dinheirinho que caiu lá... não sei de quem que era... e peguei esse dinheiro e fui
35 comPRAR esse:::... essL1::: tortilla.. menina... foi... eu acho que foi o::: dia mais feliz da
36 minha vida ((risos)) quando eu fui lá comprar essa tortilla... com... con... pancito... sabe?
37 ((risos))... Mas foi bem sofrido... sabe?... Porque nós queríamos se forMAR... queríamos
38 estuDAR...é:::... só que chegávamos da escola e tínhamo/ que ir trabalhar... vender leche...
39 frutas... e verduras... até bananas eu vendia.
- 40 L1: e na escola... vocês tinham aula de outros idiomas... assim ou não?
- 41 L2: não... não... era só o... o... castelhano... espanhol na época... só... Quem falava na época
42 em guarani... é:::... davam risada... porque até enton/... até na época... naquela época em
43 que:::... o que tá fazendo ciquenta... quarenta e pouco anos... eu tinha oito anos né?... É:::...
44 quem falava guarani chamavam de guaranga... guaranga... eu tinha meio que vergonha porque
45 os meus pais falavam... todo guarani... e os meus amigos tudo espanhol né?... E o que que nós
46 tínhamos que fazer?... tínhamos que... que... aprendER... o... espanhol né?... para ir na escola
47 para que ninguém dê risada de... de nós... porque falar guarani naquela Época... meu Deus do
48 céu... davam risada de nós... e daí eu me vi obriGADA a aprender o... espanhol.
- 49 L1: então... em casa você só falava o guarani

50 [

51 L2: sí

52 L1: e quando ia pra escola... o espanhol?

53 L2: espanhol... mas só com meus pais... os pais e irmãos... né?... e agora... com os

54 amiguinhos de así da... da... os vizinhos e as vizinhas tudo espanHOL... tudo espanhol... e eu

55 mais preferia assim espanhol porque... porque as minhas colegas davam risada que eu falava

56 guarani né?...e eu não queria eso aí... era humiLHANTE... ta entendendo?... enton/ de aí... eu

57 estudava... estudava mesmo... SEMpre quis estudar... e aí lógico... casteLHano ah... a

58 matéria MAIS difícil era o castelhano... era a que::: tínhamos que fazer redação... já depois...

59 no quinto... sexto grado né?... porque no... no primeiro aninho no... era só fazia... eu me

60 lembro que nós tínhamos um caderninho com::: de doble raya que chama né?... e nesse nós

61 tínhamos que fazer caliGRAFIA... e::: lembro também que... os... os livros... tinha um

62 livrinho... que vinha tudo em castelhano... eu me lembro que falava así... “Mi pa-pá se lla-ma

63 PE-pe... Mi ma-má se lla-ma María”... e aí... era era... sabe... era uma coisa repetitiva...

64 tínhamos que só::: no aprendíamos... tínhamos que só::: decorar... sabe?... mas aí no dia

65 seguinte... nós tínhamos que ir lá en el pizarrón... e... e mostrar aquilo que nós aprendemos...

66 mas depois así que na... na... na... na quinta série... eu me lembro que nós tínhamos que fazer

67 algumas... é::: redacciones... eu era péssima em redacción... porque as professoras... né::: elas::: colocavam lá... era... e::: ensinava uma vez e... coitado de nós... nós tínhamos

68 que ()... depois... é::: oitava série::: oc... octavo año... no... quinto grado... SEXTO...

69 ATÉ sexto grado era... eu terminé mi sexto grado... daí comencé primer curso... em um... em..

70 el Instituto Juan Batista Albergue... ele era um colégio muito bom... já com... acho que eu

71 tinha doce, trece años... e a minha mãe pagava... era... esse.. esse colegio era solamente de

72 gente rica... mas o que que aconteceu?... Esse senhor... o::: o diretor lá da::: do colégio...

73 Martin Almada que... hoje é famoso lá em Paraguai... ele... era é::: ele era compadre do

74 vizinho... da minha comadre da minha mãe... e a minha mãe é::: matava galinha... e levava

75 para eles né?... e daí um dia de eses o don Martin foi lá em casa e preguntó pra mamãe se

76 tinha ga... gallina né... e ela falou que tinha e fez aquela sopa... e mando para él... e ele

77 começou a fazer amizade com minha mãe... e de aí preguntó... “mas você tem TANTOS

78 filhos”... dez né?... “Cuantos hijos doña Hilária y no están estudiando?”...”Si...están

79 estudiando Todos”... e daí ele falou que ele era director de una::: de uma::: de um::: de

80 um instituto... que se queríamos estudar ele iria::: dar CHANce para nós... e daí a minha mãe

81 falou así... “Mas yo no tengo doutor Martín para pagarle... somos diez... tengo que dar de

82 comer a mis hijos”... e aí el dijo “no... pero::: me pague como usted pueda... puede hacerme

83 estas coMIDAS... me pague... me puede mandar gallina... frutas... carne”... porque a minha

84 mãe também vendia carne depois... leche... e con eso ela foi pagando... e se formamos... um

85 colegio MUITO bom... muito bom mesmo... que eu... aí SÍ... aí nunca esqueço que a minha

86 professora Benefrida... nós tínhamos é::: una matéria... dibujo... dibujo... diseño...

87 maravilhoso... tipo::: sei lá... é::: arquitetura... daí nós tínhamos que fazer aqueles:::

88 pirâmides... pirâmides de Egipto... sei lá... que que... Es em Egipto que fica aqueles pirâmides

89 né?

90

91 L1: sim

92 L2: tá.. e::: ela... mas era bem exigente ela... e daí que que aconteceu?... ela ela tinha falado

93 que::: tal dia nós tínhamos que levar nosso álbum... um álbum de ese tamanho... né?

94 ((gesticula mostrando a dimensão do álbum))... e que íamos ter a prova... só que eu não sé o

95 que aconteceu conmigo eu não sé... acho que esqueci da DAta e... no dia que chegou eu não

96 levei o meu meu álbum... e::: ela me de... me deixou com cero... ela ela colocou CEro en

97 na minha::: na minha materia... e eu comencé a chorar... daí eu falei “ma dona Benefrida eu

98 tenho... eu vo vo... me da::: me da uma chance eu tenho que ir só buscar”... “No Mendonza”...

99 ela falava... Mendoza só ()... “No no no NO NO...”... eu falei... mas daí eu falei... “pelo

100 aMOR de Deus... a señora me deixou para examen ni final... sabe... en janeiro... daí... eu...
101 “no... no interesa Maria... no inteRESA...”... que que eu fiz?... eu fui chorar no... pedi
102 licença...e fui... eu falei com Don Martín... es el... direcTOR.. ((toca o interfone)) eu fui direto
103 para... o::::... director... daí ela::::... ele::::... daí ele falou::::... eu falei... o meu... meu caso para a
104 esposa... e a esposa me chamou... e fui lá pra o director... daí me falou “Maria... que que tá
105 acontecendo?”... e daí eu falei assim para ele::: “o Martín::::... o::::... o profesor... ah::::... a
106 profesora Benefrida me dejó con cero e::::... eu não tenho ni direito a exámen porque eu tenho
107 só oito... siete e meio no meu::::... na minha nota... na minha libREta” falei... e daí ele falou
108 así... “Aai::::... donde está tu alun?”... ((interrupção pela chegada de uma vizinha))
109 L2: (...) pronto... Eu di una planta para ela... essa é minha comadre (...) tá::: e daí ah::::... -- voy
110 hablarte en español ahora... puede ser? --
111 L1: pode
112 L2: de ahí... a::::... doctor Arman me disse... “ah... entonces anda a traer tu alun” y::::... y::::...
113 yo no tenía dinero para mi pasaje... y andé a pedirle a mi esposa y... co...correr... () a
114 conversar... meu fui atrás de mi alun... y::::... le mostré todo... y él me coloco ocho... pero
115 para mí... foi MUY... frustrante::::... marCÓ... me marcó porque la::::... la profesora me
116 humilló en la frente de todo el mundo... entonces me dijo... me recuedo que me me dijo... “no,
117 vos vas a pasar... cualquier cosa viene hablar conmigo... y tu alun está lindo... está hermoso...
118 pinta bien...” y le digo... pero la::::: la Benefrida... yo sé que me va::::... me va a asegurar... le
119 dijo... cuando vienen los supervisores... porque allá cuando nosotros () nuestro examen...
120 final... venían dos profesores de::::... del... de la::::: de Ministerio de Educación... era muy...
121 muy exigente... el segundo grado lá era muito exigente... até hoje... entonces que que que
122 pasó?... cuANdo me fui yo para... estar en las primeras filas... ella me humilló de novo y me
123 disse “que estás haciendo acá?”... dije “voy a hacer mi prueba”... “y quién te::::... quién te dijo
124 que vas a hacer prueba?”... “el direcTOR”... y ella no firmó mi... mi prueba... porque tenía que
125 firmar... Antes todos les tenían que firmar... y no firmó... y así... ()... el... el. director... el
126 vino... y miró... y el vino firmó mi... el::::... mi papel... y cuando vio eso mi profesora ni le
127 habló al... al director... entoces con eso... eso me marcó mucho... porque yo me... ella... ella
128 tanto me humilló enfrente a... a los... los supervisores del ministerio... como me humilló ante
129 mis colegas... pero yo tuve el apoyo total del director... porque él sabe de donde venía... y
130 porque... porque::::... este no foi por causa de irresponsabilidad de algo que hice... y así fue...
131 eso fue una cosa que más me marcó... y cuanto a estudios del segundo... tercero... tercer
132 curso... é::::... mudé de colegio... e::::... sufrimos mucho para... formarnos... el tercer curso yo
133 terminé::::... y no teníamos más condiciones fui para Buenos Aires... quedé un año y medio en
134 Buenos Aires... y de ahí VOLví a estudiar... junté mi dinero... trabajando allá con mis
135 hermanos... mis hermanas... conviví con los porteños allá... y::::... continué mis estudios... y:::
136 me formé... me recibí
137 L1: e nesse... nesse tempo de escola... nenhuma outra língua você aprendeu... assim... na
138 escola... teve algum momento que o guarani... eles ensinaram para vocês?
139 L2: não... naquela época... o guarani no... o guarani lo começaram a ensinar depois já... que
140 de... depois entrou como::::... é::::... como era... como idioma... como idioma nacional
141 também... porque o Paraguai é bilíngüe tem o espanhol e o guarani junto... Agora tem o::::...
142 de::::... o::::... como que o povo... como que nós falávamos... nós misturamos... el...
143 castelhano.... com o guarani... e o que nós... e e... em esses... em... em... em esses dos... duas
144 misturas... se forma Jopará... é o que o povo fala... no... o povo de Paraguai no fala o
145 verdadeiro guarani... eles falam Jopará... enton/ que eu estava lendo até me informé lá quando
146 eu fui... é::::... con alguns... é que praticamente tem três idiomas... porque o espanhol... que
147 falam los de la classe social mais alta e::::... a::::... as pessoas que vão.... trabalhar né?... TEM
148 que ser espanhol... exigem... no POde misturar aí... guarani no... e::: de ahí falam... tem
149 pessoas que falam BEM o guarani... mas a MAIORIA do povo fala o Jopará... que é una

150 mistura... enton/ praticamente estamos com três idiomas lá... enton/... é é:::... en la época
 151 NO... nossa... nós no podíamos falar na escola em o guarani... agora é tudo contrário... agora
 152 como ah... o guarani foi nacionalIZADO né?... é:::.... nas esCOLas... están ensinando... o
 153 guarani... é um idioma MUITO difícil... MUITO difícil... que EU sí... eu tenho dicionários...
 154 é:::.... a minha:::.... a minha sobrinha desistió de ensinar e ela ensinava guarani... era
 155 profeSOra de guarani... enton/ ela me deu de presente os... eu tenho os livros de ela... até
 156 están com uns professores... e guarani é MUITO difícil... e na época nós no:::.... nós no...
 157 NADA em guarani...estudávamos inGLÊS... eso sí... inglês... em... desde o:::.... desde o
 158 segundo... no:::.... en el:::.... en el...primer curso... PRIMER curso... até o sexto curso... era
 159 obrigatório inglês... entonces sé um pouco de inglês... foi daquela época... e português ni... ni
 160 tínhamos idea... me lembro que ERA::: a professora Rita que falava... que ela vinha para o
 161 Brasil na época ela falava “Mas esses brasileiros falam tudo errado” ((risos))... e agora é tudo
 162 contrário... aqui eu aprendo que os paraguaios falam tudo errado né?... por causa dos acentos
 163 ortográficos né?... e eu no tinha ni idea como era Brasil né?... daí eu... eu falava así... “Mas
 164 aONDE que é o Brasil... professora?”... “Passando... de Puerto Presidente Estrosner...”... que
 165 en la época ERA... Ciudad del Este era Puerto Presidente Estrosner... ela já era una señora de
 166 idade... e daí um dia eu fui... MEU DEUS... eso aí eu nunca esqueço também... que eu fui...
 167 ela me mandou ler um texto... e eu peguei e:::.... tinha acho que... no... aqueles acentos... e eu
 168 no pronunciei... e foi aí que ela me falou... “O::: () me parece que vos sos brasileira”... eu
 169 nunca esqueço... eu falei... “NO... pues yo ni conozco Brasil... professora Rita”... “Y como no
 170 has pronunciado? No te das cuenta que ese lleva acento?”... Meu Deus do céu... ((risos))... e..
 171 de ahí... e nunca pensé para você ver... Brasil... e hoje estou aqui em Brasil... Ni sabia como...
 172 que... ni tinha IDEA... como que era o Brasil... e agora eu aDOro Brasil... Não quero voltar
 173 para Paraguai no...
 174 L1: eu queria saber de algum costume do... do Paraguai... um costume... alguma festa...
 175 alguma coisa que vocês tenham lá bem próprio do Paraguai...
 176 L2: é... bem próprio do Paraguai... bom... lá por exemplo o:::.... o nosso povo lá... é... as festas
 177 así... festas de aniversário... pode ser o mais pobre...mas tem que ter festa de aniversário... o
 178 primeiro aninho de um filho... o aniversário de una mãe... o aniversário de um pai... tem que
 179 ser sempre tem que ser é:::.... tem que ter una festa tem que ter um bolinho... enton/ é así... um
 180 asadito... com una mandioca... con una sopa paraGUAYA... una ensaLADA... eso tem que
 181 ter... e o de repente o para quem tem mais condições claro... bebidas... de whisky para... né...
 182 cervejas finas é:::.... vinho... vinho se toma muito lá... vinho vai muito bem... e de ahí para
 183 quem:::.... para quem tem menos posibilidades né:::.... fazem aquela festinha... um bolinho...
 184 para as crianças pequenas e... de ahí um:::.... unos globos... e unos chocolates... e já para festa
 185 así... dependiendo da:::.... da festa de... de quem que vai ser a festa... se vai ser aniversário
 186 de:::.... muito... muito alto:::.... né... de quem tem condiciones ((interfone))... daí aquela festa...
 187 que nem lá é:::.... también se faz assado... eu vou te mostrar depois no vídeo...
 188 ((entrevista é interrompida para que a entrevistada possa atender uma pessoa que está na
 189 portão. A entrevistada volta e comenta que se trata de um paraguaio))
 190 L2: hablas guarani?
 191 L3: si...
 192 L2: de que lugar?
 193 L3: é:::.... De San Pedro ()
 194 L2: ()y como veniste para Brasil??
 195 L3: () voluntariamente
 196 L2: voluntariamente??
 197 L3: si...
 198 L2: para religión? Cuál religión?
 199 L3: iglesia de Unificación

- 200 L2: de Unificación... Y hay más gente acá?
 201 L3: sí... ()
 202 L2: en sério::?... Es muy bueno colaborar contigo... Ellas son amigas... é...
 203 L2: ella es profesora de español...
 204 L3: ah sí?
 205 L1: sí...
 206 L2: ella se recibiu en la facultad...
 207 L3: en la facultad? Hablas inglés también?
 208 L1: no no... muy poco
 209 L2: y vos hablás inglés?
 210 L3: sí... sí... he recibido clases ()
 211 L2: en sério? () Y como están le recibiendo las personas?
 212 L3: ah:::... más o menos...
 213 L2: () ((fala em guarani))
 214 L3: ((fala em guarani))
 215 L2: es lindo el trabajo de ustedes... Yo recibí a:::::... hace cuatro años.... a tres hermanas aquí
 216 en casa... tres hermanas::::... de::::... bolivianas... parece que era Bolivia sí... y hician también
 217 un trabajo de misiones... um trabajo...
 218 L3: y ustedes... cuanto tiempo ya llevan aquí?
 219 L2: yo treinta años...
 220 L3: ella también?
 221 L2: ella Vive acá
 222 L1: sí, soy brasileña
 223 L3: ((fala em guarani))
 224 L2: ((fala em guarani))... eu falei para ele que você sabe mais do que eu...
 225 L1: no...
 226 ((risos))
 227 L3: ustedes no tienen una tarjeta para llevar para mí?
 228 L2: ah:::... no tengo... Voy a marcarte la ruta y escribimos cartas.
 229 L3: ahan... está bien...
 230 L1: hace cuanto está acá en Brasil?
 231 L3: ah... tiene algo como:::... quince días...
 232 L1: quince días? Y ya has venido para cá otras veces?
 233 L3: sí?
 234 L1: sí? Y por lo visto las personas no están recibendote bien?
 235 L3: más o menos:::... no muy bien... pero:::... () ahora sí que me recibieron bien
 236 L1: tú hablas portugués o no?
 237 L3: sí
 238 L1: sí?
 239 L3: yo tuve en secundaria en Ciudad del Este
 240 L1: y tenían clases de portugués allá?
 241 L3: ahn?
 242 L1: tenían clases de portugués allá?
 243 L3: no no... tenía sólo:::... aprendí con:::... con gente así... con mis compañeros...
 244 L1: y crees que es fácil aprenderlo?
 245 L3: ahn?
 246 L1: crees que es fácil aprender portugués?
 247 L3: sí... escribiendo se aprende todo... Por que?... No tienes así un cartoncito para me dar?
 248 L1: no... no tengo... infelizmente no...
 249 L3: en sério?

- 250 L1: () pero ella va a apuntar allí la dirección para que ustedes se correspondan...
- 251 L3: ((risos)) Profesora de portugués?
- 252 L1: también... profesora de portugués y de español... dicto español para los chicos y... para los
- 253 mayores también
- 254 L3: sí...
- 255 L1: les encanta a las personas acá hablar español... por eso que le pregunté si las personas acá
- 256 le estaban recibiendo bien...
- 257 L3: algunas...
- 258 L2: qué bien... manda cartas... revistas... né... para...
- 259 [
- 260 L3: ahan
- 261 L2: de dónde estás...
- 262 L3: está bien...
- 263 L2: y te deseo suerte.
- 264 L3: ok
- 265 L2: suerte que tu trabajo es muy lindo ah...
- 266 L3: ahan...
- 267 L2: verdad?
- 268 L3: sí
- 269 L2: sí... que bien...
- 270 L3: para... la próxima ya va a ser mejor... muchas gracias... buena suerte
- 271 L2: obrigada... suerte a usted... chao
- 272 L2: enton/... estos son os meninos que:::... batalham para ser alguém... estos meninos vem de
- 273 longe... que lugar longe
- 274 L1: que coincidência... ne tia... vir bem na casa da uma paraguaia...
- 275 L2: ixi... esos son os meninos que no tem condições... lá em Paraguai no... enton... o que que
- 276 eu estava te falando?... do:::... que que eu tava te falando?
- 277 L1: das festas de aniversário...
- 278 L2: ah festas de aniversário... vou te mostrar o que que nós fizemos para mamãe... outra
- 279 coisa... é::: HOJE... hoje as festas como que é?... porque antigamente nós não tínhamos muitas
- 280 condições né?... é:::... fazia... é:::... um asadito...reunían toda la família con harpa y guitarra...
- 281 para quem puede harpa y guitARRA... generalmente todos... el más pobre puede ser... tiene
- 282 que tener... una música... a la noche... las chicas van en la discoteca... ay eso está muy lindo
- 283 en Paraguai... discotecas internacionales né?... y:::... continuando las fiestas se baila mucho...
- 284 mediodía até noche... tranquilo... e comida típica es aquello que yo te hablé
- 285 L1: sobre religião... tia... aquele menino que veio aqui... ele era missionário... tem alguma
- 286 ligação com alguma religião do Paraguai... ou não?
- 287 L2: deve ter... deve ter... mas generalmente é mais de:::... de outros países... garanto que ele
- 288 foi convidado e como é um menino que não tem condições de... de estudar ou de trabalhar...
- 289 de ahí vem oh:::... as pessoas de... de fora... é:::... geralmente são de Estados Unidos né?... y
- 290 levam esses meninos para eso aí...claro que tem que ter sempre cuidado né?... porque já
- 291 aconteceu que... prometem trabalho para algunas meninas e van levam elas para::: lugar para
- 292 se prostituir... mas eu acredito que eles sejam así::: é:::... tenha... tenha alguna ligación con
- 293 alguna::: igreja lá em Paraguai né?... enton/...de ahí... vai a ser esses meninos son os meninos
- 294 que no tem condições de estudo... porque lá em Paraguai... meu Deus do céu... é uma... é uma
- 295 tristeza... ih... GENte cada vez que eu vou e volto... eu volto::: revoltada... fico TRISte... por
- 296 causa das condições né?... a:::... a diferença social... lá quem é rico é rico quem é pobre é
- 297 pobre... eso... eso... ta... ta... por todo lugar... crianças muito pobres nas ruas pidiendo...
- 298 coMIda... diNHEIro:::... lá em Asunción mesmo... meu Deus... tudo muito triste...enquanto
- 299 que você vai NOUtro lugar... numa rua... que tem mansões... que tem... NOSsa... tem quatro

300 cinco carros importados dentro da garagem... e eso revolta um pouco a gente ((entrevistada
301 fala mais baixo quando menciona as diferenças sociais do país))
302 L1: lembrando seu povo... assim... lá do Paraguai... da sua terra natal... como que você
303 descreveria o povo paraguaio... se você fosse contar sobre eles para alguém... como que você
304 descreveria?
305 L2: ah ta...bom... é:::.... eles... eu describiria así... o povo em si é:::.... é:::.... um povo muy...
306 muito humilde... e eles são muito:::.... como que eu vou te falar?... é:::.... eles são... é:::.... é:::....
307 é:::.... não é bondadoso a palavra... hospitalarios pode ser?
308 L1: hospitaleiros?
309 L2: isso:::.... em Paraguai... é:::.... eles são así... o povo sufrido... MUITO sufrido... e:: que:::
310 sempre están batalhando por alguna coisa né?... e:::.... é:::.... eu pessoalmente tenho muita dó
311 do povo de Paraguai... PARA aqueles que NO tem condições... eu tenho MUITA pena de eses
312 de ese povo... fico às vezes como eu te já te falei... fico MUITO revoltada contra os que TEM
313 mais condições... porque eles ni olham para esses... para esse povo humilde... sabe?... enton/...
314 é... no no geral... así...cuan/ cuando eu vou lá... eu GOSTo de ficar lá... justamente por eso...
315 e... e... o que que acontece?... o povo em si se une muito... você trás... é:::.... os teus amigos...
316 vem é... con/ convida por exemplo para ir en una reunión em... em una fiesta lá em
317 casa...vamos se reunir... vamos fazer un... un asadito... enton/ todo mundo... eles son muito
318 uNIdos... em ese sentido... y:::.... enquanto... a:::.... CLARO que tem o outro lado...que tem
319 povo muito... muito bem de vida que eles... lógico... é de outra:::.... é de outro... de outro:::....
320 é:::.... como que se diz?... de outra:::.... de outra classe social né?... enton/::: no:::.... a esse
321 povo así de... de... de esa outra classe eu não conheço muito... eu convivo más com meu
322 povo... o povo huMILDE né?... é:::.... que que também sabem se divertir:::.... sabem... sabem o
323 que é:::.... tomar um pouco alguna cerveja:::.... tomar um bom vinho:::.... sabe?... E:::.... eles son
324 muito... NOSSA... son um povo muito hospitalarios né?... não tem nada que falar... só que
325 CLARO... tem costumes así que... eu particularmente no sé se vou conseguir morar mais... ya
326 me acostumé com os costumes do Brasil... eles são um poco:::.... um poco:::.... um poco
327 meio:::.... desordeNAdos:::.... relaxaDInhos:::.... é:::.... tem a CULTURA né?... não adianta... eu
328 sufro muito quando eu vou lá porque na casa da minha mãe né... una casa bonita:::.... cheio de
329 flores... cheio de jardim... se coloca uma pessoa aí... é:::.... é:::.... de confianza así para:::....
330 para cuidar da casa e toda aquela bagunça... eso me incomoda muito sabe?... enton/... um
331 povo que::: NOSSA... no... no... no foi BEM eduCADA... né:::.... faz... ta tudo BEM:::.... um
332 povo sossegado sabe?... enton/... eu... nesse sentido no concordo... porque eu já faz trinta
333 anos que eu estou morando aqui...eu sempre fui uma:::.... um pouco exigente... quando eu
334 moRAVA lá já era assim... eu queria buscar outras... outras coisas... sabe?... e fui para
335 Buenos Aires já vim aqui... aqui vim e fiquei né?...quando me formei lá já::: com quin/ com
336 diecisiete anos ya estaba lecionando né?... mas eu fui lecionar LÁ... no OUTro lado...
337 Hernandarias... só brasiLEIros... italianos... é:::.... alemanes... enton/... eu só tinha diecisiete
338 anos já era professora... mas aí três anos eu já estava casada e já estava aqui no Brasil
339 L1: e como que foi mudar pra cá? Como que foi a decisão de deixar o Paraguai e vir pro
340 Brasil?
341 L2: ah:::.... eu estava apaixonada ((risos))... estava apaixonada né menina... encontré para mi o
342 homem ideal ((risos))... NOSSA... achei meu... meu parceiro... achei meu... como que era?...
343 o:::.... a minha alma gêmea... na época né... tava com vinte:::.... dezoito:::.... é... dezoito años eu
344 tinha quando comencé a namorar com Franco... o Carlos né... para mi foi o homem PERfeito
345 né:::.... era tudo que eu sonhava... porque lá em Paraguai sempre pensava... lá dos paraguayos
346 eram sin verGUENZA:::.... né... e nunca namorei lá... porque eu era muito... eu era... nossa...
347 era muito exigente em esse sentido... em TODos os sentidos... e daí quando me:::.... quando
348 tivemos essa proposta de vir lecionar longe... né... primeiro veio a minha irmã que se
349 formou... ela É professora... agora eu só no... eu fiz o segundo grado... mais... o ministério...eu

350 tinha autorização do:::... do:: MEC también Ministério de Educación... que eu podia le...
 351 lecionar né?... e daí eu vim na:::... na::: colônia aqui desse lado... mais perto aqui de:::... de
 352 Ciudad del Este... junto com minha irmã... e foi lá que eu conheci esse cara né... e lógico que
 353 eu me apaixonei... era a família ideal... né... nós inclusive estávamos hospedadas na casa dos
 354 pais de él... só que eles moravam aqui em Cascavel... é... e nós estávamos... como éramos
 355 professoras de... professora lá em Paraguai é PROFESSORA... é palavra maior né... e daí nós
 356 não tínhamos que dar MAU exemplo... e aonde que íamos íamos morar?... en la casa dos pais
 357 do FRANco... só que eles não moravam lá... MAS quando eu conheci esse rapaz MEU Deus
 358 do céu... a família unida... porque eu sempre quis una família né... e:::... él muito... bonitón...
 359 muito metido né... estudava aqui:::... e daí eu pensé... a mi hermana me () ... ela me falava...
 360 “olha... esse é um bom partido né?...” ((risos)) Daí eu comencé a namorar... com três anos
 361 estava casada.

362 L1: mas ele é brasileiro?

363 L2: ele é brasileiro... daí eu me casé lá em Paraguai... lá onde eu lecionava... o meu casamento
 364 foi na capela da escola... e os meus convidados eram meus alunos ((risos))... eles que
 365 decoraram tudo... a escolinha CHEIA de flores... sabe?... margarida... margaridas do jardim...
 366 do... do... ((risos)) das crianças... é:::... e a minha meu cabelo estava cheio de
 367 margaridas:::...enton/... algo bem natural MUIto lindo... sabe?... e:::... de ahí...é::: de ahí...
 368 algunos días... nós:::... é:::... os meu presentes vino tudo na frente...eu fiquei mais lá mais
 369 unos días... depois eh... eu tinha que colocar em ordem as:::... a::: escola... os materiais da
 370 escola... e depois eu vim para cá e::: nunca mais voltei lá...e foi así que... e foi así que:::... é:::...
 371 que:::... que comenzó a minha história de::: de vir para o Brasil

372 L1: e foi bem recebida quando chegou aqui?

373 L2: fui.

374 L1: foi?

375 L2: fui... muito bem recibida... NOSSA:::... no comenzo foi MUIto lindo... porque eu
 376 conhecia::: os pais já da:::... do Franco já... porque eu já morei junto com eles lá né... depois
 377 eu vim para cá... o pai do Franco tinha falecido né... e:::... eu fui... vim morar com a minha
 378 sogra... mas daí a algunos tempos já o Franco já estava trabalhando no banco já... depois
 379 veio:::... é:::... unos unos tiempos eu já fiquei grávida da Romina né... veio o bebê... e já:::... o
 380 Franco já subiu como gerente...ele era muito esforçado também né... e:::... no no banco... eu
 381 eu lembro quando:::... o Franco demorava mais ele me chamava... eu e a Romina íamos
 382 caminhando... en el... no banco... e () voltávamos com ele né... e no banco... o pessoal do
 383 banco... nossa... tinha o maior respeito conmigo... achava muito lindo eso aí... e ACHavam
 384 bonito quando eu FALava... falava tudo atrapalhado... é claro até hoje falo... porque no é
 385 fácil... no é... no é... fácil... você falar... duas... dois idiomas... así misturam muito... eu quando
 386 vou a Paraguai todo mundo fica me olhando porque EU misturo português... sabe?... e tem...
 387 tem coisas que::: que:::... que eu esqu/ esQUEço... no me lembro por exemplo do::: do:::
 388 Paraguai... eu agora estava estuDANdo espanhol... e:::... porque daí enton/... MAS... com
 389 com... com o correr do tempo... ATÉ enton/... depois eu vim me separei:::... e todo mais perdi
 390 todos ah:::... muitas amizades né... MAS continuei tendo OTRAS... muito... ah:::... amizades
 391 muito lindas né... e daí cuando o:::... quando estUDEI agora na faculdade... aí si... aí eu senti o
 392 que que é o preconceito

393 L1: na faculdade?

394 L2: na faculdade... aí eu fiquei muito... aí si... até HOJE por causa de eso... eu... me
 395 bloqueei:::... é:::... as colegas... eu percebia que as colegas... se cutucavam né... quando eu
 396 tentava falar alguma coisa... elas... davam riSADA... ah:::... as colegas que não gostavam de
 397 mi... porque a maioria gostava... e os professores enton/... nossa... e foi MAIS quando eu fiz
 398 essa prova de:::... de literatura... eu tive a infelicidade... infelicidade digo eu porque:::...eu
 399 sofri muito de tirar cem em literatura portuguesa né... elas no aceitavam... aí sí elas me

400 massacraram... e aí eu vi... eu sou muito preconceito... porque daí uma de elas falou que...
 401 como que uma paraguaia... é:::... que não sabe falar o português ia tirar cem em literatura
 402 portuguesa... então/ eu:::... e foi uma das professoras... foi professora que esCUTOU... que me
 403 comunicou... que ela falou... então/ não era mentira...eu fiquei muito triste inventaram um
 404 monte de coisas de mim... disse que a PRofessora de literatura:::... ela:::... disse que:::... eu
 405 fiz a prova... a minha prova a lápis... e que ela se encarregou de... de completar... isso é uma
 406 calúnia.. LÓGIco que eu fazia a lápis... por pela minha insegurança... e depois borrava tudo...
 407 tirava tudo... mas... com a... com a... com a professora que nós tínhamos... não tinha isso... ela
 408 era MUIto exigente... eu NI ERA amiga da professora... e isso me doeu MUIto... já faz dois
 409 anos atrás... isso aí... eu... nossa... e DAÍ eu fui consultar com a minha... um dia eu fui
 410 comentar com a minha::: minha coordENADORA...isso aí... ela me falou... “você sofreu
 411 desde o primeiro ano esse preconceito... desde o primeiro ano eu BATAhei por você”... daí
 412 eu falei... “eu percebi professora”... e daí ela me falou... “acontece que elas é:::... morriam de
 413 ciúme de você... porque você com a TUA idade... com TODos seus problemas... que você...
 414 tinha... era... elas... eram meninas irresponsáveis... e voCÊ se interESSAVA... você se
 415 acercava aos professores e perguntava... e porque que isso aí... porque um dia para nós elas
 416 falaram... elas chegaram a falar que NÓS puxamos muito o teu saco...”... eh... era ela... não
 417 eu... sabe?... “e daí nós no:::... uma de elas quando você não estava aí... nós falamos que VOCÊ
 418 era uma pessoa muito esforçada... e que nós tínhamos que te ajudar... MAS você estudava...
 419 nunca te demos de presente... UNA vírgula... porque nós percebemos que você estudava”...
 420 então/ tudo isso veio naquele tempo em que eu me formei... eu sou MUIto... porque eu não
 421 esperava... realmente isso aí das minhas colegas... eu NO tenho culpa... eu... eu estudei
 422 bastANTE literatura... e por coINCIDENCIA... claro... haverá sido uma coiciDENCIA... de que
 423 aquilo que eu estudei... caiu em esse dia... porque LÓGICO que eu não vou saber toda a
 424 literatura::: né?... é ÓBVIO isso aí...eu não estudei aqui... MAS... infelizmente eu tirei
 425 CEM... eu fiz TUDO... eu:::... acertei TODas as questões...e por isso elas... meu Deus do céu...
 426 de aí elas colocaram até advogado que:::... eles queriam que eu... é:::... fizesse outra prova
 427 né?

428 L1: acionaram advogado?

429 L2: SÍ:::... de aí a:::... de aí a::: Rocio e a Romina acionaram outro... e falaram... de aí ela
 430 falou com uma das colegas... falou assim... “fale para a menina que falou da minha mãe... que vai
 431 ser processada por três coisas... ou vocês param com isso aí... ou nós estamos também com
 432 advogado”... porque elas queriam que eu fizesse outra prova... daí o Douglas... o diretor
 433 falou... “o que... o que vocês tem contra a Maria?... Não é o problema a Maria o problema são
 434 VOCÊS... vocês que não pasSARAM... ela não VAI fazer outra prova... não vai fazer”... então/
 435 de aí a Rocio ligou para uma das meninas e falou... “fulana falou assim... e ela vai ser
 436 processada... avise ela... aí já não é minha mãe que está nesta história... já são nossas filhas...
 437 porque é um absurdo o que vocês estão fazendo por ela... eu conheço ela... ela tinha de
 438 madrugada... tinha que levantar para estudar... e essas preguiÇOSAS... além de estar
 439 fofocando... caluniando ELA... estão falando ainda do país... que TIpo de professores estão
 440 formando... porque para ser um bom professor não tem que comentar Nada de um país...
 441 então/ o preconceito está aí”... aí que eles pararam... a menina ficou com medo né?...e foi aí
 442 que soufri: preconceito... antes não... nossa... antes não... MEU Pai... ADOro isso aqui... eu
 443 ADOro Brasil... até hoje... só foi na faculdade que... daí eu já não quis estudar mais não quis
 444 continuar... não quis fazer mais a minha:::... a minha::: a minha pós... porque as minhas
 445 colegas continuam... e TEM é:::... me... me convidaram para ir dar aula agora... em uma das
 446 escolas... está a menina que me caluniou... eu não vou... mas eu gosto aqui... aqui do Brasil
 447

448 L1: e você... tia... dando aula de::: de espanhol... para as crianças e agora você está com 5ª a
 449 8ª... como que é a experiência?

450 L2: A-DO-RO... MEU Deus... como eu gosto... EU gosto... porque porque Ju... eu vejo nas
451 crianças... elas são sinceras... né... nós adultos temos um pouco essa maldade... temos inveja
452 né... que... um é melhor que o outro... e o que que eu percibi **até** entre os pro/ professores
453 também existe eso aí... eu particularmente NO... na faculdade... como eu te falei... para mi...
454 para mi os professores foram MARAvilhosos... e no sé se independente se:::... porque eu
455 nunca quis criticar...eu no vou falar do meu colega de jeito nenhum...e eu escutava eso aí
456 ENtre os profe... é:::... entre os professores no... entre os COLEgas que estavam se
457 formando... e:::...eu defendia sempre essa:::... ah:::... o lado dos professores né?... e o que que
458 acontece?... eu... eu vi muita maldade en ese sentido... e as crianças no... as crianças eles eles
459 o que te falam é verdade... tá entendendo?... eu SEMpre gostei de lecionar crianças... eu já...
460 já aaa.. aprendi... lá já lecionava né?... agora por eso que eu fico entre... entre lecionar adulto o
461 adolescente... adulto **até** dá pra pensar... adulto né... bem adulto... porque eles vão para
462 estudar mesmo... no brincar... em... que nem essa... eu estava esses dias... eu fui substituir a
463 professora... una professora lá na Harpa... e aí tem seNHores...que QUERem estudar... enton/
464 com ESSE... tudo bem... é:::... é gostoso porque eles vão para para esTUDAR... no van para
465 brincar... e as crianças também... as crianças brincam... mas se você falar para criança ... pode
466 parar... **até** no vai parar no né... mas aí... três o dos dos três vezes ele para... e eles son
467 sinceros... e te dizem ah maestra... você é así asado... é porque eles son sinceros...LÓGIco que
468 tem crianças né?... que:::... é cheio de problemas... mas aí você entra um pouco no mundo de
469 ele... e você escuta ele o que que tem atrás a historinha de eles... você vai ver porque que essa
470 criança é así... porque que ele é rebelde... enton/ eu me apaix/ eu me apaixonei de... de... da...
471 das crianças... ADOro... eu sinto saudades... en ese tempo así... que eu no estava dando mais
472 aula... eu sentia... é:::... sentia saudades de eles... enton/ eu gosto de lecionar mais crianças
473 L1: e você acha que você leva alguma... algum tipo de vantagem quando você vai procurar
474 um emprego... pra dar aula de espanhol... você paraguaia por já falar o espanhol... leva
475 alguma vantagem sobre um professor que se forma aqui no Brasil por exemplo?
476 L2: en una... é... po pode **até** ser... porque eu... eu sou paraguaia mas eu sou... é:::... sei faLAR
477 o espanhol... lógico agora que eu esTUdei... aí tudo bem... en una das escolas que eu fui
478 aqui... é:::... eles me falaram... o:::... o:::... dono da escola me falou... “eu prefiero uma:::...
479 uma:::... professora que fala já... o espanhol”... porque ele também foi para Estados
480 Unidos...ficou lá dieciséis anos com a esposa... e hoje eles están aí... abriram una escola... e
481 ele... ele me falou... ele me falou... “eu prefiero porque de ahí tem... tem...” según ele... eu
482 estou te falando o que ele me comentou né... según ele disse que tem professoras aí que já
483 foram aí que están esTUDANdo ainda o espanhol né... que ele percebeu que:::... no:::... é:::...
484 que... que ela fala tudo errado... e que ele preferia realmente uma:::... uma:::... una que já é
485 nativa no caso... MAS aí eu falo que tem ÓTIimas professores porque... é:::... tem... están se
486 formando professores muito bons em espanhol... claro... e:::... eu vi aí na unioeste quando
487 estava aí fazendo unos é:::... unos cursos... na unioeste... nossa... tem unos professores
488 MARAvilhosos que... olha... eu tenho MUIto que aprender de eles... no tenha dúvida...
489 porque... o:::... o:::... que acontece Ju... as pessoas pensam... NOSsa... aquela professora é
490 nativa... ela deve ser ÓTIima... mas no é por aí... a parte de... de espanhol é difícil... a parte
491 gramatical... você sabe que é MUIto difícil... e eu... depois de quantos anos faz que voltei a
492 estudar de novo?... faz três anos que estou morando aqui... TREINTA anos aliás... trinta
493 anos...em trinta anos depois... depois de trinta anos que eu comecei a estudar de novo
494 espanhol... tá entendendo?... e português enton/ tem MUIta coisa ainda para aprender em
495 português... EU... eu no teria coragem de dar aula de português...
496 ((fim do primeiro lado da fita, que acabou cortando a resposta da entrevistada))
497 L1: ((o início da pergunta ficou comprometido por ter iniciado gravação no outro lado da
498 fita)) e daí você aprendeu na casa do Franco?

499 L2: foi... foi com as crianças que eu lecionava... porque daí eram todos brasiLEIROS... a
 500 maioria... eu me lembro que tinha dentro una aula... quarenta crianças... e essas crianças
 501 tinham que estudar... veja só... olha a dificuldade... primeira coisa que nós tínhamos que
 502 fazer... era ensinar as crianças... a::::... aprender espanhol... para DEpois::::... passar os
 503 conteúdos da::::... do que nós iríamos dar... porque eles no compreendiam NAda... tadinhos
 504 no entendiam nada... o que... que... “que habla professora?”... “que habla?”... sabe?... enton/
 505 nós tínhamos que praticar DENtro::::... o idioma espanhol... probrecinhos de eles... eles...
 506 sofriram muito... e lógico que nós também sofrimos... e daí o que que acontecia?... daí eles
 507 fala/... daí eu falava así... bom... eu vou ensinar a vocês o::::... espanhol... e vocês me ensinam
 508 o::::... português... e foi assim que eu comencé... depois que eu fui... e donde... donde nós
 509 morávamos... todos eles eram... eram brasileiros né?... e foi aí eu no entendia nada... no
 510 compreendia nada... eu falava pra minha irmã... que que ele ta falando?... né?... e depois
 511 depois com as crianças e junto depois... com a minha sogra::::... futuro sogra... futura
 512 sogra::::... e o meu enamorado... e o povo de lá... comencé a... eu comencé a... a falar esp/ o
 513 português... SÓ falAR... porque eu no... en la época eu no estudei... nunca estudei... eu só falei
 514 así com... aprendi a falar com o povo né?
 515 L1: estudar... estudar... foi na faculdade tia que você... ah... não... você fez magistério...
 516 L2: eu fiz magistério... mas aí para fazer magistério eu tinha que fazer aquela prova seletiva...
 517 foi no Wilson Joffre nunca esqueço... e daí o que que aconteceu?... né... eu me lembro que a
 518 Rocio estava estudando né... na época... e ela me trouxe é::::... ela me falou así... “mãe... acho
 519 que você vai ter que dar um exame para ir no magistério”... e eu fui lá no colégio Maria
 520 Auxiliadora e me falou... “no... pode començar”... daí eu falei... “mas no vou fazer nenhuma
 521 prova?”... e ela me falou así... a diretora me falou así... “nós vamos te avisar... você vai fazer
 522 uma prova si”... de aí eu já comencé o magistério... já fazia unos... unos quatro cin/ quatro
 523 meses né... e aí veio a ordem que eu tinha que ir fazer essa prova seletiva... JÁ era amiga dos
 524 professores também... quando eu falei... “professores... eu vou desistir”... porque era prova de
 525 todas as matérias né?... primeiro e segundo grado... e cuando veio aquello... falei nossa... eu
 526 me apavorei... falei no vou fazer... de aí eu comentei com os professores... e a Fátima... una
 527 professora MUIta querida... me falou... “você vai... claro que você vai passar... e... nós vamos
 528 te ajudar”... de aí eu ()... “mas eu não tenho os LIVros... eu tenho os livros da minha filha...no
 529 no sé como començar”... daí ela... nunca esqueço que ela é::: me trouxe até aqui e falou...
 530 “Maria... tá aqui os livros... é só començar a estudar”... um MONte de livros... veio de carro...
 531 colocou aí na mesa... e de aí comencé::::... comencé a estudar... e a Rocio... a minha filha
 532 Rocio me falava... “mãe... você no precisa estudar todos... você vai fazer ese”... e ela
 533 comenzava a me ensinar COMo que eu tinha que estudar... eu falei... “filha... tô.. estou com
 534 medo... no vou passar... é MUIta coisa”... daí a Rocio oRALmente...nós estudávamos así... e
 535 ela me falava... “mãe”... daí eu no entendia o que que era um... suponhamos... una... una
 536 palabra... “que que significa eso filha?” e ela me falava... enton/ ela me falava “relaciona com
 537 alguma coisa”... e o que eu fiz... né... e eu lembro que::::... história era uma das matérias que
 538 eu mais gostava... e fiquei em história... engraçado... acho que confundi um pouco... né...
 539 passei português... passei literatura::::...tudo::::... passei tudo e fiquei... e daí na segunda::::
 540 chance né... acho que te dão duas três oportunidades... daí na segunda eu tirei acho que no me
 541 engano... tirei o/ oito nove... e passei... passei fiz tudo essas provas seletivas...para depois
 542 é::::... ir no magistério... só que eles já me tinham me::::... a irmã me falou... “vem já assistir as
 543 aulas... que depois nós vamos te matricular”... e passei... foi así que comencé com português...
 544 dePOIS fui... me deixei... me formei... quando veio a doença da Rocio né... eu deixei tudo
 545 meus materiais lá... mas já tinha me formado em magistério eu no fiz a... é::::... o::::... como
 546 era?... o baile da formatura... essas coisas... no participei de eso aí... de nada... porque foi na
 547 época em que... a:::: Rocio veio a::::... adoecer... eu larguei tudo lá... mas eu me formei...

- 548 magistério... eu passei tudo com boas notas... agora na faculdade que eu vi que:: e::... em
549 espanhol... justo em espanhol... que eu:: eu... fui com nota bem baixa
550 L1: em espanhol?
551 L2: em espanhol... MAS eu acho... eu não acredito... eu acho que eso foi::... eles me
552 colocaram de propósito... porque eu... eu sei o que eu fiz lá... tem professores que... sei lá...
553 e::... nosotros... no... nas outras matérias... fui bem né... e::... em::... magistério::... as... as
554 minhas notas são bem ()
555 L1: e na faculdade as suas colegas... na parte do espanhol... vinham pedir sua ajuda para fazer
556 trabalho?
557 L2: sim... eles vinham... mas eu... o que eu sabia... porque sempre deixei claro Ju... que eu...
558 por exemplo... no sabia::... no... no era que sabia tudo... eu sabia FAlar como eu te falei... eu
559 precisava de um estudo... eu tinha que començar a estudar... em coMENZÈ a estudar de
560 novo... e o que... o que que eu percibí que as colegas... suponhamos... é é... eles vinham me
561 perguntar suponhamos uma coisa bem difícil... que às vezes eu no saBIA responder...enton/
562 eu tinha né... du/ dúvidas né... daí eu falava... “oh... eu vou me informar bem” porque eu
563 penso así... no pelo fato de ser nativo vai saber tudo... no... eu... por exemplo... eu... a parte
564 gramatical tem muitas coisas... agora LÓGIco... tá tudo aqui né?... mas aí você tem que ir
565 estudando... eu parei de estudar há quarenta anos... né?... agora eu comencé a estudar... outra
566 vez né... fiz MUItos cursos... por eso que eu insisto... continuo fazendo cursos de espanhol
567 né?... aí depois eu quero començar o português... e::... eso é claro... o que... o que eu podia
568 ajudar no... no... no::... primeiro e segundo ano... eu mostrava así minha folha para eles ((a
569 entrevistada mostra por gesto que levantava sua folha para que o colega que sentava atrás
570 pudesse ver))... fazia tudo né?... tranquilo... () eu ajudo mesmo... o que eu sei... nossa... no
571 penso duas vezes... no tenha essa... essa coisa de “nossa... ela... eu no vou ajudar porque...
572 é::... eu quero ser a melhor” no... se é por mi... eu... olha::... eu... me faz minha prova e eu
573 vou fazer tua prova... eu quero ajudar e eu acho que::... sei lá... é::... porque eu... eu penso
574 así... quando... se você quer ser alguém... você vai estudar... as meninada só que coitada...
575 tinha meninas que eram empregada doméstica na faculdade... e ela me falava “eu no vou
576 lecionar espanhol... enton/... Maria... se você faz minha prova... tranquilo”... só que...
577 CLARO... eu no fiz a ninguém... mas eu... mostrava así... faziam tudo... passavam tudo
578 L1: você teve a Romina, a Rocio e a Ana... elas tinham um pai brasileiro e uma mãe
579 paraguaia... com que língua... que língua que você ensinava para elas?
580 L2: aqui o português...
581 L1: e daí quando elas iam para lá como que funcionava?
582 L2: para lá daí elas aprenderam o espanhol
583 L1: mas lá?... não em casa com você aqui?
584 L2: não... não... aqui em casa no... eu falava tudo português com elas... mas só que elas
585 aprenderam é... a Rocio... por exemplo... vocês estudavam espanhol... em... no Santa Maria
586 né?... com o professor lá... que eu inclusive ia ser a professora de vocês... ((risos)) e por medo
587 eu voltei para trás... Meu Deus... nunca esqueço... é a::... a::... a irmã Olmira... é Olmira
588 né?... Se lembra da irmã?
589 L1: uhun
590 L2: eu fui... firmei tudo lá e depois voltei para trás... é que na época estava me separando
591 né?... e quando ela me ofereceu essa::... esse... essa::... essa oportunidade de lecionar é::
592 espanhol... meu Deus... eu fiquei MUIto feliz menina do céu... e fui e assinei tudo e daí voltei
593 para trás... eu no esTAVA bem... eu estava me separando na época né?...e de aí a Rocio
594 aprendeu aí a parte gramatical... e a parte oral así aprendia conmigo... nós praticávamos... mas
595 eso porque ela tinha que::... estudar né?... mas aqui eu... tudo em português... elas me
596 entendiam né?... daí quando nós íamos lá... as meninadas falavam em português... mas elas
597 estavam aPRENDENdo o espanhol... hoje a Rocio... a Rocio fala perfeitamente o

598 espanhol...eles vão se comunica lá::... tudo mundo conhecendo o espanhol... enton/ AQUI em
599 casa sempre foi o português
600 L1: e agora a Romina lá... só no espanhol...
601 L2: mas só que así... aquele::... aquele espanhol TDo mal falado... a Romina... é aquele que
602 te falei... aquele Jopará... ela por exemplo fala así é::... é::... ((a entrevista reproduz uma frase
603 de difícil compreensão por conter palavras em guarani))... (nambrena) no existe no::: no::: no
604 dicionário espanhol... (nambrena)... (nambrena) é una... um idioma inventado pelo Paraguai...
605 e olha que tem muitos... muitos escritores muito::... é::... aqueles que estudam... um idioma...
606 como que fala?... o:::... que son cuRIOSos pelo:::... pela forma que o paraguaio fala... porque
607 eles vivem inventando coisas... daí a Romina eu falo así... “Romina... meu Deus do céu... o...
608 o... te/... teu espanhol é péssimo”... ela mistura português... guarani e espanhol... enton/ sai um
609 idioma que ELA mesma inventou... ((risos))... “RoMIna... meu Deus do céu”... “ah... mãe fica
610 quieta... eu sei que você é formada... e me está chamando a atenção... eu falo do jeito que eu
611 quero”... (nambrena)... (maena)... ((enumera uma série de palavras em guarani)) só eles que se
612 entendem
613 L1: e lá na sua comunidade... onde você morava... onde a Romina mora ainda... como vocês
614 veem os brasileiros lá?... qual é a visão que eles tem do povo brasileiro?
615 L2: Ah::... eles gostam... NÓS gostamos dos brasileiros... no tenha DÚvida de eso... gostamos
616 MUIto... quando o povo brasileiro vai lá... lá é::... láno meu povo principalmente... a
617 minha:::... minha família... eles no sabem que fazer por um brasileiro... LÓgico que eles tem
618 um pouQUInho né... eles sabem que aqui é TUDO una maravilha que é tudo povo brasileiro é
619 MUIto limpo um povo muito limpo né?... e o povo paraguaio ao contrário né?... LÓgico que
620 tem também... povo muito... muito limpo né? Porque lá é así... “ah... eu sou pobre” ela te fala
621 “yo soy pobre”... mas no porque sea pobre...vai ser po/ puerca né?... enton/ de aí é así... e lá
622 em casa... em casa por exemplo... che/ chega una que nem a dona Ema por exemplo... a mãe
623 do Franco... a família lá de de brasileiros... e... a minha mãe se preocupa... coitadinha... faz de
624 TUDO por eles... MAS o povo no GErAl eles ADOram o brasileiro sabe por quê?... porque o
625 povo brasileiro::... um povo muito trabalho né?... e lá a veces o::: povo de Paraguai toma así
626 toma o famoso tererê de eles... atrasa TUDO... e já:::... estão acostumados... no adianta...
627 porque ATÉ a empregada doméstica tem que sentar e tomar o tererê de eles... e eu fico
628 LOUCA quando eu vou... quando vejo essas coisas lá... porque atrasa tudo né Ju?... é:::...
629 MAS o povo em si ADOrA o... o brasileiro::... o brasileiro é sempre muito bem vindo... é
630 LÓgico que tem os policiais que daqui para::: ir de carro... é mais difícil... por quê?... porque
631 tem os policiais que son coRRUPtos né?... que... piden dinheiro:::... propina... o:::... pai
632 mesmo das meninas... o meu ex marido... no quer ir mais para lá... por que?... porque... no
633 caminho eles vêem que é brasileiro e aseguran e:::... COmo aqui também é así... vêem o:::... a
634 chapa paraguaia sempre de carro importado... eles aseguran é:::... o... meu genro... o Gabriel
635 que que fizeram por ele?... aqui no Brasil... quando era a:::... a formatura da Rocio o Gabriel
636 a Romina já estava aqui... com a fami/... com a sogra e o sogro... e o Gabriel iria vir mais
637 tarde com o irmão né?... e quando vinha vindo... eles tinha... eu no me e:::... se no me engano
638 foi um:::... una camionete o um carro:::... aqueles carros imporTados... e chamou atenção da
639 polícia... a... aqui de Medianeira... e vieram detrás... do:::... do Gabriel... e pararam ele... ele
640 estava com o irmão... eles deixaram PELados sabe?... que... capar tudo... sei lá... tirou TUDO...
641 porque pensavam que eles... eles estavam trazendo droga... tá entendendo?... eles queriam
642 sabe por que que ele::: tinha aquele::: aquela camionete daquele porte lá sei lá... e de aí ele
643 falou así... “mas eu traBAlho... meu Pais trabalha... a MINha muLHER trabalha conMIgo...
644 e porque lá em Paraguai nós temos condições de comprar um carro que nem esse”... enton/
645 foi::: ele no chegou a tempo... quando nós estávamos chegando aqui duas horas da
646 madrugada... ele estava chegando... com o irmão... no deu tempo de ir na festa da Rocio...
647 enton/ é así... eu acho que eso aí é muito relativo né?... mas o povo::: a tua pergunta era se...

- 648 como que era da::::... como que era:::: é::: o:::: em relação aos brasileiros... o... o povo
649 brasileiro é muito bem recebido pelos paraguaios... gostamos muito de eles... é:::
650 L1: é isso então... acho que já está bom...
651 L2: mas no era pra ser espanhol?... agora falei só português...
652 L1: não tem problema...
653 L2: no hay problema?
654 L1: não... não tem problema nenhuma... podia misturar... falar do jeito que você se sentisse
655 mais a vontade...
656 L2: Ai::: que legal... enton/ tá jóia... vai te ajudar?... maravilha...