**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
ÁREA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

SÉRGIO DUARTE JULIÃO DA SILVA

**Análise e exploração de marcadores discursivos no
ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**

**São Paulo
2010**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA E PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

SÉRGIO DUARTE JULIÃO DA SILVA

**Análise e exploração de marcadores discursivos no
ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**

Tese apresentada à Área de Pós-Graduação
em Filologia e Língua Portuguesa do
Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculos da Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo, para a obtenção do título de Doutor em
Letras.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Pinto de
Carvalho.

**São Paulo
2010**

A

Maria de Jesus Labrego (*in memoriam*),

“deste-me alturas de incenso”.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. Reginaldo Pinto de Carvalho, meu sincero agradecimento pela orientação e confiança depositada em mim, cedendo-me considerável autonomia e acreditando em meu trabalho desde seu embrião como projeto de dissertação de mestrado.

À banca examinadora, pela oportunidade de consolidar este trabalho e aprimorá-lo em investigações futuras.

À Professora Dra. Rosane de Sá Amado, que sempre se mostrou disponível e generosa, além de estar executando um trabalho admirável para a consolidação da área de PLE na Universidade de São Paulo.

À Professora Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade, por seus preciosos conselhos quando do exame de qualificação.

Ao Professor Dr. José Luiz Fiorin, grande mestre, que me apresentou os fascínios da linguística.

Às pessoas que permitiram a gravação de seus depoimentos para a constituição dos *corpora* deste trabalho.

Aos profissionais e alunos de PLE com quem trabalhei ao longo destas décadas, por me possibilitarem a experiência necessária à concepção e às reflexões deste trabalho.

A meu pai e minha irmã, sem cujo apoio nada disto teria sido absolutamente possível.

A Armando Ribeiro Filho, de imensa dignidade e integridade, cuja companhia se faz presente nas vias principais e nos atalhos desta vida.

À amiga Marilena De Stefano: nunca há grandes professores se não houver alunos admiráveis.

Aos amigos Giselda Fernanda Pereira e Marcelo Bartz, por sempre me presentear com sua revigorante cumplicidade.

A Arnaldo José Calado de Farias, que me fez enxergar a inteligência sem, contudo, despi-la de sensibilidade.

A Silvana Maria da Conceição, insubstituível na dedicação que não se mede.

E, por fim, ao meu filho Victor, cuja existência tudo resume.

“Vale o risco? Vale, se a vocação for cumprida com amor. É preciso se apaixonar pelo ofício, ser feliz nesse ofício. Se em outros aspectos as coisas falham (tantas falham), que ao menos fique a alegria de criar.”

Lygia Fagundes Telles,
em entrevista a Clarice Lispector

Resumo

A conversação é fonte de grande parte de nossa noção de ordem social e, além disso, apresenta sua própria ordem e manifesta um senso próprio de estrutura. Ao interagirem através da conversação, as pessoas recorrem a procedimentos regulares através dos quais tornam explícitas as marcas de planejamento de seu discurso e as estratégias de gestão dos turnos de conversação, das relações estabelecidas e da interação verbal em si. A língua, portanto, não pode ser considerada simplesmente um código de comunicação, mas sim um meio através do qual atuam sujeitos que manifestam suas ideias sobre o mundo real e sobre seu próprio mundo interior, expressam seus papéis sociais e sua personalidade em um determinado contexto e, ainda, por mecanismos metalinguísticos, estabelecem relações de coesão e coerência nos seus próprios textos através dos vínculos que a linguagem verbal estabelece com ela mesma. Nesse processo, os marcadores discursivos (MD) exercem papel de extrema importância porque possibilitam e fazem funcionar mecanismos de atuação e manifestação dos sujeitos da enunciação.

Entretanto, uma análise atenta dos materiais utilizados para o ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil revelará que as situações de conversação a que são expostos os alunos pouco se utilizam desses elementos e processos típicos da interação verbal e acabam por prender-se à sintaxe do português culto escrito. Como resultado – ao contrário de materiais didáticos de outros idiomas como o inglês, o espanhol e o francês, por exemplo – os materiais de PLE incorrem na falha de não equiparem os estrangeiros com ferramentas tais que os possibilitem interagir com falantes de português em situações reais de conversação.

Tendo como arcabouço teórico a Análise da Conversação, este trabalho apresenta a importância da presença dos processos da conversação no ensino de língua estrangeira e propõe quatro níveis de exploração dos MD com vistas a construir nos estrangeiros aprendizes de português uma real competência comunicativa e sociocultural.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira (PLE), Análise da Conversação, marcadores discursivos, língua falada, ensino de língua estrangeira, linguística aplicada.

Abstract

A great deal of our sense of social order stems from conversation, which in turn has its own order and works according to its own rules of structure. As they interact through conversation, people resort to regular procedures to produce explicit marks of discourse planning along with strategies for managing turn-taking, established relationships and oral interaction itself. Therefore, language should not be considered merely as a communication code, but rather a means through which subjects can play an active role while manifesting their ideas about the real world and their own inner world, and expressing their social roles and personality within a given framework. These subjects also engage in metalinguistic mechanisms to create cohesion and coherence relationships as oral language refers to itself in discourse. Discourse markers play a fundamental role in this process because they enable subjects to act and manifest their own selves while producing utterances.

However, a close look at the materials currently used for teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) will show that the conversation instances to which PFL students are exposed seldom use these elements and processes so typical of oral interaction. As opposed to other foreign language materials such as English, Spanish and French, PFL materials tend to insist on forms that reflect educated written Portuguese syntax. As a result, PFL material fail to provide foreigners with useful tools to interact with Portuguese speakers in real conversation.

This paper highlights the importance of exploring conversation in foreign language teaching on the basis of Conversation Analysis theories. It also suggests four levels in which discourse markers can be explored in order to enable PFL students to build up effective communicative and sociocultural competence.

Key words: Portuguese as a Foreign Language (PFL), Conversation Analysis, discourse markers, spoken language, foreign language teaching, applied linguistics.

**ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DE MARCADORES
DISCURSIVOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS-LÍNGUA
ESTRANGEIRA (PLE) NO BRASIL**

Sumário

Introdução	1
1. Justificativa	1
2. Fundamentação teórica	4
3. Objetivos e procedimentos metodológicos	6
 Capítulo 1 - O Português Falado (PF) e o Português Língua Estrangeira (PLE)	9
1.1 Estudos e abordagens do PF	9
1.2 Histórico e tendências do PLE	14
1.3 A presença e a importância do PF no ensino de PLE	20
 Capítulo 2 - Fundamentos teóricos	23
2.1 Abordagens linguísticas pré-funcionalistas	23
2.2 Funcionalismo, pragmática e o estudo das conversações	35
2.2.1 “Por que a linguagem é como é?” – o funcionalismo de Halliday	36
2.2.2 Desdobramentos das investigações funcionalistas	41
2.2.3 A guinada pragmática e o estudo das conversações	44
2.3 A Análise da Conversação e os MD	49
2.4 As competências	62
 Capítulo 3 – Marcadores Discursivos (MD)	67
3.1 Texto, contexto e MD na interação	67
3.2 Traços definidores dos MD	79
3.2.1 Procedimentos metodológicos	79
3.2.2 Variáveis consideradas e seus traços	81
3.2.3 Traços caracterizadores dos MD	82
3.3 Articulação tópica e orientação da interação: língua em ação	85
3.4 Os MD nos procedimentos de formulação	95
3.4.1 Hesitação	98
3.4.2 Interrupção	102
3.4.3 Repetição	110
3.4.4 Correção	113
3.4.5 Parafraseamento	118
3.4.6 Parentetização	121
3.4.7 Tematização e rematização	128
3.4.8 Referenciação	130
3.5 Os MD nas marcas de subjetividade	135
3.6 Os MD sob o viés cultural e ideológico	142
 Capítulo 4 - Os MD no ensino de língua estrangeira	152
4.1 Considerações sobre o ensino de língua estrangeira	152
4.1.1 Panorama histórico do ensino de língua estrangeira	158
4.1.2 O culto e o popular	174
4.1.3 A questão da interculturalidade	183

4.1.4	Interlíngua	189
4.2	A exploração dos MD no ensino de língua estrangeira	191
4.2.1	Os MD no ensino do inglês	191
4.2.2	Os MD no ensino de espanhol	207
4.2.3	Os MD no ensino de francês	217
4.2.4	Os MD no ensino de PLE	229
4.3	MD no ensino de PLE x MD no ensino de línguas estrangeiras	240
Capítulo 5 - Níveis de exploração dos MD no ensino de PLE		244
5.1	Exploração dos MD no nível fonético-fonológico	263
5.2	Exploração dos MD no nível morfossintático	276
5.3	Exploração dos MD no nível léxico-semântico	287
5.3.1	Conceptualização	290
5.3.2	Semiotização e lexemização	291
5.4	Exploração dos MD no nível discursivo	300
Conclusão		310
Referências bibliográficas		316
Anexos		
1	Critérios para transcrição	335
2	Entrevistas com brasileiros	336
3	Lista dos MD do corpus compartilhado do Projeto NURC/Brasil	346
4	Subjuntivo à paulista	347
5	Entrevistas com estrangeiros, com transcrição fonética	348

Lista de ilustrações

Relação de quadros

Quadro 2.1: A dicotomia <i>langue/parole</i>	29
Quadro 2.2: Escolhas e exclusões do recorte teórico saussuriano de língua	30
Quadro 2.3: Formas, funções e posições dos sinais dos interlocutores	59
Quadro 2.4: Classificação dos marcadores (conversacionais) quanto ao aspecto formal	61
Quadro 2.5: Resumo das competências apontadas no QECR	64
Quadro 2.6: Escalas avaliativas do QECR	65
Quadro 3.1: Inquéritos do Projeto NURC/Brasil para formação de um <i>corpus</i> mínimo	80
Quadro 3.2: Variáveis, aspectos e traços dos MD	81
Quadro 3.3: Núcleo-piloto dos MD	85
Quadro 3.4: Processos de reformulação de L2 através de autocorreção	115
Quadro 3.5: Presença o ausência de marca de subjetividade nos MD do corpus do NURC-SP	137
Quadro 3.6: Quadro consolidado de ausência de marca de subjetividade nos MD do corpus do NURC-SP	138
Quadro 3.7: Presença ou ausência de marca de subjetividade nos 5 MD mais frequentes do <i>corpus</i> do NURC-SP	138
Quadro 3.8: Unidades limítrofes elencadas no <i>corpus</i> compartilhado do NURC-SP	139
Quadro 4.1: Fala culta x fala popular	180
Quadro 4.2: O <i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)</i>	186
Quadro 4.3: Estrutura do livro <i>Functions in English</i>	201
Quadro 4.4: Levantamento de MD em livro de inglês	204
Quadro 4.5: Os 5 MD de maior frequência no material selecionado	207
Quadro 4.6: Exemplo de quadro funcional de material de espanhol	210
Quadro 4.7: Categorias dos contextos funcionais do material de espanhol	211
Quadro 4.8: Levantamento de MD em livro de espanhol	213
Quadro 4.9: Os 5 MD de maior frequência no material selecionado	217
Quadro 4.10: Levantamento de MD em livro de francês	224
Quadro 4.11: Os 5 MD de maior frequência no material selecionado	229
Quadro 4.12: Situações de uso da língua oral em materiais de PLE	232
Quadro 4.13: Tipos de situação de interação verbal em material de PLE	233

Quadro 4.14: Tipos de situação de interação verbal em material de PLE	233
Quadro 4.15: Levantamento de MD no livro <i>Falar... Ler... Escrever...</i>	234
Quadro 4.16: Levantamento de MD no livro <i>Fala Brasil</i>	234
Quadro 4.17: MD em material de PLE, em ordem decrescente de frequência	236
Quadro 4.18: MD no <i>corpus</i> compartilhado do NURC, em ordem decrescente de frequência	238
Quadro 4.19: MD comuns em material de PLE e no <i>corpus</i> compartilhado do NURC	239
Quadro 4.20: MD de maior frequência nos materiais de língua estrangeira e no <i>corpus</i> do NURC	240
Quadro 4.21: MD de maior frequência relativa	241
Quadro 5.1: Estrutura de capítulo proposto de PLE	246
Quadro 5.2: Quadro contrastivo de fonemas sem correspondência entre português e inglês	268
Quadro 5.3: MD utilizados por estrangeiros falantes e inglês como língua materna	269
Quadro 5.4: MD no <i>corpus</i> compartilhado do NURC, em ordem decrescente de frequência	270
Quadro 5.5: MD com maior frequência de uso entre brasileiros e alunos de PLE	271
Quadro 5.6: Quadro dos morfemas verbais do português	285
Quadro 5.7: Exemplo de campo lexical de MD com comutação do núcleo	295
Quadro 5.8: Levantamento de impressões mediante comutação de núcleo de MD	298
 Relação de gráficos	
Gráfico 4.1: Idade e grau de eficácia de aquisição x aprendizagem	167
Gráfico 4.2: Personalidade e o efeito sobre a aprendizagem	168
Gráfico 4.3: Número absoluto de MD nos materiais de língua estrangeira e no <i>corpus</i> do NURC	240
Gráfico 4.4: Frequência do MD mais utilizado	241
 Relação de figuras	
Figura 5.1: Espectros vocálicos do português, espanhol e inglês	266

Introdução

1. Justificativa

O interesse pelo Brasil e pela língua portuguesa sempre teve momentos oscilatórios e manifestou-se sob diversos prismas, desde a necessidade em caráter compulsório (em 1758 o Marquês de Pombal proibia o uso da língua geral para favorecer o português no Brasil) até interesses geopolíticos e econômicos, como o interesse do Brasil por um assento permanente no Conselho da Organização das Nações Unidas e a ascensão do País como um emergente dentre os chamados BRICs, para cuja economia o mundo começou a dirigir olhos mais atenciosos a partir da primeira década do século XXI.

Embora também sendo uma república jovem e ex-colônia de vastíssimo território como os Estados Unidos, a influência do Brasil – e, por consequência, da língua portuguesa – nunca atingiu extensão comparável à da maior potência das Américas. Entretanto, deve-se reconhecer uma nova ordem mundial que vem se instituindo com a crise do sistema financeiro dos Estados Unidos, o deslocamento do eixo industrial eurocêntrico para a Ásia, a globalização com sua resultante interdependência econômica entre as nações e a abertura econômica do Brasil pós-ditadura no fim da década de 1980. No Brasil em particular, a prática econômica inaugurada pelo governo federal brasileiro em 1995 e o processo das grandes privatizações atraíram investimentos estrangeiros significativos, alçando o Brasil a um patamar de elevado interesse no panorama do fluxo do capital mundial.

Na esteira desse processo, línguas como o português e o chinês ganharam maior *status* e passaram a constituir uma necessidade àqueles que desejam beneficiar-se do potencial de crescimento de determinadas economias, dentre as quais a brasileira. Longe de assumir o papel de *lingua franca* ainda hoje dominado pelo inglês ou mesmo de ter a utilidade imediata do espanhol em diversos países, a língua portuguesa vem ganhando espaço e foco em universidades norte-americanas, passando a fazer parte do diferencial de futuros profissionais.

A evolução positiva do cenário econômico, o processo de redução do Risco Brasil no mercado internacional com credibilidade conferida aos governos pós-ditadura e sua sólida democracia vêm mantendo o Brasil como um país interessante a investidores estrangeiros, principalmente no setor imobiliário: segundo artigo da empresa de auditoria e consultoria internacional Deloitte, “são vários os atrativos que fazem do

Brasil um destino interessante”¹, entre os quais valorização, liquidez, rentabilidade, oportunidade, fatores econômicos e grande demanda por empreendimentos.

A injeção de capital de empresas internacionais de grande porte na produção brasileira *in loco* implica o deslocamento para o Brasil de profissionais de cargos administrativos elevados com a finalidade de análise mercadológica e implantação de sistemas de produção e administração. Uma vez alocados no Brasil, esses profissionais vêm-se obrigados a travar conhecimento da língua portuguesa, frequentando cursos de PLE de início intensivos (média semanal de 9 horas-aula) e, findo o nível introdutório, com menor carga semanal (de 3 a 4½ horas). Na grande maioria dos casos, o curso é financiado pela própria empresa como parte de um pacote de benefícios, fator importante para o planejamento dos cursos, haja vista a urgência da aprendizagem e o alto grau de comprometimento inerente aos alunos transferidos para o Brasil. Um outro tipo de público também gerador de demanda por cursos de PLE são alunos de intercâmbio universitário, que cursam créditos em faculdades brasileiras ao longo de seis meses a um ano, tendo em seus programas disciplina obrigatórias como Cultura Brasileira e PLE.

Em face do aumento da demanda por cursos de PLE, notamos no mercado editorial um avanço na produção de material didático de PLE, embora ainda não tão expressivo como no caso do espanhol, por exemplo. Entidades, associações e grupos de estudo dedicados à disseminação da cultura luso-brasileira e da língua portuguesa vêm promovendo cada vez mais ações em nível global, como é o caso da Brazilian Studies Association (BRASA) nos Estados Unidos; o Instituto Camões e a Associação de Escolas de Português Língua Estrangeira (AEPL) em Portugal; a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPL) e o Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas da Universidade de São Paulo, recentemente organizado pela Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, da FFLCH-USP, para nos reduzirmos a somente alguns exemplos.

O quadro promissor do aumento de demanda por cursos de PLE não se justifica somente como consequência de ser o Brasil atualmente um dos principais focos de investimentos estrangeiros em mercados emergentes: outro grande impulso a favor é a estruturação do Mercosul, a qual gerou um imenso mercado consumidor em potencial.

¹ Fonte: <http://www.endeavor.org.br/wp-content/themes/endeavor/downloads/artigos/Deloitte.pdf>. Acesso em 05/07/2010.

Há ainda questões de ordem legislativa: algumas entidades de classe exigem o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação do Brasil - MEC, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministérios das Relações Exteriores) para o exercício profissional no Brasil, como é o caso do Conselho Federal de Medicina, e para outras finalidades. Isso causou a necessidade de preparação para obtenção do certificado e criou novos nichos de mercado no ensino de PLE.

Uma outra categoria de mercado para o ensino de português como segunda língua encontra-se em nosso próprio país, tendo como público-alvo as comunidades indígenas. Exemplo disso é um projeto criado em parceria com os indígenas das aldeias paulistanas de Krukutu, Tenonde Porã (ambas em Parelheiros) e Jaraguá Ytu (no Pico do Jaraguá), as quais receberiam cada uma um Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci) com escolas oferecendo educação para crianças de 4 a 6 anos, com aulas de língua guarani e de aspectos culturais da etnia.

O português está no currículo e é ministrado como língua estrangeira – em 2002, constatou-se que a maioria das crianças só falavam guarani². Há cerca de três mil índios no Estado de São Paulo; desse total, aproximadamente 1300 são crianças e adolescentes. Em 1998, eram atendidos 451 alunos nas aldeias com idades entre 7 e 14 anos, número que saltou para 764 alunos em 2002. Os dados do Censo Escolar INEP/MEC³ de 2006 mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 48,7 % nos período de 2002 a 2006: dos 117.171 alunos frequentando escolas indígenas em 24 unidades da federação, passou-se a 174.255 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao ensino médio.

As escolas indígenas fazem parte da rede oficial de ensino: dados oficiais do Estado de São Paulo informam que maioria dessas escolas (487) é formada por alunos da 1ª. à 4ª. séries (atuais 1º. e 5º. anos) do Ensino Fundamental, que frequentam aulas na própria aldeia de origem. Além do local apropriado, as aulas são bilíngues (em português e na língua materna) e o português é ensinado como segunda língua.⁴

² Fonte: *Jornal da Tarde (SP)*, edição de 15/10/02.

³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/censosecad.pdf>. Acesso em 15/02/2010.

⁴ Fonte: www.educacao.sp.gov.br, acesso em 19/11/2002.

O ensino de PLE é um campo em que a prática antecedeu a teoria: projetos empíricos diretamente voltados ao PLE (como os manuais de ensino) ou indiretamente relacionados à área (como os estudos de língua oral, por exemplo) foram surgindo na medida em que os profissionais do ensino já se encontravam em plena atividade, trazendo ao terreno da discussão questões extremamente profícuas e realistas para o aperfeiçoamento científico do ensino de PLE. Como apontado por Matos (1997:16),

quer planejemos ou não nosso material didático em bases científicas explícitas (...) impõe-se antecipar o que a teoria ainda não revelou ou sistematizou. Cabe ao linguista aplicado (aqui incluindo-se o criador de produtos pedagógicos) demonstrar, com bom senso e eficácia, que a prática pode preceder a teoria – contribuindo, assim, para uma interação produtiva entre os dois domínios – a fim de, num espírito de cooperação, aplicadores e teóricos propiciarem fundamentos e matéria-prima (...) que tornem mais útil e agradável a experiência de aprendizagem de pessoas interessadas no português do Brasil (ou de Portugal ou de outras variedades nacionais).

Assim, julgamos de extrema importância para o momento político atual “determinado pelo redimensionamento da situação político-cultural contemporânea de formação de blocos internacionais”⁵, apresentar um trabalho que seja fundamentado em teorias da comunicação e desemboque em práticas didáticas úteis não só para a produção de material de PLE como, também, para o treinamento de professores.

2.Fundamentação teórica

Este trabalho fundamenta-se na Análise da Conversação e na análise da língua sob a perspectiva funcionalista, a qual, além de conceber a atividade linguística como um instrumento de interação social, estende seu campo de investigação para domínios ulteriores aos da estrutura gramatical, “buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua” (Furtado da Cunha, 2003).

Por basear-se no uso linguístico e dirigir seu foco não à competência gramatical guiada pelo viés de um conceito formalista da língua (ideal e abstrato), mas sim considerar a competência comunicativa dos indivíduos no âmbito da situação conversacional, do contexto situacional e da interação, a abordagem teórica desta tese acarreta, ainda, uma análise pragmática dos marcadores discursivos (MD).

⁵ McRAE, Marina H.G., Editorial do *Cadernos do Centros de Línguas*, no. 1, São Paulo, Humanitas, 1997.

Kerbrat-Orecchioni propõe definir a competência comunicativa como um conjunto de capacidades que permitem ao sujeito falante comunicar-se de modo eficaz em situações culturalmente específicas, imprimindo ao sujeito falante uma outra competência além da linguística e enfatizando seu papel como agente social dentro de uma situação comunicativa e interativa. Cumpre lembrar que o sucesso de tal interação obedece aos padrões estabelecidos e mantidos pelos aspectos culturais das diferentes comunidades – considerando-se aqui como cultura não somente, como nos moldes de Hudson, o conhecimento que uma pessoa tem em virtude de ser membro de uma determinada comunidade⁶, mas também como algo que, segundo Bourdier, confere regularidade, unidade e sistematicidade às práticas de um grupo⁷.

O que nos interessa, no âmbito deste trabalho, é evidenciar o aspecto da atividade em decorrência do conhecimento cultural, ou seja, as regularidades da interação entre os indivíduos conforme expresso na sua atividade linguística, em particular através dos marcadores discursivos. E uma vez sublinhada tal importância, entendemos justificar-se a preocupação em utilizar-se de tais regularidades na produção de materiais voltados ao ensino de idiomas, os quais, em última instância, têm como objetivo principal facilitar a competência comunicativa de um indivíduo dentro de um contexto cultural diferente.

Assim, este trabalho adota os pressupostos teóricos dos campos de pesquisa da linguística que não consideram a língua como apenas um código (unidade autônoma) e incorporam aspectos de seu usuário nas análises e modelos teóricos. Tais campos são, em resumo:

- a) a *pragmática*, que estuda os fatores que regem as escolhas linguísticas na interação social e assume como foco o uso da língua, gerando extensas análises sobre a polidez e os atos inerentes à fala;
- b) a *sociolinguística*, que nasce da preocupação comum de áreas interdisciplinares como a antropologia, a sociologia e a psicologia, focalizando a relação entre linguagem e sociedade ao destacar a importância dos fatores sociais para entender a variação linguística e relacionando aspectos como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude aos comportamentos linguísticos;

⁶ HUDSON, R.A. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

⁷ BOURDIEU, P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

- c) a *linguística textual*, que, após uma fase inicial cuja preocupação eram as relações entre frases e períodos para a constituição de uma unidade de sentido, passa a perceber que o texto pode ser examinado além dos fatores de coesão e coerência da superfície textual, considerando-o um ato de comunicação. (Koch, 1983; Fávero & Koch, 2002). Van Dijk desenvolve, a partir dos anos 1980, trabalhos acerca daquilo que veio a denominar macroestrutura pragmática do texto e os macroatos de fala, aos quais estariam subordinados todos os atos de fala presentes nas subpartes do texto – coesão e coerência passam a depender também de fatores extralinguísticos dentre os quais se inserem as crenças, os desejos e os valores dos falantes;
- d) a *psicolinguística*, que estuda como a linguagem é utilizada e centra-se no desempenho do falante ao investigar – por observação, experimentação e simulação do comportamento verbal – o conjunto de procedimentos que possibilitam a aplicação do conhecimento que todo falante tem de sua língua, além dos processos que põem em uso a língua;
- e) a *Análise da Conversação*, vertente dos estudos etnomodológicos de Garfinkel, cujo foco se volta ao exame das interações verbais e à consideração da competência linguística em um contexto mais amplo no qual também agem saberes socioculturais; e
- f) a *Análise do Discurso*, que busca compreender o fenômeno da linguagem em uma dimensão que está além das dicotomias saussuriana (língua/fala) e chomskyana (competência/desempenho), dimensão essa denominada de *discurso*, sensível a forças de caráter não somente linguístico, mas também subjetivos e sociais. Nesta perspectiva, a linguagem passa a ser uma interação nunca neutra e, portanto, sempre permeada pela ideologia: “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (Orlandi, 1999:21);

3. Objetivos e procedimentos metodológicos

O objeto empírico da tese é a língua falada, com foco específico nos MD, sua análise em diversos níveis e, por fim, sua exploração no ensino de PLE. A análise será conduzida, basicamente, em duas etapas:

- a) a primeira, de caráter contrastivo, efetuada por intermédio de um estudo comparativo entre os materiais voltados ao ensino de línguas estrangeiras (limitadas – com base na demanda atual do mercado dos cursos de idiomas e para os fins deste projeto – aos idiomas inglês, espanhol e francês), visando a esboçar um panorama sobre a importância que se vem imprimindo aos aspectos da língua falada nos materiais didáticos de língua estrangeira em uso no mercado; e
- b) a segunda, de caráter investigador, voltada a um estudo sistemático dos MD do português falado no Brasil com base em *corpora* de natureza diversa, como o Projeto NURC, conversações entre brasileiros e entrevistas com estrangeiros alunos de PLE no Brasil.

O trabalho é, ainda, um aprofundamento da dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em outubro de 2004 (Julião da Silva, 2004), cujo objetivo era apontar que as situações conversacionais a que são expostos os alunos de PLE (material de áudio) acabam por distanciar-se do português realmente falado pelos brasileiros por se prenderem exclusivamente à norma culta e, assim, praticamente extirparem dos materiais didáticos todos os traços de oralidade. Em outras palavras, verificou-se que o português a que o aprendiz de PLE é exposto em sala de aula não corresponde ao português oral com que ele terá contato em sua vida cotidiana junto aos brasileiros, tornando discutível a eficácia do curso. Dada a limitação do escopo da dissertação, limitamo-nos a constatar e descrever o fato.

Agora, uma vez caracterizado o papel que a aplicação e a exploração dos MD podem exercer para imprimir autenticidade às amostras de comunicação em português, via língua falada, nos cursos de PLE, demos um passo adiante para a elaboração desta tese de doutoramento observando-se os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) verificar como a língua falada é apresentada nos cursos dos outros idiomas selecionados;
- b) analisar o grau de exploração dos marcadores discursivos nos cursos de tais idiomas, em termos quantitativos e qualitativos (ou seja, observando-se as categorias de marcadores discursivos eleitas para figurar nos materiais de curso);

- c) analisar os MD nos níveis fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico e discursivo; e
- d) propor meios de utilização dos MD no ensino de PLE com vistas a conferir maior autenticidade à língua oral apresentada em aula através de sua exploração nos fenômenos da interação, tais como hesitação, interrupção, repetição, autocorreção, heterocorreção, parafraseamento, tematização, referenciação, articulação tópica e orientação da interação.

Este trabalho visa, portanto, a chamar a atenção para a importância de se considerar uma categoria discursiva tal como a dos MD no ensino e na produção de materiais de MD com vistas a expor os aprendizes a situações realistas – e não falsamente articuladas exclusivamente para fins didáticos – de interação no português do Brasil.

Quanto à estrutura, o trabalho apresenta-se da seguinte forma: proposta e justificativa (capítulo 1), definição dos pressupostos teóricos (capítulo 2), delimitação do objeto de nosso estudo (capítulo 3), análise do tratamento aplicado aos MD em três outros idiomas de expressividade mercadológica (capítulo 4), e sugestão de quatro níveis de exploração dos MD no ensino de PLE no Brasil, a saber: fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico e discursivo (capítulo 5).

Capítulo 1

O Português Falado (PF) e o Português Língua Estrangeira (PLE)

1.1 Estudos e abordagens do PF

A edição de 12 de setembro de 2007 da revista *Veja* (número 2025) exibiu em sua capa uma elegante executiva subindo uma escada apoiada sobre uma enorme letra A maiúscula. O topo da escada – e da letra A – terminava nas nuvens. A capa se referia à reportagem principal, para a qual chamava a atenção com a manchete “*Falar e escrever certo*” e os seguintes tópicos: “*Como o domínio da língua impulsiona a carreira*”; “*Os 10 erros de português que arruinam suas chances*”; e “*A ansiedade com a nova reforma ortográfica.*”

O forte apelo da ilustração da capa visava a fazer o leitor crer que a língua portuguesa, se “bem falada” e “devidamente dominada”, poderia alçá-lo “às nuvens” em sua carreira. A reportagem, assinada por Jerônimo Teixeira, discorre, em suas oito páginas ricamente ilustradas e com personalidades relacionadas à língua portuguesa (um professor, um compositor musical, dois escritores e um gramático; todos contemporâneos), sobre a suma importância de se dominar a norma culta para o sucesso profissional, passando a exemplos dos dez piores erros a se evitarem na atmosfera profissional (“os pecados da língua” ou “erros que comprometem a vida social e as pretensões profissionais de qualquer um”; p. 91). Por fim, propõe uma discussão sobre a língua típica da Internet (o *netspeak*, segundo David Crystal, professor de Linguística da Universidade do País de Gales), as línguas expoentes na Internet (“nos últimos sete anos, o número de falantes da língua portuguesa que navegam na rede aumentou em 525%”; p. 93) e expõe as principais mudanças que, à época, ainda estavam por ser ratificadas pelo acordo de reforma ortográfica a vigorar a no Brasil e em todos os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) a partir de 1º de janeiro de 2009, observado o período de transição para as novas regras ortográficas a finalizar-se em 31 de dezembro de 2012. Complementando a reportagem principal, Reinaldo Azevedo desenvolve sua coluna de duas páginas com o título “Restaurar é preciso; reformar não é preciso”, fazendo críticas ácidas à abordagem adotada pelas escolas para o ensino da língua portuguesa a partir da década de 1970 (“A moda chegou por aqui na década de 70, espalhou-se como praga divina e contribuiu para formar gerações de

analfabetos funcionais...”; p. 98) e a alguns teóricos do ensino (“o esquerdista Paulo Freire (1921-1997) prestou um desserviço gigantesco à causa”; p. 98).

Não são poucos os *sites*, cursos, publicações, *blogs*, programas e manuais dedicados ao “falar bem”. O artigo reproduzido abaixo e de autoria de Reinaldo Polito⁸ (mestre em Ciências da Comunicação, palestrante e professor de Expressão Verbal, autor de 15 livros que “venderam mais de 1 milhão de exemplares”⁹) ilustra a grande indústria da norma culta ora vigente no Brasil:

Chega de dizer "né?"

Alguns vícios se tornam tão desagradáveis na comunicação que podem prejudicar e até comprometer o resultado da mensagem. Um dos mais comuns e também dos mais irritantes é o "né?".

Se você for daqueles que dizem "né?" com frequência no final das frases, talvez esteja prejudicando o resultado de suas conversas sociais e de negócios e até de suas apresentações diante das platéias. Embora o "né?" seja o vício de maior destaque, ele é apenas um dos componentes de um time de chatos bastante familiares como "tá?", "ok?", "percebe?", "entendeu?", "tá certo?" e tantos outros.

Por isso, ainda que eu me refira apenas ao "né?", saiba que as considerações podem ser aplicadas a todos eles. Veja como esse vício se intromete na comunicação e o que fazer para eliminá-lo. O "né?" vai se infiltrando de forma tão sorrateira que você passa a usá-lo sem perceber. Alguns alunos do meu curso ficam surpresos quando percebem na gravação dos seus exercícios que em dois minutos usaram mais de uma dezena de "né?".

Portanto, o primeiro passo para afastá-lo da sua comunicação é ter consciência da existência dele. Ao se dar conta de que o "né?" participa ativamente de suas conversas irá se sentir desconfortável que tenderá a evitá-lo. No início, como o uso do "né?" é inconsciente, você terá alguma dificuldade para eliminá-lo de uma vez. É possível que fique revoltado por se sentir impotente para retirá-lo da sua comunicação.

Com o tempo, entretanto, você aumentará o controle e passará a reduzir a incidência até chegar a um número tolerável de dois ou três em uma conversa ou apresentação, o que até faz parte da forma natural de se expressar. Para saber se o "né?" é um problema em sua comunicação, quando estiver falando ao telefone use um gravador de áudio comum para gravar sua conversa.

Deixe o aparelho gravando o tempo todo para que possa falar com naturalidade, sem se incomodar com ele. Talvez se surpreenda com o resultado e seja um dos candidatos a trabalhar para afastar o "né?" da comunicação. Outro motivo para o surgimento do "né?" é a insegurança. Minhas pesquisas junto aos alunos do nosso curso de oratória mostram que este é o motivo mais forte para a presença desse vício.

Quando uma pessoa está insegura, de maneira geral, precisa de um retorno positivo dos interlocutores ou da platéia, e fala como se estivesse perguntando: "Estou sendo claro, né?", "estou falando bem, né?", "vocês estão entendendo, né?"

⁸ Fonte: <http://economia.uol.com.br/planodecarreira/artigos/polito>. Acesso em 30/06/2008.

⁹ Fonte: www.reinaldopolito.com.br. Acesso em 30/06/2008.

Ainda que esteja inseguro, não revele esse fato aos ouvintes. Fale sempre como se tivesse certeza e estivesse convicto da sua mensagem e se expresse afirmando e não perguntando.

Fique atento: se perceber que o tom e inflexão da voz no final das frases são de quem faz uma pergunta, mude a maneira de falar e conclua a informação como se estivesse afirmando. A não ser, evidentemente, que o seu objetivo seja mesmo o de perguntar. Trabalhe com afinco para combater esse vício e fique sempre vigilante, pois, se negligenciar, ele reaparecerá nos momentos em que se sentir mais inseguro e vulnerável. Por isso, não vacile, fique sempre muito vigilante.

Mais adiante, entretanto, o autor esclarece: “Nem sempre o ‘né’ é um vício, às vezes verifica a compreensão do interlocutor”.

Não nos proporemos, neste trabalho, a analisar a gigantesca importância dada à norma culta e à (des)valorização do falante em função da norma por ele utilizada ainda nos dias de hoje – diversos autores já se debruçaram sobre esse fato. O que nos chama a atenção à dimensão dada ao domínio da língua na revista de maior circulação no Brasil – e em reportagem de capa – é o fato de que o português falado e as mudanças linguísticas que aos poucos vão ganhando força nas interações verbais entre brasileiros frequentemente figura como uma ameaça à própria língua portuguesa, um fenômeno contra o qual devemos nos proteger e sobre o qual nos cabe estar sempre alertas para não “arruinarmos” campos tão importantes da nossa vida como, por exemplo, o profissional.

Sobre a língua falada, observa Marcuschi (2000:25):

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (...) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Ora, sendo a língua falada algo que se presta a um fim de tamanha relevância para o ser humano, com uma variedade de recursos expressivos e que, mesmo passível de utilização sem recursos artificiais ou sofisticados (bastando ao ser humano as suas próprias características humanas para falar), cabe perguntar por que ainda se lhe atribuem características ameaçadoras. Ao não nos atermos à visão da língua somente como atividade mental (o que a postularia como uma capacidade inata do homem) ou somente como uma estrutura (o que postularia sistemas de contrastes e oposições e uma

contextualização da língua em si mesma), mas sim como uma *atividade social*, passamos a identificá-la como um “conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a partir de um tópico conversacional previamente negociado” (Castilho, 2002:11). Este viés mais funcionalista – em cujo aparato teórico nos apoiaremos para a confecção deste trabalho – não permitiria visões como as colocadas na reportagem da revista *Veja* e, ao contrário, conscientizaria os leitores acerca dos propósitos comunicativos a que se presta a língua não como um fenômeno homogêneo, mas sim um objeto a ser examinado a partir das situações em que é produzido. Em suma, trata-se do debate – longe de atingir um ponto pacífico, haja vista o número de publicações que desautorizam esta ou aquela visão – entre a linguística do enunciado e a linguística da enunciação.

Seja como for, a língua falada ocupa um papel de inegável importância em qualquer uma dessas visões: se na primeira dá margem a que a julguem como uma ameaça ao sistema, na segunda chega a constituir um objeto de estudo por si própria (como na pragmática).

Desde a instalação da linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras em 1961, uma maior preocupação à descrição da língua vem tomando espaço nos estudos acadêmicos e na produção de gramáticas, não obstante a tensão que, ainda nos dias atuais, não raro se instaura entre as abordagens descritiva e prescritiva.

Como relata Castilho (2006), os projetos coletivos de estudo descritivo do português tiveram papel transformador na pesquisa acadêmica a partir dos anos 1970. Quando, em 1967, Lope Blanche, do Colegio de México, deu início ao *Proyecto de Estudio de la Norma Urbana Lingüística Culta*, instalaram-se centros de estudo da língua falada em diversos países da América Hispânica. Pouco depois, em 1969, iniciava-se em São Paulo o Projeto da Norma Urbana Lingüística Culta do Brasil (NURC/Brasil), incluindo pesquisadores de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Em São Paulo, reuniram-se pesquisadores da USP, Unicamp e Unesp, ao passo que as demais capitais agregaram pesquisadores das universidades federais dos respectivos estados. Com o projeto, produziu-se um gigantesco *corpus* de aproximadamente 1.500 horas de gravações transcritas em três categorias (EF – elocuções formais; D2 – diálogos entre dois informantes; e DID – diálogos entre informante e documentador), o qual, por sua vez, possibilitou um grande número de publicações como, por exemplo, os Projetos

Paralelos sob a organização de Dino Pretti, com volumes especializados no estudo da pragmática do português falado no Brasil e com concentração nos interesses da Análise da Conversação e da Análise do Discurso, promovendo discussões especialmente dedicadas a temas como a análise de textos orais, o discurso oral culto, interação na fala e na escrita, cortesia verbal dentre outros, além de inúmeros estudos sobre a oralidade.

O PF ganhou um foco descritivo-gramatical com a série de oito volumes da Gramática do Português Falado, projeto proposto em 1988 por Ataliba Teixeira de Castilho e que reuniu, entre 1988 e 2000, 32 pesquisadores ligados a 12 universidades brasileiras, a partir da ideia inicial de “descrever as estruturas do Português Brasileiro Falado Culto, dando lugar à convivência dos contrários” (Castilho, 2006:190), o que justificou o trabalho concomitante de estruturalistas, gerativistas e funcionalistas. Uma posterior série em cinco volumes com a consolidação dos ensaios publicados no Projeto da Gramática do Português Falado teve início em 2000 sob o título geral de Gramática do Português Culto Falado no Brasil.

Marcuschi¹⁰ dá três razões para se justificar o ensino de língua falada em cursos de Português, as quais entendemos poder estender aos cursos de PLE:

- a) porque utiliza dados reais da língua viva e exige pesquisa com eles;
- b) porque possibilita o ensino com base nos usos; e
- c) porque leva à proficiência situada nas práticas efetivas.

Tomando como definição de língua falada aquela oralmente concebida no tempo real e oralmente transmitida em contextos naturais de produção, Marcuschi vê como necessárias à utilização da língua falada nos cursos de Português as condições de *concepção oral* (sem algo previamente escrito) e *transmissão oral*. Tais condições se mostram, de fato, também vitais quando da elaboração de materiais didáticos de PLE que busquem expressar situações em que a língua falada é utilizada, haja vista a necessidade de considerar os aspectos inerentes à própria língua falada para que o aluno seja exposto a um retrato real, e não concebido somente para a sala de aula, da língua portuguesa falada no Brasil.

¹⁰ Em palestra proferida no 1º. Encontro de Professores de PLE em 1997, organizado pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em conjunto com a Associação de Professores de Língua e Literatura, também da Universidade de São Paulo, sob coordenação do Professor Reginaldo Pinto de Carvalho.

Parece-nos importante frisar, para o que aqui nos prestaremos a desenvolver, que língua falada e informalidade não coincidem. A língua falada deve ser vista num *continuum* de variações do formal ao informal, da mesma forma que língua oral e língua escrita também não devem ser observadas sob um prisma dicotômico, mas também extremos de um *continuum*. Sobre isso, discorre Barros (2001:57):

Nos estudos linguísticos atuais, instalou-se já um certo consenso sobre a insuficiência de uma distinção rígida entre escrita e fala e sobre a existência de posições intermediárias ou de certa continuidade entre os pontos extremos em que se caracterizam idealmente língua falada e língua escrita. [...] A supremacia cognitiva da escrita não passa de um mito e se deve a questões políticas e sociais de prestígio, em que tanto a fala quanto a escrita são imprescindíveis na sociedade atual; fala e escrita não são sistemas cognitivos paralelos e sim modos complementares de ver e compreender o mundo; as duas modalidades devem ser examinadas na perspectiva de sua organização textual-discursiva; há entre a fala e a escrita graus ou posições intermediárias de variação.

Fortemente conectada à interação, a conversação – e, conseqüentemente, o PF – não deve ser relegada a planos menos significativos quando do planejamento de cursos de PLE, sendo que o objetivo primário de tais cursos, independentemente da abordagem teórica utilizada pelos autores de materiais didáticos, é fazer com que o aprendiz de uma língua estrangeira — no nosso caso, do português do Brasil — seja capaz de interagir, “ler” os atos de fala, construir proposições tanto como ouvinte e falante, enfim, comunicar-se com eficiência no novo ambiente sociolinguístico e cultural em que se encontra inserido. Segundo Rodrigues (1997:18),

a conversação é um evento de fala especial: corresponde a uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção para uma tarefa comum, que é a de trocar idéias sobre um determinado assunto. Conversação natural, que ocorre espontaneamente no dia-a-dia, dá-se face a face, presentes os dois falantes, ao mesmo tempo, num mesmo espaço.

1.2 Histórico e tendências do PLE

Verificamos em Tesser (2004) que data de 1658 a primeira referência documentada de um programa de PLE nos Estados Unidos, na ocasião da fundação de um centro de

idiomas na sinagoga de Shearith, em Nova Iorque, por iniciativa de um grupo de imigrantes judeus holandeses originários do Brasil. O objetivo desse centro era promover e garantir o ensino dos idiomas português, espanhol e hebraico em um ambiente no qual as autoridades debatiam se a Bíblia deveria então ser difundida em inglês ou em alemão. Durante os séculos XVII e XVIII, o ensino de idiomas nos Estados Unidos permaneceu como uma forma de manutenção da cultura dos imigrantes, em sua maioria vindos da Europa.

Em 1720, Peter Abad, padre francês do St. Mary's Seminary em Baltimore, iniciou um centro de línguas para o ensino das línguas ibéricas (português e espanhol), logo publicando uma gramática contrastiva. No fim do século XIX, as universidades de Columbia, Harvard e Virginia passaram a oferecer cursos de língua portuguesa como instrumento auxiliar no estudo de textos medievais manuscritos espanhóis e franceses.

O interesse mais específico sobre o português nos EUA iniciava-se em 1944, quando os membros da American Association of Spanish incluíram “Portuguese” no nome da associação. Em 1919, entretanto, John Casper Branner já publicara na *Hispania*, periódico da associação, um artigo intitulado “The importance of the Study the Portuguese Language”, no qual versava sobre a importância da aprendizagem do português para as relações comerciais entre as Américas.

A partir de 1920, a língua portuguesa passa a fazer parte dos currículos universitários nos Estados Unidos em vista de sua crescente procura, principalmente nos chamados cursos de Línguas Ibéricas. Começa, então, um debate que se estende até os dias de hoje: qual a modalidade portuguesa a ser ensinada: brasileira ou europeia? Se por um lado os Estados Unidos se empenhavam em estabelecer um eixo norte-sul de relações comerciais nas Américas, por outro, as universidades estadunidenses pareciam traçar o caminho oposto ao instituírem programas de língua e literatura com forte viés europeu, o que terminou por se acentuar com o grande influxo de acadêmicos europeus para os Estados Unidos após a Guerra Civil Espanhola. Os departamentos dessas universidades receberam inúmeros acadêmicos e escritores exilados, dando origem a extensos programas de literatura espanhola em detrimento da portuguesa.

Com a Segunda Guerra mundial, o conseqüente declínio pelos estudos do alemão e o interesse dos Estados Unidos em atrair o Brasil como parceiro ideológico e comercial, o português recuperou um pouco de seu prestígio: em 1942, 51 universidades

estadunidenses ofereciam programas de português, passando para 75 em 1943; 92 em 1944; e 104 em 1947 (Ornstein, *apud* Tesser 2004). Na década de 1950, entretanto, a busca pelos estudos da língua portuguesa vivenciaram um drástico declínio, do qual se recuperaram lentamente nas décadas de 1960 e 1970 – nunca, entretanto, na mesma proporção do que o progresso dos cursos de espanhol: segundo dados da American Language Association, em 1998 registraram-se 6.926 alunos matriculados em cursos de português, em contraste às 656.590 matrículas nos programas de espanhol.

Em 1992, em Los Angeles, é fundada a BRASA (Brazilian Studies Association) durante o Congresso da LASA (Latin American Studies Association), fruto da iniciativa de alguns acadêmicos comprometidos em “promover os estudos brasileiros e continuar a construir conexões fortes entre os estudiosos do Brasil e de outras partes da América Latina”¹¹. Promoveu-se o primeiro Congresso Internacional da BRASA (BRASA I) em Atlanta, junto com a LASA, em março de 1994, mantendo-se a regularidade dos encontros até o mais recente (BRASA X), promovido em Brasília no final de julho de 2010. O relatório publicado pela BRASA por ocasião da Conferência sobre o Futuro dos Estudos Brasileiros nos Estados Unidos (30 de setembro a 1º de outubro de 2005 na Brown University, EUA) expõe recomendações específicas para a promoção dos chamados “Brazilian studies” para a próxima década quanto ao estabelecimento de redes de contato (programas de intercâmbio e um maior relacionamento com fundações, agências governamentais e ONGs), à obtenção e disseminação de informações (*website* centralizado, censo de comunidades de estudo brasileiros e um pacote de divulgação da importância do Brasil na mídia e nos meios acadêmicos) e à promoção do idioma português, observando-se os seguintes itens:

- a) expansão dos programas de ensino de língua portuguesa através do fortalecimento de laços com agências governamentais brasileiras e portuguesas, o Instituto Camões e a Embaixada do Brasil em Washington, D.C.;
- b) ampliação de políticas de cessão de bolsas de estudo para assuntos luso-brasileiros;
- c) maior contato com comunidades brasileiras nos EUA;
- d) elaboração de material didático de PLE; e

¹¹ Fonte: <http://www.brasa.org>. Acesso em 01/07/2010.

e) elaboração de políticas e estratégias de arrecadação de fundos.

Atualmente, o interesse por disciplinas ligadas ao português e pelo próprio idioma varia muito nas universidades dos Estados Unidos: se, em muitas universidades algumas poucas disciplinas são oferecidas pelos departamentos de espanhol e resumem a “cadeira” de PLE, em alguns casos, a um ou dois professores da instituição, universidades como Brown ou a Indiana University possuem departamentos de português relativamente bem estabelecidos. Segundo informações da BRASA, a Universidade Vanderbilt,

tem uma tradição antiga de interesse no Brasil, seu povo, sua cultura, sua economia assim como sua história. Este interesse começou após a Segunda Guerra Mundial, quando a Fundação Carnegie ofereceu apoio financeiro para que a Vanderbilt University, Tulane University, a University of Texas, e a University of North Carolina criassem Centros de Estudos da América Latina. A Vanderbilt usou o dinheiro para estabelecer um Instituto de Estudos Brasileiros em 1947 e o Presidente Brasileiro Eurico Dutra veio para Nashville para lançar oficialmente o Instituto. Durante os anos cinquenta e sessenta o Instituto ampliou o seu espectro tornando-se finalmente no Center for Latin American Studies (CLAS). Atualmente uma variedade ampla de programas, departamentos e centros no College of Arts and Science apoiam os Estudos Brasileiros. Hoje em dia CLAS recebe fundos do governo federal através do programa Title VI National Research Center com o Foreign Language Area Studies (FLAS), incluindo bolsas de estudo para o estudo de português durante o ano acadêmico e o verão.¹²

O Council on International Education Exchange, instituição sediada nos EUA em cuja filial brasileira de São Paulo trabalhamos como instrutor e coordenador de PLE e que promove o intercâmbio de universitários estadunidenses com diversos países, recebe uma média de 80 a 100 alunos interessados em cursar disciplinas em universidades brasileiras e aprender o idioma português.

Quanto ao ensino de PLE nos outros países, o Instituto Camões (Portugal)

assegura o ensino da língua e cultura portuguesas em 72 países, quer através da sua rede de leitorados, em cooperação com 294 instituições de ensino superior e organizações internacionais, quer através da sua rede de educação pré-escolar e de ensinos básico e secundário, em coordenação com 14 ministérios de educação estrangeiros e câmaras municipais, bem como com as diásporas portuguesas. A sua

¹² Fonte: <http://www.brasa.org>. Acesso em 01/07/2010.

*rede de Ensino Português no Estrangeiro (EPE) é constituída por 1.691 docentes e integra cerca de 155.000 alunos.*¹³

Os materiais específicos para o ensino de PLE começaram a desenvolver-se em meados da década de 60, por iniciativa de uma equipe composta por profissionais dos EUA e do Brasil que, reunida na Universidade do Texas em 1966, traçou as diretrizes para uma edição experimental de *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pela Modern Language Association of America (Matos, 1997a). Até então, os escassos materiais de que se dispunha para o ensino de PLE no Brasil eram traduções de manuais norte-americanos, o que justifica a forte influência da linguística de base estruturalista norte-americana. Iniciava-se um processo no qual, com relação à produção de material didático em PLE, fez-se presente a necessidade de a prática preceder a teoria. E assim tem sido no desenvolvimento histórico do ensino de PLE no Brasil, visto que facilmente constatamos que muito do material produzido não é objeto da atenção descritivo-explicativa dos autores, mas sim, aplicação empírica do bom senso prático e, por vezes, intuitivo. Segundo Matos (1997:12), “nenhum criador de material didático pode depender exclusivamente de fontes científicas, por mais completas que pareçam ou se anunciem: por isso a produção de livros e outros recursos é fundamentalmente criativa”.

Após a primeira edição comercial de *Modern Portuguese* em 1971, a descrição do português falado no Brasil ainda não dispunha de material que pudesse constituir uma base para a elaboração de um manual que, de fato, pudesse dar início a uma tradição no ensino de PLE (ressalte-se, entretanto, o livro “Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchant, cuja primeira edição data de 1954). O Centro de Linguística Aplicada do Instituto Yázigi e as Escolas Berlitz desenvolveram seus próprios manuais de PLE na década de 1970. Nessa década, iniciavam-se no Brasil estudos acadêmicos voltados à descrição do português falado.

A vasta documentação disponibilizada pelo Projeto NURC/Brasil, em especial o volume II de *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo* (Castilho & Preti, 1987) no fim da década de 1980, inspirou os produtores de materiais de PLE quanto à necessidade de adquirir uma compreensão dos processos estruturadores da conversação em português. Por exemplo, como explicar a variação entre *não é*, *num é* e *né* no uso oral conversacional culto? Que locuções confirmatórias (além de *não é*) oferece o português do Brasil a seus usuários? Onde e quando ocorrem formas alternativas? O que

¹³ Fonte: <http://www.instituto-camoes.pt>. Acesso em 02/07/2010.

dizer da alta frequência de *sei lá* (vagueza) em amostras de conversas e de *talvez, possivelmente, parece que* (cautela)? Concluiu-se que tais constituintes da língua falada mereciam destaque em gramáticas descritivas do português e, conseqüentemente, em livros de aprendizagem de PLE.

Dessa forma, os diversos manuais de ensino de PLE que tiveram um desenvolvimento acelerado na década de 1980 passaram a dar importância, em maior ou menor grau, a estruturas da língua falada. Isso se deu como consequência do que se chamou de “anterioridade do linguístico no planejamento de programas de segunda língua” (Grannier-Rodrigues & Lombello, 1997), ou seja, da consideração crítica de diversas contribuições teóricas ao ensino de PLE, com expressiva influência da Sociolinguística e da Pragmática.

A importância de tais disciplinas mostrou-se evidente quando professores de PLE e autores de materiais didáticos envolveram-se em salutar discussão sobre os reais objetivos do ensino de PLE no Brasil do final do século XX, época em que ocorria uma grande abertura de mercado e um franco processo de privatizações, fatores responsáveis pelo elevado número de estrangeiros transferidos ao Brasil e que, por fim, aumentaram a demanda por cursos mais dinâmicos e voltados a uma real necessidade de comunicação com falantes inseridos no contexto cultural brasileiro.

Além dos manuais de PLE, existe, atualmente, uma ampla oferta de cursos à distância (*online*) de PLE, sejam os promovidos por universidades tradicionais como a Universidade de Coimbra (<http://www1.ci.uc.pt/fluc/cursos.html>), a Universidade Nova de Lisboa (<http://www.fcsh.unl.pt/clcp/clcp.asp>) e a Universidade do Porto (<http://sigarra.up.pt/flup/>), sejam os disponibilizados por diversas empresas particulares no Brasil e em Portugal. Há, ainda, espaços interativos na plataforma Moodle das universidades, como é o caso, por exemplo, do Departamento de Português do Centro de Estudos da Tradução da Universidade de Viena, que em 2010 disponibilizou o “Espaço Interuniversitário”, através do qual estudantes e professores envolvidos com a língua portuguesa no mundo todo podem se comunicar para a troca de informações sobre PLE e a promoção do intercâmbio de estudantes e professores.

Dentre os materiais de PLE recentemente produzidos, merece destaque – mais pela dimensão do investimento do que pelo resultado em si – o livro “Ponto de Encontro – Portuguese as a World Language”, publicado em 2007 pela Pearson - Prentice Hall e

elaborado por uma equipe de professores das universidades norte-americanas de Harvard, Brown, Geórgia e do College of Charleston. As variedades europeia e brasileira são contempladas no mesmo livro (quase sempre paralelamente) e o material compõe-se de uma vasta quantidade de recursos para o instrutor (manual do professor, vídeos e uma série de testes orais e escritos) e para o aluno (livro do aluno, material de áudio, livro de atividades e material de vídeo), além de recursos *online* (disponíveis em www.prenhall.com/ponto). Por se tratar de material especificamente voltado a alunos universitários dos Estados Unidos, as explicações gramaticais são apresentadas em inglês e os diversos glossários listam o vocabulário por área temática com a respectiva tradução para o inglês. O livro não traz nenhuma proposta expressiva ao ensino de PLE por ainda apresentar as situações comunicativas com uma certa falta de contexto, tender quase que exclusivamente à norma culta e vincular os capítulos a explicações demasiadamente gramaticais, mas é um exemplo concreto da atual disposição de universidades de prestígio e poder econômico em investirem capital na produção de materiais de PLE.

1.3 A presença e a importância do PF no ensino de PLE

Ao discorrer sobre a crise do magistério que se instalou no ensino brasileiro a partir da década de 1960, Castilho (2002) aponta a desvalorização da classe dos professores do ensino básico e a falta de adequação dos materiais didáticos que, além de se tornarem repetitivos, “pressupõem uma homogeneidade entre os alunos que não existe mais” (p. 13). Sugere, para um ensino mais realista e apropriado à realidade dos alunos brasileiros, uma maior reflexão sobre a língua falada e um afastamento do foco exclusivo da escola sobre a língua escrita; em suma, defende uma abordagem de ensino na qual a língua é uma atividade e não apenas uma estrutura.

Não avançaremos no tema da relevância da língua falada no ensino do português como língua materna, dadas as delimitações deste trabalho e a diferença que, por definição, separa os alunos de português como língua materna (brasileiros) dos de PLE (estrangeiros ou falantes de uma outra língua materna que não o português, como é o caso dos índios brasileiros). Entretanto, cabe aproveitar a proposta de Castilho (2002) ao ensino de PLE. Conforme expressa o autor, as línguas naturais se compõem de três módulos, interligados pelo léxico, a saber:

- a) módulo discursivo: ação dos sujeitos da enunciação, negociações entre os sujeitos da conversação, gestão da interação, elaboração e gestão do tópico conversacional, condução da conversação;
- b) módulo semântico: criação e negociação de sentidos, referenciação, dêixis e significações interacionais; e
- c) módulo gramatical: esquemas classificatórios, relações entre as classes, funções das classes nos enunciados.

Essa visão da língua através da teoria modular – proposta por Morris (1938, *apud* Castilho 2002) – fornece uma base para uma visão crítica inicial dos materiais de PLE: estariam tais materiais explorando a língua portuguesa com base nesses três módulos ou seria o ensino de PLE resultante da ênfase de um só módulo em detrimento dos demais?

Instigado por essa questão, Julião da Silva (2004) analisou dois exemplares de livros de PLE então de expressiva posição no mercado brasileiro, concluindo que o ensino da língua portuguesa pautava-se muito mais na exposição da *estrutura* da língua e, por conseguinte, em uma ênfase desproporcional à norma culta.

Não se tratava no referido trabalho – e nem será esse o caso aqui – de defender a utilização didática das variedades socioculturais do português brasileiro – embora sua importância no ensino de língua materna e estrangeira seja inquestionável – mas sim, de expor o aluno de PLE a situações que de fato reflitam um processo de interação estabelecido entre dois ou mais brasileiros quando envolvidos em uma conversação. Conforme sugerido pelo autor, falta aos materiais de PLE – e ao próprio tratamento teórico do PLE, do qual resultam tais materiais – uma “maior preocupação com as instâncias de língua falada e sua representação nos cursos de PLE”, pois, não obstante a recente abordagem da língua falada como objeto científico, “sua importância na vida humana já demonstrou ser inegável e, sendo a conversação uma atividade linguística básica, nenhum programa de ensino de língua será completo se não contemplar tal horizonte” (Julião da Silva, 2004:112).

O resultado do foco exclusivo sobre a norma culta e/ou a língua escrita são exemplos de interações verbais em sala de aula nos quais os sujeitos conversam como se tivessem decorado suas falas previamente, extirpando-se quase que totalmente os mecanismos e elementos de (re)formulação que se fazem presentes na superfície discursiva quando das interações verbais (em qualquer língua, note-se bem). Ao ouvir

os diálogos apresentados durante as aulas de PLE, o estrangeiro poderia ser induzido a pensar que os brasileiros, por exemplo, nunca hesitam, nunca interrompem e nunca se autocorrigem, o que é um completo absurdo.

Uma hipótese em defesa da natureza desses diálogos seria a maior clareza de exposição ao material fônico e lexical do português, além de uma melhor representação do tipo de discurso que os brasileiros visam a adquirir e dominar: o discurso culto, sem as “impurezas” da conversação.

Um argumento contrário à primeira colocação encontra-se mais bem desenvolvido no capítulo 4 deste trabalho: uma análise dos MD mais utilizados em materiais didáticos de PLE e de outros idiomas indica que é possível investir no desenvolvimento da competência linguística do aprendiz paralelamente à sua competência comunicativa e intercultural, expondo o aluno a situações realistas de conversação. A segunda colocação, por sua vez, fragiliza-se quando Julião da Silva (2004) conclui, através de comparação entre os discursos de indivíduos de diferentes classes sociais, que mecanismos e elementos da conversação independem de fatores socioculturais e estão presentes em todos os tipos de discurso, ou seja,

fazem parte do processo cognitivo posto em ação no momento de produzir e entender enunciados e, portanto, exercem papel definitivamente importante na interação verbal, articulando, sinalizando e orientando não só a conversação, mas outras instâncias de comunicação via língua oral. (p.54)

A opção de incluir instâncias de PF – como elas de fato ocorrem entre brasileiros – contempla perspectivas linguísticas que consideram a presença do sujeito como fundamental na produção do enunciado, incluindo pressupostos como a intersubjetividade na linguagem, a teoria da enunciação, a análise da conversação (circunstâncias de comunicação, cooperação entre os interlocutores e gestão dos turnos, por exemplo) e, por fim, as relações de poder na superfície do discurso, conforme estudado pela análise do discurso.

Preparar aulas e materiais de PLE sem tais elementos do PF equivale a mostrar um falso retrato da língua ao aprendiz – e, o que é pior, a desviar-se do intuito principal do curso de língua estrangeira de preparar o indivíduo a interagir com as pessoas falantes do português e saber “ler” não somente o conteúdo informativo dos discursos produzidos, mas também as mensagens e ações que seguem em caráter imanente à fala.

Capítulo 2

Fundamentos teóricos

2.1 Abordagens linguísticas pré-funcionalistas

Uma breve abordagem histórica da linguística nos remete, no caso da tradição ocidental, a Platão como o primeiro pensador a refletir sobre os problemas fundamentais da linguagem. No *Crátilo*, o filósofo grego questiona a língua sob dois pontos de vista diametralmente opostos, quais sejam a língua como fonte de conhecimento ou como um simples meio de comunicação; a existência de um vínculo direto e essencial da língua com a realidade espiritual ou física (posicionamento que coloca a língua como um caminho possível para o conhecimento da própria realidade) ou sua completa arbitrariedade (o que implica que o objetivo da linguística deve restringir-se ao entendimento da linguagem). Dentre os questionamentos dos pré-socráticos (como os que abordaram o surgimento dos Estados como fruto da necessidade ou do costume humano e a existência das leis morais como necessidade natural ou convenção humana), os gregos se colocavam entre a *physis* (φύσις: a conexão entre as palavras e as coisas resultava da natureza) e a *thesis* (θέσις: palavras e coisas eram conectadas por convenção). Ao dedicar um de seus diálogos à questão, Platão leva o leitor a concluir que embora a língua tenha estado, em sua origem, diretamente ligada à realidade, ela não mais servia ao propósito do conhecimento da realidade por ser dela uma imitação imperfeita.

Aristóteles, discípulo de Platão, busca determinar a natureza do relacionamento entre as palavras e as coisas – já aceita como indireta – e propõe que, embora as impressões e as coisas sejam as mesmas para todos os homens, as palavras que representam as interpretações apresentam diferenças entre si. Seus comentadores, incluindo-se aí os estoicos nos séculos III-II a.C., acrescentaram o *conceito* entre a recepção passiva da impressão e a fala em si, argumentando que ainda que todos os homens possam receber as mesmas impressões das coisas por eles percebidas, serão os conceitos formados dessas impressões que diferirão – e, por consequência, a fala, visto que esta representa tais conceitos.

Os estudos estoicos e pós-estoicos observaram mais atentamente os constituintes semânticos do enunciado com o *logos* (λόγος), definido como um enunciado significativo dirigido pelo pensamento racional, em oposição ao *lexis* (λέξις), a palavra

vista como forma. Buscavam, assim, descobrir em que parte de uma proposição verdadeira ou falsa residia sua verdade ou falsidade. O sistema foi sendo desenvolvido até o século I d.C., ano em que se tem conhecimento, por meio de um papiro da época, de uma gramática contemplando as chamadas partes do discurso – categorias de nome próprio e comum, conjunção, artigo, particípio, pronome, preposição, advérbio – e definindo-as todas de acordo com critérios predominantemente semânticos.¹⁴

Na cultura latina, Varrão expressa em seu *De lingua latina*, visíveis reflexões com base nas colocações estoicas e pitagóricas, além da convergência com as ideias platônicas de que o significado original das palavras está em concordância com a natureza mas foi obscurecido pelo tempo (Varrão propõe a etimologia para fins de explicação semântica através da qual poderia ser possível recuperar o significado verdadeiro e original das palavras). Em toda a sua obra percebe-se a clara preocupação de dicotomia forma-significado. Ao não dedicarem maior importância ao aspecto físico da língua, os estudiosos antigos e medievais do ocidente buscavam a verdadeira natureza da palavra não em sua forma, mas no seu significado primeiro.

Na Idade Média, quando o latim como idioma da Igreja ocidental já era uma língua estrangeira aos convertidos de origem saxônica, os estudos sobre a língua estabeleciam-se com base em paradigmas e, posteriormente, na utilização da *Ars minor* de Donato, compondo as primeiras gramáticas sistemáticas do Ocidente para estudantes de língua estrangeira cujo modelo não difere, em essência, de diversas gramáticas prescritivas escolares até hoje utilizadas nas escolas.

Por volta do ano 800, Carlos Magno recuperou o interesse pelas obras da Antiguidade, remodelando as gramáticas para um caráter mais analítico e em forma de manuais com perguntas e respostas (gênero que permaneceu popular até o fim da Idade Média). Sendo o latim a língua de toda a intelectualidade e erudição medievais, bem como a língua internacional dos cristãos letrados e mais bem descrita (o grego e o hebraico, embora também consideradas como as chamadas “três línguas sagradas” inscritas na cruz de Cristo, passaram a ser mais bem conhecidas no Renascimento; e os

¹⁴ A mesma preocupação com o aspecto semântico do discurso também aparecia na *Sintaxe* de Apolônio, no século II d.C., em tratado sobre a sintaxe grega. Como entre os séculos VI e XV a atenção à língua grega foi preterida em benefício de todos os estudos latinos no Ocidente, sua influência acabou por ser apenas indireta, através da tradução e adaptação de Prisciano (c. 500) para sua gramática latina, utilizada nos estudos sintáticos da Alta Idade Média. É nessa prática de reinterpretação das concepções gregas pelos estudiosos latinos que a frase persistiu, até o advento da linguística textual, como uma unidade acabada, suficiente e independente dentro do contexto comunicativo, definida por muitos gramáticos modernos como a unidade mínima de comunicação.

vernáculos ganharam gramáticas e sistematização escrita apenas posteriormente)¹⁵, os primeiros gramáticos medievais mantiveram o latim como meio de expressão dos manuais gramaticais, muitas vezes com vistas à leitura e compreensão mais rápida da Bíblia em latim.¹⁶

Com o Renascimento, observa-se nos estudos de investigação linguística uma abordagem cada vez mais polarizada entre o universal e o particular. A abordagem *universal* concentra-se nos fenômenos subjacentes à linguagem com base nos princípios e métodos da filosofia e da lógica. Além do aristotelismo, um outro instrumento dos universalistas foi o combate à decadência do latim como veículo de produção intelectual em função dos diversos vernáculos que se consolidavam. A *Grammaire Générale et Raisonnée* de Port-Royal (1660) surge como uma precursora de uma série de gramáticas gerais, filosóficas, universais ou especulativas, “cujos autores estavam preocupados em demonstrar a presença marcante dos princípios lógicos na linguagem, dissociados dos efeitos arbitrários do uso de qualquer língua particular.” (Weedwood, 2002:100).

A abordagem *particular*, por sua vez, concentra-se nos fenômenos físicos que diferenciam as línguas, numa aproximação das então recém-criadas ciências da observação na biologia. Em oposição ao pensamento medieval de que os fenômenos terrenos transitórios não continham nenhum sistema perceptível, foi sendo substituída pela certeza da existência das regularidades no mundo. A busca de sistematicidades fez emergirem as modernas disciplinas da fonética, fonologia e morfologia histórico-

¹⁵ Até o surgimento das línguas-padrão dos Estados – e dos próprios Estados – os dialetos locais gozavam de igual prestígio. Por razões políticas, econômicas ou culturais (e não linguísticas) dialetos de determinadas regiões adquiriram *status* de língua padrão, impondo-se, posteriormente, como idiomas oficiais. Como exemplos, temos o caso do português com a independência de Portugal (ao passo que o galego, que, como o português, desenvolveu-se do galego-português, não raro é considerado dialeto em função de a Galícia não ter conquistado sua independência política), do castelhano com a supremacia de Castela (em detrimento do lionês, do aragonês e do catalão), o frâncico e o dialeto de Londres (eleitos, respectivamente, aos idiomas francês e inglês oficiais), o florentino (adotado como o italiano oficial em função do prestígio de Dante, Petrarca e Boccaccio), o alemão (cuja base impressa e escrita no norte da Alemanha estava na tradução da Bíblia por Lutero conforme o uso da chancelaria saxônica), etc. Assim, não obstante os dialetos locais continuassem a ser falados, as línguas-padrão surgiram graças a circunstâncias não linguísticas e passaram a ser sistematizadas (numa tentativa de estabilização da língua, que, por sinal, até hoje perdura na maioria das gramáticas modernas) pelos gramáticos e instituições autorizadas para tal: a Accademia della Crusca (1546, Itália), a Académie Française (1635, França), a Real Academia Española (1713, Espanha), a Gramática de Lowth (Inglaterra, na esteira da publicação do Dictionary of the English Language de 1755), a Grammatica da Língua Portuguesa de Fernão (Portugal, 1536) e a Academia Brasileira de Letras (Brasil, 1896) são alguns exemplos de marcos fundadores da tradição gramatical sistematizada ocidental.

¹⁶ Irlanda, Islândia e Provença são exemplos de área em que, devido à sua forte tradição literária, foram produzidas gramáticas gerais ou universais no vernáculo.

comparativa: aceita a antiga questão semântica como ponto pacífico, os estudiosos partiram em busca daquilo que diferenciava uma língua da outra.

Anunciando um distanciamento das ideias preconcebidas acerca da linguagem e da visão aristotélica da realidade, além de uma aproximação a métodos de caráter empírico, o interesse pela análise da estrutura das diferentes línguas surgiu principalmente com o filósofo e matemático alemão Gottfried Wilhelm von Leibniz no início do século XVIII. As gramáticas vernáculas passaram cada vez mais a tentar demonstrar a regularidade da língua analisada ao equiparar suas “regras” com as do latim.

O fenômeno não se restringiu às línguas europeias: o grego ganhou acessibilidade, permitindo o estudo de Platão e do Novo Testamento no idioma original com a chegada à Itália de eruditos gregos vindos de Constantinopla; e o hebraico – não obstante a dificuldade de acesso à língua em tempos de expulsão de judeus de muitas nações europeias – logrou em ser relativamente difundido através de gramáticas comparativas e latinizadas. As viagens oceânicas e os descobrimentos por elas propiciados trouxeram à luz línguas das terras do Oriente Distante e do Novo Mundo, com seus respectivos glossários, gramáticas sistematizadas e traduções da Bíblia.¹⁷ O contato com a Índia e os estudos do sânscrito com suas sofisticadas análises linguísticas levaram a um aprofundamento cada vez mais intenso da abordagem científica particularista das línguas.

Assim, o fim do século XVIII e o século XIX, em que passou a dominar uma mentalidade positivista (ênfase na experimentação em contraste à especulação, como proposto por Auguste Comte) assistiram a uma revolução nos estudos linguísticos com o desenvolvimento do método comparativo. Em 1786 inicia-se a chamada erudição indo-europeia, quando Sir William Jones observa semelhanças entre as línguas clássicas da Europa e o sânscrito dentro espírito romântico e seu nacionalismo inerente que aflorava com força na Alemanha (Lyons, 1987). Em 1822, o alemão Jacob Grimm aprofundou a observação do dinamarquês Rasmus Rask acerca da existência de uma sistematicidade entre as consoantes das línguas germânicas e das outras línguas indo-europeias, o que por fim levou a buscas de demonstração do relacionamento “genético”

¹⁷ Um exemplo, no caso do Brasil, é a obra de José de Anchieta intitulada *Arte de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, publicada em Portugal em 1595, para a sistematização da *língua brasileira*, que “chegou a ser, por séculos, a língua da maioria dos membros do sistema colonial brasileiro, de índios, negros africanos e europeus, contribuindo para a unidade política do Brasil”. (Navarro, 1999: xi)

entre as línguas com base na análise fonológica e morfológica e a construtos teóricos como o proto-indo-europeu e o protogermânico.

Jacob Grimm e Franz Bopp lançaram as bases sobre as quais se estabeleceram as análises comparatistas e sistemáticas das línguas e das quais resultaram os grupos de línguas do tronco indo-europeu (indo-irânico, armênio, albanês, balto-eslavo, itálico, céltico, germânico e grego), além de teorias como a de Schleicher, que, sob influência das propostas darwinistas sobre a origem das espécies e a seleção natural, imprimiam um caráter “biológico” às línguas. Essa teoria, segundo a qual as línguas nascem, crescem, envelhecem e morrem deixando “filhos” (como, por exemplo, foi o caso do latim e seu posterior desdobramento no português), foi posteriormente combatida pelos neogramáticos com sua proposta de mudança constante e não degenerativa, assim como da analogia e do empréstimo como componentes da mudança linguística – sem, entretanto, explicitar de modo mais sistemático como os contextos de comunicação poderiam interferir no uso individual da língua.

No século XX permanecem ainda presentes as dicotomias resultantes de abordagens universalistas ou particularistas, das quais podemos tomar como exemplos os pares *langue/parole* e significado/significante de Saussure (estruturalismo); e competência/desempenho e estrutura profunda/estrutura de superfície de Chomsky (gerativismo).

Quanto ao estruturalismo, cabe ressaltar dois pontos importantes:

- a) utilizado em diversos ramos do conhecimento, o termo estruturalismo apresentou, na linguística, diferentes vertentes na Europa e nos Estados Unidos, daí a necessidade de uma análise distinta com relação às duas regiões; e
- b) não se pode referir a estruturalismo como um conceito único, haja vista sua apropriação, sob maneiras diversas, em áreas das ciências humanas como a antropologia, a sociologia e a psicologia. Todavia, nos campos de conhecimento norteados por uma teoria estruturalista, fazem-se presentes concepções e métodos pelos quais é possível reconhecer que a língua é uma estrutura, cabendo ao linguista analisar a organização e o funcionamento de seus constituintes.

A corrente estruturalista norte-americana, tendo Leonard Bloomfield como seu representante, desenvolveu-se sob o rótulo de linguística (ou análise) distribucional. Dominante nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, a teoria da linguagem parte basicamente dos seguintes princípios (Costa, 2008:123):

- a) cada língua apresenta uma estrutura específica;
- b) essa estruturação é evidenciada a partir de três níveis: o fonológico, o morfológico e o sintático, os quais constituem uma hierarquia;
- c) cada nível é constituído por unidades do nível imediatamente inferior;
- d) a descrição de uma língua deve começar pelas unidades mais simples e partir para as mais complexas;
- e) cada unidade é definida em função de sua posição estrutural;
- f) a descrição exige objetividade;
- g) o processo de combinação de unidades para a formação de construções de nível superior obedece a leis próprias do sistema linguístico.

Tal postura mecanicista – e demasiadamente formal – tem como base a psicologia behaviorista amplamente difundida nos Estados Unidos a partir de 1920 e, especificamente na ciência linguística, em 1933 com a publicação por Bloomfield de *Language*. Aqui o autor atribui à semântica um novo caráter em nome da objetividade, pois define o significado como a relação entre um estímulo e uma reação verbal (Bloomfield, 1984), o que levou os pós-bloomfieldianos ao desprezo pela semântica.

A linguística estrutural europeia tem como marco inicial a publicação póstuma do *Curso de linguística geral* de Saussure em 1916. Não obstante a noção inicialmente proposta por Saussure tenha sido a de *sistema* e não *estrutura*, tal ponto de vista estabeleceu a necessidade de analisar como estrutura tal sistema: resultante da aproximação e organização de determinadas unidades em um todo coerente e coeso, um sistema possibilita sua descrição através da análise da organização e dos princípios de funcionamento de tais unidades, como é o caso da língua na visão saussuriana (Saussure, 1995). Tomam-se por estrutura, assim, os princípios que regem um conjunto de elementos solidários (interdependentes) cujos valores individuais dependem das relações entre os próprios elementos.

Nessa teoria, o homem estabelece comunicação em uma determinada língua porque é conhecedor, de forma internalizada, das regras da gramática dessa língua. Tais regras regulam o funcionamento das unidades que compõem o sistema linguístico e são adquiridas no meio social independentemente de sua materialidade. Em outras palavras, para a abordagem estruturalista a língua é *forma* (estrutura) e não *substância* (matéria através da qual se manifesta) – daí o princípio de que a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma (estudo imanente da língua), abandonando-se preocupações extralinguísticas e descrevendo-a a partir de suas relações internas.

A dicotomia *langue/parole* surge, portanto, para diferenciar o lado social da linguagem (o sistema linguístico ou a *langue*) do lado individual (o comportamento linguístico ou a *parole*), como demonstrado resumidamente no quadro abaixo:

Quadro 2.1: A dicotomia *langue/parole*

<i>LANGUE</i>		<i>PAROLE</i>	
<i>Sistemática</i>	Depende de um sistema de valores e regras.	<i>Variável</i>	Depende do indivíduo e sofre a coerção da norma.
<i>Abstrata</i>	Está “impressa” no cérebro.	<i>Concreta</i>	Existe fisicamente.
<i>Potencial</i>	Não tem mensagem; apenas possibilita-a.	<i>Real</i>	Uso efetivo da língua.
<i>Coletiva</i>	É produto de um contrato social.	<i>Individual</i>	É fenômeno de cada indivíduo.

À linguística interessa, segundo Saussure, o sistema de regras que propicia falar, ou seja, cabe ao linguista analisar a *langue* – e não a *parole*. Como consequência de tal recorte teórico para a determinação de um objeto de estudo, o modelo saussuriano implica, além do estabelecimento da linguística como ciência autônoma no século XX, a exclusão da análise de diversas dimensões da língua.

Reproduzimos, a seguir, o quadro proposto por Corrêa (2003:25), no qual se destacam algumas exclusões como inerentes, pela negação, à língua como objeto de estudo proposto por Saussure e desenvolvidas como pontos centrais nas leituras posteriores dessa abordagem:

Quadro 2.2: Escolhas e exclusões do recorte teórico saussuriano de língua

<i>ESCOLHAS</i>	<i>EXCLUSÕES</i>
a) A proposição de um corte no curso da história e o consequente privilégio de um estado de equilíbrio relativo da língua, constatável numa sincronia.	a) Uma desatenção ao caráter dinâmico da língua e das mudanças no curso da história, especialmente entre vários dos seguidores de Saussure que leram, na sincronia, a impossibilidade de observar as condições estabelecidas para a mudança linguística.
b) A ênfase na construção da língua pela coletividade, fato que marcaria uma ordem própria da língua, caudatária do caráter social da língua – e da ordem social positiva – como um registro fixado igualitariamente na memória dos falantes.	b) A desconsideração das variações locais próprias dos indivíduos e dos grupos, que, marcados por temporalidades e símbolos particulares – muitas vezes conflitantes – compõem uma sociedade mais pelo conflito do que pelo acordo, opção teórica que, se considerada, poderia fazer ruir a suposta homogeneidade do sistema da língua.
c) A proposição de um sistema de signos assentado nas relações internas que essas unidades básicas da língua manteriam no interior desse sistema, recurso por meio do qual o signos ganhariam um valor em função de suas relações internas ao sistema.	c) A desconsideração de fatores de ordem externa, atuantes nas relações internas dos signos, cuja ação, se considerada, poderia fazer ruir a autonomia do sistema.
d) Consideração da língua como uma instituição social entendida como um meio para se chegar a um certo fim, a saber, a língua como meio dirigido ao fim da comunicação no interior de um grupo humano.	d) A desconsideração de uma noção de instituição social que vinculasse o funcionamento da língua à sobreposição conflitiva de práticas sociais ligadas a mecanismos de poder e sobre as quais se poderia observar, também, seu funcionamento, mas cuja consideração levaria ao abandono da ideia de instituição como uma entidade pensada para um fim específico, aquele da comunicação pacificamente conseguida por uma coletividade abstratamente concebida.
e) A proposição de uma linguística da língua que teria como preocupação o estudo desse sistema autônomo e homogêneo, tomado como produto do trabalho coletivo do homem.	e) A exclusão de uma linguística da fala que teria como preocupação a ação do indivíduo e dos grupos no interior de uma sociedade, fato que, se levado em conta, implicaria não só a consideração da heterogeneidade conflitiva registrada na língua, mas também à consideração curso da história, de onde esses indivíduos e

	grupos tomam para si a sua temporalidade e seus símbolos específicos.
f) A proposição de uma disciplina científica – uma linguística interna – em que se poderia observar – livre de qualquer injunção exterior – o funcionamento externo daquele sistema.	f) A exclusão de uma disciplina científica que se definisse como uma linguística externa, em que fatores geográficos, socioeconômicos e políticos intervissem de forma determinante no modo pelo qual o sistema da língua é posto em prática.

Numa postura crítica ao estruturalismo (em particular ao americano, numa época em que a visão behaviorista bloomfeldiana dominava o estudos das línguas e a descrição de uma língua baseava-se em um *corpus* representativo), surgem nos Estados Unidos as teorias de Avram Noam Chomsky em seu *Syntactic Structures* de 1957. Para Chomsky (2002), uma comunidade falante de uma língua deve possuir um conhecimento compartilhado sobre as sentenças que podem ou não ser geradas nessa língua e é desse conhecimento compartilhado que a linguística teria de se ocupar, explicando – e não somente descrevendo – as regras de boa formação de uma língua e relacionando-as a um conjunto de princípios gerais que podem valer para todas as línguas (gerativismo). A linguagem é, nessa teoria, uma herança genética do ser humano: como o chamado dispositivo de gramática universal, o ser humano é capaz, portanto, de criar um número infinito de sentenças, estando a diferença entre as línguas na fixação de um conjunto de parâmetros que lhes são específicos.

Assim como Saussure, Chomsky também estabelece a dicotomia sistema/realização, à qual denomina *competência/desempenho*, elegendo como objeto de estudo da linguística a competência. Vê-se, portanto, que embora contenha vários pontos de oposição ao estruturalismo, a linguística de Chomsky apresenta propostas formais e que não consideram o falante real e individual, com suas idiossincrasias e o ambiente social em que está inserido.

Rumo à segunda metade do século XX, assistiu-se ao deslocamento do pêndulo das abordagens estruturalistas e gerativistas para o enfoque de algumas das exclusões dessas abordagens (Weedwood, 2002; Lyons, 1987; Borges Neto, 2003). Vários linguistas passaram a debruçar-se mais atentamente sobre os fenômenos ligados ao uso da língua e aos próprios falantes em si, além de considerarem a dinamicidade e da língua (na forma

e no conteúdo) e a influência do contexto na construção (e negociação) de significados. Assim, dentre os principais campos de pesquisa da linguística que surgem ao se deixar de considerar a língua como unidade autônoma e incluir aspectos de seu usuário nas análises e modelos teóricos, temos:

- g) a *pragmática*, que estuda os fatores que regem as escolhas linguísticas na interação social e assume como foco o uso da língua, gerando extensas análises sobre a polidez e os atos inerentes à fala (Levinson, 1983);
- h) a *sociolinguística*, que nasce da preocupação comum de áreas interdisciplinares como a antropologia, a sociologia e a psicologia, focalizando a relação entre linguagem e sociedade ao destacar a importância dos fatores sociais para entender a variação linguística e relacionando aspectos como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude aos comportamentos linguísticos (Labov, 1994);
- i) a *linguística textual*, que, após uma fase inicial cuja preocupação eram as relações entre frases e períodos para a constituição de uma unidade de sentido, passa a perceber que o texto pode ser examinado além dos fatores de coesão e coerência da superfície textual, considerando-o um ato de comunicação. (Koch, 1983; Fávero & Koch, 2002). Van Dijk desenvolve, a partir dos anos 1980, trabalhos acerca daquilo que veio a denominar macroestrutura pragmática do texto e os macroatos de fala, aos quais estariam subordinados todos os atos de fala presentes nas subpartes do texto – coesão e coerência passam a depender também de fatores extralinguísticos dentre os quais se inserem as crenças, os desejos e os valores dos falantes (van Dijk, s/d);
- j) a *psicolinguística*, que estuda como a linguagem é utilizada e centra-se no desempenho do falante ao investigar – por observação, experimentação e simulação do comportamento verbal – o conjunto de procedimentos que possibilitam a aplicação do conhecimento que todo falante tem de sua língua, além dos processos que põem em uso a língua (Garman, 2000);
- k) a *Análise da Conversação*, vertente dos estudos etnomodológicos de Garfinkel, cujo foco se volta ao exame das interações verbais e à consideração da competência linguística em um contexto mais amplo no qual

também agem saberes socioculturais (Marcuschi, 1997; Atkinson & Heritage, 1984);

- l) a *Análise do Discurso*, que busca compreender o fenômeno da linguagem em uma dimensão que está além das dicotomias saussuriana (língua/fala) e chomskyana (competência/desempenho), dimensão essa denominada de *discurso*, sensível a forças de caráter não somente linguístico, mas também subjetivos e sociais. Nesta perspectiva, a linguagem passa a ser uma interação nunca neutra e, portanto, sempre permeada pela ideologia: “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (Orlandi, 1999:21);
- m) o *dialogismo* de Bakthin e as concepções de língua por ele criticadas (na verdade, desenvolvidas já a partir de 1929, mas apenas conhecidas pelos estudiosos ocidentais na década de 1970), como o subjetivismo idealista (o psiquismo individual é a fonte da língua como atividade mental), o objetivismo abstrato (a língua é um objeto abstrato ideal presente na mente do falante, um sistema de regras passíveis de descrição) e a linguística do enunciado (a língua é um sistema abstrato na mente do falante). Bakthin enfatiza o aspecto social da língua, tomando todo signo como ideológico (a ideologia é um reflexo das estruturas sociais) e assumindo que somente existe língua quando há a possibilidade de interação social (a língua é necessariamente fruto de um contexto social) – proposta, portanto, de uma linguística da enunciação (Brandão, 2005);

Permeando todas essas novas abordagens da língua – cujo ponto fundamental de intersecção é a não restrição à rede de dependências internas em que se estruturam os elementos da língua – estão considerações de cunho funcionalista. Embora polissêmico (Nichols, 1984), o termo *função* apresenta, em todas as suas concepções, um elemento estrutural dependente de elementos de outra ordem ou domínio e com função comunicativa. Daí que, mesmo vinculado a uma variedade de modelos teóricos, o funcionalismo é “mais corretamente visto como um movimento particular dentro do estruturalismo” (Lyons, 1987:207) que leva em consideração o falante real (e não o ideal) e o uso efetivo da língua nas situações sociais de comunicação, em oposição ao formalismo resultante da opção pela exclusividade da estrutura como objeto de estudo e do caráter autônomo, abstrato e mental da língua.

No âmbito deste trabalho, uma análise dos marcadores discursivos (MD) nas interações verbais não parece fazer sentido se não considerar as forças que agem sobre os interlocutores no que diz respeito a seus comportamentos no ato comunicativo e, por consequência, às estratégias discursivas de que tais falantes fazem uso para administrar o ato conversacional, instituindo sujeitos ao reconhecer a presença do outro e promovendo marcas específicas de sua presença e de suas intenções no discurso. Embora dependente de um contexto e de sujeitos instituídos, a conversação também é, *per se*, um nível autônomo e altamente organizado: “a conversação é fonte de grande parte de nossa noção de ordem social (...) e, além disso, apresenta sua própria ordem e manifesta um senso próprio de estrutura” (Schiffrin, 1994:232)¹⁸.

Com base nessas opções de delimitação teórica – através da qual se consideram tanto as forças internas (estruturais) como as externas (funcionais) da língua – uma interpretação funcional e semântica da conversação em que se abarque o princípio do dialogismo se nos surge como a mais interessante para fundamentar nosso trabalho e as propostas dele resultantes.

Dessa maneira, distanciando-se da Análise do Discurso por conta de sua “vocaço empirista” (Marcuschi, 1997:7), este trabalho segue a vertente da Anlise da Conversao por ser interessante aos nossos propsitos (dentro das fronteiras do ensino de PLE) a preocupao com a investigao sobre como o homem se apropria do conhecimento social e das suas aes, alm da pertinncia, dentro de tal perspectiva terica e como aponta Schiffrin (1994:3), de se considerar que a lngua(gem) sempre ocorre dentro de um contexto, depende desse contexto, sempre carrega funo comunicativa e projetada para fins de comunicao. A investigao metdica acerca de como os membros de uma sociedade aplicam seu saber sociocultural fazendo uso de processos e mecanismos passveis de descrio em uma lngua a servio de uma cultura dentro da qual se instauram sentidos numa sociedade permite-nos, ainda, enxergar mecanismos internos na conversao que, sob esse ponto de vista, exigem abordar a lngua(gem) como unidade autnoma sujeita a foras internas¹⁹, sem, entretanto, ignorar as foras externas dos contextos sociais e do falante como ser cultural em um

¹⁸ Traduo nossa de partes selecionadas do seguinte trecho: “Conversation is a source of much of our sense of social order, e.g. it produces many of the typifications underlying our notions of social role. Conversation also exhibits its own order and manifests its own sense of structure”.

¹⁹ H interseco, aqui, com a vertente sistmico-funcional de investigao dos dilogos espontneos (interpretao funcional e semntica da conversao) decorrente do fato de ser ela, como aponta Galembeck (2002:72), “aquela em que o carter dialgico da linguagem e a presena so mais marcantes”.

determinado tempo, espaço e situação, trazendo a devida relevância à interdependência entre língua e sociedade: “sem sociedade não há língua” (Koch, 2003b:124); “sem cultura não há sentido” (Salomão, 2003:185).

2.2 Funcionalismo, pragmática e o estudo das conversações

Observadas as contribuições da abordagem histórico-comparativa da linguística no século XIX e da novidade proposta pela doutrina saussuriana segundo a qual a língua deveria ser vista como sistema prevendo “uma prioridade do todo em relação aos elementos que o compõem” (Martelotta & Areas, 2003:17), cabe lembrar que o Círculo Linguístico de Praga incorporou, além das tendências estruturalistas provenientes de Saussure, um aspecto funcionalista da linguagem. Nas análises efetuadas pelos linguistas de Praga, no funcionalismo a língua passou a ser entendida como um sistema funcional no sentido que é utilizada para um determinado fim. Fontaine (*apud* Martelotta & Areas, 2003) ressalta que, para os estudiosos do Círculo de Praga, a intenção do locutor apresenta-se como a explicação mais natural em análise linguística, fundamentado o próprio discurso.

Pertinente, portanto, a observação de que o funcionalismo não surge exatamente como uma vertente de análise *contrária* ao estruturalismo, mas sim, como um movimento particular *dentro* dessa abordagem e fruto de uma polarização dos estudos estruturalistas e da própria concepção de função (Dirven & Fried, 1987; Schiffrin, 1994; Kato, 1998). O polo funcionalista do estruturalismo ressaltaria, assim, uma análise segundo a qual a *função* da forma desempenha um papel predominante no ato comunicativo, em oposição ao polo formalista, sob cujos preceitos uma *análise* da forma merece lugar prioritário à *função* da forma, imprimindo à língua um caráter autônomo de estrutura independente e dissociado das situações comunicativas reais, além de abstrato e estático (Hjelmslev, 1975).

O polo funcionalista posiciona a língua como um objeto de estudo que, antes de tudo, presta-se a um fim e funciona como instrumento de comunicação. As situações reais e comunicativas ocorridas entre falantes – reais, e não ideais – exercem, sob tal perspectiva, pressões que ajudam a determinar até mesmo a sua estrutura gramatical. Os estudos funcionalistas sobre a norma, decorrentes dessa visão, abarcam os desvios da norma culta conforme as gramáticas prescritivas como tendências consequentes das

necessidades reais de comunicação (nesses estudos notabiliza-se Frei, que, em sua *Grammaire des fautes* de 1929, analisa um *corpus* do francês “popular”).

Diversos foram os estudiosos da linguagem a receberem influência dessa vertente, além de pensadores franceses e russos (dos quais Martinet e Jakobson são exemplos proeminentes): Halliday, na Inglaterra, que produziu trabalho a partir do qual se desenvolveu uma tendência a estudar as línguas sob uma óptica funcional; Reichling e Dik na Holanda; e Franz Boas nos Estados Unidos (onde, não obstante a tendência formalista enraizada nas ideias de Bloomfield e estendida, de certa forma, ao gerativismo moderno de linguistas como Pinker, não se deve ignorar uma corrente paralela para o foco funcionalista de influência posterior sobre o descritivismo norte-americano, a tradição etnolinguística de Sapir & Whorf, a antropologia linguística de Del Himes e até mesmo as investigações sociolinguísticas de Labov).

Nessa direção, Galembeck²⁰ esclarece que :

o modelo mais recente da Linguística, o Funcionalismo, não abandona a descrição formal, mas incorpora decisivamente o uso, e situa como finalidade precípua da língua a interação entre os seres humanos. A Análise da Conversação e a Linguística Textual, por sua vez, centram-se igualmente no uso, mas tomam como objeto de análise o texto (na Análise da Conversação, apenas o texto falado), e ele passa a ser considerado o local da interação e da criação de significados.

Analisemos mais detalhadamente as teorias que passaram a privilegiar o uso da língua.

2.2.1 “Por que a linguagem é como é?” – o funcionalismo de Halliday

Na linha das propostas de Halliday (1985) – precursor da linguística textual – a descrição da linguagem deve responder à pergunta: “por que a linguagem é como é?”. À guisa de resposta, Halliday oferece-nos duas opções, induzindo-nos, assim, à formulação interior de uma outra pergunta: deve-se explicar a linguagem a partir de seus usos (ou seja, seguindo uma orientação puramente funcionalista), ou o correto seria preocuparmo-nos com seu aspecto estrutural? Utilizando-se do exemplo do Círculo de Praga, Halliday não opta por nenhum dos dois direcionamentos em particular e propõe-se a explicar a natureza da linguagem a partir de uma síntese desses dois enfoques,

²⁰ Fonte: <http://www.lettramagna.com/galembeck.htm>. Acesso em 19/04/2010.

estrutura e função, fornecendo à sua análise uma abordagem tanto interna, quanto externa da linguagem. Pode-se observar que, na verdade, tal união de estrutura e função não é de se estranhar, pois, como já apontado, na linguística o funcionalismo é mais visto como um movimento particular dentro do estruturalismo no qual se enfatizou a multifuncionalidade da linguagem e a importância de suas funções expressiva, social e conotativa.

Uma vez definido o enfoque, Halliday passa ao embasamento teórico para que se possa generalizar a maneira como a linguagem é usada. A noção de *ato de fala* mostra que o falante exerce o ato de optar por uma dentre as várias formas de linguagem possíveis de serem utilizadas num determinado contexto social. Esse universo de opções inter-relacionadas é finito e compõe o que Halliday chama de “gramática” da linguagem. Podemos concluir, portanto, que, segundo o autor, o ato de fala tem natureza paradigmática e como tal vai requerer do falante um exercício criativo e repetitivo em cada situação. Reforçando o papel da intenção do falante, Searle (1969; 2002) já afirmava que os atos de fala são realizados não por palavras, mas pelos falantes que as pronunciam.

A visão a que o autor submete a linguagem imputando-lhe uma composição de redes relativamente independentes de opções permite estruturar determinadas funções básicas da linguagem o que, de certa forma, estabelece a relação entre função e estrutura que sustenta toda a sua discussão. As funções propostas são:

- a) função ideacional: manifestação da ideia que o falante tem sobre o mundo real e seu próprio mundo interior, o que acaba por estruturar a experiência e caracterizar a visão de mundo de cada indivíduo;
- b) função interpessoal: expressão de papéis sociais (comunicativos e interativos) e manifestação da personalidade do indivíduo em um determinado meio; e
- c) função textual: de natureza metalinguística, possibilitando que a linguagem tenha vínculos com ela própria a ponto de permitir a construção de textos e estabelecer relações coesivas no discurso.

Quanto à oração, sob a perspectiva funcionalista, passa-se a considerá-la como resultado de uma combinação de estruturas que resultam de todas essas funções, as quais são diferentes espécies de significado. Aqui podemos lembrar um dos interesses da Escola de Praga: a perspectiva funcional da sentença que, para efeito da presente

discussão, será sinônimo de oração. A organização das orações trará à superfície do discurso intenções de transmitir uma mensagem de acordo com um significado específico. Movido por essa intenção, o falante irá buscar na gramática da língua uma dentre as opções oferecidas para melhor expressar seu desejo de comunicar algo específico naquele determinado instante e naquela determinada situação social. Assim, quanto às funções da linguagem, os atos de fala implicam um planejamento contínuo e simultâneo, a partir do qual todos os componentes de sentido interagem para constituir a oração.

Para analisar individualmente cada função da linguagem, a postura de Halliday é norteada pela análise do sintagma realizado: em sua análise, o autor ressalta a predominância da linguagem na expressão e representação do mundo e das experiências de um indivíduo adulto; e, para a expressão de processos, o indivíduo fará uso das amplas categorias oferecidas pela gramática da sua língua. Note-se a preocupação do autor em não reduzir os processos linguísticos a um universo pequeno e composto por unidades de tipologia, mas sim, vastas categorias de uma espécie, dentre as quais destaca como a mais simples e mais conhecida a da *transitividade/intransitividade*. Uma opção dentre um determinado sistema vai implicar regras que determinarão processos, papéis e objetivos, ilustrando, assim, a relação entre função e estrutura.

Uma análise dos processos em si considerará em primeiro lugar o próprio *processo*, geralmente representado por um verbo, passando para os papéis de *participação* (assumidos pelos indivíduos/objetos) e as *funções circunstanciais* (condições e coerções relacionadas). Reconhecem-se três funções de participação: *ator*, *objetivo* e *beneficiário*, as quais Halliday considera abrangentes o suficiente para poder evitar uma confusa subcategorização.

Muitas vezes, a mesma função pode ser expressa por meio de estruturas oracionais diferentes, ou seja, é possível expressar um mesmo conjunto de significados, mesmos papéis e processos através de construções sintáticas distintas (orações equivalentes quanto às condições de verdade). Assim, é necessário distinguir as *categorias lógicas* das *categorias gramaticais*, havendo, por exemplo, a possibilidade de se diferenciar um sujeito lógico de um sujeito gramatical (este resultado da estrutura de oração escolhida pelo falante; aquele, o papel que lhe foi atribuído como participante em consequência das regras do processo escolhido). O mesmo vale para os objetos direto e indireto. O nome dado à expressão linguística de processos, participantes e circunstâncias –

associados todos esses elementos e correspondentes, respectivamente, a verbo, substantivo e advérbio – é *transitividade*, a qual se inclui na função ideacional da linguagem. E assim como uma mesma função de transitividade pode ser expressa por mais de uma estrutura, também a mesma estrutura sintagmática pode expressar diferentes tipos de transitividade, sendo possível distinguir diferentes papéis de participação de acordo com a estrutura do sintagma.

As funções circunstancias (expressas por grupos adverbiais) têm, na maioria das vezes, uma posição periférica por não poderem exercer papel de sujeito. Entretanto, uma função circunstancial pode ser mais essencial em um determinado sintagma do que em outro, o que lhe confere um caráter interno, diferente das funções circunstanciais de caráter externo, não obrigatórias ao sintagma. O conceito de interno/externo resulta da contribuição de vários fatores nos diferentes conteúdos propostos no discurso, não sendo possível, portanto, categorizar as funções circunstanciais com base somente em sua estrutura.

As funções de transitividade podem ser relacionadas a uma tipologia de orações. Uma função inerente estará sempre associada a um determinado tipo de oração, mesmo que não esteja exposta na estrutura; um verbo que esteja associado a um determinado número de papéis de participação continua mantendo tal associação mesmo que um desses papéis não esteja explicitado.

O sistema de escolha da voz do verbo está relacionado aos papéis de ator e de objetivo: (a) oração média: tem somente um participante inerente (ator) e (b) oração não-média: tem dois participantes (ator e objetivo), com a possibilidade de um deles não estarem explicitados. Na voz ativa, o objetivo pode estar ausente, em contrapartida à passiva, que pode ter o agente ausente. É também possível que os papéis associados à transitividade se combinem num só participante (por exemplo, um participante sendo ao mesmo tempo ator e objetivo, como nas orações reflexivas). Esse processo depende de um princípio fundamental na linguagem para que se estabeleça a integração das várias funções da linguagem numa expressão.

Orações que relacionam ações com um ator como papel inerente são denominadas orações *de ação*, as quais sempre possuem um forma equiparável com o verbo *fazer* ou *acontecer* (*João dançou.* = *O que João fez foi dançar.* = *O que aconteceu (a João) foi que ele dançou.*). O autor propõe a seguinte tipologia de vozes em orações de ação: (a)

voz ativa com ator; (b) voz ativa com ator + objetivo; (c) voz ativa com ator + objetivo não expresso; (d) voz ativa com objetivo; (e) voz passiva com objetivo + ator; (f) voz passiva com objetivo + ator não expresso.

Além das orações de ação, Halliday ainda cita, no inglês, os seguintes tipos (os quais também podemos abarcar na língua portuguesa):

- a) orações de processos mentais: não há de fato um ator, pois não se dá nenhuma ação propriamente dita; a forma equiparável com fazer/acontecer não é possível. Os papéis são um processador (ser animado) e um fenômeno. A voz ativa poderá apresentar o fenômeno como sujeito (p.ex.: O concerto a agradou.) ou o processador (p.ex.: Ela gostou do concerto.). Expressam percepção, reação, cognição, verbalização; e
- b) orações relacionais: o processo é uma forma de relação entre dois papéis. Podem ser do tipo equacional (mesmo nível de abstração, expressam identidade, reversíveis: $a=b$ e $b=a$) ou atributivo (diferentes níveis de abstração, expressam inclusão de classe, não-reversíveis: $a=b$, mas não $b=a$). O verbo é geralmente não acentuado.

A proposta de Halliday de distinguir três funções da linguagem gramaticalmente relevantes, uma das quais referindo-se ao sentido cognitivo (ou conteúdo proposicional) das orações, é de grande valia para um redimensionamento da educação e do ensino de gramática não só da língua materna, mas também de uma língua estrangeira. Proficuo seria, assim, deslocar o foco da educação da *língua* para a *linguagem*, de onde se extrairiam todos os recursos de uma organização pronta para “poder significar” (Halliday, 1973). Assim, o papel da linguagem no ato de comunicação (analisando-se os atos de fala e o contexto em que ocorre o discurso) ganharia sua devida importância na contextualização da língua ensinada em aula com a língua efetivamente utilizada na realidade do aluno falante. Mais do que sua língua, a sua linguagem.

Saber gramática, na função funcionalista, adquire sentido amplificado: considera-se gramática também o conjunto das *opções* do universo oferecido pela língua e as diferentes estruturas que essa mesma língua oferece para expressá-las. Embora Halliday se refira ao ensino da língua materna quando aponta o fato de que o insucesso escolar decorre principalmente de uma insuficiência linguística, podemos ampliar tal visão para o ensino de língua estrangeira, entendendo tal insuficiência como ignorância ou controle

inadequado das funções da linguagem do falante de L2 em um contexto sociocultural diferente do seu.

2.2.2 Desdobramentos das investigações funcionalistas

O funcionalismo ganhou força nos Estados Unidos na década de 1970, quando a mudança linguística e crioulística parecia denunciar as limitações teóricas da gramática gerativa. Estudiosos como Sandra Thompson, Paul Hopper, Gilian Sankoff, Penelope Brown e Talmy Givón passam a advogar uma linguística baseada no uso, cuja análise leva em consideração o contexto linguístico em que se inserem os falantes e as forças exercidas pela situação extralinguística nos atos de comunicação. Givón (1990) rebate a arbitrariedade do signo, a distinção *langue/parole* e a rígida divisão entre diacronia e sincronia – três ideias fundamentais do estruturalismo. A iconicidade das línguas (correlação natural entre o código linguístico e seu *designatum*) é colocada em argumentação contrária à noção de arbitrariedade ao defender que o falante não inventa sequências novas de sons sem motivação prévia, tendendo a utilizar material já existente na língua – daí a motivação semântica, morfológica e fonética de Ullmann (1977). Ressalte-se que o próprio Saussure reconheceu exceções em seu princípio da arbitrariedade do signo, embora não aprofundasse seus estudos nesse sentido.

Com relação a uma das distinções basilares do estruturalismo – *langue/parole* –, as ideias funcionalistas não apenas imprimiram maior relevo sobre o individual, mas também colocaram o sistema como algo definido a partir do uso linguístico: *langue* e *parole* não são separáveis porque o discurso individual passa a ser gênese do sistema que, por sua vez, alimenta o discurso (o mesmo se aplica à dicotomia gerativista competência/desempenho). Por último, o funcionalismo reviu a separação entre sincronia e diacronia – também na base do pensamento estruturalista – com a proposta da gramaticalização, ou seja, a regularização decorrente do uso e da repetição exercendo pressão tal que se institui uma norma. Assim, para os funcionalistas, ao lado de fenômenos que mudam com o tempo coexistem aspectos que se mantêm regularmente ao longo da trajetória da língua – processos esses que se dão por razões comunicativas e cognitivas. Revela-se importante para a abordagem funcionalista, portanto, analisar as línguas não sob o aspecto sincrônico ou diacrônico de maneira excludente, mas sim, observar as relações sincrônicas entre seus elementos em conjunto aos processos que

atuam diacronicamente por razões cognitivas e comunicativas atuantes sobre o indivíduo no momento concreto dos atos comunicativos ao longo do tempo.

No capítulo 3, em que se delineiam os traços definidores dos MD e um núcleo-piloto a partir do qual se classificaria ou não uma expressão linguística como MD, notamos a pertinência da análise funcionalista não somente no foco nos processos, participantes e circunstâncias (Halliday, 1985) nas quais emergem tais estruturas, mas principalmente quando, nesse processo de classificação, reconhecemos diferentes graus de relação como conteúdo proposicional e de relação sintática com a estrutura gramatical da oração, além de variações na transparência semântica dos MD.

Os MD parecem, assim, surgir como fruto de opções de uso de determinadas estruturas em contextos comunicativos que tendem a regularizar-se sob a coerção de forças externas ao sistema da língua, determinando significados mais ou menos atrelados ao sentido dicionarizado (a chamada transparência semântica). MD como *né*, por exemplo, ainda apresentam um traço formal e semântico de pedido de confirmação de informação através do sintagma “*não é verdade?*”, embora forças imanes da regularidade e do uso pareçam estar estendendo seu sentido e sua função para além de tal confirmação e, por vezes, anulando-a, como no exemplo abaixo, em que o falante utiliza *né* por quatro vezes sem que em nenhuma delas se manifeste a intenção de ceder o turno:

L2 (...) *porque::: ... é difícil você mudar lo/ totalmente a sua maneira de viver::: entendeu? ir prum lugar diferente principalmente como São Paulo... onde tem essa...miscigenação... né?... e:::... foi minha determinação que fez eu ficar aguentar... porque::: morava na casa até de parentes mas... o pessoal é tudo estranho pra mim né? meus primo vieram pra cá há muitos anos... pequenos e eles... são como se fossem pessoas diferentes... então... olha eu só chorava toda a noite eu chorava eu entrava em/ comecei a procurar um emprego... foi bom que logo eu arrumei logo um emprego né?... um um mês e pouco que eu tava aqui eu arrumei emprego... e foi isso/ aí pronto foi ficando melhor melhor passei uma barra na casa dos meus tios né? porque::: por mais que você faça não tá bom... só cobrança cobrança e cobrança... (Corpus 2- A)*

O mesmo se aplica com relação ao MD *então*, utilizado ora mais ora menos próximo às propriedades gramaticais do advérbio sequenciador de ordem temporal e consequencial na articulação interfrástica. Como Schiffrin (1987), cremos que o uso

pragmático dos MD em estruturas de alta participação interpessoal implica uma realização menos intensa e menos direta das suas propriedades semântico-gramaticais. Observando os exemplos abaixo:

- L1 (...) *me fala uma passagem... BOA ((risos)) da sua infância ((risos))... uma lembrança boa*
- L2 *então é::: tem um MONte de lembrança boa é que eh o cavalo era muito boa também...(...) sabe aquelas coisas assim que:::/ porque lá embaixo cê não via nada só via mato aquele riachozinho... e um lugar bonito inclusive porque era todo... cheio de grama então eu lembro que a minha infância ali... eh::: foi muito bonita por conta di/ porque eh eh foi muito gostosa por conta disso tinha muita criança... a gente tinha esse espaço pra brincar que era um espaço grande amplo e::: e muito diferente da vida daqui né na cidade... (Corpus 2- A)*

verificamos que o MD *então* é utilizado em (a) com forte aspecto interacional de início de turno e como sinal de compreensão da proposta do interlocutor: a repetição de “lembrança boa” sinaliza a compreensão e a aceitação do direcionamento tópico proposto por L1 e indica início de elaboração de resposta dentro dessa perspectiva. Já em (b), o interlocutor usa *então* com forte conclusivo, muito mais próximo de uma das propriedades dicionarizada do lexema (advérbio com o sentido de “em tal caso, nessa situação”) e, ainda, como sequencializador conclusivo.

Tal interpretação vai ao encontro do apontado por Risso (1990:431), que ressalta uma diferença entre *então* e *agora* na função de MD articuladores discursivos: se, por um lado, *então* imprime ao discurso um efeito de previsibilidade ao anunciar “algo novo a ser posto no discurso, em continuidade ou consonância com o que já é dado, sempre na mesma linha sucedânea de argumentação antes delineada”, por outro, *agora* possui propriedade inversa, sendo “responsável por fazer avançar o discurso para uma situação sempre nova, com força de ressalva, contraposição, reordenação de enfoque ou desacordo relativamente a uma situação antes verbalizada”. Ou seja, em ambos os casos e não obstante o contraste apontado, os lexemas *então* e *agora* parecem ter transferido sua função sintática primária (advérbios) para o plano do discurso, adquirindo significados de função não somente coesiva no texto dos falantes que os utilizam como MD, mas também de articulação do texto. Presentificam-se, assim, os processos da língua como, conforme já exposto ao tratarmos do funcionalismo de Halliday, uma composição de redes relativamente independentes de opções.

Ainda com relação ao *então*, cumpre ressaltar situações em que, com o advento da comunicação via correio eletrônico e o forte caráter conversacional das mensagens em tal meio (*e-mails*), o emissor inicia o texto com estruturas fortemente marcadas pela interação verbal, como é o caso do uso de *então* no exemplo abaixo²¹, usado para fins de abertura:

Oi Sérgio, tudo bem?

Então, a gente precisa falar das nossas aulas. Eu queria saber se vc pode essa semana algum dia.

thank you!

C.

Impossível destacar qualquer aspecto gramatical sequenciador ou consequencial de *então* na mensagem eletrônica acima: uma vez executado o ritual de polidez do cumprimento, o emissor simplesmente inicia o texto com *então* – nada havendo que preceda tal estrutura e justifique sequencialização ou consequência – numa clara estratégia conversacional de preparação para a parte conteudística de sua mensagem e de estabelecimento de proximidade com o destinatário do *e-mail*. Uma explicação de viés funcionalista nos permite concluir que a alta incidência de uso de *então* em situações interacionais parece ter-lhe atribuído sentidos outros além dos dicionarizados.

As premissas de Givón (1990) resumem a visão funcionalista da linguagem e se mostrarão úteis à nossa posterior análise dos MD por denotarem a dependência do sentido quanto ao contexto e ao forte caráter comunicativo da língua. Dentre tais premissas, destacamos, em função de sua relevância neste trabalho, as seguintes:

- a) a linguagem é uma atividade sociocultural;
- b) a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
- c) a estrutura é motivada (icônica);
- d) mudança e variação são fatores que sempre ocorrem; e
- e) o sentido depende do contexto.

2.2.3 A guinada pragmática e o estudo das conversações

Nos estudos da linguagem, a atenção ao uso, ao falante real, ao contexto – enfim, aos fatores extralinguísticos que regem as escolhas do falante quanto ao seu discurso –

²¹ Mensagem de correio eletrônico enviada a nós em 2009 por uma então aluna particular de língua inglesa.

levaram à chamada “guinada pragmática” da segunda metade do século XX. Embora nem sempre com fronteiras bem definidas em decorrência de sua multidisciplinaridade, qualquer estudo linguístico cujo foco seja o pragmático adotará como objeto de análise a linguagem em uso e estudará a relação dos signos com os intérpretes.

Embora originada de diferentes tradições de pensamento, as maiores contribuições para o enfoque pragmático vieram dos trabalhos dos filósofos da linguagem. As duas principais correntes que fundamentam os estudos pragmáticos atuais – a teoria dos atos de fala de Austin (1962) e a lógica da conversação de Grice (1975) – resultaram da linha de análise da linguagem comum do filósofo alemão Wittgenstein, na qual se relaciona o significado com o uso e se abandona a concepção tradicional de que a língua tem a função de designar seres. Na linha da etnografia da fala, Goffman contribuiu de maneira importante para o desenvolvimento de campos de investigação tais como a teoria da polidez de Brown e Levinson (1987) e da Análise da Conversação (Marcuschi, 1989; 1997).

Ao propor o estudo do significado sob o ponto de vista do falante, em dependência do contexto e no interesse do que é dito além do que efetivamente se disse, a pragmática distingue-se radicalmente do polo formalista de estudos da língua. Fraser (1990) atenta à necessidade de se reconhecer que, embora nos comuniquemos de diversas maneiras distintas, a comunicação linguística somente ocorrerá nos casos em que de fato o falante tiver a real intenção de utilizar-se da língua para transmitir determinadas atitudes ao seu interlocutor e, ainda, que esse interlocutor reconhecer tais atitudes. Os pragmáticos passam a centrar os estudos investigativos da língua sobre questões tais como: o que pode ser comunicado? o que faz o falante para atingir seu um determinado objetivo comunicativo? por que o falante opta por determinadas estratégias em circunstâncias específicas de uso da língua? – em suma, a abordagem pragmática da língua buscou construir uma teoria para o uso e a comunicação linguística, assumindo premissas como um mínimo de interpretação semântica compartilhada entre falante e interlocutor e a intenção de comunicação do falante aliada ao reconhecimento de tal intenção por parte do interlocutor.

Dai a sugestão de Fraser (1990) para se considerarem as chamadas MSB (“mutually shared beliefs”, ou crenças mutuamente compartilhadas²²) quando:

- a) tanto o falante quanto o interlocutor possuam essa crença;
- b) cada um deles acredita que o outro também possui essa crença;
- c) cada um deles tomará como pressuposto o fato de que o outro se apoiará nessa crença no ato da interação.

Não é necessário que aquilo em que ambos os interlocutores creem seja verdadeiro ou faça sentido. Tampouco existe qualquer limite, em princípio, acerca do tipo de coisas em que haverá a crença mútua.

A partir da década de 1970, os estudos etnometodológicos e de antropologia cognitiva nas diretrizes da pragmática mostraram acentuada evolução e despertaram grande interesse aos que se debruçaram sobre as questões da organização do texto falado, da estrutura da conversação, do mecanismo de comunicação entre falantes e dos princípios que regem a atividade da conversação para a garantia de uma interação bem-sucedida (Andrade, 1990:35).

Concordamos com Richards & Schmidt (1990) quando afirmam que os seres humanos passam grande parte de sua vida dedicando-se à conversação, sendo que, para a maioria das pessoas, a conversação está entre as atividades que trazem consigo grande importância e demandam a maior parte do tempo. Da mesma forma, pesquisadores das mais diversas áreas acadêmicas – psicologia, sociologia, linguística – parecem não resistir ao fascínio que a conversação e seus mecanismos lhes causam.

Ao propor um olhar menos objetivo sobre a realidade social (como nas teorias da sociologia) e mais atento aos mecanismos de que fazem uso os indivíduos para criar e sustentar entre si o bom encaminhamento da comunicação através da interação conversacional, a perspectiva etnometodológica vem mostrar o mundo social como um fim em si, sendo que seu conteúdo não interessa tanto quanto a natureza do trabalho a que se dedicam os seres sociais para mantê-lo ou alterá-lo (Richards & Schmidt, 1990). É interesse dos etnometodólogos o conhecimento que os seres sociais detêm de seus

²² A estrutura “mutuamente compartilhadas” pode levar à falsa sugestão de que se trata de um pleonismo – afinal, como compartilhar algo sem ser de maneira mútua com a outra parte? Na verdade, trata-se de ênfase para o fato de que, para que ocorra a comunicação linguística entre A e B, é necessário que A e B apresentem um mínimo de crenças comuns *entre si* (daí o “mutuamente”), pois seria possível haver crenças compartilhadas entre A e C e entre B e D – tomando-se C e D como não participantes do ato comunicativo entre A e B, haveria, aqui, crenças *compartilhadas* mas não *mutuamente compartilhadas*.

afazeres comuns e da organização de suas vidas no campo do raciocínio prático e da vida cotidiana.

A conversação passa a ser vista de maneira mais científica e rompe as barreiras que insistiam na visão de tal atividade tão-somente como a simples troca de informações. Quando dois ou mais indivíduos se dedicam ao ato conversacional, trazem consigo pressuposições e expectativas acerca da natureza própria da conversação, o que ela é, como se desenvolve e que tipo de contribuição se deve dar e receber para que, em última análise, se atinja o fim maior que é a comunicação bem-sucedida. Ao colocarem em prática o ato da conversação, os indivíduos utilizam-se de princípios compartilhados pelos membros da sociedade da qual fazem parte, o que os leva a interpretar os enunciados um do outro como fatores que contribuirão à conversação e determinarão seu curso.

Por isso, o par adjacente, como definido por Schegloff & Sacks (1973), é uma noção central na Análise da Conversação e descreve um modo de organização sequencial das ações na conversação a partir de sua característica formal como uma extensão de dois enunciados em posições adjacentes, produzidos por interlocutores diferentes (exemplos típicos são saudações e encadeamento pergunta-resposta), funcionando quando o primeiro interlocutor termina a produção do primeiro membro de um par adjacente e cede o turno ao segundo, o qual produz a segunda parte do par e manifesta, destarte, que compreendeu o que o primeiro disse e deseja prosseguir. A ligação que une os dois termos do par adjacente é uma ligação de dependência condicional. Entretanto, a sequencialidade do par adjacente não é uma simples seriação de turnos, razão pela qual outras trocas de fala podem ser inseridas no seio de um par adjacente sem que cesse a aplicação da ligação de dependência condicional, isto é, sem que seja anulada a expectativa do segundo membro do par. O funcionamento do par adjacente, como o das inserções, revela o fato de que os participantes tornam continuamente inteligível um ao outro a forma pela qual interpretam suas ações, como analisa Levinson (1983).

Para entender os mecanismos que regem a conversação, é interessante observar os estudos pragmáticos de Grice, que defendem ser a conversação regida por um princípio de cooperação que exige que cada enunciado tenha um objeto ou uma finalidade. Quando “a pragmática estabelece uma forma diferente de conceber a comunicação” (Fiorin, 2002:176), adota-se o princípio da cooperação como o principal que rege a comunicação com as seguintes máximas explicitadas por Grice:

- a) máxima da quantidade: que a contribuição de um falante contenha o tanto de informação requerida e não mais do que o exigido;
- b) máxima da qualidade (verdade): que a contribuição de um falante seja verdadeira;
- c) máxima da relação (pertinência): que o que o falante fale seja pertinente ao assunto tratado, ou seja, relevante; e
- d) máxima da maneira: que o falante não se exprima de maneira obscura nem ambígua, falando de maneira não prolixa e ordenada.

Não obstante as críticas de que Grice tenha demonstrado uma concepção idealista da comunicação humana (e, por conseguinte, da sociedade), ou de que haja determinado, de maneira prescritiva, regras a serem seguidas para a comunicação humana, o fato é que as máximas conversacionais são, antes de mais nada, uma teoria de interpretação dos enunciados, ou seja, uma teoria que deseja mostrar, mesmo não ignorando os conflitos, que a conversação funciona com base na adequada interpretação que um falante faz sobre o enunciado do outro.

Mais especificamente com relação à relevância, Richards & Schmidt (1990) observam que ela pode frequentemente ser estabelecida por intermédio da incorporação óbvia de elementos do primeiro membro do par adjacente no segundo (à guisa de exemplo, os autores ilustram que se um falante discorre sobre os problemas enfrentados ao estacionar o carro, o outro poderá, sem quebrar a máxima da relação, falar, pertinentemente, acerca das próprias dificuldades em achar vagas para estacionar). Todavia, embora a relevância possa operar com base em pressupostos óbvios, não poucas vezes os falantes apelam para o uso de marcadores discursivos para sinalizar que o que foi dito é, de fato, relevante (ou, pelo menos, que crêem nisso). Schegloff (1972) já analisara uma conversação telefônica em que tal recurso era detectável:

A: Oh, right.

B: And then decide, but uh...

A: Right.

B: Ehh, who knows?

A: I know.

*B: You know... **SO**, I got some lousy courses this term **too**.*

Enquanto as redundâncias das cinco primeiras falas indicam conclusão do tópico anterior, o uso de *so* [então], aliado à entoação mais acentuada, visa a indicar que um

tópico será introduzido ou retomado e *too* [também] vem imprimir relevância ao enunciado ao estabelecer coerência e, como um dêitico, apontar para um ponto já tratado na conversação e garantir a coesão (no caso, o autor esclarece que o *too* refere-se ao enunciado de A “*I have a lotta tough courses*”, produzido anteriormente).

Aplicando os preceitos até aqui expostos aos estudos de uma língua estrangeira, cabe ressaltar que as formas sob as quais a relevância operada por meio da máxima da relação de Grice, bem como todos os mecanismos implicados nas demais máximas, irão depender do grau de universalidade ou especificidade nessa língua, pois pode haver diferenças entre culturas quanto ao grau de conformidade às máximas da conversação, causando problemas de comunicação e interação a estrangeiros que fazem uso de uma segunda língua (variando desde a falta de polidez até a frustração da expectativa quanto à informação contida no enunciado).

Gumperz (1982) propõe que se vá além da estrutura e da organização para que se efetue uma análise dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais que, uma vez compartilhados, garantirão o sucesso do ato interacional. Como observa Marcuschi (1997:6), “o problema passa da *organização* para a *interpretação*”.

A Análise da Conversação aplica-se, assim, à investigação das práticas e atividades conversacionais e, por isso, vem mostrar-se plenamente satisfatória à nossa pesquisa como fundamentação teórica em função de seu viés pragmático, de sua natureza descritiva e da inexistência de modelos *a priori*, partindo de dados empíricos obtidos através de situações reais de conversação (premissa metodológica, embora vise a asserções universais numa dada língua). É, como coloca Marcuschi (1997:7), a rigor, uma linha teórica que busca resposta a questões tais como:

Como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais?”

2.3 A Análise da Conversação e os MD

Para Kerbrat-Orecchioni (2006:15), o objetivo a Análise da Conversação é explicitar as regras

que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros; ou, em outros termos, decifrar a ‘partitura invisível’ que orienta (sempre lhe deixando uma ampla margem de improvisação) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação.

A Análise da Conversação surge nos anos 1970 como resultado da etnometodologia, abordagem sociológica desenvolvida por Harold Garfinkel na década anterior (sob influência da fenomenologia de Alfred Schultz) na qual se privilegiam os sentidos que os atores e agentes sociais atribuem à sua própria prática social para o estudo das realidades sociais através dos atos cotidianos dos elementos de uma comunidade. Posteriormente aplicada de maneira mais específica à conversação – mais notadamente por Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson – a Análise da Conversação desmembrou-se da sociologia porque “em vez de analisar a ordem social propriamente dita, buscou descobrir os métodos através dos quais os membros de uma sociedade produzem uma noção de ordem social” (Schiffrin, 1994:232), tomando a conversação como fonte de grande parte dessa noção.

Dentro da perspectiva etnometodológica, a Análise da Conversação evita idealizações e perspectivas normativas, como até então se vinha fazendo nos estudos sobre as conversações. De caráter empírico, qualitativo e descritivo, trata-se de uma investigação das práticas e atividades conversacionais através da análise de *corpora* constituídos por manifestações reais e espontâneas de conversação, e não extraídas de exemplos fictícios. Seu objetivo é estabelecer os traços de uma “gramática” da conversação ao observar e descrever os mecanismos linguísticos e comunicativos – relativamente estáveis – através dos quais as pessoas organizam seus atos de conversação tais como a administração dos turnos conversacionais, pausas comunicativas, auto e heterointerrupção, hesitação, auto e heterocorreção, parafraseamento, parentetização, processos de tematização e rematização, referenciação, marcas de presença dos sujeitos envolvidos na conversação e marcas discursivas superficiais de natureza ideológica e cultural.

Além desses mecanismos, para o estudo dos constituintes comunicativos da conversação sob o enfoque interacionista, a Análise da Conversação considera:

- a) o contexto: situação espaço-temporal na qual se estão inseridos os interlocutores no ato da conversação os objetivos que norteiam os atos de falar dos interlocutores;
- b) as relações interpessoais prévias à conversação (simétricas ou assimétricas): papéis e estatutos dos interlocutores²³, grau de conhecimento, status afetivo²⁴;
- c) as relações interpessoais construídas ao longo da conversação: reações, leituras mútuas, interpretações, crenças compartilhadas ou não, mudança de status afetivo;
- d) o tipo de conversação: grau de espontaneidade, formalidade/informalidade, face a face ou à distância (transmissão eletrônica de voz com ou sem imagem simultânea);
- e) o tópico discursivo: o assunto do qual se fala em uma conversação, que pode se manter durante todo o ato conversacional, ser abandonado definitivamente em grau maior ou menor de progressão tópica (mudança gradual ou brusca de assunto), ou ser abandonado e retomado (digressão);
- f) as competências dos interlocutores: linguística, sociolinguística, pragmático-discursiva e pragmático-funcional; e
- g) o conhecimento compartilhado: crenças, conhecimento linguístico e enciclopédico, visões de mundo, aspectos socioculturais determinantes em maior ou menor grau de intersecção de conhecimento entre os interlocutores.

A não idealização do falante reside, portanto, nos pilares metodológicos da Análise da Conversação, como destaca Schiffrin (1994:234): “o foco da Análise da Conversação sobre a conversação (...) surge da descrença etnometodológica nas idealizações como base para as ciências sociais ou para as ações humanas comuns”. Isso explica a opção de estudiosos da conversação (Sacks, 1984; Schiffrin, 1994; Richards & Smith, 1990) de tomar como ponto de partida diálogos reais gravados para fins de estudo dos eventos reais humanos, fugindo das idealizações dos sociólogos que podem levar a conceitos

²³ Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), na Análise da Conversação cumpre distinguir o papel (interacional) do estatuto (social): o estatuto é constitutivo da *pessoa* engajada na interação (ex: jornalista), ao passo que o papel é constitutivo do *script* da interação (ex.: aquele que entrevista).

²⁴ A mesma autora (*op. cit.*) sugere a distinção entre a horizontalidade (eixo gradual entre distância e intimidade) e a verticalidade (hierarquia) da relação interpessoal.

gerais que, por sua vez, guardam vagas relações vagas com determinados atos humanos específicos.

Atkinson & Heritage (1984: 1) apresentam como propósitos teóricos e analíticos da Análise da Conversação:

*a descrição e explicação das competências de que se utilizam e das quais dependem falantes comuns quando ao participarem de processos de interação inteligíveis e socialmente organizadas. Tal objetivo centra-se, basicamente, na descrição dos procedimentos por intermédio dos quais os interlocutores produzem seu próprio comportamento, compreendendo e lidando com o comportamento dos outros. Como pressuposto fundamental para isso subjaz a proposição de Garfinkel de que tais atividades (produzir, conduzir e lidar com a conduta) são realizadas como produtos – passíveis de explicação – de conjuntos de procedimentos em comum.*²⁵

Esse foco, marcado por forte perspectiva sociológica após a revolução chomskiana, faz com que a conversação e seus atores (falantes reais) despertem o interesse dos analistas da conversação, os quais creem, em princípio, na possibilidade de descrição da fala em interação como algo não caótico, mas sim organizado e passível de uma análise sistemática. A gravação de conversas cotidianas passou a ser fonte de construção de *corpora* com base nos quais se poderiam analisar as características da fala e depreender sua sistematicidade, constituindo, com a ideia de Sacks, registros fidedignos da ação social humana para o estudo da racionalidade prática cotidiana e do raciocínio sociológico dos interactantes enquanto agentes sociais. O sistema de troca e gestão dos turnos na conversação passa a interessar os primeiros analistas da conversação, como indica Schegloff (1987: 222):

*Em geral, parece que outros sistemas de troca de falas, bem como a organização das tomadas de turno, são produto de transformações ou modificações do sistema normalmente utilizado na conversação comum, que é a organização primordial da fala no ato da interação.*²⁶

Garcez (2008:32) aponta que a intersubjetividade não se configura como um problema para o analista mesmo nas instâncias de interação em que os falantes não estiverem fazendo uso de referentes comuns sem disso se dar conta: “intersubjetividade tem a ver com os participantes estarem ambos em um mesmo plano de entendimento

²⁵ Tradução nossa.

²⁶ Tradução nossa.

quanto ao que estão fazendo em conjunto naquela juntura interacional local”. Não obstante, a análise de diversas instâncias nos *corpora* mostra que, na prática, é raro uma conversação evoluir sem que os interactantes se deem conta de uma referenciação divergente.

Assim, tomando-se as conversações como algo construído em comum, com um foco em comum e com referentes comuns (seja por compreensão mútua imediata entre os interactantes ou por rápida reparação durante o próprio ato interativo) em determinados contextos dos quais participam agentes sociais, tem-se que uma análise das conversações não poderia prescindir dos sujeitos, de suas marcas e de suas interrelações durante o ato da fala. Tais marcas e interrelações, que, como Schegloff (1992) poderíamos denominar intersubjetividade, são portanto, mais do que a simples convergência entre diferentes agentes intérpretes do mundo, constituindo, na verdade, a convergência potencial entre agentes realizadores de uma ação ou recorte de conduta muito além do que a intersecção generalizada de crenças e conhecimentos.

No Brasil, os estudos na área da Análise da Conversação desenvolveram-se a partir de 1984, por iniciativa dos pesquisadores Dino Pretti (transcrição dos inquéritos do Projeto NURC e posterior organização de diversos volumes da série “Projetos Paralelos NURC/SP), Luiz Antônio Marcuschi (com a primeira edição de “Análise da Conversação” em 1986) e Ataliba Teixeira de Castilho (Projeto “Gramática do Português Falado”). Os três pesquisadores debruçaram-se sobre o estudo e o conhecimento da língua falada para compreender, dentro de uma perspectiva funcionalista e interacional, a natureza do fenômeno linguístico. Esses trabalhos pioneiros no Brasil, desenvolvidos a partir dos estudos da conversação com base etnometodológica dos anos 1970 e 1980, vêm desde então propiciando uma profícua discussão e produção de textos na área da Análise da Conversação para a determinação da sistematicidade e de características próprias da língua na interação verbal.

A língua falada e suas condições de produção passaram a ser, no Brasil, um objeto de estudo *per se*, no qual se podem detectar e descrever regularidades e sistematicidades. Abandona-se, gradualmente, a ideia de que a língua falada é desorganizada, caótica e não obedece a leis; que as modalidades escrita e falada da língua constituem polos; e questionam-se diversos conceitos negativos sublinhados pelas gramáticas prescritivas quanto à língua em uso e às marcas de oralidade na língua

escrita. Os pressupostos teórico-metodológicos norteadores do Projeto “Gramática do Português Falado”, como descrito por Moura Neves (1999:13, grifos nossos) são:

- a) uma concepção de linguagem como uma atividade, uma forma de ação, a *verbal*, que não pode ser estudada sem se considerar suas principais *condições de efetivação*;
- b) a pressuposição de que, na contingência da *efetivação da atividade linguística do falante/ouvinte*, tem-se a manifestação de sua competência comunicativa, caracterizável a partir de *regularidades* que evidenciam um sistema de desempenho linguístico constituído de vários subsistemas;
- c) a pressuposição de que cada um dos subsistemas constituintes desse sistema de desempenho é *caracterizável em termos de regularidades observáveis no texto* e nas operações envolvidas em sua *produção*, lugares onde é possível identificar os indícios do modo de funcionamento do sistema de desempenho linguístico dos falantes;
- d) a pressuposição de que, sendo a linguagem uma atividade, para descrevê-la e explicá-la precisa-se de um *processo analítico* que disponha de *categorias processuais*.

A conversação vem tomando tamanho espaço como objeto de estudo científico, que se vêm fazendo presente até mesmo em pesquisas voltadas a tecnologias da informação: os *chats* ou salas de bate-papo, as diversas ferramentas de comunicação rápida que simulam uma conversação como o MSN e o Twitter, *softwares* de comunicação instantânea de voz como o Skype, tecnologias de transmissão de chamadas telefônicas pela Internet através de redes baseadas em pacote em vez da rede de telefonia comutada (VoIP), redes sociais como o Orkut e o Facebook cujos *plug-ins* possibilitam estabelecer conversação por meio de mensagens instantânea, softwares de reconhecimento de voz para comunicação telefônica ou por robôs, mensagens de correio eletrônico com fortes traços de oralidade têm inspirado trabalhos em áreas de conhecimento tão diversas como a psicologia, a robótica e a ética. A base teórica para tais trabalhos exige uma abordagem interdisciplinar, passando necessariamente pelos estudos linguísticos dedicados à conversação. Em artigo publicado na revista eletrônica *Verso e Reverso*, por exemplo, Recuero (2008) caracteriza a conversação como “um dos elementos mais importantes para a compreensão dos processos de sociabilidade

proporcionados pelas ferramentas de comunicação da Internet” – utilizando-se dos pressupostos teóricos e da perspectiva empírica da Análise da Conversação, a autora aponta a “necessidade de compreender a conversação também de uma perspectiva ampla e, especialmente, a sua inclusão diante das discussões sobre a cibercultura no Brasil”.

Em 2010 é publicada a “Nova Gramática do Português Brasileiro”, de autoria de Ataliba Teixeira de Castilho (USP, Unicamp, CNPq), de cunho fortemente descritivo com relação ao português utilizado no Brasil e com foco no reconhecimento da relevância da conversação nos estudos da língua, conforme indica o texto de divulgação da obra²⁷:

É uma gramática dedicada exclusivamente ao Português brasileiro, falado por 190 milhões de indivíduos. O texto procura dotar os brasileiros de mais um certificado de sua identidade. Não se trata de um certificado qualquer, pois é na língua que se manifestam os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro. Faltava clarificar a gramática do português brasileiro, para dar status científico a essa percepção. É o que se faz neste livro, fruto de cinquenta anos de pesquisas, desenvolvidas nas três universidades oficiais paulistas e em várias universidades do exterior. (...) Quando falamos ou quando escrevemos, uma atividade veloz e intensa é desencadeada em nossas mentes, acionando-se quatro sistemas linguísticos ao mesmo tempo: o léxico, a semântica, o discurso e a gramática. Definidos por suas categorias, esses sistemas são articulados pelos princípios sociocognitivos que regem a conversação, a mais básica das atividades linguísticas.

Note-se, ainda, que a obra dedica um capítulo exclusivo à conversação e ao texto (capítulo 5) e outro à estrutura funcional da sentença (capítulo 7). Embora o objeto deste trabalho não acolha discussões particulares sobre conceitos de gramática, cabe ressaltar, dentro da proposta que aqui se desenvolve quanto ao uso dos MD no ensino do PLE, o crescimento da consciência funcionalista da língua nas abordagens voltadas às práticas de ensino, bem como a busca pela incorporação da interação verbal *realista* aos materiais de ensino, pelo reconhecimento dos trabalhos de pesquisa à confecção de gramáticas e pela anulação da oposição gramáticos/linguistas, que, como escreve

²⁷ <http://www.editoracontexto.com.br/produtos.asp?cod=476>, acesso em 20/04/2010.

Castilho na introdução à sua obra (2010), era “bastante cultivada nas décadas de 1960 e 1970 (...). Gramáticos aprimoraram sua função. Linguistas passaram a ocupar-se com a redação de gramáticas. E todos viveram felizes para sempre” (p. 33).

Originada nessas mesmas décadas, no Brasil a Análise da Conversação preocupava-se inicialmente com a estrutura das conversações e atualmente encontra-se voltada para a descrição das interações verbais, construindo-se enquanto perspectiva transdisciplinar (a partir de enfoques psicológico, etnossociológico, linguístico e filosófico) e influenciando visões sobre as gramáticas com base nos seguintes pressupostos:

- a) a interação é estruturalmente organizada;
- b) as contribuições à interação são determinadas pelo contexto (quadro espacial, quadro temporal, objetivo global, objetivos pontuais, características individuais e relações mútuas entre os interactantes, papéis interacionais, simetria/assimetria da interação, competências);
- c) *a priori*, nenhum enunciado deve ser considerado como irrelevante à análise, nem desprovido de ordem ou mesmo como um produto accidental durante a interação verbal: daí a relevância de elementos reorientadores da conversação, hesitações, reformulações, gestão dos turnos, condução tópica, negociação, dentre outros;
- d) as generalizações sociológicas devem dar lugar a hipóteses e conclusões obtidas através da análise de instâncias reais de conversação (*corpora* transcritos), ou seja, a base da Análise da Conversação é empírica;
- e) a ação verbal é o *locus* do conhecimento;
- f) a conduta dos interactantes deverá ser a fonte de regularidades, sistematicidades e regras da conversação;
- g) não obstante a visão estrutural da organização das conversações, a análise da fala em interação deve considerar as condições de produção dos enunciados, as quais englobam tanto as forças internas (que atuam sobre a língua) quanto as externas (que atuam sobre os usuários da língua).

O item (c) nos remete aos MD. Na verdade, esses elementos já vinham sendo apontados – com maior ou menor grau de profundidade e imputação de relevância – desde gramáticos da primeira metade do século XX: Said Ali (1930), por exemplo, faz

alusão a “palavras e frases” utilizadas “em determinadas condições” por todos os indivíduos no ato da conversação (p.49) para uma interação bem-sucedida, embora o termo não tenha sido usado, e para que a intenção do locutor seja alcançada (tanto que, segundo o autor, a remoção de tais elementos teria um efeito sobre as proposições). Da obra citada, a título de ilustração, transcrevemos (p.49, com grafia atualizada):

Figuram muitas vezes no falar corrente, e em particular nos diálogos, palavras e frases que parecem de sobra das proposições quando estas se analisam com os recursos usuais da gramática e da lógica. Todo o mundo as emprega espontaneamente, mas não a esmo, e sim em determinadas condições. Não são desnecessárias. Basta tentar eliminá-las, para ver que as proposições se tornam mais vagas e falhas de certo intuito que temos em mente.

Além de analisar aquilo a que hoje os estudiosos se refeririam como marcadores não verbais (silêncio, reticência, pausa), Said Ali fez um estudo sobre marcadores lexicalizados como *mas, agora, sempre, não é, pois é, pois vá lá, pois sim, pois não, pois, pois então, que quer que eu faça, você sabe*, dentre outros. Vê-se, portanto, um olhar distinto sobre os mecanismos da língua falada nas preocupações do autor.

As décadas que se seguem mostram um amplo espectro de estudos de conversação que contemplam esses sinalizadores e organizadores da interação quanto à produção discursiva, passando por diversas interpretações e posturas. Como levantado por Julião da Silva (2004), Ynduráin (1964:2) refere-se aos marcadores como *muletillas* (em espanhol, *muletinhas*), definindo-os como “palavras sobre as quais vamos descansando e tomando impulso no esforço de falar” e, portanto, desprovido de tais recursos toda a sua função organizadora do discurso e tornando totalmente irrelevante seu papel na conversação tanto do ponto de vista interacional como semântico; Keller (1979) vai utilizar o termo *gambitos* como referência aos marcadores, ressaltando sua posição inicial no discurso e independência sintática do enunciado, porém considerando sua contribuição à construção semântica do enunciado; Blanch (1983) volta ao termo *muletinhas* e à ausência do componente semântico dos marcadores, atribuindo-lhes a função de fornecer tempo para que o falante organize o discurso, mantenha a atenção do interlocutor ou, ainda, selecione estruturas correspondentes quando da produção do enunciado; Roulet *et al.* (1985) falam de “conectores pragmáticos” com a função de organizar os quadros discursivos e estruturar o contexto, garantindo o desenvolvimento progressivo do discurso e agindo como sequenciadores dos sintagmas.

A falta de consenso dos estudos de análise dos MD resta evidente nas diversas referências a tais estruturas nos mais variados autores: *Gliederungssignale* (Gulich, 1970), “conectores fácticos” (Davoine, 1980), “apoios do discurso” (Luzzati, 1982), *discourse markers* (Schiffrin, 1987), “pontuadores” (Morel & Danon-Boileau, 1998), ou então, de maneira mais específica, “marcadores de estruturação da conversação” (Auchlin, 1981), “marcadores de reformulação” (Gulich & Kotschi, 1983; Gaulmyn, 1987), “marcadores de ancoragem do tópico” (Berthoud, 1996), “marcadores de reparação” (Goffman, 1973)²⁸.

Charaudeau & Maingueneau (2004:320) reconhecem a importância da categoria (que denominam *marcadores conversacionais*) e delineiam sua natureza prototípica em função de traços, dos quais destacamos os seguintes:

- (1) todos são objeto de um contorno prosódico particular (entonação e ritmo);
- (2) morfologicamente, são, na maior parte dos casos, invariáveis, e pertencem a diversas categorias (interjeições, advérbios, conectores, adjetivos, verbos de percepção de diversos modos);
- (3) sem posição fixa aplicável a todos, alguns podem ser cumulativos; outros, constituir por si mesmos um turno de fala;
- (4) seu valor semântico não se formula em termos de conteúdo proposicional, mas se funda sobre a(s) função(ões) que asseguram, sendo que o papel mais frequentemente invocado é o da conexão exercida em todos os níveis da pragmática conversacional.

Os autores prosseguem destacando a natureza polifuncional dos marcadores, conferindo-lhes influência sobre a estruturação da interação, a dinâmica da relação interlocutiva, a planificação discursiva, a coerência textual, a fluidez das trocas (no sentido da coprodução na interação) tanto no nível cognitivo quanto no nível da relação interpessoal (tomada como uma sequência de eventos cujo conjunto constitui um tipo de texto, produzido coletivamente em um contexto determinado, que obedece a regras de organização interna). Funcionando, assim, em contexto, os marcadores

determinam a evolução da relação ao longo da troca comunicativa – pois a principal característica da relação interpessoal é que ela é evolutiva, e quase sempre negociável:

²⁸ *Apud* Charaudeau & Maingueneau (2004:320)

a interação é um processo dinâmico, no qual nada está definitivamente determinado no princípio nem é fixado de uma vez por todas [...]. (p.428)

Marcuschi (1997) divide os marcadores em dois grandes grupos segundo as formas sob as quais operam: marcadores *conversacionais* e marcadores *sintáticos*.

Quanto à sua função conversacional, o autor classifica os marcadores com base em dois aspectos:

- a) *sinais produzidos pelo falante*: para sustentação do turno; preenchimento de pausas; obtenção de tempo de organização do pensamento; monitoramento do ouvinte; explicitação de intenções, nomeação e referência de ações; marcação comunicativa de unidades temáticas; indicação do início e do final de uma asserção, dúvida ou indagação; aviso, antecipação ou anúncio do que será dito; eliminação de posições anteriores; correção; autointerpretação; reorganização e reorientação do discurso, etc; e
- b) *sinais produzidos pelo ouvinte*: durante o turno do interlocutor e geralmente em sobreposição para orientação e monitoramento do falante quanto à recepção, englobando sinais de concordância para que o interlocutor prossiga com o desenvolvimento de seu turno ou, ainda, sinais de discordância para que o falante se reformule, autocorrija ou ceda o turno.

Quanto às funções sintáticas, podem ser responsáveis tanto pela sintaxe da interação como pela segmentação e encadeamento de estruturas linguísticas, marcando sintaticamente as unidades quando coocorrem com pausas, correções, anacolutos, reduplicações, elipses, etc.

Assim, o autor propõe (pp.72-74) a seguinte classificação (“que não é completa e talvez sequer seja representativa”) dos sinais:

Quadro 2.3: Formas, funções e posições dos sinais dos interlocutores

sinais de tomada de turno	expressões com as quais se inicia ou se toma o turno em algum momento	resposta (<i>olhe, olha, certo, mas, entendi mas</i>); prefácios de disjunção e desalinhamento (<i>bem, pois é mas</i>); introdução de opinião (<i>olha eu acho que; sei lá por mim</i>); endosso (<i>é isso, isso, justo, boa ideia</i>); retomada do tópico (<i>em relação a isso</i>); digressão (<i>a propósito, antes que eu me esqueça</i>); adiamento do tópico (<i>depois a gente volta a isso, (es)pera só um pouco antes disso</i>)
---------------------------	---	---

sinais de sustentação do turno	utilizados pelo falante para manter a palavra ou conseguir o assentimento do ouvinte	<i>viu?, sabe?, entende?, correto, paráfrase (em resumo, resumindo)</i>
sinais de saída ou entrega do turno	utilizados pelo falante para autorizar o ouvinte a tomar o turno	<i>né?, viu?, entendeu?, é isso aí, o que você acha?</i>
sinais de armação do quadro tópico	funcionam como <i>framing</i> e indicam o panorama em que se encontra a conversação	<i>agora que estamos nesse ponto</i>
sinais de assentimento ou discordância	produzidos pelo ouvinte durante o turno do parceiro, quase sempre em sobreposição de vozes	<i>mhmm, ahã, não não, como?, ué</i>
sinais de abrandamento	resolvem problemas específicos, mitigando efeitos negativos, minorando impactos e minorizando riscos	forma passiva (<i>fui encumbido de</i>); marcadores de distanciamento <i>os regulamentos prevêem para este caso</i>); marcadores de rejeição como prefácios (<i>odeio fazer essas coisas</i>); verbos parentéticos (<i>você não se oporá, suponho; não estou sendo inconveniente, espero</i>) advérbios (<i>certamente</i>); indagações pospostas (<i>você esteve aqui, não esteve?; fiz bem, não fiz?</i>); <i>hedges</i> (evasões)

Em glossário, Preti (1997:233) define marcadores (conversacionais) como:

vocábulos ou expressões fixas e estereotipadas, que podem ser desprovidos de seu conteúdo semântico e de função sintática, e que permitem ao falante tomar e iniciar o turno, mantê-lo e encerrá-lo, bem como envolver os parceiros na conversação. São elementos típicos da fala, que funcionam como articuladores das unidades cognitivo-informativas do texto e como elementos orientadores da interação.

Abordando os marcadores como “elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão”, Urbano (1997:81) tira-lhes o papel significativo do conteúdo cognitivo do texto e define-os como “elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque

conversacional” (p.85). O autor ainda classifica os marcadores quanto ao seu aspecto formal em:

Quadro 2.4: Classificação dos marcadores (conversacionais) quanto ao aspecto formal

linguísticos	verbais lexicalizados (<i>sabe?</i>)
	verbais não-lexicalizados (<i>ahn</i>)
	prosódicos (pausa, alongamento)
paralinguísticos (olhar, riso, etc.)	
simples (<i>sabe?</i>)	
compostos (<i>quer dizer</i>)	
oracionais (<i>acho que</i>)	
combinados (<i>mas acho que</i>)	

Sobre o aspecto semântico, Urbano prossegue afirmando que os marcadores, em sua maioria, são vazios ou esvaziados de conteúdo semântico, sendo discursivamente descartáveis. Quanto ao aspecto sintático, afirma haver os marcadores que não integram sintaticamente as emissões do interlocutor e aqueles que caracterizam casos de independência sintática discutível, citando o exemplo de *eu acho que* como oração principal.

Por fim, Risso, Silva & Urbano (2002) trazem uma contribuição significativa aos estudos dos MD, redeterminando-os *marcadores discursivos* por crerem ser essa designação “mais adequada e abrangente do que a de marcadores conversacionais” e defendendo-a nos seguintes dizeres:

Embora esta outra [marcadores conversacionais] seja a mais corrente e aceita entre os linguistas brasileiros, reconhecemos nela uma limitação, por sugerir, inevitavelmente, um comprometimento exclusivo com um tipo de texto oral, que é a conversação. (p.22)

Em vista disso, adotou-se, tanto em Julião da Silva (2004) quanto neste trabalho, a designação de **MARCADORES DISCURSIVOS**, por concordarmos com a proposta do estudo de Risso, Silva & Urbano (2002) no âmbito de nossa proposta de uma abordagem de viés interacional e funcionalista na concepção de materiais de ensino de PLE.

Esse estudo será retomado de forma mais detalhada no capítulo 3 por se tratar da base sobre a qual se categorizam MD como tais e, ainda, por oferecer um *corpus* utilizado não apenas em Julião da Silva (2004) – de que este é um aprofundamento – para fins de levantamento do uso de MD em amostras de livros didáticos de PLE, mas também na análise efetuada no capítulo 4 sobre o uso desses elementos no ensino de PLE em contraste ao seu uso no ensino de inglês, espanhol e francês.

2.4 As competências

A inserção da conversação no terreno dos estudos do ensino e aprendizagem de língua levou a uma reavaliação do termo competência conforme definido por Chomsky. Na área do ensino de segunda língua e de língua estrangeira, Richards, Platt & Platt (1992) afirmam que os chamados “métodos comunicativos” foram desenvolvidos como reação aos métodos baseados em estruturas gramaticais e visavam a ensinar a *competência comunicativa*, definida como a capacidade de não somente aplicar regras gramaticais ao uso de uma língua estrangeira, mas também saber como, quando e com quem usar as estruturas, responder a atos de fala.

A abordagem comunicativa fundamentou-se principalmente nos estudos de Widdowson (1991), Wilkins (1976) e Hymes (1972), segundo os quais a competência linguística (aqui referida como o conhecimento da forma da língua) não parecia ser suficiente para o aprendizado efetivo de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. Ao destacar a importância da *parole* nos métodos de ensino, Hymes trouxe à discussão a necessidade de mostrar ao aprendiz estrangeiro a língua em condições reais de uso para fins de comunicação – daí a qualificação da abordagem como “comunicativa” – e da produção de enunciados não em estruturas isoladas de contexto, mas sim em contextos de conversação. As regras da língua passam a ser consideradas como importantes na medida em que servem, de maneira adequada e eficaz, à comunicação nas comunidades em que o aprendiz estará inserido. Ao cunhar a expressão “competência comunicativa”, Hymes subdividiu-a em outras quatro competências que idealmente deveriam ser desenvolvidas no aprendiz de língua: discursiva, gramatical, estratégica e sociolinguística.

A competência comunicativa foi, então, absorvida em estudos sobre aprendizado e aquisição de língua. Para Krashen (1992) a *aquisição* é um processo subconsciente de construção criativa utilizado por crianças e adultos ao adquirirem a primeira e a segunda

línguas, de carácter natural no qual se enfatiza a necessidade de comunicação e não a forma linguística; ao passo que a *aprendizagem* de uma língua, por outro lado, é um processo consciente através do qual regras explícitas são assimiladas e observadas. Assim, dentre as hipóteses relacionadas ao conceito de aquisição que são importantes para o ensino de línguas (ordem natural, monitor, *input*, cognição, percepção, memória, variedade linguística, mistura de variedades e preconceito linguístico, Krashen considera a competência comunicativa como a alternância de registro para adequá-lo a uma nova situação, tópico ou interlocutor.

Ao propor discussões sobre o uso e a forma da língua, apontando a necessidade de ensinar o uso real da língua para fins de comunicação, Widdowson (1991) fez confluírem as ideias da Análise da Conversação e do ensino de língua. O foco dos materiais didáticos e da dinâmica das aulas passou a ser o uso da língua em diferentes situações de comunicação, com pouca ênfase às regras estruturais e ao vocabulário, cujo conteúdo caberia ao aprendiz deduzir.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), cuja edição portuguesa foi publicada em dezembro de 2001 pelo Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI) do Ministério da Educação de Portugal, com o acordo do Conselho da Europa, foi elaborado com os seguintes objetivos principais:

- 1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a reflectirem sobre questões como: O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros? O que nos permite agir assim? O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova? Como definimos os nossos objectivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira? Como se processa a aprendizagem da língua? Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?*
- 2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados. (p. 11) ²⁹*

Ao se propor a auxiliar na resposta a questões como:

²⁹ Para fins de fidelidade à fonte, mantivemos a grafia e as variantes lexicais do português europeu em todas as citações do QECR, como, por exemplo, “aprendente” por “aprendiz”.

O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua? O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins? O que é que os leva a aprender? Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)? Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores? Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos? Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua? (p. 12),

o QECR demonstra um claro direcionamento a uma abordagem funcionalista da língua que considera não somente a forma da língua como objeto de ensino, mas também o falante e o mundo em que ele se insere, bem como as forças internas e externas que agem sobre a língua. Nessa linha de tratamento da língua, o QECR não deixa, portanto, de levar em conta o uso da língua nas situações reais de uso em determinadas comunidades linguísticas e em determinados contextos, apresentando, assim, uma proposta de consideração de diferentes tipos de competências “que os utilizadores da língua constroem no decurso da sua experiência de uso da língua e que lhes permite responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais” (p.13)

As competências arroladas no QECR e apontadas como importantes para que o aprendiz utilize a língua estrangeira de maneira eficaz encontram-se resumidas no quadro a seguir:

Quadro 2.5: Resumo das competências apontadas no QECR

COMPETÊNCIAS GERAIS	Conhecimento declarativo (saber)	Conhecimento do mundo, derivado da experiência, da educação ou de fontes de informação.
		Conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada, por vezes distorcido por estereótipos.
		Consciência da diversidade regional e social do mundo de L1 e do mundo de L2, enriquecida pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas por tais línguas.
	Capacidades e competência de realização	Capacidades sociais, da vida cotidiana, técnicas/profissionais e do tempo livre.
		Estabelecer relação entre as culturas de origem e a estrangeira; sensibilidade para contato com outras culturas; capacidade para gerir eficazmente situações de mal-entendidos e conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

	Competência existencial		Atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a identidade pessoal.
	Competência de aprendizagem		Observar e participar de novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário..
COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA	Competências linguísticas		Competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.
	Competências sociolinguísticas		Conhecimento e capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua (relações sociais, polidez, sabedoria popular, registros, dialetos e sotaques).
	Competências pragmáticas	Competência discursiva	Construção de discursos coesos e coerentes, noção do princípio de cooperação de Grice; noção de modalidade discursiva capacidade de gestão da conversação
		Competência funcional	Uso da língua para funções específicas, gestão da conversação, domínio de esquemas interacionais.

Não obstante não seja nosso intuito aplicar fielmente os preceitos do QECR à realidade brasileira, é interessante observar a relevância dada à língua como constituinte de uma *rede interconexa de fatores sociais, culturais e até idiossincráticos*, além da consideração pelas variedades diastráticas, diafásicas e diatópicas. Nesse sentido, a grande importância do estudo das variedades linguísticas para o professor de PLE é a possibilidade de conscientização sua e do aprendiz de que falar diferente não quer necessariamente dizer falar mal uma língua: fala-se bem uma língua quando se escolhe a modalidade adequada ao interlocutor em determinado contexto. Além disso, a capacidade de utilizar estratégias de gestão da conversação – nas quais emergem os MD – é considerada a ponto de o QECR haver determinado um quadro de escalas avaliativas com base nos critérios da interação verbal (seção “4.4.3 Atividades interactivas e estratégicas”, p.112), cujo conteúdo se baseia nos itens expressos no quadro 2.6, muitos dos quais são explorados no capítulo 3 deste trabalho:

Quadro 2.6: Escalas avaliativas do QECR

Planeamento	Enquadrar (seleccionar o modo de execução); identificar lacunas de informação/opinião (condições de adequação); avaliar aquilo que pode ser um pressuposto; planear as ‘jogadas’ (trocas verbais).
Execução	Tomar a palavra; cooperar; lidar com o inesperado; pedir ajuda.
Avaliação	Controlar (o esquema, o modo de execução); controlar (o efeito, o resultado).
Remediação	Pedir esclarecimento; esclarecer; remediar a comunicação.

É notória, portanto, a preocupação das políticas atuais em não mais centrar o ensino-aprendizagem de línguas no aspecto formal e estrutural, passando-se a considerar como competente um indivíduo multifacetado em termos da capacidade de utilizar a língua, muito além de compreender suas estruturas. Em outras palavras, a enunciação parece ter conquistado um espaço bem maior nas abordagens de ensino de língua do que até o fim do século XX lhe era cedido.

Como já apontado no capítulo 1, não são novos os embates entre uma linguística do enunciado e uma linguística da enunciação. A primeira postula a língua como um fenômeno homogêneo, produto a ser examinado independentemente de suas condições de produção e desvinculando-se, assim, da semântica e da pragmática; ao contrário da segunda, que vê a língua como fenômeno heterogêneo representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas, ou seja, um elenco de processos tendo a sintaxe como um ponto de chegada. O fruto desse confronto, no campo do interesse de nosso trabalho, é visualizar um terreno em que a língua seja tomada como uma *atividade social* (nos preceitos da linguística da enunciação, portanto) e que assim deva ser considerada quando da produção de materiais de ensino consumidos por indivíduos estrangeiros que venham a aprender português para se inserirem, seja por que razão for, na sociedade brasileira e dela passem a ser elementos sociais com competência interativa.

A luz trazida pelas investigações do funcionalismo, da pragmática e da Análise da Conversação servirá como instrumento útil à análise e ao desenvolvimento de materiais pelo viés de uma perspectiva que melhor reflita a língua portuguesa em seu uso efetivo dentro de um contexto sociocultural e com a devida noção de um conceito plural de competências. Salutar não apenas em termos de metodologias e resultados da aprendizagem, tal perspectiva estabelece – ou, pelo menos, induz ao estabelecimento de – políticas e visões mais humanitárias quanto à inserção de estrangeiros em outras comunidades mediante o abandono de conceitos de superioridade e o respeito pelas diferenças culturais – em última análise, respeito pelo outro ser humano.

Capítulo 3

Marcadores discursivos (MD)

3.1 Texto, contexto e MD na interação

Idealmente, ao participarem do ato da conversação, os indivíduos estabelecem entre si um acordo através do qual utilizarão princípios compartilhados pelos membros da sociedade da qual fazem parte, o que os leva a interpretar os enunciados um do outro como fatores que contribuirão para o curso e o sucesso da interação. Ao interagirem oralmente, os participantes do ato conversacional vão construindo um texto percorrendo uma rota não necessariamente linear, mas sim permeada de desvios, autocorreções, heterocorreções, parafraseamentos, parentetizações, hesitações, interrupções e outras estratégias de gerenciamento da conversação e, por conseguinte, da construção do texto objeto da comunicação.

Exploremos primeiramente a questão do texto. Hanks (2008) aponta que a abordagem quanto à sua organização e interpretação não é única, mas sim multidisciplinar: a pesquisa sobre o texto pode tomar rumos tão diversos – e, não obstante, complementares – quanto os explorados nos terrenos da linguística, antropologia, sociologia e crítica. Interessa-nos aqui utilizar a abordagem utilizada por Hanks como pano de fundo ao estudo da interação verbal em função da estrutura e do gerenciamento da conversação e, assim, explorar o texto enquanto produto e enquanto processo sociocultural, no fenômeno da vocalização do texto, nos elementos da organização textual e na relação do texto com o poder em contextos sociais.

Segundo Halliday & Hasan (*apud* Charaudeau & Maingueneau, 2004), o texto vai além dos limites da unidade gramatical e deve ser interpretado como uma unidade semântica obtida a partir de um contexto no qual seus constituintes se relacionam como um todo. Assim, afastando-se das escolas que adotam os princípios do formalismo gerativista, cabe aqui considerar o texto como instrumento de uso da língua além do patamar estabelecido pelo nível individual da frase (em seus aspectos estruturais e formais) e ampliar a análise para o tecido construído pelas relações entre um número plural de frases em um determinado contexto e sob as forças da coesão e da coerência. Observando o texto pelo viés funcionalista, ganham relevância os fenômenos interacionais nos diferentes contextos comunicativos em que as frases são utilizadas, relacionando-se enunciados e textos à função que desempenham na comunicação

interpessoal. Halliday (1985), ao amplificar o conceito de função, inclui as funções de enunciados e também as funções exercidas por determinadas unidades dentro de uma estrutura.

No estudo da interação verbal, a abordagem do texto falado nos níveis microanalítico (as estruturas internas) e macroanalítico (as relações entre as estruturas), além de seu posicionamento dentro de um contexto, vai-nos permitir abarcar os MD como elementos constitutivos do sentido do texto. Os MD podem ser analisados como estruturas independentes (exploráveis nos níveis fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico e discursivo, conforme proposto no capítulo 5) e, também, como elementos determinantes e gerenciadores de forças de construção do sentido do texto da conversação em um determinado contexto, exercendo influência, no nível suprassemântico,³⁰ sobre o próprio rumo da conversação.

Torna-se necessário, assim, no estudo do texto falado, tomar postura semelhante à de Barros (1997:7) quando define o texto como um todo de sentido que deve ser estudado tanto por uma análise de suas características internas ou estruturais (o texto como objeto de significação, na linha da semiótica) como pela análise de seus elementos externos (o texto como objeto de comunicação). Esta visão conciliatória das teorias de análise, cujos adeptos, como aponta a autora, “se recriminam uns aos outros”, é-nos extremamente útil para o estudo dos MD e sua devida consideração no ensino de PLE, haja vista a sua natureza dupla como estruturas individuais de conteúdo semântico pendular³¹ e, ao mesmo tempo, elementos que alinham e direcionam o texto conversacional durante a interação verbal.

Considerando o texto como entidade linguística portadora de unidade de sentido, a partir de 1980 a linguística textual abre o caminho a teorias mais especificamente voltadas ao texto. Não ignorando as diferentes vertentes dessas teorias, Koch (2003a) ressalta sua fundamentação em pressupostos comuns e aponta como principais representantes os trabalhos de Beaugrande & Dressler (padrões de textualidade e processamento cognitivo do texto), Weinrich (macrossintaxe do discurso), van Dijk

³⁰ O termo “suprassemântico” justifica-se, aqui, pelo fato de que os MD podem garantir a continuidade do ato de interação verbal ou servir como sinais para que o próprio ato se interrompa, ao serem utilizados nas estratégias dos falantes muitas vezes em caráter que vai além dos limites de seu significado (desvio ou esvaziamento semântico) e passarem a agir na função de gerenciadores da conversação (adquirindo, assim, um aspecto pragmático).

³¹ Referência à possibilidade de esvaziamento semântico em vários graus dos MD: de zero (manutenção total de seu significado) a 100% (esvaziamento total).

(macroestruturas textuais e marcas de relações de poder), Petöfi (teoria semiótica dos textos verbais para compreensão e produção de textos), Schmidt (ressaltando o potencial ilocucionário do texto num ato de comunicação) e os filiados à linha norte-americana da Análise do Discurso, bastante marcada, segundo Charaudeau & Maingueneau (2004), pela antropologia.

Sejam quais forem os caminhos escolhidos, os estudiosos da linguística do texto ressaltam que o texto não é uma mera soma de frases ou sentenças isoladas, mas antes, apresenta mecanismos que compõem sua tessitura. Halliday & Hassan (1976), ao apresentarem o conceito de coesão e apontando sua ocorrência quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro, colocam a coesão no quadro das relações de sentido, classificando o fenômeno como parte do sistema da língua. Na esteira dessa visão, Schiffrin (1987) passa à análise do MD numa perspectiva sociolinguística, considerando o discurso não apenas como uma unidade da língua, mas também como um processo de interação social e, assim, explicita vários aspectos da situação comunicativa no seu modelo de discurso. Para a autora, a pesquisa dos marcadores discursivos utiliza-se de uma variedade de fontes de dados que permitem ao analista abordar os marcadores em diferentes contextos, línguas e/ou tempos (p.62). A autora levanta, ainda, questões importantes para a análise dos MD:

- a) palavras com significados semelhantes são utilizadas em funções igualmente semelhantes?
- b) qual a influência da estrutura sintática – e do conteúdo semântico – sobre o uso dos MD?
- c) como as normas culturais, sociais, situacionais e textuais produzem efeito sobre a distribuição dos MD?

Tais questões, aliadas aos traços definidores dos MD apresentados por Risso, Silva & Urbano (2002), serão de grande relevância para nossa proposta de inserção de MD nos textos orais dos materiais de ensino de PLE (cap. 4.3). Por ora, cabe ressaltar a importância dada pela autora à necessidade de se estudar os MD no contexto da análise do discurso, não obstante ela própria deixe claro que:

a pesquisa dos marcadores discursivos espalhou-se por áreas diversas da investigação linguística, envolvendo estudiosos de várias orientações teóricas e empíricas diferentes. Embora tal diversidade seja positiva à resultante abundância de informações acerca dos

marcadores discursivos, acabou também por levar a um tipo de conhecimento nem sempre linear ou acumulativo. Em decorrência disso, torna-se difícil sintetizar os resultados de pesquisas anteriores e um conjunto de descobertas coerentes e consistentes e, assim, consolidar tais resultados sob uma teoria baseada em dados empíricos. (p. 65; tradução nossa)

Ao questionar a existência de sequências linguísticas que não constituem um texto (ou seja, são incoerentes), Koch (Koch & Travaglia, 1990) aponta que o produtor de um texto tem, em primeiro lugar, uma intenção comunicativa e, por isso, dificilmente o texto será incoerente. As fases posteriores de elaboração do texto – desenvolvimento de um plano global para que o texto venha a cumprir tal intenção comunicativa – e realização das operações necessárias à expressão verbal desse plano global – vinculam a existência ou não da coerência de um texto não somente na sequência estruturas linguísticas, mas sim na situação particular estabelecida pelo usuários.

No caso do texto falado e da interação verbal, a situação e os fatores ligados à enunciação terão, portanto, importância vital ao estabelecimento da coerência das estruturas utilizados em todos os enunciados em um determinado momento. Vejamos o seguinte exemplo:

(1) Mãe: Essa bola aqui dentro!

Filho: O almoço não sai?

Mãe: Malcriado!

Em (1), temos uma situação de interação em que os elementos de coesão e coerência são de natureza diferente da linguística textual: os locutores compreenderam um ao outro e o texto é coeso e coerente dentro daquele determinado contexto comunicativo na interação. O contexto deve, assim, ser recuperado para que um analista do discurso compreenda a conversação e as estratégias dos interlocutores. Em (1), a mãe repreende o filho que brinca com a bola dentro de um recinto fechado e que, estrategicamente, muda o tópico da conversa para fugir à repreensão, estratégia essa malvista pela mãe de acordo com sua crença do respeito inerente à relação mãe-filho.

Estendendo o raciocínio aos MD, podemos questionar a coerência das estruturas destacadas nas construções (hipotéticas) abaixo:

(2) Agora, o que eu acho é que ninguém teve culpa.

(3) Y'know, life's been tough... I don't really know what to do about it.

Ou no seguinte trecho³²:

(4) A: *Mais croyez-vous que vous devez être d'accord avec ce que la plupart de gens autour de vous pensent?*

B: *Eh bien, c'est à dire que, quand je ne le suis pas, je me retrouve toujours à l'hôpital..."*

Em (2), *agora* não exerce nenhuma das funções em que é tradicionalmente enquadrado nas gramáticas:

- a) não equivale a *neste momento* e, portanto, não pertence à classe dos advérbios (invariáveis no caráter morfológico; relacionados ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio no caráter sintático; indicadores de circunstância, no caráter nocional). Tampouco funciona como dêitico (não remete, por dêixis, ao momento da enunciação, pois o falante não exprime ser aquela a sua opinião no momento da enunciação, ou seja, não faria sentido deduzir que o falante quis dizer não achar que ninguém tinha culpa no exato momento em que proferia sua opinião);
- b) não atua como conjunção alternativa (não enlaça as unidades coordenadas imprimindo-lhes caráter alternativo e exprimindo incompatibilidade de conceitos, como em “agora chora, agora ri”) nem como adversativa (não aponta oposição, como em “falar é fácil, agora fazer é difícil).

Em (3), *y'know* (forma alternativa de *you know*), cuja tradução literal é *você sabe*, o falante não está afirmando que seu interlocutor tem conhecimento (“sabe”) da informação que sucede à expressão. Schifffrin (1994) explica que o sentido literal de *you know* sugere uma função dentro do estado informacional do enunciado, ou seja, uma referência ao estado cognitivo no qual um indivíduo detém informação acerca de algo. Ao classificar a expressão *y'know* em contextos semelhantes a (3) como marcador de metac conhecimento acerca daquilo que o falante e o ouvinte compartilham ou daquilo que geralmente é conhecido, a autora conclui que *y'know* “marca informações no discurso das quais o ouvinte é convidado a participar” (1994:310), funcionando como

³² Extraído de LAING, R. D. & ESTERSON, A. (1971) *L'équilibre mental, la folie et la famille*, Paris: Maspero.

estratégia do falante para orientar a condução da conversa em determinado sentido com base em valores cognitivos preestabelecidos como verdadeiros.

No diálogo real expresso em (4), poder-se-ia inferir que *ce* em *c'est à dire* exerce função de referência anafórica intratextual, mas inexistente, no conteúdo da conversa, algo a que tal referência pudesse ser feita (como em “ce que vous avez dit”, por exemplo). A referência neste caso se faz, na verdade, por *le* (equivalente no diálogo a “être d'accord avec ce que la plupart de gens autour de vous pensent”). Tradicionalmente classificado como pronome demonstrativo, *ce* não parece exercer tal função em (4), em processo semelhante ao que Marcuschi (2001) estudou nos casos de anáfora sem antecedente.

Entretanto, embora as expressões destacadas em (2), (3) e (4) não correspondam à sua tradicional classificação gramatical, não resta dúvida de que a instância da conversação, nos três exemplos, não seria prejudicada pela sensação de falta de coerência por parte de nenhum dos interlocutores. A comunicação estaria garantida e não ameaçaria o fluxo conversacional no terreno da coerência. Isso nos leva a confirmar, como aponta Koch (Koch & Travaglia, 1990), que a coerência é estabelecida dentro de um princípio de interpretabilidade, não existindo, portanto, o texto incoerente *per se*: a coerência (ou sua ausência) dependerá da situação comunicativa.

Aliando tal ideia a estruturas dos tipos analisados em (2), (3) e (4), temos que os MD, além de funcionarem como gerenciadores da conversação, também atuam no processo de construção de coerência do texto objeto em determinada situação. Considerando fundamental a propensão humana para se engajar com outros – definida por Schegloff (1987) como socialização – Goffman (1976) defendeu que cada situação terá suas próprias características como resultado da existência da copresença entre dois ou mais indivíduos, sendo um espaço de monitoramento mútuo. O sociólogo estabelece, assim, que nas situações de interação:

- a) dois (ou mais) participantes coocupam o mesmo tempo objetivo e fazem uso de percepções e gestos expressivos;
- b) os participantes são presentes corporalmente e capazes de perceberem um ao outro; e
- c) os participantes engajam-se em atividades de monitoramento mútuo.

A situação de interação implica, portanto, cooperação mútua, reciprocidade e coocupação – não necessariamente efetiva, mas existente como potencialidade (Hanks, 2008).

A Análise da Conversação, com suas origens etnometodológicas, ressalta o fato de que a interação face a face constitui o contexto fundamental para a socialização humana e assim, com o foco na estrutura da conversação, Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) estabelecem um sistema de organização dos turnos da conversação; Levinson (1983:284) dedica especial atenção à conversação em sua obra fundamental sobre a pragmática, classificando-a “claramente como a maneira prototípica do uso da linguagem, a forma na qual todos nós somos primeiro expostos à linguagem”; Halliday (1985) analisa as estruturas e o funcionamento da língua falada, desembocando na gramática funcional; Gumperz (1982) explora os problemas da comunicação interétnica; Marcuschi (1997) analisa os sinais do ouvinte e do falante ao interagirem (funções conversacionais) e sugere uma íntima relação entre a sintaxe da interação com a sintaxe gramatical, além de diversos outros estudiosos dedicados ao fenômeno da interação.

Complementado o apontado por Brait (1997) de que o processo interacional só pode ser analisado considerando-se a situação, as características dos falantes e as suas estratégias durante o ato da conversação, Kerbrat-Orecchioni (2006) lembra que não basta dois ou mais indivíduos falarem alternadamente para que haja o processo da interação: a validação interlocutória dependerá do engajamento entre os falantes e dos sinais desse engajamento, além da sincronização interacional, definida pela autora como o conjunto dos “mecanismos de ajuste que intervêm em todos os níveis do funcionamento da interação” (p. 10) e caracterizada pelo funcionamento dos turnos de fala, pelos comportamentos corporais dos participantes e do material discursivo (temas, estilo das trocas, registro, léxico, etc.). Confirmando a constatação de Goffman acerca das situações de interação, a autora afirma, quanto à interação verbal, que “na interação face a face o discurso é interamente coproduzido; é o produto de um trabalho colaborativo incessante” e que “esta é a ideia-força que embasa o enfoque interacionista das produções linguísticas” (p. 11).

A coprodução do discurso no enfoque interacionista dependerá, portanto, de discursos atualizados em situações de comunicação concretas (Kerbrat-Orecchioni, 2006), ou seja, do contexto.

O contexto tem sido estudado por meio de abordagens diversas que podem, entretanto, ser agrupadas em duas tendências opostas. Na primeira (adotada pela linguística, psicologia e microssociologia), o contexto tem como ponto central o enunciado falado e o foco são os comportamentos individuais em instâncias particulares de enunciação: Austin (1962) desenvolveu a teoria dos atos de fala analisando as relações entre as formas linguísticas e as circunstâncias adjacentes às condições de felicidade³³; Grice (1989) considera o contexto fundamental à análise do significado³⁴; o estudo da conversação expande-se para além da análise formal das situações de interação e passa a se voltar aos procedimentos e às expectativas que produzem a interação, determinando que as ações e os enunciados não podem ser compreendidos fora do contexto em que ocorrem (ao utilizar-se do conceito etnometodológico de indicialidade, Couloun (1995) observa que as palavras têm significados distintos em cada situação específica em que são usadas). Já na segunda abordagem (no escopo de teorias sociais mais amplas e na história), o contexto extrapola o ato da enunciação e é estudado de um ponto de vista social e histórico. Aqui o foco se dirige ao falante idealizado ou a coletividades, sublinhando que os enunciados individuais e as interações face a face são materializações triviais de forças sociais maiores. Hanks (2008) lembra, entretanto, que a antropologia linguística tenta integrar essas duas abordagens sob o viés de que as práticas discursivas ao mesmo tempo são configuradas pelos contextos e ajudam a configurá-los.

Um outra questão que se coloca quando estudamos o contexto é o tratamento semântico ou pragmático da informação. Segundo Moura (2006:66):

a fronteira entre semântica e pragmática é normalmente traçada a partir da noção de contexto. A significação que independe de contexto é colocada no campo da semântica, e a significação contextualmente dependente é colocada no campo da pragmática; o problema é que uma definição precisa de contexto raramente é fornecida, e a divisão entre semântica e pragmática continua muito fluida.

No caso dos MD, verificamos que eles passam por um gradiente de estados semânticos – podendo preservar seu significado ou até sofrer esvaziamento – e sua

³³ “...we have been realizing more and more clearly that the **occasion** of an utterance matters seriously, and that the words used are to some extent to be ‘explained’ by the **context** in which they are designed to be or have actually been spoken in a linguistic interchange.” (p. 100; grifos nossos)

³⁴ “... in cases where there is doubt about, say, which of two or more things an utterer intends to convey, we tend to refer to the **context** (linguistic or otherwise) of the utterance and ask which of the alternatives would be relevant to other things he is saying or doing ... (p. 222; grifo nosso)

função é fortemente interacional, ligada à situação e dependente das intenções dos interactantes, o que os faz estarem fortemente ligados à pragmática. Uma categoria como os MD vem reforçar a problemática da fronteira entre a semântica e a pragmática, constituindo mais uma ferramenta para os que se dedicam à delimitação dessas duas teorias da linguística. Se o uso linguístico envolve a atribuição de crenças dos interlocutores, está-se no campo da pragmática; se ocorre a referência ao contexto organizado de acordo com o conhecimento compartilhado entre os interactantes (base das pressuposições), o campo será o da semântica. Os MD parecem transitar nesses dois campos ao fornecerem ao interlocutor ferramentas de gestão da conversação cabíveis à manipulação dos pressupostos e das crenças (daí seu caráter, como apontado anteriormente, suprassemântico).

À guisa de ilustração, exploremos um exemplo de Moura (2006:100), aqui adaptado com a inserção de MD para nossa discussão semântico-pragmática do contexto e dos MD. A partir do enunciado:

(5) *A: Não vou me arrepender de ter votado em X.*

Poderíamos supor as seguintes instâncias de conversação:

(6) *A: Não vou me arrepender de ter votado em X.*

B: Votou nele com tanta convicção assim?

A: Como sempre.

e

(7) *A: Não vou me arrepender de ter votado em X.*

B: Peraí, você não está dizendo que votou nele, está?

A: Olha só, não votei nele e por isso não vou ser um daqueles que depois se arrependem de ter feito isso.

A negação ambígua abre a possibilidade de dois caminhos: assumir que o que está sendo negado é a proposição *p*: *não vou me arrepender de algo (porque o fiz com convicção)*, caso da instância (6); ou a proposição *p'*: *não vou me arrepender de algo (porque não fiz esse algo)*, caso da instância (7).

Em (6), B baseou-se no pressuposto de que A votou no candidato X e produziu o seu enunciado, cuja resposta não só corroborou o pressuposto (de fato, A votara em X) como criou um outro pressuposto (A sempre tinha votado em X com convicção). Não

houve, assim, problemas no campo da interpretabilidade na interação entre A e B. O contexto dentro do qual as condições de verdade foram obedecidas estabeleceu-se no conhecimento compartilhado pelos interactantes e, portanto, no campo semântico.

Porém, em (7), B questionou a interpretabilidade do que fora previamente dito por A. Ao afirmar (5), A pareceu estabelecer o pressuposto de que votou no candidato X, o que é falso segundo as crenças de B. O marcador *perai* foi então utilizado por B para indicar tal questionamento e propor uma maior discussão do que foi dito, adiando o desenvolvimento do tema. Além disso, B fez uma referência à fala do outro (*não vai me dizer*), negando-a (negação metalinguística). O reforço da importância da necessidade desse questionamento naquele momento da conversação ocorre com a negação também no nível intrafasal (*está* como negativa de *não está*). Compreendidos os sinais e anunciada a explicação através do marcador *olha só*, A esclarece que não se arrepende de ter votado em X justamente porque não votou em X (não pertence ao conjunto de elementos para quem *ter votado em X* e *arrepende-se de ter votado em X* são condições verdadeiras). Restabelece-se o equilíbrio do sistema de crenças, o enunciado de A é tomado por B como interpretável e a conversação pode prosseguir. Nesta situação, o que ocorreu foi que A negou um pressuposto assumido por B e instituiu o erro em se considerar esse falso pressuposto como conhecimento compartilhado. Os MD utilizados por B engendraram, assim, uma situação em que se discutiu uma crença – e não um fato – que o interlocutor tomou como comum, o que nos leva ao campo pragmático.

O exemplo acima ilustra o intenso debate sobre os limites entre semântica e pragmática³⁵. O que, entretanto, nos interessa no escopo deste trabalho é a viabilidade de analisar os MD como unidades linguísticas que transitam por esses dois universos, fato importante para que o analista considere a construção dos contextos em um universo composto por duas abordagens que podem entrelaçar-se.

Embora neste trabalho nos atenhamos ao estudo dos MD para traçarmos propostas de sua utilização em materiais de ensino de PLE sob a óptica da Análise da Conversação (e, portanto, por meio da abordagem linguística/microsocial), é importante ressaltar que esse entrelaçamento também se aplica aos contextos

³⁵ Desde o debate Russell/Strawson/Grice (<http://bookstove.com/non-fiction/the-russell-strawson-debate-a-useful-dichotomy/>) até referências mais recentes como Bach (1987), Turner (1999), Carston (1999), Bianchi (2004) e Jaszczolt (2006).

estabelecidos em sala de aula, visto que a produção de enunciados terá como actantes locutores de origens culturais diversas (aluno-aluno, no caso de classes com alunos de várias nacionalidades; ou professor-aluno, no caso de classes com membros de uma única nacionalidade). A existência de diferentes culturas confrontando-se (no sentido estrito da interrelação) na conversação acarretará que pressupostos e crenças talvez tenham de ser negociados para que se instituem os acordos necessários de interpretabilidade e construção de contextos.

Não é, portanto, conveniente ignorar o aspecto mais amplo da instância da conversação em tais contextos de sala de aula, pois, no decurso da interação estabelecida – a qual, por sinal, sempre terá um certo grau de “artificialidade” por ter sido forjada e direcionada em aula e não no convívio natural com falantes de português – os interlocutores agirão como produtos de seus diferentes *backgrounds* socio-histórico-culturais com suas respectivas forças. Sujeitos a (e *de*) tais forças, os interlocutores em sala de aula poderão estabelecer contextos não necessariamente plenos em sua intersecção, com diferentes interpretações, expectativas, inferências e leitura de intenções. O professor – seja como mediador ou como participante das situações de interação verbal criadas a partir de um contexto determinado – deverá ter plena consciência de que possíveis ruídos na comunicação entre os falantes (no nível linguístico, cultural ou ambos) terá papel fundamental na condução e no *feedback* da atividade, podendo utilizar-se das estratégias exploradas pela Análise da Conversação e demonstrando, na prática, como tais estratégias podem implicar o uso de MD.

Passando, por fim, à relação do texto com o poder em contextos sociais, verificamos ser grande a contribuição das abordagens da Análise Crítica do Discurso (ACD) com suas análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle na forma como elas se manifestam através da linguagem. Wodak (2003) observa que, nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente e interessando-se pelos modos em que se utilizam as formas linguísticas em diversas expressões e manipulações do poder.

O marco analítico da ACD envolve alguns passos conforme apontado por Fairclough (2003), os quais podem ser resumidamente apresentados como: (a) centralizar-se em um problema social que tenha um aspecto semiótico; (b) identificar os elementos que lhe põem obstáculos com o fim de abordá-los, mediante a análise da rede

das práticas em que estão localizado, da relação de semiose que mantém com outros elementos da prática particular de que se trata e do discurso (considerado pelo autor como “um modo particular de construir um assunto”); (c) considerar se a ordem social (a rede de práticas) “reclama”, em certo sentido, o problema ou não; (d) identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos; e (e) refletir criticamente sobre a análise.

Van Dijk (1995) analisa o discurso como interação social e a ideologia no discurso, destacando a interdisciplinaridade desse tema com a psicologia (ideologia e cognição social), a sociologia (ideologia e interação social) e a linguística (ideologia e estruturas do discurso). Ao dissertar sobre as condições de produção do discurso (forma, conteúdo, papéis sociais, estratégias argumentativas) e a interação verbal (intenção do locutor, conhecimento de mundo e construção dialógica dos enunciados), Van Dijk (2000) define o contexto como um conjunto de fatores que formam a situação em cuja esfera se produz o discurso e no qual, por meio de um conjunto tenso e complexo de estratégias argumentativas, os interlocutores buscam organizar o discurso persuasivo e obter a adesão um do outro. Nesse sentido, consideremos novamente a interação ilustrada entre mãe e filho em (1):

(1) Mãe: *Essa bola aqui dentro!*

Filho: *O almoço não sai?*

Mãe: *Malcriado!*

Na perspectiva de Van Dijk, a resposta da mãe reflete os papéis de poder, do discurso autoritário e da intenção de fechamento ao propor o encerramento da interação. Tal resposta trata-se de um recurso metadiscursivo, ou seja, um ato avaliativo da atitude do outro representada pelo enunciado (nos atos avaliativos, abandona-se o referente e demonstra-se uma posição sobre o enunciado construído, propondo-se uma interrupção do jogo da continuidade). Dentro do conceito da definição dos papéis, a criança em (1) deveria manter o patrimônio (o recinto interno) e a mãe chamou-lhe a atenção para o papel a cumprir. Por outro lado, o filho questiona a atitude de monitoração dos papéis tomada pela mãe quando insinua que ela não estava cumprindo o papel esperado de concluir a preparação do almoço até o momento em que se deu a interação. O enunciado “*Malcriado!*” poderia, em nossa cultura, ser substituído por um MD não lexicalizado como “*Epa!*” ou lexicalizado como “*Que é isso?!*”, por exemplo, exercendo exatamente a mesma função.

No ensino de PLE (no qual – mais uma vez lembramos – indivíduos de diferentes culturas serão solicitados a criar interação), a ACD contribui por percorrer o caminho das investigações que são objeto da abordagem menos microssociológica, conforme citado anteriormente, e adicionar aos estudos baseados na metodologia da Análise da Conversação considerações acerca de um falante que é produto de um contexto socio-histórico mais amplo e portador de crenças não inerentes a instâncias particulares de produção de enunciados, influenciando, assim, a construção do contexto e a condução do ato da conversação.

3.2 Traços definidores dos MD

Risso, Silva & Urbano (2002) estabeleceram, em pesquisa publicada no volume VI da coleção *Gramática do Português Falado – Desenvolvimentos*, os traços definidores dos MD, atribuindo-lhes matrizes básicas e detectando um núcleo-piloto a partir do qual se pode definir determinada estrutura como sendo ou não um MD prototípico: “o trabalho de busca de traços-padrão definidores do estatuto dos MD tornou possível estabelecer alguns elementos esclarecedores da natureza e propriedades desse importante conjunto de mecanismos de organização textual-interativa” (p. 52).

Isso facilitará nosso trabalho por diminuir o dissenso entre estudiosos quanto ao que pode ou não pode ser classificado como MD e, assim, abrir caminho para uma sistematização de seu uso no ensino de PLE.

3.2.1 Procedimentos metodológicos

A investigação sobre as propriedades definidoras dos MD baseou-se em inquéritos do Projeto NURC-Brasil. Sendo o Projeto NURC um projeto que “tem por finalidade documentar e descrever a norma objetiva do português culto falado no Brasil” (Castilho & Preti, 1986:2), isso poderia parecer paradoxal com nosso propósito já apresentado como não considerando somente a norma culta no âmbito do ensino de PLE.

Para eliminarmos tal paradoxo, no trabalho que serviu de base a esta tese (Julião da Silva, 2004) realizamos uma comparação entre o discurso culto e o discurso popular por meio de contraste de programas televisivos, verificando, a partir de uma análise quantitativa e qualitativa, que os MD existem em *ambas* as variedades. Observamos que, no campo quantitativo, os marcadores ocupam praticamente o mesmo percentual

do turno dos falantes de ambos os discursos, ao passo que, qualitativamente, os marcadores utilizados no discurso culto são mais próximos da norma culta e mais variados no léxico, demonstrando uma evidente preocupação com a polidez, o que não se observa no programa popular.

Assim, parece-nos cabível adotar os traços definidores dos MD levantados a partir de falantes classificados como usuários da norma culta — em elocuições formais (EF), diálogos entre informante e documentador (DID) e diálogos entre dois informantes (D2) — e utilizá-los na análise de textos orais produzidos por falantes de discurso popular, visto que a caracterização dos MD não ficou restrita ao discurso culto.

Analysaram-se quinze inquéritos do Projeto NURC/Brasil, quais sejam:

Quadro 3.1: Inquéritos do Projeto NURC/Brasil para formação de um *corpus* mínimo

	EF	DID	D2
Salvador	049	231	098
Porto Alegre	278	045	291
Recife	337	131	005
Rio de Janeiro	379	328	355
São Paulo	405	234	360

Efetuiu-se o levantamento de unidades apontadas “consensualmente ou não” (p.23) como MD, incluindo vocativos, interjeições, exemplares de modalizadores, de operadores argumentativos, e formas normalmente classificadas como advérbios e conjunções mas que, no contexto interacional analisado, poderiam ser MD. As 1.298 ocorrências obtidas nesse levantamento foram analisadas em relação a 16 variáveis, “tendo em vista recobrir e reunir aspectos avulsamente considerados, de forma explícita ou implícita, na literatura linguística sobre o assunto” (p.24) e nas experiências de trabalho dos autores com os MD. Cada variável foi recortada em seus respectivos traços potenciais.

As principais regularidades ou tendências de enquadramento das formas foram, então, depreendidas a partir do modo e da proporção com que as ocorrências preenchiam os traços das variáveis, chegando-se a uma primeira indicação do que poderiam ser os traços fortes a partir dos quais um elemento pudesse ser classificado como marcador discursivo. A análise das frequências e o cruzamento de variáveis permitiu chegar a alguns aspectos definidores dos MD.

3.2.2 Variáveis consideradas e seus traços

As 16 variáveis analisadas no *corpus* das ocorrências foram as seguintes:

Quadro 3.2: Variáveis, aspectos e traços dos MD

	VARIÁVEL	ASPECTOS	TRAÇOS
1	padrão de recorrência	frequência, regularidade de uso, recorrência	1-de 1 a 3 vezes (baixa) 2-de 4 a 9 vezes (média) 3-10 ou mais vezes (alta)
2	articulação de segmentos do discurso	organização do tópico ou da estrutura da frase	1-sequenciador tópico 2-sequenciador frasal 0-não-sequenciador
3	orientação da interação	orientação do falante em direção ao ouvinte ou vice-versa	1-secundariamente orientador 2-basicamente orientador 3-fragilmente orientador
4	relação com o conteúdo proposicional	informação de conteúdo; integra ou não o conteúdo da mensagem	0-não-exterior ao conteúdo básico 1-exterior ao conteúdo básico 2-não se aplica
5	transparência semântica	utilização nos sentido gramatical ou lexical	2-totalmente transparente 1-parcialmente transparente 0-opaco 3-não se aplica
6	apresentação formal	forma fixa ou variável	1-forma única 2-forma transparente
7	relação sintática com a estrutura gramatical da oração	grau de dependência sintática	1-sintaticamente independente 2-sintaticamente dependente
8	demarcação prosódica	constituição de unidades prosódicas delimitadas	1-com pauta demarcativa 0-sem pauta demarcativa
9	autonomia comunicativa	suficiência para constituir enunciado proposicional em si próprio	1-comunicativamente autônomo 0-comunicativamente não-autônomo
10	massa fônica	massa vocabular ou configuração fônica	1-até 3 sílabas tônicas 2-mais de 3 sílabas tônicas
11	tipo de ocorrência (contiguidade / combinalidade)	coocorrência de marcadores em determinados pontos da fala	1-contíguos combinados 2-contíguos não-combinados 3-contíguos repetidos 0-não contíguos (solitários)
12	base gramatical (fonte)	fonte gramatical	1-substantivo 2-adjetivo 3-advérbio 4-verbo 5-conjunção 6-pronome 7-interjeição 8-preposição 9-formação mista 0-não se aplica (não lexicalizada)
13	Sexo dos informantes		1-mulher 2-homem
14	local do inquérito		1-Recife 2-Salvador 3-Rio de Janeiro 4-São Paulo 5-Porto Alegre
15	tipo de inquérito		1-DID 2-D2 3-EF
16	posição (em relação à frase, ao turno, ao tópico)		1-inicial 2-medial 3-final

A apuração estatística dos traços das variáveis 1 a 10 acima (as variáveis 11 a 16 não foram consideradas como definidoras), o tratamento combinatório aplicado aos casos teoricamente postuláveis e o levantamento de traços desviantes (por exemplo *agora* advérbio e *agora* marcador), permitiram a identificação das seis matrizes-padrão abaixo (os números referem-se aos traços da tabela acima) nas quais uma forma deveria ser encaixada para receber a rubrica de marcador discursivo, manifestando-se “a concepção de uma classe gradiente, própria de configurações discursivas” (p.47) e “bastante pertinente para a definição e qualificação das configurações discursivas, em geral” (p.55):

(a) padrão 3 0 2 1 1 2 1 1 0 1

(b) padrão 3 0 2 1 1 1 1 1 0 1

(c) padrão 3 1 1 1 1 1 1 1 0 1

(d) padrão 3 1 1 1 1 2 1 1 0 1

(e) padrão 3 1 0 1 1 2 1 1 0 1

(f) padrão 3 1 0 1 1 1 1 1 0 1

Verifica-se, portanto,

um continuum, característico de uma série em movimento, com elementos mais típicos e mais modelares — que incorporam de modo uniforme e integral os traços de uma das matrizes-padrão — e elementos menos típicos e modelares — que manifestam esses traços de modo mais ou menos parcial e diversificado. (p.47)

3.2.3 Traços caracterizadores dos MD

Notam-se, entretanto, dados para a formulação de uma concepção básica, “mas não absoluta” (p.53), de **traços caracterizadores** dos MD assentada nos seguintes aspectos:

- a) como mecanismos verbais da enunciação, atuam no plano da organização textual-interativa, com funções normalmente distribuídas entre a projeção das relações interpessoais — quando o foco funcional não está no sequenciamento de partes do texto — e a proeminência da articulação textual — quando a dominante deixa de estar no eixo da interação;

- b) operam no plano da atividade enunciativa e não no plano do conteúdo; por isso mesmo, são exteriores ao conteúdo proposicional e à informação cognitiva dos tópicos ou segmentos de tópicos. Entretanto, asseguram a ancoragem pragmática desse conteúdo, ao definirem, entre outros pontos, a força ilocutória com que ele pode ser tomado, as atitudes assumidas em relação a ele, a checagem de atenção do ouvinte para a mensagem transmitida, a orientação que o falante imprime à natureza do elo sequencial entre as entidades textuais. Codificam, portanto, uma informação pragmática. Nessa qualidade, estabelecem-se como embreadores dos enunciados com as condições da enunciação, apontando para as instâncias produtoras do discurso e definindo a relação dessas instâncias com a estruturação textual-interativa;
- c) manifestam um processo de acomodação do significado literal da(s) palavra(s) que os constitui (constituem) à sinalização de relações dentro do espaço discursivo. Esse fato carrega, muitas vezes, uma perda parcial de sua transparência semântico-referencial;
- d) analisados do ponto de vista da integração sintática na estrutura oracional, os MD são unidades independentes, que, portanto, não se constituem como parte integrante dessa estrutura;
- e) realizam-se, na maior parte das vezes com o acompanhamento de uma pauta prosódica demarcativa, ora bem definida — em ocorrências delimitadas por nítida curva entonacional, com rebaixamento de tom no final da unidade —, ora bastante sutil. A demarcação prosódica que costuma acompanhar a realização dos MD é uma evidência a mais de sua dissociação sintática em relação à estrutura oracional em que se alocam;
- f) são insuficientes para constituírem enunciados completos em si próprios, ou seja, são, do ponto de vista comunicativo, unidades não-autônomas, diferenciando-se, nesse ponto, mas não somente nele, das interjeições, dos vocativos, das palavras-frase;
- g) em seu padrão mais frequente e característico, os MD são formas de extensão reduzida a uma ou duas palavras de massa fônica mais restrita a um limite de três sílabas tônicas. O envolvimento de maior número de unidades

léxicas ou de sílabas tônicas, na constituição de um marcador discursivo, implicaria, normalmente, um grau maior de elaboração sintática e de transparência semântico-referencial, que parece pouco compatível com o caráter mais formulaico esperado em sua composição;

- h) de modo geral, destacam-se como formas recorrentes no espaço textual, sendo o padrão dessa recorrência, evidentemente, dependente dos limites de segmentação do *corpus* de análise;
- i) quanto à apresentação formal, os MD são, comumente, formas mais ou menos fixas, pouco propensas a variações fonológicas, flexionais, ou de construção. As pequenas alterações observadas, restritas quase sempre a contrações (*não é ~ né*), reiteraões (*ahn ~ ahn ahn; etc ~ etc etc*) ou manifestação de uma variante flexional específica (*entende? ~ entendeu?*) ou sintagmática (*digamos ~ digamos assim*), confirmam a tendência para a cristalização formal dos MD, e para seu estatuto de fórmulas já prontas para serem usadas no discurso com certo grau de automatismo, sem passarem previamente por uma elaboração léxico-sintática mais palpável.

O anexo 3 traz um quadro resumido dos marcadores encontrados no *corpus* compartilhado do NURC utilizado por Risso, Silva & Urbano (2002). Para fins de maior clareza e adequação aos propósitos de nossa pesquisa, limitamo-nos a apenas listar os MD classificados como tal, eximindo-nos de fornecer seus traços definidores conforme proposto pela pesquisa dos autores.

O trabalho acima foi ainda aprofundado em estudos posteriores publicados no volume VII da coleção Gramática do Português Falado (Novos Estudos), em que Urbano (1999) estudou aspectos basicamente interacionais dos MD previamente classificados como *basicamente orientadores da interação* com o objetivo específico de observar suas subfunções, propriedades e comportamentos interativos salientes; Risso (1999) analisou os aspectos textuais-interativos dos principais MD de abertura no português culto falado (*bom, bem, olha e ah*); e Silva (1999) discorreu sobre os marcadores não-prototípicos (*etc e tal, por exemplo, digamos, assim*), considerando as formas similares como possíveis alternantes.

Não obstante as diversas abordagens dos marcadores – de “palavras expletivas ou denotativas” ou “palavras de difícil explicação” (na visão de algumas gramáticas

tradicionais) a “marcadores conversacionais” ou “discursivos” (conforme proposto por analistas da conversação) – não se pode negar que os MD fazem parte do processo cognitivo posto em ação no momento de produzir e entender enunciados e, portanto, exercem papel importante na interação verbal, articulando, sinalizando e orientando não só a conversação, mas outras instâncias de comunicação via língua oral. Tal importância não pode ser ignorada no ensino de PLE com vistas a expor aos aprendizes situações realistas de produção de enunciados e construção de significados nos diversos contextos de utilização da língua portuguesa no Brasil.

3.3 Articulação tópica e orientação da interação: língua em ação

Em sua pesquisa para o levantamento das características comuns encontradas nas unidades apontadas como marcadores e no consequente levantamento de seus traços definidores, Risso, Silva & Urbano (2002) observaram ser possível configurar um quadro das chamadas matrizes básicas dos MD para formar um núcleo-piloto da categoria, embora tais matrizes representem “combinatórias de oscilações flexíveis, mas bastante fortes, quer por sua natureza, quer por sua frequência” (Urbano, 1999:197).

O núcleo-piloto formou-se, assim, das variáveis 2, 3, 4, 7 e 9 (quadro 3.2), as quais exibimos isoladamente no quadro 3.3 abaixo:

Quadro 3.3: Núcleo-piloto dos MD

	VARIÁVEL	ASPECTOS	TRAÇOS PREDOMINANTES
2	articulação de segmentos do discurso	organização do tópico ou da estrutura da frase	Sequenciador tópico
3	orientação da interação	orientação do falante em direção ao ouvinte ou vice-versa	Função textual orientadora sempre presente, em graus variáveis: nítida, secundária ou frágil
4	relação com o conteúdo proposicional	informação de conteúdo; integra ou não o conteúdo da mensagem	exterioridade em relação ao conteúdo proposicional
7	relação sintática com a estrutura gramatical da oração	grau de dependência sintática	independência sintática
9	autonomia comunicativa	suficiência para constituir enunciado proposicional em si próprio	falta de autossuficiência comunicativa

Dada a importância dos mecanismos de coesão durante a construção do discurso entre interactantes em caráter colaborativo e, ainda, das estratégias de orientação da conversação em amplo sentido (mediante sinalização de orientação do falante para o ouvinte e vice-versa ou através de processos mais ou menos diretos de manifestação pessoal visando ao envolvimento do ouvinte), atenhamo-nos inicialmente às funções de

articulação tópica e orientação da interação inerentes aos MD. Na verdade, a relevância dessas funções sempre se colocou em caráter acentuado desde os primeiros estudos voltados aos MD (não obstante a falta de consenso quanto à sua denominação, como já vimos: *muletillas*, *gambitos*, muletinhas, conectores pragmáticos, *Gliederungssignale*, conectores fáticos, apoios do discurso, conectores pragmáticos, etc.).

O conhecimento compartilhado do tópico exerce papel bastante importante para que os interlocutores mantenham a atitude colaborativa da condução do ato conversacional e na manutenção de sua coesão e coerência. A articulação do tópico através de mecanismos e estratégias mutuamente compreendidas entre os interactantes é fundamental para que haja o mínimo de organização conversacional, mesmo nos casos em que os usuários da língua incorram em digressões. Assim, embora se façam comuns situações nas quais o tópico sofre divergências mais ou menos explicitadas, os interlocutores sempre terão noção daquilo de que se está falando, seja por meio de elementos explícitos ou inferíveis. É assim que se estabelece uma relação hierárquica no decorrer de uma conversação, na qual um supertópico pode desmembrar-se em diversos outros tópicos e subtópicos (organicidade), com ou sem continuidade.

Os interlocutores fazem uso dos MD para administrar e sinalizar a organicidade presente no ato da conversação (muitas vezes por intermédio de uma conjunção de recursos como, por exemplo, a co-ocorrência de um MD lexical, uma pausa, uma repetição e uma entonação estrategicamente descendente).

Quando ocorre a produção de um trecho que não se acha diretamente relacionado com o tópico em andamento – ou seja, um desvio tópico – com posterior retorno ao tópico anterior, dá-se a digressão (quando não há retorno, o fenômeno é descrito como um corte no tópico). Dascal & Katriel (1982) sugerem três categorias básicas de digressão:

- a) *utterance-based* (com base no enunciado), na qual se observa alguma espécie de relação de conteúdo entre o enunciado principal e o digressivo;
- b) *interaction-based* (com base na interação), em que não há relação de conteúdo com o tópico vigente, somente com o contexto no qual se encontra inserida a conversação; e

- c) *insertion-based* (com base em sequências inseridas), de caráter intermediário entre os anteriores, com a presença de atos de fala de naturezas diversas (corretivos, esclarecedores, informativos, etc.)

Dascal (1992; 2003) aponta que as digressões não são ocorrências raras no ato da conversação e, de fato, permeiam todas as conversações – na verdade, exercem papéis bem definidos nas conversações, atuando como mecanismos de regulação e sustentação. Embora aparentemente disfuncionais se consideradas puramente sob uma perspectiva ilocucional ou puramente textual, as digressões apresentam-se sublinhadas por uma importante função interacional. Estamos a considerar, portanto, a noção de tópico sob uma perspectiva mais ampla do que a de Keenan e Schifflein (*apud* Dascal, 2003), elaborada a partir de um ponto de vista puramente estrutural segundo o qual o tópico é definido exclusivamente com base nas características sintático-semânticas das sentenças utilizadas pelos interlocutores.

Isso nos leva a concordar com Dascal quanto à necessidade de analisar as digressões dentro de um esquema mais abrangente, nelas reconhecendo seu papel na construção e administração da coerência e da coesão na organicidade dos supertópicos da situação conversacional, a qual, por sua vez, é considerada dentro de um contexto maior do que a simples produção de enunciados. Tal visão é corroborada por Andrade (2001:101), que afirma que “considerar a digressão como desvio do fluxo informacional (relevância tópica) passa a ser uma questão de perspectiva”. Como explica a autora,

para poder processar um texto oral, o locutor ativa sua percepção em relação à situação comunicativa. Esta, por sua vez, é acionada a partir de um conjunto pertinente de instruções para a conduta verbal na referida situação. Verifica-se, assim, que o contexto situacional determina as condições pragmáticas vigentes durante a interação verbal.

Os MD encontram-se dentre os diversos fatores que constroem o contexto situacional, servindo como ferramentas para que a percepção da organicidade tópica seja devidamente ativada e sinalizada entre os interactantes. Considerando-se, assim, que a competência comunicativa está atrelada à capacidade de o falante utilizar-se desses fatores, os MD servem de instrumento para que os falantes possam administrar o tópico da conversação mesmo quando ocorrem as digressões. Poder-se-ia dizer que os MD servem de “engates” através dos quais os interactantes percebem e fazem perceber o percurso, por vezes não linear, da organicidade tópica e mantêm a unidade, a coesão e

a coerência do ato conversacional em um determinado contexto. Além disso, cremos fazer sentido inferir que os interlocutores acionam amplos mecanismos de interpretação e de geração de sentido para utilizar tais “engates” e administrar o tópico de maneira contínua, descontínua com cortes e descontínua com digressões, caso em que os MD, embora desvinculados do conteúdo proposicional da conversação, articulam os tópicos e subtópicos, situando-os no contexto da conversação e funcionando não somente “como elo entre as unidades comunicativas” (Marcuschi, 1997:61), mas também como elo entre os níveis de estruturação dos tópicos (Koch, 2003a). No caso das digressões, os MD, também como “engates”, sinalizam e (re)organizam os tópicos ao indicarem a base sobre a qual ocorreu a digressão (no enunciado, na interação ou por sequências inseridas).

Quanto à orientação da interação, concordamos com Urbano (1997:85) quanto ao fato de que os MD “funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto, como também de seus interlocutores”. Assim, analisados por Risso, Silva & Urbano (2002) sob o ponto de vista do grau de orientação, os MD variam de *fragilmente orientadores* até *basicamente orientadores*, considerando-se, ainda, a categorização de *secundariamente orientadores* como um grau intermediário.

Segundo esses autores, nota-se nos MD basicamente orientadores “uma nítida orientação por parte do falante em direção ao ouvinte” (p. 26), marcando manifestações de auto e heteromonitoramento e um forte traço de intenção de envolvimento pessoal (exemplo: *entendeu?*, sem que, apesar da interrogação, se ceda o turno). Os MD secundariamente orientadores sinalizam manifestações pessoais ou avaliações subjetivas acerca do conteúdo proposicional do discurso, envolvendo indiretamente o interlocutor (exemplo: *acho*). Por fim, nos MD fragilmente orientadores parece haver a manifestação de mecanismos voltados à garantia da atividade interativa em si, em geral funcionando como sequenciadores e com um grau menos transparente de preocupação de envolvimento com o interlocutor (exemplos: *e:::*, *então*).

Considerando-se as observações de Schiffrin (1987) de que a linguagem é sempre comunicativa por ser diretamente dirigida a um interlocutor (evidente ou assumido; imediato ou mediato), podemos atentar para o alto grau de importância do caráter orientador dos MD na conversação, confirmando, por fim, que a orientação se trata de um traço inerente à categoria. Ao assumirmos, portanto, que todo MD terá um caráter mais ou menos orientador da conversação, devemos pressupor em todos os graus de sua

análise a existência dos interactantes e, mais importantes, a preocupação deles em interagir. De fato, conforme Maingueneau (1998:133), “é praticamente impossível encontrar um texto que não deixe aflorar a presença do sujeito falante”, o qual “inscreve continuamente sua presença no seu enunciado, mas essa presença pode ser mais ou menos visível”.

Dessa forma, os sujeitos estarão sempre construídos e evidenciados, em maior ou menor grau, na interação em que se faz uso de MD. Assim como Bakhtin concebe a linguagem como essencialmente dialógica, podemos destacar a presença da subjetividade no uso dos MD na medida em que, no ato da interação, falante e ouvinte se fazem presentes no discurso. O estabelecimento de um *eu* enunciador e de um *tu* enunciatário sublinha a essência dialogal do texto, o que leva os interactantes, por intermédio de recursos de sua competência comunicativa, a intuitivamente se utilizarem de estratégias através dos quais o *eu* e o *tu* se façam presentes no discurso e, para além disso, possam orientar e ser orientados. Isso vai se manifestar em diversos aspectos da conversação como, por exemplo:

- a) a determinação do replanejamento do texto em função do teste de pressupostos: embora tradicionalmente analisada como não planejada, a linguagem falada sempre parte de um mínimo de planejamento. O falante inicia um tópico a partir de um determinado ponto, com base no pressuposto de que seu interlocutor compartilha com ele o conhecimento necessário para o desenvolvimento da conversa que ambos se propõem a desenvolver. Em função das reações do interlocutor, o falante poderá confirmar se seu pressuposto está correto e, portanto, tornará factível o ato conversacional dali em diante ou, dependendo dos sinais que receber, se conscientizará da necessidade de reformular seu texto. O teste desses pressupostos tanto da parte do falante (que monitora o acompanhamento do ouvinte), quanto da parte do ouvinte (que dá sinais de um efetivo acompanhamento) é frequentemente realizado através dos traços mais ou menos orientadores dos MD;
- b) a gestão das manifestações de poder nas interações (em decorrência de diferenças de gênero, hierarquia, parentesco, etc.) poderá determinar papéis e atitudes diferentes ao longo do ato conversacional, com maior ou menor grau de monitoramento e orientação em função do reconhecimento ou da recusa

dos papéis assumidos. Nesse sentido, Pretti (2002) chama à nossa atenção a possibilidade de um interlocutor incorrer em tentativas de antecipar o pensamento do outro (fenômeno que o autor chama de “sobreposição cooperativa”) ou mesmo de manter a maior parte dos turnos para garantir uma maior participação no diálogo e maior influência sobre o outro;

- c) o convite ao comprometimento com a argumentação do interlocutor, por meio de MD que orientam não só o conteúdo proposicional das argumentações em si, mas também a sua aceitação pelo outro, o que pode resultar em um diálogo no qual transpareçam relações e/ou atitudes de domínio;
- d) o monitoramento do grau de formalidade não apenas pelo uso do registro tacitamente assumido pelos interactantes de acordo com as relações previamente estabelecidas (grau de conhecimento, hierarquia, interesses estratégicos), mas também por MD, que, se lexicais, remetem a um determinado nível de tratamento e orientam o interlocutor a reforçá-lo (o que pode ser aceito no contrato da conversação ou rejeitado de várias formas, inclusive com essa mesma estratégia). É assim que um MD como *digamos* ou *convenhamos* remete a um nível mais formal de interação no diálogo, o qual poderá ser aceito e incorporado pelo interlocutor ou rejeitado através do uso, por exemplo, de um MD como *perai* em um de seus turnos – com efeito de rejeição tão mais marcado quanto menor a distância entre os turnos nos quais se utilizam MD conflitantes em termos de formalidade;

Aprofundado, assim, a investigação de Urbano (1999) acerca da variável “orientação da interação”, afirmamos que a onipresença de tal variável nos MD se dá em decorrência da própria natureza dialógica da linguagem e da consequente instauração de sujeitos no ato do diálogo (sem os quais o diálogo simplesmente não existe), o que os levará a orientar a si próprios e ao outro, em maior ou menor grau, enquanto estiver ocorrendo a interação. A orientação parece-nos ser, portanto, resultante da subjetividade inerente ao ato da conversação e que poderá se manifestar – também em maior ou menor grau – nos MD.

Embora analisada em maior profundidade em capítulo posterior, cabe por ora ressaltar que a noção de subjetividade e sua presença nos MD dependerá de uma

abordagem bastante específica da noção de sujeito. Para os fins de nossa análise, adotamos as visões convergentes de Bakhtin – para quem o *eu* e o *outro* são instituídos a partir da interação pela linguagem – e de Morin (1996), que, embora reconheça a autonomia do sujeito, aponta sua ciência quanto à dependência do outro para a constituição de sua própria individualidade, ato pelo qual o sujeito se constitui, colocando-se no centro de seu mundo (egocentrismo) para lidar com ele, considerá-lo, preservar-se, proteger-se, etc: “a noção de sujeito está indissolivelmente unida a esse ato, no qual não só se é a própria finalidade de si mesmo, mas em que também se é autoconstitutivo da própria identidade” (pág. 49). Acerca disso, Alves & Seminotti (2006:120) apontam que

a identidade do sujeito comporta um princípio de distinção, de diferenciação e de reunificação, o que lhe possibilita a capacidade de referir-se ao mesmo tempo a si mesmo (autorreferência) e ao mundo exterior (exorreferência). Ou seja, para referir-se a si mesmo, é preciso referir-se ao mundo externo, processo que é constitutivo da identidade subjetiva, permitindo que se opere a distinção entre o eu e outros eus.

Assim, o sujeito deve ser considerado em função de si mesmo e do outro, o que, em conjunção com a concepção dialógica de Bakhtin, permite-nos transportar o princípio da exclusão e da inclusão para as atividades de orientação voltadas ao próprio eu e ao outro, constituindo um jogo duplo durante o diálogo que é inerente à própria concepção do sujeito interactante.

Observada a importância dos MD principalmente quanto à sua capacidade de articulação tópica e orientação da interação (decorrente, em nossa visão, da natureza inerentemente dialógica da linguagem e da presença absoluta dos sujeitos), temos que os MD podem exercer papel fundamental no estudo da interação ao possibilitarem a gestão de diversos elementos e condições de tal ato, como:

- a) a aceitação mútua entre os interactantes de um mínimo de normas comuns;
- b) o engajamento dos interactantes na troca verbal;
- c) a garantia da gestão do ato conversacional com base em si mesmo e no outro (auto- e heteromonitoramento);
- d) a sincronização dos turnos ou, ao menos, o reconhecimento das cessões e dos assaltos e sua devida gestão;

- e) a utilização de diversas estratégias para uma contínua negociação tanto do tópico quanto da orientação da conversação;
- f) o reconhecimento dos índices de contextualização e, por consequência, dos determinantes estabelecidos pelo contexto;
- g) a ativação de inferências, pressupostos e subentendidos (proposições tiradas de outras através de regras conscientes ou não);
- h) o reconhecimento dos campos e subcampos discursivos, com o possível afrontamento entre os diversos discursos durante a interação;
- i) a preservação da face positiva e/ou o ataque à face negativa entre os interlocutores e consigo mesmos – o *ethos*, em que, como colocou Ducrot (1984) em reformulação da Retórica aristotélica, é o locutor enquanto tal que interessa, o personagem que fala, não o indivíduo considerado independentemente de sua enunciação;
- j) a coenunciação (o discurso construído coletivamente);
- k) o reconhecimento e a gestão de mecanismos de coesão e coerência par a formação, manutenção, quebra ou transição da estrutura composicional do texto conversacional;
- l) a utilização dos mecanismos de utilização da competência comunicativa e o domínio dos comportamentos verbais exigidos pela situação estabelecida na conversação;
- m) as representações imaginárias que os interactantes fazem de sua própria identidade e da identidade do outro;
- n) os mecanismos de *dêixis*;
- o) a gestão e o teste do saber enciclopédico entre os interactantes;
- p) o valor ilocutório dos enunciados produzidos na instância da conversação;
- q) a função fática de vários enunciados que surgem ao longo da conversação como forma de assegurar o próprio ato conversacional;
- r) o gerenciamento da dupla memória da formação discursiva (como colocado por Maingueneau, 1984), em que os discursos constroem, ao longo da interação verbal, uma memória intratextual (pela possibilidade de remissão a

um enunciado anteriormente produzido na instância da conversação) e uma memória de outros discursos, a ser manipulada, testada e pressuposta pelos interactantes.

Tomando-se a língua em sua natureza multiforme, heteróclita e social, muito além do que simplesmente uma mera reunião de elementos, mas sim um sistema de exclusões e virtualidades que funcionam mediante um contrato coletivo, e a fala como fenômeno individual que se manifesta através da atualização da língua e obedecendo a realizações habituais de um dado grupo de falantes (norma), devemos ainda, para fins de estudos da interação, considerar as características da linguagem verbal pelo viés das estratégias utilizadas por seus usuários quanto a suas motivações psicológicas, reações dos interlocutores, tipos socializados da fala, objeto da fala, etc., o que, em termos metodológicos, se dá em oposição a uma análise de seu aspecto sintático e semântico (cujos objeto são, respectivamente, as propriedades formais das construções linguísticas e a relação entre as unidades linguísticas e o mundo). Em outras palavras, a interação deve ser analisada segundo o ponto de vista das considerações pragmáticas da língua, em que se considera essencialmente a dependência contextual do sentido discursivo, de racionalidade dependente do contexto e pela orientação da compreensão.

Tais elementos reavaliam a subjetividade da língua, o que coloca tal abordagem teórica e metodológica em oposição à linguística estrutural. A pragmática liga-se à concepção de semiose de Peirce segundo a qual a significação possui base triádica: representação, sinal e interpretante, sendo este último um elemento articulador que estabelece relação entre os sinais e as coisas que eles representam. Daí, a possibilidade de abordagem segundo a relação entre tais elementos:

- a) relação sinal-sinal: estudo sintático;
- b) relação sinal-representação: semântica; e
- c) relação sinal/representação-interpretante: pragmática.

Em seu conceito amplo, a pragmática considera aquele que usa o sinal e a representação, envolvendo os processos humanos que contribuem para a formação dos signos. Já em um conceito mais restrito (Carnap, *apud* Mormann³⁶), a pragmática,

³⁶ MORMAN, T. "Carnap's logical empiricism, values, and American pragmatism".
Acessado em <http://philsci-archive.pitt.edu> em 09/04/2010.

estuda aquilo que faz referência explícita ao usuário da língua, tais como as expressões indiciais, sem as quais não seria possível interpretar sinal e/ou representação.

É assim que Parret (1988) se refere não à pragmática, mas sim às diversas pragmáticas, propondo-lhe uma tipologia com base no critério dos contextos que descrevem e explicam o discurso:

- a) contexto cotextual: analisa macrounidades que vão além da correferência entre proposições (objeto da semântica) e das relações anafóricas entre as sentenças (objeto da sintaxe), observando-se que as relações desse cotexto são fatores que reconstroem a coerência e a coesão do texto;
- b) contexto existencial (referencial): considera os interlocutores e sua localização no tempo e no espaço como índices do contexto referencial que contém todos os itens a que a expressão linguística faz referência;
- c) contexto situacional (social): analisa o significado do enunciado em um contexto no qual as situações constituem determinantes sociais ou sociológicas, diferindo da sociolinguística por esta não considerar o ouvinte;
- d) contexto acional: considera a lógica das ações humanas, as ações intencionais subordinadas a uma intenção geral de comunicação (sequências linguísticas);
- e) contexto psicológico: incorpora categorias mentais e psicológicas (intenções, desejos, crenças, etc.); não considera o problema da aquisição da linguagem (como a psicolinguística), nem a atividade mental quando da produção da língua (como na teoria chomskiana);

A pragmática estuda, assim, o uso da língua, buscando responder a questões como: como as pessoas utilizam sua própria língua? Como colocam todo um sistema de formas e conteúdos para funcionar? Como “agem” através de palavras? O significado, no viés da análise pragmática, assume, dependerá, portanto, do uso, da interpretação e da intenção comunicativa.

De um modo geral, todo signo linguístico, ao mesmo tempo em que assegura a ligação entre um conceito e uma imagem acústica (postulados saussurianos), refere-se também à realidade extralinguística. A função referencial, entretanto, não é feita com um objeto real, mas com um objeto do pensamento pertencente ao mundo percebido no

interior de formações ideológicas de uma dada cultura. Para a pragmática, portanto, o sentido depende do uso; o uso está ligado ao contexto; e o contexto depende de uma racionalidade.

Caberia, portanto, considerar a importância dos MD na análise de Searle (1969) cujo objeto são os atos de fala. Visando à construção de um ponto de vista linguístico para a teoria dos atos de fala de Austin, Searle adota o conceito de “finalidade ilocutória” para classificar os usos linguísticos e apontar que existe um marcador de força ilocucional que pode ser expresso por processos tais como a ordem das palavras, o acento tônico, a entoação, a pontuação, o modo do verbo e o uso dos performativos. Dentro desse ponto de vista, os MD seriam um processo a mais dentre os elencados por Searle, pois, conforme já exposto, são dependentes do contexto e contribuem para a construção da força ilocucional nas situações concretas do discurso, propiciando aos falantes condições para que o ato de fala seja eficaz ao obedecer às chamadas condições de felicidade. No contexto em que se efetuam os atos ilocucionais, os MD são condutores de interpretações e construções de significado, remetendo direta ou indiretamente ao conteúdo linguístico e ao contexto extralinguístico, articulando os tópicos e orientando a interação, construindo e colocando os sujeitos em evidência e, por fim, fazendo funcionar os aspectos intra e extralinguísticos durante a interação verbal.

3.4 Os MD nos procedimentos de formulação

Compreendendo-se a comunicação interativa como uma busca incessante no processo de construção e negociação de sentidos (Hilgert, 2005), não é difícil admitir que ao falante e ao ouvinte cabem responsabilidades para que entre eles não haja divergência quanto aos sentidos construídos e negociados e, assim, seja possível evitar formas desviantes de compreensão manifesta por um dos interlocutores em relação à expectativa de compreensão do outro – ou seja, mal-entendidos. Sendo tanto o enunciador quanto o enunciatário sujeitos da enunciação – e, portanto, partes ativas na produção de sentidos – ambos terão responsabilidades a observar no ato da interação verbal, dentre as quais poderíamos destacar:

- a) as responsabilidades do falante: evitar indefinição tópica, ambiguidade lexical e complexidade sintática; e
- b) as responsabilidades do ouvinte: evitar a identificação equivocada de termos do falante e a leitura (em seu sentido mais amplo) dos sinais do falante.

Citando Weigand, Hilgert aponta que “perseguir propósitos comunicativos com recursos comunicativos constitui a ação comunicativa” (p.125). E assim é dada ao falante/enunciador e ao ouvinte/enunciatário a responsabilidade constante, durante o ato interacional, de evitarem problemas geradores de mal-entendidos ou ameaçadores da face e, caso nisso incorram, identificar sua origem, administrá-los, tentar soluções e retomar o rumo desejado da interação.

Ao se darem conta de que o sucesso da comunicação e da negociação de sentidos e objetivos sofreu ameaça ao longo da formulação do texto em decorrência de falha na administração de algumas das suas responsabilidades, falante e ouvinte lançarão mão de recursos através dos quais buscarão solucionar os problemas que imprimiram descontinuidade ao discurso. Tais recursos, que funcionam como atividades de reformulação, expressam uma das condições de produção do diálogo mais marcantes na forma e no conteúdo do texto: o planejamento simultâneo à produção (embora todo falante traga consigo ideologias e intenções segundo as quais se engaja em uma conversação com alguma ideia do que dirá ou, pelo menos, dos efeitos que espera obter sobre o ouvinte). Assim, o processo de formulação vai evoluindo na medida em que se desenvolve o planejamento no próprio momento da produção dos enunciados, pois a intenção verbal não é anterior à formulação. Os procedimentos a que recorre o falante para a formulação de seus enunciados tornam-se evidentes e manifestam-se de diversas maneiras durante a própria instância comunicacional, tornando-se observáveis e, conseqüentemente, analisáveis.

Marcuschi (2002:138) esclarece ser “fundamental ter presente que a noção de formulação envolve tanto os aspectos de construção como de reconstrução textual”. Tem-se, portanto, no ato da produção verbal interativa:

- a) atividades de construção textual (caráter “original” do discurso): a construção do texto e dos enunciados que o compõem em natureza concomitante à sua produção, em que se fazem presentes forças atuantes em níveis diversos tais como o semântico (a construção através da negociação dos significados), o pragmático-funcional (o ato da conversação como vetor de ações e sustentador das funções da linguagem dentro de um sistema social, situacional e contextual, com coerções e expectativas), o metadiscursivo (a linguagem atuando sobre si mesma para a gestão da conversação e o encadeamento dos enunciados), o relacional (com sinais de

leitura, manutenção, reparação ou alerta dos papéis sociais e da hierarquia contextual dos interactantes) e o cultural (em que a linguagem se demonstra vinculada à cultura por ser multicanal e plurissemiótica).

- b) atividades de reconstrução textual (caráter redirecionador do discurso): descontinuidades do discurso; consistem em um desvio do fluxo informativo atribuído, em princípio, ao fato de o falante não encontrar uma alternativa de formulação imediata ou definitiva.

Note-se que as descontinuidades que ocorrem ao longo do processo de formulação nem sempre podem ser vistas como um problema na interação. Concordamos com Moraes (1997) em sua observação de que faltam à língua falada as condições de produção em que a língua escrita se realiza, o que faz com que a simultaneidade entre planejamento e produção no ato da conversação deixe suas marcas na sintaxe da língua falada. Atividades de construção e reconstrução textual seriam, mais do que problemas, ferramentas para garantir a construção e a devida negociação de significados, além de instrumentos para a administração da interação. O aparente aspecto confuso, caótico e descontínuo de um diálogo pode levar-nos à falsa conclusão de que o ato da comunicação não foi bem-sucedido, o que é desmentido pelo fato de que falante e ouvinte conseguem perfeitamente administrar os significados e a condução da conversação espontânea.

O texto verbal interativo, portanto, tende a ser construído com “idas e vindas” de todos os interactantes, ou seja, reelaborações de seu próprio discurso ou do discurso do outro em caráter colaborativo. Hilgert (1997:107) define a construção linguística do enunciado – ou, em sentido mais amplo, do texto – como o ato de “dar forma e organização linguística a um conteúdo, a uma ideia, enfim, a uma intenção comunicativa”, concluindo que é nessa construção que se desenvolvem as atividades de formulação. Formular o texto oral durante o ato da conversação pode implicar sua reconstrução, ou seja, produzi-lo e reproduzi-lo de maneira distinta.

Por exercerem papel fundamental tanto na gestão da interação como na formulação dos significados, os MD, como instrumentos de gestão das descontinuidades, são partes do discurso de importância indiscutível tanto na análise das conversações quanto no trabalho de um professor de PLE.

Analisaremos detalhadamente, a seguir, os seguintes procedimentos de formulação e sua correlação com os MD:

- a) **hesitação**: produção de rupturas na linearidade material do discurso em pontos que, via de regra, não significam cessão de turno);
- b) **interrupção**: assalto ao turno³⁷;
- c) **repetição**: silábica, sintagmática ou pragmática por MD;
- d) **correção**: reprodução do percurso semântico ou sintático do discurso produzido por si mesmo ou pelo outro;
- e) **paráfrase**: estabelecimento de relação de equivalência semântica entre o enunciado original e o enunciado reformulador, com possíveis deslocamentos de sentido que podem ou não ter efeitos pragmáticos ou sobre a própria condução da interação
- f) **parentetização**: desvio do conteúdo do discurso com posterior retomada, para adicionar efeitos de reedição, ponderação, atenuação, esclarecimento, focalização, correlacionamento, referenciação metadiscursiva, dentre outros;
- g) **tematização e rematização**: deslocamento de tema e rema e segmentação, em diversos graus, da integração sintática entre esses dois elementos com efeitos de marcação e reprocessamento pragmático-cognitivo do sentido; e
- h) **referenciação**: processos de manutenção de coesão e coerência textuais, além de reforço do contexto.

3.4.1 Hesitação

Como aponta Marcuschi (1999:163):

a hesitação tem como característica básica o fato de constituir evidentes rupturas da fala, na linearidade material, em pontos não previstos por fatores sintáticos ou prosódicos, mas que também são aleatórios. Portanto, a hesitação pode ter motivações discursivas, preservando a fluência, já que a fala, mesmo com hesitações, pode

³⁷ Embora, para efeitos de análise, seja possível discernir a *autointerrupção* (o falante interrompe o fluxo do discurso para avaliá-lo) da *heterointerrupção* (o ouvinte assalta o turno, ou seja, toma para si a vez de falar sem que o falante lhe tenha sinalizado permissão para tal), trataremos, aqui, da autointerrupção como um procedimento de correção e reservaremos o termo *interrupção* exclusivamente à heterointerrupção.

continuar fluente. Assim, fluência discursiva e descontinuidade sintática não formam uma dicotomia (...).

Segundo o autor, as hesitações incidem em diversos fenômenos, os quais podem apresentar-se combinados entre si ou isolados. Os *fenômenos prosódicos*, por exemplo, são constituídos por pausas geralmente prolongadas e alongamentos vocálicos. As pausas caracterizam-se pela inexistência de palavras e a consequente produção de um período de silêncio, observando-se, entretanto, que os silêncios têm naturezas diferentes: ao contrário dos silêncios *intraturnos* (que podem constituir, por si só, um turno no qual o falante se manifestou através do silêncio ou, também, a cessão do turno ao ouvinte), os silêncios *interturno* (não ultrapassando determinada duração e mediante sinais de que o falante não cedeu o turno) são manifestações de hesitação, funcionando como um pedido de tempo para (re)planejamento sintático ou busca de item lexical para sustentação do tópico.

Interessante apontar, ainda, que nem toda intervenção do ouvinte em decorrência de uma pausa por hesitação do falante deve ser tomada como interrupção ou tomada de turno, como é o caso do *turno inserido* (Galembeck, 1997) – em que o ouvinte dá sinais de que acompanha o falante para reforço, concordância e/ou contribuição no desenvolvimento do tópico, sem valor referencial nítido – e da *colaboração intraturno* (Hilgert, 2002) em que, conforme o contexto sintático-semântico do enunciado em construção, o ouvinte propõe segmentos colaborativos ao falante que hesita, o qual incorpora tais segmentos para a continuidade de seu enunciado. Quanto ao alongamento vocálico, cabe ressaltar, como indicado por Marcuschi (1999), que nem sempre se trata de um fenômeno de hesitação, havendo, por exemplo, alongamentos que funcionam como coesão rítmica (principalmente na formação de listas e disposição de exemplos cujo intento é o reforço argumentativo)³⁸ ou ênfase.

As *expressões hesitativas* são os elementos mais comumente utilizados para o preenchimento de pausas e de alta frequência no português, tendo como matéria um vasto elenco de MD não lexicalizados (*ah, eh, ahn, mmm*, etc.). São facilmente identificados como um claro sinal de planejamento em execução e indisposição à cessão do turno.

³⁸ Mesmo não se tratando de hesitações, o artifício do alongamento, neste caso, denota a função interacional de gestão do turno, funcionando como um aviso ao ouvinte de que o falante ainda não esgotou todos os exemplos que pretende elencar, ou ainda não cessou sua busca por mais elementos de uma lista, ou, ainda, não pretende ceder o turno por não julgar concluído e/ou suficiente o material de sua argumentação. Os MD, combinados com tais alongamentos, reforçam essas intenções do falante.

Este fenômeno ganha especial importância em trabalhos que, como este, voltam-se à aprendizagem de PLE, quando observamos ser possível identificar nos elementos da hesitação a língua nativa de um falante (ou, pelo menos, uma língua na qual ele esteja apoiando seu discurso e utilizando como fonte de estratégias de gestão de conversação, numa resultante utilização de interlíngua). Nossa experiência profissional já nos permitiu identificar casos em que alunos avançados e fluentes em PLE incomodam-se com o fato de que brasileiros ainda reconheçam em seus interlocutores estrangeiros traços de sua língua materna (ou de outra L2) justamente no preenchimento de hesitações com MD não lexicais, o que lhes causa uma certa frustração. Além disso, este fenômeno adquire maior relevância quando se considera a produção de materiais de PLE: ao determinar quais diálogos constarão do material de áudio, o profissional que conceber tais materiais deverá estar ciente não só da necessidade de incluir expressões hesitativas, na forma de MD não lexicalizados, nos diálogos gravados, mas também deverá tomar cuidado especial quanto à sua seleção, haja vista que o aprendiz de PLE – conscientemente ou não – poderá vir a adotar tais expressões como ferramenta de identificação da naturalidade com a qual os brasileiros se dirigem verbalmente a ele, buscando nisso itens funcionais que o façam sentir-se comunicativamente mais ou menos competente. Talvez em decorrência de sua natureza prosódica, os MD não lexicais utilizados nas hesitações tendem a ser aqueles naturalmente encontrados em L1 ou em alguma L2 já dominada pelo falante de PLE, como é o caso, por exemplo, de norte-americanos que preenchem suas pausas hesitativas com *erm* ou *ah:::* ou franceses que se utilizam das vogais arredondadas e alongadas [*ø:::*] e [*ʊ:::*].

Os itens funcionais abarcam os elementos linguísticos sem função referencial, com grande frequência, geralmente monossilábicos e em posições sintáticas normalmente coincidentes ao início da construção de um sintagma. Combinados com esta categoria, os MD parecem funcionar como garantia de que não haverá assalto ao turno enquanto o sintagma não for concluído, sinalizando busca lexical para o núcleo sintagmático após preposições e artigos, por exemplo.

Embora menos frequentes, os itens lexicais utilizados nas hesitações ocorrem, em sua maioria, na forma de verbos de uma ou duas sílabas. Ao utilizar MD nesta categoria de hesitação, o falante sinaliza que está em busca de conteúdo para o complemento verbal.

Marcuschi (1999:163) ressalta a hipótese de que “a hesitação parece ser um fenômeno sistemático na organização sintagmática, mas não faz parte da estrutura dessa organização”. Os MD podem atuar, dentro desse caráter sistemático, como sinalizadores do que o próprio autor chama de “editoração” ou “depuração de “todos os elementos inanalísáveis” (p. 162). O ouvinte, por intermédio dos MD acoplados aos fenômenos de hesitação, entende que se trata de um caso em que deve realizar editoração, eliminando tais elementos para sua compreensão. Além disso, julgamos conveniente adicionar ao apontado por Marcuschi o efeito avaliativo do ouvinte com relação às hesitações do falante: um número altamente recorrente de hesitações pode indicar falta de certeza, de nexos argumentativo, de domínio da língua, de clareza, etc., ameaçando, assim, a face negativa do falante e podendo fornecer material para julgamento do ouvinte com relação ao seu interlocutor. Note-se, por exemplo, que não são raros casos em que, numa situação composta por um falante a uma plateia de ouvintes, estes passam a contabilizar, para posterior julgamento pejorativo, o número de MD utilizados no discurso do outro, havendo até mesmo “fórmulas” propostas por cursos de treinamento de comunicação verbal e apresentações nas quais determinados MD, com ou sem a combinação com fenômenos de hesitação, são apontados como algo a ser evitado para um bom comunicador.

O trecho abaixo ilustra a dificuldade que a falante tem em expressar sua opinião, utilizando-se de pausas, expressões formulaicas (“sei lá”, “às vezes”), perguntas retóricas (“como é que eu vou dizer”) e MD não lexicalizados (*ah ahn*) e lexicalizados (*né, porque*):

... eu acho que o o o ... como é que eu vou dizer? o que::... sei lá... o que mais a peça nos chama a atenção é o o::... o enredo da peça... ah ahn os artistas bons porque às vezes né... eu tenho gostado mas... eu acho que assisti::... você sabe que não guardo nome mas eu assis/ eu
(NURC-SP, 234)

Ao profissional de PLE não cabe seguir a “via psicologizante”, como coloca Marcuschi (p. 183), para tentar entender e explicar o fenômeno da hesitação em termos de demonstração de grau de veracidade dos enunciados, insegurança, ansiedade ou medo. Cabe, pois sim, ter a noção de que o aprendiz de PLE poderá – ele próprio – tomar esse rumo e atribuir à sua produção discursiva e ao seu desempenho comunicativo tais julgamentos ou assumir que seus interlocutores assim o farão, julgando-o com base nesse raciocínio. Cremos ser por isso interessante aos instrutores

de PLE a desconstrução de tais preceitos ao longo do processo de ensino/aprendizagem de PLE, deixando claro que a hesitação – com ou sem o uso de MD – é um fenômeno inerente à interação verbal para fins de planejamento cognitivo; introdução, manutenção, condução e saturação de tópicos; sinalização de compreensão; colaboração intra e interturnos; envolvimento interpessoal; definição de papéis e demais atividades características do (re)planejamento do que se está dizendo ou pretendendo dizer. Assumindo a possibilidade de distinguir entre a linearização material do texto e a continuidade discursiva, como questiona Marcuschi (p. 190), teríamos, então, que “a hesitação seria um aspecto descontinuador da materialidade textual, mas não do discurso, ou seja, da produção de sentidos como tal”.

Ressalte-se, por fim, o observado por Hilgert (2006) de que na construção do texto falado o falante age numa frente dupla, ou seja, enuncia e, ao mesmo tempo, mantém-se atento ao seu próprio dizer. Eliminar a hesitação ou imprimir caráter de índice de baixa competência comunicativa a qualquer aprendiz de PLE acarretaria extirpar-lhe uma característica típica do ato interacional verbal.

3.4.2 Interrupção

Ao descrever todas as práticas comunicativas como condutas ordenadas cujo desenvolvimento se dá em função de esquemas pré-estabelecidos e mediante regras de procedimento, Kerbrat-Orecchioni (2006) aponta a interrupção como uma das falhas do sistema de turnos, uma das disfunções que podem afetar as regras do princípio de alternância na fala.

Antes de abordar mais detalhadamente a questão das interrupções e do papel dos MD nesse fenômeno, tratemos dessa ordenação da fala e do sistema dos turnos de fala. Definido por Marcuschi (1997: 89) como “a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio, que é significativo e notado” e, de maneira mais abrangente por Galembeck (1997: 60) como “qualquer intervenção dos interlocutores, de qualquer extensão”, o turno – que não deve ser confundido com o ato de fala – equivale ao momento da interação em que um interactante tem a sua vez de falar. A alocação das oportunidades de falar, sob a qual subjaz uma sistemática de tomada de turnos, foi objeto de estudo de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) em artigo

seminal para a questão, no qual se descrevia o funcionamento das regras de alternância, organização e passagem (voluntária ou não) dos turnos.

Embora não tenha sido o estudo da conversação *per se* o objeto de investigação de Sacks, Schegloff e Jefferson, os autores acabaram por prestar uma grande contribuição à análise do fenômeno da interação verbal. A busca por um modelo das conversações desenvolveu-se, entretanto, a partir de um trabalho de cunho mais abrangente assumido por Harvey Sacks na década de 1960, quando o autor buscava responder à possibilidade de se chegar a uma ciência observacional da ação social – e, portanto, da sociedade – com características naturais, acumulativas, reproduzíveis e estáveis e, para tanto, utilizou-se de gravações telefônicas do Center for the Scientific Study of Suicide de Los Angeles no período de 1963 a 1964. Linguagem, interação e conversação eram apenas formas de conduta diretamente acessíveis e com a grande vantagem de serem gravadas, o que permitiu a ele e a seu colaborador, Emanuel A. Schegloff, uma análise mais detalhada cujo intento maior era a construção de uma ciência da ação social. A importância do estudo das conversações, conforme Schegloff, reside no fato de que todas as formas de organização social são, em maior ou menor grau, administradas pelas pessoas através do ato conversacional, o que faz do ato de interagir verbalmente um *benchmark* a partir do qual outros tipos mais formais ou institucionais de interação sejam reconhecidos e vivenciados.

Assim, junto a Gail Jefferson, os autores interpretaram a coordenação da fala – com a alternância de turnos, a administração das trocas da vez de falar, e a distribuição e interpretação dos silêncios – como um sistema em que, ao longo da conversação, atribuem-se valores ao domínio momentâneo da fala, a qual deve ser constantemente negociada ou até mesmo disputada. Tal modelo preserva uma permeabilidade de organização de funcionamento na qual podem variar conteúdo (o que se diz), forma (como se diz) e duração (o tempo que se leva para dizer). Assim, os autores propõem um modelo que é ao mesmo independente do contexto – porque se aplica às infinitas possibilidades de situações conversacionais, dada a exclusividade dos momentos de enunciação – e sensível ao contexto – em face de sua orientação pelo progresso das ações dos interactantes.

O modelo de interação buscado pelos autores engloba, portanto, uma organização da fala generalizável a qualquer instância de conversação e, ao mesmo tempo, adaptável a todas as gamas de situações de interação verbal, resultando em um aparato formal

independente e sensível ao contexto que possa dar conta dos parâmetros de realidade social das conversações. Não obstante as críticas a esse aspecto universalista da comunicação humana em função de sua não-relativização aos contrastes culturais e não-observância da possibilidade de inúmeros mal-entendidos decorrentes das diferenças interculturais de comportamentos paraverbais e não verbais, há que se admitir, como Kerbrat-Orecchioni (2006), que “a variação está em toda parte”, podendo afetar todos os níveis do funcionamento das interações – até mesmo o idiossincrático. Embora presentes com toda a sua marca de sujeitos individuais em um determinado contexto de características específicas, os interactantes atuam e negociam não só significados, mas também comportamentos em função de normas. De acordo com Brait (1997: 194),

[a] abordagem interacional de um texto permite verificar as relações interpessoais, intersubjetivas, veiculadas pela maneira como o evento conversacional está organizado, [o que] significa observar não apenas o que está dito, o que está implícito, mas também as formas dessa maneira de dizer que, juntamente com outros recursos, tais como entoação, gestualidade, expressão facial, etc., permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividades, um jogo de representações, em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de trocas, de normas partilhadas, de concessões.

A tomada de turnos apresenta-se, nos estudos da conversação, como um modo de operação básico para a conversa por ser invariável em relação aos participantes, já que, como afirmam Freitas & Machado (2008: 61), “qualquer alteração introduzida por eles é tratada sem que haja alterações na organização, ao mesmo tempo em que se dá conta de aspectos de seu contexto situacional”. As regras propostas por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) para a troca de turnos se resumem às seguintes:

- a) no lugar relevante para transição de uma unidade de construção de turno – ou fim de “unidade comunicativa”, nos termos de Marcuschi (1997) – um interlocutor pode tomar o turno ao ser selecionado ou se autosselecionar, sendo que, no caso de mais de um interlocutor, o que primeiro for selecionado ou se autosselecionar manterá o direito ao turno; e
- b) caso nenhum interlocutor tome o turno conforme a regra acima, o mesmo continua a valer para o próximo lugar relevante de transição de turno e assim

por diante, recursivamente, até que a transição de turnos efetivamente se realize.

Se retomarmos a discussão do aspecto universalista das regras, veremos que a variabilidade estará no julgamento dos lugares relevantes para transição. Em outras palavras, é regra universal que o turno possa ser tomado quando da identificação de um *lugar relevante para a transição*; o que pode variar (entre culturas, numa macroanálise; entre indivíduos, numa microanálise) são os lugares identificados como relevantes – em especial os silêncios. A força do modelo proposto por Sacks, Schegloff & Jefferson reside na capacidade de incorporar o fato de que, com explica Drew (2005: 80)³⁹,

seja qual for o assunto das conversas, sejam quais forem os tópicos abordados, seja quem for que tome parte da conversa independentemente da maneira como o fizer, sejam quais forem suas semelhanças ou disparidades, em quaisquer circunstâncias, é fundamental à conversação que um falante mantenha o turno e seja seguido por um outro falante.

Com base nessas regras, Sacks, Shegloff & Jefferson (1974) observaram algumas características da organização da tomada de turnos, quais sejam:

- a) as tomadas de turno ocorrem pelo menos um vez: a interação se constitui pelo intercâmbio na vez de falar entre os participantes (a qual, observe-se, não é automática nem pré-determinada, mas sim negociada ao longo da interação);
- b) um falante tende a falar de cada vez: os interlocutores reconhecem ou elegem lugares relevantes para a transição de turno, aguardando sua vez de falar;
- c) momentos de fala simultânea (sobreposição de vozes), em oposição à regra anterior, podem ocorrer, mas terão curta duração: se ocorrerem por tempo demasiado, a sobreposição de turnos e a competição pelo ato de falar levam à falência da interação verbal e a um único contrato mutuamente construído, que é justamente o da inviabilidade de conversação naquela instância;
- d) transições de turno sem intervalo ou sobreposição de fala são comuns: a cooperação entre os interactantes resultará numa organização da conversação

³⁹ “Whatever conversations may be about, whatever topics are covered, whoever and however may take part, whatever their similarities or differences may be, in whatever circumstances, it is fundamental to conversation that one speaker takes a turn and is followed by another speaker.” Tradução nossa.

e da passagem de turnos mediante o reconhecimento ou a eleição (imediatamente aprovada pelo outro) dos lugares relevantes para a transição de turnos;

- e) a ordem dos turnos é variável, salvo nos casos em que haja seleção explícita do próximo interlocutor;
- f) a extensão dos turnos de fala não é fixa: diversos aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos poderão determinar uma maior ou menor extensão do turno de um interlocutor, não obstante o número de lugares relevantes para transição;
- g) a duração de uma conversação não é pré-determinada: assim como os significados, as operações de encerramento de uma conversação também são construídas em cooperação;
- h) o conteúdo dos turnos não é previamente especificado: a organização da tomada dos turnos ocorre independentemente do tópico (mesmo nos pares adjacentes, em que há expectativas quanto ao conteúdo do turno subsequente, a organização das tomadas dos turnos prevalece ao conteúdo e pode operar a qualquer momento);
- i) a distribuição dos turnos de uma interação não é previamente planejada: o número de vezes em que cada interactante falará será negociado ao longo da conversação, ressaltando-se, entretanto, as manifestações de poder e solidariedade durante o ato conversacional;
- j) o número de participantes de uma conversa pode variar: a organização da tomada de turnos baseia-se em dois elementos: o turno atual e o próximo turno, operando e adaptando-se a qualquer configuração interacional, independentemente do número de falantes (os autores destacam, entretanto, que o funcionamento da organização de tomada dos turnos favorece um número reduzido de interactantes: quanto maior o número de participantes, obviamente maior o número de possíveis “próximos falantes” e, conseqüentemente, maior a possibilidade de sobreposição de vozes ou o nível de disputa pelo próximo turno);
- k) a fala pode ser contínua ou descontínua: a interpretação dos silêncios é variada, podendo constituir passagem de turno, expectativa do interlocutor

quanto ao desenvolvimento ou conclusão do que o outro disse, manifestação de compreensão do jogo de poder instituído, ou até mesmo constituir um turno em si mesmo.

Tem-se, entretanto, que essa organização de tomada e alternância de turnos não se efetua de maneira harmoniosa ou porque ocorre a negligência das regras ou porque os falantes simplesmente não estão dispostos a se submeter aos sinais sobre os quais repousa o funcionamento dessas regras (respectivamente, “fracasso involuntário” e “violação deliberada”, na visão de Kerbrat-Orecchioni (2006)).

Dentre os fatores que desencadeiam as disfunções da organização do sistema de tomada e alternância de turnos (silêncio prolongado, superposição de fala e intrusão), há o fenômeno da interrupção, a qual ocorre sempre que o ouvinte toma a palavra sem que o falante haja explicitado um lugar relevante para transição. Trata-se do “roubar a vez de falar”, do “cortar a palavra”, podendo constituir uma ameaça à face do outro ou, pelo contrário, denotar cooperação e aprovação.

Sob o aspecto de ameaça da face, a interrupção ocorre quando o ouvinte, percebendo ou não um lugar relevante para a transição do turno, toma o turno por razões diversas como, por exemplo, pedido de esclarecimento ou de repetição, refutação do conteúdo do enunciado, reação frente à ameaça à sua própria face, desejo de esclarecer seu papel no jogo de poderes, heterocorreção, aprimoramento do conteúdo semântico do enunciado que acabou de ser produzido pelo falante, crítica, indicação de que já compreendeu o conteúdo e/ou a intenção do falante e que não é necessário que este termine seu enunciado, ofensa, crítica, reprovação, intervenção no processo de replanejamento do falante, redirecionamento ou recuperação de tópico, reajuste do nível da formalidade, enfim qualquer ato que ameace, em maior ou menor grau, a face do que detém a palavra por razões circunstanciais. Na nomenclatura proposta por Goffman, é a interrupção agindo como um FTA (*face threatening act*).

Por outro lado, a interrupção também pode funcionar dentro de uma dinâmica de colaboração, na qual o ouvinte dá um sinal de que aceita e percebe semanticamente o que o falante diz, sugere uma heterocorreção (de natureza geralmente heteroiniciada) para contribuir com a clareza do enunciado do falante, produz heteroparáfrases (o que geralmente leva o falante a retomadas parafrásticas), sinaliza interesse por complementação semântica ou sintática, solicita esclarecimento como sinal de interesse

e envolvimento no ato conversacional, reafirma papéis dentro das regras da polidez. A esse respeito, Hilgert (2002a) explora a interrupção colaborativa naquilo que denominou “microinteração intraturno” (p. 121), esclarecendo, quanto às interações verbais estudadas em seu artigo e nas quais observou o fenômeno colaborativo da interrupção, que elas “se desenvolvem em três momentos: a interrupção do enunciado em construção; a proposta de um segmento colaborativo; a incorporação desse segmento na continuidade do enunciado”. Complementando tal raciocínio, cabe ressaltar as observações de Barros (2005), pelo viés da semiótica, quanto à sedução nos diálogos:

toda comunicação é uma forma de manipulação: o destinador propõe ao destinatário um contrato, um acordo, com o objetivo de levá-lo a acreditar em certos valores e a fazer alguma coisa, segundo esses valores. Desse modo, a comunicação é também uma forma de interação entre os sujeitos destinador e destinatário, nela envolvidos. Para levar o destinatário a acreditar e a fazer o que dele espera, o destinador realiza não apenas o fazer emissivo da comunicação, mas sobretudo o fazer persuasivo.

Em outras palavras, como afirma Fiorin (1988:74), “[q]uando um enunciador comunica alguma coisa, tem em vista agir no mundo (...) [d]eseja que o enunciatário creia no que ele diz, faça alguma coisa, mude de comportamento ou de opinião, etc.” A sedução, retomando-se Barros (2005), é um dos procedimentos desse “agir no mundo” do enunciador; da manipulação exercida pelo destinador sobre o destinatário na qual “são apresentadas imagens positivas do destinatário e de sua competência, e que o destinador considera que o destinatário queira confirmar e manter” (p. 227). A interrupção sem caráter ameaçador à face do outro pode manifestar-se, portanto, também como um sinal do ouvinte em resposta a um procedimento de intensificação (construção explícita ou implícita da imagem positiva do destinatário) ou de atenuação (construção explícita ou implícita da imagem negativa do enunciador e, por oposição, da imagem positiva do destinatário). À interrupção colaborativa poderíamos, em contrapartida aos FTA, atribuir a qualidade do que Kerbrat-Orecchioni (2006) denomina FFA (*face flattering acts*).

Os MD podem funcionar como elementos encadeadores de interrupção tanto do tipo FTA como do tipo FFA. Utilizando MD como ferramentas de gestão do fluxo do discurso, o ouvinte pode instituir marcas de descontinuidade ao longo do processo de formulação do falante e assaltar-lhe o turno como sinal de que o discurso deve ser reconduzido (interrupção FTA) ou prosseguido (interrupção FFA). No exemplo abaixo,

L1 inicia uma colocação com foco no discurso em si mesma; é interrompida por L2, que também traz o foco para si (ambas por meio de “eu”); e anula essa interrupção com uma série de estratégias discursivas até garantir para si o turno, fazendo-o com tamanho sucesso que L2, posteriormente, apresenta um turno inserido como consentimento.

L1 *eu estou desesperada*

L2 *eu sou (do)*

[

L1 *porque aí é que está Adri... como é que é? vocês estão/são o mal... EU não sou o mal nem o bem... porque eu não posso ser também o bem... descarado... porque eu eh eu/ levando em*

[

L2 *hum*

L1 *consideração aquelas fantasias que a gente fez... de eu conviver com vocês desde pequena... eu nasci ali... (Corpus 2-C)*

Com o MD *porque*, associado à expressão discursiva *aí é que está*, L1 imprime forte caráter interacional ao turno que pretende desenvolver. Logo em seguida, em conjunto com o vocativo (“Adri”) e uma pergunta retórica (“como é que é?”), L1 concretiza sua heterointerrupção e é bem-sucedida ao garantir o turno para si própria.

Da mesma forma, o falante pode utilizar-se da autointerrupção para reformulação do seu próprio texto e, dentro deste mesmo conceito de que a conversação é um contrato através do qual se vão construindo conceitos, significados e imagens, administrar o tratamento às faces (própria e/ou do outro) e gerenciar a conversação. No exemplo a seguir:

L2 *o lugar era IDEAL pra você imaginar assim o elo perdido... ⁽¹⁾sabe aquelas coisas assim que:::/ ⁽²⁾porque lá embaixo cê não via nada só via mato aquele riachozinho... e um lugar bonito inclusive porque era todo... cheio de grama ⁽³⁾então eu lembro que a minha infância ali... eh::: foi muito bonita por conta di/ porque eh eh foi muito gostosa por conta disso tinha muita criança... (Corpus 2-B)*

o falante utiliza-se da autointerrupção para apresentar o trecho (1), cuja função é melhor explicar o que quis dizer por “elo perdido” e buscar um exemplo ilustrativo disso. Entretanto, acaba não realizando o exemplo, abandona o intento e, novamente por autointerrupção, parte para a descrição do local no trecho (2) e posterior associação

lógica disso em (3) com o tópico da conversação (boas lembranças da infância). Os MD *porque* (utilizado duas vezes) e *então* – indicados nos trechos sublinhados – sinalizam a estratégia do falante quanto à autointerrupção, estabelecendo marcos discursivo-interacionais e autogerenciamento do discurso.

3.4.3 Repetição

“Por que existe repetição na conversa? Por que gastamos nosso fôlego dizendo a mesma coisa várias vezes?” – a essas perguntas, Tannen (2007:58) responde observando a aplicação da estratégia da repetição para a obtenção de propósitos concomitantes, divididos em três categorias funcionais, os quais convergem numa quarta arquivfunção para fins de envolvimento pessoal e construção de coerência textual:

- a) produção: a repetição possibilita ao falante produzir linguagem de uma maneira mais eficiente com menor esforço e maior fluência conversacional, principalmente nas culturas que atribuem valor negativo aos silêncios nas conversas de nível mais informal, preenchendo, assim, as pausas que se fazem necessárias enquanto formulam seu discurso;
- b) compreensão: a repetição facilita a compreensão ao permitir menor carga semântica ao discurso, ou seja, evitando, através da redundância informacional, que o discurso transmita nova informação a cada segmento lógico (a autora faz uma interessante referência à maior dificuldade de compreensão de textos escritos quando estes são proferidos oralmente, pois, nesse caso, as redundâncias são eliminadas, fazendo com que os ouvintes devam prestar atenção a todos os segmentos do discurso e internalizar uma considerável quantidade de informações a uma velocidade bastante superior à do autor quando da produção do texto); e
- c) interação: considerando-se que muitas das decisões dos falantes se devem a pressões de ordem comunicativa, a repetição mantém o canal de comunicação entre os interactantes ao funcionar como estratégia de gestão do turno e causar efeitos de envolvimento – via redundância semântica e/ou sintática – que asseguram a interação.

Em conjunto, essas três funções da repetição contribuem para a chamada quarta arquivfunção, ou seja, a construção e manutenção da coerência do discurso ao ativar

processos de referenciação convergente e/ou enquadramento e continuidade tópica, além do estabelecimento e reforço do envolvimento pessoal. A cada repetição de segmento discursivo ocorre muito mais do que uma simples reprodução do já foi dito: constroem-se novos significados através da reinterpretação por parte do ouvinte, para quem os objetivos do falante, no processo de negociação de significados, tornam-se evidentes e sustentam sua argumentação.

Marcuschi (2002:105) reitera a importância da repetição como estratégia de formulação verbal:

Por ser uma estratégia de grande maleabilidade funcional, a repetição (...) contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas.

O autor propõe as seguintes categorias segundo as quais a repetição pode ser analisada:

- a) sob o ponto de vista do segmento linguístico: repetições de ordem fonológica, morfêmica, lexical, suboracional e oracional;
- b) sob o ponto de vista da produção: autorrepetição e heterorrepetição;
- c) sob o ponto de vista da distribuição na cadeia textual: adjacentes ou distantes;
- d) sob o ponto de vista da variação: integrais ou variantes.

Como característica do estilo falado, a repetição parece ser mais do que um indicador da chamada produção *on line* do discurso, funcionando como uma estratégia de formulação constante, regular e sistemática, com propósitos identificáveis e passíveis de análise por interactantes comunicativamente competentes. Tal observação – cabível aos propósitos deste trabalho – levou Marcuschi a não considerar a repetição como um descontinuador textual, mas sim “uma estratégia de formulação do discurso oral sedimentada na superfície do produto material do texto como reflexo do processo desenvolvido” (p. 137).

Os MD exercem papel significativo nas estratégias às quais se presta a repetição. Já vimos que, ao funcionarem como reprodução material – integral ou variante – de uma matriz, as repetições funcionam, por si só, como mecanismos de coesividade,

continuidade tópica⁴⁰, condução argumentativa e promoção da interação. Entretanto, o falante dispõe, ainda, dos MD como elementos interacionais para sinalizar as repetições e reforçar suas respectivas funções, dentre as quais podemos destacar, dentre outros, os sinais do ouvinte como aprovação e indicação de interesse com relação ao que o falante está produzindo, sinal de manutenção ou tomada de turno, ratificação do papel de ouvinte e as incorporações de sugestão do ouvinte. Observando o trecho abaixo,

- L2 *a ponte é o Corcunda... ele pode estar com as pessoas com os mortais...*
- L1 *e estar com a fantasia*
- [
- L2 *e estar... com a fantasia os outros não... então... isso é que eu acho que precisaria ficar claro quer dizer onde que... essas/ quem é que faz a ponte a Ângela? a Ângela é que faz a ponte ela que pode estar... com o que é fantasia e com o que é::: real*
- [
- [
- L1 *é e com o que é:::... real (Corpus 2-C)*

verificamos a harmonia entre as interlocutoras quanto ao desenvolvimento tópico através da repetição, por parte de L1, de trechos apresentados por L2, em caráter de turnos inseridos.

Em congruência à ideia proposta de que a repetição é uma estratégia regular e sistemática no texto falado, observamos que os MD surgem, no discurso oral, em harmonia com a repetição por garantirem, além dos processos de formulação textual, o caráter interativo entre os falantes. Dentro de uma perspectiva textual-interativa, temos que tal conjunção de funções converge para uma interatividade mais bem sinalizada e menos aberta a conflitos de ordem interacional, ou seja, uma maior obediência aos processos ativados pelas respectivas competências dos interactantes e uma dinâmica conversacional que possibilite maior fluência nas diferentes situações de comunicação com suas diversas finalidades.

Embora não necessariamente presentes nos processos de repetição, os MD, por sua natureza de gestores da interação, facilitam aos interactantes a administração e

⁴⁰ Note-se que, além da continuidade tópica, a repetição pode induzir à redefinição tópica, transformando em tópico aquilo que era comentário.

percepção das possibilidades de manter o “acordo da conversa” e os processos de cortesia – fortemente atrelados a condições culturais – através da ciência acerca das seguintes questões sobre a interação verbal, conforme colocado por Brait (1997:195):

- *quem é o outro a quem o projeto de fala se dirige?*
- *quais são as intenções do falante com a sua fala, com a maneira de organizar as sequências dessa fala?*
- *que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada?*
- *como levar o outro a cooperar no processo?*

Como articuladores dos segmentos do discurso e orientadores da interação, os MD podem complementar os processos de que dispõem os falantes para a constituição da dinâmica da interação muito além da simples troca de informações, mas, por meio de sinalização de uma aparente descontinuidade como a repetição, na organização da fala e na negociação dos significados.

3.4.4 Correção

Segundo Schiffrin (1994:74), a correção (“*repair*”)⁴¹ define-se como:

*uma atividade durante a qual os falantes localizam e substituem uma unidade de informação anterior. Por dirigirem o foco a informações prévias, as correções efetuam transições informacionais anafóricamente, compelindo os falantes a reajustarem sua orientação ao que já foi dito antes de reagirem a tais informações no decurso da conversa.*⁴²

Barros (1997:136) reafirma a correção como uma característica da conversação, além de seu caráter anafórico, definindo-a como “um procedimento de reelaboração do discurso que visa a consertar seus ‘erros’ ” e destacando “erros” como “uma escolha do

⁴¹ Não estabeleceremos aqui, como Barros (1997), a distinção entre *reparação* e *correção*, por concordarmos com Schiffrin. A autora, ao analisar o MD inglês “*oh*”, não o posiciona somente como operador de correção de infração conversacional (nas tomadas de turno), mas amplia sua utilização pelos falantes tanto para as infrações conversacionais quanto para a correção propriamente dita do conteúdo proposicional dos enunciados já produzidos.

⁴² “Repair is a speech activity during which speakers locate and replace a prior information unit. Because they focus on prior information, repairs achieve information transitions anaphorically – forcing speakers to adjust their orientation to what has been said before they respond to it in upcoming talk.” Tradução nossa.

falante – lexical, sintática, prosódica, de organização textual ou conversacional – já posta no discurso e que, por razões diversas, ele [o falante] e/ou seu interlocutor consideram inadequada”. Através da correção, o interlocutor é levado a reconhecer a intenção do locutor quanto à intenção de orientação mais apropriada do processo de negociação e construção mútua de significados, funcionando, em última análise, como um meio de intercompreensão na conversação.

Diferentemente do processo de parafraseamento (discutido mais adiante), a correção não estabelece uma relação de equivalência semântica com o enunciado original, embora possa apresentar traços semânticos comuns entre os enunciados original e o produzido para efeito de correção. É assim que, como aponta Barros (1997:138), na correção “traços comuns deverão existir para garantir a possibilidade de comparação, de relação”, pois, em situações de completa ausência de intersecção semântica entre o enunciado original e o reformulado, o interlocutor não terá pistas linguísticas para entender que está diante de uma correção, devendo interpretar a intenção de recondução de significados do falante sem considerar o enunciado originalmente produzido – embora, dependendo do contexto e das intenções de cada interactante, o interlocutor possa retomar o enunciado original e recolocá-lo no enquadramento da conversa se interessante lhe for.

Observemos o seguinte trecho:

- L2 (...) então eu passei a minha infância inteira montando num cavalo... quer dizer inteira é até os dez anos... daí::: o cavalo:::....não sei exatamen/ ah o cavalo foi morto... num carnaval... é isso mesmo
- L1 morto como?
- L2 eh::: eu nu/ isso aí eh eh eu sei porque eu ouvi dizer eu encontrei o cavalo... era um cavalo branco eu encontrei ele metade pintado de vermelho... e::: tava paralisado ele::: apesar de me reconhecer ele não me acompanhava coisa que ele me acompanhava eu chamava ele vinha ele era... ele era superdócil... e::: e eu achei estranho porque eu quando eu cheguei perto dele puxava pra ele me acompanhar ele não vinha e os moradores daquela chácara que tinha um rio... que era próximo daonde o cavalo tava... me disseram que::: naq/quele carnaval durante o carnaval todo o pessoal que fazia folia na rua... encontraram o cavalo que tava... ele f/ tinha fugido da chácara onde ele tava ele tava indo pra casa e no caminho ele ele tinha que passar por esse rio... e o pessoal pintou metade dele com tinta a óleo e f/ p/ e e fizeram a maior farra com o cavalo jogaram o cavalo dentro do rio... e disSEram inclusive que chegaram a enfiar um cabo de vassoura no cavalo... isso estourou o cavalo todo por

dentro... e ele morreu à mingua não levou acho que uma semana pra ele... morrer
(Corpus 2-B)

As correções efetuadas por L2 são de diversas naturezas, visando a sanar “erros” distintos e apresentar diferentes propostas de reorientação de interpretação à sua narrativa. Para isso, fez uso de MD para sinalizar e operar as autocorreções, reformulando tudo o que julgou inadequado em diferentes níveis. Utilizemos o quadro abaixo para esquematizar esse fenômeno:

Quadro 3.4: Processos de reformulação de L2 através de autocorreção

Trecho	Informação original	Informação reformulada	Transição informacional	Mecanismos utilizados na correção
1	<i>eu passei a minha infância inteira montando num cavalo</i>	<i>quer dizer inteira é até os dez anos</i>	L2 passou toda a infância montando em um cavalo → L2 montou em um cavalo somente até os dez anos	2 MD: - <i>quer dizer</i> - <i>é</i>
2	<i>daí::: o cavalo:::....não sei exatamen/</i>	<i>ah o cavalo foi morto... num carnaval... é isso mesmo</i>	L2 não sabe o que aconteceu com o cavalo → L2 sabe o que aconteceu com o cavalo	Corte: <i>exatamen/</i> MD: <i>ah</i> Confirmação: <i>é isso mesmo</i>
3	<i>eu nu/</i>	<i>isso aí eh eh eu sei porque eu ouvi dizer</i>	Enunciado abandonado → atenuação da certeza factual da morte do cavalo (L2 agora afirma que ouvira dizer sobre a morte do cavalo)	Anáfora: <i>isso aí</i> Hesitação com repetição de MD: <i>eh eh</i>
4	<i>naq/quele carnaval</i>	<i>durante o carnaval</i>	Sem ênfase no aspecto durativo → com ênfase no aspecto durativo	Reformulação lexical, com manutenção da anáfora
5	<i>ele f/</i>	<i>tinha fugido da chácara onde ele tava</i>	Enunciado abandonado → anterioridade de ações	Corte: <i>f/</i>

Começamos por observar que a correção pode se dar com ou sem a presença do corte. Embora Silva & Crescitelli (2002) estabeleçam o corte como o próprio critério para a presença da *autointerrupção* por ser ele a sua materialização no discurso oral, não trataremos aqui, por questões metodológicas, da *autointerrupção* como um fenômeno a analisar dentro dos mecanismos da interrupção, mas sim como uma ocorrência de *autocorreção*. Seguimos, assim, a linha de Levinson (1983:341), que contrasta *self-repair* (reparação/correção feita pelo falante do problema ou do item

sujeito à correção) com *other-repair* (reparação/correção efetuada pelo interlocutor) afirmando que a amplitude do rótulo de *repair* abarca conceitos tais como “problemas de recuperação de palavras, fenômenos de autoedição do discurso em que não se discerne nenhum erro cometido, correções propriamente ditas, entre diversos outros fenômenos”⁴³. Entretanto, compartilhamos com as autoras a definição de corte como rupturas, falta imediata de constituintes através da ausência de predicado ou complemento verbal (cortes sintáticos) ou quebra no interior da palavra (cortes lexicais). A importância dada pelas próprias autoras à análise da *retomada* acaba por reforçar nossa opção pela análise da autointerrupção como fenômeno de autocorreção: em outras palavras, assumimos que se o indivíduo interrompe seu próprio enunciado e o retoma de maneira distinta, terá efetuado uma autocorreção. Assim, os trechos (1) e (4) do quadro anterior não apresentam corte, mas sim uma correção por meio de reformulação de um enunciado que já se apresentara completo. Em contrapartida, os demais trechos ilustram exemplos de cortes lexicais (2, 3 e 5) e sintático (2).

Aprofundando nossa análise – e à guisa de ilustração da diversidade das estratégias dos falantes quando da correção – tracemos algumas observações com base nas informações da última coluna do quadro anterior:

- a) Em (1), a correção é fortemente sugerida através do MD *quer dizer*, que possui alto grau de fornecimento de pista ao interlocutor quanto à correção que está por vir, ao passo que o MD *é*, tipicamente utilizado para confirmações e reiteraões, parece surgir aqui como uma indicação de que a correção caberá somente se não houver consenso sobre o que se pode entender como “infância completa”. L2 deixa claro que, havendo esse consenso ou não, o fato é que sua infância foi marcada pelo andar a cavalo durante um período de longa duração durante sua infância.
- b) Em (2), o corte (de que falaremos adiante) indica reposicionamento de L2 e abandono do sintagma. A reformulação é reiterada pelo MD *ah*, indicando que o “não saber” outrora anunciado acabara de ser invalidado pela lembrança do que acontecera ao cavalo. O sintagma “é isso mesmo” revalida

⁴³ “The range of phenomena collected here under the concept of *repair* is wide, including word recovery problems, self-editings where no discernible ‘error’ occurred, corrections proper (i.e. error replacements) and much else besides.” Tradução nossa. Reiteramos, aqui, nossa opção por não distinguir *reparação* de *correção*.

a correção, sugerindo ao interlocutor que abandone completamente o enunciado original.

- c) O “nu/” parece ser o início de um sintagma negativo, iniciado por “não” (em sua realização desnasalizada bastante comum no português brasileiro como “nu” – talvez “não sei”) ou “nunca”. O abandono do enunciado em estágio tão inicial, entretanto, não nos permite maiores inferências. O que resta claro é que L2 corrige a certeza anteriormente proferida acerca da morte do cavalo, dizendo, agora, que acredita nisso porque ouviu falarem acerca do fato.
- d) Em (4), o falante corrige-se não em termos informativos, mas sim com função de gerar um efeito no enunciado. Sua reformulação de “naquele carnaval” para “durante o carnaval” fornece uma pista da correção do aspecto pontual para o aspecto durativo da crueldade sofrida pelo cavalo. Houve uma ameaça de abandono do indicador de pontualidade “naq/quele carnaval”, posteriormente concretizada com “durante o carnaval”. O enunciado reformulado traz ao discurso a representação contínua do sofrimento do cavalo, cuja morte já fora prenunciada em trechos anteriores da narrativa. Trata-se do exemplo apontado por Barros (1997) de correção produzindo não somente uma relação de redes intersubjetivas, mas também efeitos de ordem emocional.
- e) O corte “f”, com a posterior correção para “tinha fugido”, pode ser uma pista para inferirmos que o falante desistiu de “fugiu” e reformulou seu enunciado para “tinha fugido” – isso, entretanto, é mera inferência. Não obstante, observamos que a reformulação resultou em escolha de verbo no pretérito mais-que-perfeito composto – muito improvável de ser o tempo originalmente pensado por L2, dado o fonema inicial [f] e não [t] de “tinha + *particípio* nem [a] de “havia” [avia] + *particípio*; e ainda mais improvável em sua realização na forma simples “fugira”, dado o baixo uso desse tempo no português informal falado no Brasil – o que deixa claro que L2 quis imprimir uma marca de anterioridade às ações descritas em sua narrativa.

Tendo por objetivo a adequação informativa e a precisão referencial, a correção não raro é desencadeada através de MD, os quais, por sua função característica de gestores

da interação, minimizam os possíveis prejuízos de tal descontinuidade no fluxo dos enunciados.

3.4.5 Parafraseamento

Enquanto na correção a relação entre o enunciado original e o enunciado reformulador é de contraste semântico, na paráfrase ela é de equivalência semântica. Para Hilgert (1997:114), a paráfrase “é um processo através do qual se estabelece entre um enunciado de origem e um enunciado reformulador uma relação de equivalência semântica, responsável por deslocamentos que impulsionam a progressividade textual”. A noção de equivalência semântica exigirá algumas considerações mais cuidadosas se questionarmos onde, de fato, residem os elementos que ocasionam a equivalência de sentidos entre dois enunciados: na semelhança de significação das palavras que os compõem ou nas suas construções gramaticais.

A esse respeito, Ilari & Geraldi (1994) lembram que tais relações de equivalência jamais são completas e acabam por revelar-se até precárias a uma análise mais acurada dentro do enfoque semântico. Entretanto, seja qual for o grau de equivalência entre a matriz e a reformulação parafrástica, quando o falante parafraseia o seu próprio enunciado (autoparáfrase) ou quando o interlocutor parafraseia o enunciado produzido pelo outro (heteroparáfrase) os interactantes engajam-se em uma instância comunicativa na qual identificam uma equivalência de sentidos, reconhecem o objetivo da reformulação e dão procedimento ao progresso do texto mediante a semelhança de referência e de extensão entre os componentes dos dois enunciados. Fávero (1993) aponta que o conteúdo da matriz será sempre recuperado, mesmo que haja uma reinterpretação por parte do locutor, o que acaba por diferenciar o parafraseamento da repetição. E, não obstante a inexistência da sinonímia perfeita, o contexto e o conhecimento compartilhado de mundo entre os interactantes promoverão o devido apagamento de diferenças que, em outras situações, poderiam até ser colocadas em relevo.

Como fenômeno situacional, a análise da paráfrase parecerá mais adequada se feita à luz de uma teoria do uso linguístico. Isso não significa que não haja regularidades na utilização do parafraseamento pelos interlocutores. Ao ampliarem a análise linguística do domínio da enunciação – até então tratada fora do quadro do sistema e considerada

acontecimento único realizado por um sujeito particular em uma situação também particular – Jakobson e Benveniste mudam o ângulo de análise de modo a demonstrar que sob a diversidade infinita dos atos particulares de produção de enunciados opera um esquema geral, subjacente ao processo da enunciação, fazendo do uso linguístico também um objeto da linguística. Hilgert (2002b) identifica tais regularidades em diferentes níveis de análise, quais sejam: semântico, forma e funcional.

No nível semântico, manifesta-se o deslocamento de sentido na passagem da matriz para a paráfrase por especificação e por generalização. A especificação ocorre quando a abrangência semântica da matriz é maior do que a da paráfrase, fenômeno cuja consequência é trazer à superfície do discurso um ou mais traços semânticos da matriz para fins de especificidade e destaque. O inverso se dá na generalização, quando a abrangência da matriz é menor do que a da paráfrase, produzindo informação de caráter mais geral.

No nível formal, em correlação com o semântico, a expansão parafrástica se dará quando ocorrer a especificação, ao passo que a condensação traduzirá o deslocamento de sentido da matriz para a paráfrase por generalização. Na expansão, o locutor ou interlocutor (na auto ou heteroparáfrase, respectivamente) parece buscar uma explicação definidora para fins de precisão e explicitação das informações manipuladas na conversação. Na condensação, o produtor da paráfrase efetua a retomada de informação para fazer convergirem todas as especificações da matriz e, assim, assegurar a negociação precisa dos significados construídos ao longo da interação. Pode ainda ocorrer um paralelismo de paráfrases, observado quando, do ponto de vista formal, matriz e paráfrase só divergem por variações lexicais.

No nível funcional, observa-se que a expansão parafrástica tem função definidora; a condensação parafrástica assume a função de resumo ou denominação; e as paráfrases paralelas tendem a especificar a matriz para fins de melhor adequação vocabular ou, ainda, ampliar o leque de sentidos da matriz.

Assim, no processo de construção do texto oral, o parafraseamento apresenta certas regularidades manifestadas como “princípios de estruturação” (Hilgert, 2002b:155). Essa estruturação pode comportar MD, os quais sinalizarão a intenção de parafraseamento e auxiliarão no reconhecimento do deslocamento de sentidos entre matriz e paráfrase. Ao melhor sinalizar seu intento de reformulação, o produtor da

paráfrase acaba por engatilhar um mecanismo de coesão (ao assegurar a estruturação da sequência do texto falado por intermédio da correferência, substituição, sinonímia, hiperonímia ou heteronímia) e de coerência (ao buscar garantir o processamento conceitual-cognitivo do texto produzido). Neste último aspecto, cabe frisar a importância do reconhecimento, pelo interlocutor, dos modelos cognitivos globais utilizados pelo locutor, tais como os *frames* (modelos que contêm o conhecimento comum sobre um conceito primário), os *scripts* (para a reprodução textual das expectativas dos interactantes quanto às suas ações por meio da especificação de seus papéis na interação) e também, como proposto por van Dijk (1992), das superestruturas.

A título de ilustração da importância do conhecimento discursivo de mundo nos processos de coerência durante a construção de significados nas diferentes instâncias da enunciação, tomemos as instruções da seguinte frase: “Aberto às 22h”. Se disposta em um supermercado, por exemplo, a instrução será “até as 22h”, ao passo que, se na porta de um clube noturno, a interpretação almejada será “a partir das 22h” – o conhecimento de mundo, portanto, promove acréscimos e/ou precisões de sentidos.

A isso se aliará, quando da utilização de MD, a competência comunicativa dos interlocutores. Tomemos os seguintes enunciados:

(1) “O tempo não está bonito, mas eu preciso sair.”

(2) “O tempo não está bonito... mas péssimo!”

(3) “Mas, pensando bem, não seria melhor a gente sair esquecer isso?”

Se em (1) “mas” pode ser tomado por seu valor adversativo porque a segunda oração introduz argumento contrário ao apresentado pela primeira (no modelo $P(R) \rightarrow mas Q$ (*não-R*), em (2) e (3) isso não ocorre, sendo estes casos mais apropriadamente analisáveis de acordo com uma teoria de usos linguísticos: em (2) o “mas” introduz um argumento mais forte; em (3), o “mas” funciona como MD para, combinado a “pensando bem”, anunciar mudança de assunto.

No caso de MD em paráfrases, consideremos os exemplos abaixo:

(4) L2 *em casa o café é muito demorado... muito complicado... quer dizer então até eles comerem todas as coisas que fazem parte do café eles demoram* (NURC SP-360)

(5) L2 *dava uma solução pra isso e::: isso me deixou aliviada porque eu estou só fazendo o que me mandam fazer até agora... eu eu estou... e hoje eu fiquei muito::: eh::: muito nervosa... uma hora me veio... porque às vezes me vem na cabeça assim né ... eu eu*

falei assim ai (me) dá vontade de pegar minhas coisas e ir embora porque eu vim parar aqui/ porque quando eu volto lá atrás... e lembro porque que eu fui parar ali... né? que era... (Corpus 2-C)

Em (4), L1 efetua uma expansão parafrástica, explicando o que queria dizer com “complicado” e selecionando traços semânticos do termo para determinar que, neste caso, o sentido buscado era o de “demorado”, em reforço ao que já fora dito anteriormente (“eles demoram”). Essa paráfrase é sinalizada pelos MD combinados *quer dizer* e *então*. Em (5), L2 recorre ao MD *porque* para introduzir a paráfrase de que lhe veio a vontade súbita de ir embora.

Em ambos os casos, tanto o conhecimento discursivo quanto a competência discursiva dos interlocutores envolvidos permitiram o uso de MD lexicalizados e seu respectivo deslocamento semântico: em (4), *quer dizer* não é interpretado como “alguém pretende dizer”, mas sim é utilizado e reconhecido como MD típico de sinalização de paráfrase ou correção; em (5) *porque* assume uma função mais parentética do que explicativa em um encadeamento parafrástico para expressar que “quis ir embora”.

Pode-se dizer, assim, que quando a paráfrase é sinalizada por MD, ocorre um deslocamento semântico em dois níveis:

- a) no nível do conteúdo proposicional da paráfrase, em que se introduz um enunciado com equivalência semântica à matriz; e
- b) no nível interacional, em que ocorre esvaziamento em maior ou menor grau do MD utilizado (a variável 5 – transparência semântica – dos traços definidores dos MD; *vide* quadro 3.2).

3.4.6 Parentetização

Indicados por sinais gráficos e utilizados na pontuação sintática do texto para, dentre outras funções, separar qualquer indicação ou destacar um adendo ou comentário que se julgar conveniente, os parênteses também exercem funções textuais-comunicativas nos textos falados. Uma análise mais atenta mostrará, entretanto, que a utilização de apartes parentéticos em um texto escrito e a parentetização na interação verbal não são, em sua natureza, fenômenos distintos: Bechara (2000) recomenda o emprego dos parênteses no texto escrito nos casos em que o autor pretenda assinalar um “isolamento sintático e

semântico mais completo dentro do enunciado, além de estabelecer maior intimidade entre o autor e o seu leitor” (p. 612). Tal “intimidade” entre sujeitos que *a priori* não interagem diretamente é característica das estratégias tipicamente utilizadas por interactantes verbais, o que vem realçar a utilização interativa e pragmática das inserções parentéticas em qualquer caso. A esse respeito, esclarece Jubran (1999:131) que “o interacional é inerente ao linguístico e (...) que a interação verbal resulta de uma competência comunicativa, que se concretiza por meio de textos”.

No texto falado, a parentetização indica o comprometimento dos interactantes com a materialidade do discurso produzido e uma clara intenção de transparência na articulação do texto quanto à sua posição na situação de enunciação. Por se tratar também de um processo no qual o processamento discursivo se faz evidente, os MD podem exercer um papel específico na parentetização tanto como sinalizadores do tipo *tag* (indicando início e/ou fim do segmento parentético) ou figurando como elementos do próprio conteúdo proposicional do aparte parentético, caso em que não raro podem exercer outras funções além da parentetização.

Segundo Jubran (1999:132), “os parênteses operam desvios momentâneos do quadro de relevância tópica de um segmento textual”. As inserções parentéticas apresentam concomitantemente foco sobre a enunciação e sobre o enunciado, sendo mais desviantes do tópico quando tendem a focalizar os processos da enunciação e menos desviantes quando remetem com maior evidência para o enunciado. Tal foco de incidência ocorre em um *continuum* que, segundo a autora, permite classificar os parênteses nas seguintes categorias:

- a) **foco na elaboração tópica do texto:** parênteses relevantes para a elaboração dos tópicos discursivos. Esta categoria subdivide-se em três classes, conforme descrito a seguir.

- (1) *Parênteses correlacionados com o conteúdo tópico em si (foco centrado do enunciado).* Neste caso, constituem uma situação limite entre um segmento parentético ou não-parentético por se caracterizarem como segmentos que, além de manterem vínculo com o tópico relevante, elucidam-no e criam mecanismos facilitadores da compreensão. Sua natureza interativa transparece, assim, pelo fato de terem como propósito assegurar a eficácia do ato comunicativo e agirem no canal pragmático.

Ocorrem nas exemplificações, nos esclarecimentos e nas ressalvas, mantendo, ainda, uma intersecção funcional com as correções quando incidem sobre uma proposição anterior, anulando-a e reformulando-a. Exemplo:

L1 [...] *é comum entre éh você eu a Cissa e a Carlota... tem uma coisa que é assim a Cissa estava comentando ontem comigo que é... o André ficou fora... a gente realizou... coisas... e foi legal ele achou legal...* (Corpus 2-C)

(2) *Parênteses com função metalinguística (foco centrado na enunciação).*

Ao se desviarem do tópico relevante na instância da interação, esta classe de parênteses faz incidir seu foco mais sobre a formulação linguística do tópico em menos sobre o seu conteúdo. Trata-se, assim, de uma “manifestação da heterogeneidade enunciativa” (Maingueneau, 1998) na qual o locutor pode projetar seu próprio discurso sobre sua própria enunciação no interior dessa mesma enunciação. Além das funções interativas e da transparência do processo de formulação textual característicos do texto verbal, o metadiscurso reserva-se também ao interesse do locutor em exibir seu *ethos* como o de alguém que pondera e procura o enunciado final que seja fruto de maior ponderação não somente proposicional, como também linguística. Vejamos este outro exemplo:

L2 *e está sendo muito difícil*

L1 *eu nem eu nem eu nem enTENDo ainda isso aí... de fantasiar... quando vem essa história... pra mim ainda... eu to/ eu realizo ainda tudo muito tecnicamente... que::: me propõem... eu faço o que mandam eu fazer... eu ainda não estou... eu não estou me sentindo ainda à vontade NEM pra criar muito menos pra... fantasiar entendeu?*

L1 *mas aí é que está... é::: fa/ falando com você isso...* (Corpus 2-C)

No exemplo, L2 faz uso de um MD (*mas aí é que está*) como estratégia de ênfase sobre a proposição de sua interlocutora; materializa L1 explicitamente (“você”) e implicitamente a si própria (“[eu] falando com você”); remete ao tópico (“isso”) para reforçá-lo; e, por fim, retoma-o

para sua própria argumentação. Considerando-se que um discurso é raramente homogêneo e frequentemente deixa transparecer a subjetividade do enunciador, cabe lembrar, como Authier-Revuz (1990), que o discurso direto pode apresentar marcas do debate do enunciador com a alteridade, na tentativa de preservar o que depende do seu próprio discurso e do discurso de outrem e, ainda, o que marca seu discurso com não-coincidências consigo próprio, não-coincidências entre palavras e coisas, não-coincidências das palavras com elas mesmas e não-coincidências entre enunciador e enunciatário.⁴⁴

(3) *Parênteses relacionados com a construção textual (foco também centrado na enunciação, porém função de organização lógica da progressão do enunciado)*. Através de retomadas intratópicas, parênteses desta classe não só reanalisam a enunciação como também propõem uma organização na estrutura global do texto. Ocorre, assim, uma operação de duplo nível na qual a marcação de fases de estruturação do texto (reanálise da enunciação) ocorre junto à organização lógica do tópico relevante (reanálise do enunciado). Essa dupla natureza da inserção parentética permite, por meio de mecanismo metadiscursivo, que se faça uma justificativa da própria parentetização, o que, além de conferir o estatuto de parênteses a determinado segmento, demonstram seu grau de relevância tópica. Neste caso, os MD parecem operar como poderosos agentes desencadeadores do duplo foco sobre enunciação e enunciado porque remetem à interação em si (por sua própria natureza de organizadores do discurso) e também ao conteúdo lógico-proposicional do enunciado (por seu conteúdo semântico, cuja transparência pode ocorrer em maior ou menor grau, conforme analisado na variável 5 dos traços caracterizadores dos MD – *vide* quadro 3.2).

b) **foco no locutor:** segundo Jubran (1999:146), trata-se das “inserções parentéticas pelas quais o falante se introjeta no texto que produz, focalizando representações suas a respeito de seu papel discursivo de locutor-instanciador do discurso, bem como caracterizando o foco

⁴⁴ Note-se, ainda, o fenômeno do interdiscurso, segundo o qual o discurso é marcado por um debate com a alteridade sem a presença de marcas – caso do dialogismo dos textos defendido por Bakhtin e da ilusão de autonomia e discurso vivida pelo sujeito segundo Lacan.

enunciativo a partir do qual são perspectivados os tópicos abordados no texto”. Isso decorre do fato de que, como aponta Maingueneau (1998:133), “é praticamente impossível encontrar um texto que não deixe aflorar a presença do sujeito falante”. Considerando-se a visão de subjetividade concebida por Benveniste, segundo a qual a língua é uma possibilidade que somente ganha concretude no próprio ato da enunciação e a questão da significação na instância do discurso passa pela noção do locutor que se designa como sujeito na própria instância do discurso, tem-se que o locutor renuncia sua posição no discurso através de índices formais, dos quais os pronomes pessoais se destacam como o primeiro ponto de apoio na revelação da subjetividade.⁴⁵ É por tais índices que a parentetização pode ser efetuada pelo locutor para efeito de autoqualificação ou autodesqualificação, manifestação de desconhecimento, interesse ou desinteresse em relação ao assunto e posicionamentos do locutor, indicação da fonte enunciativa do discurso para fins de legitimidade e pontos de vista.

- c) **foco no interlocutor**: inserções parentéticas que fazem referência ao interlocutor, materializando-o no texto falado. Por sua função nitidamente fática, são fortemente interacionais, provocando uma suspensão momentânea do foco sobre o enunciado e pronunciando a relevância do interlocutor no processo interativo. Parênteses com foco no interlocutor acarretam processos como o estabelecimento da inteligibilidade do texto, a evocação do conhecimento compartilhado do tópico, o teste da compreensão do interlocutor, instauração de convivência e aprovação, ênfase em determinado

⁴⁵ As críticas a Benveniste quanto à posição central do *ego* na enunciação e na identificação do sujeito por aqueles vêm daqueles que defendem ser a subjetividade inerente a toda linguagem, independentemente da enunciação de um *eu* (como no discurso científico, por exemplo, que procura apagar o *eu* por meio da impessoalidade e da consequente objetividade dos fatos). Authier-Revuz (1982) aponta a heterogeneidade do discurso em que o sujeito divide espaço com o outro e Bakhtin (1929) coloca o ser humano como inconcebível fora das relações que estabelece com o outro. E, como já se colocou, a psicanálise virá posteriormente entender o sujeito como produtor de uma fala heterogênea, fruto de um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, sendo o discurso efetivo atravessado pela cadeia de significantes que é o inconsciente. Caberia, ainda, ressaltar a teoria polifônica de Ducrot (1984), que, numa perspectiva da semântica da enunciação, é possível detectar mais de uma voz em um enunciado isolado. Seja sob uma perspectiva polarizada no *eu* cuja dominância e unicidade são fontes absolutas de sentido, seja sob uma perspectiva permeada pela ideologia na qual o dialogismo determina os processos de construção de sentido, cremos que uma análise do processo interacional cujo foco sejam os MD deve, necessariamente, considerar a subjetividade dos enunciados e que os MD, com traços de maior ou menor transparência semântica com relação à construção de um *eu*, sempre constituirão um canal no qual se notará a presença de um *eu* que pretende organizar o discurso e a atividade interativa. Sobre a subjetividade nos MD, discorreremos no capítulo 3.5.

tópico ou subtópico proposicional e atribuição de qualificações ao interlocutor para a abordagem de um tópico. Exemplo:

L2 *BOM a outra coisa muito legal também que na minha infância/ minha avó morava num lugar bastante pitoresco que era... próximo de uma barroca sabe o que é barroca?*

L1 *((sinal negativo com a cabeça))*

L2 *barroca é um buraco ((risos)) que::: sei lá ela ela era um uma::: como se fosse um::: uma garganta... (Corpus 2-B)*

Neste tipo de parentetização, os MD assumem papel importante para a concretização da interação verbal, ou seja, promoverão condições em que os interactantes se propõem a aceitar um mínimo de normas comuns, empreguem esforços para a troca linguística (com ou sem foco em um tópico proposicional, pois pode haver casos em que o intuito dos interactantes é simplesmente manter o canal comunicativo verbal), assegurar a gestão do ato comunicativo, em suma, trazer sua contribuição de forma a responder às expectativas do interlocutor em função da finalidade da troca e do momento da instância da interação (cooperação). Como sujeitos inscritos em um determinado contexto, os interactantes se utilizarão, assim, do discurso (como um modo de apreensão da linguagem verbal) e da língua (como um sistema de valores virtuais). O foco no interlocutor, operacionalizado através de MD, servirá de estratégia de organização de marcação com relação à situação de enunciação no jogo da interação verbal, trazendo à superfície a importância do outro em uma operação de deslocamento do tópico para a enunciação.

d) **foco no ato comunicativo em si.** Grau máximo do referido *continuum* de parentetização, estas inserções promovem um desvio radical com relação ao tópico em desenvolvimento na interação. Altamente interativos, estes parênteses sinalizam a necessidade de (re)organização do ato comunicativo, registrando situações como a quebra de condições enunciativas, estabelecimento das condições interativas de uma determinada situação, estabelecimento das condições para prosseguimento da interação e a própria negociação de turnos. Neste sentido, os MD são de extrema utilidade por transmitirem a intenção do locutor com relação à (re)organização do ato

L1 ... e:::

[

L2 ((risos)) você vai colocar outra história? ((tosse))

[

L1 me fala uma passagem... BOA

((risos)) da sua infância ((risos))... uma lembrança boa

L2 então eh::: tem um MONte de lembrança boa é que eh o cavalo era muito boa também... é que aconteceu isso no final né... câ... câ pergun/ câ não me perguntou quando é que acabou?... não né? (tsc) tá... BOM foi eh::: ter ido pra escola eu queria muito ir pra escola porque eu era mais novo que todo mundo na rua... (Corpus 2-B)

Sob a perspectiva de uma análise semântica do discurso, o nível de significação de um discurso depende dos atos reais ou possíveis denotados pelo discurso, uma dependência que pode ser avaliada somente com base no nosso conhecimento ou crença sobre os fatos atuais ou possíveis, em algum universo ou situação (van Dijk, 2000). Assim, a parentetização contribuirá para o reforço da significação dos discursos por provocar desvios tópicos que projetam seu foco sobre o enunciado, sobre a enunciação, sobre o interlocutor ou sobre o ato comunicativo em si, colocando na superfície do discurso as crenças, as interpretações subjetivas e os elementos contextuais, contribuindo, por fim, para a construção de significados compartilhados.

127

da fatores, textuais, cognitivos, interacionais. Nesse âmbito, Koch⁴⁶ reforça que as digressões são, muitas vezes, de interesse dos próprios interlocutores para que a conversação flua, sendo tal processo

responsável pela introdução de segmentos aparentemente “digressivos”, mas que são derivados do próprio modo como o tópico está sendo desenvolvido ou da situação interativa como tal e, portanto, incorporados ao texto pelos interlocutores para garantir-lhe a coerência em virtude do princípio da relevância conversacional.

3.4.7 Tematização e rematização

Conforme postulado por Daneš (1967), a ordem canônica dos constituintes do tema e do rema não raro sofre alterações em decorrência de fatores natureza funcional. A possibilidade de tal deslocamento (denominado de estratégias de tematização e de rematização) e a consequente segmentação tema-rema permitem-nos apontar duas principais modalidades de sequenciação:

- a) construções não marcadas: sequências nas quais não ocorre nenhum tipo de segmentação e os elementos temáticos e remáticos apresentam-se sintaticamente integrados; e
- b) construções marcadas: sequências em que se observam estratégias de tematização e rematização, acarretando segmentação e marcação do tema ou do rema e menor grau de integração sintática.

Nas construções marcadas, o deslocamento (por anteposição ou posposição de elementos temáticos e remáticos) indica objetivos de ordem interacional por parte do falante. Tomemos o exemplo abaixo:

L2 *bem eu decidi vim a São Paulo no dia Oito de outubro de mil novecentos e noventa e cinco... vim de ônibus ⁽¹⁾foi um horROR a viagem... foi uma experiência muito ch/ quando cheguei aqui uma experiência MUItto chata... TUdo diferente... fui morar na casa de de de tios... pessoal... tudo com as manias... horríveis... eh:::... ⁽²⁾a alimentação aqui PÉssima que eu achei muito... e:::...e o clima... que eu não suporto... isso foi que na época que cheguei tava um pouco frio... e eu senti muito... (Corpus 2-A)*

No trecho (1), a rematização construída através da posposição do tema (a viagem) parece visar a colocar em destaque as informações novas, as quais eram fortemente

⁴⁶ Koch, I. G. V. “Digressão e Relevância Conversacional”, pág. 8. Artigo sem data, acessado na página www.unlu.edu.ar/~portugues/artigosconsulta.htm em 20/12/2009.

marcadas pelo aspecto negativo da viagem (inclusive por estratégias suprasegmentais como, no caso, a ênfase prosódica da sílaba tônica de “horror”, elemento adjetivador do tema posposto, o que corresponde à observação de Ilari (1991) de que a expressão do rema está sempre associada a algum tipo de proeminência entoacional. Como resultado, criou-se uma hierarquização na qual a natureza da viagem se apresenta como mais relevante do que a própria viagem e, portanto, causa efeito avaliativo depreciativo sobre a vinda de L2 a São Paulo. Já o trecho (2) apresenta, através de tematização, uma anteposição de dois temas relacionados dentro do mesmo contexto (alimentação e clima do local novo) através da utilização da mesma estratégia de integração sintática (estruturas relativas clivadas com “que”).

Concordamos com Koch (2000: 128) quanto ao fato de que tanto a tematização quanto a rematização estão “diretamente ligadas à expressividade e ao envolvimento do falante com o assunto e com o interlocutor, sendo, por isso, mais frequentes na fala do que na escrita, especialmente em situações de interação menos formais”. Não constitui surpresa, portanto, que os fenômenos de tematização e rematização venham acompanhados de MD ou sejam até mesmo por eles sinalizados em instâncias interacionais nas quais o falante tome por necessário expressar seu alto grau de envolvimento e seu desejo de hierarquizar determinadas estruturas através da marcação e da quebra de sequências canônicas aliada a um grau menor de integração sintática do que o normalmente esperado. Vejamos:

L2 *tem um MONte de lembrança boa é que eh o cavalo era muito boa também... é que aconteceu isso no final né... cê... cê pergun/ cê não me perguntou quando é que acabou?... não né? (tsc) tá... BOM foi eh::: ter ido pra escola eu queria muito ir pra escola porque eu era mais novo que todo mundo na rua... [...] ... BOM a outra coisa muito legal também que na minha infância/ minha avó morava num lugar bastante pitoresco que era... próximo de uma barroca sabe o que é barroca? (Corpus 2-B)*

No exemplo acima, L2 mostra-se consciente do tópico, efetua uma operação metadiscursiva (“cê... cê pergun/ cê não me perguntou quando é que acabou?... não né? (tsc) tá...” e anuncia, com o MD *bom* – entoacionalmente destacado – o tema anteposto (seu ingresso na escola) sobre o qual acrescentará as informações com os elementos remáticos. Posteriormente, em caráter de enumeração (as boas lembranças de sua infância, tópico posposto pelo entrevistador), utiliza-se novamente do mesmo MD e da mesma estratégia suprasegmental para prosseguir com o próximo tema e, aqui,

estabelece uma relação sintática através de uma estrutura clivada (“*a outra coisa muito legal também que na minha infância*”).

Neste outro exemplo, o tema é apresentado por L2 em uma estrutura canônica (“*vai usar a frase do Zé Neto*”) e depois destacado através de tematização para posterior desenvolvimento e solicitação de aprovação através do MD *né?*. Ao constatar o desconhecimento de L1 quanto ao tema, L2, para assegurar sua relevância, retoma-o anaforicamente e acrescenta mais informações com elementos remáticos.

- L2 (?) vai usar a frase do Zé Neto... a frase
 do Zé Neto que ele ainda não sabe acessar que ele morre... que
 ele te mata né?
- L1 não eu não sei... não é nem por nada
- [
- L2 aquela frase do Zé Neto... que o Zé Neto fala que... que ele...
 que ele foi embora do grupo porque o André não soube acessar ele
- (Corpus 2-C)

3.4.8 Referenciação

A referência, como argumenta Marcuschi (2001), faz parte do processo de interação entre sujeitos envolvidos nas atividades enunciativas. Ao controlarem esse processo, os sujeitos interactantes conduzem a construção de uma referência e uma significação comum entre eles, o que requer fundamentalmente fatores como a cognição e a contextualização, entre outros.

O contexto, conforme já discutido, exerce importante papel na construção dos significados e das referências no ato interacional e ignorá-lo nas análises equivaleria, numa visão estruturalista, a limitar a língua a um instrumento formal, autônomo e independente numa abordagem que não condiz com os pressupostos teóricos deste trabalho. Tem-se, assim, para os efeitos de nossa análise, que a ciência por parte dos interlocutores quanto aos elementos formais da língua por si só não garante o sucesso do processo de referenciação. Se considerarmos o contexto no qual se dá a enunciação, observaremos que um mesmo enunciado produzido com os mesmos elementos formais pode ter diversas interpretações, o que nos leva a crer na necessidade do compartilhamento de conhecimento linguístico, enciclopédico e contextual entre os interlocutores, além do compartilhamento de pressupostos, para o sucesso do ato

comunicativo⁴⁷. Os pressupostos – numa espécie de “função econômica” – poupam a reconstrução ou verificação de referentes a cada instância de interação, o que, não obstante, não impede que por vezes seja necessário aos interlocutores assegurar-se da identidade dos referentes pressupostos e utilizados no ato comunicativo.⁴⁸

Marcuschi (2001) afirma que a organização referencial dá continuidade e estabilidade ao texto, constituindo-se como fator essencial à coerência discursiva. Na interação verbal, os falantes efetuam a referenciação em domínios explícitos – através da representação de entidades mencionadas – e implícitos, que consistem, segundo Sanford & Garrod (*apud* Marcuschi, 2001), de “cenários colhidos no próprio texto”. Marcuschi (p. 192). Assim, o autor enumera como procedimentos gerais dos encadeadores referenciais:

- a) retomada de referentes por repetição, sinonímia/paráfrase e pronominalização correferencial;
- b) associação (anáfora associativa) com progressão referencial e sem correferencialidade;
- c) processos cognitivos sem correferencialidade (metáforas, metonímias, etc.);
e
- d) construção referencial por inferenciação, sem retomada e sem correferencialidade, acarretando progressão textual.

A referenciação como objeto do discurso e não como produto da língua *per se* é realizada pelos sujeitos interactantes e tem natureza estratégica, pois traz à superfície do discurso a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece em determinado contexto. É assim que propõe Moura (2006:72) quando defende que a determinação da referência depende do contexto:

Na tradição lógica, as palavras servem para referir às coisas e aos seres, e caberia à semântica a função de explicitar essa simbolização que leva das palavras às coisas. Nessa perspectiva, a determinação da referência (...) dependeria do componente semântico, e não do componente

⁴⁷ Tal sucesso pode não ser obtido imediata e automaticamente após a produção de cada enunciado. Não raro, na interação verbal ocorre de ao menos um dos interactantes sinalizar a não correspondência de pressupostos, crenças ou valores, o que acarretará processos de reformulação ou recondução significativa até que haja o “ajuste” referencial e a interação possa prosseguir.

⁴⁸ Estratégias como a parentetização, o parafraseamento e a correção (auto e hetero) são comuns para o ajuste referencial.

pragmático. Mas o problema é que, em muitos casos, não é possível determinar aquilo de que se fala se não se leva em conta o contexto.”

Ao exercerem a função de um querer-dizer dos sujeitos envolvidos na interação em um determinado contexto, as escolhas para os processos de referenciação ativam, reativam e de-ativam locações cognitivas na rede conceptual do texto (Koch, 2004), direcionando a atenção para os referentes e modificando-os de acordo com o desenvolvimento do texto. Nessa perspectiva de intersubjetividade, Benveniste (1976) afirma que o falante, ao colocar o sistema da língua em funcionamento, efetua uma transição do plano semiótico (a relação significante/significado mantém-se no nível interno da língua) para o plano semântico (a enunciação estabelecerá uma referência, não sendo mais suficiente e relação significante/significado apenas no nível interno da língua) – daí a emergência de sentidos e de referentes no ato da enunciação.

Analizando o papel interacional dos MD dentro do conceito e dos procedimentos de referenciação, observamos que, junto aos encadeadores referenciais já mencionados, os MD também ativam na conversação processos referenciais de diversos níveis, dentre os quais:

- a) referenciação textual *autodiscursiva*: MD sinalizando referenciação do discurso do próprio falante. No exemplo abaixo, L2 estabelece uma anáfora com o termo *isso*, retomando a razão pela qual não quis retornar à sua terra natal e que constituiu um fator motivador para a crença de que as coisas começariam a melhorar (objeto da pergunta de L1). O MD *então*, desprovido de sua função conclusiva mas com forte traço de articulação discursiva, garante a progressividade do discurso e estabelece uma conexão lógica com o elemento anafórico *isso*, não apenas referenciando o seu próprio discurso como imprimindo-lhe um estatuto de relevância como resposta à pergunta de L1.

L1 *e quando é que as coisas comera/çaram a melhorar?*

L2 *ah começou a::: depois de um ano... começou as/ durante seis meses eu fiquei em depressão deprimido mesmo... eu só chorava só chorava queria voltar só que eu não::: eu tinha aquela determinação de... de não voltar pra trás... sem... ter conseguido alguma coisa aqui entendeu? então foi isso que me::: me... foi isso que fez eu continuar... (Corpus 2-A)*

O mesmo ocorre no exemplo abaixo, no qual *isso* perde sua referencialidade canônica de algo próximo do ouvinte e distante do falante para fazer referência a algo que o próprio falante dissera. Temos, assim, um MD – *isso mesmo* – de caráter referencial e, quanto ao seu aspecto interacional, com função conclusiva e de cessão de turno:

L2 *[...] eu passei a minha infância inteira montando num cavalo... quer dizer inteira é até os dez anos... daí::: o cavalo:::....não sei exatamen/ ah o cavalo foi morto... num carnaval... é isso mesmo*

L1 *morto como?*

L2 *eh::: eu nu/ isso aí eh eh eu sei porque eu ouvi dizer [...]* (Corpus 2-B)

b) referenciação textual *heterodiscursiva*: MD sinalizando referência ao discurso do interlocutor, como no exemplo abaixo:

L1 *eu nem eu nem eu nem enTENdo ainda isso aí... de fantasiar... quando vem essa história... pra mim ainda... eu to/ eu realizo ainda tudo muito tecnicamente... que::: me propõem... eu faço o que mandam eu fazer... eu ainda não estou... eu não estou me sentindo ainda à vontade NEM pra criar muito menos pra... fantasiar entendeu?*

L1 *mas aí é que está... é::: fa/ falando com você isso... e e::: é comum entre éh você eu a Cissa e a Carlota... (Corpus 2-C)*

Nota-se o uso do MD *mas* como articulador textual, iniciando a unidade discursiva após o turno claramente cedido por L1 com *entendeu?*. Em conjunção com a função interativa desse MD, L1 referencia o discurso de sua interlocutora com *aí*, compondo, numa função de caráter duplo (referencial e interacional) um MD que atua em múltiplas frentes: tomada de discurso, continuidade tópica, autorização do que foi dito e sinalização de desenvolvimento posterior (*aí é que está*). O mesmo ocorre no trecho abaixo, entre as mesmas interlocutoras, porém sem que L1 tenha conseguido sucesso em reter o turno e desenvolver o tópico, pois L2 assalta-lhe o turno e prossegue com sua argumentação:

L2 *eu adorei aquilo*

L1 *mas aí é que está*

[

L2 *só que daí eu adorei aquilo só que eu não entendo... onde*

que aquilo vai depois parar no... na... porque... é::: eu estava pensando... até... nos filmes infantis::: (Corpus 2-C)

- c) *referenciação textual exofórica*: MD sinalizando que uma referenciação externa ao discurso e tomada como pressuposto estabeleça correferencialidade e garanta a progressão textual. Vejamos

L2 porque::: ... é difícil você mudar lo/ totalmente a sua maneira de viver::: entendeu? ir prum lugar diferente principalmente como São Paulo... onde tem essa...miscigenação... né?... (Corpus 2-A)

No exemplo acima, L1 faz menção à miscigenação de São Paulo, inferindo que L1 conhece tal fato e aceita a existência de tal miscigenação. Ao utilizar-se do termo *essa*, L2 aproxima de L1 a ideia da miscigenação e, de certa forma, chama L1 a compartilhá-la com ele, sinalizando-a como pressuposta e estrategicamente garantindo cumplicidade com seu interlocutor (o que ocorreria em menor grau se ele tivesse dito “a miscigenação”). O uso do MD *né?* na conclusão da unidade comunicativa aparece como tentativa de “selar” essa cumplicidade, garantindo a aprovação de seu interlocutor quanto à referenciação de algo fora do discurso.

- d) *referenciação metadiscursiva*: MD sinalizando referenciação à instância da enunciação, e não ao conteúdo proposicional do significado, como no exemplo abaixo:

L1 eu nem eu nem eu nem enTENdo ainda isso aí... de fantasiar... quando vem essa história... pra mim ainda... eu to/ eu realizo ainda tudo muito tecnicamente... que::: me propõem... eu faço o que mandam eu fazer... eu ainda não estou... eu não estou me sentindo ainda à vontade NEM pra criar muito menos pra... fantasiar entendeu?
L1 mas aí é que está... é::: fa/ falando com você isso... e e::: é comum entre éh você eu a Cissa e a Carlota... [...] (Corpus 2-C)

Esta passagem – já utilizada como ilustração de referenciação textual heterodiscursiva em (b) – indica, ainda, referência à enunciação com o uso do verbo *dicendi* “falando” em “*falando com você isso*”. Embora o processo

também seja sinalizado pelo MD “*mas aí é que está*”, o componente *aí* do MD estabelece correferencialidade com *isso*.

Conclui-se que a referenciação, além de constituir um processo identificado na materialidade textual (pela introdução, retomada, remissão e transformação de objetos de discurso) e de construção dos objetos por sujeitos ativos, pode também atuar, no nível da interação, em conjunto com os MD.

3.5 Os MD nas marcas de subjetividade

Conforme afirma Fiorin (1996), só é possível efetuar a interpretação da categoria de pessoa (que, junto com as categorias de espaço e de tempo, tem por função indicar as circunstâncias da enunciação) com relação ao ato único da enunciação que produziu o enunciado em que se encontram. De fato, não é possível identificar-se o referente de pessoa presente em um enunciado se nos ativermos exclusivamente ao próprio enunciado – será o ato individual da enunciação que nos informará a pessoa objeto da referenciação naquele determinado enunciado-ocorrência. Os signos da categoria de pessoa são, portanto, interpretados somente quando de seu real e efetivo emprego.

Isso ocorre, segundo Benveniste (1976), porque os nomes não se referem a realidades, posições objetivas ou às próprias pessoas envolvidas no ato da enunciação (“não remetem nem a um conceito nem a um indivíduo”; p. 288). São, pois sim, um conjunto de signos vazios e não referenciais em relação à realidade, preenchendo-se quando o interlocutor os assume a cada instância de seu discurso.

Não há conceito eu englobando todos os eu que se enunciam a todo instante na boca de todos os locutores, no sentido em que há um conceito árvore ao qual se reduzem todos os empregos individuais de árvore. O eu não denomina, pois, nenhuma entidade lexical. [...] A que então se refere o eu? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual eu designa locutor que este se enuncia como sujeito. (p. 288)

Defendendo, assim, que a linguagem é a possibilidade de subjetividade porque traz consigo as formas linguísticas adequadas à sua expressão, Benveniste vê no discurso o terreno da emergência do sujeito e, por conseguinte, da subjetividade. Tomada como

fenômeno de comunicação e expressão⁴⁹, a linguagem é tomada como um instrumento de interação social em que a situação comunicativa (envolvendo interlocutores com seus respectivos propósitos dentro de um determinado contexto) é a motivação para os fatos da língua e para a emergência da subjetividade. Em suma, para Benveniste, a subjetividade é a capacidade de o locutor se propor como sujeito do seu discurso no exercício da língua.

Nessa perspectiva, teremos o *eu* como pessoa subjetiva e o *tu* – instaurado necessariamente em toda enunciação na qual se pronuncia um *eu* – como pessoa não subjetiva. *Eu* e *tu* são os protagonistas da enunciação, apresentando a marca da pessoa. É nesse raciocínio que o *ele* constitui uma não-pessoa, desenvolvendo-se fora da relação da subjetividade. Daí que, ao instalar o *ego*, a debreagem enunciativa cria o efeito de sentido da subjetividade em contraposição à objetividade, fruto da debreagem enunciativa em que se apagam as marcas da enunciação (típico do discurso científico e positivista).

Citando Morin e Bakhtin⁵⁰ em um estudo sobre a subjetividade, Galembeck (2002) caracteriza o sujeito como uma entidade de dupla face, pois, para a sua explicitação, é necessário considerar a instituição do *eu* dentro do princípio da exclusão (o *eu* é a consciência da subjetividade) e, concomitantemente, da inclusão (o *eu* só existe em função de um outro com o qual manterá uma relação): “o *eu* isolado não existe, porque o sujeito e o outro se complementam e é nessa complementação que o ser humano pode exercitar a sua liberdade, como tal entendida a capacidade de escolha”. (p. 69) Acerca dessa liberdade – e mostrando sua possível consequência desarmonizadora de uma suposta homogeneidade de sentidos – Perelman (2004:25) alerta, ainda que no campo da retórica jurídica, que “se o sentido é obra humana, e não a expressão de uma realidade objetiva, o principal perigo que se deve combater é o conflito das intersubjetividades” por ser o sentido “perfectível e modificável”.

Observada a perspectiva teórica funcionalista – cujo foco de análise se debruça sobre o caráter dialógico da linguagem – e o reconhecimento de que o significado pode ser

⁴⁹ Cabe aqui ressaltar que, em termos de ensino de língua na escola brasileira, a proposta funcionalista (que concebe a linguagem como um sistema funcional e de propósito comunicativo) parece ter sido reduzida, na década de 1970, às seis “funções da linguagem” propostas por Jakobson. Isso levou à denominação da disciplina como “Comunicação e Expressão” o que acabou por imprimir um caráter mais formal do que funcional à teoria que lhe serviu de base, pois os constituintes das chamadas funções não raro eram tratados fora das situações de contexto, de real interação e, por conseguinte, alheias à instância única da enunciação.

⁵⁰ Observada a diferença de que, para Bakhtin, a concepção do sujeito se dá dentro de uma perspectiva histórica e social.

múltiplo e dependente, inclusive, do nível de relação entre os sujeitos (estabelecendo-se diferentes níveis de significação em função do contexto), cabe analisar, no âmbito da função interpessoal da linguagem, as evidências da presença dos sujeitos nas conversações e, em especial, nos MD.

As marcas de subjetividade dos MD podem ser classificadas, primeiramente, como *específicas* e *não específicas*. As marcas específicas referem-se àquelas em que *eu/tu* estão presentes no conteúdo do MD através de pronomes pessoais ou desinências de pessoa, ao passo que as não específicas não comportam marcas formais de pessoa.

Utilizemos a tabela concebida a partir do trabalho de Risso, Silva & Urbano (2002) para o estabelecimento dos traços definidores dos MD e da qual extraímos um elenco (em ordem decrescente de frequência) dos MD observados no *corpus* compartilhado do Projeto NURC-SP. A essa tabela, reproduzida abaixo, acrescentamos uma coluna de classificação dos MD quanto à marca de subjetividade, sendo **E**: MD com marca específica de subjetividade; e **NE**: MD marca não específica de subjetividade.

Quadro 3.5: Presença o ausência de marca de subjetividade nos MD do *corpus* do NURC-SP

MD	Ocorrências	%	Marca de subjetividade
<i>Então</i>	140	16,99	NE
<i>não é? / né? / num é?</i>	134	16,26	NE
<i>vamos dizer (assim)</i>	79	9,59	E
<i>Assim</i>	57	6,92	NE
<i>E</i>	54	6,55	NE
<i>Mas</i>	53	6,43	NE
<i>quer dizer</i>	38	4,61	NE
<i>Agora</i>	37	4,49	NE
<i>por exemplo</i>	37	4,49	NE
<i>Bom</i>	24	2,91	NE
<i>sabe?</i>	23	2,79	E
<i>Ah</i>	14	1,69	NE
<i>Ahn</i>	14	1,69	NE
<i>etc.</i>	14	1,69	NE
<i>olha / olhe</i>	14	1,69	E
<i>uhn / uhn uhn</i>	14	1,69	NE
<i>Ai</i>	11	1,33	NE
<i>Bem</i>	11	1,33	NE
<i>tá?</i>	11	1,33	NE
<i>quanto a</i>	9	1,09	NE
<i>viu?</i>	9	1,09	E
<i>ahn ahn</i>	7	0,84	NE
<i>certo?</i>	7	0,84	NE
<i>entendeu?</i>	7	0,84	E
<i>Certo</i>	6	0,73	NE

Consolidando os dados em termos de NE x E, temos o seguinte quadro:

Quadro 3.6: Quadro consolidado de ausência de marca de subjetividade nos MD do *corpus* do NURC-SP

Marcas específicas (E) ou não específicas (NE) de pessoa	
NE	83,90%
E	16,10%

Donde se conclui que a maioria dos MD não possui marcas específicas de subjetividade, ou seja, não apresenta marcas formais de pessoa. O fato não surpreende, haja vista a maioria de ocorrências da categoria NE nos cinco MD mais frequentes (4 NE para 1 E):

Quadro 3.7: Presença ou ausência de marca de subjetividade nos 5 MD mais frequentes do *corpus* do NURC-SP

Marcador	Ocorrências	%	Marca de subjetividade
<i>então</i>	140	16,99	NE
<i>não é? / né? / num é?</i>	134	16,26	NE
<i>vamos dizer (assim)</i>	79	9,59	E
<i>assim</i>	57	6,92	NE
<i>e</i>	54	6,55	NE

Entretanto, um levantamento estatístico do contraste dessas mesmas categorias efetuado por Galembeck (2002) demonstra exatamente o contrário. Segundo o autor: “a maior parte dos marcadores conversacionais (lexicais e proposicionais) que denotam subjetividade traz marcas específicas de pessoa”. (p. 76) O autor chega a até mesmo apontar como “uma constante” as marcas de valor interpessoal nos marcadores proposicionais.

A explicação para essa aparente disparidade de conclusões está no fato de que Galembeck (2002) englobou no conceito de MD (“marcadores conversacionais”, como trata o autor) diversos elementos que, segundo a classificação de Risso, Silva & Urbano (2002) ou não constituem MD ou devem ser analisadas como “unidades limítrofes”. Estas são definidas no referido trabalho como formas em que “o grau de disjunção pode alcançar proporções maiores e tem uma qualidade particular, porque as variações podem não somente se manifestar dos pontos presumíveis da série de variáveis, como também afetar a configuração do referido núcleo-piloto de conjunção dos MD”. (p. 47) As unidades limítrofes elencadas pelos autores no *corpus* compartilhado do NURC-SP (pp. 89-97) são:

Quadro 3.8: Unidades limítrofes elencadas no *corpus* compartilhado do NURC-SP

<i>a exemplo</i>	<i>esses jogos só</i>	<i>nós vamos encontrar</i>
<i>a gente está falando aqui</i>	<i>está claro até aqui?</i>	<i>nós vamos ficar com</i>
<i>a gente falou ainda há pouco</i>	<i>eu achei</i>	<i>nós vamos terminar aqui hoje</i>
<i>a verdade é/ que</i>	<i>eu acho (que)</i>	<i>nós vamos ver qual</i>
<i>Acho</i>	<i>eu considero que</i>	<i>nós vemos por aí que</i>
<i>acho que</i>	<i>eu continuo achando que</i>	<i>o/ o/ + VOCATIVO</i>
<i>ah / ah:: / ahn / ahn::</i>	<i>eu tenho achado que</i>	<i>obrigatoriamente</i>
<i>ai/ (interjeição)</i>	<i>eu tenho a impressão</i>	<i>Ora</i>
<i>ainda (adv. modalizador)</i>	<i>eu tenho a impressão que</i>	<i>pra falar de um assunto que nos toca particularmente</i>
<i>até (operador argumentativo)</i>	<i>exatamente</i>	<i>para/pra vocês terem uma ideia do que seja</i>
<i>Até</i>	<i>inclusive</i>	<i>parece que</i>
<i>Chamados</i>	<i>exato</i>	<i>parece uma certa</i>
<i>Claro</i>	<i>isso</i>	<i>pois (discordante)</i>
<i>claro que</i>	<i>justamente</i>	<i>pois não</i>
<i>como é/ que eu vou dizer?</i>	<i>logicamente</i>	<i>por sinal</i>
<i>Depois</i>	<i>lógico</i>	<i>realmente</i>
<i>devemos citar</i>	<i>me parece que</i>	<i>se não me engano</i>
<i>e/ verbo vicário</i>	<i>mesmo</i>	<i>seguramente</i>
<i>e/ claro</i>	<i>na minha / sua opinião</i>	<i>sei lá</i>
<i>e/ o tal negócio</i>	<i>não</i>	<i>Sim</i>
<i>e outra coisa</i>	<i>não sei</i>	<i>tipo assim</i>
<i>Efetivamente</i>	<i>não sei sei lá</i>	<i>tipo de</i>
<i>eh / eh:</i>	<i>não sei que</i>	<i>vamos supor</i>
<i>essas frutas aqui do rio</i>	<i>nós estamos falando aqui</i>	<i>você vai terminar dizendo</i>

Se incluíssemos formas como *(eu) acho que* (e variantes como *eu achei*, *eu continuo achando*, etc.), além das formas com marca da primeira pessoa plural (como, por exemplo, *nós vamos encontrar*), nossas conclusões e as de Galembeck (2002) teriam convergido. Cabe assinalar a explicação do autor de que “os marcadores lexicais que não possuem marcas de pessoa e aqueles representados por expressões não lexicalizadas foram incluídos entre as marcas de subjetividade por possuírem valor fático”. (p. 77) É, portanto, no universo amostral dos elementos analisados e no ponto de vista da classificação do objeto analisado que reside a causa da diferença dos resultados: subjetividade indicada por marca de pessoa (neste trabalho) em contraste com subjetividade indicada por marca de pessoa ou valor fático (na análise de Galembeck (2002)). Para os efeitos deste trabalho e dentro de nossa perspectiva teórica, optamos por categorizar os MD quanto ao aspecto da subjetividade apenas com base nas marcas explícitas de pessoa. Afinal, considerando os MD como estruturas presentes na interação e cuja função é gerenciar o ato discursivo na instância oral, temos que os MD sempre possuem, em maior ou menor grau, valor fático.

Quanto à produção das marcas da subjetividade, Galembeck (2002) aponta que a maior parte delas aparece no discurso do falante, o que se explica pelo fato de ser ele o

detentor do turno e o responsável pela formulação dos enunciados e pelo desenvolvimento dos tópicos. Entretanto, considerando-se a natureza intersubjetiva da construção do texto interacional, torna-se também evidente o papel do ouvinte através de turnos inseridos que denotam, entre outras funções, acompanhamento do desenvolvimento tópico, concordância ou assentimento. Para operar essa coprodução do texto, as marcas de subjetividade não raro surgem nos MD.

À guisa de ilustração, analisemos alguns trechos do *corpus* 2-C:

- (1) L2 *mas eu fui a primeira que me alterei ali porque... porque::: eu acho que tinha que estar claro pra todo o mundo... e não está ainda e não está pro André e não está pra ninguém... o que que é esse espetáculo e o que que a gente... quer fazer com ele entendeu? o o que É o espetáculo é... é pra ser engraçado é pra ser sério é pra ser farsesco é pra ser real... quem que tem permissão pra ser real... porque eu acho que isso tem que estar claro quando eu digo assim... o personagem... o... o o o o::: ... o Corcunda ele tem permissão pra ser... pra fantasiar... e pra entrar na realidade...*
- (2) L1 *eu não esTOu de verdade... eu não quero... aí foi a maior discussão... ele começou a andar na sala e falar um monte de coisa e eu também e eu f/ eu falei ó quer saber? porque na verdade Adri naquele momento eu não precisava que parasse... eu nã/ não é que eu travei... eh e/ eu queria - - sabe? - - naquele momento... tomar uma água... fumar um cigarro por Deus... pra respirar pra...*
[
L2 *uhn*
L1 *tentar... organizar na minha cabeça toda a inf/ todas as informaçã/ as informações que ele está passando... tudo que ele está pedindo - - sabe? - - me dá um help... por favor...*
- (3) L2 *é... eu eu eu estou tendo dificuldade pra FANTasiar... essa palavra... está assim... uma pedra no meu sapato eu não consig/ juro por Deus... eu não conSIgo fantasiar... hoje/ por isso que hoje eu fiquei lá num canto... aí comecei a escrever... viAgens*
L1 *é eu vi*
- (4) L2 *ficar aquela coisa... que eu acho que eu... eu fui a primeira que me alterei ali... é que depois o Menegari se alterou mais então acabou*

mais indo pra cima dele...

l

L1 é... (foi) pra cima dele

Nos trechos (1) e (2), observamos o uso de MD com marcas de subjetividade pelo interlocutor que está de posse do turno: *entendeu?*, *ó quer saber* e *sabe*. O MD *entendeu?*, não obstante sua estrutura, não foi utilizado para ceder o turno (como é comum após a interrogação), mas sim para prosseguir com a articulação do tópico e sinalizar a presença do outro. O mesmo acontece com *sabe*, cuja curva entonacional apresentou um grau “menos interrogativo” do que *entendeu?*, como se tivesse se distanciado mais da sua matriz (que podemos inferir ser algo como “você sabe do que estou falando?”) e passasse a apresentar maior cristalização em sua forma interacional. Isso não lhe apagou, entretanto, a marca da subjetividade (segunda pessoa). O caso de *ó quer saber* é mais interessante, pois, embora não figure no elenco dos MD, possui claramente um aspecto fático de organização da interação verbal e poderia encontrar-se elencado dentre as chamadas “unidades limítrofes” propostas por Risso, Silva & Urbano (2002). Essa forma é composta por duas partes: *ó*, forma reduzida de “olha/olhe” e bastante comum no português falado informal, com o sentido de “preste atenção”; e *quer saber* que, assim como sua matriz *sabe*, também apresenta curva entonacional interrogativa tênue, esvaziada que está de seu sentido original equivalente a “você quer/deseja saber?”. A unidade *quer saber* parece atualmente possuir caráter de conclusão, uma estratégia de preparar o interlocutor para ouvir algo de efeito mais marcante no discurso ou uma opinião que, no mínimo, o falante julga ser inesperada por parte de seu interlocutor – note-se que no trecho imediatamente seguinte à expressão, L1 diz “porque na verdade” como introdução atenuante a uma proposição de caráter contestatório. Por fim, ambas as partes de *ó quer saber* exibem marcas específicas de segunda pessoa.

Em (3) e (4), destacamos casos de marcas do ouvinte como sinal de acompanhamento e autorização do conteúdo proposicional veiculado por quem está de posse do turno (turnos inseridos). Embora em ambos os casos o MD utilizado tenha sido *é* – sem marca específica de pessoa – cumpre verificar que ele funciona como um prenunciador a uma proposição evidente de assentimento (“eu vi” e “foi pra cima dele”) em que ocorre marca específica de pessoa.

Note-se, ainda, a possibilidade de utilização de marcas de subjetividade como uma espécie de busca pela cumplicidade com o interlocutor. No trecho abaixo, o uso repetitivo de “a gente” marca a presença do produtor do discurso e insere o interlocutor na sua própria argumentação como a este coubesse, naturalmente, concordar com sua argumentação:

L2 *apesar de que a gente... a gente sabe quando... que que tem gente
que é capaz de acessar... mas a gente tem que se libertar disso
porque muitas vezes na out/ na carreira da gente a gente vai
trabalhar com pessoas que não vão acessar a gente que a gente
vai ter que se virar... pra se acessar sozinha... a gente sabe disso*

Em geral, a presença de estruturas acopladas a MD com marcas específicas de pessoa reflete um maior grau de envolvimento entre os interlocutores, indicando a participação (de si mesmo e do outro) no processo de interação verbal. Trata-se da emergência, na superfície do discurso, das “microrrelações sociais” sugeridas por Barros (1999:60), ou seja, “as relações intersubjetivas de envolvimento emocional dos sujeitos por via da conversação”.

3.6 Os MD sob o viés cultural e ideológico

A Análise Crítica do Discurso (ACD) estabeleceu-se como uma disciplina cuja análise, fundamentalmente, dá conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle na forma como elas se manifestam através da linguagem e da ideologia nela expressa. Wodak (2003) observa que, nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente – daí o enfoque da ACD sobre os modos em que se utilizam as formas linguísticas em diversas expressões e manipulações do poder.

O marco analítico da ACD envolve alguns passos conforme apontado por Fairclough (2003), os quais podem ser resumidos como: (a) centralizar-se em um problema social que tenha um aspecto semiótico; (b) identificar os elementos que lhe põem obstáculos com o fim de abordá-los, mediante a análise da rede das práticas em que estão localizados, da relação de semiose que mantém com outros elementos da prática particular de que se trata o discurso (considerado pelo autor como um modo particular de construir um assunto); (c) considerar se a ordem social (a rede de práticas)

“reclama”, em certo sentido, o problema ou não; (d) identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos; e (e) refletir criticamente sobre a análise.

Dentre os conceitos abarcados pela ACD, interessa-nos, no âmbito dos MD no ensino de PLE, dirigir especial atenção aos discutidos a seguir.

- a) **contexto:** noção de alta relevância para a ACD, “já que explicitamente inclui elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos e, portanto, postula um procedimento interdisciplinar” (Meyer, 2003). Além disso, os discursos são históricos e, destarte, só podem ser entendidos se em referência a seus contextos (Fairclough, 2003). A interdisciplinaridade que sublinha a ACD encontra aplicação no ensino de uma língua estrangeira porque, além da importância do contexto na análise da interação, considera que o aluno se defrontará com aspectos sociais, psicológicos, políticos e ideológicos ao inserir-se em uma nova cultura, estando mais ou menos exposto a conflitos de tal ordem. Toda e qualquer situação de conversação explorada em aula deverá, portanto, necessariamente levar em conta o contexto para justificar o discurso produzido em aula e apresentado no material didático utilizado. Sob essa perspectiva, não só autores de materiais didáticos, como também professores de PLE, deverão ter seus olhos voltados à importância do contexto na produção e/ou apresentação de discursos e na construção de sentido a que se direcionará o aprendiz de português. Os MD podem surgir como elementos linguísticos funcionais que gerenciam a conversação para que se mantenha o contexto estabelecido nas situações de interação em sala de aula e, ainda, ganham sentidos conforme esse mesmo contexto, exigindo atenção do instrutor e reflexão do aluno em atividades que colaborarão com o aperfeiçoamento de competências comunicativas.
- b) **sujeito:** para Fairclough, os sujeitos podem contrapor e, de forma progressiva, reestruturar a dominação e as formações mediante a prática, isto é, os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas. Na ACD, rejeita-se firmemente o sujeito que, segundo Pêcheux (*apud* Brandão, 2005), “é assujeitado no universal como singular insubstituível”. Antes de mais nada, o professor de PLE será *em si mesmo* um sujeito em cujas atividades discursiva e metadiscursiva de aula haverá marcas ideológicas e sob cuja

seleção e abordagem de materiais didáticos ilustrativos de uma cultura (no caso, a brasileira) se encontrará uma atitude guiada pela ideologia. Além disso, o *professor-sujeito* interpretará e utilizará as formas linguísticas e discursos idealizados pelo *autor-sujeito* do material em aula. Dado que, como já discutimos, os MD fazem emergir marcas de subjetividade, a figura do sujeito na prática discursiva e interativa em sala de aula – tanto nos enunciados da metalinguagem quanto nos da língua-objeto – não poderá deixar de ser analisado por um profissional de PLE.

- c) **identidade e cultura:** a identidade tem a ver com a origem social, gênero, classe, atitudes, crenças de um falante, e é expressa a partir das formas linguísticas e dos significados que esse falante seleciona, passando-se à maneira como o produtor de um texto (autor do material didático) retextualiza a fala de um locutor, atribuindo-se uma identidade para esse locutor. Em contrapartida, identidades culturais diferentes e respectivos alicerces ideológicos estarão em conflito em sala de aula, considerando-se as diferentes origens sociais, gêneros, classes, atitudes e crenças de falantes de línguas diferentes (sujeitos professor e aluno) oriundos de diferentes culturas e, portanto, diferentes identidades culturais. A esse respeito, embora admita a universalidade do fenômeno da polidez e da importância atribuída ao território e à face, Kerbrat-Orecchioni (2006) chama atenção à necessidade de uma “abordagem contrastiva do funcionamento das conversações” (p. 103) para que se evite o que a autora chama de “ilusão universalista”, apontando que as regras que regem as conversações variam sensivelmente de uma sociedade a outra. Os MD, associados a comportamentos verbais e não verbais, podem ser interpretados de maneira diferente se utilizados entre falantes de duas culturas distintas (como é o caso de aluno/instrutor e, por vezes, aluno/aluno nas aulas de PLE). Além disso, a simples transferência (tradução lexical) de MD de L1 para L2 por parte dos aprendizes pode acarretar recursos interacionais inócuos ou com efeito até adverso ao que originalmente se pretendia. Embora obviamente a identidade dos aprendizes não se vá modificar quando eles estudam uma língua estrangeira, há que ressaltar que essa mesma identidade deverá se manifestar – principalmente através da interação verbal, na qual as marcas de elaboração se tornam

evidentes – através de mecanismos linguísticos e paralinguísticos que não necessariamente coincidirão com o de sua própria cultura.

- d) **crítica, ideologia e poder:** as noções de crítica, ideologia e poder são básicas para a ACD. Wodak (2003) entende a crítica como o resultado de certa distância dos dados, considerados na perspectiva social e mediante uma atitude política e centrada na autocrítica. Já ideologia é um termo utilizado para indicar o estabelecimento e conservação de relações desiguais de poder. O autor se refere às formas e aos processos sociais em cujo seio, e por cujo meio, circulam as formas simbólicas no mundo social (Wodak, 2003). Por isso, a ACD indica, como um de seus objetivos, uma espécie de desmistificação dos discursos por meio da decifração da ideologia. A linguagem classifica o poder e expressa poder; que se manifesta segundo os usos que as pessoas fazem da linguagem e suas competências para tanto e que pode ser negociado. No ensino de PLE, teremos sujeitos oriundos de sociedades e nações em situações históricas de conflito em maior ou menor grau. No caso de alunos estrangeiros transferidos ao Brasil para exercerem altos cargos de decisão em multinacionais, o elemento *poder* torna-se mais sensível e se marcará presente na relação professor-aluno. Por outro lado, em caráter ora complementar ora conflituoso, caberá ao professor o papel de sujeito no poder de condução de aula, apresentando material e utilizando-se de discurso e metadiscurso portadores de ideologia e traços identitários culturais. No ensino de adultos, a quase inevitável comparação entre as estruturas da língua portuguesa com a língua nativa dos alunos poderá levar a julgamentos críticos da ordem do “ilógico”, “desnecessário” ou, em casos de extrema demonstração de poder, do “errado”, como se fosse cabível afirmar que um processo característico de uma língua é errado simplesmente porque não ocorre num outro idioma. Os MD poderão trazer à superfície do discurso tais marcas de poder nas enunciações que envolvem comportamentos paraverbais (elocução, intensidade vocal, entonação), comportamentos não verbais (proxêmicos, posturais, mímico-gestuais), no gerenciamento dos turnos de fala e nas marcas discursivas de relação interpessoal.

Para van Dijk (1995), ideologias são sistemas mentais abstratos e gerais que organizam atitudes socialmente compartilhadas. Adquiridas gradualmente por meio de processos longos e complexos de socialização, garantem a reprodução do grupo através do controle dos modelos mentais dos integrantes do grupo. Por se tratarem de opiniões sociais compartilhadas, constituem crenças avaliativas e terminam por funcionar como interface entre o ser social (coerção de outros membros do grupo) e o ser individual (modelos e experiências pessoais).

O conteúdo e a organização esquemática das ideologias de um grupo nas crenças socialmente compartilhadas existem em função das propriedades do próprio grupo dentro da estrutura social. Nessa organização exercem papel fundamental as seguintes categorias: identidade (quem é admitido no nosso grupo?), objetivo (o que queremos?), posição relativa (quem são os outros?). Situações de conflito (um grupo versus o outro; nós versus eles) acabam por emergir das respectivas crenças do grupo, o que justificará atos concretos de dominação e abuso de poder. Nas estruturas discursivas de superfície podemos, assim, detectar a manifestação dos significados subjacentes (*underlying meanings*) que servirão tanto de base para as crenças de um grupo, quanto de justificativa para atos de dominação.

Destarte, ao nos permitir delinear um esquema de percurso tal como *ideologias* → *modelos* → *produção do discurso*, van Dijk nos mostra que uma análise dos discursos permite uma análise das ideologias, ou seja, a ideologia “aflora” no discurso por intermédio de marcas de construção.

Estariam os MD presentes nesse “afloramento” da ideologia no discurso produzido na interação verbal? A relação abaixo – longe de ser exaustiva – sugere algumas marcas ideológicas detectáveis na estrutura do discurso entre dois interlocutores:

- a) **estruturas de superfície:** alto volume (ênfase), contornos entonacionais (ironia, polidez), sotaques (prestígio): tais estruturas podem ser percebidas no material de áudio utilizado em aula e merecem a atenção do professor. Como, por exemplo, um aluno oriental interpretará essas estruturas de superfície em diálogos apresentados em aula sem tomar os padrões de sua própria língua e idioma como referência? Fatores sutis como a ironia, por exemplo, podem ser dificilmente percebidos ou – o que seria mais comprometedor em termos comunicativos – inadvertidamente produzidos

pelo falante estrangeiro de português, podendo levar seu interlocutor brasileiro a construir sentidos diferentes do proposto. No exemplo abaixo:

- L1 *porque::: é/ eu acho que essa coisa de ele estar...
 é::: separado... da gente... de ter essa direção distanciada né
 essa coisa coordenador que nem ele falou do:::
 Antunes Filho... né que agora é::: eu coordeno né eu coordeno*
 []
 L2 *sim* *é moda agora é verdade*
 (Corpus 2-C)

o MD *né* não tem como função a cessão do turno: L2 percebe isso e expressa sua confirmação através de turnos inseridos. Tal harmonia interativa possibilita a inserção dos turnos de L2 sem que L1 entenda que lhe querem assaltar o turno e, por isso, prossegue sua proposição. Além disso, o discurso reportado em *eu coordeno né eu coordeno* é apreendido por L2, que percebe a instauração do outro *eu* no discurso de L1. Essa harmonia é possibilitada pela compreensão por L2 da ironia utilizada por L1 no discurso reportado e com o uso de *né*. L1 expressa, com o uso de *né*, não uma proposta de confirmação, assentimento ou acompanhamento, mas sim uma crítica à “moda” então em voga no estilo dos diretores que passaram a declaram não mais dirigirem, mas sim coordenarem o processo de criação do espetáculo (o que fica mais evidente em sua curva entonacional). Se tal situação fosse apresentada em sala de aula a aprendizes de PLE, caberia ir além das estruturas puramente morfossintáticas e frásticas, chamando a atenção para posicionamentos não explícitos do interlocutor (como a ironia fina) nos aspectos interacionais e nos sinais dados pelos falantes por meio, dentre outros recursos, de MD.

- b) **sintaxe**: ênfase no sujeito (*agency* = aquilo que o agente faz ao agir); uso das vozes ativa e passiva; complexidade e simplicidade sintáticas (falar “bonito” = poder). Tomemos os exemplos abaixo, extraídos de uma elocução formal do *corpus* do NURC-SP (EF, Inq. 156):

- (1) (...) *ahn::: o tema que éh me foi dado é da estética a década de
 TRINta... eu vou desde o início... declarar que eu vou fugir um pouco ao meu
 tema... e talvez no decorrer da palestra fique esclarecido... fique
esclarecida a minha opção... éh::: em todo caso aviso já desde o início*

porque éh:: escolhi essa orientação...

(2) ... e eu acredito que é mais importante para nós pararmos um pouco na meditação do sistema de ARte que ele estabeleceu ... mesmo aqui eu fiz uma pe/ uma:: uma:: ah o meu enfoque é muito pessoal porque éh:: tendo de escolher alguns pensadores eu preferi escolher aqueles que estão ligados à Faculdade de Filosofia

A natureza formal do discurso ocorre em função das condições em que ele foi produzido: trata-se de uma conferência sobre a estética brasileira nos anos 1930, proferida por uma professora universitária. Nota-se, nos trechos destacados, a preocupação da informante em preservar a sua própria face através da justifica da escolha do tema (“fique esclarecida a minha opinião”; “aviso já desde o início”; “o meu enfoque é muito pessoal”) antes de desenvolvê-lo. O papel do sujeito produtor do discurso e da autoridade sobre os enunciados que estão por vir emerge com a justificativa da escolha do desenvolvimento do tema, na qual surgem reiteradas marcas de subjetividade com autorreferência além do uso de estruturas típicas da norma culta (“o tema que me foi dado” e o uso do subjuntivo) e da rematização em cujo conteúdo se comenta sua própria opção e, por consequência, suas qualidades como sujeito no discurso (“talvez fique esclarecida a minha opção”). Quanto ao aspecto da gestão do processo interacional, cabe notar que a ênfase no sujeito é várias vezes anunciada por MD (“éh **me** foi dado; ... éh:: em todo caso **aviso** já desde o início; ah o **meu** enfoque é muito pessoal; éh:: tendo de escolher alguns pensadores **eu** preferi escolher”), refletindo marcas ideológicas no nível sintático.

Esta questão é particularmente sensível nas situações de ensino de PLE. Ao instaurar-se como sujeito detentor, digamos, do conhecimento linguístico a ser transmitido, o instrutor deverá estar atento às marcas de subjetividade que carregam ideologia e às possíveis maneiras com que os aprendizes poderão apreender e interpretar isso. As diversas normas devem ser utilizadas conscientemente, sob o risco de o instrutor, ao comunicar-se exclusivamente na norma culta – e ao preconizá-la – ignorar investigações sociolinguísticas, adotar um comportamento linguístico purista e pregar uma

suposta “superioridade do grupo que fala o português correto”, mostrando ao aluno estrangeiro um cenário irreal do português falado.

- c) **léxico**: termos equivalentes expressam posicionamento ideológico. O anexo 4 traz o um artigo publicado na revista *Época* e intitulado *Subjuntivo à paulista*, com o uso de crase denotando *à moda de*, como se os paulistas optassem, via de regra, por violar a norma culta e criar um subjuntivo próprio, diferente daquele que se supõe ser internalizado pelo aluno estrangeiro. Ao apresentar a forma prescrita pela norma culta, o autor diz que “*de vez em quando o paulista escorrega e acaba usando o subjutnivo de maneira correta*”, ou seja, o paulista somente “acertaria” o uso do subjuntivo ocasionalmente, sendo sua norma diferente da estipulada nas gramáticas tradicionais e, portanto, configurada como incorreta.

Nesse contexto pode-se fazer necessário lançar mão da atenuação e de MD típicos desse processo. Rosa (1992) sugere duas principais categorias de marcadores de atenuação: marcadores que apagam a instância da enunciação no enunciado (marcadores de distanciamento) e marcadores que a manifestam (marcadores de opinião, *hedges*, marcadores de rejeição e marcadores metadiscursivos). O exemplo abaixo ilustra o uso de um MD (*agora*) em conjunto com uma expressão de alto grau de formulaicidade (Tannen, 2007) em um conjunto de enunciados que, além de expressar a preocupação do interlocutor pela impessoalização (“é possível que haja”), mostra a importância atribuída ao léxico no processo de interação, com um recurso de autodepreciação para proteção da sua face:

Inf. (...) agora é possível que haja outro termo específico... mas isso já está:::.... confesso... fora dos meus limiTados conhecimentos na matéria.

(NURC-SP, DID 250)

- d) **macroestruturas (semântica global)**: a topicalização (escolha do tópico segundo conveniência do grupo aliada à destopicalização do negativo) é uma marca ideológica que pode ser utilizada pelo autor e pela escolha do professor em utilizar tal material em aula. Os exemplos abaixo, fornecidos por Rosa (1992), ilustram enunciados possíveis em sala de aula, nos quais a proposta de topicalização é acompanhada de MD com marcas de subjetividade e alto grau de envolvimento pessoal:

(a) L1 *acho que a economia é mais forte do que a lei... ainda* (p. 37)

(b) Inf (...) *mas muitas das manifestações que poderiam me interessar aqui já foram... eu creio... tratados por out/tratadas por outras pessoas (...)* (p. 46)

- e) **pragmática:** a desigualdade social pode transparecer nos diálogos apresentados em livros didáticos entre chefes e empregados, ricos e pobres, moradores de zonas ricas e moradores de zonas pobres, paulistas e não-paulistas, etc. A apresentação em aula da utilização dos imperativos na prática dialógica no Brasil sem tanta modalização como em línguas como o inglês, por exemplo, poderá levar à falsa conclusão de que o “*por favor*” pode ser suprimido em qualquer caso sem prejuízo ao ato de fala e sem que nele se imprima uma marca de desigualdade entre os interlocutores.

Em suma, na interação verbal, o monopólio de estratégias de gestão conversacional em que os marcadores exercem papel fundamental parece ser de extrema importância não só na preparação e seleção do material didático, mas também na gestão do discurso do professor na própria aula. Daí resultam questões a serem pensadas e respondidas pelo professor de PLE como *usuário* da língua e, ao mesmo tempo, como *instrutor* dela: estaria o professor utilizando a mesma técnica de manutenção de turno que o diálogo do livro didático utiliza? Seriam as técnicas de assalto de turno do professor as mesmas que o aluno verificaria no seu material? Teria o professor de PLE plena consciência das diferenças culturais, decorrentes da diferença de identidades em aula, inerentes à gestão da conversação em culturas distintas? Como o professor ensinaria o aluno a não simplesmente transportar as técnicas de gestão conversacional típicas de seu idioma pátrio para o português, incorrendo numa tradução lexical inócua em termos comunicativos e em estruturas discursivas ideológicas diferentes entre L1 e L2? A resposta a tais questões parece estar no comportamento e nas reações do instrutor como usuário da língua portuguesa, ou seja, ao instrutor cabe o papel duplo, porém complementar em sala de aula, de reagir como um brasileiro perante as situações de interação verbal e aproveitar tais situações para, em maior ou menor grau de explicitude, chamar a atenção dos aprendizes quanto ao viés ideológico das estruturas discursivas em PLE.

Um comentário conclusivo sobre a ideologia: há professores e instituições de ensino de língua estrangeira que prevêem, como rega, que o professor não deve julgar um tema em sala de aula. Isso, entretanto, não nos parece plausível. Nenhum ser humano é

destituído de ideologia e disso não se excluem os professores de PLE em sala de aula: sua ideologia emergirá na superfície do discurso em um ou outro nível. Não avançaríamos além de uma postura inócua e falaciosa se proclamássemos que os instrutores de PLE devem entrar e sair da sala de aula sem demonstrarem sua ideologia. O que, de fato, julgamos cabível é que o instrutor tenha ciência do níveis em que sua ideologia se tornará mais ou menos evidente no plano discursivo e que, ciente disso, tenha domínio sobre eles.

Capítulo 4

Os MD no ensino de língua estrangeira

4.1 Considerações sobre o ensino de língua estrangeira

De acordo com Richards (2008), pode-se conceber o ensino de línguas – assim como qualquer outro tipo de ensino – de múltiplas maneiras: uma ciência, uma tecnologia, um artefato, uma arte. Maneiras diferentes de conceituar o ensino de línguas resultam, assim, em diferentes conclusões acerca de quais seriam as habilidades essenciais ao professor de língua e, por consequência, qual dentre os diversos currículos, métodos e abordagens⁵¹ devem ser adotados em função da caracterização do próprio ato de ensinar.

Entretanto, embora nos pareça cada vez maior e mais rico o leque de métodos e abordagens dentre os quais estudiosos do ensino e instrutores de língua podem buscar uma identificação com seus propósitos dentro e fora da sala de aula, não nos escapa à nossa visão crítica o fato de que o ensino é, não raro, segmentado em aspectos multifacetados dos quais se privilegiarão alguns poucos no direcionamento do ensino. Em decorrência de tal divisão, aprendiz e língua acabam por também sofrer tal segmentação, contemplados que são dentro de determinados quadros da realidade de um mundo que, na verdade, somente funciona quando todos os seus componentes estão ativamente interligados.

Não surpreende, portanto, o fato de a história nos mostrar que o ensino de línguas sempre obedeceu a parâmetros fundamentados em determinados objetivos em detrimento de outros, seja por uma visão estratégica dos cursos (como, no caso dos Estados Unidos, o ensino de línguas estrangeiras a soldados no século XX e o interesse da CIA por estudos das línguas árabe e farsi após os atentados terroristas de 11 de setembro), seja por um pensamento dominante da época (tendências estruturalistas,

⁵¹ Definições propostas por Brown (1994): *currículo*: o conteúdo programático do curso; aquilo que será ensinado; *método*: conjunto de técnicas aplicadas pelo professor em sala de aula, geralmente após treinamento específico, o que também leva autores e instituições de ensino a chamar de *método* o(s) próprio(s) livro(s) utilizado(s) no curso; *abordagem*: conjunto de posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem englobando o currículo e o método. Numa análise de nível mais crítico, Brown sugere a substituição do termo *método* por *pedagogia*, justificando referir-se esta à interação dinâmica entre instrutores, aprendizes e os materiais de ensino, ao passo que aquele implica um conjunto estanque de procedimentos. Entretanto, como a literatura em geral prefere o termo *método* para a denominação de suas diferentes vertentes, será esse o adotado neste trabalho.

funcionalistas ou sociolinguísticas, por exemplo, considerando-se em maior ou menor grau – ou até mesmo desconsiderando-se – variedades e minorias linguísticas).

Com o deslocamento geopolítico do poder econômico para os EUA após a Segunda Grande Guerra e, mais especificamente, com o fim da Guerra Fria, o inglês tornou-se praticamente a *lingua franca* em diversas áreas do conhecimento, o que possibilitou diversas teorizações e uma plêiade de abordagens acerca das metodologias e abordagens do ensino de língua estrangeira. As abordagens propostas por Zahorik (1986) para o ensino de línguas oferecem ao instrutor mais do que metodologias específicas, com três principais categorias de concepções orientadoras de seu trabalho:

- a) Concepções baseadas na pesquisa científica (*science-research conceptions*): fruto de pesquisa e investigação empírica, as concepções desta categoria exigem um modelo pré-testado ou a operacionalização de metodologias que apresentaram resultados positivos. Utilizam-se não raro de conceitos da psicologia, como o método audiolingual – em cuja base se encontram as premissas do estímulo e do reforço, características do behaviorismo – e o método baseado em tarefas – comumente referido como “task-based language learning” (TBLL) ou “task-based approach” (TBA) – que ganhou popularidade com os trabalhos de N. Prabhu na Índia e seu enfoque em problemas não-linguísticos ao dirigir o ensino de acordo com tarefas atribuídas aos aprendizes para o uso efetivo da segunda língua, como, por exemplo, ir a uma consulta médica ou fazer compras.
- b) Concepções teórico-filosóficas (*theory-philosophy conceptions*): dão prioridade ao pensamento sistemático e racional, e não à observação empírica; não se abastecem de dados coletados através de pesquisa, mas sim de argumentações lógicas sobre o que deveria funcionar no ensino de línguas. Exemplos de aplicação desta categoria são o método comunicativo – desenvolvido numa reação crítica aos métodos baseados no ensino da gramática – e o chamado *silent way* – de base construtivista e idealizado para fazer com que os alunos “aprendessem a aprender”, ou seja, ao construírem seus próprios modelos conceituais de todos os aspectos da língua, se tornassem responsáveis por seu aprendizado e, até certo ponto, independentes do instrutor (que deve ser econômico nas correções, utilizar-se de materiais pedagógicos específicos que substituam seus comandos e não fornecer modelos da língua).

- c) Concepções artístico-habilidosas (*art-craft conceptions*): aqui o ensino é visto como arte e resultante da habilidade individual de cada instrutor. Para Zahorik (1986:22), “o bom professor é aquele que avalia as necessidades e possibilidades de uma situação para criar e utilizar-se de práticas promissoras a essa determinada situação”.⁵² Sem apegar-se às diretrizes de uma determinada metodologia, o professor deve ter a capacidade e a sensibilidade de avaliar cada situação em sala de aula, escolher uma dentre as várias possibilidades de dirigir seu ensino e tomar a decisão específica para abordar o material a ser ensinado.

Richards (2008) propõe que se utilizem essas categorias em um *continuum* ao longo da carreira do professor: professores inexperientes, por necessitarem de sólidas bases teóricas, iniciariam pelas concepções baseadas na pesquisa científica, passando a adotar metodologias teórico-filosóficas na medida em que adquirissem mais experiência e segurança suficientes para assumirem posturas mais empíricas e, por fim, criarem suas próprias abordagens de ensino de acordo com o cenário e a dinâmica das situações em que se encontrarem. Sugere-se, portanto, nas palavras do autor, um “processo contínuo de autodescoberta e autorrenovação”⁵³

Propostas como a de Zahorik, embora ainda contenham um aspecto “segmentário” das categorias do mundo, ilustram uma preocupação crescente de repensar o ensino não somente no seu objeto (a língua a ser ensinada), mas também na sua direcionalidade (professor $\Rightarrow$ aprendiz, aprendiz $\Rightarrow$ professor, professor $\Leftrightarrow$ aprendiz) e na intensificação do papel do aprendiz não somente como receptor de um código linguístico ou de um ser de quem se espera o desenvolvimento de competência comunicativa, mas sim o próprio sujeito do processo do ensino, deslocando-se para o aprendiz o foco do ensino.

Impulsionadas pelos movimentos migratórios em diversos países, as chamadas “segundas línguas” passaram a merecer um lugar no planejamento escolar de regiões onde as minorias étnicas e estrangeiras careciam de instrução formal da língua do país para o qual imigraram ou da comunidade na qual tentavam se inserir com vistas a obter melhores oportunidades de emprego, como é o caso das populações indígenas nas Américas. As segundas gerações dos imigrantes, nascidas já no país estrangeiro, transitavam entre a cultura de suas famílias – preservadas em maior ou menor grau nas

⁵² “A good teacher is a person who assesses the needs and possibilities of a situation and creates and uses practices that have promise for that situation”. Tradução nossa.

⁵³ No original: “a process of ongoing self-discovery and self-renewal”. (p. 25)

respectivas casas e comunidades – e a cultura do país para o qual suas famílias haviam se deslocado. Embora não necessariamente bilíngues, as crianças das segundas gerações de imigrantes são, sem dúvida, confrontadas com diferenças culturais e diferentes visões de mundo, refletidas nas duas línguas com que mantêm contato (na família e na escola), nos costumes, nos valores e na organização dos discursos.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), do qual já se tratou no capítulo 2, é um exemplo da preocupação sociocultural – e não apenas estrutural – que atualmente norteia os responsáveis pela definição de políticas de ensino de línguas estrangeiras, ao distinguir o *multilinguismo* – que pode ser obtido “simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprenderem mais de uma língua, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional” – do *plurilinguismo*:

A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados: pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (p. 23)

Tendência semelhante se observa no Brasil. Embora não se sublinhe o plurilinguismo apontado pelo QECR (o que se justifica pelo fato de ter sido o Quadro projetado aos Estados membros da União Europeia), o Certificado de Proficiência de Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)⁵⁴ – único certificado de português como língua estrangeira reconhecido no Brasil (para ingresso de estrangeiros nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades brasileiras) e no exterior (em empresas e instituições de ensino) – avalia a competência linguística do candidato nos níveis intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior, não se atendo a

⁵⁴ Outorgado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e aplicado com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) pela primeira vez em 1998. A partir do segundo semestre de 2009, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação) passou a responsabilizar-se pelo Celpe-Bras.

questões gramaticais prescritivas, mas sim ao *uso* do português, conforme elucidado no Manual do Candidato⁵⁵:

Um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo. No caso do Celpe-Bras, essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, obter informações, reclamar, ir ao médico etc.).

Através das chamadas *tarefas* (um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, segundo o Manual do Candidato do Celpe-Bras⁵⁶), o exame convida o candidato a resolver problemas nos quais as quatro habilidades da competência linguística (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) – muitas vezes testadas de forma separada nos testes de língua – devem ser utilizadas em conjunto e de maneira integrada, simulando a realidade de um mundo no qual a interação se dá em um contexto cultural.

*Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita.*⁵⁷

A tendência a testar e reconhecer níveis de proficiência em língua estrangeira com base não somente nas estruturas formais da língua nota-se cada vez mais presente nos exames de certificação. Alguns exemplos de certificados que, em maior ou menor grau, contemplam a comunicação cotidiana, os aspectos culturais do país em que se fala a língua de certificação, variações regionais e a resolução de problemas interativos:

- d) certificação em língua inglesa: TOEFL (Test of English as a Foreign Language, administrado pelo Educational Testing Service de New Jersey, para ingresso em universidades norte-americanas), Toeic (Test of English for International Communication, administrado por uma subsidiária do

⁵⁵ <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>. Acesso em 01/05/2010.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Id. *ibid.*

Educational Testing Service de New Jersey, mais voltado ao mercado de trabalho), CPE (Cambridge Proficiency in English, pela Universidade de Cambridge, no Reino Unido, de nível avançado) e IELTS (International English Language Testing System, com objetivo semelhante ao TOEFL, porém de responsabilidade da University of Cambridge Local Examinations Syndicate – UCLES).

- e) certificação em língua espanhola: DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera nos níveis inicial, intermediário e superior), único certificado de espanhol para não-hispânicos reconhecido oficialmente pelo Ministério Espanhol de Educação, Cultura e Esporte.
- f) certificação em língua francesa: DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) e DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), diplomas oficiais expedidos pelo Ministério Francês da Educação Nacional, para certificar as competências em francês dos candidatos estrangeiros e dos franceses originários de um país não francófono e não titulares de um diploma de ensino secundário ou superior público francês.
- g) certificação em língua alemã: ZD (Zertifikat Deutsch; alemão básico), ZD Plus (Zertifikat Deutsch Plus, extensão do ZD), ZDfB (Zertifikat Deutsch für den Beruf (“Alemão para Atividades Profissionais”), ZMP (Zentrale Mittelstufenprüfung (“Exame Central de Nível Médio”), TestDaf (Deutsch als Fremdsprache, nível B2-C1, “Teste de Alemão como Língua Estrangeira”), DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang, nível C1-C2, “Alemão para Acesso à Escola Superior de Línguas”), ZOP (Zentrale Oberstufenprüfung (Nível C2, “Exame Central do Nível Avançado”), KDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom, nível C2, “Pequeno Diploma de Língua Alemã”) e GDS (Großes Deutsches Sprachdiplom, nível C2, “Grande Diploma de Língua Alemã”).
- h) certificação em língua italiana: aplicação de exames no exterior através dos Istituti Italiani di Cultura com o aval do Ministero degli Affari Esteri (CELI: Certificati di conoscenza della lingua italiana, CIC: Certificati di Conoscenza dell’Italiano Commerciale, CILS: Certificazione di Italiano della Língua Italiana, diplomas da AIL: Accademia Italiana di Lingua, dentre outros).

4.1.1 Panorama histórico do ensino de língua estrangeira

Data de milênios o interesse e a necessidade de entrar em contato com povos estrangeiros e suas respectivas línguas, por razões de natureza comercial, militar, econômica, política e social. Muitas vezes, tal contato resultou no interesse de aprender a língua estrangeira de maneira sistemática (Cestaro: s/d)

Os registros mais antigos de aprendizagem de uma língua estrangeira referem-se à conquista dos sumérios pelos acadianos (*circa* 2330 a.C.). Costuma-se atribuir aos sumérios as primeiras manifestações de escrita no verdadeiro sentido do termo, ou seja, um repertório de sinais formais e de símbolos, fruto de comum acordo, que pode ser utilizado para reproduzir de maneira clara os pensamentos e sentimentos que o autor deseja exprimir (Jean, 1992). Na antiga Mesopotâmia, área do Oriente Médio compreendida entre os rios Tigre e Eufrates numa extensão que avançava desde o Golfo Pérsico até a região de Bagdá, atual capital do Iraque, sumérios e acadianos conviviam na chamada Baixa Mesopotâmia ou Caldeia em sociedades altamente desenvolvidas e utilizando-se de línguas extremamente contrastantes uma da outra. A escrita dos sumérios, desenvolvida de início como um *aide-mémoire* para registros de contabilidade agrícola através de inscrições pictográficas em placas de argila, passou a registrar, como descoberto no complexo do templo de Uruk, informações acerca da organização social dos sumérios, transações financeiras, literatura, códigos de lei e até “métodos” de ensino nos quais alunos aprendizes da escrita copiavam textos escritos pelos professores (os escribas, especialistas na arte de escrever).

Os pictogramas evoluíram para símbolos cuneiformes padronizados pelos escribas e representando conceitos variados além daqueles diretamente sugeridos pelas figuras (um pé humano, por exemplo, poderia significar *andar*, *levantar-se* ou *mover-se*; um triângulo pubiano associado ao símbolo de montanha representava a ideia de uma mulher estrangeira; o símbolo de um pássaro combinado ao de um ovo representava *fertilidade*; linhas paralelas significavam *amizade*). Posteriormente, os símbolos passaram a representar sons, até que a escrita sumeriana evoluiu a tal ponto em que os escribas passaram a indicar o caráter fonético ou pictográfico dos tipos por meio de sinais determinativos. Com o crescente poder dos acadianos (ancestrais semíticos dos árabes e hebreus) na Mesopotâmia e seu domínio sobre os sumérios, a língua destes

entrou em desuso como idioma falado, permanecendo preservada nos registros de cunho religioso e passando a ser instrumento de promoção social e cultural.

Os acadianos adotaram o sistema de escrita suméria, tomando conhecimento da língua e efetuando o que se poderia chamar da primeira prática de aprendizado de língua estrangeira. Esse fato foi importante no sentido de que promoveu o desenvolvimento do sistema de escrita dos sumérios a ponto de outros povos dele passarem a utilizar-se para representar suas próprias línguas e preservar documentos, hinos e textos sagrados como foi o caso dos acadianos, babilônios, assírios e dos próprios sumérios, cujo Épico de Gilgamesh, até então transmitido por história oral, foi codificado e teve vários de seus trechos recuperados na biblioteca do rei assírio Assurbanipal (669 – 627 a.C.) em Nínive, sendo considerado um precursor dos mitos gregos, em especial dos trabalhos de Hércules.

Na mesma dinâmica de aprendizagem da língua do povo dominado, porém culturalmente superior, os romanos de classes mais abastadas dedicaram-se a aprender a língua grega como segunda língua por questões de prestígio. Após a conquista romana da Macedônia (168 a.C.), a Grécia passa a integrar o império romano, consolidando-se o processo de influência grega sobre a cultura romana: famílias abastadas proviam educadores gregos a seus filhos, os quais eram mais tarde enviados à Grécia e à Ásia Menor para aperfeiçoarem seus estudos helenísticos. A cultura e a língua gregas, tal como absorvidas pelos romanos, imprimiam àquele que as conhecesse status de proeminência social.

Como já apontado no capítulo 2, com o surgimento e estabelecimento dos vernáculos europeus na transição da Idade Média para o Renascimento, o latim já perdera força como língua falada, prevalecendo, entretanto, como a língua da intelectualidade e da erudição, bem como a língua internacional dos cristãos letrados e a mais bem descrita. Os manuais de ensino de latim eram bilíngues e a aprendizagem se dava por meio de paradigmas sintáticos e lexicais retirados de textos religiosos. Com o fortalecimento das unidades políticas dos Estados e seus respectivos vernáculos, as línguas nacionais se tornaram objeto de aprendizagem escolar, sendo seu ensino, entretanto, ainda baseado nos moldes das gramáticas latinas.

A chamada didática moderna inicia-se com Jan Amós Komensky (Comenius, em latim). Nascido em 1592 na República Checa, órfão dos pais e criado por uma família

adepta à rigidez dos costumes reformistas dos morávios, Comenius frequenta a universidade na Alemanha e, como educador, modifica radicalmente a forma de ensinar artes e ciências em sua escola, destacando-se rapidamente no meio do ensino em nações como a Inglaterra, Suécia e Holanda. Em 1627 publica sua maior obra, a *Didática Tcheca*, posteriormente traduzida para o latim como *Didática Magna* em 1631, contendo os seguintes preceitos metodológicos considerados revolucionários por constituírem as bases da escola moderna⁵⁸: (a) a construção da infância moderna como forma de pedagogização dessa infância por meio da escolaridade formal (até então, as crianças eram tratadas como pequenos adultos); (b) uma aliança entre a família e a escola, por meio da qual a criança vai se soltando da influência da órbita familiar para a órbita escolar; (c) uma forma de organização da transmissão dos saberes, baseada no método de instrução simultânea, agrupando-se os alunos; (d) a construção de um lugar de educador, de mestre, reservado aos adultos portadores de saberes legítimos; e (e) o fundamento de que todos são dotados da mesma natureza humana, apesar de terem inteligências diversas.

A partir do século XVIII, deu-se início uma maior sistematização de métodos especificamente voltados ao aprendizado de outras línguas estrangeiras e com propósitos desvinculados ao estudo de textos religiosos. O método da tradução e gramática surge como o primeiro método propriamente dito, consistindo na tradução de textos da língua estrangeira para a primeira língua do aprendiz e no estudo sistemático e prescritivo da gramática da língua estudada por meio da comparação das regras de ambos os sistemas. Não se dá destaque à comunicação oral, focalizando-se o estudo no desenvolvimento da leitura e da escrita da língua estrangeira com o objetivo – por questões de prestígio e desenvolvimento mental – de capacitar o aprendiz a usufruir a literatura produzida em tal idioma. Esse aspecto mecanicista retira do aprendizado a questão da indução e da construção de sentidos, porquanto concebe a língua como código e forma e a leitura como um processo de (de)codificação. Outra consequência é a inexistência de interação aluno-aluno, pois, dada a meta de se traduzir bem e receber o aval da qualidade da tradução do professor, o aprendiz não interagirá com ninguém a não ser com o seu instrutor – e isso no nível de avaliação, não de interação verbal propriamente dita no idioma aprendido. Prevaecem, neste método, exercícios de compreensão de texto, exploração lexical via sinonímia/antonímia, conscientização dos

⁵⁸ Fonte: <http://www.conteudoescola.com.br>. Acesso em 06/03/2010.

cognatos, exercícios gramaticais apresentados de forma dedutiva, estudo da frase através de lacunas a serem preenchidas, formação de sentenças com o vocabulário recém-aprendido, produção escrita através de um tópico proposto pelo professor (Larsen-Freeman, 2000).

O crescente questionamento do método da tradução e gramática levantou a questão de se demover o professor do centro único e exclusivo do processo de aprendizado e enxergar o aprendiz também como um sujeito cujas características e objetivos deveriam ser consideradas. Além disso, a ênfase dada à leitura e à escrita no método da tradução e gramática mostrava-se insuficiente para suprir as necessidades cada vez mais prementes de comunicação entre as nações com o advento da Revolução Industrial. Parte-se para a busca de um método que enfatize a comunicação oral em detrimento à tradução e à apresentação de regras gramaticais, instituindo-se o método direto em várias escolas. O método direto ganhou grande popularidade e nele se apoiou a filosofia de ensino de escolas de grande porte, como a Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, cujo livro *Português 1*, voltado a aprendizes de PLE nos níveis básico e intermediário e reeditado, apresenta em sua introdução as diretrizes fundamentais do método:

Rejeita-se a tradução quando se trata de aprender uma nova língua. Desde a primeira aula o aluno ouve e fala apenas o idioma que deseja assimilar. Tudo aquilo que não puder ser introduzido por meio de demonstração deve ser ensinado levando-se em consideração o seguinte princípio matemático: é possível deduzir o valor de uma incógnita x a partir de sua relação com os valores conhecidos de a e b . É esta a base do ensino por construção em blocos, fundamental no Método Berlitz. (p. xiii)

A oficialização do método direto na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902) com a obrigatoriedade de seu uso nas escolas públicas demonstram o sucesso comercial do método. Exposto ao método direto, o aluno não tem papel passivo e interage intensamente com o instrutor durante a aula. O fundamento do método é a capacidade de possibilitar ao aluno o aprendizado do idioma estrangeiro por meio de técnicas indutivas, associações e inferências, nunca se utilizando da língua materna para “aprender a pensar” na língua estrangeira⁵⁹.

⁵⁹ O autor desta tese trabalhou como instrutor de Inglês e PLE nas Escolas Berlitz (filial Haddock Lobo) em São Paulo-SP no período de 1988 a 1992, atuando também como autor da reedição dos livros *Português 1*, *Português 2* e *Suplemento de Negócios* de 1990 a 1992. Durante esse período, estabeleceu contato direto com o centro de produção pedagógica da Berlitz em Princeton, nos EUA, para absoluta conformidade com os padrões do método.

No método direto, a conversação é estimulada através de situações previamente definidas pelo professor para a simulação de instâncias de interação na vida real. Embora ainda utilizado nos dias de hoje por defensores da ideia de que uma língua estrangeira deva ser ensinada exclusivamente nessa mesma língua e sem que se recorra a mecanismos gramaticais, o método direto sofreu críticas por criar a falsa crença de que apenas professores nativos de uma língua são capazes de ensiná-la e, o que é pior, que qualquer falante de uma língua está capacitado a ensiná-la. Além disso, o método direto parece ter mantido a visão de que a língua é apenas um código, deslocando o foco do “código da tradução” para o “código da comunicação oral”. Por não receber explicações de natureza gramatical da língua estrangeira, o aprendiz pode ser levado a criar falsas deduções ou mesmo não enxergar diferentes categorizações típicas da visão de mundo inerente à língua estudada.

No final do século XIX, o foco na habilidade da leitura foi ganhando força, em especial nos Estados Unidos, onde, diferentemente dos europeus, os aprendizes de uma língua estrangeira não dispunham de facilidade para praticá-la oralmente, como estimulado pelo método direto. Institui-se, assim, o método da leitura, com base na ideia de que a escola não necessariamente precisaria ensinar ao aluno a habilidade oral da língua estrangeira, mas sim oportunizar o gosto pela leitura e cultura do povo que dela fazia uso (Morosov & Martinez, 2008). Já na década de 1930, o método da leitura – estruturado na escrita para as abordagens gramaticais e na oralidade para imprimir um caráter mais prático ao aprendizado – gozava de popularidade nas escolas de ensino regular dos Estados Unidos, assim prevalecendo até o final da Segunda Guerra Mundial. Leffa (1988) aponta que a gramática era utilizada apenas para ajudar na habilidade da leitura, centrando-se o método nos exercícios de léxico e tradução.

A Segunda Guerra Mundial trouxe profundas modificações ao modo de pensar quando à aprendizagem de línguas estrangeiras. Surgia a necessidade de que soldados, especialmente os estadunidenses, aprendessem a *falar* determinadas línguas estrangeiras o mais rápido possível, o que resultou em cursos intensivos com foco na habilidade oral. Um tipo de prática de memorização de estruturas sintáticas e lexicais através de repetição em alto grau de estruturas – os *drills* – passou a ser amplamente utilizado e posteriormente absorvido por diversas instituições de ensino. Esse método, denominado audiolingual, apoiava-se em teorias linguísticas estruturalistas do fim da primeira metade do século XX, as quais preconizavam um ensino com bases behavioristas: a

repetição de estruturas sintáticas dirigia o aprendizado na linha do estímulo e reforço para a formação de hábitos linguísticos e o erro era compreendido como prejudicial à internalização das estruturas da língua, não havendo espaço para a indução. As premissas do método audiolingual são: “língua é fala, não é escrita”; “língua é um conjunto de hábitos”; “deve-se ensinar *a língua*, e não *sobre a língua*”; “as línguas são diferentes” – esta última evidenciando o forte apoio teórico da Análise Contrastiva, através da qual se poderiam prever os erros dos aprendizes através da comparação dos sistemas fonológicos, lexicais e sintáticos das línguas.

Com o advento das ideias de Chomsky na década de 1960, a condução behaviorista do método audiolingual foi desafiada ao se questionar o aprendizado de línguas estrangeiras como formação de hábitos. Com base no pressuposto da gramática gerativa de que as pessoas eram capazes de entender sentenças que nunca haviam escutado, a aprendizagem passou a ser vista não como formação de hábitos, mas sim como resultado da formação de regras. Aliada a essa nova postulação teórica, havia a questão prática de que muitos alunos não conseguiam transferir para as situações da vida real as estruturas praticadas em sala de aula ou não dispunham de treinamento indutivo suficiente para agir de maneira competente em situações que se desviassem das simuladas e dramatizadas nos cursos de língua estrangeira. Para Chomsky, a aquisição de línguas é um processo inato do ser humano e não há como a mente humana reagir somente a estímulos. Em contrapartida, as pesquisas de Vigotski (1987) defendem que pensamento e linguagem têm origens distintas, sendo esta inicialmente não intelectual e aquele não verbal. Em determinado momento do desenvolvimento da criança (estimado pelo pesquisador por volta dos dois anos de idade), as curvas de desenvolvimento cruzam-se, dando origem a uma nova forma de comportamento. A criança passa, assim, a utilizar-se da língua para a interação social e, posteriormente, para a construção de sentidos.

Se para Chomsky a linguagem surge geneticamente do indivíduo para o social e para Vigotski todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (Luria, 1976), o fato é que nenhum desses estudiosos se debruçou, de maneira direta, sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, mas sim sobre a aquisição da língua materna pelas crianças. No entanto,

essas novas visões instigaram o aparecimento de diversas discussões acerca da aprendizagem de língua estrangeira, dos quais destacamos:

- a) Método de Curran: baseado em técnicas de terapia em grupo, através das quais o instrutor considera, além da capacidade intelectual do aluno, seus sentimentos, reações e o desejo de aprender uma outra língua. Ao considerar o aprendizado como parte do processo social do aprendiz, a ênfase se dá no âmbito colaborativo com a utilização de técnicas diversas tais como tradução, trabalhos em grupo, conversação livre, sem que haja, necessariamente, um currículo pré-definido.
- b) *The silent way*: inspirado nos estudos cognitivistas e projetado para capacitar os aprendizes a se tornarem independentes e responsáveis por sua própria aprendizagem. O professor permanece em silêncio (daí a denominação do método), utilizando-se de ferramentas típicas do método, além de promover a correção em pares e o uso de gestos para a compreensão. Assume-se que a experiência prévia do aluno no aprendizado de sua própria língua materna exerça influência sobre a maneira como aprenderá uma língua estrangeira, visto que a aquisição da língua materna gera consciência acerca do que é uma língua.
- c) Sugestologia: desenvolvido pelo búlgaro Georgi Lozanov, visa à aprendizagem rápida com base nos processos fisiológicos cerebrais. O estudo da sugestão consiste na interação entre a atividade mental inconsciente e o meio através de elementos que desencadeiam no indivíduo impressões e imagens sem que ele tenha consciência disso. Assim, os aprendizes são induzidos ao relaxamento através de música barroca numa busca à eliminação das barreiras psicológicas à aprendizagem: o método preconiza que o cérebro é tanto mais capaz de processar grandes quantidades de material quanto maior for o estado de relaxamento em que se encontrar o indivíduo. O aluno deve sentir-se inserido em um ambiente o mais agradável e acolhedor possível, podendo-se até mesmo aplicar preceitos de ioga.

Entretanto, a abordagem que mais teve efeito sobre a produção de materiais de ensino de língua estrangeira e programas de treinamento de professores foi a de Krashen. Baseado em diferentes pressupostos teóricos (incluindo as ideias de aquisição de língua materna, o inatismo de Chomsky e os estudos interacionistas de Vigotski),

Krashen propõe o que designou como *the natural approach*, estabelecendo o contraste, amplamente utilizado nas pesquisas de aprendizagem de língua estrangeira e de segunda língua, entre *aquisição* e *aprendizagem*. Segundo o autor (1988; 1992), a *aquisição* (“*acquisition*”) é um processo subconsciente de construção criativa utilizado por crianças e adultos ao adquirirem a primeira e a segunda línguas. A aquisição é natural, nela enfatizando-se a necessidade de comunicação e não a forma linguística. A aprendizagem (“*learning*”) de uma língua, por outro lado, é um processo consciente através do qual regras explícitas são assimiladas e observadas. Krashen cita ainda algumas hipóteses relacionadas ao conceito de aquisição que são importantes para o ensino de línguas estrangeiras:

- a) Ordem natural: algumas formas gramaticais seriam supostamente adquiridas primeiro com relação a outras mais tardias. Aceitando essa hipótese, seríamos levados a acreditar que, para que a aquisição de uma segunda língua ocorra, devemos organizar as estruturas gramaticais a serem ensinadas na sequência que ocorrem na primeira língua. O problema é que não há informações suficientes para elaborar qual seria essa ordem natural e, a partir de então, utilizá-la na elaboração de material didático. Além disso, a referida ordem tem sido explorada no idioma inglês, sendo que desconhecemos trabalhos voltados a esse objetivo no campo da língua portuguesa⁶⁰.
- b) Monitor: mostra o inter-relacionamento entre aquisição e aprendizagem, afirmando que nossa fluência numa segunda língua se deve ao que foi adquirido, e não ao aprendido. A aprendizagem serve apenas como um elemento de controle da competência adquirida (monitor), quando então nos referimos conscientemente a regras para corrigir nosso desempenho linguístico.
- c) *Input*: para a aquisição de uma língua é condição necessária, embora não suficiente, que compreendamos uma mensagem lida ou falada (*comprehensible input*) com estruturas que ultrapassem nosso conhecimento linguístico. A aceitação desta hipótese está aceita nos textos selecionados para compreensão em livros didáticos que seguem a abordagem funcionalista.

⁶⁰ Almeida Filho (1997) sugere um inventário “dos itens gramaticais morfossintáticos do português que seriam necessários para o uso da língua num nível limiar”. Entretanto, o conceito de nível limiar está atrelado à aprendizagem de línguas estrangeiras.

- d) **Cognição:** habilidade de formar pensamentos e ideias. A importância desse conceito está na compreensão, por parte do professor, da existência de diferentes estilos cognitivos.
- e) **Percepção:** habilidade de decodificar e codificar os sinais do meio ambiente através dos órgãos sensoriais. No processo de percepção da mensagem linguística, estão envolvidos pelo menos três componentes que interagem simultaneamente: discriminativo (reconhecimento dos sons de uma língua dentre outros ruídos do ambiente), integrativo (permite agrupar os sons da fala em unidades significativas, importante para a reconstrução de mensagens fragmentadas) e representativo (dá sentido à imagem e possibilita seu armazenamento em forma de imagens ou conceitos para futuras consultas).
- f) **Memória:** em psicologia, é uma área de pesquisa que abrange desde os mecanismos de retenção da informação por períodos curtos até a forma como organizamos e armazenamos informação sobre o mundo. O estudo da memória traz muitas implicações ao ensino de PLE, tais como a importância da contextualização das formas a serem ensinadas; a importância do estímulo por parte do professor para que cada aluno desenvolva sua própria estratégia de memorização; a necessidade de reduzir o vocabulário novo apresentado em cada lição a um determinado número máximo; o valor de técnicas de revisão.
- g) **Variedade linguística:** diferença de utilização do vernáculo por razões diastráticas, diafásicas e diatópicas. A grande importância do estudo das variedades linguísticas para o professor de PLE é a possibilidade de conscientização sua e do aluno de que falar diferente não quer necessariamente dizer falar mal uma língua. Fala-se bem uma língua quando se escolhe a modalidade adequada ao interlocutor em determinada situação.
- h) **Mistura de variedades:** é a alternância de registro para adequá-lo a uma nova situação, tópico ou interlocutor.
- i) **Competência comunicativa:** competência do falante ao se comunicar em uma língua, respeitando não só as regras estruturais como as regras de uso sociocultural do idioma.
- j) **Preconceito linguístico:** é a estimativa exagerada dos valores de uma determinada variedade de língua utilizada por um grupo social em detrimento

das demais. O preconceito linguístico está diretamente relacionado a uma distorção de valores que se reflete através do menor ou maior prestígio cultural que uma determinada variedade linguística exerce sobre as outras. A conscientização desse problema é de fundamental importância para o professor de PLE, que deve levar o aluno a criar uma atitude de objetividade frente às variedades linguísticas, evitando que sejam feitos julgamentos sobre a capacidade intelectual dos indivíduos baseados apenas no uso de uma dada variante linguística menos prestigiada socialmente.

Schütz (2010) explicita três implicações oriundas do modelo de Krashen. A primeira diz respeito à influência da faixa etária no modo de assimilação de uma língua estrangeira: “assim como a idade é um fator determinante no aprendizado de uma forma geral, ela também é um fator determinante no grau de eficácia de *acquisition* e *learning*”. O autor defende que a menor idade está associada à maior eficácia da aquisição, ao passo que a aprendizagem se mostra “apenas parcialmente eficaz na faixa etária de maturidade intelectual”, conforme indicado no gráfico 4.1 abaixo:

Gráfico 4.1: Idade e grau de eficácia de aquisição x aprendizagem

Fonte: <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>

A segunda implicação diz respeito à característica pessoal do aprendiz quanto a uma maior tendência à introspecção ou à extroversão:

Pessoas que tendem à introversão, à falta de autoconfiança ou ao perfeccionismo, pouco se beneficiarão de um conhecimento da estrutura da língua e de suas irregularidades. (...) Por outro lado, pessoas que tendem à extroversão, a falar muito, de forma espontânea e improvisada, também pouco se beneficiarão de learning, uma vez que a função de monitoramento é quase inoperante, está submetida a uma personalidade

intempestiva que se manifesta sem maior cautela. Os únicos que se beneficiam de learning, são as pessoas cujas características de personalidade se situam num ponto intermediário entre a introversão e a extroversão, e que conseguem aplicar a função de monitoramento de forma moderada e eficaz.

O gráfico 4.2 ilustra a ideia do autor:

Gráfico 4.2: Personalidade e o efeito sobre a aprendizagem

Fonte: <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>

A terceira e última implicação chama a atenção à vantagem dos professores não-nativos em programas na aprendizagem, visto terem eles já “percorrido o mesmo caminho” e por isso, em geral, levarem vantagem sobre os nativos, ao passo que na aquisição, por inexistir um professor propriamente dito, mas sim uma interação entre pessoas, “a presença de representantes autênticos da língua e da cultura que se busca assimilar é fundamental”.

Com os estudos de Widdowson (1991), Wilkins (1976) e Hymes (1972), o foco da aprendizagem dirigiu-se à comunicação, defendendo-se a premissa de que apenas a competência linguística não era suficiente para o efetivo aprendizado de uma língua no contexto da comunicação. Surge, assim, a abordagem comunicativa, amplamente adotada nos manuais de idiomas a partir dos anos 1980 e até hoje utilizada em diversos programas de ensino. Com base na dicotomia *langue/parole* saussuriana, Hymes (1972) propôs a diferença entre competência linguística e competência comunicativa, configurando-se como o primeiro autor a incorporar características sociais ao conceito de competência (Morosov & Martinez, 2008) numa preocupação à necessidade de o

aprendiz poder utilizar-se da língua estrangeira em situações reais e em conformidade com as comunidades específicas em que se encontrar inserido. Como já apontado no capítulo 2, Hymes demonstrou que a competência comunicativa resulta do domínio simultâneo e eficaz de quatro competências: discursiva, gramatical, estratégica e sociolinguística: além de saber *o que* falar, o indivíduo comunicativamente competente deve saber o que *não* falar, *com quem* falar, *quando* falar, *onde* falar e *como* falar. Esse conceito mais abrangente e social acabou por ser absorvido e ampliado na tipificação de competências arroladas em programas-base para o ensino de línguas estrangeiras como, por exemplo, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, também detalhado no capítulo 2.

A partir das discussões de Hymes, Widdowson (1991) iniciou o debate sobre o uso e a forma da língua, apontando para a necessidade de um ensino voltado também à comunicação e não somente à forma da língua. Algumas das bases teóricas da Análise da Conversação foram marcadas pelos pressupostos teóricos apresentados por Widdowson em decorrência da preocupação com a maneira como as frases são utilizadas com vistas a atingir um propósito eficaz de comunicação. As práticas conversacionais ganharam, assim, cada vez mais espaço no planejamento das aulas de língua estrangeira, levando a um aumento significativo de interação aluno-aluno e aluno-instrutor em especial através de dramatizações.

Os exemplos abaixo, retirados de manuais de língua publicados nos anos 1990 e bastante utilizados comercialmente, expressam o esforço dos responsáveis em explorar as quatro competências (muitas vezes denominadas “quatro habilidades”) de maneira integrada e contextual, seja em programas de ensino de língua para usos gerais como para usos específicos, com seções específicas para as dramatizações como uma oportunidade de utilizar as estruturas aprendidas em situações o mais próximo possível da realidade comunicativa:

- a) “All four language skills are practised and in each unit you will encounter the language that is most relevant to the business world. (...) Vocabulary has to be understood in the context in which it appears. (...) You will have the opportunity to put into practice the knowledge acquired while working through the unit, as well as using your existing linguistic resources and a wide variety of business skills in a challenging and realistic business task

which will serve to recreate the atmosphere of the business world within a classroom environment.”⁶¹

- b) “There is still a wide variety of practice tasks and activities covering all the skills. (...) There is even greater emphasis on personalized speaking. [The Skills Work Section] remains integrated and balanced, with a mix of accuracy and fluency-based activities.”⁶²
- c) “Discussion: You will build up your confidence in using English and will improve your fluency through interesting discussion activities. (...) Skills: You will develop essential business communication skills, such as making presentations, taking part in meetings, negotiating, telephoning, and using English in social situations.”⁶³
- d) “Muovendo perciò da un approccio comunicativo situazionale, che tenga conto delle conoscenze e delle abilità operative sul versante Del linguaggio verbale, si evidenziano le strutture di base e si conduce l’allievo ad una pratica di comportamenti grammaticali che ne orientino gli atti linguistici con precisione e coerenza. Si parte sempre dai bisogni comunicativi più elementari, che sostengano e gratifichino il discente in modo spontaneo nel suo habitat normale (...).”⁶⁴
- e) “Uno è il primo livello di un corso comunicativo di italiano per stranieri destinato a un pubblico di studenti adulti e/o adolescenti. (...) La lingua viene presentata in contesti autentici attraverso un’ampia gamma di attività, al fine di favorire nello studente l’acquisizione degli strumenti e delle strategie necessarie per comunicare in reali situazioni d’uso.”⁶⁵
- f) “Actualmente se va instalando un nuevo concepto pedagógico en el ámbito de la enseñanza de idiomas: tomando como base el enfoque comunicativo,

⁶¹ COTTON, D. & ROBBINS, S. (1997) **Business Class**. Harlow: Longman. Livro de inglês para aprendizes no nível avançado, com enfoque em tópicos do ambiente corporativo.

⁶² SOARS, L.; SOARS, J. & SAYER, M. (2004) **New Headway Intermediate** – The New Edition. Oxford: Oxford University Press. Livro de inglês para aprendizes no nível intermediário.

⁶³ COTTON, D.; FALVEY, D. & KENT, S. (2001) **Market Leader** – Upper Intermediate Business English. Harlow: Longman. Livro de inglês para aprendizes no nível pós-intermediário, com enfoque em tópicos do ambiente corporativo.

⁶⁴ CHIUCHIÙ, A.; MINCIARELLI, F. & SILVESTRINI, M. (1999) **In Italiano 2**. Perugia: Ed. Guerra Perugia. Livro de italiano para aprendizes nos níveis básico e intermediário.

⁶⁵ BLINI *et alii* (Gruppo META) (1992) **Uno**: Corso comunicativo di italiano per stranieri. Roma: Bonacci. Livro de italiano para aprendizes nos níveis básico e intermediário.

acoge nuevos impulsos procedentes de la revalorización del sujeto-aprendiz y, por otra parte, del reconocimiento de la dimensión psicológica y emocional del aprendizaje y de la pedagogía de lo positivo. (...) Los temas elegidos permiten la adquisición de una comunicación auténtica y motivadora, estimulan y potencian el compromiso social y vital de l@s alumn@s, y dan como resultado no sólo la realización de actividades significativas en el aula sino también la adquisición de una verdadera competencia intercultural.”⁶⁶

- g) “[La méthode] assure l’apprentissage de La langue, avec ses nombreux exercices écrits, oraux, d’écoute et de systématisation; l’apprentissage de la communication, avec ses nombreuses activités de prise de parole; l’apprentissage de la civilisation, avec ses nombreux documents, illustrations et photos. (...) Tout en poursuivant les acquisitions lexicales, grammaticales et communicatives, il comporte une révision systématique des connaissances et des savoir-faire de base.”⁶⁷
- h) “[Neste livro] enfatiza-se a comunicação, a linguagem falada com todas as suas peculiaridades.”⁶⁸
- i) “(...) trata-se de um livro elaborado com a intenção de proporcionar a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta. (...) Mantivemos o grande número de exercícios em cada unidade (...) Eles têm dois objetivos: fixar as estruturas gramaticais e desenvolver as expressões oral e escrita de forma dirigida e espontânea.”⁶⁹
- j) “[Este] é um livro feito ‘ao vivo e em cores’ para você que quer aprender o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa. Você vai se deparar, no decorrer das vinte unidades, com as expressões coloquiais mais usadas, dialetos regionais

⁶⁶ CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O. & LLOVET, B. (2000) **Planet@ 1**. Madri: Edelsa. Livro de espanhol para aprendizes no nível básico.

⁶⁷ GIRARDET, J., CRIDLIG, J-M. & DOMINIQUE, P. (1990) **Le Nouveau Sans Frontières 3**. Paris: CLE International. Livro de francês para aprendizes no nível pós-intermediário.

⁶⁸ PONCE, M.; BURIM, S. & FLORISSI, S. (2000) **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: SBS. Livro de PLE para aprendizes nos níveis básicos e intermediário.

⁶⁹ PONCE, M.; BURIM, S. & FLORISSI, S. (2005) **Tudo Bem? Português para a nova geração. Vol. 2**. São Paulo: SBS. Livro de PLE para aprendizes nos níveis básicos e intermediário.

e muito vocabulário útil a situações diversas (...). Um pouco da História, cultura e sociedade brasileiras fazem parte deste livro elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a COMUNICAÇÃO.”⁷⁰

Em geral, a abordagem comunicativa promoveu ampla produção de materiais de cursos de línguas estrangeiras sob a premissa de que competência linguística por si só não faria com que os aprendizes se tornassem comunicativamente competentes, com foco no uso da linguagem a uma determinada situação na qual os atos de fala são produzidos por falantes inseridos em um contexto sociocultural específico. Além disso, a abordagem comunicativa pretende ensinar como apreender os sentidos implícitos e explícitos das mensagens nas trocas linguísticas da comunicação, visando à comunicação eficaz.

Algumas abordagens pós-comunicativas surgiram no período de transição do século XX para o XXI, dentre as quais destacamos:

- a) *Content-based approach* (abordagem baseada no conteúdo). Esta abordagem está na base dos chamados “cursos instrumentais” ou “cursos para fins específicos”. Consiste no planejamento de currículos com a inclusão de conteúdo característico de uma determinada área acadêmica ou profissional (por ex.: inglês para hotelaria, português para negócios, espanhol para medicina). Pela própria natureza do programa, torna-se impossível considerar a língua como fato isolado, tornando-se o contexto – em alto grau de especificidade – o foco das aulas. Além disso, dado o interesse dos aprendizes pela aplicação da língua estrangeira em uma determinada área que eles mesmos já dominam e com a qual, em tese, possuem afinidade, torna o aprendizado mais dinâmico e produtor para aquele indivíduo ou classe específica.
- b) *Task-based approach* (abordagem baseada em tarefas). Visa a promover intensa interação entre os aprendizes através da atribuição de tarefas específicas. Ao necessitarem interagir em um determinado contexto para fins de execução de uma tarefa, os aprendizes veem-se obrigados a utilizar a língua de maneira eficiente no que diz respeito à obtenção de seus objetivos.

⁷⁰ LIMA, E. & IUNES, S. (2001) **Falar... Ler... Escrever... Português** – Um curso para estrangeiros. São Paulo. E.P.U. Livro de PLE para aprendizes nos níveis básicos e intermediário.

Na sua versão mais tradicional (PPP ou “Present Practice Produce”⁷¹), o professor primeiro apresenta (“present”) certos itens linguísticos em um determinado contexto para elucidação de seu significado através de um texto, um diálogo ou uma situação simulada. Em seguida, os aprendizes são induzidos a praticar (“practice”) tais itens por meio de exercícios de diversos tipos, situação em que o professor os monitora e pode intervir com correções. Por fim, avança-se ao estágio de produção (“produce”) através da prática livre do item apresentado em aula, o que geralmente se dá por meio de dramatização. As críticas a este método apontam para a possibilidade de o aluno vir a enfatizar o uso do item recentemente aprendido de tal forma que a situação simulada em aula pouco se aproxima de uma situação realista.

- c) *Lexical approach* (abordagem lexical). Desenvolvida principalmente por Michael Lewis⁷², esta abordagem desvia o eixo da aprendizagem para o léxico, destituindo a gramática de uma função principal nos currículos de ensino de língua estrangeira. Como premissa principal tem-se que a língua é um léxico gramaticalizado e não uma gramática lexicalizada. A proposta é que esta abordagem não substitua os métodos comunicativos, mas sim que se integre a eles para tornar a aprendizagem do vocabulário mais prazerosa e eficiente, possibilitando ao aluno a aquisição da língua realmente falada. O professor deve, ainda, atualizar-se constantemente quanto à evolução do uso do léxico na língua que leciona, além de utilizar-se de corpora para ampliar o leque de opções lexicais. No entanto, a ênfase no léxico acabou por levar certos estudiosos a questionar o ensino de expressões típicas da interação verbal com menor grau de transparência semântica: Leech (1998) sugere não utilizar estruturas como *and things*, *and stuff like that* ou *something* que, segundo o autor, são estigmatizadas e desprovidas de sentido, não devendo, por isso, serem exploradas em sala de aula. O problema, a nosso ver, é que estruturas desse tipo **são claramente utilizadas como MD** e ignorá-las em um programa de língua estrangeira seria não possibilitar ao aluno uma real exposição a situações em que os falantes interagem e utilizam-se de estruturas especificamente voltadas à gestão do discurso.

⁷¹ <http://www.teachingenglish.org.uk>. Acesso em 15/5/2010.

⁷² <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/lexical-approach-1-what-does-lexical-approach-look>. Acesso em 15/05/2010.

- d) A teoria das inteligências múltiplas. Teoria desenvolvida por Howard Gardner e que resultou em um amplo espectro de utilização no mercado, não somente no ensino de línguas estrangeiras, mas em áreas diversas como Recursos Humanos, Psicologia Aplicada e Administração de Empresas. Segundo Gardner (1985), a aprendizagem se dá através de diferentes canais, os quais variam de indivíduo para indivíduo. Na sua teoria, Gardner propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. A linha de desenvolvimento de cada inteligência, no entanto, será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais. Assim, ao reconhecerem as inteligências múltiplas de seus alunos, os instrutores podem acessar o canal mais adequado para atingir os objetivos do ensino. As inteligências inicialmente propostas são: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal intrapessoal, posteriormente complementadas pelas inteligências social, ecológica e espiritual.
- e) Abordagem sociolinguística. Não obstante os estudos de dialetologia tenham adquirido impulso na França já em 1881, quando passaram a fazer parte do currículo regular da École Pratique des Hautes Études de Paris (Brandão, 1991), foi com o advento dos estudos sociolinguísticos de Labov que alguns métodos passaram a adotar, numa atitude inovadora, os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista e da sociolinguística interacional, considerando, nos currículos de língua materna e estrangeira, não somente as formas consagradas pela norma culta, mas também as variantes.

4.1.2 O culto e o popular

A abordagem pós-comunicativa sociolinguística desviou o eixo das discussões envolvendo língua culta e língua popular: se antes esta era simplesmente categorizada como “impura” e excluída dos currículos sem maiores ponderações, um novo horizonte traçou-se de forma a colocar o universo do discurso popular com as variantes da norma

culta na mesa de discussão, descortinando temas como identidade social linguística, estigmas, discriminação. Quanto à natureza atribuída às variantes, afirma Teles⁷³:

No caso específico da comunidade brasileira, há de se levar em conta o fato de a língua-padrão estar diretamente ligada à classe dominante. Disso decorre [o fato de] as variedades não-padrão e seus falantes serem altamente estigmatizados dentro da nossa sociedade. O estigma associado aos traços do dialeto do aluno é um dos fatores de discriminação e inferiorização do sujeito e de toda uma classe social, incluindo sua história e sua cultura.

A estigmatização da norma popular não é incomum nas salas de aula de PLE, nas quais os professores desconsideram todos os desvios da norma culta em prol do ensino do “bom português” ou do “português correto”, quando, curiosamente, eles próprios utilizam-se de variantes ao interagir com outros brasileiros. A questão sobre “qual português” (como língua materna ou estrangeira) se deve ensinar nas escolas do Brasil é tão polêmica quanto importante, abarcando posturas antagônicas e discussões acirradas. Para Bagno (2000; *apud* Ilari, 1996), “muita gente acredita e defende que é a norma culta que deve constituir o objeto de ensino/aprendizagem em sala de aula. Mas o que é e onde está essa norma culta?” e Possenti (2004; *apud* Ilari, 1996) afirma que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”, enquanto defende que o professor de língua materna não pode, de maneira alguma, dispensar a concepção de língua que foi posta em circulação pela sociolinguística variacionista, por ser a língua naturalmente variável segundo as dimensões do tempo, do espaço geográfico e das divisões sociais. Para quem aceita essa variabilidade como um fato normal e sadio da vida da língua, é imediato reconhecer que a gramática dos manuais mutila a realidade, propondo como modelo a ser seguido uma língua artificial que, de resto, pouco tem a ver com os hábitos linguísticos das pessoas cultas.⁷⁴

⁷³TELES, T.A.F. “Linguagem e identidade social: uma abordagem sociolinguística”, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Acessado em 15/05/2010 em www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net.

⁷⁴ ILARI, R. Resenha sobre o livro de POSSENTI, S. (1996) **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras. In www.scielo.br. Acesso em 15/5/2010.

Numa postura radicalmente purista, o gramático Napoleão Mendes de Almeida afirmou, em entrevista à revista *Veja*⁷⁵, que “o país fala um português muito ruim”, que os brasileiros chegam “a ter vergonha de construções corretas, ter receio de regências, de concordâncias” e que “autores como Alexandre Herculano e Eça de Queiroz, além de possuir uma prosa atraente, obrigam o leitor a ir ao dicionário pelo menos duas vezes por página. Isso é um ótimo sinal.” Almeida chega mesmo a estabelecer uma data para o início da “derrocada” da língua falada e escrita pelos brasileiros:

Veja: Desde quando o brasileiro fala e escreve mal?

Napoleão: Pode-se dizer que o início da derrocada da nossa língua data de 1931. Com a Revolução de 30, introduziram-se as férias escolares de julho. Aí ela começou a degringolar. Talvez os próprios pais tenham provocado essa mudança, por querer descansar, mas esse descanso começou a prejudicar o ensino dos filhos.

A postura de Almeida nos remete à colocação de Fiorin (1988:44):

Quando um enunciador reproduz em seu discurso elementos da formação discursiva dominante, de certa forma, contribui para reforçar as estruturas de dominação. Se se vale de outras formações discursivas, ajuda a colocar em xeque as estruturas sociais. No entanto, pode-se estar em oposição às estruturas econômico-sociais de uma maneira reacionária, em que se sonha fazer voltar um mundo que não mais existe (...).

Cabível e ponderada parece-nos a postura de Bechara (1993:40) ao ressaltar que “não cabe à instituição de ensino a simples substituição da norma coloquial usada na língua funcional do aluno pela norma culta usada na língua funcional da escola”, cabendo ao professor “transformar o aluno num poliglota dentro de sua própria língua”. O aluno deve ser preparado pela escola para conscientizar-se do fato de que as formações discursivas materializam as formações ideológicas e que a língua é o instrumento para tal materialização e para a mobilização da autoridade acumulada pelo falante (Fiorin, 1988; Bourdieu, 1977). O próprio Saussure afirmava no seu *Cours* que a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro.

Ciente de que pode agir no mundo através do ato da comunicação em geral e dos tipos de discursos produzidos em particular, o indivíduo saberá utilizar-se das normas para o seu próprio benefício dentro das comunidades e subcomunidades em que tiver de interagir, prescrevendo a adoção de comportamentos cujos resultados finais visem a

⁷⁵ http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/entrevista_24021993.shtml. Acesso em 15/5/2010.

apresentar saldos socialmente positivos (Citelli, 1991). Ainda que o escopo deste trabalho não nos permita um aprofundamento nessa polêmica, não podemos deixar de ressaltar a relevância da conscientização dos professores de língua estrangeira – e, por conseguinte, de PLE – acerca da fragilidade de se estabelecer como premissa o ensino exclusivo da norma culta. Existem tantas variedades linguísticas quantos grupos sociais que compõem uma comunidade de fala e isso não pode ser ignorado em cursos de PLE.

Mas seria correto dizer que, em termos de estrutura do discurso, o discurso culto difere de maneira diametralmente oposta do discurso popular, de forma que este deva merecer não mais do que um lugar secundário nos currículos de língua? Que discurso caracterizaria as tão frequentes dicotomias associadas ao discurso culto e ao popular? A esse respeito, Barros (1997) aponta a existência de um discurso da norma para a modalidade da fala: o discurso da norma classifica os fatos de linguagem com base em categorias éticas e estéticas (critérios não-linguísticos, portanto), opondo-se, assim, o bom ao mau, o belo ao feio, o apropriado e o inapropriado na linguagem. Tal discurso tem como decorrência o caráter prescritivo da norma.

O confronto entre discurso culto e discurso popular nos levaria inicialmente a crer que neles não se encontram as mesmas estratégias de interação. Não raro se assume, por exemplo, que os interactantes em uma conversação conduzida pelo dialeto social culto não assaltem o turno do outro, não explicitem marcadores de elaboração do discurso durante sua produção ou mesmo nem utilizem tantos marcadores, visto que a maioria deles não carrega conteúdo informativo vital à transmissão da mensagem e seriam, como é corrente pensar, excluídos das estratégias de conversação dos “bons falantes”.

A investigação efetuada por Julião da Silva (2004) comparou os dois tipos de discurso não quanto ao léxico ou à sintaxe (aspectos mais perceptíveis na superfície discursiva), mas centrando-se na estrutura interna de estruturação de enunciados e gestão da interação. O trabalho utilizou como material os discursos produzidos em dois programas de debates: (a) *Marcia*, transmitido pela rede Band (São Paulo), com forte apelo popular e cujo público-alvo eram as classes C, D e E (segundo a emissora, sob consulta), era pautado por discussões de temas polêmicos, com convidados do povo e mediado pela apresentadora Márcia Goldschmidt, sendo possível a interferência da platéia com manifestações de aprovação ou repúdio ao que se passava em cena por meio de aplausos, gritos, vaias; e (b) *Brasil Pensa*, transmitido pela TV Cultura (São Paulo) e

dirigido a espectadores mais intelectualizados e das classes A e B (segundo a emissora, sob consulta), tendo como mediador um jornalista e contando com um número em torno de quatro convidados (em geral jornalistas, personalidades públicas ou pessoas reconhecidas por algum trabalho relacionado ao tema) para a discussão de temas pertencentes às esferas política, social e da educação, como, por exemplo, eleições presidenciais, a reforma previdenciária, o sistema de avaliação dos estabelecimentos de ensino (“provão”), etc.

O observado nesse trabalho investigativo demonstrou algo contrário ao que normalmente se assume: os MD são, sim, marca da fala, seja no discurso oral ou no popular.

No programa dirigido às classes populares, a passagem de turno sempre se deu da apresentadora para o entrevistado ou vice-versa e raramente entre entrevistados, pois a conversação que se mantém entre eles é tensa, propiciando mais assaltos do que passagens consentidas de turnos. Assalto ao turno com deixa são mais frequentes com a apresentadora, que se aproveita, principalmente, de qualquer pausa não preenchida dos entrevistados para tomar-lhes a vez de falar e fazer outra pergunta. Explica-se: o tempo para o programa é limitado e a apresentadora deve gerenciá-lo de forma a gerar o máximo de informação no tempo permitido. A principal estratégia para a tomada de turno de que se utiliza a apresentadora é a repetição ou mesmo reelaboração do que disse seu interlocutor, em geral a resposta a uma pergunta. Entre os entrevistados, principalmente depois de instaurada a polêmica, a tomada de turnos se dá por assaltos sem deixa, sempre com sobreposição de falas e, por se tratar de discussões, com elevação de voz e alta incidência de gesticulação atuando como marcador não-linguístico.

Interessante observar que os entrevistados em momento algum do programa assaltam o turno da entrevistadora. Mostra-se transparente a diferença de papéis sociais que subjaz à conversação e, obviamente, influi na gestão dos turnos (mais à frente, quando analisarmos as marcas do discurso culto, verificaremos que essa intimidação não ocorre).

Os principais MD para manter o turno foram os seguintes:

- a) MD não-linguísticos: gestos que intimidam, utilizados em maior grau entre entrevistados e em menor grau, com mais descrição, pela apresentadora

- b) MD prosódicos: elevação de voz, alongamentos sem pausa
- c) MD não-lexicalizados: *eh:::*
- d) MD lexicalizados: *assim, mas, eu acho assim, olha*
- e) repetição: *que é pra::: que é pra:::, a senhora não pode não pode*

Observações:

- a) a apresentadora produz discurso em alta velocidade; tem poucas pausas, as quais preenche com alongamento, repetição, reelaboração;
- b) maior incidência de alongamentos e marcadores lexicalizados no discurso do entrevistado para a apresentadora; e
- c) a conversação entre os entrevistados apresenta várias instâncias de ruptura informacional, principalmente durante discurso em discussões.

No programa dirigido às classes mais intelectualizadas, a passagem de turno consentida se dá entre apresentador e entrevistado, ocorrendo assaltos ao turno com deixa (entre apresentador e entrevistado e entre entrevistados) e sem deixa (de entrevistado para entrevistado).

São três as grandes diferenças neste universo de uso do dialeto culto: a) os entrevistados assaltam o turno do apresentador (pois, em contraste ao programa popular, não há uma superioridade social do entrevistador, o que faz com que não haja – pelo menos na superfície discursiva interativa – definição de papéis sociais na conversação); b) o apresentador não aproveita todas as pausas para tomar o turno; os entrevistados exibem grande número de pausas, por vezes não preenchidas (com repetição ou alongamento), como se neste universo não houvesse o medo de perder a vez de falar; c) os assaltos ao turno são justificados com estratégias de polidez (“*se me permite*”, “*se me dá licença*”); d) é alta a frequência de marcadores de distanciamento (“*parece que*”, “*acredita-se que*”, “*ao que parece*”) e procedimentos de atenuação; e e) os atos ameaçadores à face (FTA, *face threatening acts*) são altamente modulados por *hedges* endereçados a estratégias de polidez⁷⁶.

⁷⁶ Rosa (1992), citando Brown e Levinson, afirma haver quatro tipos gerais de *hedges*: a) da força ilocucionária; b) dirigidos às máximas conversacionais de Grice; c) endereçados às estratégias de polidez; e d) prosódicos e cinestésicos. (p. 39)

Como no programa popular, o entrevistador do programa culto também toma o turno com reelaboração do discurso do parceiro ou repetição. São as seguintes as estratégias para manter o turno:

- a) MD não-linguísticos: poucos
- b) MD prosódicos: elevação de voz em poucas ocasiões (mais por entusiasmo, menos por situação tensa), alongamentos com pausa
- c) MD não-lexicalizados: *eh:::*, *ahn:::*
- d) MD lexicalizados: *e:::* (planejamento), *quer dizer* (reelaboração), *vamos supor*, *eu acho o seguinte*, *agora acontece*.

Observações:

- a) discurso produzido em velocidade baixa, aumenta um pouco no decorrer do programa); e
- b) pouca ruptura informacional.

Vejamos abaixo um quadro comparativo entre as características verificadas dentro do universo do dialeto culto em contraposição às levantadas no universo do dialeto popular, para um posterior questionamento acerca das estratégias utilizadas por esses dois tipos de falantes.

Quadro 4.1: Fala culta x fala popular

UNIVERSO DO DIALETO CULTO	UNIVERSO DO DIALETO POPULAR
observância das regras de polidez para assalto ao turno (justifica-se, desculpa-se)	regras de polidez menos relevantes
maior número de pausas não preenchidas: nem todas as pausas servem para perda de turno	poucas pausas para não haver oportunidade de tomada de turno
baixo uso de marcadores não-linguísticos para administrar turnos	alta frequência de marcadores para manter a posse do turno
variação de volume de voz discreta	elevação de voz frequente; uso de gestos nas situações de tensão
número menor de tomada de turno por assalto	maior número de tomada de turno por assalto
aspecto lexical dos marcadores: norma culta	aspecto lexical dos marcadores: não aceitos pela norma culta
FTAs modulados	FTAs mais evidentes

Cabe perguntar: quais as diferenças, realmente, entre programas que se utilizam de discursos distintos? As expectativas com relação aos utilitários do discurso culto são atingidas? Na verdade, as preocupações dos apresentadores quanto à gerência dos turnos parecem ser as mesmas: seu tempo é controlado e deve-se gerar o maior número de informações possível. A diferença vai existir na velocidade com que isso ocorre: o

programa popular, por sua natureza de maior apelo, vai em ritmo mais acelerado, ao passo que o programa culto, por fazer uso da “norma dos corretos”, não associa a velocidade aos bons modos.

Os MD, vemos, são utilizados em ambos os discursos. Uma análise quantitativa mostra uma diferença não tão significativa: no discurso popular, os marcadores ocupam aproximadamente 20% do conteúdo do turno (aumentando para quase 50% nas discussões, que são apaziguadas pela apresentadora). O discurso culto começa com poucos MD, como se as falas tivessem sido previamente preparadas: 10% do conteúdo do turno, no máximo. No decorrer do programa, quando a conversação toma rumos não previstos, mantém-se o patamar de 20% e, como este programa não apresenta discussões exaltadas, é esse o topo percentual. Nota-se uma diferença quantitativa, isso sim, nos apresentadores: *Marcia* quase não tem MD que denotam elaboração do texto, ao passo que o jornalista de *Brasil Pensa* usa vários MD com essa função.

Qualitativamente, os MD utilizados no discurso culto são mais próximos da norma culta e mais variados no léxico. Aqui a observância à polidez é evidente, o que não se observa no programa popular. O que nos parece é que o falante do universo culto tenta, ao máximo, mostrar alto grau de elaboração, demonstrando a utilização da norma como ferramenta de afirmação e estratégia argumentativa. A apresentadora *Marcia*, ao usar uma linguagem um pouco mais próxima à norma culta, procura impor-se e intimidar seus entrevistados, pessoas de classe social mais baixa, mantendo, assim, total controle do programa.

Os diversos desdobramentos dos estudos do Projeto NURC também demonstraram que a norma culta apresenta variações e estratégias de gestão do discurso que, à luz das gramáticas mais prescritivas, não deveriam ser expostas em aula. O resultado disso seriam aprendizes estrangeiros não totalmente competentes em termos comunicativos. Entretanto, conforme visto na introdução à seção 4.1, os exames de proficiência em língua portuguesa e as diretrizes norteadoras de cursos de idiomas (como o Quadro Europeu Comum de Referência) vêm demonstrando uma crescente preocupação de caráter sociocultural em também considerar as variantes consideradas não cultas da língua, atribuindo maior nível de proficiência ao candidato que souber transitar entre as diversas normas da língua e que dominar aspectos típicos da interação verbal.

Richards & Schmidt (1990) colocam-se quanto à importância de se considerar a interação nos estudos da linguagem verbal, afirmando que o sistema de comunicação é um “sistema de interação de mão dupla”: baseia-se no *falante* no sentido de englobar significados por ele selecionados, a construção de proposições a partir de conceitos e as atitudes do falante com relação a essas proposições; e baseia-se no *ouvinte* na medida em que tais proposições exercem um efeito perlocucionário.⁷⁷

Verificamos, assim, a preocupação em considerar como complementação do programa de *input* linguístico dos cursos de PLE a inclusão não só do componente cultural, mas também dos componentes funcionais, comunicativos e situacionais, e, portanto, a **língua falada no âmbito interativo** com todas as particularidades que isso implicará em sua estrutura e componentes lexicais.

O panorama histórico de ensino de língua estrangeira ora traçado e as discussões advindas da abordagem sociolinguística permite-nos ressaltar as seguintes considerações nesse processo:

- a) a continuidade com a preocupação de atividades comunicativas: os métodos comunicativos, segundo Richards, Platt & Platt (1992), foram desenvolvidos como reação aos métodos baseados em estruturas gramaticais e visavam a ensinar a competência comunicativa, definida como a capacidade de não somente aplicar regras gramaticais ao uso de uma língua estrangeira, mas também saber como, quando e com quem usar as estruturas, responder a atos de fala, etc.;
- b) o aparecimento da busca pelo chamado “professor reflexivo”, ou seja, orientado pelo *reflective teaching*: abordagem do ensino e da formação de professores com base no conceito de que um professor pode aperfeiçoar sua compreensão sobre o ensino e sua própria atividade profissional por meio da reflexão crítica de suas experiências em aula (Richards, Platt & Platt:1992);
- c) a preocupação com uma pedagogia realista em que a interação em sala de aula passasse a ser considerada;

⁷⁷ “This focus on speaker-meaning and hearer-effects and how the two are related is defined [...] as pragmatics, and his theory of linguistic communication [...] encompasses the use of linguistic items for the coding of meaning, as a communicative system. It is a two-way system of interaction. It is speaker-based in that it is concerned with meanings the speaker selects, the construction of propositions from concepts, and the speaker's attitudes towards these propositions. It is also hearer-based in that the propositions have perlocutionary effects on hearers. It is hence a theory of speech acts. (p.28)

- d) a cognição como processo a ser considerado, deixando definitivamente de lado o aprendizado behaviorista por imitação; e
- e) o surgimento de uma abordagem comunicativa que, segundo Howatt (1984; *apud* Pires, 1997), na sua versão “fraca” enfatiza a importância de propor aos alunos oportunidades para usar a língua estrangeira com o objetivo de se comunicarem e, na sua versão “forte”, propõe que se adquira uma língua pela comunicação, de forma que não é simplesmente ativar um conhecimento já existente, mas de estimular o desenvolvimento do próprio sistema;
- f) uma maior atenção ao componente sociocultural nos programas de ensino de língua, permeada por teorias que versam sobre identidade social, identidade cultural e semântica discursiva; e
- g) a preocupação em ir além da norma culta e da gramática prescritiva, abarcando-se, tanto nos currículos quanto nos exames de proficiência de língua estrangeira, variantes diastráticas e diatópicas.

4.1.3 A questão da interculturalidade

Concordamos com Serrani (2005:29) quando a autora, ao propor meios de elaboração de currículos de ensino de língua estrangeira nos quais o componente sociocultural ocupe explicitamente o lugar que lhe é de direito, afirma que “o conhecimento linguístico não é o único objetivo do ensino de língua”.

É importante que o instrutor e os profissionais responsáveis pela elaboração de materiais didáticos de PLE considerem não somente o conhecimento linguístico como objeto a ser exposto em aula e apreendido pelos alunos, mas também os elementos de ordem cultural e as implicações oriundas do fato de duas ou mais culturas diferentes estarem presentes em sala de aula. Tais implicações permeiam todo o universo linguístico e interacional dos cursos de língua estrangeira, tornando-se mais evidentes no próprio material da língua (léxico e sintaxe diferem de uma cultura para a outra) e menos evidentes nas categorizações, formações discursivas e leitura de valores.

Assim, quando a língua é apresentada dentro de contextos de interação, diversos fatores estarão em jogo além do léxico e da sintaxe. Estruturas discursivas são utilizadas durante o ato interacional a partir de escolhas que derivam de uma avaliação permeada

pelo filtro cultural de cada pessoa. O professor e os aprendizes são, em primeira e última instâncias, pessoas inseridas em um contexto cultural que, em sala de aula, se encontrarão em uma espécie de ambiente cultural híbrido no qual uma atenção maior estará voltada a atos discursivos e comportamentais do que no convívio cotidiano de suas respectivas culturas. Como interculturalista, cabe ao instrutor de PLE ter sensibilidade suficiente para verificar e agir dentro desse contexto híbrido, transmitindo fatos linguísticos e discursivos realistas para a cultura em que os aprendizes utilizarão o português sem, entretanto, incorrer em choques e embates culturais – ou, o que seria pior, julgamentos de valor com base em fatos de cada cultura.

Tabus da linguagem e estratégias de polidez são os fatores mais evidentes de contraste cultural na produção discursiva em sala de aula. É comum que falantes do inglês se vejam em dificuldades quanto ao uso mais adequado dos pronomes de tratamento no Brasil *você, o senhor, a senhora* (pois todos convergem para *you*), não obstante saibam o significado de cada um desses pronomes (Qual deles utilizar em um táxi? Como se referir ao professor, sendo este um profissional jovem e, ao mesmo tempo, uma autoridade? Como abordar o professor fora da sala de aula? Ao conversar com um estranho do sexo feminino, quando o uso de *a senhora* é conveniente, formal demais ou até mesmo ofensivo por denotar idade avançada? Até que ponto o contato físico é aceito? Por que as despedidas entre brasileiros parecem ser tão longas e rituais? – são algumas das perguntas comumente feitas por alunos falantes do inglês nas aulas de PLE).

Ainda que os diálogos nos materiais didáticos e as situações de interação propostas em aula sirvam de modelo – ou, pelo menos, de guia – para responder a tais questões, o instrutor interculturalista não deverá “conceber seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser ‘dominado’ pelo aluno segundo progressões de complexidade apenas morfossintáticas” (Serrani, 2005:17), devendo considerar os processos de produção e compreensão também no nível da enunciação, os quais se apresentam diretamente relacionados à identidade sociocultural. Note-se, entretanto, que ao mesmo tempo em que não se impõe uma nova cultura em sala de aula, não se deve proceder a uma adaptação de culturas a partir de estratégias linguísticas ou discursivos artificiais, como foi o caso, por exemplo, de um professor, colega nosso, que aconselhou seus alunos de PLE a beijarem todos os brasileiros em todas as situações, o que, sabemos, não condiz em absoluto com nossa realidade; ou ainda de um

colega nascido nos Estados Unidos e responsável pelo projeto de um livro de árabe para estrangeiros, que acabou aprovando ilustrações nas quais adolescentes de diferentes sexos estavam na mesma página, o que foi considerado aviltante para alguns alunos de cultura muçulmana.⁷⁸

Ao se referir às memórias discursivas, Serrani (2005) lembra que elas estão inscritas no sujeito juntamente com as palavras da língua materna e que tais fundamentos da subjetividade entrarão em processo de questionamento quando do contato com uma língua e uma cultura distintas. O que dizer, por exemplo, das clássicas lições projetadas para ensinar o campo lexical composto pelas partes do corpo humano? Já se utilizaram fartamente diversas esculturas greco-romanas com a respectiva indicação e a nomenclatura das partes anatômicas... mas como praticar isso em uma sala cujas alunas sequer podem exhibir seus braços em público? Por outro lado, se essa classe está situada no Brasil, seria conveniente evitar tais assuntos e, assim, mostrar uma realidade diametralmente oposta à cultura brasileira, na qual não há grandes tabus com relação ao corpo humano? Parece-nos cabível, nesses casos, não apenas arrolar um glossário de itens relacionados à anatomia humana, mas sim incluí-lo em um diálogo entre brasileiros nos quais se faça referência a esse campo lexical (domínio linguístico) e se deixe evidente como tal assunto pode ser abordado em uma conversa entre brasileiros (domínio cultural).

Por se tratar de uma questão de subjetividade, o professor interculturalista se sairá melhor em seu trabalho se respeitar um processo de aprendizagem também no nível cultural e considerá-lo sempre presente até em questões que, em princípio, lhe pareçam puramente linguísticas. Em outras palavras, para promover a chamada competência intercultural, o professor de PLE deverá considerar os seguintes pontos quando da preparação e condução de suas aulas:

- a) cultura e língua são elementos intrinsecamente relacionados e interdependentes;
- b) temas interculturais não abarcam julgamentos valorativos de “certo” e “errado”;
- c) a competência intercultural é tão relevante quanto a competência linguística não somente com relação à preparação do aprendiz para a inserção em uma

⁷⁸ Exemplos de nossa experiência pessoal enquanto profissionais da Escola Berlitz.

cultura diferente da sua, mas também para alimentar a própria noção de interculturalismo no aluno;

- d) o mundo é globalizado e, portanto, exige comunicação intercultural eficiente; e
- e) a nova cultura em que o aluno estará inserido (a brasileira, no caso de aulas de PLE no Brasil) não deverá ser necessariamente absorvida por ele, mas sim reconhecida e interpretada.

Bennett (1986; 1993) propõe o chamado “Developmental Model of Intercultural Sensitivity” (DMIS) para a esquematização e descrição dos estágios pelos quais passam os indivíduos no processo de aquisição da competência intercultural, conceito definido como a capacidade de reconhecer-se em funcionamento em um determinado contexto cultural, a identificação e a avaliação de diferenças culturais e o desenvolvimento de estratégias gerais para adaptação a diferenças culturais. O DMIS compreende dois conjuntos de estágios: os etnocêntricos (nos quais as pessoas conscientemente consideram seus próprios valores culturais como o centro da realidade e, portanto, rejeitam diferenças culturais ao tomá-las como ameaças à ordem das coisas) e os etnorrelativos (nos quais as pessoas reconhecem a multiplicidade de valores e comportamentos nos diversos contextos culturais do mundo e veem os seus próprios como um exemplo, e não um modelo). O modelo descreve, portanto, a aquisição da competência intercultural a partir de um estágio mais etnocêntrico, com evolução para um estágio mais etnorrelativo conforme ilustrado pela seguinte estrutura:

Quadro 4.2: O *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*

A **negação** é o grau mais extremo do etnocentrismo, na qual o indivíduo não reconhece a categoria de diferença cultural. Para ele, o mundo é constituído inteiramente com base nas suas próprias experiências, sendo-lhe impossível imaginar formas alternativas. As pessoas de outras culturas parecem-lhes menos humanas e desprovidas do “verdadeiro sentimento” daquilo que se pode denominar cultura, devendo ser tolerados, explorados ou até mesmo eliminados, se necessário “para o bem do mundo”.

Na **defesa**, o indivíduo desenvolve a percepção da existência de variantes culturais, provavelmente através de imagens ou contatos fortuitos. Embora ainda sublinhadas pelo irreal, as pessoas de outras culturas são algo exótico e estereotipado. A cultura do próprio indivíduo ainda permanece como o centro de referência e validade, estabelecendo um campo de rivalidade ocupado por *nós* e *os outros*.

No último grau do etnocentrismo, a **minimização**, resolveu-se a ameaça dos “outros” através da aceitação de uma igualdade básica entre todos os seres humanos. O indivíduo que funciona culturalmente neste grau admite a existência de pontos de vista diferentes com relação aos universais físicos (por exemplo, a crença de que todos os humanos têm as mesmas necessidades) ou a um universalismo transcendental (por exemplo, a crença de que todos são filhos de Deus). Entretanto, mantém seus próprios valores como centrais e todos os demais como variantes periféricas.

A **aceitação** é o primeiro grau do etnorrelativismo no qual o indivíduo está plenamente ciente de seu próprio contexto cultural e não mais o considera referência central, mas sim uma categoria a mais dentre tantas outras possíveis em um mundo pluricultural. Não significa que o indivíduo concorde com as diferenças cuja existência admite, chegando mesmo a estabelecer juízo de valor negativo a algumas delas, porém sem ter como base a lógica da própria existência humana e da ordem básica das coisas. Caracteriza-se, principalmente, pelo respeito às diferenças culturais.

No segundo grau do etnorrelativismo, a **adaptação**, o indivíduo desenvolveu a capacidade de transitar de um *frame* ou referencial cultural para outro (“ver o mundo com olhos diferentes”). Trata-se de um ato consciente e que requer a ciência e o reconhecimento de sua própria cultura dentro de um amplo espectro de maneiras de atuar e estabelecer valores dentro do mundo.

A **integração**, último grau do etnorrelativismo, implica que o indivíduo possui a capacidade de ampliar sua percepção dos contextos culturais a ponto de neles incluir sua própria identidade. Neste grau, o conceito de identidade torna-se mais fluido, caracterizando um indivíduo que transita entre culturas e não se encontra no centro de nenhuma cultura específica e nem mesmo em nenhuma combinação cultural. Bennett (1993) refere-se a pessoas nesse grau como *cultural marginals*, aplicando-o, na prática, a estrangeiros que já vivem há bastante tempo em uma cultura diversa, os “nômades globais” e demais pessoas que se classificam como “cidadãos do mundo”.

O modelo pode ser amplamente discutido e, obviamente, não implica que um indivíduo parta necessariamente do primeiro grau do etnocentrismo e tenha como objetivo o último grau do etnorrelativismo. Questões de ordem múltipla e complexa encontram-se imbricadas neste modelo, como, por exemplo, a aceitação de piadas sobre etnias diferentes entre determinadas culturas e sua total rejeição em outras. A extensão do modelo aos papéis sociopolíticos também é determinante nos seus resultados, pois um grau extremo de etnocentrismo, se emanado de um centro de poder, pode levar a genocídios ou justificar guerras.

Não nos cabe, dentro dos propósitos a que se presta este trabalho, discutir os desdobramentos deste modelo. Julgamo-lo interessante, pois sim, ao professor de PLE que deseje diagnosticar determinadas reações em sala de aula, estabelecer uma abordagem gradativa de apresentação de elementos linguísticos e culturais em sala de aula ou até mesmo diagnosticar o grau em que se encontram seus alunos e defender-se de posturas que eventualmente pendam para o extremo etnocêntrico. Um exemplo disso é nossa experiência como professor de PLE do vice-presidente de um influente banco dos Estados Unidos que, ao aprender que a marca de plural ocorre em todo o sintagma nominal (“os livros azuis”, por exemplo) e não somente no núcleo substantivo do sintagma, como no inglês (“the blue books”), protestou: “Your language is wrong”. De posse do DMIS, o professor poderá, em casos como esse, situar o aluno em um grau de etnocentrismo e constatar que não se trata de uma visão linguística, como sugere seu enunciado, mas sim uma questão muito mais ampla de valores e referenciais: ao dizer que a língua do professor estava errada, o aluno inferia que o modo de ver e atuar sobre as coisas do mundo dos brasileiros precisava ser “corrigido” e, provavelmente, adaptado aos valores dos Estados Unidos – ou do ele julgava serem os Estados Unidos.

O mesmo vale para os professores de PLE, que, não raro, afirmam em sala de aula que o português “padrão” é o português deste ou daquele estado, ou que pessoas mais cultas nunca dizem isto ou aquilo, ou até mesmo que o português é “uma das línguas mais difíceis do mundo e por isso terão de estudar mais” ou que os brasileiros “destruíram” o português tal como os portugueses o “inventaram”. Mais do que uma lente para enxergar o aluno, o DMIS pode auxiliar o professor como um espelho, sempre, obviamente, permeado pelo bom senso.

4.1.4 Interlíngua

Segundo Yokota (2005), “o termo ‘interlíngua’ é o mais usado para designar a língua dos falantes não nativos, talvez pelo fato de ser neutro em relação à direcionalidade de atitude”. Após os estudos de Selinker (*apud* Yokota, 2005), com base psicolinguística, uma série de hipóteses sobre a aquisição de uma língua estrangeira começaram a tomar forma. Tais hipóteses defendem, sob ângulos diversos, que uma análise da estrutura superficial dos enunciados da interlíngua pode revelar processos da estrutura psicológica latente, entre os quais se destacam a transferência e estratégias de comunicação semelhantes ao desenvolvimento da língua materna. Em termos fonéticos, por exemplo, Major (1987) apresenta a hipótese do *good learner* como sendo o aprendiz de língua estrangeira que, ao longo do tempo, apresenta uma diminuição do grau de interferência da língua materna ao mesmo tempo em que percorre uma curva ascendente de desenvolvimento a qual, a partir de determinado ponto, passa a um ritmo descendente até que o indivíduo tenha atingido a quase perfeição de um som na segunda língua.

A análise contrastiva, fundamentada nos trabalhos de Lado e Fries e apoiada no behaviorismo, propunha a comparação sistemática entre a língua materna e a língua a ser aprendida (língua objeto). A partir desse contraste, supôs-se possível determinar as áreas de dificuldade no aprendizado da língua objeto e, assim, prever as dificuldades do aprendiz, com vistas à criação de um método de um ensino. Essa hipótese foi reformulada por Wardaugh, que a distinguiu entre “hipótese forte” (ligada ao momento inicialmente proposto pela teoria) e “hipótese fraca” (cujo objetivo era diagnosticar e explicar desvios) da análise contrastiva.

Altenberg e Vago (*apud* Yokota, 1992) tomam como pressuposição a fossilização da fonologia dos sujeitos. Para comprovar sua hipótese, efetuam uma análise baseada na

comparação entre o inglês culto de Nova Iorque e o inglês produzido por estrangeiros. Tal estratégia de análise de erros tentou dar conta dos efeitos da própria língua objeto na produção dos aprendizes, detectando dois tipos de interferência: a interlinguística (externa, em que a língua materna é a responsável pelos erros na produção linguística) e a intralinguística (interna, em que a própria língua que se está aprendendo é a responsável pelos erros na produção linguística).

Estudos posteriores (Schachter e Bley-Vroman; *apud* Liceras, 1992) procuraram mostrar que a dicotomia entre a análise contrastiva e a análise de erros não favorecia, de fato, os estudos de interlíngua e de aquisição de segunda língua, sendo uma teoria ora mais útil, ora menos eficiente, contudo não excludentes.

Santos (2005) chama a atenção ao fato de que “é preciso analisar a fala, lidar com sua complexidade e, mais ainda, se partimos da ideia ... de que a aprendizagem da língua só se dá pela fala do outro, é preciso pensar também nessa relação com o outro”. Desponta evidente, assim, a importância do caráter funcionalista de uma análise que se preste a entender a interlíngua e, a partir de então, mais do que entrar no terreno da previsão do erro, fazer uso das estratégias criativas (já levantadas por Chomsky) do aprendiz para guiá-lo além do caminho do erro e torna-lo um sujeito linguística e socialmente competente para fazer uso da língua no meio em que se vir inserido.

Tal pressuposto ganha força se considerarmos que, para o funcionalismo, a língua é concebida como instrumento de comunicação, não podendo, destarte, ser analisada como objeto autônomo, mas sim como uma estrutura maleável sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas que ajudarão a determinar sua estrutura gramatical. O próprio conceito de *erro*, à luz do funcionalismo, já adquire natureza também maleável, considerando-se a prioridade da comunicação eficaz sobre a estrutura normativa.

A análise dos MD como elementos de manipulação da conversação em estratégias discursivas interacionais ganha importância, assim, também na interlíngua. Como elementos presentes no discurso em língua materna do sujeito, cabe perguntar se se opera algum tipo de transferência ou interferência desta sobre a língua objeto, visto se tratarem os MD, quando expressos por elementos lexicais, estruturas discursivas cujo sentido extrapola a comunicação e atua no campo da própria interação. Vejamos, a seguir, uma pesquisa mais detalhada acerca da atenção que os MD recebem nos materiais de língua estrangeira.

4.2 A exploração dos MD no ensino de língua estrangeira

4.2.1 Os MD no ensino do inglês

O ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira (ELT, sigla para “English Language Teaching”) conta com uma enorme diversidade de materiais, técnicas, manuais, materiais paradidáticos, livros especializados, gramáticas especializadas, revistas, fóruns de discussão, *websites* na internet, etc.

Com o surgimento da abordagem comunicativa, aumenta nos manuais de ELT a frequência de interações verbais em que se identificam marcas de gestão da conversação numa tentativa de expor o aprendiz a situações conversacionais o mais próximo possível do natural. As interações verbais são, em sua maioria, diálogos travados em pequenas instâncias do cotidiano, entrevistas e depoimentos, podendo estes dois últimos ser roteirizados ou não. No caso de conversações roteirizadas, a impressão da naturalidade do diálogo depende do maior ou menor grau de competência das pessoas contratadas para a gravação dos *scripts*. Já na década de 1990, nota-se a presença de estrangeiros utilizando-se do inglês em situações cotidianas ou de trabalho como fruto da ideologia da globalização, segundo a qual as pessoas deveriam aprender inglês não somente para comunicar-se com falantes nativos anglófonos, mas também para relacionar-se com estrangeiros. Assumia-se, assim, o inglês como *lingua franca*, sujeita a ser utilizada com a interferência de sotaques estrangeiros, em benefício de um mundo globalizado e sem fronteiras.

Desde então, a preocupação com a língua falada em um universo que melhor reflita a realidade está presente como item obrigatório nos conteúdos programáticos de ELT, seja por meio de capítulos ou sub-unidades dedicados à questão, seja por meio de gravação de depoimentos nos quais se mantêm as marcas características da conversação e, por consequência, os MD.

No livro *Intermediate Matters*⁷⁹, por exemplo, encontramos uma entrevista gravada com a atriz britânica Judi Dench na qual foram preservadas marcas de hesitação, reformulação e autocorreção. O objetivo do capítulo no qual se inseriu a entrevista é praticar estruturas sintáticas de expressão de preferências. O aluno não tem a entrevista transcrita em seu livro e deverá obter informações a partir da escuta em material gravado em áudio para completar uma série de exercícios de compreensão oral do tipo

⁷⁹ BELL, J. & GOWER, R. (1995) **Intermediate Matters**. Essex: Longman.

falso/verdadeiro, obtenção de informação específica e perguntas abertas. Apresentamos, abaixo, a transcrição da entrevista (L1: Entrevistador; L2: Judi Dench):

L1: *I wonder if you'd mind ... answering one or two more PERsonal questions ... you have a husband who is a well-known actor and you also have a teenage daughter ... How do you manage to balance your work life with your home life?*

L2: *with difficulty ((risos))... this is this is the shortest answer you're going to get ... it's very very difficult especially that we have TWO houses uhm::: luckily that we have two houses ... but I'm::: still ... trying to do the shopping ... AND ... the laundry AND the washing AND the ironing AND::: think about what I need for the weekend and... think about petrol for the car and think about somebody coming back into the house ... you know ...all those things ... and Michael of course and Finty I mean they're just wonderful helps*

L1: *have you got any pets?*

L2: *oh yes ... we have three cats one which won't come back to London ... stays in the country ... and two who commute with us ... and a dog ... an:::d a rabbit ...an:::d er::: two donkeys ...they don't c/*

[

L1: *two donkeys?*

L2: *they don't come back to London with us either ((risos))*

L1: *I wonder if you'd mind telling me some of the things you like doing in your spare time ... I mean er::: for example ... sports uhm::: hobbies ... holidays*

L2: *well yes ...I ... I trained as a designer a theatre designer so I've never given up drawing and I I do draw and paint still quite a lot especially on holiday and we all ... have a go cause Michael's wonderfully good at it but he won't say he is but he is er:::and Finty's very very good at it indeed and she draws all the time so we do a lot of drawing and painting ... and I'd/ I like cooking ... when I have the time to do it though I don't like doing it under pressure*

O segundo exemplo foi extraído do livro didático *Functions of English*⁸⁰, dedicado a alunos de nível intermediário superior a avançado que, segundo o autor, “*encontram-se ora aptos a aprender mais acerca de como se utiliza o inglês em situações da vida real*”⁸¹. O livro – cuja primeira edição data de 1977 – se propõe a cobrir as “*funções principais da linguagem*”⁸², sendo aqui o termo *funções* não utilizado na acepção puramente funcionalista, mas sim pragmática, não deixando de enfatizar o caráter

⁸⁰ JONES L. (1982) *Functions of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁸¹ Tradução nossa do original “*who are now ready to learn more about using English in real-life situations*”.

⁸² *Idem*, do original “*the main language functions*”.

instrumental e interacional da linguagem, incluindo o comportamento linguístico na noção mais ampla de interação social.

Ao contrário do proposto pelo *Intermediate Matters*, as unidades do livro *Functions of English* não são estruturadas de acordo com a prática das quatro habilidades, havendo nítida ênfase na prática da interação verbal (compreensão e prática). Cada unidade inicia-se com uma conversação gravada: o contexto não é previamente explicado ao aluno, que deverá apreendê-lo no decorrer do próprio diálogo e com o auxílio de uma ilustração sem grandes detalhes. Em seguida, apresenta-se uma relação de técnicas de interação para o mesmo contexto ilustrado pela conversação anterior (com MD e/ou enunciados mais ou menos formulaicos) junto a uma explanação acerca de fundamentos e estratégias da interação em inglês como, por exemplo, “muitas vezes uma conversa dependerá das perguntas para que seja mantida na direção que você deseja”; “aquele que faz as perguntas geralmente detém o controle da conversa” (p. 10); “ao participar de uma conversa, será útil ter na manga algumas técnicas para fazer com que as pessoas continuem a escutá-lo com atenção ao mesmo tempo em que você se utiliza de um tempo para organizar suas ideias” (p. 42); ou “um tom encorajador de voz é bastante importante se você deseja parecer disposto a ajudar sem transparecer um comportamento de superioridade”. A prática dessas técnicas é proposta através de contexto determinados para interação em pares ou em grupos, geralmente com referência a uma seção do livro que poderia ser descrita como um “banco de dados de contextos e de papéis interacionais”.

Busca-se a naturalidade da interação através do uso adequado das técnicas previamente apresentadas, da compreensão da explanação fornecida e do fato de que cada interactante recebe informações acerca do contexto e de seu papel interacional sem que o outro tenha acesso a elas (um aluno deverá consultar a atividade A, enquanto o outro consultará a atividade B; A e B estabelecendo papéis interacionais diferentes em um mesmo contexto e, por vezes, sugerindo dificuldades para gestão de imprevistos). A gramática não é apresentada de maneira explícita, servindo mais à comunicação propriamente dita – o aluno é induzido a memorizar estruturas em vez de entender sua estrutura sintática.

Embora todas as conversações apresentem fenômenos comuns à língua falada (discutidos no capítulo 3) – articulação tópica, orientação da interação, hesitação, interrupção, repetição, correção, parafraseamento, parentetização e referenciação, além

de marcas de subjetividade e ideologia – e exponham o aluno a diálogos bastante realistas, julgamos pertinentes duas críticas à abordagem proposta pelo livro:

- a) a total dependência da gramática ao contexto comunicativo, não fornecendo ao aprendiz elementos suficientes para resolver problemas estruturais em contextos diversos aos explorados em aula; e
- b) a natureza por demais formulaica da visão funcionalista, o que poderá resultar no oposto do esperado pelos autores, ou seja, na falta de naturalidade de aplicação de MD e/ou sentenças aplicáveis à gestão da conversação.

Ilustramos, nas duas páginas seguintes, uma parte de um capítulo dedicado a técnicas de conversação.

5 Conversation techniques: hesitating, preventing interruptions and interrupting politely, bringing in other people

5.1 Conversation

- Anne: Listen, everyone! I'd like to make a suggestion... Now, how about having a party soon? Not... not this weekend – it's too soon, but say... next Saturday. Well?
- Brenda: Why not?
- Charlie: Yes, sure.
- Anne: Well, what do you think, Brenda?
- Brenda: Well... yeah, but why do you want to have one?
- Anne: Oh, I don't know really... er... how shall I put it? Well, we've been together for quite a long time, haven't we? The four of us... in the flat. Well, it's nearly five years, I think, isn't it?
- Charlie: Yeah, about that.
- Brenda: It must be.
- Anne: I think that's worth celebrating... Don't you agree, Charlie?
- Charlie: Yes, I do actually. I think it'd be a good idea. But... er... there are one or two points I'd like to make, actually. Um... quite strongly. First is: invitation only. Everyone should have an invite, otherwise we'll get a lot of gatecrashers, OK? Yeah, yeah. And the other thing is: everyone brings a bottle, otherwise it'll cost a fortune...
- Brenda: And another thing: I think we should have food, otherwise it's just going to be a drinking party...
- Charlie: Yeah, yeah, sorry to interrupt. If we are going to have food, the thing is I want to know who's going to prepare it. I mean it's all very well saying 'have food' but it's again a lot of work and a lot of money...

Brenda: If I could just come in here ... I've just got a new recipe book and I'd kind of like a chance to try out a few things, you know. So ...

Charlie: Great!

Brenda: ... I'll do the food.

Charlie: Well, that sounds great. Marvellous. That's lovely.

Anne: Derek, you're being very quiet. What have you got to say?

Derek: Well ... er ... you know ... um ... although it should be a lot of fun ... er ... I think it's going to be a lot of hard work, as well. Um ... and that ... the thing is, you see, what worries me is ... er ... um ...

Charlie: What?

Derek: ... the clearing-up afterwards.

All: Ahh! Aha!

Derek: I really detest clearing up. So if we were to get that sorted out ...

Anne: Well, let's see now. I think I've got quite a good idea to solve that one.

Charlie: Mm?

Anne: If we wait till the very end, there's going to be a few people left over and we can ask *them* to do the clearing-up before they go home.

Charlie: Great!

5.2 Presentation: hesitating

Hesitation is a natural part of using a language – both for those learning English as well as for native speakers. Very articulate and fluent speakers don't need to hesitate very often. But most people need to hesitate quite a lot during a conversation. The worst way to hesitate is with silence. Silence causes embarrassment and confusion. Silence also lets other people speak rather than you. Hesitation devices give you time to think – to organize your thoughts and decide how to express them. Here are some useful hesitation devices:

um
er
well
actually
in fact
you see
you know
the thing is
how shall I put it
let's see now
it's like this, you see
sort of
the lengthened to *theee*
a lengthened to *ayyy*
to lengthened to *tooo*

Decide when these hesitation devices might be useful. You may have strong feelings about 'bad English' – get them off your chest before you begin the practice!

Note-se que o livro dedica um capítulo inteiro a técnicas de hesitação, manutenção e tomada gentil de turno, não só demonstrando-as na prática por meio de conversação gravada, como também sistematizando os MD normalmente utilizados para tal no inglês falado do Reino Unido (a edição é britânica), tanto lexicalizados (*actually*) como não-lexicalizados (*um, er*), ao apresentar uma relação deles. Nesses dois exemplos, os diálogos estão inseridos em unidades estruturadas para a prática das chamadas quatro habilidades, sendo, portanto, parte de uma estratégia maior que visa ao ensino de outras questões além da fala.

O conteúdo de cada uma das 20 unidades do livro *Intermediate Matters* (com exceção da última, cujo objeto é uma revisão geral do programa) é planejado para inserção na seguinte estrutura: assunto, gramática/funções, vocabulário, pronúncia e escrita. Note-se o fato de o livro agrupar o ensino de gramática ao das funções, numa clara postura de que a gramática deve ser contextualizada.

A página reproduzida a seguir é um exemplo de proposta de abordagem de ensino em que curva entonacional, gramática e funções comunicativas são exploradas em conjunto, estabelecendo-se uma situação através de ilustrações associadas a conversações gravadas (exercícios *Pronunciation* 1 e 2), exploração dos efeitos comunicativos da enunciação (exercício *Pronunciation* 3), estudo específico da curva entonacional (exercício *Pronunciation* 4), prática de funções isoladas em contextos especificamente determinados (exercício *Pronunciation* 5) e prática interativa por dramatização em contextos determinados por figuras (exercício *Practice* 1), por contexto pré-estabelecido com atribuição de papéis (exercício *Practice* 2) e por roteiros de dramatização com maior liberdade de escolha de comportamento por parte dos aprendizes (exercício *Practice* 3).

PRONUNCIATION

Using intonation

1 [11.3] Listen to dialogues a) to d) and match them with the pictures below.

2 What's happening in each dialogue?

3 Listen to the dialogues again. Which people in the dialogues sound:

i) polite? ii) impolite? iii) sarcastic?

4 Which speaker's voice starts at a high pitch? Why?

5 Practise saying the following sentences, according to the instructions in brackets.

- Put the kettle on, please. (*Politely*)
- Put the kettle on, please. (*Impolitely*)
- Would you mind closing the window?
(*A colleague in the classroom has just opened it. You are irritated.*)
- I'm sorry to trouble you. Could you do me a favour? (*Your car has broken down and you want a stranger to help you push it to the garage. Be as polite as possible.*)
- Do you think you could just sign this little piece of paper? (*You are a nervous insurance salesman.*)

PRACTICE

1 Work with a partner and decide which of these people uses: a) very formal request forms; b) direct imperatives. Invent and practise each dialogue.

Example (picture 1):

'Would you mind not talking, please?'

'Sorry, but I had a problem with my homework.'

2 What requests would you make in the following situations?

- You want your bank manager to increase your overdraft.
- You ask a middle-aged stranger the way to the post office.
- You ask your boss if you can leave early.

3 Work in pairs. Student A should ask Student B for three things. Student A should consider how polite to be and whether to give a reason for each request. Student B should agree or refuse, depending on how he/she feels.

to pass you the salt
to lend you his/her new motorbike
to make you something to eat
to take your dog for a walk in the rain
to play you some of his/her CDs
to stop humming
to stop swearing

No índice detalhado de conteúdo das unidades (*Contents chart*, pp. 2-3), os autores explicitam ao aluno a estrutura de um trabalho voltado à prática das habilidades nos moldes da abordagem comunicativa:

Each unit has either a Reading or a Listening skills focus (Reading/Listening for gist, detail and interpretation). Each unit also has at least one communicative Speaking activity (e.g. discussion, roleplay).

Os dois livros ora exemplificados são livros-curso, isto é, constituem a base do currículo de um curso de ELT. Há, ainda, materiais paradidáticos (a serem utilizados em complementação ao material dos livros-curso) cujo enfoque é exclusivamente a interação, sem que neles não haja qualquer atividade voltada à gramática, à sintaxe, ao léxico, à morfologia ou à fonologia da língua. Um exemplo é o livro *Functions in English*⁸³ (note-se a semelhança com o título do livro já analisado, *Functions of English*), que se apresenta da seguinte maneira:

This book helps you to say the right thing, at the right time, in English. It does this by giving you common expressions in English that we use for certain purposes (or 'language functions') such as greetings, apologizing and thanking. The book can be used for reference, but there is also practice material that will help you learn how to use these expressions. (p. iv)

O livro define *funções* como os propósitos com base nos quais as pessoas falam ou escrevem, destacando a importância dos registros formal e informal na comunicação. Segundo os autores, o nível de formalidade de uma situação será determinado por quatro fatores: contexto, tópico, relação social com o interlocutor e atitude psicológica com relação ao interlocutor, os quais estão presentes em todas as situações em que haja interação verbal.

A página seguinte ilustra um exemplo da abordagem das funções apresentadas no livro e de como os contextos são estabelecidos.

⁸³ BLUNDELL, J., HIGGENS, J. & MIDDLEMISS, N. (1982) *Functions in English*. Oxford: Oxford University Press.

54 Giving reasons

1 (Well,) because

12

You are having dinner with a fellow guest at your hotel by the seaside.

- I didn't see you at breakfast. Why was that?
- 2 (Well,) I got up early (so as) to have a walk along the beach before it got crowded. 13
- 3 . . . so that 13
- 4 Well, you see, 33 35
- 5 The reason was that 7
- 6 Let me explain. You see, 33

in other situations

- 7 But the point is, 33 35
- 8 But surely, 33 35
- 9 The simple reason was that [could sound impatient] 7

I Your friend, Jane, is going out with Fred. But she is cross.

- I'm fed up. Fred won't let me drive his car. And there's nothing wrong with my driving.
- 10 Well, the thing is, it's not insured for you. 33 35
- 11 Fred's got a point. You see, 33 35
- 12 But surely Fred's dead right: 33 35

in other situations

- 13 It's like this; you see, 33

F Your employer has called you into his office to talk to you about your colleague, Hank Perry.

- I don't understand. Perry has turned down the Hong Kong job. I thought it would be a marvellous opportunity for a young man.
- 14 If I could explain: his wife doesn't want to go overseas. It's as simple as that. 33
- 15 The main/basic etc reason is that 7
- 16 I think there's actually a good case for 4-6

Apresentam-se 140 funções de maneira formulaica dentro de um contexto minimamente estabelecido para o estabelecimento da necessidade de uso de linguagem formal, neutra e informal. É frequente a concatenação de MD às funções. A categorização se distribui ao longo de quatro seções principais:

Quadro 4.3: Estrutura do livro *Functions in English*

Seção	Exemplos
1. Principais funções: como lidar com informações, atitudes e ações	Pedir informações, corrigir o interlocutor, expressar curiosidade, esquivar-se de expressar uma opinião, concordar/discordar.
2. Fórmulas sociais	Iniciar uma conversa, agradecer, elogiar, despedir-se.
3. Colocar a comunicação em funcionamento	Pedir para que o interlocutor repita algo, verificar compreensão (auto e hétero), demonstrar atenção, parafrasear.
4. Descobertas sobre a língua(gem)	Obter informações sobre pronúncia, ortografia, significado, adequação.

Para uma análise mais detalhada da abordagem direcionada ao tratamento da língua falada na prática de ELT, selecionamos um livro voltado ao ensino de inglês geral, e não para fins específicos. Informações sobre a obra selecionada:

Título:	<i>New Headway – The New Edition – Intermediate</i>
Autores:	Liz & John Soars
Editores:	Oxford University Press (Oxford, Reino Unido)
Edição:	1a.
Publicação:	2003
ISBN-13:	978-0-19-438750-7 (ed. internacional)

A coleção *Headway* compreende livros-curso nos níveis *beginner*, *elementary*, *pre-intermediate*, *intermediate*, *upper-intermediate* e *advanced*, todos com livro do professor, livro do aluno, livro de exercícios e CDs em duas versões: inglês britânico e inglês norte-americano. Trata-se de uma coleção bastante abrangente e muito bem estruturada, pois disponibiliza diversos materiais paradidáticos que podem ser utilizados em associação com os livros-curso (literatura, pronúncia, expressões idiomáticas, *phrasal verbs*, DVDs, etc.). A série foi inicialmente lançada em 1991 como *Headway* e posteriormente remodelada em duas reedições, a série *New Headway* e *New Headway* –

The New Edition, sempre com expressivo sucesso comercial. As reedições visaram à atualização dos textos e mantiveram a estrutura e a abordagem originalmente planejadas para a série.

A nova edição passou a disponibilizar material complementar na Internet (“Headway Online”), o qual pode ser acessado no endereço www.oup.com/elt/global/products/headway da Oxford University Press para prática individual nas áreas de gramática (*grammar*), léxico (*vocabulary*), avaliação de conhecimento (*test builder*), jogos (*games*) e situações cotidianas de interação verbal (*everyday English*).

Ilustramos, na página seguinte, uma das páginas disponibilizadas na seção de situações cotidianas de interação verbal, na qual o aluno pode ler e escutar o diálogo (integral ou com as falas de um ou outro interlocutor). Note-se, neste exemplo, a presença de MD e expressões típicas da interação verbal como *well*, *no kidding*, *actually* e *really*, numa nítida preocupação de imprimir naturalidade às textos gravados (mesmo de curta duração, como se trata deste caso) apresentados aos aprendizes como exemplos de interação verbal.

Expressing attitude - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

http://www.oup.com/elt/global/products/headway/int/f_everyd headway books

Expressing attitude

OXFORD UNIVERSITY PRESS

Headway Intermediate

Students > Headway > Intermediate > Everyday English > Expressing attitude

Choose . . .

Grammar

Vocabulary

Test Builder

Games

Everyday English

Help

A: Have you heard about Sam?

B: No, I haven't.

A: Well, I haven't spoken to him myself, but, apparently, he was caught cheating in his Maths exam.

B: No kidding! I can't believe that. Does he have a problem with Maths?

A: No. Actually, Maths is his best subject.

B: Really? So why would he cheat? He doesn't need to.

Expressing attitude

Press play to begin.

START AGAIN PLAY

Select which parts to see:

☒ A ☒ B

Select which parts to hear:

☒ A ☒ B

PRINT DIALOGUE

© Content and graphics copyright Oxford University Press, 2010. All Rights Reserved.

SHARE

Imagens: 5/5 Carregado: 22 KB Velocidade: 4.24 KB/s Tempo: 5.200 Recebendo dados de www.oup.com...

UOL Mail - En... Cap.4-2010_0... Expressing att... 19:59

O livro organiza-se em 12 unidades, cada uma estruturada da seguinte maneira:

- seção “*language input*”, com subseções dedicadas a práticas de gramática (*grammar*), léxico (*vocabulary*) e situações cotidianas de interação verbal (*everyday English*); e
- seção “*skills development*”, com subseções especificamente dedicadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura, produção oral, compreensão oral e escrita.

Como apêndices, o livro apresenta uma seção de tópicos gramaticais (*grammar reference*), situações contextualizadas para dramatização (*pairwork activities*), uma tabela de verbos irregulares (*irregular verbs*) e tabelas explicativas dos símbolos fonéticos (*phonetic symbols*).

Há textos gravados (*tapescripts*) nas diversas subseções do livro, perfazendo um total de 110 e constituindo uma quantidade bastante significativa (média de 9,17

instâncias de exposição a material gravado por unidade). A natureza dos textos apresenta tipologia diversificada: frases isoladas, diálogos de extensão variada e com número de interlocutores também variado, listas de palavras, depoimentos, narrativas, programas de rádio, entrevistas e sequências⁸⁴.

A tabela abaixo apresenta o levantamento dos MD e das estruturas não estereotípicas de gestão do discurso⁸⁵ (lexicais ou não) nos textos gravados, com informações estatísticas e funcionais.

Quadro 4.4: Levantamento de MD em livro de inglês

No.	Estruturas de gestão de interação verbal ⁸⁶	Ocorrências	Frequência (%)	Características funcionais
1	<i>absolutely</i>	1	0,52	Anuência total e enfática
2	<i>actually</i>	2	1,04	Correção
3	<i>all right</i>	3	1,56	Anuência com sinalização de ponderação
4	<i>also</i>	4	2,08	Manutenção de turno
5	<i>and</i>	7	3,64	Manutenção de turno
6	<i>anyway</i>	4	2,08	Resumo e finalização
7	<i>as a matter of fact</i>	1	0,52	Parafraseamento
8	<i>as you know</i>	1	0,52	Reforço do enunciado com marca de subjetividade
9	<i>but</i>	1	0,52	Tomada de turno
10	<i>but you know</i>	1	0,52	Tomada de turno com marca de subjetividade
11	<i>can you believe that?</i>	1	0,52	Passagem de turno com marca de subjetividade
12	<i>come on</i>	2	1,04	Desautorização do interlocutor
13	<i>come on, you guys</i>	1	0,52	Desautorização do interlocutor com marca de subjetividade
14	<i>cool</i>	1	0,52	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
15	<i>definitely</i>	2	1,04	Reforço do enunciado com sinalização de não aceitação contra-argumental
16	<i>don't worry</i>	1	0,52	Aceitação do enunciado do interlocutor e anulação da ameaça à face
17	<i>er::: / erm</i>	7	3,64	Hesitação
18	<i>excuse me</i>	1	0,52	Tomada de turno por interrupção
19	<i>generally speaking</i>	1	0,52	Generalização e preservação da face por <i>disclaimer</i>
20	<i>good</i>	2	1,04	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
21	<i>great</i>	1	0,52	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte

⁸⁴ Adotamos o conceito de *sequência* proposto por Kerbrat-Orecchioni (2006:56): “um bloco de trocas ligadas por um forte grau de coerência semântica ou pragmática, ou seja, trata-se de um mesmo tema ou centra-se sobre uma mesma tarefa”. Exemplo do *corpus* de inglês: “L1: What’s Carrie’s boyfriend like? L2: Well, he’s tall, dark and handsome, but he’s not very polite. In fact, he’s even ruder than Carrie!”

⁸⁵ Incluídas, aqui, as estratégias de gestão da interação (no caso de conversações) e de gestão do discurso falado (no caso de depoimentos, situação em que não há interação devido à sua própria natureza monológica).

⁸⁶ Considerados os MD e as estruturas não estereotípicas

22	<i>hang on</i>	1	0,52	Tomada de turno por interrupção
23	<i>hey</i>	5	2,60	Tomada de turno por interrupção e sinalização de ameaça à face
24	<i>huh</i>	1	0,52	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
25	<i>I bet / I'll bet</i>	2	1,04	Passagem de turno por encerramento de unidade comunicativa
26	<i>I know</i>	2	1,04	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
27	<i>I mean</i>	3	1,56	Parafraseamento; autocorreção
28	<i>I see</i>	1	0,52	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
29	<i>I'm afraid</i>	2	1,04	Passagem de turno por encerramento de unidade comunicativa e preservação da face
30	<i>in fact</i>	2	1,04	Parafraseamento enfático
31	<i>it's ok/ok</i>	2	1,04	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
32	<i>let me see / let's see</i>	2	1,04	Hesitação com sinalização de elaboração e manutenção de turno
33	<i>listen</i>	2	1,04	Introdução de unidade comunicativa e sinalização de desejo de alto envolvimento do interlocutor
34	<i>mmm:::/umm:::</i>	7	3,64	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte; hesitação com sinalização de manutenção de turno
35	<i>no / no no</i>	2	1,04	Tomada de turno
36	<i>not really</i>	1	0,52	Refutação do enunciado do interlocutor e atenuação da ameaça à face
37	<i>now</i>	1	0,52	Direcionamento tópico; manutenção do turno
38	<i>of course</i>	4	2,08	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
39	<i>oh</i>	16	8,32	Reconhecimento de enunciado inesperado sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
40	<i>oh all right</i>	1	0,52	Reconhecimento de enunciado inesperado, com aprovação, sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
41	<i>oh come on</i>	1	0,52	Refutação do enunciado do interlocutor e atenuação da ameaça à face em baixo grau
42	<i>oh man</i>	1	0,52	Refutação do enunciado do interlocutor e atenuação da ameaça à face em baixo grau
43	<i>oh yeah / oh yes</i>	4	2,08	Reconhecimento de enunciado inesperado, com aprovação, sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
44	<i>oh yes?</i>	1	0,52	Reconhecimento de enunciado inesperado sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte

45	<i>ok</i>	6	3,12	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
46	<i>please</i>	1	0,52	Refutação do enunciado do interlocutor e atenuação da ameaça à face em baixo grau
47	<i>really</i>	1	0,52	Passagem de turno por encerramento de unidade comunicativa
48	<i>really?</i>	2	1,04	Reconhecimento de enunciado inesperado sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
49	<i>right</i>	3	1,56	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
50	<i>so</i>	7	3,64	Manutenção ou tomada do turno por encadeamento lógico
51	<i>so that's it</i>	1	0,52	Passagem de turno por encerramento de unidade comunicativa
52	<i>sorry</i>	2	1,04	Pedido de repetição ou esclarecimento
53	<i>sounds good (to me)</i>	2	1,04	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
54	<i>speaking of</i>	1	0,52	Reorientação tópica
55	<i>sure</i>	1	0,52	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
56	<i>sure, no problem</i>	1	0,52	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
57	<i>tag questions</i> ⁸⁷	3	1,56	Pedido de confirmação com marca de subjetividade e referência
58	<i>tell me</i>	1	0,52	Orientação tópica com marca de subjetividade
59	<i>that is</i>	1	0,52	Parafraseamento
60	<i>that would be great</i>	1	0,52	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
61	<i>that's good</i>	1	0,52	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
62	<i>that's it</i>	1	0,52	Passagem de turno por encerramento de unidade comunicativa
63	<i>the kind of thing</i>	1	0,52	Passagem de turno por encerramento de unidade comunicativa
64	<i>though</i>	1	0,52	Passagem de turno por encerramento de unidade comunicativa
65	<i>ugh</i>	1	0,52	Hesitação com sinalização de elaboração e manutenção de turno
66	<i>we know that</i>	1	0,52	Orientação tópica com preservação de face através de <i>disclaimer</i>
67	<i>well</i>	16	8,32	Orientação e organização tópica

⁸⁷ Sintagmas compostos por pergunta curta e rápida no final de uma frase para se pedir uma confirmação do que se disse antes. A estrutura das *tag questions* é a contrapositiva interrogativa do enunciado ao qual estão atreladas: *p, ~p?* Embora a língua portuguesa apresente a mesma possibilidade, dispõe, ao contrário do inglês, de uma universal “não é?” (e variantes “né?”, “num é?”, “né não?”, etc.), sintática e semanticamente cabível em qualquer situação.

68	<i>what if</i>	1	0,52	Reorientação tópica
69	<i>what?!</i>	2	1,04	Reconhecimento de enunciado inesperado sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
70	<i>what do you mean</i>	1	0,52	Pedido de parafraseamento
71	<i>whatever</i>	1	0,52	Passagem de turno por encerramento de unidade comunicativa
72	<i>would you believe?</i>	1	0,52	Passagem de turno com marca de subjetividade
73	<i>y'know / you know</i>	4	2,08	Passagem de turno com marca de subjetividade
74	<i>yeah (yeah)</i>	6	3,12	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
75	<i>yes</i>	3	1,56	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
76	<i>yes, of course</i>	1	0,52	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
77	<i>you mean</i>	2	1,04	Parafraseamento do enunciado do interlocutor
78	<i>you'll never believe this</i>	1	0,52	Início de unidade comunicativa, com conteúdo inesperado, com garantia de manutenção de turno
79	<i>you're joking/kidding</i>	2	1,04	Refutação do enunciado do interlocutor e atenuação da ameaça à face em alto grau
TOTAL		190	100,00%	

Para posterior análise comparativa, elencamos no quadro abaixo os cinco MD de maior frequência no material selecionado.

Quadro 4.5: Os 5 MD de maior frequência no material selecionado

Estruturas de gestão de interação verbal ⁸⁸	Frequência (%)	Características funcionais
<i>oh</i>	8,32	Reconhecimento de enunciado inesperado sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
<i>well</i>	8,32	Orientação e organização tópica
<i>and</i>	3,64	Manutenção de turno
<i>er::: / erm</i>	3,64	Hesitação
<i>mmm:::/umm:::</i>	3,64	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte; hesitação com sinalização de manutenção de turno

4.2.2 Os MD no ensino de espanhol

Se o inglês é o idioma mais utilizado como segunda língua ou língua comercial, o mandarim é a língua mais falada no mundo em termos de número de usuários (superior a um bilhão) e o rápido crescimento econômico da China vem colocando o país como um dos principais centros motores da dinâmica comercial do planeta. Mesmo após a crise econômica mundial de 2008, as exportações brasileiras para a China aumentaram

⁸⁸ Considerados os MD e as estruturas não estereotípicas

65% em 2009 segundo dados da BBC⁸⁹: de janeiro a abril desse ano, a China importou 4,2 milhões de toneladas de soja do Brasil, firmando contratos comerciais também para a importação de petróleo e minério de ferro. Entretanto, não obstante o aumento das exportações brasileiras tenha provocado um interesse para que os empresários nacionais se debrucem sobre os livros de mandarim, o interesse pelo idioma como segunda língua ou língua comercial ainda não ultrapassou os índices creditados ao inglês e ao espanhol. Segundo dados do Instituto Cervantes⁹⁰, o espanhol é atualmente a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional e o idioma que mais tem gerado interesse pela aprendizagem.

No âmbito do ensino básico no Brasil, a Lei 11.161/2005 tornou obrigatória a oferta da disciplina Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino, facultando a inclusão do ensino da disciplina Língua Espanhola nos currículos plenos do Ensino Fundamental II. Para Salvador e Santos⁹¹, “a oferta dessa disciplina, obrigatória para a escola e facultativa para o aluno, abre um novo caminho para o ensino de língua estrangeira no país, em especial o espanhol, buscando uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo”. Segundo as autoras, à época da promulgação da Lei, o então Ministro da Educação Tarso Genro declarou o interesse pela medida “dada a importância que tem o espanhol, não somente no Mercosul, mas em todo o mundo”.

O mercado editorial espanhol, que já apresentava altos índices de produção de material de ensino do idioma para cursos extracurriculares, passou a contar com as oportunidades geradas pela Lei 11.161/2005 para atender à demanda por métodos voltados a alunos brasileiros do ensino básico.

Para a constituição de um *corpus* que ilustre a utilização de MD no ensino do idiomas espanhol, optamos, assim, pela coleção “Estudiantes – Curso de Español”, elaborada pela editora espanhola Edelsa de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com relação à apresentação de temas transversais e à interdisciplinaridade.

⁸⁹ Fonte: <http://www.bbc.co.uk/portuguese>. Acesso em 06/07/2010.

⁹⁰ Fonte: <http://www.cervantes.es>. Acesso em 30/06/2010.

⁹¹ Fonte: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades>. Acesso em 06/07/2010.

Informações sobre a obra selecionada:

Título:	<i>Estudiantes – Curso de español – Libro 4</i> <i>Ensino Fundamental</i>
Autora:	Nuria Salido García
Editora:	Edelsa, Grupo Didascalía S.A. (Madri, Espanha)
Edição:	1a.
Publicação:	2003
ISBN:	84-7711-762-4

A coleção é concebida para alunos adolescentes brasileiros, compõe-se de quatro volumes (Estudiantes 1, 2, 3 e 4) e apresenta-se da seguinte forma:

Un curso completo para una etapa educativa completa. Diseñado expresamente para el alumnado brasileño. Con atención a los PCN (temas transversales, interdisciplinaridad). Adecuado a los intereses y necesidades del joven estudiante brasileño de 5ª a 8ª série.

O material do curso conta, além do livro do aluno, com um manual para o professor (“guía didáctica para el profesor”), material de áudio e de vídeo (“España en directo”, por recomendação). De autoria de Nuria Salido García, o volume 4 – a partir do qual constituiremos nosso *corpus* de MD em – tem como características:

- a) uma “unidad puente”, para revisão do conteúdo apresentado nos volumes anteriores;
- b) três “ámbitos”, correspondentes a três áreas de uso do espanhol (pessoal, escolar e público), sendo cada um constituído por duas unidades e uma tarefa final.
- c) cada unidade é formada por duas “lecciones” (situações de uso da língua) e um “proyecto intercultural” com exercícios, atividades e exploração de conteúdo na Internet;
- d) um “ámbito” dedicado à preparação de exames oficiais; e
- e) um conjunto de textos para leitura, interculturalidade e autoavaliação.

O material foi desenvolvido segundo as premissas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e volta-se à consolidação dos “conocimientos y las destrezas necesarias para la competencia comunicativa propia de este nivel”.

Os tópicos são apresentados dentro de contextos, aos quais o aprendiz é induzido por intermédio de perguntas estratégicas como, por exemplo, “¿Qué és para ti um sueño?” e “¿Has ido alguna vez a un concierto? ¿Te gustaría ir a alguno de estos? ¿A cuál?” Ao longo das “lecciones”, o aluno mantém contato com textos escritos e gravados, é solicitado a resolver problemas de ordem gramatical e a reconhecer e produzir construções linguísticas típicas em determinados contextos interativos. Para isso, recebe instrução por meio de quadros de estruturas que, como já observado no caso do inglês, tendem a ser formulaicas e com base na nomenclatura gramatical. O exemplo abaixo encontra-se na página 67 do livro:

Quadro 4.6: Exemplo de quadro funcional de material de espanhol

PEDIR PERMISO	DENEGARLO
INFORMAL	
¿Puedo + Infinitivo...?	Presente de Indicativo
¿Me dejas + Infinitivo...?	¡Ni hablar!
¿Te importa + Infinitivo/si...?	Imperativo (afirmativo y negativo)
MÁS FORMAL	OTRAS FORMAS
¿Podría + Infinitivo	Prohibido + Infinitivo
¿Me dejarías + Infinitivo?	Te/le... prohibo que + Presente de Subjuntivo
¿Te importaría + Infinitivo/si...?	

As estruturas e os contextos (no exemplo, pedido de permissão e resposta ao pedido) vão sendo trabalhados em diversos níveis de competência, com reconhecimento de situações através de textos gravados (“Escucha cómo Víctor, Virginia, Rubén y Matilde intentan convencer a sus padres. Señala quién lo dice.”), aplicação do contexto à forma escrita (“Escribe las promesas que hacen.”) e indução à interação verbal (“Imagina que quieres convencer a tus padres. ¿Qué les prometes? ¿Y tu compañero?”).

Vemos, assim, que a interação verbal exerce papel importante nesta coleção, provocando a contextualização de estruturas gramaticais e funções linguísticas em situações a serem reconhecidas pelos alunos ou às quais eles sejam convidados a participarem.

Como nos materiais para o ensino do inglês, ao dividir o conteúdo nas categorias “vocabulario”, “gramática” e “comunicación”, o livro espanhol apresenta esquematicamente situações de comunicação em cada capítulo, às quais atribui as

estruturas e contextos comuns nos contextos construídos. A tabela abaixo traz a relação completa dessas situações:

Quadro 4.7: Categorias dos contextos funcionais do material de espanhol

Âmbito	Contexto funcional
peçoal	manifestar desejos, expressar condições, narrar histórias, ordenar fatos, expressar oposição, argumentar, indicar estados de humor
escolar	opinar, expressar gostos e preferências, debater, argumentar, correlacionar acontecimentos, narrar ações habituais, expressar sentimentos, dar conselhos, expressar desejos difíceis de realizar, propor soluções, corrigir e reforçar informações, estabelecer valores relativos e comparações
público	narrar um acidente, correlacionar acontecimentos em diferentes tempos, expressar causa, expressar arrependimento, indicar finalidade, pedir permissão, dar e recusar permissão, convencer, fazer promessas, dar instruções

Assim como no material de inglês analisado na sessão anterior, nota-se neste livro de espanhol uma preocupação pela exposição do aprendiz a situações reais – ou, pelo menos, mais realistas – de uso da língua falada na interação verbal nas quais os interactantes se utilizam de recursos de gestão do discurso. Vejamos a transcrição⁹² de um diálogo telefônico (p. 25; L1: Virgínia e L2: Rubén, ambos adolescentes)”

L1: *sí?*

L2: *hola Virgínia... soy Rubén*

L1: *ah... Rubén*

L2: *qué te pasa? parece q/ que no estás muy contenta de mi llamada*

L1: *no nada... es que creía que era outra persona*

L1: *bueno... lo siento... si quieres... hago que no soy yo*

L2: *que no... bueno que quieres?*

L1: *pues... mira... es que:::*

[

L2: *si que mañana tenemos control de mates no?*

⁹² O sinal “¿” não foi utilizado na transcrição por se tratar de convenção do texto escrito espanhol. Utilizamos o sinal “?” conforme as normas de transcrição do Projeto NURC/Brasil, ou seja, apenas para indicar entoação ascendente que, assim como no português, na língua falada do espanhol expressa pergunta ou dúvida.

- L1: *eso... y no sé si:::... bueno.... podemos quedar para estudiar juntos?*
- L2: *justo HOy?*
- L1: *si yo fuera tu... por un aMIgo... cualquier cosa... no veas que NERvios?*
- L2: *SÍ claro... siempre dices lo mismo... y si te llamo dentro de una hora... y te confirmo? es que:::... estoy cuidando a my hermana y no sé a qué hora/*
- [
- L1: *venga vale... pero::: no me vas a dejar solo? ...no?*
- L2: *espero que no... a ver cuánto tarda mi madre*

Observe-se a preocupação da autora em expor os aprendizes de espanhol a uma situação na qual os interactantes – como naturalmente ocorre na interação verbal e como provavelmente o aprendiz se verá inserido ao interagir com falantes do espanhol – se utilizam da língua falada com estratégias de gerir a conversação, estabelecer valores e negociar competências. O diálogo apresenta situações de hesitação (*si yo fuera tu... por un aMIgo... cualquier cosa...*), assalto ao turno (*estoy cuidando a my hermana y no sé a qué hora/*), pausa para elaboração (*espero que no... a ver cuánto tarda mi madre*), proposta de desvio tópico através do apagamento de um dos papéis (*si quieres... hago que no soy yo*), recusa desse desvio (*que no...*), avaliação metadiscursiva do interlocutor (*parece q/ que no estás muy contenta de mi llamada*), tomada de turno com inferência do discurso do interlocutor (*si que mañana tenemos control de mates*), monitoramento cognitivo (*si que mañana tenemos control de mates no?*), manipulação por sedução para provocar o querer-fazer do interlocutor (*por un aMIgo... cualquier cosa... no veas que NERvios? no me vas a dejar solo?*), estratégia de preservação da face com uso de MD como sinal do ouvinte e solidariedade com o interlocutor (*lo siento*). Nota-se, sobretudo, a opção da autora por criar diálogos em que existam MD, lexicalizados ou não, como *ah:::, bueno, pues, mira, es que, que no, eso*.

Tal atenção em expor os aprendizes de espanhol a materiais de áudio que de fato reflitam as técnicas e estratégias da conversação, aliada a um cuidado na parte quanto à direção em estúdio dos profissionais que gravam os diálogos – o que, como já verificamos, também ocorre no inglês – mostra um caminho ainda a percorrer pelos elaboradores de materiais de PLE, conforme apontado por Julião da Silva (2004).

O volume 4 de “Estudiantes” contém textos gravados em todas as 8 unidades do livro, perfazendo um total de 21 (média de 2,6 instâncias de exposição a material gravado por unidade). Como no livro inglês “Headway”, o material de espanhol apresenta tipologia diversificada de textos gravados, embora em menor grau da variedade: situações em sala de aula, programas de rádio com e sem entrevistas, conversas telefônicas, depoimentos, conversas entre amigos, conversas entre jovens e seus pais no ambiente doméstico e palestras.

A tabela abaixo apresenta o levantamento dos MD e das estruturas não estereotípicas de gestão do discurso⁹³ (lexicais ou não) nos textos gravados, com informações estatísticas e funcionais.

Quadro 4.8: Levantamento de MD em livro de espanhol

No.	Estruturas de gestão de interação verbal ⁹⁴	Ocorrências	Frequência (%)	Características funcionais
1	<i>a mí:::</i>	1	0,51	Tomada de turno com marca de subjetividade
2	<i>a ver</i>	4	2,04	Orientação e organização tópica
3	<i>a ver que</i>	1	0,51	Orientação e organização tópica com subordinação
4	<i>a ver, a ver</i>	1	0,51	Orientação e organização tópica com forte marca de tomada de turno
5	<i>adelante</i>	2	1,02	Sinalização para progressão tópica
6	<i>además</i>	1	0,51	Manutenção do turno
7	<i>ah</i>	2	1,02	Sinal do ouvinte
8	<i>ah claro</i>	1	0,51	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
9	<i>ahora tú</i>	1	0,51	Passagem de turno para interlocutor específico
10	<i>algo (así) como:::</i>	2	1,02	Manutenção do turno por exemplificação
11	<i>anda</i>	2	1,02	Sinal do ouvinte
12	<i>anda, por favor</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte; confirmação de desinteresse em tomar o turno com marca de subjetividade e de cortesia
13	<i>antes de nada</i>	1	0,51	Orientação e organização tópica enfática
14	<i>así que</i>	3	1,53	Manutenção do turno por desenvolvimento lógico
15	<i>aunque claro</i>	1	0,51	Manutenção da face
16	<i>bien</i>	2	1,02	Tomada de turno sem marca de subjetividade
17	<i>bueno</i>	22	11,22	Tomada de turno sem marca de subjetividade

⁹³ Como no caso dos MD do livro didático de inglês, incluímos as estratégias de gestão da interação (no caso de conversações) e de gestão do discurso falado (no caso de depoimentos, situação em que não há interação devido à sua própria natureza monológica).

⁹⁴ Considerados os MD e as estruturas não estereotípicas

18	<i>bueno, bueno, a ver</i>	1	0,51	Tomada de turno com marca de orientação e organização tópica
19	<i>claro</i>	8	4,08	Sinal do ouvinte; aprovação do discurso do interlocutor
20	<i>cómo no</i>	1	0,51	Tomada de turno com sanção positiva do discurso do interlocutor
21	<i>como siempre</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte com FTA
22	<i>como todos sabemos</i>	1	0,51	Organização tópica com marca de subjetividade e manipulação por sedução
23	<i>(yo) creo que</i>	2	1,02	Tomada de turno com marca de subjetividade e marca de opinião
24	<i>creo que sí, pero...</i>	1	0,51	Tomada de turno com marca de subjetividade e marca de opinião com aparte
25	<i>de cualquier forma</i>	1	0,51	Reorganização tópica por abandono de raciocínio anterior
26	<i>de todas formas</i>	1	0,51	Reorganização tópica por abandono de raciocínio anterior
27	<i>eh</i>	2	1,02	Retomada do canal de comunicação
28	<i>¿eh?</i>	2	1,02	Pedido de confirmação
29	<i>entonces</i>	4	2,04	Tomada ou manutenção do turno por desenvolvimento lógico
30	<i>es más</i>	1	0,51	Manutenção do turno por desenvolvimento lógico enfático
31	<i>es que/es que:::</i>	5	2,55	Manutenção do turno por hesitação
32	<i>es verdad</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte
33	<i>eso</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte
34	<i>eso sí</i>	2	1,02	Sinal do ouvinte
35	<i>eso sí lo sé</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte com marca de subjetividade e ênfase no conteúdo cognitivo
36	<i>eso sí que es</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte com marca de subjetividade e ênfase no conteúdo cognitivo
37	<i>hala</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte com FTA
38	<i>imaginate si...</i>	1	0,51	Organização tópica com marca de subjetividade e manipulação por sedução
39	<i>la verdad es que</i>	2	1,02	Organização tópica com forte marca de conhecimento cognitivo; paráfrase
40	<i>lo que sí</i>	1	0,51	Organização tópica enfática; reatização
41	<i>lo siento</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte com
42	<i>mira</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte com indicação de solidariedade com o interlocutor
43	<i>no es eso</i>	1	0,51	Refutação do enunciado do interlocutor com marca de referência metadiscursiva
44	<i>no me lo puedo creer</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte com marca de subjetividade, referência metadiscursiva e expressividade; passagem de turno

44	<i>no sé, pero:::</i>	1	0,51	Hesitação para reprocessamento cognitivo e manutenção da face
45	<i>no sé, si:::</i>	1	0,51	Hesitação para reprocessamento cognitivo e manutenção da face
46	<i>no te cuento</i>	1	0,51	Organização tópica com marca de subjetividade e sedução por provocação
47	<i>no te imaginas</i>	1	0,51	Organização tópica com marca de subjetividade e sedução por provocação
48	<i>¡no!</i>	1	0,51	Refutação do enunciado do interlocutor
49	<i>¿no?</i>	8	4,08	Pedido de confirmação
50	<i>para terminar</i>	1	0,51	Manutenção do turno e anúncio de cessão iminente de turno
51	<i>pero ¿...?</i>	11	5,61	Tomada de turno com reconhecimento do enunciado do interlocutor e contraposição lógica
52	<i>pero no</i>	2	1,02	Refutação do enunciado do interlocutor
53	<i>pero/pero:::</i>	7	3,57	Manutenção do turno por hesitação
54	<i>por ejemplo</i>	1	0,51	Manutenção do turno por exemplificação
55	<i>por lo que veo</i>	1	0,51	Organização tópica por argumentação lógica, com marca de subjetividade
56	<i>¿por qué no?</i>	1	0,51	Aprovação do discurso do interlocutor com marca de atenuação
57	<i>por supuesto</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte; aprovação do discurso do interlocutor
58	<i>pues</i>	3	1,53	Tomada de turno com reorientação tópica
59	<i>pues a mí</i>	3	1,53	Tomada de turno com reorientação tópica e marca de subjetividade
60	<i>pues entonces</i>	1	0,51	Tomada de turno com reorientação tópica e argumentação lógica
61	<i>pues ya sabéis</i>	1	0,51	Tomada de turno com reorientação tópica, marca de subjetividade e manipulação por sedução
62	<i>pues... a ver</i>	2	1,02	Tomada de turno com reorientação tópica
63	<i>qué bien</i>	1	0,51	Aprovação sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
64	<i>que lástima</i>	1	0,51	Refutação do discurso do interlocutor sem sinal de tomada de turno; sinal do ouvinte
65	<i>que no</i>	2	1,02	Refutação do enunciado do interlocutor
66	<i>¿qué os parece?</i>	3	1,53	Passagem de turno com referência metadiscursiva e marca de subjetividade
67	<i>¿qué te pasa?</i>	1	0,51	Verificação do estado do interlocutor

68	<i>que va en serio</i>	1	0,51	Refutação do discurso do interlocutor com marca de reorientação discursiva
69	<i>qué va</i>	1	0,51	Aprovação do discurso do interlocutor com sinal do efeito da manipulação
70	<i>¿se anima alguien?</i>	1	0,51	Clara passagem de turno sem interlocutor definido
71	<i>se me ocurre una idea estupenda</i>	1	0,51	Marca de manutenção de turno com referência metadiscursiva catafórica e manipulação por sedução
72	<i>seguro que sí</i>	1	0,51	Aprovação enfática sem sinal de tomada de turno; proteção da face
73	<i>sí</i>	13	6,63	Sinal do ouvinte; aprovação do discurso do interlocutor
74	<i>sí claro</i>	2	1,02	Sinal do ouvinte; aprovação do discurso do interlocutor
75	<i>sí, algo:::</i>	1	0,51	Aprovação do discurso do interlocutor com tomada de turno e marca de elaboração
76	<i>sigue</i>	2	1,02	Sinal do ouvinte com marca de subjetividade e forte direcionamento dos papéis conversacionais
77	<i>suhhh</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte
78	<i>¿te imaginas?</i>	1	0,51	Organização tópica com marca de subjetividade e sedução por provocação
79	<i>te toca</i>	1	0,51	Clara passagem de turno com interlocutor definido
80	<i>uhf</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte de caráter disfórico
81	<i>uhm</i>	3	1,53	Hesitação, elaboração
82	<i>ummm</i>	2	1,02	Hesitação, elaboração
83	<i>uuu:::</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte de caráter disfórico
84	<i>vale</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte; aprovação do discurso do interlocutor
85	<i>venga</i>	1	0,51	Sinal do ouvinte; aprovação do discurso do interlocutor
86	<i>¿y a ti, [nome] ...?</i>	2	1,02	Clara passagem de turno com interlocutor definido
87	<i>y además</i>	1	0,51	Manutenção do turno
88	<i>¿y...?</i>	4	2,04	Sinal do ouvinte, pedido de esclarecimento
89	<i>y no sé sí</i>	1	0,51	Proteção da face com marca de subordinação
90	<i>y sólo faltas tú</i>	1	0,51	Clara passagem de turno com interlocutor definido
91	<i>ya está</i>	2	1,02	Sinal do ouvinte; aprovação do discurso do interlocutor; sinal de encerramento de comunicação
92	<i>ya veremos</i>	1	0,51	Sinal de encerramento de comunicação
TOTAL		196	100,00%	

Para posterior análise comparativa, elencamos no quadro abaixo os cinco MD de maior frequência no material selecionado.

Quadro 4.9: Os 5 MD de maior frequência no material selecionado

Estruturas de gestão de interação verbal ⁹⁵	Frequência (%)	Características funcionais
<i>bueno</i>	11,22	Tomada de turno sem marca de subjetividade
<i>si</i>	6,63	Sinal do ouvinte; aprovação do discurso do interlocutor
<i>pero ¿...?</i>	5,61	Tomada de turno com reconhecimento do enunciado do interlocutor e contraposição lógica
<i>claro</i>	4,08	Sinal do ouvinte; aprovação do discurso do interlocutor
<i>¿no?</i>	4,08	Pedido de confirmação

4.2.3 Os MD no ensino de francês

A obrigatoriedade da língua francesa na escola secundária brasileira tem seu início em 1837 com a Fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, visando a capacitar os alunos aos estudos de outras disciplinas cujos manuais se apresentavam em francês e refletindo o fato, comum até 1930, de que a escola secundária formava as elites brasileiras e destinava-se a famílias abastadas. O ensino do francês nas escolas manteve, ao longo de décadas, seu caráter elitista, moralizante e educador numa época de enorme influência literária e cultural da França.

Em 1931, a República rompe com a tradição do ensino com base em textos literários e na tradução, passando-se à preocupação em ensinar a falar, privilegiando-se, portanto, o oral. Afastava-se, assim, o ensino de língua estrangeira com base no método da tradução e gramática (conforme exposto na seção 4.1.1) e investia-se no método direto: o ponto de partida para o ensino já não eram mais os textos literários, mas sim o léxico e as estruturas básicas da língua mediante a apresentação de situações concretas do próprio ambiente escolar.

O Decreto-Lei No. 4.244 de 09/04/1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), visando a:

1. *Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.*
2. *Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.*
3. *Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (Art. 1º),*

⁹⁵ Considerados os MD e as estruturas não estereotípicas

estabelece as bases de organização do ensino secundário em dois ciclos: o primeiro, composto unicamente pelo curso ginasial, de 4 anos de duração e com a finalidade de “dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário” (Art. 3º.) e o segundo, composto de dois cursos paralelos, o clássico e o científico, cada qual com a duração de três anos, com o objetivo de “consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la”, sendo o primeiro voltado à “formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas” e o segundo, a “um estudo maior de ciências” (Art. 4º.). O francês permanecia na área das Línguas junto com o grego, o latim e o espanhol.

Com os desdobramentos da revolução de 1932, o surgimento de uma universidade foi visto como um ato político destinado a fortalecer o Estado de São Paulo no cenário nacional. A Universidade de São Paulo (USP) foi então criada a partir da junção de diversas faculdades espalhadas pela capital paulista e pelo interior, como a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, a Faculdade de Medicina e a ESALQ (Escola Superior de Agricultura “Luis de Queiroz”). Diversos professores estrangeiros foram convidados para a formação do corpo docente da Universidade, estando os franceses em número maior e atuando nos cursos de ciências sociais, filosofia, história, geografia e literatura francesa. Segundo Maria Arminda do Nascimento Arruda, coordenadora da exposição itinerante “Fundadores da USP”, “a ideia do caráter civilizatório da cultura francesa era central para a elite paulistana da época”⁹⁶.

Com a ascensão da influência dos Estados Unidos na segunda metade do século XX, o francês foi aos poucos cedendo lugar nas escolas públicas para o inglês. Enquanto diversas escolas ofereciam o ensino da língua francesa nas antigas 5ª e 6ª séries, o inglês passou a dominar como opção de língua estrangeira. O artigo 26 da Lei 9394 de 20/12/1996 (LDB, Lei de Diretrizes e Bases) dispõe que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. O parágrafo 5º desse artigo determina que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Em vista da possibilidade da escolha –

⁹⁶ Fonte: <http://cienciaecultura.bvs.br>. Acesso em 16/03/2010.

e não obrigatoriedade – pela língua estrangeira, o francês foi perdendo terreno para o inglês e, posteriormente, o espanhol.

Entretanto, a importância do francês nas relações comerciais ainda é grande. Segundo a Alliance Française, maior instituto de ensino da língua francesa do Brasil, cerca de 600 empresas de origem francesa estão instaladas no Brasil. Conta-se, ainda, com um número expressivo de publicações didáticas para o ensino de francês como língua estrangeira, o qual se concentra atualmente em escolas estrangeiras e de idiomas. Coleções como *La France en direct* (Hachette), *Archipel* (Didier), *Sans Frontières* (CLE International) e *Tout va bien!* (CLE International) obtiveram alto grau de popularidade nos cursos de francês no Brasil.

Para a constituição de um *corpus* que ilustre a utilização de MD no ensino do idioma francês, optamos pelo livro *À propos* devido ao seu extenso material gravado de produção oral e, ainda, à sua proposta paradidática de servir “aux enseignants qui recherchent pour construire et animer leurs cours un matériel abondant, riche”, satisfazendo, ao mesmo tempo, a:

- *enseignants qui, parallèlement à l’usage d’une méthode, souhaitent épisodiquement sortir du cadre de leur ouvrage de base,*
- *lecteurs ou étudiants stagiaires que, à l’étranger, assistent le professeur de français dans la conduite de groupes d’élèves ou d’étudiants,*
- *enseignants qui, par expérience ou par inclination, se sentent à l’étroit dans des méthodes à la programmation préétablie.* (p. 5)

Tal característica, a nosso ver, torna o material menos “engessado” do ponto de vista programático e mais aberto à inclusão de instâncias orais reais, aumentando seu grau de autenticidade de reflexo da língua utilizada pelos falantes nativos de francês nas interações verbais.

Informações sobre a obra selecionada:

Título:	<i>À propos – Dossiers thématiques Niveaux intermédiaires et avancés</i>
Autoras:	Christine Andant e Marie-Laure Chalaron
Editores:	PUG (Grenoble, França)
Edição:	1a.
Publicação:	2005
ISBN:	2 7061 0996 3

O livro destinado ao aluno compõe-se de volume único e conta, como material de apoio, com 2 CDs com gravações originais, um livro de exercícios para trabalho individual e um guia pedagógico com atividades complementares.

O livro do aluno organiza-se em 7 dossiês temáticos, cada um contendo de 9 a 12 *unités* ou *fiches* com atividades linguísticas e culturais cujo ponto em comum são os seguintes temas:

1. *La rue, la ville*: tópicos comuns à linguagem, ao vocabulário e a situações tipicamente vivenciadas no ambiente externo das ruas e na dinâmica das cidades.
2. *Indentité, indentités*: perfis humanos e comportamentos.
3. *Habitat, logement*: informações sobre tipos de moradia, descrições, caracterizações, representações pessoais e culturais do conceito de lar.
4. *Temps libre, loisirs, fêtes*: lazer e diversão.
5. *Familles, amis, relations*: tipos de relações sociais, códigos e usos sociais e culturais, situações de interação estabelecidas culturalmente.
6. *Achat, argent, dépenses*: transações envolvendo dinheiro, valores individuais e culturais na área financeira, economia.
7. *Sport, santé*: benefícios e malefícios da prática esportiva, tipos de esportes, eventos esportivos

As atividades são fortemente direcionadas a provocar interação verbal conforme um contexto pré-estabelecido (os temas) e sempre com atenção a fatores interculturais. A unidade *Comment le dire* (inserida no tema *La rue, la ville*), por exemplo, convida o aluno a prestar atenção a rápidas interações verbais entre falantes do francês em situações práticas do dia a dia, como pedir informações ou comprar algo em uma loja. Em conjunção ao material linguístico, a unidade explora as reações e atitudes dos interactantes, fazendo a ponte entre língua e intenção e mostrando o caráter pragmático de certas expressões, construções sintáticas ou elementos suprasegmentais.

Ao examinarmos a página 18 dessa unidade (reproduzida a seguir), verificamos a exploração, além do léxico e da sintaxe, de expressões típicas em determinadas situações de interação verbal (nos enunciados das questões que, na verdade, constituem a primeira parte de um par de enunciados mutuamente determinados), a verificação do

sucesso da interação (questões 2, 4 e 5, por exemplo) e da reação dos interlocutores (questões 1 e 7, por exemplo), os graus de formalidade e a consequente questão da cortesia (questões 3 e 6, por exemplo) e até mesmo o modo de projeção de voz do interlocutor (questão 10).

Comment le dire ? *Paroles dans la rue*

Écoutez et cochez pour chaque dialogue la réaction de l'interlocuteur.

1

A- Excusez-moi ! L'hôtel de ville s'il vous plaît ?

B hésite ☒ — B ne sait pas ☒ — B répond clairement ☐

2

A- Vous cherchez quelque chose, Mademoiselle ?

B refuse l'aide ☐ — B accepte l'aide ☐ — B ne comprend pas ☐

3

A- Excusez-moi, vous fermez à quelle heure ?

B répond d'un ton aimable ☐ — B n'est pas aimable ☐ — B ne répond pas ☐

4

A- Bonjour ! La place est libre ? Je peux m'asseoir ?

B accepte ☐ — B refuse ☐ — B hésite ☐

5

A- Excusez-moi, Madame, savez-vous où il y a un fleuriste par ici ?

B donne le renseignement ☐ — B fait une proposition ☐

B pose une question ☐

6

A- Vous pourriez m'aider s'il vous plaît ?

B accepte ☐ — B refuse poliment ☐ — B refuse de manière rude ☐

B ne peut pas aider ☐

7

A- Pardon Mademoiselle, ce bus va bien à la gare de Lyon ?

B répond aimablement ☐ — B répond rudement ☐ — B hésite ☐

8

A- Excusez-moi, vous n'auriez pas trouvé un portefeuille noir ?

B est coopératif ☐ — B n'est pas coopératif ☐

9

A- Excusez-moi, je peux me permettre de vous demander quelque chose ?

J'aimerais savoir où vous avez acheté vos boucles d'oreilles.

B répond sans hésiter ☐ — B fait répéter la question ☐

B s'offusque de la question ☐

10

A- Excusez-moi, pourriez-vous me montrer sur le plan où je me trouve ?

B marmonne une réponse ☐ — B chuchote une réponse ☐

B hurle une réponse ☐

A transcrição de um trecho de um dos diálogos gravados (p. 42, tema *Identité, indentités*, unidade *Échange, points de vue*) ilustra a representação de interações verbais nas quais os interactantes interagem verbalmente e utilizam recursos e estratégias de gestão da conversação, o que faz o material parecer bastante natural.

L1: *alors la première chose... est-ce que vous aimez le prénom q'vous portez... et est-ce que vous savez pourQUOI vos parents ont choisi de vous::: prénommer... comme ça?*

L2: *euh::: ben... j'avoue que je me suis... jamais posé la question... est-ce que j'aime mon prénom?... oui bon... Thierry... pourquoi pas oui... c'est un prénom comme un autre*

[

L1: *oui*

L2: *euh::: si par contre je::: oui je sais pourquoi m's parents m'ont appelé comme ça... effectivement bien*

[

L1: *d'accord... alors?*

L2: *ben... c'est assez compliqué... c'est que j'ai deux grandes soeurs*

L1: *oui*

L2: *et euh::: elles... chacun/chacune a choisi un prénom a donné un prénom... et ils ont voté... et c'est Thierry qui est sorti*

L1: *d'accord... donc il y eu une ELÉction ... pour votre prénom*

L2: *voilà... tout à fait*

L1: *ok*

Observe-se, no trecho do diálogo selecionado, a utilização de MD para início de turno (*alors*) e outro para organização da conversação (*la première chose*), através do qual L1 sinaliza a iminência de uma série de perguntas e institui seu papel conversacional como aquele que fará perguntas. Este segundo MD serve, ainda, para garantir a L1 a manutenção da orientação temática planejada, pois não se espera que o interlocutor vá aceitar um desvio tópico já na “*première chose*” sem que as demais “*choses*” tenham surgido no discurso. A formulação do enunciado de L2 fica clara com os MD de hesitação *euh:::* e *ben* e a referência metadiscursiva à questão e, neste caso, ao próprio tema proposto.

A metadiscursividade de L2 na resposta à primeira pergunta é bastante acentuada: ele faz referência à pergunta, faz uma apreciação crítica da pergunta (gostar ou não do nome era algo que nunca lhe tinha ocorrido), repete a pergunta tomando-a para si (*est-ce que vous aimez* → *est-ce que j'aime*), traz à superfície discursiva o processamento da resposta (*oui bon*), tematiza a questão (pronuncia o próprio nome, tema da questão) e finalmente responde à pergunta. L1 dá sinais do ouvinte, demonstrando interesse pela resposta (*oui, d'accord alors?, d'accord*), além de parafrasear o discurso de L2 (*il y eu une ELÉction ... pour votre prénom*). Por fim, L2 sinaliza que não há mais o que explorar no assunto pelos MD *voilà* e *tout à fait*. Há, ainda, exemplos de autocorreção dirigida à forma (*chacun/chacune a choisi*) e ao conteúdo (*a choisi un prénom a donné un prénom*).

O quadro abaixo apresenta o levantamento dos MD e das estruturas não estereotípicas de gestão do discurso⁹⁷ (lexicais ou não) nos textos gravados, com informações estatísticas e funcionais.

Quadro 4.10: Levantamento de MD em livro de francês

No.	Estruturas de gestão de interação verbal ⁹⁸	Ocorrências	Frequência (%)	Características funcionais
1	<i>ah</i>	5	1,35	Hesitação para formulação
2	<i>ah ben...</i>	2	0,54	Tomada de turno sem marca de subjetividade; marca de início de elaboração
3	<i>ah ça</i>	1	0,27	Formulação com referência metadiscursiva
4	<i>ah non</i>	4	1,08	Refutação do discurso do interlocutor
5	<i>ah oui</i>	5	1,35	Aceitação do discurso do interlocutor
6	<i>ah merde</i>	1	0,27	Sinal do ouvinte com forte indicação de insatisfação
7	<i>ah, tiens</i>	2	0,54	Tomada de turno com marca de subjetividade por imperativo; marca de início de elaboração
8	<i>(et) alors</i>	46	12,42	Tomada de turno com marca de orientação e organização tópica
9	<i>alors bon</i>	2	0,54	Tomada de turno com marca de orientação e organização tópica e marca de início de elaboração
10	<i>alors là</i>	1	0,27	Tomada de turno com marca de orientação, referenciação metadiscursiva e marca de início de elaboração

⁹⁷ Novamente, como no caso dos MD dos livros didáticos de inglês e de espanhol, incluímos as estratégias de gestão da interação (no caso de conversações) e de gestão do discurso falado (no caso de depoimentos, situação em que não há interação devido à sua própria natureza monológica).

⁹⁸ Considerados os MD e as estruturas não estereotípicas

11	<i>alors vraiment</i>	1	0,27	Tomada de turno com marca de orientação tópica a partir de aceitação do discurso do interlocutor
12	<i>alors, attends...</i>	2	0,54	Assalto ao turno com marca de reorientação tópica ou heterocorreção e marca de subjetividade por imperativo
13	<i>(eh) (oh) ben</i>	19	5,13	Hesitação para formulação
14	<i>ben écoute/écoutez</i>	1	0,27	Assalto ao turno com marca de reorientação tópica ou heterocorreção e marca de subjetividade por imperativo
15	<i>ben, moi...</i>	2	0,54	Tomada de turno com marca de início de elaboração e subjetividade
16	<i>bien entendu</i>	1	0,27	Sinal do falante, na maioria das vezes sinalizando compreensão do discurso do interlocutor e desejo de finalização ou ênfase em algum ponto
17	<i>ben oui</i>	3	0,81	Hesitação para formulação com marca de acompanhamento tópico
18	<i>bien sûr</i>	3	0,81	Sinal do ouvinte com marca de orientação tópica a partir de aceitação enfática do discurso do interlocutor
19	<i>bon</i>	8	2,16	Marca de início de turno ou de unidade comunicativa
20	<i>bof</i>	2	0,54	MD não lexicalizado para sinalizar enfado ou pouco interesse pela formulação
21	<i>bon alors</i>	1	0,27	Tomada de turno com marca de orientação e organização tópica e marca de início de elaboração
22	<i>bon ben</i>	6	1,62	Marca de início de turno ou de unidade comunicativa
23	<i>bon ben écoutez</i>	1	0,27	Assalto ao turno com marca de reorientação tópica ou heterocorreção e marca de subjetividade por imperativo
24	<i>bon donc</i>	5	1,35	Tomada de turno com marca de orientação e organização tópica e marca de início de elaboração
25	<i>bref</i>	1	0,27	Manutenção do turno e anúncio de cessão iminente de turno
26	<i>c'est bien</i>	1	0,27	Sinal do ouvinte
27	<i>c'est ça</i>	1	0,27	Sinal de conclusão de turno ou raciocínio com marca de referenciação metadiscursiva
28	<i>c'est dommage</i>	1	0,27	Sinal do ouvinte com indicação de solidariedade com o interlocutor
29	<i>c'est pas mal</i>	1	0,27	Sinal do ouvinte com indicação de aprovação do discurso do interlocutor
30	<i>c'est pas vrai</i>	1	0,27	Tomada de turno com marca de refutação do discurso do

				interlocutor em caráter veridictório
31	<i>c'est tout</i>	1	0,27	Sinal de conclusão de turno ou raciocínio
32	<i>c'est vrai que:::</i>	3	0,81	Orientação tópica com referência discursiva e proteção da face por mecanismo veridictório
33	<i>c'est vrai</i>	1	0,27	Sinal do ouvinte com marca de orientação tópica a partir de aceitação enfática do discurso do interlocutor
34	<i>c'est-à-dire (que)</i>	6	1,62	Tomada ou manutenção do turno com caráter referencial metadiscursivo e lógico
35	<i>ça c'est bon</i>	1	0,27	Sinal do ouvinte com indicação de aprovação do discurso do interlocutor
36	<i>ça marche</i>	2	0,54	Sinal do ouvinte
37	<i>ça veut dire (que)</i>	3	0,81	Tomada ou manutenção do turno com caráter referencial metadiscursivo e lógico
38	<i>ce que je pourrais dire c'est que:::</i>	1	0,27	Início de turno ou unidade comunicativa com proteção da face
39	<i>d'abord</i>	1	0,27	Início de turno com marca de garantia de manutenção do turno
40	<i>d'accord</i>	11	2,97	Sinal do ouvinte
41	<i>desolé(e)</i>	2	0,54	Sinal do ouvinte com indicação de solidariedade com o interlocutor e marca de subjetividade
42	<i>dis</i>	3	0,81	Início de turno com sinalização discursiva de envolvimento do interlocutor
43	<i>dis donc</i>	4	1,08	Início de turno com sinalização discursiva e lógica de envolvimento do interlocutor
44	<i>dites donc</i>	1	0,27	Início de turno com sinalização discursiva e lógica de envolvimento do interlocutor e marca de cortesia
45	<i>dites</i>	1	0,27	Início de turno com sinalização discursiva de envolvimento do interlocutor e marca de cortesia
46	<i>(et) donc</i>	19	5,13	Tomada de turno com marca de orientação e organização tópica e marca de início de elaboração
47	<i>donc voilà!</i>	2	0,54	Sinalização de finalização de turno
48	<i>écoute bien</i>	1	0,27	Assalto ao turno com marca de reorientação tópica ou heterocorreção e marca de subjetividade por imperativo
49	<i>enfin</i>	3	0,81	Organização tópica com marca de paráfrase
50	<i>et enfin</i>	1	0,27	Organização tópica com marca de paráfrase
51	<i>et:::</i>	3	0,81	Manutenção do turno
52	<i>et ainsi de suite</i>	1	0,27	Sinalização de finalização de

				turno por processo lógico já instituído
53	<i>et c'est peut-être...</i>	1	0,27	Manutenção do turno com proteção da face por atenuação
54	<i>et (c'est) donc</i>	3	0,81	Manutenção do turno por orientação tópica
55	<i>et euh::: donc</i>	2	0,54	Manutenção do turno por orientação tópica e marca de hesitação para elaboração
56	<i>et puis</i>	3	0,81	Manutenção do turno por orientação tópica
57	<i>euh:::</i>	38	10,26	Manutenção do turno por hesitação
58	<i>euh::: non non non</i>	2	0,54	Elaboração com posterior refutação do discurso do interlocutor
59	<i>hé</i>	1	0,27	Tomada de turno com forte marca do restabelecimento do canal de comunicação
60	<i>hein</i>	9	2,43	Pedido de confirmação e monitoramento do ouvinte
61	<i>j'aimerais savoir...</i>	1	0,27	Orientação tópica com marca de subjetividade e envolvimento do interlocutor
62	<i>je crois bien</i>	2	0,54	Tomada de turno com marca de subjetividade e marca de opinião
63	<i>je (ne) sais pas</i>	3	0,81	Hesitação para formulação
64	<i>je pense que::: oui...</i>	1	0,27	Tomada de turno com marca de subjetividade e hesitação para elaboração
65	<i>je peux me permettre de vous demander quelque chose?</i>	1	0,27	Orientação tópica com marca de subjetividade e envolvimento do interlocutor com forte grau de cortesia
66	<i>je vais être très franc...</i>	1	0,27	Início de turno com proteção de face
67	<i>mais finalement...</i>	1	0,27	Sinalização de finalização por sequencialidade ou conclusão
68	<i>mais:::</i>	3	0,81	Manutenção do turno por reorientação tópica ou por hesitação
69	<i>mm</i>	2	0,54	MD não lexicalizado equivalente a resposta afirmativa
70	<i>moi je vous assure que...</i>	1	0,27	Tomada de turno com marca de subjetividade de ambos os interlocutores e alto grau de força ilocutória
71	<i>non ben</i>	1	0,27	Refutação do discurso do interlocutor e sinalização de argumentação
72	<i>non, désolé(e)</i>	1	0,27	Recusa à interação com marca de solidariedade com o interlocutor
73	<i>oh non</i>	1	0,27	Refutação do discurso do interlocutor
74	<i>oh si</i>	2	0,54	Refutação do discurso do interlocutor com base sintática ("si" anula negativo anterior)
75	<i>oh:::</i>	2	0,54	Sinal do ouvinte com marca de solidariedade com o interlocutor

76	<i>ok</i>	4	1,08	Sinalização de conclusão de interação ou de tópico
77	<i>on va dire que:::</i>	1	0,27	Hesitação para formulação
78	<i>ouais</i>	8	2,16	Sinal do ouvinte
79	<i>oui mais...</i>	3	0,81	Aprovação do discurso do interlocutor com sinal de heterocorreção
80	<i>oui non mais</i>	1	0,27	Sinal do ouvinte para expressar confusão
81	<i>oui oui</i>	8	2,16	Sinal do ouvinte
82	<i>oui, ...</i>	16	4,32	Tomada de turno com sinal de compreensão da proposta interativa e elaboração
83	<i>..., oui!</i>	3	0,81	Sinalização de finalização de turno
84	<i>oui, bon</i>	4	1,08	Tomada de turno com sinal de compreensão da proposta interativa e elaboração
85	<i>par contre</i>	1	0,27	Refutação do discurso do interlocutor e sinalização de argumentação
86	<i>pas du tout</i>	2	0,54	Refutação do discurso do interlocutor em alto grau ou fórmula de cortesia
87	<i>pas tellement</i>	1	0,27	Tomada de turno com marca de refutação cortês do discurso do interlocutor em caráter veridictório
88	<i>peut-être</i>	4	1,08	Hesitação para formulação ou avaliação
89	<i>peut-être que monsieur/madame...</i>	1	0,27	Orientação tópica com marca de subjetividade e envolvimento do interlocutor com forte grau de cortesia
90	<i>pfff</i>	5	1,35	MD não lexicalizado para sinalizar enfado ou pouco interesse pela formulação
91	<i>pourquoi pas</i>	4	1,08	Sinal do ouvinte com indicação de aprovação do discurso do interlocutor
92	<i>puisque:::</i>	3	0,81	Hesitação para manutenção do turno por subordinação
93	<i>tiens</i>	6	1,62	Tomada de turno com marca de subjetividade por imperativo; marca de início de elaboração
94	<i>tout à fait</i>	2	0,54	Sinalização de finalização de raciocínio ou de turno
95	<i>très bien</i>	6	1,62	Sinal do ouvinte
96	<i>tu sais pas ce qui est arrivé a...</i>	1	0,27	Organização tópica com marca de subjetividade e manipulação por sedução
97	<i>voilà!</i>	5	1,35	Sinalização de finalização de raciocínio ou de turno; aprovação do discurso do interlocutor
98	<i>voyons</i>	1	0,27	Sinalização de início e de finalização de turno com marca de subjetividade
TOTAL		370	100,00%	

Quadro 4.11: Os 5 MD de maior frequência no material selecionado

Estruturas de gestão de interação verbal ⁹⁹	Frequência (%)	Características funcionais
<i>(et) alors</i>	12,42	Tomada de turno com marca de orientação e organização tópica
<i>euh:::</i>	10,26	Manutenção do turno por hesitação
<i>(eh) (oh) ben</i>	5,13	Hesitação para formulação
<i>(et) donc</i>	5,13	Tomada de turno com marca de orientação e organização tópica e marca de início de elaboração
<i>oui, ...</i>	4,32	Tomada de turno com sinal de compreensão da proposta interativa e elaboração

4.2.4 Os MD no ensino de PLE

Dentre os livros disponíveis no mercado e de uso comercial expressivo à época, Julião da Silva (2004) analisou dois:

- a) *Falar... Ler... Escrever... Português - Um Curso para Estrangeiros*, de Lima & Iunes (2001), 2ª edição revista. Publicação da Editora Pedagógica Universitária (E.P.U.), São Paulo. ISBN 85-12-54310-8. Nível: do básico ao intermediário.
- b) *Fala Brasil – Português para Estrangeiros*, de Coudry & Fontão (2001), 13ª edição. Publicação da Editora Pontes, Campinas, SP. ISBN 85-7113-082-5. Nível: embora não haja menção ao nível de proficiência explorado no material, nossa análise nos levaria a classificá-lo, assim como o anterior, como um manual que vai do nível básico ao intermediário.

No prefácio do primeiro livro, à página ix, as autoras atribuem à obra “a intenção de proporcionar a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta”. Na contracapa, mais uma vez fazendo alusão à “linguagem coloquial correta”, afirma-se que o livro utiliza-se do “método estrutural-comunicativo”.

Os capítulos (denominados unidades) são apresentados em dois grandes blocos, conforme explicam as próprias autoras ainda no prefácio:

Unidades de 1 a 10 – 1º diálogo, introduzindo vocabulário e itens gramaticais; textos rápidos com introdução de novos itens de gramática; 2º diálogo, como novo vocabulário e novas estruturas gramaticais; Texto narrativo, de caráter histórico e civilizacional. Essas dez primeiras unidades giram em torno de centros de interesses específicos.

⁹⁹ Considerados os MD e as estruturas não estereotípicas

Unidades de 11 a 18 – 1º diálogo, introduzindo vocabulário, itens gramaticais; Contexto, sempre um texto autêntico, com novo vocabulário e novas estruturas gramaticais; Intervalo, agindo como uma pausa, com provérbios, poesias, canções que instruem de forma mais prazerosa, pois estão, aparentemente, menos engajados com a evolução gramatical; Texto narrativo, continuando sua função histórica e civilizacional com o fito de compor um quadro de hábitos e costumes brasileiros. As unidades de 11 a 18, embora visem a um vocabulário e a situações de interesse que completem os das primeiras unidades, não possuem, especificamente, centros determinados.

Acerca da abordagem de *Falar... Ler... Escrever...*, Julião da Silva (2004) fez as seguintes observações:

- a) Ao optarem por um método “situacional”, as autoras parecem planejar expor o aprendiz de PLE a situações em que lhe fosse requerida algum tipo de competência para interação. Charaudeau & Maingueneau (2004) apontam que o termo “situação”, embora frequentemente empregado — de diversas maneiras — como equivalente a contexto, admite distinções mais específicas como, por exemplo, situação de comunicação, situação de discurso, situação contextual (ou contexto situacional) e situação de enunciação. Para fins de análise e adequação às abordagens teóricas, optou-se por entender o termo como referência “ao conjunto de condições que organizam a emissão de um ato de linguagem” Charaudeau & Maingueneau (2004:450), lembrando, contudo, a posição de Searle (2002), segundo a qual há que considerar o background (conjunto de conhecimentos) na situação de comunicação para que os enunciados façam sentido. Isso porque a preocupação das autoras do livro analisado em incluir fatores culturais no método de ensino mostrou-se reveladora quanto a tal postura, pois — segundo deduziu Julião da Silva (2004) — levaria o aprendiz a produzir enunciados a partir de conhecimentos implícitos ao ambiente cultural brasileiro, ou, pelo menos, mediante a noção de sua existência.
- b) O termo “estrutural-comunicativo” constitui, numa primeira análise, um paradoxo. A menção ao estruturalismo no primeiro termo do sintagma (“*estrutural*”) sugere que o método leva em conta textos de cuja análise se depreenderão as realizações (fala) de um código linguístico (língua) numa perspectiva não historicista, mas sim, já nos termos saussureanos, sincrônica e interessada no sistema (*langue*). Por outro lado, o segundo termo do sintagma (“*comunicativo*”) induz à comunicação e, por conseguinte, à

consideração das manifestações desse sistema linguístico considerando seu produtor e seu receptor.

Quanto a (a), Brait (2002:129) iguala os termos *situação* e *contexto* ao discorrer sobre “situação extraverbal ou contexto extraverbal”, definindo-os, conjuntamente, a partir de três fatores que envolvem o enunciado: o horizonte comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e a avaliação comum dessa situação.

Charaudeau (*apud* Charaudeau & Maingueneau, 2004), por sua vez, adentra o campo do nível situacional (por vezes chamado comunicacional) e complementa-o com o nível discursivo da seguinte maneira:

- o nível situacional abarca os dados externos que compõem as coerções que, determinando o jogo da troca, derivam ao mesmo tempo da identidade e do lugar dos parceiros, da finalidade que os une num propósito e das circunstâncias materiais nas quais esse propósito se realiza;
- o nível discursivo é onde se instauram as diferentes maneiras de dizer, “seus modos de falar, os papéis languageiros que deve ter [...] em função das instruções contidas nas coerções situacionais” (p.70).

Em (b), o aparente paradoxo pode ser explicado se considerarmos o viés funcionalista das autoras, visto que, como ressaltou Lyons (1987), o funcionalismo deve mais corretamente ser visto, na linguística, como um movimento particular dentro do estruturalismo. Sem um ponto de vista que considere o falante e os aspectos contextuais determinantes do discurso seria impossível analisar um método de ensino de língua que visa a preparar pessoas para comunicarem-se com eficiência em uma outra cultura (português como segunda língua) ou em um outro código (português como língua estrangeira)

A análise de Julião da Silva (2000) prossegue sobre o segundo livro – *Fala Brasil* – observando-se que este manual não faz nenhuma menção a conceitos metodológicos ou linguísticos a partir do qual os autores o conceberam e a inexistência de um livro ou manual do professor torna impossível obter informações mais específicas acerca de alguma linha metodológica ou conceptual sobre a qual o livro possa ter sido elaborado. A esse respeito, apenas a apresentação¹⁰⁰ do livro informa que

¹⁰⁰ O livro traz sua apresentação em página não numerada e em versão inglesa e francesa.

o destaque de Fala Brasil é a Sistematização feita com base no uso efetivo da língua. Os Diálogos Dirigidos são o elo de ligação entre a simples capacidade de conjugar um verbo e a capacidade de utilizá-lo em situações práticas, favorecendo assim um equilíbrio entre fluência e acuidade. [...] As propostas de exercícios tanto orais quanto escritos fogem da artificialidade, procurando conservar o caráter funcional da linguagem.

Nota-se, aqui, a preocupação dos autores de *Fala Brasil* com relação à interação oral e, em especial, às situações de conversação, embora os termos “artificialidade” e “caráter funcional” permaneçam obscuros e careçam de explicações mais detalhadas no texto acima.

Acreditamos que isso possa explicar o fato de *Fala Brasil* apresentar um número muito maior de situações em que se aplica a língua oral com relação ao outro manual de PLE contemplado em nossa pesquisa (considerando-se desde simples pares adjacentes, quadrinhos únicos ou sequenciados a textos literários em que predomina o diálogo), conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 4.12: Situações de uso da língua oral em materiais de PLE

Livro	Situações de uso da língua oral
<i>Falar... Ler... Escrever... Português</i>	37
<i>Fala Brasil</i>	256

Verificando as 256 situações apresentadas pelo livro *Fala Brasil*, Julião da Silva (2004) percebeu que o termo funcional utilizado pelos autores na apresentação do material refere-se menos às funções da linguagem delineadas por Jakobson e mais às funções em sua natureza mais comunicativa que o termo abarcou com o desenvolvimento das correntes pragmáticas.

A esse respeito, Charaudeau & Maingueneau (2004:247) resumem: “fala-se agindo, para agir ou para fazer os outros agirem”. Além disso, apontam três funções nas situações de trabalho: instrumental (permitem a coordenação da ação coletiva; comunicações orais asseguram a regulação dos gestos e das ações a fim de atingir uma meta comum); cognitiva (realizada pelos discursos que asseguram a transmissão dos saberes ou que permitem a resolução de problemas) e social (assegura uma dimensão de socialização e de integração das pessoas, sendo os discursos fatores de construção das relações sociais).

A exposição dos aprendizes a situações de interação verbal também foi analisada nesse mesmo trabalho (Julião da Silva, 2004). Em suas 18 unidades, o livro *Falar...*

Ler... Escrever... apresenta ao aluno situações de interação verbal de acordo com contextos específicos:

Quadro 4.13: Tipos de situação de interação verbal em material de PLE

Unidade	Situação de interação verbal
1	Apresentar-se.
2	Pedir informações.
3	Comunicar-se em restaurantes.
4	Conversar sobre imóveis.
5	Pedir informações.
6	Descrever uma pessoa.
7	Fazer compras.
8	Conversar sobre tempos antigos.
9	Conversar sobre o tempo.
10	Comunicar-se em um hotel.
11	Conversar sobre negócios.
12	Conversar sobre o tempo.
13	Conversar sobre lazer.
14	Programar viagens.
15	(quadrinhos) Planejar com condicionais.
17	Descrever situações desagradáveis.
18	(conversa telefônica) Utilizar discurso indireto.

Em *Fala Brasil*, o conteúdo é organizado em XIII capítulos (também denominados “unidades”) cujos títulos são uma referência direta ao contexto dentro do qual os diálogos se desenvolvem, refletindo a mesma abordagem de *Falar... Ler... Escrever*.

Quadro 4.14: Tipos de situação de interação verbal em material de PLE

Unidade	Situação de interação verbal
I	Cumprimentar
II	Fazer compras
III	Pedir delicadamente
IV	Falar ao telefone
V	Fazer reserva de viagem
VI	Fazer compras
VII	Descrever partes do corpo
VIII	---
IX	Abastecer o carro no posto de gasolina
X	Descrever uma viagem
XI	Dar instruções no cabeleireiro
XII	---
XIII	Analisar conversa de um casal

Em nenhum dos dois livros analisados se observou, como nos livros dos outros idiomas, uma lista de expressões ou frases típicas (ou de alta probabilidade de ocorrência) nos contextos com base nos quais as situações interacionais são concebidas, o que nos leva a crer que o método sugere que o aprendiz deva familiarizar-se com a

linguagem utilizada naquele determinado contexto como um todo – e não memorizando fórmulas interativas – para a construção de suas competências comunicativas.

Um levantamento dos MD (prototípicos ou não) em cada unidade dos dois livros resultou nos quadros , conforme reproduzido nos quadros 4.15 e 4.16:

Quadro 4.15: Levantamento de MD no livro *Falar... Ler... Escrever...*

Unid.	Situação de comunicação	MD	Função
1	Apresentar-se.	... [pausa curta]	(1)
2	Pedir informações.	... [pausa curta]	(1)
3	Comunicar-se em restaurantes.	... [pausa curta]	(1)
4	Conversar sobre imóveis.	... [pausa curta]	(1)
		<i>não é?</i>	solicitação de confirmação para verificação de veracidade do enunciado
		<i>que nada</i>	negação do conteúdo do enunciado do interlocutor
		<i>é</i>	introdução de enunciado com conteúdo conclusivo/ opinativo
5	Pedir informações.	... [pausa curta]	(1)
6	Descrever uma pessoa.	... [pausa curta]	(1)
		<i>um momento</i>	tomada brusca de turno
7	Fazer compras.	... [pausa curta]	(1)
8	Conversar sobre tempos antigos.	... [pausa curta]	(1)
		<i>para mim</i>	introdução de enunciado com conteúdo comentário opinativo
9	Conversar sobre o tempo.	... [pausa curta]	(1)
		<i>é</i>	confirmação da veracidade do conteúdo do enunciado do interlocutor
10	Comunicar-se em um hotel.	... [pausa curta]	(1)
11	Conversar sobre negócios.	... [pausa curta]	(1)
		<i>ora essa</i>	refutação do conteúdo lógico do enunciado do interlocutor
		<i>por exemplo</i>	exemplificação para fortalecimento de argumentação
		<i>mas</i>	introdução de pedido de esclarecimento
		<i>de fato</i>	confirmação da veracidade do conteúdo do enunciado do interlocutor
		<i>mesmo assim</i>	aceitação do argumento do interlocutor, porém com refutação do efeito da argumentação (sinal de não-convencimento)
12	Conversar sobre o tempo.	... [pausa curta]	(1)
		prolongamento de fonema: <i>um:::</i>	garantia de posse do turno para elaboração de opinião
		<i>é</i>	confirmação da veracidade do conteúdo do enunciado do interlocutor
13	Conversar sobre lazer.	... [pausa curta]	(1)
		<i>afinal</i>	introdução de argumento contrário

		<i>eu sei... mas</i>	aceitação do argumento do interlocutor, porém com refutação do efeito da argumentação (sinal de não-convencimento) + apresentação de novo argumento
		prolongamento de fonema (em sílaba tônica não final do lexema): <i>tea:::tro; barzi:::nho</i>	garantia de posse do turno com exemplificação e fortalecimento de argumento com sinais de mais itens de exemplificação
		<i>não adianta</i>	refutação total da argumentação do interlocutor
		<i>não tem jeito; não tem jeito MESmo</i>	desejo de terminar a argumentação sem convencimento de nenhum dos interlocutores
14	Programar viagens.	... [pausa curta]	(1)
		<i>NOSsa</i>	pedido de maior explicação acerca do enunciado em função de perplexidade
		<i>pois é</i>	aceitação do enunciado do interlocutor e utilização de seu conteúdo para elucidação
		<i>como assim?</i>	pedido de elucidação
		<i>para começar</i>	garantia de posse de turno mediante sinal de que haverá mais de um item de elucidação
		<i>depois</i>	garantia de posse de turno mediante sinal de continuação de elucidação
		<i>assim não DÁ</i>	entrega de turno
15	(quadrinhos) Planejar com condicionais.	... [pausa curta]	(1)
		prolongamento de fonema: <i>eu::; um:::</i>	garantia de posse do turno para elaboração
		prolongamento de fonema (em sílaba tônica não final do lexema): <i>baru:::lho; correri:::a</i>	garantia de posse do turno com exemplificação e fortalecimento de argumento com sinais de mais itens de exemplificação
		<i>ora</i>	refutação da relevância do enunciado do interlocutor
17	Descrever situações desagradáveis.	... [pausa curta]	(1)
		<i>mas como?</i>	pedido de elucidação
		<i>então</i>	introdução de enunciado de conteúdo conclusivo
		<i>naturalmente</i>	atenuação da irrelevância proposicional do enunciado
		<i>é sempre assim</i>	entrega de turno
		<i>é... eu sei</i>	aceitação do enunciado do interlocutor
18	(conversa telefônica) Utilizar discurso indireto.	... [pausa curta]	(1)
		<i>então</i>	sinal de continuação de sequência lógica de enunciados
		<i>e daí?</i>	sinal do ouvinte
		<i>como?</i>	pedido de repetição
		<i>e agora?</i>	pedido de conclusão/solução

Quadro 4.16: Levantamento de MD no livro *Fala Brasil*

Unid.	Situação de comunicação	MD	Função
I	Cumprimentar	... [pausa curta]	(1)
II	Fazer compras	... [pausa curta]	(1)
III	Pedir delicadamente	... [pausa curta]	(1)
IV	Falar ao telefone	... [pausa curta]	(1)
V	Fazer reserva de viagem	... [pausa curta]	(1)
		<i>bem</i>	sinal de elaboração
		<i>ih</i>	introdução de enunciado com conteúdo adverso
		<i>tudo bem</i>	atenuação/anulação do efeito adverso do enunciado anterior
		<i>ótimo</i>	sinal de entendimento da anulação do efeito adverso
VI	Fazer compras	... [pausa curta]	(1)
		<i>sim senhora</i>	entendimento e estabelecimento de relação entre papéis no nível formal
		<i>puxa</i>	sinal de perplexidade indicador de rejeição
VII	Descrever partes do corpo	... [pausa curta]	(1)
		<i>que coisa hein?</i>	sinal de perplexidade
		<i>e daí?</i>	sinal de atenção do ouvinte e pedido de continuação
IX	Abastecer o carro no posto de gasolina	... [pausa curta]	(1)
		<i>é</i>	introdução para permissão
		<i>ô dona</i>	introdução de enunciado com efeito adverso + estabelecimento de relação entre papéis no nível formal
		<i>tá bom</i>	entendimento de conteúdo e de permissão concedida
X	Descrever uma viagem	... [pausa curta]	(1)
		<i>bom</i>	sinal de elaboração
		<i>puxa</i>	sinal de perplexidade
		<i>barbaridade tchê</i>	sinal típico regional (RS) de perplexidade (2)
		<i>é</i>	aceitação do enunciado do interlocutor
		<i>you não acredita</i>	introdução de enunciado com conteúdo causador de perplexidade
		<i>então nem se fala</i>	exemplificação com valor acentuado
		<i>bom gente</i>	sinal de proposta de mudança de tópico ou tomada de atitude
XI	Dar instruções no cabeleireiro	... [pausa curta]	(1)
XII	---	---	---
XIII	Analisar conversa de um casal	... [pausa curta]	(1)
		<i>meu bem</i>	estabelecimento de relação entre papéis
		<i>hum::: deixa eu ver</i>	Elaboração
		<i>que COIsa</i>	sinal de indignação

Observações:

- (1) O levantamento não considerou a pausa, não obstante sua ocorrência em quase todos os capítulos, como MD. Para tal, utilizou-se de análises análogas sobre elaboração, autocorreção e (re)planejamento (Preti, 2002), recursos discursivos (Barros, 1999) e reparações na digressão (Andrade, 2001). Ao autor pareceu evidente que a pausa tivesse sido utilizada nas conversações para imprimir maior clareza ao material gravado e evitar problemas de compreensão ao aprendiz de nacionalidade estrangeira, o que, se por um lado descartou o risco da não compreensão das conversações, acarretou a “infidelidade da representação de uma conversação entre brasileiros, haja vista a não semelhança do uso da pausa quando comparada a diálogos e depoimentos extraídos de gravações autênticas (em contraposição às didáticas) como as do Projeto NURC, por exemplo”. (Julião da Silva, 2004:99)
- (2) Este MD não foi considerado como relevante à interação verbal porque a *personagem* não o utilizou como tal no seu próprio discurso, mas apenas imitava o que ouvira dos gaúchos em sua viagem.

O estudo contrastivo de Julião da Silva (2004) culminou na comparação quantitativa entre os MD utilizados nos dois livros analisados (quadro 4.17) e os MD elencados por Risso, Silva & Urbano (2002) com base no *corpus* compartilhado do Projeto NURC (quadro 4.18).

Quadro 4.17: MD em material de PLE, em ordem decrescente de frequência

MD	Ocorrências	%
<i>é</i>	5	8,90
<i>prolongamento de fonema</i>	4	7,12
<i>e daí?</i>	2	3,56
<i>então</i>	2	3,56
<i>puxa</i>	2	3,56
<i>afinal</i>	1	1,78
<i>assim não DÁ</i>	1	1,78
<i>bem</i>	1	1,78
<i>bom</i>	1	1,78
<i>bom gente</i>	1	1,78
<i>como assim?</i>	1	1,78
<i>como?</i>	1	1,78
<i>de fato</i>	1	1,78
<i>depois</i>	1	1,78
<i>e agora?</i>	1	1,78
<i>é sempre assim</i>	1	1,78
<i>é... eu sei</i>	1	1,78
<i>então nem se fala</i>	1	1,78
<i>eu sei... mas</i>	1	1,78
<i>hum::: deixa eu ver</i>	1	1,78
<i>ih</i>	1	1,78

<i>mas</i>	1	1,78
<i>mas como?</i>	1	1,78
<i>mesmo assim</i>	1	1,78
<i>meu bem</i>	1	1,78
<i>não adianta</i>	1	1,78
<i>não é?</i>	1	1,78
<i>não tem jeito;</i> <i>não tem jeito MESmo</i>	1	1,78
<i>naturalmente</i>	1	1,78
<i>NOSsa</i>	1	1,78
<i>ô dona</i>	1	1,78
<i>ora</i>	1	1,78
<i>ora essa</i>	1	1,78
<i>ótimo</i>	1	1,78
<i>para começar</i>	1	1,78
<i>para mim</i>	1	1,78
<i>pois é</i>	1	1,78
<i>por exemplo</i>	1	1,78
<i>que COIsa</i>	1	1,78
<i>que coisa hein?</i>	1	1,78
<i>que nada</i>	1	1,78
<i>sim senhora</i>	1	1,78
<i>tá bom</i>	1	1,78
<i>tudo bem</i>	1	1,78
<i>um momento</i>	1	1,78
<i>você não acredita</i>	1	1,78
TOTAL	56	100%

Quadro 4.18: MD no *corpus* compartilhado do NURC, em ordem decrescente de frequência

MD	Ocorrências	%
<i>então</i>	140	16,99
<i>não é? / né? / num é?</i>	134	16,26
<i>vamos dizer (assim)</i>	79	9,59
<i>assim</i>	57	6,92
<i>e</i>	54	6,55
<i>mas</i>	53	6,43
<i>quer dizer</i>	38	4,61
<i>agora</i>	37	4,49
<i>por exemplo</i>	37	4,49
<i>bom</i>	24	2,91
<i>sabe?</i>	23	2,79
<i>ah</i>	14	1,69
<i>ahn</i>	14	1,69
<i>etc.</i>	14	1,69
<i>olha / olhe</i>	14	1,69
<i>uhn / uhn uhn</i>	14	1,69
<i>ai</i>	11	1,33
<i>bem</i>	11	1,33
<i>tá?</i>	11	1,33
<i>quanto a</i>	9	1,09
<i>viu?</i>	9	1,09
<i>ahn ahn</i>	7	0,84
<i>certo?</i>	7	0,84
<i>entendeu?</i>	7	0,84
<i>certo</i>	6	0,73

O cruzamento das duas tabelas mostrou que somente os seguintes MD lhes são comuns (ou seja, foram utilizados nos livros didáticos e também ocorreram nas gravações de uso autêntico de língua oral):

Quadro 4.19: MD comuns em material de PLE e no *corpus* compartilhado do NURC

<i>então</i>
<i>não é?</i>
<i>mas</i>
<i>bom</i>
<i>bem</i>

Algumas conclusões resultantes da comparação foram as seguintes (Julião da Silva, 2004:102):

- a) Embora o elenco de marcadores do *corpus* dos livros didáticos se tenha mostrado superior em número de itens com relação aos marcadores selecionados do *corpus* compartilhado do Projeto NURC (46 contra 25), somente cinco itens ocorrem mais de uma vez e, ainda, um deles não é lexicalizado (prolongamento de fonema). Um número baixo de ocorrências de um determinado item em um livro didático (instrumento cujo objetivo é expor o aprendiz a formas e estratégias típicas da língua) parece não atribuir peso importante a tal item. Assim, não obstante o número menor de marcadores do *corpus* compartilhado do NURC, sua importância no contexto da língua falada é maior não só devido ao fato de terem sido coletados a partir de instâncias reais de utilização de língua falada, mas também em face de sua maior frequência.
- b) Não há correspondência entre os marcadores mais utilizados nas conversações reais e os mais frequentes nos livros didáticos. Verificou-se, por exemplo, que o marcador *então* é o de maior frequência nas gravações autênticas, mas fica na quarta posição nos livros didáticos (terceira, se não se considerar o MD não-lexicalizado prolongamento de fonema). Um outro exemplo é o marcador *não é* (e respectivas variantes), que figura como o segundo mais utilizado nas gravações reais e apresenta baixa ocorrência nos livros de PLE (27ª posição). O mesmo ocorre com *mas* e *bem*, com frequência expressivamente superior nas gravações reais e apenas utilizado uma vez nos livros de PLE.
- c) Os materiais didáticos de PLE não refletem uma preocupação em explorar, de fato, as características da língua falada do português no Brasil, pois

mesmo quando utilizam os MD mais comuns, o fazem de maneira não significativa.

4.3 MD no ensino de PLE x MD no ensino de línguas estrangeiras

A pesquisa dos materiais utilizados em três idiomas estrangeiros de relevância mercadológica (inglês, francês e espanhol) na seção anterior revelou-nos uma preocupação em se aplicarem conceitos funcionalistas e até mesmo pós-funcionalistas (como a abordagem sociocultural e o desenvolvimento das múltiplas competências) na prática do ensino desses idiomas aos estrangeiros. Em contraste, constatou-se a quase total inobservância aos recursos da língua falada – em especial os MD – no ensino de PLE no Brasil, conforme pesquisa de Julião da Silva (2004).

O gráfico 4.3 permite comparar o número absoluto de MD em cada *corpus*:

Gráfico 4.3: Número absoluto de MD nos materiais de língua estrangeira e no *corpus* do NURC

Desconsiderando-se o elevado número de MD do *corpus* do Projeto NURC pelo fato de que sua constituição se deu com base em uma enorme quantidade de material, é patente o baixo número de MD no material de PLE em comparação aos materiais didáticos das demais línguas.

Entretanto, observamos que, mesmo utilizando MD em número menor, os autores de livros de PLE aplicam os poucos MD eleitos em frequência não tão díspar com relação aos demais idiomas. O quadro 4.20 indica qual o MD mais utilizado em cada idioma:

Quadro 4.20: MD de maior frequência nos materiais de língua estrangeira e no *corpus* do NURC

	MD mais frequente
inglês	<i>oh / well</i>
espanhol	<i>bueno</i>
francês	<i>(et) alors</i>
português	<i>é</i>
NURC	<i>então</i>

O quadro e o gráfico abaixo indicam a frequência com que o MD mais utilizado em cada idioma é aplicado com relação aos demais MD:

Quadro 4.21: MD de maior frequência relativa

	MD mais frequente	
inglês	<i>oh / well</i>	8,32%
espanhol	<i>bueno</i>	11,22%
francês	<i>(et) alors</i>	12,42%
português	<i>é</i>	8,90%
NURC	<i>então</i>	16,99%

Gráfico 4.4: Frequência do MD mais utilizado

A questão a se explorar no PLE parece ser, portanto, não a rejeição à utilização de MD nos materiais didáticos, mas sim uma postura contrária a uma maior variedade e a uma quantidade mais significativa de MD.

Poder-se-ia argumentar que os alunos – especialmente os de níveis mais básicos de proficiência – talvez ficassem confusos com a inclusão de vários MD nos diálogos gravados ou que a falta de um maior domínio do léxico acabasse por encobrir a ilustração das estratégias de interação e, portanto, da naturalidade das conversações. Analisando, porém, o quadro acima, verificamos que os MD de maior frequência de uso em todos os *corpora* contêm baixa massa fônica e transparência semântica parcial ou de grau médio (respectivamente as variáveis 10 e 5 dos traços definidores dos MD, conforme apresentado no capítulo 3), ou seja, para a compreensão e posterior utilização dos MD mais frequentes, o aprendiz não precisaria memorizar estruturas complexas ao atribuir-lhes a respectiva função de MD.

É com base em tais observações que sugerimos que o instrutor de PLE e os elaboradores de materiais didáticos atentem para esse fato e invistam, paralelamente à construção da competência linguística do aprendiz, também na sua competência comunicativa e intercultural, expondo-o não somente a uma alta frequência de poucos MD, mas sim a uma alta frequência de uma extensa gama dessas estruturas. Nesse processo, o aprendiz de PLE não tardará a elaborar hipóteses e a testá-las para aplicar os MD que detectar nas estratégias discursivas em que se “aventurar”.

Ao instrutor cabe reagir da mesma maneira que o faria se estivesse interagindo verbalmente com um interlocutor brasileiro em situação extra-classe – em outras palavras, o instrutor estaria representando seu papel de maneira bastante distinta da visão simplista daquela defendida por alguns com base em crenças e posturas como “em aula eu falo de um jeito; fora de aula eu falo de outro”. Ora, o instrutor é, antes de tudo,

um vetor de exposição formal ao idioma, um legítimo representante de um ser sociocultural que age em um ambiente cuja comunicação se dá no idioma que está ensinando. Não lhe caberia, portanto, ter posturas diferentes sobre seu objeto de ensino quando está dentro e fora da sala de aula.

A conduta linguística *natural* do instrutor auxiliará os aprendizes a elaborarem as hipóteses sobre as estratégias de gestão do discurso, os MD e os códigos sociais imbricados no discurso. Servirá, ainda, como base para a percepção dos elementos culturais do Brasil em um espectro extremamente amplo de aspectos, desde, por exemplo, códigos de cortesia para interromper (ou até mesmo se *se deve* interromper o professor!) até códigos não linguísticos como o significado de olhar o interlocutor direta ou indiretamente nos olhos.

Na medida em que avança no aprendizado, o aluno aprenderá que certos MD fazem parte do léxico da língua e prestam-se como MD ou como constituintes sintagmáticos conforme o contexto dos enunciados. Mesmo que o aluno não se dê conta inicialmente de que *então* tem um significado em si mesmo e faz parte do léxico do português, isso ocorrerá quando a palavra estiver incluída fora de sua função de MD no material de aula. Não será difícil ao aprendiz deduzir – ou melhor, confirmar o que intuitivamente já domina como falante de uma língua natural – que as palavras prestam-se a diversas funções em diferentes níveis, como no caso do inglês, por exemplo, em que *well* pode funcionar exclusivamente como um MD ou exercer seu papel de advérbio.

Esperamos, com estes argumentos, demover alguns instrutores ou elaboradores de materiais de PLE da ideia de que o material de áudio utilizado nas aulas de PLE não deve conter as estratégias e os elementos tão comuns à língua falada no dia a dia dos brasileiros, cujo domínio, afinal, constitui o objetivo primeiro do aluno de PLE. Esperamos, ainda, ter demonstrado que o instrutor de PLE não deve monitorar sua linguagem em sala de aula de maneira tão intensa a ponto de torná-la muito distante daquela que utiliza em seu convívio diário, nos diferentes registros, como falante do português. Muito menos deverá o instrutor de PLE “traduzir” as estratégias de gestão de conversação e os MD para assegurar uma interação bem-sucedida em sala de aula, pois, ao agir assim, estaria caminhando em sentido diametralmente oposto ao esperado de um agente interculturalista em sala de aula, além de fornecer material de validação para eventuais falsas hipóteses dos alunos.

Uma vez colocada a necessidade de o instrutor incluir os aspectos característicos da interação tanto no seu discurso quanto nos materiais utilizados em sala de aula, cabe

detalhar os níveis nos quais tais aspectos podem ser trabalhados à luz das teorias da interação. Com tal intuito, o capítulo seguinte apresenta sugestões de exploração dos MD nos níveis fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico e discursivo.

Capítulo 5

Níveis de exploração dos MD no ensino de PLE

Nos capítulos anteriores, demonstramos a preocupação – em maior ou menor grau de formulaicidade – de expor o aprendiz de língua estrangeira a situações ilustrativas de língua falada e de interação verbal nos materiais utilizados para o ensino das línguas mais expressivas no mercado no fim do século XX e início do século XXI (inglês, espanhol e francês) e, de maneira diametralmente oposta, a insistência sobre a norma culta escrita nos materiais de PLE, não obstante a inexistência de uma rejeição propriamente dita à utilização de MD nos materiais didáticos, mas sim uma postura contrária a uma maior variedade e a uma quantidade mais significativa de MD. Tal fato se dá, nos materiais de PLE, em detrimento da língua falada não apenas em suas variações diastráticas e diatópicas, mas também nas características que lhe são próprias por natureza: hesitação, interrupção, repetição, autocorreção, heterocorreção, parafraseamento, tematização, referenciação, articulação tópica, orientação da interação e utilização dos MD em todos esses fenômenos interacionais.

De caráter conclusivo e longe de se propor exaustivo, este capítulo sugere níveis através de cuja exploração os fenômenos da conversação e, em especial, os MD podem ser incorporados aos materiais de PLE para diminuir a artificialidade com a qual a língua falada no Brasil é apresentada nos livros didáticos, não revelando a “língua externalizada” (língua-E) de que fala Kato (2003).

Partimos, assim, da mesma premissa de Hammerly (1982) de que

uma língua é um sistema arbitrário, mutável, complexo e completo, composto por símbolos primordialmente orais que são aprendidos e utilizados nos limites estabelecidos por uma comunidade linguística.(...) A fala é, portanto, a forma básica da língua. Isso nos leva à conclusão de que a fala deve ser enfatizada quando se ensina uma segunda língua.

Assim, uma vez esclarecida e justificada nossa proposta (capítulo 1), definidos os pressupostos teóricos (capítulo 2), delimitado o objeto de nosso estudo (capítulo 3) e analisado o tratamento aplicado aos MD em três outros idiomas de expressividade mercadológica (capítulo 4), dedicaremos este capítulo a uma proposta de exploração dos MD no ensino de PLE no Brasil em quatro níveis:

- a) nível fonético-fonológico;

- b) nível morfossintático;
- c) nível léxico-semântico; e
- d) nível discursivo.

Para tanto, utilizaremos um capítulo de um livro de PLE estruturado segundo as características e objetivos didáticos abaixo. Ressalte-se que se trata tão-somente de um *exemplo* de capítulo, elaborado especialmente para este trabalho e não existente em nenhum material publicado de PLE.

1. Características:

- a) Interactantes: duas amigas brasileiras.
- b) *Frame*: adoção de uma criança.
- c) Esquema: conhecimento de mundo que ativarão componentes culturais, sociais e pessoais. Esquema estereotipado: crianças são geralmente adotadas por um casal. Ruptura do esquema: mulher solteira deseja adotar criança.
- d) Plano: a apresentação do tema através do título do diálogo e da introdução à situação permite perceber o objetivo de discutir a execução de um ato social e jurídico (adoção de criança) cujos elementos não são totalmente pertencentes ao esquema geral (não se trata de adoção de criança por um casal, mas sim por uma mulher solteira).
- e) Registro: informal; norma culta urbana da língua falada.
- f) Relevância tópica: alta (os interactantes tratam o assunto com seriedade).
- g) Conhecimentos compartilhados: por serem amigas, os interactantes se permitem pedir e dar conselhos. Os limites de exposição e de influência na decisão alheia são culturalmente estabelecidos. Até que ponto mulheres solteiras que adotam crianças estão expostas a julgamentos da sociedade?

2. Objetivos: praticar a língua portuguesa especificamente nos seguintes campos:

- a) Léxico: adjetivos de estado psicológico.
- b) Sintaxe: orações coordenadas sindéticas adversativas.
- c) Universo semântico: relações familiares.
- d) Cultura: os brasileiros perante a quebra do paradigma da família tradicional.

- e) Função interativa: dar conselhos e sugestões; persuadir.
- f) Gramática: orações coordenadas sindéticas adversativas e subordinadas adverbiais concessivas.

Com base nessas características e objetivos, nosso capítulo fictício de PLE terá a estrutura descrita no quadro abaixo.

Quadro 5.1: Estrutura de capítulo proposto de PLE

Seção	Título	Observações
Introdução e indução ao tema	Famílias	Fotografias simulando núcleos familiares de diversos tipos: tradicional (pai, mãe, filhos; amplamente utilizado na publicidade brasileira) e não tradicional (casais homoafetivos; pais e mães solteiros; casais idosos; famílias multirraciais).
Discussão prévia e apresentação do léxico	O que é uma família?	Questões estrategicamente planejadas para provocar discussão, apresentar itens lexicais, estabelecer o <i>frame</i> e possibilitar ao professor descobrir quais são os conhecimentos compartilhados e díspares entre os alunos de sua classe (ou entre o aluno e o próprio professor). Exemplos: ¹⁰¹ - Como é composta sua família? - Você imagina uma sociedade sem família? Por que (não)? - Você planeja ter uma família?
Diálogo	Quero adotar uma criança... mas sou solteira!	Introdução do tema e exemplificação de oração adversativa para posterior exploração gramatical. A conjunção <i>mas</i> funciona não somente como indicação de ruptura de esquema, mas como paradigma para expressão de contraste e ressalva de pensamentos (<i>contudo, todavia, entretanto, no entanto</i> na coordenação e <i>mesmo, embora, ainda que e não obstante</i> na subordinação) na seção

¹⁰¹ Item polêmico: há professores que não se sentem plenamente confortáveis ao discutirem assuntos que possam parecer intrusivos à privacidade do aluno ou que, em maior ou menor grau, constituam tabus nos padrões culturais de seus alunos. Embora conversar sobre a família seja algo bastante comum aos brasileiros e não constitua tabu na nossa cultura, cabe ao professor ponderar a pertinência de se colocar esse tipo de questão aos alunos. Por outro lado, não se deve deixar de considerar que, ao evitar a discussão de tal assunto em aula, o professor privará o aluno de um aspecto cultural do Brasil.

		gramatical do capítulo. Delimitação de interactantes, <i>frame</i> , esquema, plano, registro, relevância tópica e conhecimentos compartilhados.
Exercícios de compreensão	Responda:	Verificação de compreensão textual; indução à exploração de fatores de coesão e coerência na conversação; contextualização dos novos itens lexicais e exposição ao item sintático e gramatical específico ao capítulo.
Exemplificação da linguagem utilizada na função interativa específica do capítulo (dar conselhos; persuadir)	Conversando em português	Apresentação de diversas situações, com ilustração, que tenham em comum o fato de os interactantes estarem dando conselhos e reagindo a eles, além do tom persuasivo da conversa. Sugere-se apresentar situações em que se varie o registro (do mais formal ao mais informal, por exemplo) e se exponha o aluno a situações interativas verossímeis entre brasileiros. O registro e a situação devem ser expressos pelas próprias ilustrações (por exemplo, pessoas conversando em uma reunião de negócios ou entre amigos numa praia).
Aspectos pragmáticos e interacionais	Explorando as cenas	Através de questões do tipo “o que A está tentando fazer?”, induzir os alunos às intenções interacionais dos falantes nos diálogos, à identificação dessa situação em um contexto mais amplamente definido (o diálogo maior) e ao estabelecimento de relação com a discussão prévia. A opção pelo método indutivo justifica-se pelo objetivo de evitar a formulaicidade dos materiais que apresentam, pelo viés dedutivo, maneiras e frases prontas e, até certo ponto estereotipadas, para serem utilizadas em determinadas situações (como, por exemplo; “puxando uma conversa com um desconhecido” ou “como fazer elogios a alguém”)
Prática interacional	Prática	Dramatização em dois níveis: (1) alunos assumem papéis dos interactantes nos diálogos e os reproduzem e (2) estabelecimento de um contexto

		e de papéis interativos para que os alunos utilizem a linguagem de maneira mais livre e autêntica. Aplicação da alegoria do fundamento esportivo.
Gramática e sintaxe	Gramática aplicada ¹⁰²	Apresentação e exploração do conteúdo gramatical (no caso, orações coordenadas sindéticas adversativas e subordinadas adverbiais concessivas).
Exercícios estruturais	Estrutura	Exercícios estruturais para prática do conteúdo já exercitado interacionalmente e nos contextos sugeridos em aula. Aqui, o isolamento das estruturas será de menor impacto, visto se tratar de um passo ulterior no decorrer do capítulo.
Prática interacional dirigida	Vamos falar!	Extensão dos itens gramaticais a situações interativas nas quais os alunos se vejam induzidos a utilizar as estruturas recém-apresentadas. As situações podem ser sugeridas por ilustrações estrategicamente planejadas para tal.
Fixação da estrutura gramatical	O que aconteceu?	Induzir os alunos a escreverem os diálogos que acabaram de produzir e, no caso da utilização de ilustrações como sugerido no passo anterior, verificar sua adequação ao originalmente sugerido por elas e ao diálogo efetivamente concretizado pelos alunos. Cabe aqui a intervenção mais pontual do professor com vistas à fixação da estrutura gramatical explorada no capítulo.
Prática da leitura	Leitura	Apresentação de gênero distinto ao conversacional. Aplicação do léxico em outro contexto.
Exercícios de compreensão	Responda:	Verificação de compreensão textual; indução à exploração de fatores de coesão e coerência no texto apresentado; proposta de recontextualização dos novos itens lexicais e nova exposição ao item sintático e gramatical específico ao capítulo.

¹⁰² Optou-se pelo termo “aplicada” para não incorrer nos procedimentos tipicamente utilizados nos métodos estruturalistas, que apresentam e exploram orações de maneira isolada e desprovida de qualquer contexto. Dessa forma, ao identificar o item gramatical em uma passagem do diálogo, o aluno focalizará sua atenção na estrutura dentro de um contexto funcional e interativo.

Abordagem cultural	A adoção no Brasil	Exposição à leitura e a aspectos da realidade sociocultural brasileira.
Aspectos linguísticos e culturais das mensagens publicitárias	Na mídia	<p>Exposição a peças da mídia brasileira cujo tema tenha alguma relação com o conteúdo praticado em aula. Além da possibilidade de exploração dos aspectos linguísticos típicos da publicidade (humor, jogo de palavras por ambiguidade, polissemia, subentendidos, acarretamentos, pressupostos, implicaturas, pressuposições), trata-se de uma ótima oportunidade de apresentação ao aluno aos valores estéticos, sociais e culturais do Brasil.</p> <p>Questionamentos do tipo “esta peça publicitária funcionaria no seu país?” podem resultar em discussões bastante profícuas em sala de aula, além de serem mais uma possibilidade, sempre dentro da naturalidade, de o professor contextualizar as estruturas gramaticais em uma conversação natural.</p> <p>Outro ponto importante é a possibilidade de utilização de MD nesta seção – o que muito provavelmente ocorrerá, pelo menos da parte do professor.</p>
Produção escrita	Atividade escrita	<p>Proposta de produção de texto escrito para aplicação de tudo o que foi explorado ao longo do capítulo e na prática da aula. Podem-se inserir, ainda, obras culturais brasileiras (literatura, música, cinema, teatro, HQ, artes visuais) para contextualização do conteúdo apresentado e enriquecimento do repertório cultural brasileiro do aluno de PLE.</p>

A partir dessa estrutura, concebemos um capítulo para nossas propostas de exploração de MD:¹⁰³

¹⁰³ As fotos e ilustrações são meramente ilustrativas para fins acadêmicos e não se prestam ao uso comercial.

Famílias

O que é uma família?

a) Discuta com seu professor ou com um colega de classe:

⇒ *Como é composta sua família?*

⇒ *Você imagina uma sociedade sem família? Por que (não)?*

⇒ *Como você define o conceito de "família"? Você acha que esse conceito está mudando no mundo moderno? Justifique.*

⇒ *Na sua opinião, quais figuras da página anterior representam uma família? Por quê?*

⇒ *No seu país, é fácil adotar uma criança?*

⇒ *Em que você pensaria antes de adotar uma criança?*

⇒ *Até que ponto o governo deveria interferir na adoção?*

⇒ *Você vem de uma família de imigrantes? No seu país, há muitas famílias de imigrantes? Como e quando se deu essa imigração?*

⇒ *O que você sabe sobre a imigração no Brasil?*

b) Descubra como é composta a família de seu professor ou colega. Faça um quadro familiar para praticar seu vocabulário em português para indicar os graus de parentesco: *mãe, pai, avô, avó, avós, avô materno/paterno, tio, cunhada, primo, sogra, sobrinho, pai adotivo, meio-irmão*, etc.

c) Quais os problemas que uma pessoa solteira pode ter ao resolver adotar uma criança?

d) Pesquise o sentido das palavras/expressões destacadas. Expresse em outras palavras as seguintes frases:

"Ultimamente ando pensando em mudar de emprego."

"Tenho receio de adotar uma criança."

"Não vale a pena mentir a uma criança adotada."

"A adoção de crianças por pessoas solteiras é um tema delicado."

"Só quando resolveu adotar uma criança é que João se deu conta da burocracia!"

e) A frase abaixo é ambígua. Explique os dois sentidos possíveis e reescreva-a de modo a eliminar a ambiguidade:
"Não acho que exista uma idade ideal para se adotar uma criança."

f) Se você ouvisse alguém dizendo *"Queria adotar uma criança... mas sou solteira!"*, que tipo de preocupação acharia que essa pessoa tem? E que conselhos lhe daria?

Diálogo

Quero adotar uma criança... mas sou solteira

Mariana e Clara são advogadas e trabalham juntas na mesma empresa. Ao notar que Clara estava um tanto distraída e com ares de preocupação, Mariana aproximou-se da amiga após o expediente para descobrir se havia algum problema.

Mariana: Algum problema, Clara? Você parece meio aérea...

Clara: Você reparou? Pois é... ando pensando em uma coisa ultimamente.

Mariana: O quê, exatamente? Algum problema aqui no trabalho?

Clara: Não, nada no trabalho. É que adoro crianças e sinto falta de ter uma mais próxima a mim o tempo todo. Tenho três sobrinhos, mas não é a mesma coisa.

Mariana: E...?

Clara: Não sei... Quero adotar uma criança... mas sou solteira! Sempre quis ter filhos, mas não pretendo me casar. Mas isso... isso é uma coisa um tanto delicada. Tenho receio de adotar uma criança sendo solteira.

Mariana: Fantástico! Mas você tem receio de quê?

Clara: Não sei se os trâmites burocráticos da adoção são mais complicados para alguém solteiro e...

Mariana: Isso a gente pode pesquisar com algum colega nosso.

Clara: Sim, claro. E quando a criança crescer, o que é que eu faço? Já vou dizendo a ela, desde pequena, que sou sua mãe adotiva? Ou seria melhor não dizer nada?

Mariana: Eu acho que não vale a pena mentir a uma criança adotada. Nunca.

Clara: O que você acha? Quanto mais nova a criança, menos traumático o processo?

Mariana: Não sei se seria algo necessariamente traumático. Afinal, a criança ganha uma família. E o conceito de família é bastante relativo, pelo menos na minha opinião. Mas se você adotar um filho sendo solteira, será melhor fazer um acompanhamento com um psicólogo. Melhor para as duas partes, quer dizer...

Clara: Concordo plenamente. E, se fizer isso, vou precisar contratar uma babá.

- Mariana: Tem outras coisas em que você deve pensar se resolver ir em frente com isso. Não quero fazer o papel do “advogado do diabo”, mas veja só: se você resolver viajar ou quiser fazer um curso de especialização, por exemplo, vai precisar pensar duas vezes.
- Clara: É... talvez eu só me dê conta dos problemas de adotar um bebê um pouco tarde demais.
- Mariana: Por outro lado, não vejo sentido em adotar uma criança já um pouco mais independente e deixá-la passar a maior parte do tempo em um milhão de cursos ou com uma babá. Se for fazer isso, para que adotar uma criança?
- Clara: E a figura paterna? Não será ruim uma criança crescer em um lar se não houver um pai?
- Mariana: Não vejo problema nisso. Como já disse, o conceito de família é relativo. Tem tanto pai ausente por aí... Mas acho que a gente pode conversar com mais calma sobre isso. Falar com pessoas que adotaram filhos, pesquisar na Internet, sei lá...
- Clara: Acho que agora você se deu conta da complexidade da coisa! Mas obrigada por ter me ouvido. Ainda vamos conversar muito sobre isso!
- Mariana: Claro! Quando quiser!

Responda

1. Clara e Mariana conversaram durante o período de trabalho?
2. Como Mariana desconfiou que havia algum problema com Clara?
3. Clara resolveu adotar uma criança enquanto conversava com sua amiga? Justifique sua resposta com uma passagem do diálogo.
4. Em que circunstâncias Mariana acha que é necessário mentir a uma criança adotada?
5. O que significa a expressão “fazer o advogado do diabo”?
6. Que problemas Mariana apresenta à amiga para que ela pondere a adoção?
7. Mariana é contra a ideia de Clara adotar uma criança? Justifique sua resposta.
8. Que conceito Mariana tem de família?
9. Cite um ponto que incomoda Clara quanto à adoção.
10. Que conselhos você daria a Clara?

Conversando em português

(1)

- *Precisamos indicar alguém para nos representar no congresso de Curitiba. Não sei quem poderia indicar... Tem que ser alguém que conheça bastante os nossos produtos e, ao mesmo tempo, saiba se comunicar bem em público.*
- *Talvez o Cláudio Torres, do Departamento de Marketing?*
- *Humm... Não estou bem certo... Sinceramente, acho que ele fala um pouco demais. Talvez seja melhor pensar em outra pessoa.*

(2)

- *Queria trocar todos os nossos computadores, mas não sei o que fazer com os antigos.*
- *Acho que seria uma boa ideia entregá-los a uma instituição de caridade ou posto de reciclagem eletrônica.*

(3)

- *Você não acha que está trabalhando demais? Nunca mais foi ao nosso happy hour!*
- *Cada vez que eu acho que terminei este projeto, acabo tendo uma ideia nova e começo tudo de novo. Por isso tenho ficado tanto tempo no escritório.*
- *No seu lugar, eu terminaria um projeto e depois veria como mudá-lo. Se você mudar sempre antes de acabar, nunca vai chegar a lugar nenhum.*

(4)

- *Não aguento mais só trabalhar... Não tenho feito nada de interessante.*
- *Se eu fosse você, faria um curso de alguma coisa totalmente diferente do seu trabalho.*

(5)

- *Vou sair de férias no mês que vem e nem sei o que fazer...*
- *Que tal viajar pra um lugar bem calmo? As passagens estão baratas nesta época do ano.*

(6)

- *Minha filha está na adolescência e está bastante difícil conviver com ela...*
- *O melhor a fazer é conversar e tentar entender essa fase difícil da vida.*

(7)

- *Nossa! Tanta coisa nesse cardápio... nem sei o que escolher...*
- *Vai por mim: escolha a torta de mandioquinha. É uma delícia!*

Explorando as cenas

Relate o que ocorre nas cenas. O relato da primeira situação já está iniciado para você:

Situação 1: *A primeira situação acontece em um escritório. Alguém está precisando de uma pessoa para representar a empresa em um congresso que acontecerá no Rio de Janeiro. Uma pessoa sugere Cláudio Torres, mas...*

O que há de comum em todas as situações?

- () As pessoas têm ideais opostos.
- () Todos estão dando conselhos ou sugestões.
- () Sempre há alguém elogiando a outra pessoa.

Prática

- Escolha uma situação e desenvolva-a com um colega, preparando uma cena de dez minutos para ser apresentada à classe. O local e o tipo de pessoas devem ficar bem claros na sua apresentação. Peça ajuda ao seu professor ou utilize um dicionário caso necessite de vocabulário.
- Após a apresentação, relate oralmente o que aconteceu.

Gramática aplicada

Vamos voltar à frase de Clara que deu início à conversa com sua amiga:

⇒ *Quero adotar uma criança, **mas** sou solteira.*

Observe que há diversas outras maneiras de expressar a mesma ideia utilizando-se conectores equivalentes a *mas*.

Observe as "famílias" de conectores abaixo:

Família 1	
<i>contudo</i>	<i>Quero adotar uma criança, contudo sou solteira.</i>
<i>todavia</i>	<i>Quero adotar uma criança, todavia sou solteira.</i>
<i>no entanto</i>	<i>Quero adotar uma criança, no entanto sou solteira.</i>
<i>entretanto</i>	<i>Quero adotar uma criança, entretanto sou solteira.</i>

Família 2	
<i>embora</i>	<i>Embora seja solteira, quero adotar uma criança. Quero adotar uma criança, embora seja solteira.</i>
<i>ainda que</i>	<i>Ainda que seja solteira, quero adotar uma criança. Quero adotar uma criança, ainda que seja solteira.</i>

Família 3	
<i>mesmo</i>	<i>Quero adotar uma criança, mesmo sendo solteira. Mesmo sendo solteira, quero adotar uma criança.</i>

Família 4	
<i>não obstante</i>	<i>Não obstante seja solteira, quero adotar uma criança. Não obstante o fato de ser solteira, quero adotar uma criança.</i>

Após observar os exemplos, associe as colunas abaixo quanto aos conectores:

(a)	família 1	() uso de subjuntivo; é possível iniciar a ideia
(b)	família 2	() uso de subjuntivo ou substantivo; é possível iniciar a ideia
(c)	família 3	() não há uso de subjuntivo; não é possível iniciar a ideia
(d)	família 4	() uso de gerúndio; é possível iniciar a ideia

Estrutura

Os elementos de todas as famílias têm duas funções básicas:

1. conectam duas ideias
2. conectam ideias contrastantes

Quero adotar uma criança **mas** *sou solteira.*

Portanto, podemos organizá-los da seguinte maneira:

Família 1: conectores que não podem iniciar ideias
conectores que não exigem subjuntivo

mas *porém* *todavia*
contudo *entretanto* *no entanto*

Família 2: conectores que podem iniciar ideias
conectores que exigem subjuntivo

embora *ainda que mesmo que*
se bem que *apesar de que*

Família 3: conector que pode iniciar ideias
Mesmo + GERÚNDIO

Família 4: conector que pode iniciar ideias
Não obstante + SUBJUNTIVO ou + SUBSTANTIVO

Ex.: veloz → *velocidade*
Não obstante ele seja veloz...
Não obstante sua velocidade...

EXERCÍCIO 1. Todas as frases abaixo utilizam **MAS**. Reescreva-as utilizando um dos conectores acima, sem alterar-lhes o sentido.

Exemplo: Não temos muito dinheiro, mas conseguimos levar uma vida confortável.

⇒ Embora não tenhamos muito dinheiro, conseguimos levar uma vida confortável!

1. Os sem-terra moram em espaços sem infra-estrutura, mas sabem se organizar bem.
2. A máquina faz muito barulho, mas não me incomoda.
3. Vejo sempre o noticiário, mas nunca consigo entender tudo o que eles dizem.
4. Subo três andares pelas escadas todos os dias, mas nunca me canso.
5. Eles leem o jornal com frequência, mas raramente sabem discutir o que se passa.
6. Marina come muito, mas nunca engorda.
7. Ponho muita pimenta na comida, mas ninguém em casa reclama.
8. Prefiro não falar sobre política, mas todos insistem nesse assunto.

EXERCÍCIO 2. Observe as frases abaixo. Se estiverem corretas quanto à estrutura, indique OK. Se estiverem incorretas, corrija-as.

1. Embora eu moro no Brasil há dez anos, ainda me confundo com algumas coisas.
2. Mesmo saiba dirigir, Joana prefere andar de ônibus pela cidade.
3. O presidente disse que não haveria mais ataques. Entretanto, dois mísseis foram lançados.
4. Foi à festa, porém dançou pouco.
5. A estrada é boa, todavia seja movimentada.
6. Ainda que há várias modificações no sistema, será difícil eliminar a pobreza.
7. Não obstante a grande oposição da imprensa, a lei será aprovada
8. A lei será aprovada não obstante a imprensa se opõe a ela.

Vamos falar!

Imagine que você é um candidato a prefeito na sua cidade natal ou em alguma cidade brasileira. Faça uma relação do que pretende fazer caso seja eleito. Em seguida, faça um debate com seu maior opositor.

O que aconteceu?

Escreva um artigo para um grande jornal brasileiro, descrevendo o debate entre os políticos. No final, acrescente sua opinião sobre a proposta e o desempenho dos candidatos.

leitura

A adoção é uma questão que interessa a muitas pessoas. Entretanto, trata-se de uma resolução importante na vida de uma pessoa ou de um casal e, assim, deve ser tomada após muita reflexão. Pedro e Laís são casados há dez anos e, embora já tenham uma filha de oito anos, gostariam de adotar uma criança. Após uma pesquisa na Internet, encontraram um *site* de uma psicóloga, Marina Sampaio, que dá orientação a pessoas interessadas em adotar crianças. Assim, Marina escreveu-lhe o seguinte e-mail como um primeiro contato:

Prezada Dra. Marina, boa noite.

Tomei conhecimento de seus serviços após pesquisarmos na Internet acerca de profissionais que prestam auxílio a pessoas interessadas na adoção de crianças.

Sou casada há dez anos, já tenho uma filha de oito anos e pretendo adotar um bebê. Eu e meu marido entendemos a adoção como um exercício de cidadania e uma grande oportunidade a crianças que, de outra maneira, jamais poderiam ter uma família. Gostaríamos de pedir-lhe uma orientação inicial e, se for o caso, aprofundaremos nosso relacionamento através de consultas pessoais e periódicas.

Ambos trabalhamos o dia todo e nossa filha estuda em período integral. Não obstante nossas sólidas carreiras profissionais, eu ou meu marido estamos dispostos a mudar nosso estilo de trabalho, passando a trabalhar em casa como consultores, o que nos possibilitaria dispor de maior tempo com a criança e propiciar-lhe um maior entrosamento ao novo lar.

Assim, dentre as várias questões que temos, uma nos parece mais urgente: como nossa filha reagiria à chegada de uma criança nova? Temos amigos que adotaram crianças, entretanto nenhum deles já tinha filhos naturais.

Agradeço sua atenção e fico no aguardo de uma resposta.

*Atenciosamente,
Laís Vieira*

Resposta

1. Falso (F), verdadeiro (V) ou impossível saber (I)?

- a) Os amigos de Laís indicaram os serviços da psicóloga. ☐
- b) O casal deseja adotar uma criança porque não pode mais ter filhos. ☐
- c) A filha do casal reagirá negativamente à adoção. ☐
- d) Se a psicóloga propuser sessões pessoais, Laís está disposta a encontrá-la. ☐
- e) Um dos membros do casal está disposto a parar de trabalhar. ☐
- f) A filha do casal passa a manhã e a tarde na escola. ☐
- g) O casal tem um bom emprego. ☐

2. Justifique os itens que você marcou com "V" através de passagens do e-mail.

3. Reescreva com outras palavras:

- a) *Eu e meu marido entendemos a adoção como um exercício de cidadania.*
- b) *...propiciar-lhe um maior entrosamento ao novo lar.*
- c) *Tomamos conhecimento de seus serviços após pesquisarmos na Internet...*

4. Observe a frase do e-mail:

Não obstante nossas sólidas carreiras profissionais, eu ou meu marido estamos dispostos a mudar nosso estilo de trabalho (...).

Siga o modelo para utilizar ***não obstante*** em duas estruturas.

Modelo: *Não obstante as negociações tenham sido rápidas, o resultado foi ruim.*

➔ *Não obstante a rapidez das negociações, o resultado foi ruim.*

a) Não obstante a usina seja potente, não consegue gerar energia para metade do país.

b) Não obstante as paisagens sejam belas, ninguém tirou fotos interessantes.

c) Não obstante o Japão seja rico, ainda precisa importar petróleo.

d) Não obstante eu esteja extremamente cansado, vou estudar a prova de amanhã.

e) Não obstante André seja antipático, é um ótimo profissional.

Abordagem cultural: a adoção no Brasil

Leia a matéria abaixo, extraída e adaptada da revista Cláudia em junho de 2010, e discuta as questões em classe.

Por que a adoção demora tanto no Brasil?

de Iracy Paulina e Juliana Diniz

Um casal espera anos e anos na fila de adoção, geralmente em busca de um bebê de até 18 meses. Enquanto isso, milhares de meninos e meninas crescem nos abrigos e perdem a chance de ganhar uma nova família. Fomos atrás dos porquês desse desencontro entre pais e filhos, que rouba a possibilidade de um futuro melhor para nossas crianças

Como tudo na vida de Madonna, adotar David Banda, de 15 meses, rendeu polêmica. Chegaram a dizer que a cantora americana "comprou" o africaninho, como se fosse produto. No Malawi, onde ele nasceu, só estrangeiros residentes há mais de um ano podem adotar. Logo, a diva pop foi acusada de burlar as leis e de fazer marketing pessoal. Ela atribuiu as críticas ao fato de ter escolhido uma criança negra. Em novembro passado, justificou a decisão com a existência de 1 milhão de órfãos no Malawi, somada ao desejo de expandir a família para além dos filhos Lourdes Maria, 10 anos, e Rocco, 6.

A cantora brasileira Elba Ramalho, mãe biológica de Luã, 19 anos, e mãe adotiva de Clara, 4 anos, não opina sobre Madonna: "Não falo pelos outros famosos, mas por mim e Gaetano, que temos justa intenção de ser pais. E seremos novamente, pois buscamos outra filha". Elba diz que não contou com a fama na adoção de Clara: "Não houve protecionismo por parte da Justiça. Tivemos a sorte de outros casais rejeitarem a menina, que nasceu prematura e poderia ter problemas de saúde no futuro. Convencemos o juiz de que nós a amariamos em qualquer circunstância".

No Brasil, quem procura um filho para adotar descobre que a espera leva bem mais do que os nove meses de gestação. Os candidatos, maiores de 18 anos, casados ou solteiros, devem provar que têm respeitabilidade, equilíbrio emocional e estrutura financeira mínima para

dar conta do recado. O que não quer dizer que precisam ser perfeitos. Um excesso de exigências, porém, pode ter atrapalhado Gal Costa, que adiou seu encontro com um filho adotivo. Segundo a assessoria de imprensa, a cantora baiana não conseguia comparecer ao fórum para as entrevistas com assistentes sociais e psicólogos, como a lei determina. O fato de não acertar sua agenda de shows com a do Judiciário não é sinônimo de falta de disponibilidade para a criança que adotaria - e que está crescendo como outras 80 mil em instituições. Um processo de adoção, aqui, pode se arrastar por longos anos. Não só os trâmites legais são demorados, como a burocracia é temperamental.

A secretária Elienai Cantarin, 30 anos, de Londrina (PR), enfrentou greves de servidores, férias forenses e, no retorno dessas situações, o acúmulo de processos. Só foi chegar ao filho quatro anos depois. No caso da farmacêutica Susana Riquelme, 42 anos, de São Bernardo do Campo (SP), a habilitação saiu dois meses após a inscrição no fórum. O complicado foi a peregrinação para achar o bebê. Em 2003, ela e o marido informaram a preferência por menina de até 18 meses - o perfil mais procurado, enquanto as crianças disponíveis são, na maioria das vezes, meninos negros acima de 1 ano e meio. Acabaram abrindo o espectro do perfil: "Solicitamos menino ou menina de até 5 anos", diz Susana. Em outubro passado foram chamados para ver um garoto de 7 meses. Nos apaixonamos na hora", lembra.

Entretanto, o final feliz não virá. Dois meses depois, quando o casal já estava firmando vínculo com a criança, a mãe biológica reapareceu. O juiz decidiu manter o bebê no abrigo e estudar o perfil psicossocial da mulher. Não há prazo para finalizar a análise e Susana, mesmo já apegada à criança, voltou para a fila.

Questões para discussão:

1. Os famosos adotam crianças somente para ganharem destaque na mídia?
2. Qual a sua opinião sobre o comentário de que Madonna "comprou" uma criança africana?
3. Até que ponto a burocracia deve ser rígida nos processos de adoção?
4. A justiça agiu certo no caso de Susana Riquelme? Por quê?

Na mídia

As imagens abaixo foram retiradas de *sites* que promovem a adoção de crianças. Você acha as imagens adequadas? Justifique.

Atividade escrita

Escreva uma redação de 3 a 4 parágrafos discutindo um dos temas abaixo:

- a) Celebridades adotam crianças mais por egoísmo do que por altruísmo
- b) A burocracia para adotar uma criança deve ser mínima
- c) Adotar, porém não trazer para o lar: a experiência de quem adota crianças dando-lhes estudo, mas sem retirá-las dos abrigos.

5.1 Exploração dos MD no nível fonético-fonológico

Por ser produzida e reconhecida pelo aparelho fonador humano e transmitida por meio físico bastante definido (o ar), a língua falada deve, em primeiro lugar, ser pensada de maneira tão óbvia quanto importante: como língua *falada*, dependente de constituintes sonoros e elementos de natureza acústica. A questão seminal para uma abordagem assim delimitada surge como: quais serão as dificuldades que um aprendiz da PLE encontrará ao ter de reconhecer e/ou produzir oralmente os MD do português ao interagir verbalmente?

Sabe-se que o aparelho articulatório de sons do ser humano mostra-se extremamente limitado quando comparado ao universo linguístico criado por sua mente: aquele que fala uma única língua invariavelmente acredita que os sons de sua língua correspondem a um sistema básico universal de sons da fala do ser humano, ideia preconcebida que norteará seu comportamento durante o aprendizado da língua portuguesa. Além disso, o uso que o ser humano faz de seu aparelho articulatório (cordas vocais, cavidade bucal, língua, etc.) para comunicar-se varia consideravelmente de idioma para idioma. Como diz Flege (1981) em artigo sobre interferência fonológica,

estudantes de idiomas que acreditam ouvir na língua estrangeira sons quase idênticos aos da língua-mãe (...) irão basear sua pronúncia ao longo do processo de aprendizado num modelo acústico resultante de pares de sons semelhantes das duas línguas, em vez de baseá-los no modelo acústico específico da língua estrangeira, assim como ocorre no aprendizado da língua mãe.

Desdobrando-se a questão seminal já proposta acima, cumpre ampliar nossa proposta para além do problema da interferência da língua-mãe na pronúncia da língua portuguesa, desbravando horizontes nos ensino de língua estrangeira em busca de outras duas questões:

- a) como tal interferência (oriunda das diferenças dos sistemas fonológicos das duas línguas que entram em conflito durante a aprendizagem) poderá causar problemas de conversação quando se utilizam os marcadores, tão comuns no diálogo natural entre dois falantes, seja qual for a norma que se utilize?
- b) os aprendizes de PLE utilizam MD nas aulas enquanto interagem em português (entre si ou com o professor)? Se o fazem, operam uma simples transferência dos marcadores de sua língua materna através de sua tradução

para o português do Brasil (PB), utilizam os marcadores típicos do PB ou atuam na interlíngua também no campo das estratégias dos marcadores?

Para a resposta a essas perguntas, efetuamos um estudo de produção oral com sujeitos alunos de PLE e cuja língua-mãe é a língua inglesa (Anexos 5-A e 5-B). Para a coleta do material, gravou-se uma entrevista entre o professor e uma aluna, além de um seminário apresentado no curso de PLE, cujo tema era a própria língua portuguesa. Feitas as transcrições nos moldes do Projeto NURC e, paralelamente, as transcrições fonéticas, verificamos se os alunos utilizam os MD da língua materna, se os traduzem (atuando na interlíngua) ou se utilizam os marcadores típicos do PB. Em seguida, exibimos um breve estudo de como as diferenças entre os sistemas fonológicos do inglês e do português podem afetar a compreensão e produção dos MD discursivos, trazendo obstáculos à aquisição da competência comunicativa dos alunos. Por fim, apresentamos uma proposta de exploração dos aspectos fonético-fonológicos dos MD no ensino de PLE.

Iniciemos por analisar os pontos contrastivos entre as línguas portuguesa e inglesa para verificar o que deve ser explorado em sala de aula ou na preparação de material quando se pretende expor um estrangeiro de língua inglesa a uma situação de conversação natural em que ocorram MD.

Ao elaborar um trabalho sobre as diferenças de pronúncia entre o inglês e o português, Schütz (2008) aponta que o inglês é uma língua mais econômica em sílabas do que o português, por possuir mais palavras monossilábicas e uma média inferior de sílabas por palavra. Uma consequência disso no campo do ensino de língua estrangeira é que a baixa média de sílabas por palavra do inglês se traduz numa dificuldade maior de percepção por oferecer uma menor sinalização fonética, bem como menos tempo para decodificar a informação. Dentre as diferenças apontadas pelo autor no campo fonético-fonológico que nos interessam por influenciar, de uma maneira ou de outra, a utilização de MD em sala de aula, destacamos as seguintes:

- (a) número de fonemas vogais: o inglês utiliza um espectro mais amplo de sons vogais para diferenciar as inúmeras palavras monossilábicas. Enquanto que o português apresenta um inventário de 7 vogais (não incluindo as nasais, passíveis de discussão), no inglês norte-americano, por exemplo, identifica-se facilmente a existência de 11 fonemas vogais.

- (b) acentuação tônica de palavras: a forma predominante de tonicidade de uma língua influi significativamente na sua característica sonora, esta diferença trata-se de um outro aspecto que pode oferecer dificuldades à aprendizagem da língua e, conseqüentemente, dos MD. Enquanto que no português encontramos 3 tipos de acentuação tônica, em inglês temos pelo menos 5;
- (c) ritmo da fala: o português é uma língua *syllable-timed*, ao passo que o inglês é *stress-timed*, resultando numa compactação de sílabas, produzindo contrações e exibindo um fenômeno de redução de vogais como consequência. Considerando-se a massa fônica dos MD – em especial a mossilabacidade dos mais comuns, este aspecto deverá receber a atenção do professor de PLE.

Quanto as vogais, Schütz (2008) as define como “sons da fala humana produzidos por um fluxo de ar ininterrupto acompanhado de vibração das cordas vocais” e esclarece:

Diferentes sons podem ser produzidos, variando de forma contínua por um número praticamente infinito de posições intermediárias da língua dentro da cavidade bucal. Em línguas menos compactas, com menor ocorrência de palavras monossilábicas e com uma média superior de sílabas por palavra, o número de fonemas vogais não precisa ser tão grande e a diferença entre cada som vogal pode ser maior. Este é o caso do espanhol (5 fonemas vogais) e do português (7 fonemas vogais). O inglês, entretanto, é uma língua notadamente econômica no uso de sílabas, compacta, com um grande número de palavras monossilábicas, o que exige um número maior de fonemas vogais para atender a essa maior “demanda”. Em sistemas fonológicos com um grande número de fonemas vogais, a diferenciação entre cada um tende a ser mínima. Parte do problema deve-se ao fato de que não existem delimitações claras e precisas entre vogais.

A figura 5.1 ilustra os espectros vocálicos do português, espanhol e inglês. Note-se a posição intermediária que as vogais portuguesas assumem quando pareadas às inglesas, o que certamente acarreta dificuldades de reconhecimento tanto no ouvir quanto no falar. Considerando-se a baixa massa fônica da maioria dos MD, principalmente nas estratégias de hesitação, cabe uma maior atenção a este fato nas aulas de PLE: a não compreensão de vogais quanto à sua função no discurso pode induzir os alunos a falsas hipóteses acerca dos lugares apropriados para interrupções quando da hesitação de seus interlocutores, por exemplo. O professor de PLE que se utilizar disso, expondo, na sua fala em sala de aula, seja no discurso objeto (o que está sendo ensinado), seja na

discurso metalinguístico (quando se fala daquilo que está sendo ensinado ou quando se usa o PLE para ensinar o PLE, como, por exemplo, nas instruções de atividades).

Figura 5.1: Espectros vocálicos do português, espanhol e inglês

(fonte: <http://www.english.sk.com.br>)

Levando-se em conta que entre os seres humanos de diferentes nacionalidades o que muda não é a anatomia do sistema articulatório humano que produz a fala, mas sim a quantidade de vogais que compõem um conjunto de fonemas dentro do mesmo espectro disponível no aparelho fonador, conclui-se, como Schütz, que “todos os sons vogais, de todos os idiomas possíveis, recairão sobre o mesmo espectro”, conforme demonstra a figura acima”. Portanto, quanto maior for o número de vogais de uma determinada língua, tanto menor e mais sutil será a diferença entre elas e mais difícil será ao aprendiz discernir as diferenças.

No que tange às consoantes, o autor discorre sobre as seguintes diferenças entre o português e o inglês:

- a) A aspiração das oclusivas surdas do inglês /p/, /t/ e /k/, quando ocorrem em posição inicial de palavra, não têm equivalente em português. A simples transferência das oclusivas /p/, /t/ e /k/ aspiradas para o português causará um evidente sotaque (“erro” fonético), mas provavelmente não acarretará mal-entendidos (“erros” fonológicos).
- b) As oclusivas alveolares do inglês /t/ e /d/ correspondem em português a oclusivas cujo ponto de articulação não é exatamente alveolar, mas alveolar-

dental, isto é, ligeiramente mais para a frente. Essa diferença, entretanto, não causa maiores problemas. O grande problema surge quando /t/ e /d/ ocorrerem antes de /iy/ ou /I/, com forte probabilidade de erro fonológico. Em português (com exceção de alguns dialetos do nordeste brasileiro, de Santa Catarina e da região da fronteira gaúcha) não existe /ti/ nem /di/, uma vez que oclusivas alveolares são automaticamente palatalizadas na presença de vogal alta-frontal. Sempre que /t/ e /d/ ocorrem antes de /i/, transformam-se respectivamente em /tʃ/ e /dʒi/, como nas palavras *leite* ['leʲtʃi] e *pode* ['pɔdʒi]. O estrangeiro que aprende português deverá neutralizar o contraste que há em sua língua entre palavras como *till* [tʰil] / *chill* [tʃil] e *tip* [tʰip] / *chip* [tʃip], por exemplo.

- c) Todas as oclusivas, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/, as africadas /tʃ/ e /dʒ/, e as fricativas /f/, /v/, /θ/, /ð/, /ʃ/ e /ʒ/, ocorrem em posição de final de palavra em inglês. O estrangeiro que entra em contato com os MD portugueses, entretanto, não terá problemas, pois em português esses fonemas nunca ocorrem em tal posição.
- d) As fricativas interdentais /θ/ e /ð/, representadas na grafia *th* do inglês, não encontram qualquer similar no português (a pronúncia só soará certa se a língua for colocada entre os dentes). Estudantes estrangeiros jamais ouvirão tais fonemas nos MD do português.
- e) As fricativas /s/ e /z/, quando em posição de final de palavra, têm carga funcional em inglês, isto é, são responsáveis por diferenciação entre palavras. Em português, entretanto, /s/ e /z/ não têm a mesma carga funcional quando em final de palavra, sendo que a ocorrência de um ou de outro vai ser determinada pela característica fonética do meio em que ocorrerem.
- f) A retroflexa /ɽ/ do inglês, de forma semelhante às interdentais, tem fonema semelhante em alguns dialetos do português na região do interior de SP. Portanto, a transferência da retroflexão da língua que os estrangeiros executarão quando produzirem MD deverá ser vista como manifestação alofônica apenas, ficando a critério do professor informar ou não o aluno acerca da estigmatização de tal som. Por outro lado, a fricativa glotal /h/ do inglês é muito próxima e semelhante à fricativa velar /χ/ do português: se o aprendiz de português se conscientizar de tal fato, poderá produzir ou reconhecer marcadores

neutralizando essa diferença presente em sua língua usando, por exemplo, o /χ/ inglês — e não a retroflexa /ɽ/ — para produzir MD.

- g) O som alveolar fricativo antes de /m/, /n/ ou /l/, em inglês, ocorre predominantemente em posição de início de palavra, sendo neste caso sempre surdo: /s/. Em português, por outro lado, a mesma situação ocorre unicamente em posição de meio de palavra, sendo a fricativa, neste caso, sempre sonora - /z/.

Em resumo:

Quadro 5.2: Quadro contrastivo de fonemas sem correspondência entre português e inglês

fonemas do inglês sem correspondentes em português	fricativa interdental surda /θ/ fricativa interdental sonora /ð/ fricativa glotal surda /h/ africada palatal surda /tʃ/ africada palatal sonora /dʒ/ nasal velar sonora /ŋ/ semivogal bilabial /w/ semivogal palatal /j/ vogal alta anterior aberta /i/ vogal baixa anterior fechada /æ/ vogal média central /ɔ/ vogal alta posterior aberta /ʊ/ acento secundário acento terciário junctura final ascendente /ʔ/
fonemas do português sem correspondentes em inglês	nasal palatal sonora /ɲ/ vibrante sonora /r/ lateral palatal sonora /ʎ/ vogal oral média anterior fechada /e/ vogal nasal alta anterior /ĩ/ vogal nasal média anterior /ẽ/ vogal nasal média central /ẽ/ vogal nasal alta posterior /ũ/ vogal nasal média posterior /õ/

O estudo das diferenças fonológicas entre o português do Brasil e o inglês apresentado acima não visa, como é comum à Análise Contrastiva, a prever os erros e/ou dificuldades do aprendiz de PLE, principalmente em se considerando que o conceito de erro quanto aos MD refere-se muito mais à não eficácia da estratégia interacional quanto à produção de um enunciado. Entretanto, para entender a produção

dos MD dos sujeitos do *corpus*, julgamos interessante fazer tal distinção, da qual faremos uso na presente análise.

Antes de iniciarmos a análise das duas situações de interação verbal com alunos de PLE (Anexos 5-A e 5-B), cabe ressaltar que os falantes (F1, F2 e F3) estavam inseridos em uma situação que julgavam mais formal: F1 estava sendo entrevistada por seu professor de PLE, ao passo que F2 e F3 apresentavam um seminário à classe e estavam, portanto, sujeitos à avaliação do professor. Em decorrência da natureza dessa situação, é natural esperar que os falantes, de certa forma, se tenham preocupado não somente com o conteúdo de seu discurso, mas também com a forma. A análise de sua produção oral deverá levar em conta, portanto, que se trata de falantes não totalmente inseridos em um ambiente informal (como uma simples conversa entre seus colegas da faculdade), cientes de estarem sendo avaliados quanto ao idioma. Isso poderá tê-los levado a pensar mais cuidadosamente antes de elaborar seus enunciados com vistas a cometerem menos erros gramaticais. Todavia, esse comportamento do falante não oferece empecilhos ao analista do *corpus* que vise à exploração de MD, pois tais estratégias do discurso são utilizadas não somente em conversações informais, mas também em situações formais.

Uma primeira investigação parte da seguinte questão: os falantes estrangeiros utilizam-se, de fato, de MD? Se o fazem, como o utilizam: traduzindo os MD que, naquela instância específica do discurso, lhes serviriam como estratégia conversacional? Fazem uso dos marcadores comuns aos brasileiros? Neste último caso, o uso de tais MD condiz com os atos de conversação normalmente observados entre brasileiros?

O quadro abaixo, elaborado a partir dos dados coletados nas conversações transcritas foneticamente nos Anexos 5-A e 5-B, mostra os tipos de MD utilizados por F1, F2 e F3, o número de ocorrências e a frequência (obs.: o arredondamento para 2 casas decimais fez o somatório exceder em 0,64, desvio irrelevante para nosso estudo):

Quadro 5.3: MD utilizados por estrangeiros falantes e inglês como língua materna

Marcador	Ocorrências	Frequência (%)
<i>Então</i>	18	28,98
<i>Né</i>	9	14,49
<i>É</i>	7	11,27
<i>Ah</i>	5	8,06
<i>Ta</i>	5	8,06
<i>ehhh</i>	5	8,05
<i>Mas</i>	4	6,44
<i>Bom</i>	2	3,62
<i>Oh</i>	2	3,62
<i>Ai</i>	1	1,61

<i>Ai</i>	1	1,61
<i>certo</i>	1	1,61
<i>é mesmo</i>	1	1,61
<i>tudo pelo isso</i>	1	1,61
Total	62	100%

Reproduzimos, abaixo, o quadro dos MD mais utilizados no *corpus* compartilhado do Projeto NURC-SP, conforme apresentado no capítulo 4:

Quadro 5.4: MD no *corpus* compartilhado do NURC, em ordem decrescente de frequência

MD	Ocorrências	%
<i>então</i>	140	16,99
<i>não é? / né? / num é?</i>	134	16,26
<i>vamos dizer (assim)</i>	79	9,59
<i>assim</i>	57	6,92
<i>e</i>	54	6,55
<i>mas</i>	53	6,43
<i>quer dizer</i>	38	4,61
<i>agora</i>	37	4,49
<i>por exemplo</i>	37	4,49
<i>bom</i>	24	2,91
<i>sabe?</i>	23	2,79
<i>ah</i>	14	1,69
<i>ahn</i>	14	1,69
<i>etc.</i>	14	1,69
<i>olha / olhe</i>	14	1,69
<i>uhn / uhn uhn</i>	14	1,69
<i>ai</i>	11	1,33
<i>bem</i>	11	1,33
<i>tá?</i>	11	1,33
<i>quanto a</i>	9	1,09
<i>viu?</i>	9	1,09
<i>ahn ahn</i>	7	0,84
<i>certo?</i>	7	0,84
<i>entendeu?</i>	7	0,84
<i>certo</i>	6	0,73
TOTAL	824	100,00

Ignorando-se a diferença entre o número absoluto de ocorrências (62 x 824, resultante do número muito maior de informantes utilizados para a investigação dos MD em PB) e centrando-nos nos valores relativos, podemos fazer uma comparação das duas tabelas para verificar se os MD mais utilizados no discurso dos brasileiros também o são no discurso dos alunos avançados de PLE:

Quadro 5.5: MD com maior frequência de uso entre brasileiros e alunos de PLE

10 marcadores com maior frequência de uso	
entre brasileiros	por alunos avançados de PLE
<i>então</i>	<i>então</i>
<i>não é? / né? / num é?</i>	<i>né</i>
<i>vamos dizer (assim)</i>	<i>é</i>
<i>assim</i>	<i>ah</i>
<i>e</i>	<i>tá</i>
<i>mas</i>	<i>ehhh</i>
<i>quer dizer</i>	<i>mas</i>
<i>agora</i>	<i>bom</i>
<i>por exemplo</i>	<i>oh</i>
<i>bom</i>	<i>ai</i>

Observamos que os MD *então* e *não é* (e variantes) são os mais utilizados tanto por brasileiros como por alunos avançados de PLE. Uma possível razão para isso é que *então* é a tradução de *so*, também, MD no inglês, típico para manutenção de turno ao indicar sequência de raciocínio e, portanto, um sinalizador de que o falante ainda não está disposto a passar o turno por não ter concluído sua ideia. O MD *então* é o exemplo mais forte de marcador que esvazia o termo de sua função sintática e adquire função fortemente comunicativa. Uma outra explicação seria a hipergeneralização da funcionalidade de *então* (MD ou não): o estrangeiro em convívio com brasileiros e já com determinado conhecimento técnico do idioma tem a capacidade de perceber a alta frequência do uso de *então* pelos brasileiros e, assim, constrói hipóteses de aplicação interacional desse lexema.

Em termos fonéticos, observamos que os alunos estrangeiros em nível avançado produzem [ẽ^{jn}t̃w], o que indica dominarem a nasalidade típica do PB (neste caso, presente nas duas sílabas do vocábulo). Há ainda a variante [i^{jn}t̃w], produzida pelos brasileiros, mas não observada nos falantes de nosso *corpus*. Nossa experiência na área de ensino de PLE mostra que os sons nasais são amplamente trabalhados em sala de aula e um aluno de nível avançado, por já ter consciência da importância fonêmica desses sons, procurará produzi-los adequadamente. Assim, não identificamos, em nosso *corpus*, a produção de [ent̃w] ou [enta^w]. Seria interessante averiguar se alunos em início de aprendizado incorrem nesse erro, o que poderia descaracterizar a compreensão do *então* como MD ao provocar dúvida de compreensão em um interlocutor brasileiro. Observou-se, ainda, a troca de t por t^h [ẽ^{jn}t^h̃w], transferência típica do falante cuja língua materna é o inglês. Tal troca, entretanto, não provocou nenhum problema de comunicação e manteve a função comunicativa do MD.

O outro MD de maior uso entre brasileiros e estrangeiros é *né* [nɛ]. Porém, os brasileiros fazem uso de suas variantes *num é* [nũ ɛ], e *não é* [nõw ɛ], ao passo que os estrangeiros as evitam. Aqui também poderíamos levantar a hipótese de que, frente a opções que envolvem não-nasalidade/nasalidade, o falante estrangeiro de língua inglesa opta pela primeira, que é não marcada. Essa opção, entretanto, não causou problemas de ordem comunicativa e interacional, tanto na produção quanto na recepção dos enunciados.

O MD *e* parece não ter sua função de conjunção esvaziada nos níveis sintático e semântico para indicar indisposição de cessão de turno – por revelar que haverá um elemento a ser ligado à ideia anterior – e mostrou-se mais utilizado pelos brasileiros. Cabe ressaltar que, no inglês, o *schwa* (tipicamente representado nos diálogos norte-americanos por *uhn...* e nos britânicos por *er...*) é um marcador com alta frequência em inglês para preenchimento de pausa nas estratégias de hesitação, elaboração e reelaboração. O fonema característico do inglês /ə/, frequente em nosso *corpus*, é por vezes prolongado [əə:::] quando o falante incorre nas estratégias de hesitação, elaboração e reelaboração – por exemplo, F2 em [ta ɪ̃ⁿtɜw əə:::] (*tá então eh*) – poderíamos concluir que o /ə/ seria um equivalente interacional do *e* e variações *e:::* e *i:::* (mais conjuncionais) e *ehhh* ou *ahnnn* (mais interjeitivos). A proximidade vocálica dos dois fonemas parece fazer o aluno estrangeiro acomodar-se e utilizá-lo na interação, sem causar problemas de compreensão.

Embora ausente no *corpus*, nossa experiência com alunos de procedência norte-americana mostra que /ə/ é, muitas vezes, prolongado e realizado como [ɾ] ([əɾɾɾ]). O problema interacional que poderíamos aí observar é que tal som, no PB, funciona com uma espécie de interjeição para o locutor se referir a alguém de limitada capacidade mental, tipicamente expressada em tom de crítica. Caberia ao professor de PB alertar os alunos de procedência norte-americana quanto a isso. Note-se que esse problema não é comum nos falantes britânicos, devido ao apagamento do [ɾ] em final de sílaba.

O MD *bom*, apesar de conter fonema nasal [õ^w] foi utilizado com maior frequência pelos estrangeiros. Supõe-se que isso ocorra da transferência do MD *well*, cuja tradução *bem* é frequentemente confundida com *bom*. Note-se, entretanto, que F1 (por ter menos fluência do que os restantes) produz bem menos fonemas nasais do que F2 e F3:

[minja iɾma] por [mĩ^jŋa irmẽ] (*minha irmã*) e [naw] por [nẽw] (*não*), o que se nota na produção do MD em questão: [bom] por [bõ^w].

O MD *mas* apresenta frequência semelhante entre os dois grupos, talvez também por transferência do *but* inglês. Em se tratando de alunos hospedados em casas de famílias paulistanas, com professor paulistano, notou-se a ditongação característica de São Paulo [ma^js] não só no *mas* utilizado como conjunção coordenativa, mas também como MD. Pela mesma razão, as variantes externas a São Paulo (como, por exemplo [mas], [ma^jʃ], [ma^jʒ] e [maχ]) não foram observadas.

Os demais MD de maior frequência entre os brasileiros (*quer dizer, agora, por exemplo*) não foram observados entre os alunos de PB, que preferiram elementos menos sintagmáticos e menos lexicais, com teor semântico diminuído ou inexistente (*ah, tá, oh, ai*). Com relação ao *oh*, presente no sinal de conscientização de erro ou melhor compreensão para indicação de reelaboração, notou-se a produção do MD por transferência do inglês [ə^w], inexistente no PB.

O estudo dessas duas situações de interação verbal leva-nos à conclusão de que os aprendizes de PLE, ao menos em nível avançado de aprendizado formal, *produzem MD em instâncias comunicativas com fins de manipular estratégias interacionais não obstante a presença de fonemas inexistentes em sua língua materna*.

Observou-se que os MD estatisticamente mais utilizados por brasileiros também são utilizados pelos estrangeiros e que estes não apresentam problemas quanto aos aspectos fonéticos na instância interativa, fazendo uso correto, portanto, dos MD (considerando-se a função comunicativa a que servem). Tal utilização pode advir tanto da observação dos atos comunicativos dos brasileiros com quem convivem os alunos (inclusive o professor em situação formal de aula), quanto da transferência de estratégias de interação de sua língua.

Interessante notar que as estratégias são transferidas, mas não necessariamente funcionam como *instrumentos* para tais estratégias – se assim fosse, mais do que os dois MD normalmente utilizados pelos brasileiros também seriam produzidos em alta frequência pelos aprendizes de PLE.

Ressalte-se que o fato de este estudo tomar como exemplo sujeitos advindos da cultura norte-americana, a qual, não obstante algumas diferenças bastante significativas

(como a distância mínima – a “*bubble*” – que um norte-americano mantém de um interlocutor e dele espera que seja mantida) não difere em alto grau da brasileira quando se trata de gerenciamento da interação verbal. Cabe ao instrutor de PLE conscientizar-se das diferenças que se fazem presentes em alunos oriundos de culturas cujos códigos sejam bem distantes. No caso de alunos orientais, por exemplo, a transferência de estratégia poderia incorrer no chamado “erro interativo” em questões aparentemente frugais como a pausa, que, na cultura japonesa, é sinal do falante para a continuação de elaboração do discurso e não sinaliza passagem de turno, ao passo que, entre brasileiros, costuma funcionar como sinal para tomada de turno.

Diversos são os caminhos possíveis de se tomar quanto aos aspectos fonológicos e fonéticos dos MD para o ensino de PLE. Um deles seria o estudo de universais fonológicos na aprendizagem de um idioma, tomando-se por universais elementos padronizados com alta probabilidade de ocorrer em todos os casos analisados. Ao explorar os universais, o instrutor teria em mãos instrumentos cujo sucesso de aplicação no PLE seria quase certo, motivando o aluno com a sensação de aprendizagem e progresso na língua portuguesa para mais tarde explorar as diferenças. Muitos dos universais fonológicos resultam das propriedades articulatórias humanas e dos sistemas de percepção. Entretanto, fica difícil estabelecer tais universais, preferindo-se trabalhar com modelos gerais.

Há duas hipóteses predominantes com relação a processos universais na aquisição de língua: uma afirma que a aquisição fonológica envolve um processo de descoberta de modelos quando o indivíduo forma, testa e revê as próprias hipóteses, o que é chamado em inglês de *regularization*; outra hipótese defende que alguns universais linguísticos não estão ligados a dispositivos inatos de aquisição de linguagem, mas sim derivam da interação entre o indivíduo e um modelo de *input*. Resta saber se tais hipóteses, aplicadas ao aprendizado de segunda língua por crianças bilíngues, pode ser estendido a adultos, em especial a alunos de PLE.

Um outro caminho a pesquisar e aplicar ao ensino de PLE e às consequentes dificuldades inerentes às diferenças fonológicas entre língua-mãe e língua-objeto é o estudo da interlíngua, entendendo-se como tal a língua produzida por alunos de língua estrangeira ou de segunda língua resultante de processos de transferência, generalização e estratégias pessoais de comunicação. Como já discutido, trata-se de um sistema que difere tanto da língua-mãe como da língua-objeto, mas possibilita que o indivíduo se

comunique e interaja com falantes nativos, mesmo que com dificuldades. Tarone (1976) propõe estudos acerca da existência de uma fonologia característica da interlíngua, discutindo como ela é moldada, quais os processos que influem para a efetiva formação da interlíngua, como isso pode ser útil para a aquisição da segunda língua de fato, etc.

Uma sugestão para exploração dos aspectos fonético-fonológicos dos MD por professores de PLE é a conscientização do professor de que processos típicos da interação verbal (hesitação, interrupção, repetição, autocorreção, heterocorreção, parafraseamento, tematização, referenciação, articulação tópica, orientação da interação) devem ser considerados em sala de aula em nível de importância equiparável ao da tão aclamada gramática. Ao produzir ou utilizar materiais de PLE, o professor pode provocar situações de interação em que os processos mencionados se façam presentes na superfície do discurso.

Há, ainda, trabalhos desenvolvidos por Dickerson (1976) acerca de uma unidade psicolinguística no processo de aprendizagem de segunda língua, considerando-se uma dicotomia entre predominância do processo de transferência e predominância de processos de desenvolvimento de modelos semelhantes à língua-mãe (ao primeiro tendem os sons vocálicos, ao último as fricativas; líquidas e oclusivas mantêm-se em posição intermediária).

Propostas de estudos sobre aquisição de segunda língua, aliadas a uma preocupação especial ao ensino dos MD também em seu aspecto fonético-fonológico, com certeza terão como resultado um material de PLE profícuo e realista quanto à língua oral efetivamente utilizada no Brasil. O professor de PLE teria um instrumento, assim, para, conforme defende Koch (2003b), ajudar na construção de um sujeito em uma cultura diversa, visto que o aluno de PLE, como qualquer sujeito social, “está sujeito às determinações do meio social em que vive” e “não pode dizer o que quer, da maneira como quer. Mas ele trabalha com a linguagem, opera escolhas significativas entre toda a gama de meios linguísticos que tem à disposição e vai dar uma configuração determinada ao seu discurso, tendo em visto o outro nessa interlocução constante com o outro” (p.125). No capítulo fictício de PLE, aqui proposto, sugerimos a exploração dos fonemas do PB também através dos MD, em especial os nasais, que, conforme ilustrado no quadro 5.5, estão presentes em 6 dos MD mais utilizados pelos brasileiros (*então, não é, vamos dizer, assim, por exemplo, bom*). Para os produtores dos materiais gravados, sugere-se a inserção desses MD no diálogo das seções “Diálogo” e

“Conversando em português”. Para os professores de PLE, sugere-se a conscientização da importância de utilizar também MD para ilustrar os fonemas do PB, fugindo-se, pelo menos um pouco, dos exercícios puramente fonético-fonológicos e sem contextualização normalmente encontrados nos materiais didáticos. Além disso, o capítulo sugere diversas situações nas quais haverá discussão, instância em que o professor poderá, estrategicamente, utilizar os MD sugeridos conforme suas respectivas funções interativas.

Em treinamento, cabe orientar os professores de PLE a hesitarem e interromperem, por exemplo, utilizando-se de MD – como o fariam entre brasileiros, na verdade. De posse de quadros de MD mais frequentemente usados, os professores teriam uma noção acerca de quase elementos podem ser tecnicamente utilizados para a ilustração das práticas conversacionais.

Alguns problemas podem resultar dessa sugestão. Um deles é o risco de o professor “mecanicizar” sua hesitação ou interrupção mediante a intenção de ilustrar tais estratégias, o que anularia por completo nossa proposta. Esse problema deve ser especificamente discutido em sessões de treinamento nas quais, entre colegas, os professores exercitariam as estratégias citadas. Para isso, um trabalho desenvolvido e conduzido por profissionais da área de atuação e artes cênicas se faz fundamental. O outro problema é atenuar preconceitos linguísticos que podem estar arraigados nos professores de PLE que acham que utilizar MD é sinônimo de incorrer em vícios de linguagem ou ensinar o aluno a falar mal. Para isso, recomenda-se um trabalho conduzido por profissionais da área da linguística aplicada.

5.2 Exploração dos MD no nível morfossintático

Considerando-se o princípio da economia linguística, definindo-se articulação como a propriedade das formas linguísticas de serem suscetíveis à análise (Câmara Jr., 1964) e compreendendo a linguagem verbal como duplamente articulada, passemos da análise dos MD no nível fonético-fonológico (com foco em elementos estruturais não significativos e de função distintiva) para a análise em níveis que comportam propriedades e relações de significação.

Justifiquemos, de início, a opção por uma análise morfossintática dos MD – e não separadamente como morfológica e sintática – citando Carone (1991:100):

A tradicional separação de morfologia e sintaxe em áreas distintas (formação, flexão e classificação das palavras/estudo da frase e sua organização) é, até certo ponto, artificial. Grandes semelhanças estruturais aproximam esses dois aspectos da organização da língua, além de em algum momentos eles se imbricarem, por recobrirem uma faixa comum.

Considerando-se que tanto no nível mórfico quanto no sintático ocorre a relação entre elementos para a geração de uma unidade superior na construção de significados, parece-nos pertinente efetuar uma abordagem morfossintática dos MD com base em algumas observações:

- a) para MD compostos por uma palavra, cabe uma análise da relação dos lexemas e/ou gramemas como, por exemplo, então (forma livre, lexema) e entendeu (formas presas; gramema *entend-* e lexema *-eu*);
- b) para MD compostos por mais de uma palavra, cabe a análise indicada em (a) acima em conjunto com a análise da relação entre os componentes do(s) sintagma(s) do MD, como, por exemplo, vamos dizer assim:
 - a. análise das palavras: *vamos*: radical alterado por se tratar de verbo irregular + gramema *-mos* como desinência número-pessoal da terceira pessoa do plural; *dizer*: radical *diz* + vogal temática da segunda conjugação *-e* + desinência modo-temporal para a forma nominal do infinitivo *-r*; *assim*: forma livre; e
 - b. análise do sintagma: locução verbal ou conjugação perifrástica com verbo auxiliar *vamos* + verbo principal no infinitivo *dizer*; estabelecimento de circunstância para esclarecimento ou modificação do fato com o advérbio de modo *assim*
- c) para MD compostos por uma ou mais palavras, cabe a análise da função morfossintática atrelada à função interativa resultante das relações discursivas estabelecidas:
 - a. *ai*, por exemplo, por possuir função de advérbio de lugar comumente deslocado para a função temporal nas narrativas (estabelecendo articulação e sequência dos fatos narrados) ou causal (estabelecendo relação causa-efeito), exerce função interativa entre as unidades

comunicativas do mesmo locutor (para garantia de posse do turno) ou do interlocutor (para tomada do turno via complementação);

- b. *vamos dizer assim*, por exemplo, exige complemento como objeto do verbo *dizer* e anuncia a modalização desse mesmo objeto através do advérbio de modo *assim*, funcionando como ferramenta de sustentação de turno e de forte caráter interativo por carregar marca de pessoa na locução verbal (*nós* em *vamos*).
- d) para MD compostos por formas verbais, cabe destacar o aspecto (embora em português não haja morfemas claramente aspectuais, sendo sua marca de natureza sintático-semântica) para um estudo do ponto de vista a respeito da ação, indicando se ela está em processo, se é instantânea ou se acabou), associando-o à sua função interativa. Por exemplo:
 - a. *entendeu?* – o aspecto sugerido como pontual remete a uma ação realizada e instantânea, ampliando-se, na interação, para a indicação de que o conteúdo cognitivo da unidade comunicativa anterior está completo e, no nível discursivo, que o interlocutor encerrou seu raciocínio.
 - b. *tá entendendo?* – o aspecto durativo remete a uma ação que ainda se realiza, ampliando-se, na interação, para a indicação de que o conteúdo cognitivo da unidade comunicativa anterior ainda está por ser concluído, exigindo, porém monitoração do falante quanto à compreensão do ouvinte.
 - c. *é o que eu tô dizendo* – o aspecto durativo remete não à incompletude do raciocínio do falante (que normalmente se utiliza deste MD para a tomada de turno), mas sim à incompletude de um acordo de significados ao longo da conversação – ou, ao menos, do tópico – como um todo, informando-se, aqui, que se imprimiu autoridade ao que o falante acaba de ouvir para, num processo metadiscursivo, concluir de maneira bem-sucedida seu conteúdo cognitivo por meio de uma convergência de significados.

- e) para MD compostos por formas verbais, cabe, ainda, analisar a expressão entre o verbo e o argumento – ou seja, a voz utilizada, que, em português, é elemento sintático e não morfológico:
- a. *entendi* – a voz ativa com objeto direto implícito na instância enunciativa aponta, pela marca de pessoalidade, um sujeito agente (eu) e um complemento paciente (o conteúdo cognitivo do discurso do interlocutor). A marca da pessoalidade destaca o *eu* e afirma o sujeito no processo interativo;
 - b. *tá entendido* – a voz passiva traz à superfície discursiva um sujeito paciente e um complemento agente, destacando o conteúdo cognitivo presente na informação e apagando o interlocutor como sujeito.
- f) para MD com morfemas suprasegmentais, cabe a análise da altura como elemento não somente de modulação frasal, mas também de estratégia interativa:
- a. *entendeu?* ↗↘ - utilizado no final de unidade comunicativa com a entonação ascendente neutralizada pela descendente imediata, apaga a função de interrogação e esvazia a intenção de investigar se o interlocutor compreendeu o que foi dito, funcionando mais como MD de conclusão de unidade comunicativa e um indicativo de que o conteúdo cognitivo exposto não está necessariamente aberto à discussão. Em suma, o falante parece assumir que seu interlocutor compreendeu o que foi dito e sinalizou o fim de sua unidade comunicativa.
 - b. *entendeu?* ↗ - utilizado no final de unidade comunicativa com a entonação ascendente típica do interrogativo português, reforça a interatividade no sentido de indicar a conclusão da unidade comunicativa, mas a ela aliando a monitoração da compreensão do desenvolvimento tópico do falante.

Constata-se, assim, a necessidade de um estudo ao mesmo tempo morfológico e sintático dos MD para uma abordagem de suas funções no âmbito das interações verbais. O estudo morfossintático dos MD permite a consideração de seus aspectos

pragmáticos (relacionados ao uso da língua) em complementação aos seus aspectos puramente sintáticos (relacionados às propriedades formais das construções linguísticas ou puramente semânticos (relação entre as unidades linguísticas e o mundo). Tal abordagem permite efetuar um estudo da língua – em particular dos MD – pelo viés da concepção da dependência contextual do sentido discursivo, da racionalidade dependente do contexto e da orientação da compreensão, considerando-se a subjetividade da língua e, ao contrário de uma abordagem puramente estruturalista, o próprio sujeito em discurso.

Essencial à análise morfossintática é a definição de morfemas. Embora seja ampla a aceitação de sua definição como componentes do primeiro nível articulatório, dotados de forma fônica e caracterizados como unidades mínimas significativas, a discussão deste nível de análise pode comportar a delimitação de diferentes elementos. Segundo Kehdi (1993:68),

“A. Martinet designa as unidades mínimas significativas como monemas, reservando para os morfemas lexicais a denominação de lexemas e, para os gramaticais, a de morfemas. B. Pottier adota, como rótulo genérico, o termos morfemas; mantém a denominação de lexemas, mas propõe, para os morfemas de A. Martinet, a denominação de gramemas.

Adotaremos a denominação geral de morfemas para todos os elementos identificáveis como unidades mínimas de significação, passíveis de se articularem com outro(s) morfema(s) para criar uma unidade de segundo nível (o vocábulo). Assim, no plano do conteúdo, consideramos (como Carone, 1991) uma hierarquia na qual, para fins de análise, os objetos linguísticos são construídos partindo-se do todo para as partes mínimas e depois, num processo inverso, organizados da menor para a maior e capazes de estabelecer uma função com outro de seu próprio nível. Por esse viés, pode-se reconhecer o morfema como um lexema (se pertencente ao léxico, ou seja, contendo elementos que descrevem o mundo) ou como um gramema (indicativo de categorias ou relações gramaticais, constituindo funções intralinguísticas). É assim que em um MD como *sabe*, por exemplo, *sab-* é um lexema por conter a noção de “conhecer, possuir habilidade, estar ciente da existência, da natureza ou dos mecanismos pertinentes a algo” (relação função extralinguística) e *-e* constitui um gramema por funcionar como vogal temática dos verbos da segunda conjugação que, associada ao morfema *ø* como desinência modo-temporal e a outro morfema *ø* como desinência número-pessoal,

remete, na estrutura portuguesa dos verbos para as formas verbais (forma = tema (radical + vogal temática) + sufixo flexional (desinência modo-temporal + desinência número-pessoal)) à terceira pessoa do presente do indicativo do verbo (função intralinguística). Note-se, ainda, o caráter aberto dos lexemas (a língua sempre aceitará novas aquisições) em contraste ao repertório fechado e estável dos gramemas (Carone, 1991:35).

Os morfemas constituem as unidades de estudo da morfologia. O campo de estudo da morfologia consiste na investigação acerca de como os morfemas se combinam para formar unidades maiores. Nessa visão analítica de níveis de descrição, temos, por exemplo:

- a) nível das orações: *Se amássemos o mundo, viveríamos melhor.*
- b) nível das palavras: *amássemos* (sentido + conjugação + tempo, etc).
- c) nível dos morfemas: *am / á / sse / mos*
- d) nível dos fonemas: *a / m / a / ss / e / m / o / s*

Com a linguística textual e os estudos da Análise do Discurso, ampliou-se o espectro dos níveis e partiu-se para campos maiores como o nível textual (relação entre as orações em um texto), o nível intertextual (relação entre os textos) e o nível discursivo (instâncias da enunciação que, no percurso gerativo de formação do sentido da semiótica de tradição francesa, se propõe a um estudo mais aprofundado do texto junto aos níveis fundamental e narrativo). O estudo nos níveis trouxe consigo o problema da superposição, fenômeno no qual um mesmo elemento pode mudar de nível. Um exemplo de superposição seria a análise de *I* (latim), que poderia se dar no nível da frase (imperativo de *ire*, correspondente a “Vai!”), da palavra (“vai”), do morfema ou do fonema /i/. Daí a morfossintaxe iniciar-se na combinatória dos morfemas.

O estudo morfológico tem como objetivo a descoberta dos morfemas por comutação e a verificação de como eles se relacionam entre si. Além do conceito de morfema, tem-se o de morfe como a realização concreta do morfema (ou seja, na fala) e de alomorfe, denominação às várias realizações diferentes do mesmo morfema, com mesmo sentido e de distribuição complementar de caráter excludente (quando se utiliza um alomorfe, as demais possibilidades se mostram inaplicáveis). O morfe que tiver a maior distribuição passará a significar o morfema (por ex.: a maioria dos plurais em português tem a marca do morfema *s* apesar dos demais alomorfes *es* e *is*; daí se dizer que o plural em

português é marcado com “s”). O estudo dos morfemas compreende, ainda, a distinção de raiz (forma mínima irredutível que guarda a essência da palavra) e radical (raiz ampliada ou modificada de modo a receber outros elementos), sendo o primeiro conceito aplicável em uma perspectiva diacrônica. Um exemplo é o caso de *receber*, que tem como raiz *ceb-* (originalmente *pegar*, mas que se perdeu no português moderno e não forma mais compostos) mas *receb-* como radical (daí casos como *conceber* e *receber*, que possuem apenas a raiz em comum, mas não o radical; e *comer*, cujo radical é *com-* e cuja raiz é *ed-*).¹⁰⁴

Segundo Kehdi (1993), os morfemas podem ser classificados, do ponto de vista funcional, como:

- a) afixos: elementos acrescentados ao radical para mudar-lhes o sentido, agregar-lhes uma ideia secundária, para a criação de palavras ou para exprimir categorias. No português, são elementos periféricos, ocorrendo como antepostos ao radical (prefixos) ou pospostos (sufixos), não havendo, na língua portuguesa, os chamados infixos ou morfemas inseridos no radical.
- b) desinências: morfemas terminais das palavras variáveis cuja função é identificar flexões de gênero e número (desinências nominais) e de modo-tempo e número-pessoa (desinências verbais). Como toda forma verbal portuguesa está associada a essas noções, as desinências são obrigatórias (ao contrário do grau que, por não constituir caso de flexão, não implica concordância obrigatória: *-inho*, por exemplo, é optativo¹⁰⁵).
- c) vogais temáticas: acrescentadas ao radical, constituem uma base à qual são anexadas as desinências. Em português, as vogais temáticas nominais são *a*, *e* e *o*; as verbais são *a*, *e* e *i*, antecedem o *-r* desinencial do infinitivo e caracterizam a primeira, segunda e terceira conjugações, respectivamente. Podem sofrer variação, como, por exemplo, *a* → *e* no caso do pretérito perfeito do indicativo da primeira conjugação em contato com *i* (*cant-a-r* →

¹⁰⁴ No inglês, é possível detectar a distinção no nível lexical: *edible* (comestível) e *eat* (comer).

¹⁰⁵ Nos MD, os morfemas de grau – em especial o de diminutivo (*-inho*) – é utilizado somente em função do desejo expresso do falante. É assim que se poderia diferenciar, em uma análise no nível da interação, MD como *(es)pera um pouco* de *(es)pera um pouquinho*: o segundo, ao trazer a marca do diminutivo, informa reação negativa do interlocutor em menor grau do que o primeiro, de quem se esperaria maior objeção se utilizasse *(es)pera um pouco*. O mesmo funciona no mecanismo da correção (auto e hetero): *(es)pera um pouco* parece anunciar uma correção em maior grau de comprometimento do que *(es)pera um pouquinho*.

cant-e-i) e *a* → *o* em contato com *u* (*cant-q-r* → *cant-q-u*) (Bechara, 2000: 233). Kehdi (1993) alerta para o perigo de se interpretar como alomorfe $\emptyset$ a ausência de uma vogal temática numa forma verbal, explicitando tratar-se tal fenômeno como resultante da regra fonológica da elisão (a vogal átona cai quando em contato com a vogal da desinência, como em *amar*: *ama* + *o* → *am(a)o* → *amo*.

Do ponto de vista formal (aspecto fônico), os morfemas classificam-se em:

- a) aditivos: segmentos que se anexam a um núcleo (afixos, vogais temáticas e desinências).
- b) subtrativos: ocorrem quando se dá a supressão de um fonema do radical para exprimir diferença de sentido.
- c) alternativos: resultantes de alternância de fonemas do radical.
- d) reduplicativos: repetição da parte inicial do radical; no português, ocorrem apenas na linguagem infantil e nos hipocorísticos.
- e) morfema zero ($\emptyset$): corresponde a um espaço vazio, opõe-se a um ou mais segmentos, é inerente à classe gramatical do vocábulo.

Algumas observações adicionais sobre os morfemas parecem-nos importantes:

- a) há morfemas que, uma vez adicionados a um núcleo, “fecham” a palavra, não admitindo a colocação de nenhum outro morfema. No português, por exemplo, o morfema de gênero não é bloqueador, ao contrário do morfema de número, a partir do qual se torna impossível a adição de qualquer outro morfema;
- b) a sintaxe dos morfemas é rígida, havendo uma ordem inviolável de sequência morfemática: grau, gênero, modo (ex: *util-* / *-issim* – / - *a* – / - *mente*);
- c) no plano da expressão, além dos elementos segmentáveis (fonemas), ocorrem elementos não segmentáveis (suprasegmentais), denominados suprafijos, que expressam quantidade (duração do fonema), acento (força, intensidade sobre uma vogal), tom (altura da voz) e entonação curva melódica da voz).

Ao explorarmos a uma observação acima, percebemos não ser difícil estender sua importância ao objeto de estudo desta obra. Na interação verbal e, em particular, na produção e interpretação de MD, os elementos suprasegmentais são bastante relevantes por funcionarem como instrumentos de gestão do discurso. Assim, a exploração da quantidade de uma vogal, por exemplo, pode funcionar como MD para manutenção do turno através de preenchimento de pausa (*por exeeeeemplo*); o acento pode modular o MD (*entende*, realizado como [ẽ^jĩⁿˈtẽdʒi] x *entendi*, realizado como [ẽ^jĩⁿtẽ^hˈdʒi]), onde o primeiro monitora o acompanhamento do interlocutor ou funciona como elemento de transição entre unidades comunicativas no mesmo turno e o segundo funciona como sinal do ouvinte). Além disso, conforme já apontado neste capítulo, a variação da altura em um MD funciona como elemento não somente de modulação frasal, mas também de estratégia interativa (*entende ↗ x entende ↗↘; né ↗ x né ↗↘*). O tom não tem função semântica em português, mas sua variação na interação verbal pode carrear significados pragmáticos e constituir um ato de fala (por exemplo, quanto mais alto o tom do MD *né?*, mais ele parecerá intimidar o interlocutor a concordar com o que foi dito).

Na prática da aula de PLE, o professor poderá instrumentalizar o aluno quanto à natureza e aos mecanismos dos morfemas sem necessariamente expô-lo a esta nomenclatura. Um exercício bastante profícuo é uma atividade lúdica denominada popularmente “vamos tibtar” e normalmente utilizada como jogo de competição. Nessa atividade, a forma “tibtar” representa o paradigma de um verbo português da primeira conjugação (por ser esta a mais abundante) e deverá ser utilizada na prática pergunta/resposta para possibilitar a maior exploração possível dos morfemas verbais do português. As regras do jogo são as seguintes:

1. O professor explica que “tibtar” representará um “verbo secreto”.
2. O professor pede a um aluno que pense em um verbo para associá-lo a “tibtar” e que não o revele à classe.
3. O professor estabelece ao restante da classe a tarefa de deduzir qual é o verbo secreto.
4. O professor inicia o jogo, fazendo perguntas ao aluno que pensou no verbo secreto, utilizando vários tempos e modos (sempre conforme o nível de

proficiência da classe). Exemplos: “Você tibia todos os dias?”; “Você tibitou ontem?”; “Você já me viu tibitando?”, etc.

5. Após entenderem o processo, os demais alunos passam a fazer as perguntas, até que se deduza qual é o verbo secreto associado a “tibir”.

Além de instrumento de descontração e integração entre os alunos, este exercício é uma poderosa ferramenta para a prática da complexidade morfosintática do português através da exploração do verbo conforme o quadro abaixo:

Quadro 5.6: Quadro dos morfemas verbais do português

MODO	TEMPO	PESSOA	RADICAL	VT	DMT	DNP
Indicativo	presente	eu	tibit	(a) ¹⁰⁶	ø	o
		você/ele	tibit	a	ø	ø
		nós	tibit	a	ø	mos
		vocês/eles	tibit	a	ø	m
	pretérito perfeito	eu	tibit	e	ø	i
		você/ele	tibit	o	ø	u
		nós	tibit	a	ø	mos
		vocês/eles	tibit	a	ra	m
	pretérito imperfeito	eu	tibit	a	va	ø
		você/ele	tibit	a	va	ø
		nós	tibit	a	va	mos
		vocês/eles	tibit	a	va	m
	pretérito mais-que-perfeito	eu	tibit	a	ra	ø
		você/ele	tibit	a	ra	ø
		nós	tibit	a	ra	mos
		vocês/eles	tibit	a	ra	m
	futuro do presente	eu	tibit	a	re	i
		você/ele	tibit	a	ra	ø
		nós	tibit	a	re	mos
		vocês/eles	tibit	a	rão ¹⁰⁷	
	futuro do pretérito	eu	tibit	a	ria	ø
		você/ele	tibit	a	ria	ø
		nós	tibit	a	ría	mos
		vocês/eles	tibit	a	ria	m
Subjuntivo	presente	eu	tibit	(a) ¹⁰⁸	e	ø
		você/ele	tibit	(a)	e	ø
		nós	tibit	(a)	e	mos
		vocês/eles	tibit	(a)	e	m
	pretérito imperfeito	eu	tibit	a	sse	ø
		você/ele	tibit	a	sse	ø
		nós	tibit	á	sse	mos
		vocês/eles	tibit	a	sse	m
	futuro	eu	tibit	a	r	ø
		você/ele	tibit	a	r	ø
		nós	tibit	a	r	mos
		vocês/eles	tibit	a	re	m

¹⁰⁶ Ver item (c) da classificação dos morfemas do ponto de vista funcional.

¹⁰⁷ A desinência da terceira pessoa do plural é *-m*, que nasaliza a vogal precedente. No futuro do presente do indicativo, como explica Bechara (2000:236), dá-se uma ditongação; a nasalidade é indicada por til e se sobrepõe à característica temporal.”

¹⁰⁸ Ver item (c) sobre a classificação dos morfemas do ponto de vista funcional.

Imperativo	afirmativo	tu	tibít	a	ø	ø
		você	tibít	(a)	e	ø
		nós	tibít	(a)	e	mos
		vocês	tibít	(a)	e	m
	negativo ¹⁰⁹	tu ¹¹⁰	tibít	(a)	e	s
		você	tibít	(a)	e	ø
		nós	tibít	(a)	e	mos
		vocês	tibít	(a)	e	m

O capítulo fictício de PLE, aqui proposto, permite explorar os MD no nível morfossintático em associação a toda atividade centrada na morfologia do léxico apresentado e na sintaxe ilustrada tanto nos diálogos quanto nos exercícios gramaticais. Ao discorrer sobre o tópico gramatical desse capítulo, por exemplo, e explicar os quadros de orações coordenadas sindéticas adversativas e subordinadas adverbiais concessivas da seção “Gramática aplicada”, o professor poderá associar MD que contenham morfemas verbais para que o aluno os enquadre no mesmo universo, ou seja, para que ele chegue à hipótese de que as palavras que lhe servem para gerir a conversação também estão submetidas aos processos morfossintáticos do português. Exemplos de MD interessantes para essa prática são: *entendeu?*, *vamos começar*, *veja*, *vejam*, *vamos supor*. MD com forte traço metadiscursivo (*agora eu pergunto a vocês*, *resumindo*, *como vocês aqui estão vendo*, por exemplo) oferecem maior conforto ao professor para que sua inclusão de maneira natural em plena explicação gramatical.

A seção “Vamos falar”, localizada logo após a apresentação e a prática gramaticais, fornece oportunidades contextuais aos professor para a exploração e utilização de MD no nível morfossintático. Já observamos que os MD mais utilizados são os de menor massa fônica e, assim, esta seção pode funcionar como uma arena na qual o professor induz o aluno a não se fixar somente em MD como *então*, *né*, *e* ou *mas* e amplie o repertório de MD com marcas morfemáticas utilizando-se de, por exemplo, *veja*, *digamos*, *o que acontece é o seguinte*, etc. A seção “Na mídia”, que pressupõe que os alunos já internalizaram as estruturas e o léxico novo, pode servir para os professores aumentarem o nível de desafio nas discussões em sala de aula ao exporem seus argumentos e neles incluindo, quando das hesitações, interrupções, repetições, correções, paráfrases, parentetizações, tematizações e referências, MD morfossintaticamente mais complexos.

¹⁰⁹ Segundo Bechara (2000:237), “não se usa o imperativo nas orações negativas; neste caso empregam-se as formas correspondentes do presente do subjuntivo.”

¹¹⁰ Forma somente empregada em regiões nas quais o uso de *tu* é comum.

Aos produtores de materiais de PLE, por sua vez, cabe o estudo dos MD com maior massa fônica e marcas morfemáticas para inclusão no material gravado a ser exposto em aula.

5.3 Exploração dos MD no nível léxico-semântico

Define-se comumente o léxico como o acervo de palavras de um determinado idioma, mas a própria definição de “palavra” pode suscitar discussão. Apresentamos, abaixo, algumas definições comuns a “palavra”, seguidas de argumentos críticos que apontam suas imperfeições.

- a) Definição: palavra é uma entidade intuitivamente percebida. Crítica: uso do conceito da intuição, o qual, além de cientificamente questionável, remete a questões como o fato de que analfabetos não possuem “intuição” para separar corretamente blocos de palavras. Crianças no início do processo de alfabetização escrevem, por exemplo, *derepente*, *derrepente*, *porequanto*, *porem quanto*, *ante ontem*, *ontenhote*¹¹¹. Abaurre (1991) e Cunha (2004) interpretam a hipossegmentação e a hipersegmentação como frutos de hipóteses elaboradas pelas crianças na fase de aquisição da escrita. Para Kato (1993), é possível que a criança associe a escrita à não segmentação do ato de fala em unidades linguísticas, o que a faz incorrer em junturas no texto escrito.
- b) Definição: palavra é um bloco fônico que não permite inserções. Crítica: a mesóclise é um fenômeno no qual um clítico é inserido em uma palavra.
- c) Definição: palavra é uma forma livre mínima. Crítica: “couve-flor”, por exemplo, é uma palavra sem ser uma forma mínima, pois é divisível.
- d) Definição: palavra é a expressão de um conteúdo único ou amalgamado. Crítica: estruturas da língua como “de repente” e “no entanto” apresentam, juntas, um só conteúdo, mas constituem duas palavras.

Julgamos conveniente, para os fins ora discutidos, considerar palavra como um forma livre ou dependente que não se deixa dividir em outras formas livres ou dependentes, bem como formas compostas por justaposição que não permitem a

¹¹¹ Exemplos retirados de IMAGUIRE, L.M.C. *Abordagem de erros de segmentação e juntura de palavras em crianças das quatro primeiras séries do primeiro grau: investigação linguística*. In: <http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4%2811%2980-89.html>. Acesso em 28/06/2010.

supressão do qualificador. Cremos que tal opção nos permite classificar *guarda-chuva* como uma palavra, o que não ocorrerá com *grande chuva*.

O usuário de uma língua natural utiliza o léxico – inventário aberto de palavras disponíveis no seu idioma – para a produção de seus enunciados, interpretação dos enunciados aos quais se expuser nas instâncias interativas e para classificar o mundo e a realidade em que se insere. A comunicação ocorrerá com um mínimo de sucesso se interlocutor e interlocutário repartirem entre si um mesmo pensamento acerca da mensagem codificada por um e decodificada pelo outro. Em outras palavras, é necessário que os indivíduos se projetem sobre o mesmo sentido quando se comunicam em determinado sistema semiótico. No caso da comunicação verbal, os interlocutores devem ter domínio sobre os signos verbais e as suas funções na língua que utilizam para que ocorra a comunicação.

A mensagem presente em tal processo é uma expressão linguística de uma experiência vivida em um mundo de fatos reais ou imaginários. Cada língua natural ordena e articula o sentido para expressar essas experiências: as funções da língua, a função semiótica e aquelas que dela decorrem determinarão a forma da mensagem.

No campo da realidade fenomênica, as comunidades efetuam recortes culturais e formam conceitos que lhes são característicos e servem de base para uma futura semiotização. A realidade amorfa do mundo dos fatos passa a ser constituída por elementos culturais que serão agrupados em campos conceituais e é nesse ponto que se constata que mesmo fenômenos vividos universalmente por todas as comunidades do planeta podem ter classificações conceituais diferentes (valores distintos). No processo da comunicação, o receptor irá captar o signo individual como representante de uma categoria e identificá-lo com a mesma, encaixando-o num determinado campo semântico. As línguas naturais possuem diferentes bases para classificação, ou seja, classificam o mundo de maneiras diferentes. Exemplos: o espectro das cores é interpretado e lexemizado de formas diferentes entre o castelhano e o celta; as relações de parentesco apresentam campos conceituais diferentes no português e no tupi; o fenômeno *gelo* é satisfatoriamente expresso por um único signo linguístico em português, mas impreciso e não suficiente em esquimó, o que faz com que haja nessa língua várias expressões para a tipologia de gelo que a comunidade estabelece por necessidade e que, para o falante do português, é um elemento único, homogêneo e uniforme. Como resume Oliveira e Isquerdo (1998:7), “o léxico de uma língua conserva

uma estreita relação com a história cultural da comunidade. [...] na medida em que o léxico recorta realidades de mundo, define, também, fatos de cultura”.

A confrontação das línguas mostra, assim, que há inúmeras formas de olhar o mundo: infinitas são as possibilidades de criação de significados. Essas diferenças nos sistemas semânticos¹¹² fazem com que as traduções perfeitas sejam impossíveis.

No caso da gestão da interação verbal instrumentalizada por MD, fica ainda mais evidente que as traduções lexicais diretas não funcionam segundo uma função biunívoca $f(l_1):l_2$, onde l_1 e l_2 são, respectivamente, lexemas da língua₁ e língua₂: a própria natureza interativa, imanente aos MD, exerce uma ação sobre os sememas dos MD os quais, uma vez dependentes dos contextos específicos a cada situação, sofrerão determinadas forças coercivas nos planos subjetivo (dos sujeitos interactantes) e suprassubjetivo (da cultura e da norma em que se inserem os sujeitos interactantes). Vejam-se, como exemplos, os MD *a ver* (do espanhol, para início de turno e orientação inicial tópica), *like* (do inglês, para manutenção do turno durante elaboração), *c'est à dire* (do francês, para autocorreção ou parafraseamento) e até mesmo o *pois*, MD tipicamente utilizado no português lusitano como sinal do ouvinte e não comum no português brasileiro).

Ao tratar da função semiótica entre expressão e conteúdo, Hjelmslev (1975) mostra que o signo assume formas diferentes em cada língua de acordo com suas funções semióticas. Línguas diferentes têm diferentes paradigmas de conceptualização a partir do mesmo *continuum* de realidade fenomênica. A função semiótica institui a forma do conteúdo, do mesmo modo que todas as possibilidades de expressão fonética (a substância da expressão) são organizadas de modos diferentes e arbitrários pelas línguas (formas da expressão). O isomorfismo entre o plano do conteúdo e o plano da expressão apresenta-se na postulação de Hjelmslev (1975:61): “é em razão da forma do conteúdo e da forma da expressão que existem a substância do conteúdo e a substância da expressão, que surgem quando se projeta a forma sobre o sentido”.

Cada língua tem sua estrutura semântica própria, o que gera graus diferentes de isomorfismo entre os sistemas linguísticos: para um *continuum* complexo e amorfo haverá diferentes moldes de realidade (visões culturais, visões de mundo), diferentes agrupamentos semânticos, diferentes correlações entre os recortes e não somente

¹¹² O termo *sistema* é aqui utilizado considerando-se que cada signo tem seu valor em uma determinada língua e estabelece funções com os outros elementos, não podendo ser transposto para uma outra língua sem provocar desequilíbrio.

diferentes signos. Do contrário, as traduções não seriam senão substituições mecânicas de lexemas.

5.3.1 Conceptualização

O homem encontra-se inserido em um mundo constituído por fatos reais, fatos esses que constituem uma realidade amorfa e fenomênica, passível de infinitas visões em infinitos ângulos. Como elemento dessa realidade fenomênica, o homem exerce papéis vários, tais como o de **espectador** (observa os fatos do mundo), **ator** (atua sobre os fatos e modifica-os), **integrante** (depende do mundo e sofre suas consequências), **intérprete** (cria e atribui valores), **denominador** (atribui signos linguísticos aos fatos do mundo). Em decorrência de tão intensa e importante interatividade homem-mundo, cada comunidade irá interpretar os fatos da realidade que lhe é importante e evidente de acordo com uma determinada visão. Tal visão é compartilhada pelos membros da comunidade, passa por gerações (modificando-se ou não), institui signos de naturezas semióticas diversas e, ao atuar sobre os fatos naturais e modificá-los, leva à formação de uma cultura.

Cada fato de uma realidade fenomênica é infinito no que diz respeito à sua potencialidade de informação. Cada comunidade, de acordo com seus preceitos culturais, irá apreender um fato natural de maneira específica, efetuando, assim, o que podemos denominar um recorte cultural. Passa-se, dessa forma, de um nível amorfo de informação, uma massa nebulosa sem limites e não discreta, para uma visão de mundo, ou seja, um universo de interpretações do mundo fenomênico compartilhado por uma comunidade como um sistema, estrutura em que um elemento existe em função do outro e tem um valor estabelecido somente dentro desse universo em questão. Assim, a partir de um mundo referencial perceptível ou imaginário, o homem efetua uma redução seletiva da referência (nos termos de Pottier). Por redução não devemos entender uma diminuição quantitativa ou valorativa da referência, mas sim a formação, o estabelecimento de limites e de uma natureza específica a partir de algo complexo, amorfo e infinitamente interpretável. Ocorre, pois sim, uma ampliação da referência enquanto acréscimo de todo um universo de sentido.

Ao processo que envolve um conhecimento que se tem da realidade fenomênica, variável de um grupo cultural para outro, dá-se o nome de conceptualização, nível pré-linguístico no qual ocorre a concepção de um objeto cultural. O plano conceptual (que

abarca o *conceptus* de Rastier e Pottier e o *conceito* da Semântica) não conhece o signo, visto que, nesse nível, não há a imagem acústica utilizada pelas línguas naturais. O homem vai criando o *conceptus* a partir dos traços evidentes do fato formado (saliências), dos traços apreensíveis (latências) e dos traços apreeendidos (pregnâncias). Ao criar o *conceptus* efetivo, o homem se vê com uma matriz sígnica (signo virtual, informação recortada culturalmente, passível de expressão por meio de um signo). Estamos, portanto, em um nível pré-semiótico.

O *conceptus* é um feixe noêmico, ou seja, um conjunto de noemas (traços de sentido no nível conceitual, absolutos e independentes de qualquer língua natural), cuja existência é possível graças à aptidão semiótica do homem (sua capacidade de apreender a realidade e gerar signos). Tem-se, portanto, a relação *conceptus* (*variável de fato para fato*) = {noema₁, noema₂, ..., noema_n}.

Um fato que ilustra a independência do noema com relação a uma língua natural é a retenção da memória, que é de natureza conceitual, e não linguística: guardamos o conteúdo de uma experiência sem registrar a língua em que foi vivenciada, embora a reativação se dê, obviamente, na língua que for mais natural ao falante). O noema teria, assim, uma natureza universal de referência numa determinada esfera cultural.

A exploração dos dados linguísticos de uma comunidade torna possível construir os esquemas conceituais de uma sociedade (campos conceituais). No interior de um campo conceitual não linguisticamente dividido, percebemos a classificação do conhecimento de acordo com cada cultura. entretanto, nem todo campo conceitual será, necessariamente, um campo lexical.

5.3.2 Semiotização e lexemização

No nível do *conceptus*, temos signos virtuais: informação já recortada culturalmente, passível de tratamento sígnico, mas ainda não expressa por meio de um signo efetivo. Por exemplo, no nível da realidade fenomênica dos fatos, percebemos a existência de um ser vegetal lenhoso, cuja estrutura de sustentação ramifica-se acima do nível do solo com folhas sazonais ou não. Uma comunidade, em seu processo de formação ou evolução cultural, irá conceber uma ideia acerca desse ser se ele lhe for interessante, formando um objeto e inserindo-o em um campo conceitual próprio. Trata-se de um

nível pré-semiótico: a ideia da comunidade sobre o objeto é passível de ser expressa por meio de um signo, mas, ainda neste nível, não o é.

A semiotização será o processo de transformação dessa ideia em signo, o qual poderá ser de diversas naturezas. Quando a semiotização desemboca em um signo verbal (criação de significado a partir da relação entre uma imagem acústica e um conceito, elementos psíquicos e unidos associativamente), temos a lexemização. Cria-se, assim, uma palavra para esse objeto: *árvore*, para o exemplo citado acima, signo que expressa verbalmente a entidade biológica conceptualizada pela comunidade.

O conjunto de palavras às quais subjaz o mesmo *conceptus* denomina-se campo lexical. Os campos lexicais não são uma classificação da realidade, mas sim conjuntos de elementos agrupados em função da interpretação linguística de uma determinada língua natural.

A evidência da conceptualização e da semiotização permite-nos estabelecer níveis no processo gerativo da enunciação:

- 1º nível: fatos amorfos; *conceptus* virtual
- 2º nível: fatos formados; *conceptus* efetivo; valor atribuído; signo virtual
- 3º nível: signos efetivos; palavra virtual
- 4º nível: texto produzido; palavra efetiva

Os campos conceituais apresentam também níveis que podem ter campos lexicais correspondentes. Um primeiro nível seria o fato em si, percepção da natureza imediata do fenômeno no mundo. O segundo nível é o recorte cultural desse fato, variável entre comunidades de acordo com os valores que lhe são atribuídos. O terceiro nível comporta as intenções de uma ideologia, podendo compreender até mesmo crenças que normativamente se impõem à comunidade em função de determinadas intenções. Para esses níveis, a língua pode ou não dispor de signos verbais, os quais se ligarão a normas de universos de discursos e formarão um campo lexical (um conjunto de parassinônimos).

Os níveis do processo gerativo da conceptualização e da semiotização, bem como os níveis dos campos conceituais ocorrem, também, na interação verbal. No caso dos MD, considerando-se o aspecto pragmático da língua em que estão inseridos, a equivalência entre os lexemas constituintes dos MD produzidos pelo falante e recebidos pelo ouvinte

será estabelecida pelo contexto, pelo tipo de discurso, pelas intencionalidades e pelos traços culturais compartilhados entre os sujeitos. A devida “leitura” das intencionalidades se dará, portanto, se houver sintonia entre os resultados da semiotização dos interactantes.

É fato que diversos MD já passaram pelo processo de conceptualização e semiotização, encontrando, no estágio atual da língua, inquestionavelmente compostos por sememas aos quais falante e ouvinte remeterão sem causar ruído na comunicação. Isso, numa visão sincrônica, não causaria problemas no campo do ensino de PLE.

Entretanto, tal constatação merece cuidados em dois aspectos. O primeiro refere-se ao caso de interação entre falantes da mesma língua – o que terá efeitos, por exemplo, na interpretação pelos alunos estrangeiros de materiais de áudio/vídeo apresentados em aula – faz-se necessária uma abordagem diacrônica dos MD, especialmente levando-se em conta o forte grau de intencionalidade presente em tais estruturas e, portanto, sua vulnerabilidade a construções que podem variar de idiosincrasias e formas transitivas de mudança semântica dos lexemas. Um exemplo é a estrutura *de boa*, exemplificada nas seguintes situações interativas hipotéticas:

(1) L1: *O que você tá fazendo?*

L2: *Tô de boa.*

(2) L3: *De boa, você pode me emprestar R\$10,00?*

L4: *Não tenho...*

Em (1), *de boa* não funciona como MD, tratando-se tão-somente de expressão típica da norma popular falada no registro informal e equivalente a “não estar fazendo nada de importante”. Já em (2), *de boa* funciona como um MD do tipo *hedge* (Rosa, 1992) através do qual o falante procede à abertura da unidade comunicativa em um procedimento prévio de preservação da face (pedir dinheiro emprestado pode ser, na nossa cultura, um FTA). Esse MD é comum na linguagem dos adolescentes atualmente, mas não figura nos *corpora* de diálogos informais anteriores a esta década. Uma possível explicação diacrônica para esse MD seria traçar o percurso da expressão desde o antigo *na boa* até, talvez, desembocar em *de boa*. Uma outra possibilidade é assumir que a expressão *estar de boa* desmembrou-se e gerou o sintagma *de boa*, inicialmente com o semema “despreocupação” servindo-lhe como força geratriz até que, em estágio posterior, adquiriu traços semânticos mais interativos e passou a admitir usos como em (2), por exemplo. Seja qual for o percurso gerativo desse MD, frisemos que não se trata,

nesta discussão, de buscar a história dos MD para a sala de aula, mas sim, conscientizar-se, como instrutor, que os MD mudam e que novos MD surgem na dinâmica natural da língua falada.

O segundo aspecto a se observar quando se assume a cristalização dos MD é o fato de que o aluno estrangeiro pode gerar falsas analogias e hipóteses tanto para a compreensão como para a produção de MD, tomando como ponto de partida sua língua materna. É assim que falantes de inglês poderiam traduzir o MD *like* e utilizar *como* indevidamente como seu equivalente interativo. O mesmo se aplica a MD constituídos por sintagmas frasais, como, por exemplo *I see*, um típico sinal do ouvinte para indicar acompanhamento tópico e de forte aspecto fático: a tradução *Eu vejo* ou *Vejo* ou até mesmo – considerando um maior nível de elaboração na tradução – *Estou/tô vendo* não exerceria função de MD no português, haja vista seu equivalente *Sei*. Deve-se atentar às transformações simultâneas que as unidades linguísticas sofrem quando da passagem do sistema virtual da língua para o uso discursivo, como apontado por Pietroforte (2005:121):

(i) *uma mobilização desigual dos semas contidos em seu semema, pois a atualização em discurso corresponde a uma seleção dos semas que ganharão destaque no texto em pauta; e*

(ii) *o núcleo sêmico – o conjunto daqueles semas já reconhecidos nas definições dos dicionários – é acrescido de semas contextuais.*

Assim, o nível discursivo e a própria natureza interativa dos MD exigiria que os quadros de análise componencial (ou sêmica) acrescentassem um “sema interativo” além dos conteúdos especificamente focalizados nos campos lexicais. Sob esse ponto de vista, as variáveis 3 (orientação da interação) e 5 (transparência semântica) – e, em menor grau, a variável 9 (autonomia comunicativa) – consideradas para a identificação dos traços definidores dos MD (capítulo 3), passariam atuar como vetores em direções divergentes cuja resultante tenderia a contextos específicos a cada ato comunicativo.

Tomemos, por exemplo, um MD como *todo esse negócio* (utilizado em estratégias metadiscursivas como referência anafórica exterior à unidade comunicativa (quando se refere àquilo que o falante ouviu) ou interior (quando se refere àquilo que falante disse) e isolemos seu núcleo (*negócio*) para analisá-lo dentro de um campo lexical (para os traços distintivos, + indica presença; – indica ausência; +/- indica ambas as possibilidades):

Quadro 5.7: Exemplo de campo lexical de MD com comutação do núcleo

lexemas	<i>negócio</i>	<i>coisa</i>	<i>troço</i>	<i>trem</i>	<i>babado</i>	<i>bagulho</i>
item de interesse mercantil	+	—	—	—	—	—
assunto	+	+	+	+	+	—
algo cujo nome se desconhece	+	+	+	+	+	+
algo cujo nome foge à memória	+	+	+	+	+	+
objeto físico	+	+	+	—	—	+
tudo o que existe	+	+	+	+	—	+
fato	+	+	+	+	+	—
pedaço; trecho	—	—	+	—	—	—
fato anormal, inesperado, escandaloso	—	—	—	—	+	—
meio de transporte	—	—	—	+	—	—
tem caráter pejorativo	+/-	+/-	+	+/-	—	+

No nível discursivo, seria necessário acrescentar à análise acima traços distintivos que, embora atuem também no campo da semântica, podem variar em função das condições da enunciação, como, por exemplo: referência autodiscursiva, referência heterodiscursiva, gestão de turno, relação contextual, condução tópica, polidez, FTA/FFA, relação interpessoal horizontal (distância x intimidade), relação interpessoal vertical (simétrica x assimétrica), conjunção a morfemas suprasegmentais, traço cultural, traço de variantes diatópica e diastrática. A vantagem de uma análise que abarque os traços semânticos e os discursivos instrumentalizará o instrutor de PLE para expor ao aluno (sem necessariamente recorrer a este nível de detalhamento) por que, por exemplo *coisa* pode substituir *negócio* como lexema em determinados discursos, mas não necessariamente possibilitará a troca de *todo esse negócio* para *toda essa coisa* quando se trata de um MD.

Realizamos uma pequena pesquisa com vistas a testar a impressão da comutação lexical no MD exemplificado acima. Por se tratar de pesquisa apenas ilustrativa e de constatação de impressão (e não de construção de *corpus* a partir da produção oral dos entrevistados), não observamos a totalidade dos procedimentos de coleta de amostras sociolinguísticas conforme preconizados por Labov, tomando o cuidado, entretanto, de não dar explicações em demasia para que os sujeitos da pesquisa não elaborassem muito acerca da impressão causada pela comutação no MD e não procurassem “descobrir alguma verdadeira intenção” que porventura pudesse estar por trás de nossa investigação. Além disso, não mencionamos o fato de que a pesquisa se dava para fins

de produção de trabalho acadêmico, o que poderia levar os respondentes a uma preocupação excessiva quanto à norma culta.¹¹³

Determinamos uma amostra pequena (16 indivíduos), porém homogênea quanto ao fenômeno (todos os 16 indivíduos estavam inseridos em comunidades linguísticas nas quais o MD base é utilizado e, se este não lhes fosse comum aos hábitos da fala cotidiana, ao menos seria por eles reconhecido). Todos os sujeitos da amostra eram da área urbana da cidade de São Paulo e enquadravam-se na faixa etária de 35 a 50 anos. Sendo todos os sujeitos nossos conhecidos, tomou-se o cuidado de compor a amostra sem que houvesse discrepâncias entre os níveis sociais dos sujeitos. Todos tinham nível universitário completo, em áreas diversas.

Houve uma provocação da forma linguística (no caso, o enunciado padrão com o MD base) através da indução ao assunto (“discuti política com amigos em comum”) e da inserção, dentro da maior naturalidade possível, do enunciado padrão. Uma vez produzido o enunciado padrão (“A gente discutiu política, campanha, debates, todo esse negócio.”), passou-se a um discurso metalinguístico no qual constava a pergunta que efetivamente levaria à coleta dos dados.

Assim, a indução ao assunto se deu de formas variadas para, por fim, convergir para a pergunta metalinguística. Vejamos, a título de ilustração, a transcrição de uma das instâncias de conversação com um dos sujeitos da amostra (L1: entrevistador; L2: sujeito):

L1: *ontem eu eu vi o P. e a S... eles perguntaram de você.*

L2: *ah é é?... viu aonde?... faz um tempão/*

[

L1: *tavam sain/*

L2: *faz um tempão que não vejo eles*

L1: *tavam saindo do cinema... e depois a gente foi comer uma::: alguma coisa.*

L2: *e eles... eles tão bem?*

L1: *tudo bem... polêmicos como sempre...*

L2: *é... tô::: meio sem paciência pra eles*

L1: *a gente falou das eleições e aí o negócio pegou fogo*

¹¹³ Como apontado por Oliveira e Silva (), quando os falantes dão demasiada atenção à própria fala – e, acrescentamos, ao fenômeno da fala em si – dá-se “a pior praga do sociolinguista”.

- L2: *por quê? radicais xiitas no mínimo... meio porre né não?*
- L1: *não tavam tranquilos... quer dizer a gente falou de/ a gente discutiu política campanha debate todo esse negócio*
- L2: *nossa que coragem a tua... com eles?*
- L1: *vem cá... faz alguma diferença pra você eu falar “todo esse negócio” e “toda essa coisa”?*
- L2: *“todo esse negócio” é mais formal sei lá... é é isso... é mais formal*
- L1: *eu vou te falar isso de uns jeitos diferentes e você me diz a tua impressão tá?*
- L2: *tá ué*
- L1: *“a gente discutiu política campanha debate todo esse troço”*
- L2: *melou... coisa feia... você não gosta de política*
- L1: *“a gente discutiu política campanha debate todo esse trem”*
- L2: *é de minas sô ((risos))*
- L1: *“a gente discutiu política campanha debate todo esse babado”*
- L2: *parece traveco falando ((risos))... pra que que é isso?*
- L1: *“a gente discutiu política campanha debate todo esse bagulho”*
- L2: *agora apelou pra periferia... pra que que... pra que que é isso?*

Apresentamos, no quadro 5.8 à página seguinte, as respostas e suas variantes com o mesmo significado¹¹⁴.

¹¹⁴ Para efeito de maior clareza e objetividade, consideramos o significado comum entre os enunciados dos sujeitos e elegemos, como representante das demais impressões correlatas, a mais transparente semanticamente para indicação na coluna das impressões. Assim, por exemplo, enunciados como “Você não gosta de política.”, “Política não é teu negócio.”, “Você não está numas de gostar de política.” e “Parece que você não estava gostando do assunto.” foram classificados com uma mesma impressão e representados, no quadro, por “Você não gosta de política”.

Quadro 5.8: Levantamento de impressões mediante comutação de núcleo de MD

Frase padrão: <i>A gente discutiu política, campanha, debates, <u>todo esse negócio</u>.</i>					
MD base: <i>todo esse negócio</i>					
Constituição da amostra: 16 sujeitos					
Impressões	Unidades comutativas para <i>negócio</i> no MD (<i>todo(a) esse(a)...</i>)				
	<i>coisa</i>	<i>troço</i>	<i>trem</i>	<i>babado</i>	<i>bagulho</i>
“Você não gosta de política.”	5	2			1
“Você está julgando.”	3	4			2
“Você é de MG.”			13		
“Você é caipira.”			1		
“Você está bravo.”	3	1			1
“Você é de alguma tribo.”				3	
“Você é gay.”				8	
“Você é da periferia.”					8
“Você não fala português direito.”		7			4
“Você não entende de política.”	2				
“Você está mentindo.”	1				
“Você é desleixado.”		2			
“Você é velho.”			1		
“Você é formal.”			1	1	
não sabe				4	
associou a uma unidade comutativa anterior	2				
Total de impressões coletadas para a unidade comutativa no MD base	16	16	16	16	16

Estudos como o explorado no quadro 5.8 seguem a linha da pesquisa sociolinguística interacional e sugerem a importância de sua inserção nos trabalhos aplicados à metodologia de ensino de PLE também no nível lexical e suas implicações não somente semânticas, mas também interacionais. Nesse âmbito, cabem considerações como as de Leite (2003:17) sobre como “os falantes revelam em seu discurso, especialmente pelo léxico, aspectos da cidade onde vivem”, os quais podem variar desde a conceituação de uma norma culta e seus desvios até a caracterização de normas locais: observe-se, no nosso quadro, a alta incidência da impressão “Você não fala português direito” (7/16) expressando juízo de valor com base em uma simples variação em um elemento interacional como o MD (de *negócio* para *troço*), além da manifestação de preconceito linguístico com base econômica e social (8 entre 16 sujeitos associaram o uso de *bagulho* no sintagma do MD a uma classe social de baixo prestígio, através de referência à periferia). Quanto às normas locais, 13 dos 16 sujeitos de nossa pesquisa (todos paulistanos, como convém lembrar) associaram *trem* à norma falada no Estado de MG. Além de “situarem” os falantes nos estratos econômicos e sociais mais ou menos prestigiados, as escolhas lexicais também podem levar a associações a determinados grupos sociais, como é o caso de *babado* para a comunidade homossexual ou, de maneira mais geral, para uma “tribo”.

A identidade social na língua é apontada em Pretti (2003), para quem uma língua vale o que valem seus falantes, estando o valor do discurso intimamente ligado àquele que o domina em uma relação valoritativa que extrapola o universo do linguístico e ganha dimensão nas relações extralinguísticas em que atuam papéis sociais e expectativas interpessoais: “todo e qualquer estudo que se pretenda fazer sobre o prestígio social dos vocábulos deve levar em conta, não apenas o contexto histórico-social que acompanha a vida das palavras, mas também o fator expectativa nas relações entre os falantes”. (p. 66)

Resta claro, assim, que o instrutor de PLE deve considerar, em sua exploração dos aspectos interativos dos MD, seu nível léxico-semântico em observação ao fato de ser grande o número de palavras que não tem uma contrapartida exata – ou, por vezes, sequer aproximada – em duas línguas diferentes. Coulthard (1991) relaciona o ato de denominar o mundo a decisões tomadas pelos falantes da língua em cujo léxico passarão a existir palavras que refletem preocupações, contextos físicos e realidades específicas à comunidade desses falantes. Isso, como vimos, atuará como fator gerador para um número sempre variado de semas e, por conseguinte, de lexemas. Entre culturas com diferentes preocupações, contextos e realidades surgirão campos lexicais distintos, além da associação ou desvinculação de traços distintivos a este ou àquele lexema, impossibilitando a tradução direta para todos os fenômenos lexicais entre duas línguas.

A tradução direta torna-se ainda mais evidentemente inviável quando se consideram semas e lexemas no nível discursivo interativo, em que fatores de intencionalidade e cultura ganham relevo. Na interação, estruturas associam-se à tessitura pragmática do discurso, acentuando, anulando ou acrescentando significados e categorias que não constam como entradas nos dicionários por pertencerem ao universo da enunciação e por estarem conectadas a diferentes visões da realidade do mundo. De um modo geral, todo signo linguístico, ao mesmo tempo em que assegura a ligação entre um conceito e uma imagem acústica, também se refere à realidade extralinguística do falante que o utiliza em seu discurso quando da produção de enunciados específicos para efeito de referência. A função referencial não é feita com um objeto real, mas com um objeto do pensamento pertencente ao mundo percebido no interior das formações ideológicas de uma dada cultura.

No contexto de ensino de língua estrangeira, em que haverá embate entre pelo menos duas culturas diferentes, é inquestionável a necessidade da percepção (pelo

instrutor e pelo aprendiz) de que cada língua natural carrega consigo os valores da sociedade em que vive o indivíduo e que aprender uma língua significa também aprender (e apreender) a ideologia do grupo linguístico que a utiliza. Na interação verbal, cumpre, ainda, que todas as partes envolvidas no processo de aprendizagem se lembrem de que os signos se tratam de conjuntos fônicos aos quais os falantes de um grupo atribuíram arbitrariamente o poder de traduzir um determinado elemento da sua experiência histórica e cultural.

No capítulo fictício de PLE, aqui proposto, as considerações desta seção permeiam toda a sua extensão. A seção inicial, cuja proposta é a apresentação do tema, será de grande valia para que o professor avalie o quanto cada aluno está incorrendo em traduções diretas em seu processo de conceitualização, o que o preparará para possíveis embates de ordem cultural nas discussões propostas. Mais especificamente no campo do MD, a própria percepção de uso desses elementos pode ser erroneamente traduzida de uma língua para a outra através de transferências de códigos de identidades sociais, cabendo ao professor gerir tal situação de modo a não sedimentar falsas hipóteses de cunho léxico-semântico. Se, por exemplo, um aluno julga o “não sei” (presente no diálogo do capítulo fictício) como marca de insegurança da interlocutora (o que é correto nessa situação) mas estende seu julgamento a ponto de qualificá-la como uma pessoa fraca (o que é questionável), o professor deve ilustrar a natureza funcional dessa estrutura e “dosar” a conceitualização operada pelo aluno (na cultura norte-americana, por exemplo, uma mulher indecisa é logo qualificada como inapta).

5.4 Exploração dos MD no nível discursivo

Tomando emprestadas algumas premissas da semiótica francesa, como apresentado por Greimas (*apud* Barros 1997 e Fiorin 1988; 1996), procederemos, em caráter conclusivo, a sugestões de conscientização e exploração dos MD no nível discursivo para a prática de ensino de PLE.

Como afirma Barros (1997:54),

o sujeito da enunciação faz uma série de opções para projetar o discurso, tendo em vista os efeitos de sentido que deseja produzir. Estudar as projeções da enunciação é, por conseguinte, verificar quais são os procedimentos utilizados para constituir o discurso e quais os efeitos de sentido fabricados pelos mecanismos escolhidos.

Ao projetar o discurso em função de escolhas específicas e com vistas à produção de efeitos de sentido, o sujeito o fará dentro de uma comunidade na qual atua e com cujos constituintes interage e compartilha valores em maior ou menor grau. Assim, conforme discutido na seção 6 do capítulo 3, as formas linguísticas utilizadas nos discursos produzidos manifestam-se em função de expressões e manipulações do poder, objeto de estudo da Análise Crítica do Discurso (ACD).

Já apresentamos neste trabalho a preocupação em inserir considerações da ACD no estudo dos MD para sua exploração no ensino de PLE, as quais se beneficiariam dos passos apontados por Fairclough (2003) e que neste capítulo voltamos a enumerar: (a) centralizar-se em um problema social que tenha um aspecto semiótico; (b) identificar os elementos que lhe põem obstáculos com o fim de abordá-los, mediante a análise da rede das práticas em que estão localizado, da relação de semiose que mantém com outros elementos da prática particular de que se trata e do discurso (considerado pelo autor como “um modo particular de construir um assunto”); (c) considerar se a ordem social (a rede de práticas) “reclama”, em certo sentido, o problema ou não; (d) identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos; e (e) refletir criticamente sobre a análise.

Partindo, como Barros (1997), do princípio de que todo discurso procura persuadir seu destinatário a acerca de sua veracidade ou não veracidade, os mecanismos discursivos e suas projeções teriam, em última análise, o objetivo principal de criar uma ilusão de verdade ao agir sobre o outro sujeito, valendo-se, para isso, dos efeitos de proximidade ou distanciamento e de realidade ou referente.

Na interação verbal, a produção de efeitos de proximidade será útil à persuasão e à indução a atos e crenças durante a construção dos enunciados, os quais servirão a cada um dos interactantes como instrumentos de verificação veridictória de seu próprio discurso, do discurso do outro ou, no caso de divergência argumentativa ou de significados, de desautorização do discurso do outro. Já os efeitos de realidade ou de referente buscam a instauração de uma realidade ao discurso – ou de que, pelo menos, o discurso “copia” o real.

Para isso, os MD exercem importante papel ao engatilharem, no discurso, os mecanismos de gestão discursiva e projetarem papéis e atitudes no ato da conversação. Assim, não obstante se possa compreender a comunicação interativa como uma busca incessante no processo de construção e negociação de sentidos (Hilgert, 2005) na qual falante e ouvinte procurarão evitar divergências quanto aos sentidos construídos e

negociados, os papéis e as ideologias podem-se manifestar de modo a provocar heterogeneidade na comunicação mesmo na presença da homogeneidade semântica entre os interactantes.

Aprofundemos tal observação, no nível discursivo, aos procedimentos de formulação e sua correlação com os MD, conforme apresentado no capítulo 3, ressaltando, agora, sua relevância na produção de efeitos de proximidade/distanciamento e de realidade/referente:

- a) *hesitação*: produção de rupturas na linearidade material do discurso em pontos que, via de regra, não significam cessão de turno;
- b) *interrupção*: assalto ao turno;
- c) *repetição*: silábica, sintagmática ou pragmática por MD;
- d) *correção*: reprodução do percurso semântico ou sintático do discurso produzido por si mesmo ou pelo outro;
- e) *paráfrase*: estabelecimento de relação de equivalência semântica entre o enunciado original e o enunciado reformulador, com possíveis deslocamentos de sentido que podem ou não ter efeitos pragmáticos ou sobre a própria condução da interação;
- f) *parentetização*: desvio do conteúdo do discurso com posterior retomada, para adicionar efeitos de reedição, ponderação, atenuação, esclarecimento, focalização, correlacionamento, referência metadiscursiva, dentre outros;
- g) *tematização e rematização*: deslocamento de tema e rema e segmentação, em diversos graus, da integração sintática entre esses dois elementos com efeitos de marcação e reprocessamento pragmático-cognitivo do sentido); e
- h) *referenciação* (processos de manutenção de coesão e coerência textuais, além de reforço do contexto).

Como “toda comunicação é uma forma de manipulação, em sentido amplo, ou seja, deve ser entendida como uma relação em que o destinador exerce, principalmente, um fazer persuasivo e o destinatário, um fazer interpretativo” (Barros, 2002:17), os interactantes da relação verbal farão uso dos procedimentos acima – em última análise – para fins de manipulação.

Não sendo os sujeitos categorias vazias, os interactantes tomarão o discurso em caráter mais subjetivo quando se afirmam como sujeitos da enunciação, imprimindo-lhe suas escolhas de pessoa, tempo, espaço e figura para fins de manipulação. Isso implica, necessariamente, recursos ideológicos resultantes da atuação concomitante dos seguintes fatores explicitados por van Dijk (2000):

- a) a produção do discurso, com forma, conteúdo, papéis sociais e estratégias argumentativas;
- b) a interação verbal, com a projeção das intenções dos falantes, a utilização dos conhecimentos de mundo e a construção dialógica dos enunciados; e
- c) o contexto, como o conjunto de fatores que formam a situação em cuja esfera se produz o discurso.

Dentro do objetivo básico da comunicação (a manipulação), os interactantes farão uso das estratégias argumentativas para buscar adesão do interlocutor. A argumentação compõe-se, assim, de um conjunto complexo e tenso de estratégias ativadas para organizar o discurso persuasivo. Aplicando tal linha de raciocínio aos procedimentos de formulação discursiva em que atuam os MD, podemos fazer algumas considerações.

A produção de rupturas na linearidade material do discurso, configurada pela *hesitação*, poderá constituir uma ameaça à face do falante se utilizada em excesso, expressando insegurança e afetando a objetividade do discurso. Objetividade e efeito de realidade funcionam em dinâmicas inversamente proporcionais. Assim, o falante que hesitar em excesso (sendo a noção de excesso relativizada a fatores idiossincráticos, culturais e contextuais) poderá expressar insegurança no nível interacional (está desconfortável em decorrências dos papéis estabelecidos) ou no nível informacional (não domina o assunto ou não está dizendo a verdade). Sendo a hesitação um *locus* discursivo favorável ao assalto do turno, o falante se encontrará em desvantagem no campo da manipulação ao “abrir a guarda” em demasia para o falante e aumentar o risco de perder o turno. No nível semântico, o falante que se exceder em procedimentos de hesitação poderá comprometer a coesão e a coerência de seu discurso (propriedades primordiais de significabilidade textual) e afetar sua representação ao estado das coisas, debilitando, assim, seus efeitos de realidade. A hesitação interliga-se, ainda, ao efeito de proximidade/distanciamento: hesitar excessivamente na primeira pessoa pode ser interpretado como insegurança interacional, ao passo que a hesitação excessiva em terceira pessoa pode expressar baixo nível de conhecimento da realidade dos fatos,

incongruência de conhecimento de mundo ou manipulação maliciosa da verdade. A hesitação manifesta por pausas excessivas – e, portanto, sem MD lexicalizados – afetará as relações proposicionais ainda mais quando o falante tiver a intenção de estabelecer relações entre os enunciados (condicionalidade e causalidade, por exemplo) cuja transparência poderá ser afetada pela não materialidade linguística das pausas.

A *interrupção* é um procedimento bastante claro de manipulação. Ao interromper o falante e roubar-lhe o turno (novamente considerando-se fatores condicionantes do que viria a ser um excesso de interrupções como, por exemplo, o caráter mais frequente e menos disfórico da interrupção na cultura italiana do que na alemã), o ouvinte não busca tomar para si somente a palavra, mas também o direito de manipular. Obviamente nenhuma conversação manteria seu curso com interrupções em alto por todos os interactantes, exceção feita às discussões mais acirradas na quais as interrupções podem travar um verdadeiro embate com a sobreposição de vozes na medida em que aumenta o grau de divergência e/ou de animosidade entre os envolvidos. Observado um certo “grau de tolerância” (cultural, pessoal, contextual) para as interrupções, a conversação prosseguirá e tenderá a se configurar como assimétrica. Pode-se dizer que o efeito de realidade será tanto mais afetado quanto maior for o índice das interrupções. Outrossim, interrupções com alto grau de subjetividade – e, conseqüentemente, de proximidade – imprimem ao discurso uma valorização do papel daquele que mais interromper. O uso de MD lexicalizados para a interrupção parece trazer à superfície do discurso um grau menos agressivo ou mais próximo da formalidade e das estratégias de cortesia.

A *repetição* tem diversos efeitos. Se ocorrer no campo silábico, poderá, em excesso, desautorizar o falante até mesmo quanto à sua capacidade física de produção de fala, ameaçando-lhe severamente a sua face. Poderá, ainda, configurar o sujeito falante como alguém que se encontra sob descontrole emocional, afetando o efeito de realidade. No nível sintagmático, a repetição ganha forte viés manipulativo e persuasivo (verdades podem ser instauradas através de um grande número de repetições). Note-se, entretanto, que a repetição de MD é frequentemente associada a vícios do discurso: não são poucas as publicações que, ao se proporem a “ensinar” as pessoas a falarem bem, ditam regras fundamentais como, por exemplo, evitar o excesso de MD como *né*, *então* e *entendeu*. Não obstante o caráter valorativo das repetições (de MD ou dos conteúdos da própria unidade comunicativa), a repetição pode funcionar como instrumento eficaz para a projeção, para fora da enunciação, dos actantes e das coordenadas espacio-temporais do

discurso, provocando efeitos de sentido conforme as opções dos sujeitos. O uso repetitivo de MD com marcas de subjetividade cria um maior efeito de proximidade, ao passo que MD com menor grau de subjetividade (sugerindo uma “neutralidade” discursiva) podem ser favoráveis à instauração de um maior grau de efeito de realidade. Quando os níveis de subjetividade e realidade são concomitantemente altos, cria-se a imagem de um sujeito que “é dono da verdade”, bastante propício em determinadas situações de manipulação.

A *heterocorreção* encontra-se fortemente relacionada ao estabelecimento de papéis e ao viés ideológico do discurso, funcionando a um só tempo como favorável ao efeito de realidade (corrige-se quando se julga conhecer melhor a realidade) e desfavorável ao efeito de proximidade (quanto mais se corrige, mais o outro se sente desigual, desafiado, confrontado ou afastado). Ao se corrigir o outro, busca-se elevar o *status* de conhecimento e de autoridade daquele que corrige, o que, em casos extremos, resulta na desautorização do sujeito corrigido. Os mecanismos de cortesia se mostram extremamente úteis quando se deseja corrigir o outro, dado seu elevado grau como um FTA do interlocutor. A *autocorreção*, por sua vez, pode criar efeito de realidade ao demonstrar um maior cuidado por parte do falante em não comprometer a verdade das proposições. Por outro lado, a autocorreção em excesso leva ao outro extremo: o ouvinte tenderá a pensar que o conhecimento do falante é, de fato, menor do que aquele que ele tenta demonstrar na interação e, assim, resistirá mais à manipulação. O uso estratégico de MD de auto e heterocorreção será tão mais eficaz na gestão do ato comunicativo quanto maior for a competência comunicativa dos usuários da língua naquela dada: Hilgert (2008) afirma que o futuro do pretérito é um recurso recorrente para manifestar cortesia, enquanto Rosa (1992), citando Meyer-Hermann, exemplifica MD como *quer dizer* e *talvez* como expressões metacomunicativas frequentemente empregadas como meios de atenuação. Podemos dizer que a instauração do sujeito via MD influi no grau de ameaça à face e na produção dos efeitos de realidade e proximidade: *é o seguinte* tem grau nulo de subjetividade e reforça o efeito de realidade; *digamos assim* instaura “nós” implica solidariedade entre ouvinte e falante; e *mas eu acho que* tem alto grau de subjetividade voltado para o falante. Na cultura brasileira, em que o egocentrismo linguístico é malvisto em termos de cortesia, correções via MD com marca subjetiva da primeira pessoa do singular podem afetar negativamente a face do falante e criar um efeito de distanciamento em excesso. Culturas mais assertivas como a

estadunidense, por exemplo, fazem uso em alto grau de MD subjetivados em “eu” como *I mean* ou *I’d say that* (a subjetividade no inglês parece “saltar” de forma mais evidente no discurso devido à inexistência de morfemas número-pessoais nos verbos, tornando obrigatória a construção de sintagmas em que surge o pronome *I, you* ou *we*).

Ao estabelecer uma relação de equivalência semântica entre o enunciado original e o enunciado reformulador, a *paráfrase* reforça o efeito de realidade. Diz-se a mesma verdade (ou o que se pretende passar como verdade) de maneiras diferentes, o que pode criar no ouvinte a impressão de um alto número de argumentos a favor da proposição reformulada. O efeito de proximidade é favorável nesse tipo de estratégia de gestão discursiva, pois, ao convidar o ouvinte a participar do reforço da proposição, o falante estará criando um forte efeito de realidade. Como exemplo, vejamos MD do tipo *equivale a dizer*, que instaura uma relação de equivalência com base em um sujeito nulo, uma suprarrealidade ao discurso (passível de discussão), ao passo que *vamos dizer, como a gente vê, como vocês aqui estão vendo e eu ia dizendo* promovem um universo argumentativo ao qual o ouvinte é convidado a participar.

A *parentetização* pode provocar desautorização do falante se este não demonstrar controle sobre o desvio do conteúdo do discurso para a posterior retomada. Como já discutimos, a parentetização adiciona efeitos de reedição, ponderação, atenuação, esclarecimento, focalização, correlacionamento e referenciação metadiscursiva, os quais, se bem geridos na interação, criarão forte efeito de realidade. Neste tipo de estratégia discursiva, os MD podem funcionar como delimitadores do conteúdo parentético, anunciando o início e o fim do fenômeno e garantindo a condução tópica por parte do falante. Exemplo: *digamos assim* pode prenunciar parentetização para efeito de paráfrase ou exemplificação, enquanto que *qualquer coisa assim* indica o fim de tais estratégias e a retomada do percurso tópico principal. Novamente o grau de subjetividade cria um efeito de proximidade favorável ao comprometimento do ouvinte: o “nós” em *digamos assim* gera uma certa cumplicidade do ouvinte que permitirá maior conforto – e um menor grau de FTA – para a parentetização. Ressalte-se que a perda de turno em uma parentetização pode ser mais comprometedora do que durante o percurso tópico principal, pois possibilitará ao ouvinte a tomada de controle da conversação em um subtema que poderá evoluir a um tema principal, abortando a evolução tópica do ouvinte que perdeu o turno.

A *tematização* e a *rematização* promoverão deslocamento de tema e rema para reestruturação da integração sintática entre esses dois elementos. O efeito de realidade que disso pode resultar em função da marcação e do reprocessamento pragmático-cognitivo do sentido podem gerar um maior efeito de realidade. Neste caso, os MD atuam junto com o próprio processo de tematização ou rematização, porém indiretamente através da ativação de um mecanismo interativo secundário. Tomemos o seguinte trecho de conversação:

L2 *bem eu decidi vim a São Paulo no dia Oito de outubro de mil novecentos e noventa e cinco... vim de ônibus foi um horROR a viagem... foi uma experiência muito ch/ quando cheguei aqui uma experiência MUIta chata... TUdo diferente... fui morar na casa de de de tios... pessoal... tudo com as manias... horríveis... eh:::... a alimentação aqui PÉssima que eu achei muito... e:::...e o clima... que eu não suporto... isso foi que na época que cheguei tava um pouco frio... e eu senti muito... (Corpus 2-A)*

L2 utiliza-se do deslocamento de tema e rema diversas vezes: apresenta o tema da alimentação em São Paulo para depois discorrer sobre ele, assim procedendo com o clima (em aspecto mais geral) e o frio (em aspecto mais específico). Um dos efeitos que podemos deduzir neste trecho é que o falante se propor a elencar os itens de São Paulo (os temas) e informar o ouvinte acerca de suas impressões e experiências pessoais quando da mudança de cidade. Verifique-se os MD *eh:::* e *e:::*, acoplados a recursos suprasegmentais como o prolongamento da vogal e o tom maior sobre a sílaba de um lexema importante para a demonstração de suas impressões (“péssima”). Tais MD, em princípio utilizados para hesitação, anunciam, discursivamente, o próximo tema, o que nos permite afirmar que funcionam, numa análise mais geral, também como elementos de tematização.

A *referenciação*, além de contribuir para a manutenção da coesão e da coerência textuais e de reforçar o contexto, é fator essencial na construção do efeito de realidade. Através de um recurso da semântica (a ancoragem), a referenciação “amarra” o discurso do falante ao seu próprio discurso, ao discurso prévio do falante e a sujeitos e fatos que o ouvinte entende como reais. Os MD são fortes sinalizadores da referenciação, com consequências não somente no campo da coesão e da coerência para efeito de realidade, mas também concomitantemente na dinâmica interativa. Ao fazer alusão a realidades já instauradas nos discursos (referenciação anafórica) ou ao anunciar realidades a serem apresentadas nos discursos que ainda serão produzidos (referenciação catafórica), o

falante acaba por fortalecer o efeito manipulativo da comunicação por intermédio de outros recursos, como a exemplificação, a paráfrase ou a repetição, por exemplo.

No trecho abaixo:

- L2 *o:::... ad/ o que que a gente faz que... é adulto... que a gente acaba colocando coisas nossas... misturado com o que é da criança*
- [
- L1 *sim*
- L2 *é... eu eu eu estou tendo dificuldade pra FANTasiar... essa palavra... está assim... uma pedra no meu sapato eu não consig/ juro por Deus... eu não conSIgo fantasiar... hoje/ por isso que hoje eu fiquei lá num canto... aí comecei a escrever... viAgens*
- L1 *é eu vi*
- L2 *pra eu poder acessar isso de novo... eu não sei se é o momento que eu estou vivendo... da coisa de estar com a neném e tal e:::... e está exigindo uma outra... postura... de vida... e::: é muito difícil está muito*
- [
- L1 *você está mais... pé no chão*
- L2 *muito muito é... (Corpus 2-C)*

L2 faz referência metadiscursiva ao ato de fantasiar (*essa palavra*), tema sobre cuja dificuldade discorre neste trecho. O mesmo conteúdo linguístico utilizado na referenciação atua, concomitantemente, em um processo de tematização (o ato de fantasiar passa a ser tematizado). Prossegue, em outro turno, referenciando-se ao tema (*acessar isso de novo*) e de novo, por processo sintático de elipse do sujeito ([*fantasiar*] *está exigindo uma outra... postura... de vida... e:::* [*fantasiar*] *é muito difícil* [*fantasiar*] *está muito...*). Os MD *é* e *e:::* “alinham” o processo de referenciação que, a notar pelos sinais positivos de ouvinte produzidos por L1 (*é; eu vi; você está mais pé no chão*) mostrou-se bem-sucedido no discurso: não somente L1 pontuava o discurso de L2 de maneira positiva, como suas inserções de fala claramente não visavam à tomada de turno, o que permitiu a L2 o devido desenvolvimento do tema que lhe interessava (a ênfase da dificuldade de “fantasiar”, sempre referenciada) através de processos

interativos paralelos como a parentetização (*juro por Deus*), a subjetivação (*a gente, coisas nossas*), a repetição com viés subjetivo (*eu eu eu*). Além disso, L2 efetua referência anafórica (*isso*) e catafórica (*assim*). É provável que a aprovação de L1 se deva à conjunção intralinguística (*essa palavra, por isso*) e extralinguística (*fiquei lá, o momento que eu estou vivendo*) de referentes no discurso de L2.

MD como *tá claro isso?*, *vamos dizer assim*, *acontece o seguinte*, *como eu disse* são instrumentos de referência metalinguística que, ao autorizarem o discurso do falante, reforçam o efeito de realidade e buscam satisfazer à natureza manipulativa das instâncias de comunicação.

No capítulo fictício de PLE, aqui proposto, mais uma vez todas as considerações acima podem ser aplicadas à totalidade de sua extensão, principalmente nos efeitos de sentido causados nas instâncias de produção oral das seções que visam a provocar discussão e na seção “Conversando em português”, que pode ser ampliada). Por ser o nível discursivo um nível mais sutil, sugere-se que o professor utilize as observações ora feitas acerca do papel dos MD nos processos de hesitação, interrupção, repetição, autocorreção, heterocorreção, parafraseamento, tematização, referência, articulação tópica, orientação da interação explorando os diálogos do capítulo e os diálogos provocados em sala de aula para, como apontado, gerir as situações de produção do discurso, projeção das intenções dos falantes, utilização dos conhecimentos de mundo e contexto. Tal postura transformará o trabalho do professor, que se utilizará dos MD para não mais ver esses processos como necessariamente falhas na aprendizagem de PLE, mas sim – e pelo contrário – sinais de sólida aquisição de competência comunicativa.

Conclusão

Em Julião da Silva (2004), já fizéramos uma análise de dois livros didáticos de PLE quanto aos textos apresentados como instâncias de conversação entre brasileiros, o que nos levou a concluir que tais materiais praticamente ignoram aspectos pragmáticos da língua, estratégias discursivas e mecanismos de gestão do próprio ato da conversação.

A consequência mais óbvia de tal postura são os problemas de ordem interacional e dificuldades perlocucionárias enfrentados pelos aprendizes de PLE quando inseridos na cultura de países lusófonos ou mesmo ao interagirem oralmente com falantes de português em qualquer parte do mundo. Se os materiais de PLE tendem fortemente a construir competências mais diretamente voltadas à estrutura da língua, acabam por ser deficitários no terreno da formação das competências comunicativas e interculturais. Ignorar que a língua é uma atividade social – e não somente forma – utilizada para atingir múltiplos objetivos contextuais nas infinitas instâncias das conversações é ignorar o universo da enunciação e, ainda, invalidar a construção das presenças de sujeitos que interagem entre si e buscam manipular um ao outro durante o ato da comunicação.

Quando estrangeiros expressam seu protesto – geralmente nas situações em que deles se solicita uma avaliação dos cursos de PLE – de que entendem tudo na aula de PLE, mas, uma vez inseridos em reais situações com brasileiros na rua, no trabalho ou na faculdade, não entendem quase nada ou se sentem constrangidos por não acompanharem a velocidade dos brasileiros, surge aí o resultado negativo de posturas que ainda parecem estar cristalizadas em professores de PLE, elaboradores de materiais didáticos ou responsáveis pela concepção de cursos para estrangeiros. Os brasileiros a que se referem os desiludidos estrangeiros utilizam o mesmo português explorado em sala de aula – por que, então, ocorre de lhes parecer falar de maneira a não se fazer compreender? Parte da questão pode ser respondida pela não familiarização com os fonemas do português ou com as variantes fonéticas (idiossincráticas ou diatópicas); outra parte da questão pode, ainda, encontrar resposta nas diferenças entre as variedades culta e popular com as quais o estrangeiro trará contato. Entretanto, acreditamos que a verdadeira resposta encontra-se em nível mais profundo, embora aparentemente mais simples: os estrangeiros não entendem os brasileiros conversando porque não escutam brasileiros conversando naturalmente seu material de estudo. O material de áudio dos cursos de PLE ora em uso no mercado, conforme analisado em nossa dissertação e

aprofundado nesta tese, não é um reflexo da maneira através da qual interagem verbalmente os brasileiros, pois apresentam, de forma artificial, uma idealização da língua falada. Poucas são as situações em que ao aluno é ilustrado o modo – o “ritual interativo”, por assim dizer – por meio do qual um brasileiro interrompe o outro, tenta recuperar a clareza de seu discurso quando precisa autocorrigir-se ou retoma a condução de um tópico que, em razão de digressão sua ou de seu interlocutor, parece ter-se perdido.

Há diversos fatores em jogo nesse processo. O primeiro reside na ênfase à norma culta e na conseqüente rejeição à norma popular: os brasileiros representados nos livros didáticos parecem estar absolutamente cientes da necessidade de se comunicarem em obediência às mais rígidas regras da gramática prescritiva e, por isso, constituem reconstruções falaciosas dos falantes com os quais os estrangeiros irão interagir. Não é necessário um levantamento cuidadoso dos enunciados produzidos pelos brasileiros para perceber, por exemplo, que a regra que proíbe o uso da próclise quando o clítico inicia a frase não se aplica à língua falada. O que dizer do complexo sistema pronominal ora em funcionamento no Brasil (*tu, você*) e suas conseqüências nas formas imperativas (*vá, vai; venha, vem*, etc.)? Essas são apenas algumas questões no campo lexical e morfossintático e que se estendem, como já apontado por diversos estudos, também no ensino do português como língua materna.

O segundo fator está na ainda escassa conscientização dos fenômenos da conversação por parte dos profissionais ligados direta ou indiretamente ao PLE. Não obstante se venham produzindo há relativamente pouco tempo trabalhos sobre a interação verbal, já é extensa a produção teórica sobre o assunto: veja-se, por exemplo, a valiosa contribuição de estudos como o Projeto Gramática do Português Falado e todos os desdobramentos resultantes de estudos sobre o *corpus* do Projeto NURC/Brasil. Cumpre conscientizar esses profissionais acerca do arcabouço teórico em que se podem apoiar para driblar problemas advindos da natureza dos materiais de PLE como exposto no parágrafo anterior. Se o material parece artificial, que o professor esteja ciente das razões científicas que assim caracterizam o material e fuja de reações intuitivas, reducionistas e não profícuas como “ninguém fala desse jeito”, “parecem livros falando” ou “você nunca vai ouvir ninguém dizendo isso”. Além de desautorizar o próprio sistema de ensino em que se enquadra, o professor que assim reagir estará desautorizando-se a si mesmo, num falso jogo de poder entre o que ele sabe e o que o

livro apresenta, levando o aluno a tirar conclusões nem sempre de ordem linguísticas e, não raro, com viés preconceituoso com relação ao Brasil e à cultura brasileira.

O terceiro fator também está atrelado ao professor. Este profissional assume, em sala de aula, um papel de dupla face: é o instrutor formal e técnico de um idioma e, ao mesmo tempo, um exemplo genuíno de usuário da língua. Ao contrário de outras disciplinas de estudo, a aula de língua é metadiscursiva pela própria natureza, pois os alunos estão expostos ao material linguístico proposto pelo programa de ensino e ao material linguístico utilizado pelo professor em instâncias não diretamente ligadas ao programa, como, por exemplo, negociações de tipos e datas de tarefas, cumprimentos e despedidas, depoimentos pessoais, resolução de problemas pontuais, solicitações, etc. O professor que se utiliza de um tipo de linguagem para tratar do programa de ensino e de outro para interagir como pessoa/cidadão brasileiro/usuário da língua causar, no mínimo, confusão entre os alunos ou os induzirá a falsas hipóteses. À guisa de exemplo, imagine-se um professor que faça questão de utilizar – ou fazer utilizar – o imperativo previsto na gramática prescritiva (“Agora responda...”; “Faça o exercício...”), mas, ao ouvir baterem à porta da sala de aula, diz “Entra!” (e não “Entre!”), o que é comum em São Paulo: ou os alunos invalidariam suas hipóteses, ou colocariam em xeque sua compreensão do uso do imperativo. Ou tomemos um professor que apresente um diálogo no qual um entrevistador trata o entrevistado por “o senhor”, mas, ao praticar uma dramatização em que vive o papel do entrevistador, se utilize de “você”, refletindo uma situação não muito longe da prática brasileira. Ou, ainda, um professor que combata o uso de MD como *né?* e *então* ao solicitar produção oral de um aluno, mas acabe utilizando, ele próprio, tais MD quando fala de seu fim de semana? Não estamos aqui a sugerir o apagamento da norma culta em sala de aula, mas sim o uso consciente de variantes (lexicais, sintáticas, discursivas) que sejam relevantes ao aluno no local em que ele se encontrar para o uso do português, não somente porque elas ilustram a variedade de maneiras através das quais se pode interagir nos diversos canais de comunicação, mas também porque carregam consigo traços ideológicos, culturais e de polidez.

O quarto fator é técnico e aplica-se aos elaboradores dos materiais. Ao planejar diálogos, deve-se ter em mente que, na situação retratada por esses mesmos diálogos, os interlocutores muito provavelmente recorreriam aos mecanismos e estratégias de gestão da conversação. Assim, é necessário orientar os profissionais que emprestarão suas

vozes aos personagens dos livros de PLE, bem como os diretores de gravação e de arte, acerca da necessidade da naturalidade da fala – daí ser aconselhável a contratação de atores profissionais. E essa naturalidade jamais será atingida se ninguém nos diálogos hesitar, corrigir a si próprio ou ao outro, tomar o turno, proteger a face, enfim, se não ilustrar na fala em si os mecanismos, elementos e estratégias sobre os quais discorreremos nesta tese. Mesmo que, por exemplo, não haja indicação explícita de hesitação – como na unidade de PLE que sugerimos no capítulo 4 deste trabalho – deverão os responsáveis pela gravação (desde a concepção dos diálogos até sua direção, finalização e edição) inserir, sob a orientação do profissional de linguística, marcas de hesitação, tais como os MD.

O quinto fator encontra-se mais especificamente no campo linguístico e mais diretamente relacionado aos objetivos deste trabalho. Como apontado por Risso (1999), o estudo dos inquéritos do NURC/Brasil procedimentos discursivos diversificados na conversação:

- a) recursos variados de tematização, com a aplicação de um quadro de referências para o que vai ser dito (“...depois o café:: em casa o café é muito demorado...”);
- b) modalização por advérbios, em estratégias de atenuação e proteção da face (*realmente, certamente, naturalmente*);
- c) enunciados oracionais em nível variado de formulaicidade, para a configuração e sinalização de um ponto de vista a ser trazido à superfície do discurso (“*eu tenho a impressão que...*”, *acho que*);
- d) formulações metadiscursivas com referência à atividade verbal na qual se expõe ou se desenvolve o tópico (“*deixa eu te falar*”, “*agora eu te pergunto uma coisa*”); e
- e) uso de MD, que se prestam a diversos propósitos interacionais.

A inserção de tais procedimentos em sala de aula – no discurso do professor e nos diálogos gravados – é fundamental para que o aluno tenha contato com exemplos realistas de interação. Conforme vimos no capítulo 4, os materiais desenvolvidos para o ensino de outras línguas estrangeiras (como o inglês, o espanhol e o francês) já absorveram tais procedimentos e apresentam aos alunos situações de áudio em que os interlocutores procedem ao uso de mecanismos como hesitação, interrupção, repetição,

autocorreção, heterocorreção, parafraseamento, tematização, referenciação, articulação tópica e orientação da interação. Para isso, os MD mostram-se uma poderosa ferramenta de ensino.

Por ser o ato de produzir enunciados, a enunciação estará ligada a realizações linguísticas concretas, a fatos linguísticos entendidos em função do ato de enunciar (dêiticos, enunciados performativos, conectores, certas negações, advérbios de enunciação). Nesse sentido, a inferência remete a enunciados que têm a propriedade de implicar outros e, numa abordagem pragmática de ensino de língua, o planejador do curso de idiomas deverá lembrar que os falantes de uma língua natural são capazes de entender não literalmente uma dada expressão, ou compreender mais do que ela literalmente significa, além de preferirem, em determinados casos e mediante determinados fatores, dizer algo indiretamente; em suma, que os falantes de uma língua fazem as inferências necessárias para chegar ao sentido dos enunciados. O uso dos MD em sala de aula e nos materiais de língua estrangeira disponibiliza ferramentas para gerir a construção dos sentidos no ato da conversação.

Um indivíduo que aprenda uma língua sem tomar noções ou, ao menos, verificar exemplos de como são processados os enunciados e produzidos os sentidos muito provavelmente viverá as agruras da incapacidade interativa e da inabilidade em realizar atos pela linguagem (ato perlocucionário). Se, além disso, não for exposto aos recursos e estratégias através dos quais um falante organiza seu discurso no ato da enunciação (via, como já colocamos, hesitação, interrupção, repetição, autocorreção, heterocorreção, parafraseamento, tematização, referenciação, articulação tópica e orientação da interação), enfrentará dificuldades de inserção não só linguística (pois poderá não compreender o conteúdo da mensagem), como também social (pois não contará com uma eficiente competência discursiva, comunicativa, pragmática ou intercultural).

Um último fator a considerar é a questão da transferência da língua materna para a língua estrangeira e da interlíngua. O professor e o elaborador de materiais de PLE devem ter em mente que o aprendiz, em situações de fala, poderá traduzir os MD típicos de sua língua materna sem considerar dois aspectos importantes em tal processo (Payne, 1997): (a) identificar a função ou estratégia conversacional a que se destinam os MD escolhidos e (b) selecionar um equivalente apropriado no português para cumprir tal função ou estratégia.

Mais do que sugerir um meio através do qual os cursos de PLE se aproximem em qualidade aos já existentes em outros idiomas no que diz respeito ao tratamento verificado à língua falada, este trabalho tem como intuito chamar a atenção de todos os profissionais ligados à área de PLE quanto à complexidade de um tema aparentemente tão simples como... falar com o outro! Como defendeu o escritor português José Saramago, “educar para a paz implica ensinar a reconhecer o outro, a escutar os seus argumentos, a entender as suas limitações, a negociar com ele, a chegar a acordos”¹¹⁵. E como fazer isso, afinal, senão através da gestão eficiente da conversação?

¹¹⁵ Fonte: <http://caderno.josesaramago.org>. Acesso em 14/07/2010.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M.B.M. (1991) A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da ABRALIN*.
- _____. (2003) “Bernadete Abaurre”. In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) **Conversas com linguistas** - Virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial.
- ALBANO, E. (2003) “Eleonora Albano”. In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) **Conversas com linguistas** - Virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial.
- ALI, M.S. (1930) **Meios de expressão e alterações semânticas**. São Paulo: Francisco Alves.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1997) “O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (orgs.) In: **O ensino de Português para estrangeiros** – Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes.
- ALVES & SEMINOTTI (2006) O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. *Psicologia USP* v.17 n.2 São Paulo.
- ANDANT, C. & CHALARON, M-L. (2005) **À propos** – Dossiers thématiques. Grenoble: PUG.
- ANDRADE, M.L.C.V.O. (1990) **Contribuição à Gramática do Português Falado: estudo dos marcadores conversacionais ENTÃO, AÍ, DAÍ**. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. (2001) “A digressão como estratégia discursiva na produção de textos orais e escritos”. In: PRETI, D. (org.) **Fala e escrita em questão**. Série Projetos Paralelos – NURC/SP, vol. 4, 2^a ed. São Paulo: Humanitas.
- ATKINSON, J.M. & HERITAGE, J. (1984) **Structures of social action**: Studies on conversational analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- AUSTIN, J. L. (1962). **How to do things with words**. Oxford University Press: Oxford, England.

- AUTHIER REVUZ, J. (1982) Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: elements pour une approche de l'autre dans le discours . *DRLAV, Revue de Linguistique*, 26.
- _____. (1990). La non-coïncidence interlocutive et ses reflets métaénonciatifs. In: BERRENDONNER, A. et al. (orgs.). **L'interaction communicative**. Berne: Peter Lang.
- BACH, K. (1987) **Thought and reference**. Oxford: Oxford University Press.
- BAIÃO, R., PACHECO, F.A. & ARRUDA, J. (1996) "Os marcadores BEM e AGORA na organização do discurso". Comunicação apresentada no VI Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, PUC, São Paulo.
- BARROS, D.L.P. (1997) "Procedimentos de reformulação: a correção". In: PRETI, D. (org.) **Análise de Textos Orais**. Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 1, 3^a ed. São Paulo: Humanitas.
- _____. (1999) "Procedimentos e recursos discursivos da conversação". In: PRETI, D. (org) **Estudos de língua falada**. Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 3, 2^a ed. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2001) "Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias". In: PRETI, D. (org.) **Fala e escrita em questão**, Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 4, 2^a ed. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2002) "Interação em anúncios publicitários". In: PRETI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 5. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2005) "A sedução nos diálogos". In: PRETI, D. (org.) **Diálogos na fala e na escrita**. Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol.7. São Paulo: Humanitas.
- BECHARA, E. (1993) **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 7^a. ed. São Paulo: Ática.
- _____. (2000) **Moderna gramática brasileira**. 37^a. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BELL, J. & GOWER, R. (1995) **Intermediate Matters**. Essex: Longman

- BENNETT, J.M. (1986) "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity". In: PAIGE R.M. (ed.) **Cross-cultural orientation**. New York: University Press of America.
- BENNETT, J.M. (1993) "Cultural Marginality: Identity issues in intercultural training". In: PAIGE R.M. (ed.) **Education for the intercultural experience**. Yarmouth: Intercultural Press.
- BENVENISTE, E. (1976) **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- BERLITZ (1992) **Português 1**. Princeton: Berlitz International Inc.
- BLANCH, J.M.L. (1983) **Análisis gramatical del discurso**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BLINI ET AL. (GRUPPO META) (1992) **Uno**: Corso comunicativo di italiano per stranieri. Roma: Bonacci.
- BLOOMFIELD, L. (1984) **Language**. Chicago: The University of Chicago Press.
- BLUNDELL, J., HIGGENS, J. & MIDDLEMISS, N. (1982) **Functions in English**. Oxford: Oxford University Press.
- BORGES NETO (2003) "Borges Neto". In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) **Conversas com linguistas - Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial.
- BOURDIEU, P. (1977) **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAIT, B. (1997) "O Processo Interacional". In: Preti, D. (org.) **Análise de Textos Oraís**. Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 1, 3ª ed. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2002) "Interação, gênero e estilo". In: PRETI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 5. São Paulo: Humanitas.
- BRANDÃO, H. H. N. (2005) **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP.
- BRANDÃO, S.F. (1991) **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática.

- BRASA – BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION (2005) Report of the Conference on the Future of Brazilian Studies in the U.S. Brown University, Providence, Rhode Island, EUA.
- BROWN, H.D. (1994) **Teaching by principles**. An interactive approach to language pedagogy. Prentice Hall.
- BROWN, P. & LEVINSON, S.C. (1987). **Politeness**: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- CÂMARA JR., J.M. (1964) **Dicionário de filologia e gramática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Ozon.
- _____. (1999) **Manual de expressão oral e escrita**, 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- CARONE, F.B. (1991) **Morfossintaxe**. 3ª. ed. São Paulo: Ática.
- CARSTON, R. (1999). Negation, ‘presupposition’ and metarepresentation: A response to Noel-Burton Roberts. *Journal of Linguistics*, 35. 365-389.
- CASTILHO, A. (2002) **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto.
- _____. (2003) “Ataliba de Castilho”. In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (org.) **Conversas com linguistas** - Virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial.
- CASTILHO, A.T & PRETI, D. (orgs.) (1986) **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. Projeto de Estudo da Norma Linguística Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP), vol. I – Elocuções formais. São Paulo: T.A.Queiroz Editor/FAPESP.
- _____. (1987) **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo** – Projeto de Estudo da Norma Linguística Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP), vol. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: FAPESP.
- CASTILHO, A.T. (2006) “Importância dos projetos coletivos ao estudo descritivo e histórico do português brasileiro”. In: OLIVEIRA, M. **Língua Portuguesa em São Paulo: 450 anos**. São Paulo: Humanitas.
- CELANI, M.A.A. (1997) “Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro”. In: CELANI, M.A.A. (org.) **Ensino de segunda língua – Redescobrimos as origens**. São Paulo: EDUC.
- CERROLAZA, M; CERROLZA, O. & LLOVET, B. (2000) **Planet@ 1**. Madri: Edelsa.

- CESTARO, S. A. M. (s/d) “O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia”. UFRN/USP. <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em 01/05/2010.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2004) **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto.
- CHIUCHIÙ, A.; MINCIARELLI, F. & SILVESTRINI, M. (1999) **In Italiano 2**. Perugia: Ed. Guerra Perugia.
- CHOMSKY, N. (1965) **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- _____. (1968) **Language and mind**. Nova Iorque: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- _____. (2002) **Syntactic structures**. Berlim: Mouton.
- CITELLI, A. (1991) **Linguagem e persuasão**. 6ª. ed. São Paulo: Ática.
- CLAUDIA BIANCHI (2004) **The Semantics/Pragmatics Distinction**. Stanford: CSLI.
- COOK-GUMPERZ, J. & GUMPERZ, J. (1984) “The politics of a conversation”. In: **Conversational inference in discussion**. Berkeley: Institute of Cognitive Sciences, University of California at Berkeley.
- CORRÊA, M.L.G. (2003). **Linguagem & comunicação social: visões da linguística moderna**. São Paulo: Parábola Editorial.
- COSTA, M.A. (2008) “Estruturalismo”. In: MARTELOTTA, M.E. et al. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto.
- COTTON, D.; FALVEY, D. & KENT, S. (2001) **Market Leader** – Upper Intermediate Business English. Harlow: Longman.
- COUDRY, P. & FONTÃO, E. (2001) **Fala Brasil – Português para estrangeiros**, 13ª ed. Campinas: Pontes.
- COULON, A. (1995) **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- COULTER, J. (1991) “Logic: Ethnomethodology and the logic of language”. In: BUTTON, G. **Ethnomethodology and the human sciences**. Cambridge: Cambridge University Press.
- COULTHARD, M. (1984) **An Introduction to Discourse Analysis**. Harlow: Longman.

- CUNHA, A.P.N. (2004). **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre as influências da prosódia**. Pelotas. Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada à Universidade Federal de Pelotas.
- CUNHA, M.A.F.; COSTA, M.A. & CEZARIO, M.M. (2003). “Pressupostos teóricos fundamentais”. In: CUNHA, M.A.F.; OLIVEIRA, M.R. & MARTELOTTA, M.E. (orgs.) **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A Editorial.
- DANEŠ, F. (1967): “Order of elements and sentence intonation”. In: **To honor Roman Jakobson**. Haia: Mouton.
- DASCAL, M. & KATRIEL, T. (1982) Digressions: A study in conversational coherence. *PTL*, 4 (8): 78-95.
- DASCAL, M (1992) “On the pragmatic structure of conversation”. In J.R. SEARLE et al. **On Searle on Conversation**. Amsterdam: John Benjamins.
- _____. (2003). **Interpretation and Understanding**. Amsterdã: John Benjamins
- DICKERSON, W. (1976) The psycholinguistic unity of language learning and language change. *Language Learning* 26:2165
- DIRVEN, R. & FRIED, V. (1987) **Functionalism in linguistics**. Amsterdã: John Benjamins.
- DREW, P. (2005) “Conversation Analysis”. In FITCH, K. & SANDERS, R. **Language and Social Interaction**. New Jersey: Laurence Earlbaum Associates.
- DUBOIS, J. ET AL.. (1993) **Dicionário de Linguística**, 9^a ed. São Paulo: Cultrix.
- DUCROT, O. (1984) **Le dire et le dit**. Paris: Minuit.
- FAIRCLOUGH, N. (2003) “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales”. In: WODAK, R. & MEYER, M. (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa.
- FARACO, C.A. (2003) “Carlos Alberto Faraco”. In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) **Conversas com linguistas - Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial.
- FÁVERO, L.L. (1993) **Coesão e coerência textuais**. 2^a. ed. São Paulo: Ática.

- _____. (1997) “Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuções formais”. In: PRETI, D. (org.) **O Discurso Oral Culto**. Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 2. São Paulo: Humanitas.
- FÁVERO, L.L.; KOCH, I.G.V. (2002) **Linguística Textual**: Introdução. São Paulo: Cortez.
- FIORIN, J.L. (1988) **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática.
- _____. (1996) **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática.
- _____. (2002) “A linguagem em uso”. In: FIORIN, J.L. (org.) **Introdução à linguística**, vol. 1 - Objetos teóricos. São Paulo: Contexto.
- _____. (2003) “José Luiz Fiorin”. In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) **Conversas com linguistas** - Virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial.
- FLEGE, J. (1981) The Phonological Basis of Foreign Accent: a Hypothesis. *TESOL Quarterly* 15: 443-455.
- FRASER, B. (1990) An Approach to Discourse Markers. *Journal of Pragmatics*, 114, North Holland.
- FREITAS, A.L.P. & MACHADO, Z.F. (2008) “Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação”. In: LODER, L.L. & JUNG, N.M. **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras.
- GALEMBECK, P.T. (1997) “O turno conversacional”. In: PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 1, 3ª. ed. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2002) “Marcas de subjetividade e intersubjetividade em textos conversacionais”. In: PRETI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 5. São Paulo: Humanitas.
- GARCEZ, P. (2008) “A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social”. In: LODER, L.L. & JUNG, N.M. **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras.

- GARCÍA, N.S. (2003) **Estudiantes** – Libro 4 – Curso de español. Madri: Edelsa.
- GARDNER, H. (1985) **Frames of mind**. Nova Iorque: Basic Books Inc.
- GARMAN, M. **Psycholinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. (1974) **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina.
- GIRARDET, J., CRIDLIG, J-M. & DOMINIQUE, P. (1990) **Le Nouveau Sans Frontières 3**. Paris: CLE International.
- GIVÓN, T. (1990) **Syntax**: A functional-typological introduction. Amsterdã: John Benjamins.
- GOFFMAN, E. (1976) “Replies and responses”. In: GOFFMAN, E. (1983) **Forms of talk**. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- GOMES, L.F. (1997) “A evolução da utilização da análise de necessidades no ensino do inglês como segunda língua”. In: CELANI, M.A.A. (org.) **Ensino de segunda língua – Redescobrimos as origens**. São Paulo: EDUC.
- GONÇALVES, E. (2000) **A presença de marcadores conversacionais na produção oral de língua estrangeira: estudo do caso de falantes do português do Brasil aprendizes de espanhol**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Paulo.
- GRANNIER-RODRIGUES D.M. & LOMBELLO, L.C. (1997) “A anterioridade do linguístico no planejamento de programas de ensino de segunda língua”. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (orgs.) **O ensino de Português para estrangeiros – Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes.
- GRICE, H.P. (1975). “Logic and conversation”. In COLE, P. & MORGAN, J. (eds.) **Syntax and Semantics**, vol.3. Nova Iorque: Academic Press.
- GUMPERZ, J.J. (1982) **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R.(1976) **Cohesion in English**. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973) **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold.

- _____. (1985) **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold.
- HAMMERLY, H. (1982) “Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics”. Vol. 1. In: **Series in Linguistics**. Blaine, Washington: Second Language Publications.
- HANKS, W.F. (2008) **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez.
- HILGERT, J.G. (1997) “Procedimentos de Reformulação: a Paráfrase”. In: PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 1, 3ª. ed. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2002a) “A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante – um caso de interação intraturno”. In: PRETI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 5. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2002b) “As paráfrases na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes”. In: KOCH, I.G.V. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. VI: Desenvolvimentos, 2ª ed. revista. Campinas: Ed. UNICAMP.
- _____. (2005) “Entendendo os mal-entendidos em diálogos”. In: PRETI, D. (org.) **Diálogos na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 7. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2008) “O falante como observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado”. In: PRETI, D. (org.) **Oralidade em diferentes discursos**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 8. São Paulo: Humanitas.
- HJEMSLEV, L. (1975) **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva.
- HOWATT, A.P.R. (1984) **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/>. Website de Emanuel A. Schegloff na Universidade de Los Angeles, Califórnia, EUA (UCLA).

- HUDSON, R.A. (1980) **Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D.H. (1972) “Models of interaction of language and social life”. In: GUMPERZ, J.J. & HYMES, D.H. **Directions in sociolinguistics** - The ethnography of communication. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- ILARI R. & GERALDI, J.W. (1994) **Semântica**. 6ª. ed. São Paulo: Ática.
- ILARI R. (1991). **Perspectiva funcional da frase portuguesa**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2ª. ed revista.
- _____. (1996) Resenha sobre o livro de POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB: Mercado de Letras.
- ILARI, R. (2003) “Rodolfo Ilari”. In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) **Conversas com linguistas** - Virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial.
- JASZCZOLT, K.M. (2006) “Defaults in semantics and pragmatics”. **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Disponível em <http://plato.stanford.edu/contents.html>.
- JEAN, G. (1992) **Writing** – The story of alphabets and scripts. Londres: Thames & Hudson.
- JONES L. (1982) **Functions of English**. Cambridge: Cambridge University Press.
- JUBRAN, C.C.A.S. (1999) “Funções textuais-interativas dos parênteses”. In: MOURA NEVES, M.H. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. VII: Novos Estudos. Campinas: Ed. UNICAMP.
- JULIÃO DA SILVA, S.D. (2004) **Marcadores discursivos no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Paulo.
- KATO, M. (1993) **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4ª. ed. São Paulo: Ática.
- _____. (1998) As formas de funcionalismo na sintaxe. *Delta*, 14 (nº esp.): 145-168.
- _____. (2003) “Mary Kato”. In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) **Conversas com linguistas** - Virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial.
- KEHDI, V. (1993) **Morfemas do português**. 2ª. ed. São Paulo: Ática.

- KELLER, E. (1979) "Gambits: conversational strategy signals". In: *Journal of pragmatics*, 3:219-238.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006) **Análise da Conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I.G.V. (1992) "Organização tópica da conversação". In: **A interação pela linguagem**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto.
- _____. (2000). "Tematização e rematização no português falado no Brasil". In: GARTNER, E.; HUNDT, C. & SCHÖNBERGER, A. (eds.) **Estudos de linguística textual do português**. Frankfurt am Main: TFM
- _____. (2003a) **A coesão textual**. São Paulo: Contexto. 6ª.
- _____. (2003b) "Ingedore V.G. Koch". In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) **Conversas com linguistas - Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial.
- KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C. (1989) **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (1990) **A coerência textual**. São Paulo: Contexto
- KRASHEN, S.D. (1988) **Second language acquisition and second language learning**. Prentice-Hall International.
- _____. (1992) **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press.
- LABOV, W. (1994) **Principles of linguistic change**. Oxford: Blackwell.
- LARSEN-FREEMAN (2000). **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: [s/n].
- LEECH, G. (1998) "Preface". In: GRANGER, S. **Learner English on computer**. Londres: Longman.
- LEFFA, V. J. (1988) "Metodologia do ensino de línguas". In: BOHN, H. I. & VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC.

- LEITE, M.Q. (2003) “Aspectos de uma língua na cidade: marcas da transformação social do léxico”. In: PRETI, D. (Org.). **Léxico na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 6, São Paulo: Humanitas.
- LEVINSON, S.C. (1983) **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- LICERAS, J.M. (1992) **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madri: Visor.
- LIMA, E.E.O.F & IUNES, S.A. (2001) **Falar... Ler... Escrever... Português** – Um curso para estrangeiros, 2^a ed. revista. São Paulo: EPU.
- LURIA, A. R. (1976) **Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LYONS, J. (1987) **Lingua(gem) e linguística** – Uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- MAINGUENEAU, D. (1998) **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: UFMG.
- MAJOR, R. C. (1987) “A model for interlanguage phonology”. In: **Interlanguage phonology** – The acquisition of a second language sound system. Cambridge, MA: Newbury House Publishers, 1987.
- MARCUSCHI, L.A. (1989) “Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções”. In: CASTILHO, A. (org.) **Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Ed. UNICAMP.
- _____. (1997) **Análise da conversação**, 3^a ed. São Paulo: Ática.
- _____. (1999) “A hesitação”. In: MOURA NEVES, M.H. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. VII: Novos Estudos. Campinas: Ed. UNICAMP.
- _____. (2000) **Da fala para a escrita** – Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez.
- _____. (2001) “Referência e cognição: o caso da anáfora sem precedente”. In: PRETI, D. (org.) **Fala e escrita em questão**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 4. 2^a. ed. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2002) “A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual”. In: KOCH, I.G.V. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. VI: Desenvolvimentos, 2^a ed. revista. Campinas: Ed. UNICAMP.

- MARTELOTTA M.E. & AREAS, E.K. (2003) “A função funcionalista da linguagem no século XX”. In: **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A Editorial.
- MATOS, F.G. (1997) “Quando a prática precede a teoria”. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (orgs.) (1997) **O ensino de português para estrangeiros**, 2^a ed. Campinas: Pontes.
- MATOS, F.G. (1997b) Atos de fala na sala de aula. *Cadernos do Centro de Línguas, vol. 1 - Ensino de Português-Língua Estrangeira*. São Paulo: Humanitas.
- MCRAE, M. (1997) Editorial de *Ensino de Português Língua Estrangeira, vol.1, Cadernos do Centros de Línguas*. São Paulo: Humanitas
- MEYER, M. (2003) “Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD”. In: WODAK, R. e MEYER, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa.
- MORAES, L.C.D. (1997) “A sintaxe na língua falada”. In: PRETI, D. (org.) **Análise de Textos Orais**. Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 1, 3^a ed. São Paulo: Humanitas.
- MORIN, E. (1996). “A noção de sujeito”. In: SCHNITMAN, D.F. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MOROSOV, I. & MARTINEZ, J.Z. (2008) **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: IBPEX.
- MOURA NEVES, M.H. (org.) (1999) Apresentação de **Gramática do português falado**. Vol. VII: Novos estudos. Campinas: Ed. UNICAMP.
- MOURA, H. M. M. (2006) **Significação e contexto**: uma introdução às questões de semântica e pragmática. Florianópolis: Insular.
- MOURA, V.L.L. (1997) “Conceitos Psico-sócio-linguísticos para análise do livro didático nacional de Português para estrangeiros”. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (orgs.) **O ensino de português para estrangeiros – Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes.
- NAVARRO, E.A. (1999) **Método moderno de tupi antigo**. Petrópolis: Vozes.

- NICHOLS, J. (1984) Functional theories of grammar. *Annual Review of Anthropology*, 13:97-117.
- OLIVEIRA, A.M.P.P. & ISQUERDO, A.N. (org). (1998) **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS.
- ORLANDI, E.P. (2003) **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- PARRET, H. (1988) “O Objetivo e o Domínio da Pragmática”. In: **Enunciação e Pragmática**. Campinas: UNICAMP.
- PAYNE, K.L. (1997). *Artwork Project*. Computing Research Laboratory, New Mexico State University. <http://crl.nmsu.edu/NewResearch/research.html>.
- PERELMAN, C. (2004) **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes.
- PIETROFORTE, A.V.S. (2005) “Semântica lexical” . In: FIORIN, J.L. (ORG). **Introdução à linguística**, vol. II: Princípios de análise. São Paulo: Contexto.
- PIRES, E.A. (1997) “A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa). In: CELANI, M.A.A. (org.) **Ensino de segunda língua – Redescobrimos as origens**, São Paulo, EDUC.
- PONCE, M.; BURIM, S. & FLORISSI, S. (2000) **Bem-vindo!** A língua portuguesa no mundo da comunicação. São Paulo: SBS.
- _____. (2005) **Tudo Bem?** Português para a nova geração. Vol. 2. São Paulo: SBS.
- PONCE, M.H.O., BURIM, S.R.B.A. & FLORISSI, S. (2000) **Bem-Vindo!** – A língua portuguesa no mundo da comunicação, 2ª ed. revista. São Paulo: SBS.
- POTTIER, B. (1992) **Sémantique générale**. Paris: PUF.
- PRETI (1997) **Sociolinguística**: os níveis de fala, 3ª ed. São Paulo: EDUSP.
- _____. (2002) “Alguns problemas interacionais da conversação”. In: PRETI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 5. São Paulo: Humanitas.
- _____. (2003) “Variação lexical e prestígio social das palavras”. In: PRETI, D. (org.). **Léxico na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 6, São Paulo: Humanitas.

- PRETI, D. & URBANO, H. (orgs) (1988) **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo** – Projeto de Estudo da Norma Linguística Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP), vol. III – Entrevistas. São Paulo: FAPESP.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (2001). Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI) do Ministério da Educação de Portugal Porto: Edições ASA. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt>, *website* da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação de Portugal. Acesso em 02/04/2010.
- RASTIER, F. **Sémantique et recherches cognitives**. Paris: PUF.
- RECUERO, R.C. (2008) Elementos para a análise da conversação na comunicação mediada pelo computador. *Verso e Reverso – Revista da Comunicação*. Disponível em <http://www.versoereverso.unisinos.br>.
- REVISTA ÉPOCA. São Paulo: Editora Globo. Edição 400, 16 jan 2006.
- RICHARDS, J.C & SCHMIDT, R.W. (1990) **Language and communication**. Londres e Nova Iorque: Longman.
- RICHARDS, J.C. (2008) “Theories of teaching in language teaching”. IN: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. **Methodology in language teaching** – An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C.; PLATT, J. & PLATT, H. (1992) **Dictionary of language teaching & Applied linguistics**, 3^a ed. Essex: Longman.
- RISSE, M.S. (1990) “O articulador discursivo *então*”. In: CASTILHO, A. & BASILIO, M. (orgs.) **Gramática do Português Falado: Estudos Descritivos**, vol. 4. Campinas: UNICAMP / FAPESP, 1990
- _____. (1999) “Aspectos textuais-interativos dos marcadores discursivos de abertura *bom, bem, olha, ah*, no português culto falado”. In: MOURA NEVES, M.H. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. VII: Novos estudos. Campinas: Ed. UNICAMP.
- RISSE, M.S.; SILVA, G.M.O. & URBANO, H. (2002) “Marcadores discursivos: traços definidores”. In: KOCH, I.G.V. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. VI: Desenvolvimentos, 2^a ed. revista. Campinas: Ed. UNICAMP.

- RODRIGUES, A.C.S. (1997) “Língua falada e língua escrita”. In: PRETI, D. (org.) **Análise de Textos Orais**. Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 1, 3^a ed. São Paulo: Humanitas.
- ROSA, M (1992) **Marcadores de atenuação**. São Paulo: Contexto.
- ROULET, E. ET AL. (1985) **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne: Peter Lang.
- SACKS, H. (1984): “Notes on Methodology”. In ATKINSON, J.M. & HERITAGE, J. **Structures of social action: Studies on conversational analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.E. & JEFFERSON, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 55. Nova Iorque: Academic Press.
- SALOMÃO, M. (2003) “Margarida Salomão”. In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) **Conversas com linguistas - Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial.
- SALVADOR, A.C.O. & SANTOS, L.V. (S/D) “O ensino de espanhol na educação básica brasileira: uma retrospectiva histórica.” Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades>. Acesso em 06/07/2010.
- SANTOS, H. S. (2005) “O ‘erro’ do aluno de língua estrangeira sob um outro olhar”. In: BRUNO, F. C. (org.) **Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Ed. Clara Luz.
- SAUSSURE, F. (1995) **Curso de linguística geral**, 20^a ed. São Paulo: Cultrix.
- SCHEGLOFF, E.A. & SACKS, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica* 8: 289-327.
- SCHEGLOFF, E.E. (1972) “Sequencing in conversational openings”. In: GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. **Directions in sociolinguistics**. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- SCHEGLOFF, E.E. (1987) “Between micro and macro: Contexts and other connections”. In: ALEXANDER, J.K.C. et al. (orgs). **The micro-macro link**. Berkeley: University of California Press.

- SCHEGLOFF, E.E. (1992) Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, v. 97, no. 5, 1295-1345.
- SCHIFFRIN, D. (1987) **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1994) **Approaches to discourse**. Oxford: Blackwell.
- SCHÜTZ, R. “Assimilação Natural x Ensino Formal.” In: **English Made in Brazil**. <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. Online. 22 abr 2010.
- _____. “Diferenças de Pronúncia entre Inglês e Português.” In: **English Made in Brazil**. <http://www.sk.com.br/sk-pron.html>. Online. 28 abr 2008.
- SEARLE, J.R. (1969) **Speech Acts**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2002) **Expressão e significado**. São Paulo: Martins Fontes.
- SERRANI, S. (2005) **Discurso e cultura na aula de língua: currículo – leitura – escrita**. Campinas: Pontes.
- SILVA, G.M.O. (1999) “Anatomia e fisiologia dos marcadores discursivos não-prototípicos”. In: MOURA NEVES, M.H.. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. VII: Novos estudos. Campinas: Ed. UNICAMP.
- SILVA, M.C.P.S & CRESCITELLI, M.F.C (2002) “Sem querer interromper... e não interrompendo”. In: KOCH, I.G.V. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. VI: Desenvolvimentos, 2^a ed. revista. Campinas: Ed. UNICAMP.
- SOARS, L.; SOARS, J. & SAYER, M. (2004) **New Headway Intermediate – The New Edition**. Oxford: Oxford University Press.
- TANNEN, D. (2007) **Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse**. 2. ed. Nova Iorque: Cambridge University Press
- TARONE, E.(1976) Some influences on interlanguage phonology *Working Papers in Bilingualism*, 8 fev, 87-111.
- TESSER (2004) “Brazilian Portuguese for Spanish speakers: back to the future”. In: SIMÕES, A.R.M.; CARVALHO, A.M. & WIEDEMANN, L. (orgs.) **Português para falantes de espanhol/Portuguese for Spanish Speakers**. Campinas: Pontes.
- TURNER, K. (1999) **The semantics/pragmatics interface from different points of view**. Oxford: Elsevier Science.

- URBANO, H. (1997) “Marcadores conversacionais”. In: PRETI, D. (org.) **Análise de Textos Orais**. Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP, vol. 1, 3^a ed. São Paulo: Humanitas.
- _____. (1999) “Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos”. In: MOURA NEVES, M.H.. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. VII: Novos estudos. Campinas: Ed. UNICAMP.
- VAN DIJK, T. A. (1992) **La ciencia del texto**: un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paidós.
- _____. (1995) “Discourse Analysis as Ideology Analysis”. In: C. SCHÄFFNER & A. WENDEN (eds.). *Language and Peace*. Aldershot: Dartmouth Publishing (texto disponibilizado em <http://www.discourses.org/OldArticles.html> e acessado em maio de 2006).
- _____. (2000) **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto.
- _____. (s/d) Pragmatic macro-structures in discourse and cognition. <http://www.discourses.org>. Acesso em 05/05/2010.
- VANOYE, F. (1998) **Usos da linguagem** – Problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L.S. (1987) **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT.
- WEEDWOOD, B. (2002) **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial.
- WIDDOWSON, H.D. (1991) **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes.
- WILKINS, D.A. (1976) **Notional syllabuses**: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford: Oxford University Press.
- WODAK, R. (2003) “De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos”. In: WODAK, R. & MEYER, M. (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa.
- YNDURÁIN, F. (1964) Sobre el lenguaje coloquial. *Español actual*, 3.
- YOKOTA, R. (2005) “Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos”. In: BRUNO, F. C. (org.) **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Ed. Clara Luz.

ZAHORIK, J.A. (1986) Acquiring teaching skills. *Journal of teacher education* (mar-abr), p. 21-25.

Anexos

Anexo 1 Critérios para transcrição

Neste trabalho, obedecemos às seguintes normas utilizadas pelo Projeto NURC/SP¹¹⁶.

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entoação fática	maiúsculas
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- -- ⁽¹⁾
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas ⁽²⁾
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”

Observações:

⁽¹⁾ O critério de sinalização de comentários que quebram a sequência temática da exposição

(-- --) não foi utilizado nas transcrições deste trabalho.

⁽²⁾ Por razões de praticidade gráfica, optou-se por utilizar o sinal [em vez de {.

¹¹⁶ CASTILHO, A.T & PRETI, D. (orgs.) (1986) **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. Projeto de Estudo da Norma Linguística Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP), vol. I – Elocuções formais. São Paulo: T.A. Queiroz Editor/FAPESP.

Anexo 2

Entrevistas com brasileiros

Corpus 2-A:

L1:	entrevistador.
L2:	homem, 32 anos, solteiro, auxiliar administrativo e recepcionista em hotel, natural do Recife, PE.
Tópico:	mudança para São Paulo e primeiras impressões; conversa telefônica.

L1 *alô [nome]?*

L2 *oi*

L1 *tudo bom?*

L2 *tudo jóia*

L1 *e aí s/ dá pra você falar::: desde quando cê veio pra São Paulo?*

L2 *bem eu decidi vim a São Paulo no dia Oito de outubro de mil novecentos e noventa e cinco... vim de ônibus foi um horROR a viagem... foi uma experiência muito ch/ quando cheguei aqui uma experiência MUIta chata... TUdo diferente... fui morar na casa de de de tios... pessoal... tudo com as manias... horríveis... eh:::... a alimentação aqui PÉssima que eu achei muito... e:::...e o clima... que eu não suporto... isso foi que na época que cheguei tava um pouco frio... e eu senti muito...*

L1 *e quando é que as coisas comera/çaram a melhorar?*

L2 *ah começou a::: depois de um ano... começou as/ durante seis meses eu fiquei em depressão deprimido mesmo... eu só chorava só chorava queria voltar só que eu não::: eu tinha aquela determinação de... de não voltar pra trás... sem... ter conseguido alguma coisa aqui entendeu? então foi isso que me::: me... foi isso que fez eu continuar... porque::: ... é difícil você mudar lo/ totalmente a sua maneira de viver::: entendeu? ir prum lugar diferente principalmente como São Paulo... onde tem essa...miscigenação... né?... e:::... foi minha determinação que fez eu ficar aguentar... porque::: morava na casa até de parentes mas... o pessoal é tudo estranho pra mim né? meus primo vieram pra cá há muitos anos... pequenos e eles... são como se fossem pessoas diferentes... então... olha eu só chorava toda a noite eu chorava eu entrava em/ comecei a procurar um emprego... foi bom que logo eu arrumei logo um emprego né?... um um mês e pouco que eu tava aqui eu arrumei emprego... e foi isso/ aí pronto foi ficando melhor melhor passei uma barra na casa dos meus tios né? porque::: por mais que você faça não tá bom... só cobrança cobrança e cobrança... mas graças a Deus hoje em dia... eu superei tudo isso... e não pretendo voltar ne/ voltar no Recife de JEIta nenhum*

L1 *então agora você quer::: continuar a morar em São Paulo é isso?*

L2 *eu quero continuar morando em São Paulo... eu adotei esse estado*

L1 *ok obrigado um abraço*

L2 *tchau*

Corpus 2-B:

L1:	entrevistador.
L2:	homem, 35 anos, divorciado, advogado, natural de Santo André, SP.
Tópico:	infância.

- L1 *qual é seu nome?*
- L2 *[nome]*
- L1 *e o que você faz?*
- L2 *eu sou advogado*
- L1 *trabalha onde?*
- L2 *eu... sou profissional liberal trabalho em casa*
- L1 *só em casa?*
- L2 *não eu trabalho na Secretaria também... Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social*
- L1 *quando você nasceu?*
- L2 *nasci::: no dia dezenove de setembro de 1966*
- L1 *tá me fala um pouco da sua infância... onde você nasceu como era sua família*
- L2 *bom eu sou o primeiro filho do meu pai e da minha mãe nasci em Santo André... numa... num bairro próximo ao cemitério... na::: primeira casa onde... eu e meus pais moramos foi na::: ... foi numa casa... na rua Japão lá em Santo André... bairro Camilópolis... quando eu tinha::: onze an/ eh/ onze meses a gente mudou dali e a gente já veio morar aqui em São Paulo...daí nasceram minhas duas irmãs quando eu tinha... um ano e meio nasceu... a... minha irmã do meio... e com três anos nasceu a... a segunda... eh::: minha infância foi muito legal porque era... é nessa divis/ na na divisa de São Paulo com Santo André... tinha muita chácara tinha muito mato por ali eu tinha um cavalo... então eu passei a minha infância inteira montando num cavalo... quer dizer inteira é até os dez anos... daí::: o cavalo:::....não sei exatamen/ ah o cavalo foi morto... num carnaval... é isso mesmo*
- L1 *morto como?*
- L2 *eh::: eu nu/ isso aí eh eh eu sei porque eu ouvi dizer eu encontrei o cavalo... era um cavalo branco eu encontrei ele metade pintado de vermelho... e::: tava paralisado ele::: apesar de me reconhecer ele não me acompanhava coisa que ele me acompanhava eu chamava ele vinha ele era... ele era superdócil... e::: e eu achei estranho porque eu quando eu cheguei perto dele puxava pra ele me acompanhar ele não vinha e os moradores daquela chácara que tinha um rio... que era próximo daonde o cavalo tava... me disseram que::: naq/quele carnaval durante o carnaval todo o pessoal que fazia folia na rua... encontraram o cavalo que tava... ele f/tinha fugido da chácara onde ele tava ele tava indo pra casa e no caminho ele ele tinha que passar por esse rio... e o pessoal pintou metade dele com tinta a óleo e f/ p/ e fizeram a maior farra com o cavalo jogaram o cavalo dentro do rio... e disSEram inclusive que chegaram a enfiar um cabo de vassoura no cavalo... isso estourou o cavalo todo por dentro... e ele morreu à míngua não levou acho que uma semana pra ele morrer*

- L1 ... e:::
- [
- L2 ((risos)) você vai colocar outra história? ((tosse))
- [
- L1 me fala uma passagem... BOA ((risos)) da sua infância ((risos))... uma lembrança boa
- L2 então eh::: tem um MONte de lembrança boa é que eh o cavalo era muito boa também... é que aconteceu isso no final né... cê... cê pergun/ cê não me perguntou quando é que acabou?... não né? (tsc) tá... BOM foi eh::: ter ido pra escola eu queria muito ir pra escola porque eu era mais novo que todo mundo na rua... e meus amigos se matricularam na escola um ano antes de mim... e::: e eu não via a hora deles voltarem pra casa que eles voltavam com a lição e minha mãe... toMAva pegava a lição deles e me e ELA me dava aula durante Um ano minha mãe... me dava aula que era que ela que meus amigos tinham tido na escola... daí eu lembro que ter IDO pra escola e ter feito as amizades que fiz a escola foi uma coisa muito boa quando eu era criança... mesmo porque eu era o mais VELho e na/ e em casa minhas irmãs não me acompanhavam uma porque eram meninas... e outra porque elas eram.. bem mais novas que eu... e::: e o que foi interessante pra escola é porque daí ampliou né::: o círculo de amizade... BOM a outra coisa muito legal também que na minha infância/ minha avó morava num lugar bastante pitoresco que era... próximo de uma barroca sabe o que é barroca?
- L1 ((sinal negativo com a cabeça))
- L2 barroca é um buraco ((risos)) que::: sei lá ela ela era um uma::: como se fosse um::: uma garganta... pra descer tinha que descer por umas trilhas e não tinha como::: descer nem de bicicleta mesmo tinha que descer por uma trilha e LÁ embaixo... quer dizer no final dessa garganta o... era reto era uma um lugar plano e tinha um ria/ um riozinho que passava ali... o lugar era IDEAL pra você imaginar assim o elo perdido... sabe aquelas coisas assim que:::/ porque lá embaixo cê não via nada só via mato aquele riachozinho... e um lugar bonito inclusive porque era todo... cheio de grama então eu lembro que a minha infância ali... eh::: foi muito bonita por conta di/ porque eh eh foi muito gostosa por conta disso tinha muita criança... a gente tinha esse espaço pra brincar que era um espaço grande amplo e::: e muito diferente da vida daqui né na cidade... apesar da gente... de tudo isso ter acontecido tão perto de São Paulo

Corpus 2-C:

Doc:	entrevistador
L1:	mulher, atriz, casada, 32 anos, natural de São Paulo.
L2:	mulher, atriz, casada, 34 anos, natural de São Paulo.
Tópico:	montagem de espetáculo do L1 e L2 fazem parte.

- Doc. que que vocês acham de estar montando um espetáculo infantil?
- L1 ai (que) dificuldade... eu tenho medo
- L2 é eu estou meio confusa ainda... de estar montando... porque::: ... eu acho::: ...
- L1 eu pensei que ia ser mais fácil
- L2 eu::: a responsabilidade com a coisa da criança... eu acho mais difícil... lidar com a criança... e ainda não está claro pra mim... onde... que

- está a separação do que é... o:::*
- [
- L1 *ahã*
- L2 *o:::... ad/ o que que a gente faz que... é adulto... que a gente acaba colocando coisas nossas... misturado com o que é da criança*
- [
- L1 *sim*
- L2 *é... eu eu eu estou tendo dificuldade pra FANTasiar... essa palavra... está assim... uma pedra no meu sapato eu não consig/ juro por Deus... eu não conSIgo fantasiar... hoje/ por isso que hoje eu fiquei lá num canto... aí comecei a escrever... viAgens*
- L1 *é eu vi*
- L2 *pra eu poder acessar isso de novo... eu não sei se é o momento que eu estou vivendo... da coisa de estar com a neném e tal e:::... e está exigindo uma outra... postura... de vida... e::: é muito difícil está muito*
- [
- L1 *você está mais... pé no chão*
- L2 *muito muito é... com uma energia masculina muito séria... mais... objetivando mais as coisas e:::*
- [
- L1 *mais terra*
- L2 *e está sendo muito difícil*
- L1 *eu nem eu nem eu nem enTENdo ainda isso aí... de fantasiar... quando vem essa história... pra mim ainda... eu to/ eu realizo ainda tudo muito tecnicamente... que::: me propõem... eu faço o que mandam eu fazer... eu ainda não estou... eu não estou me sentindo ainda à vontade NEM pra criar muito menos pra... fantasiar entendeu?*
- L2 *mas aí é que está... é::: fa/ falando com você isso... e e::: é comum entre éh você eu a Cissa e a Carlota... tem uma coisa que é assim - - a Cissa estava comentando ontem comigo - - que é... o André ficou fora... a gente realizou... coisas... e foi legal ele achou legal... ele veio parece que... entrava... você já percebeu isso?*
- L1 *porque::: é/ eu acho que essa coisa de ele estar... é::: separado... da gente... de ter essa direção distanciada né essa coisa coordenador que nem ele falou do:::*
- Antunes Filho... né que agora é::: eu coordeno né eu coordeno*
- [
- [
- L2 *sim* *é moda agora é verdade*
- L1 *eu não dirijo... eu não participo o tempo todo de tudo o que acontece...*

- distancia... ele da gente né... então quando ele chega ele é um::: ser estranho... é como fazer::: pra uma pessoa estranha... eu não sei... MAS... tirando isso ontem... quando::: ontem quando ele dirigiu a minha cena com a Carlota... que ele trabalhou na coisa mais... séria mais densa... que ele estava pegando o::: o::: neg/ o lá a coisa da::: a coisa da realidade que eu (sou)*
- [*
- L2 *da realidade você é a realidade eu sou a verdade*
- [*
- L1 *não sei*
- L2 *eu adorei aquilo*
- L1 *mas aí é que está*
- [*
- L2 *só que daí eu adorei aquilo só que eu não entendo... onde que aquilo vai depois parar no... na... porque... é::: eu estava pensando... até... nos filmes infantis::: no que eu vejo... que eu... que eu curto né então pega o Corcunda de Notre Dame por exemplo... tem lá o::: os personagens que são super-reAIS né o juiz:::*
- L1 *sim*
- L2 *o cara que é... o o próprio Corcun:::da tem toda uma história*
- [*
- L1 *(história)*
- L2 *real deles aí tem na fantasia do Corcunda de Notre Dame existem três estátuas... né da::: da igre:::ja que quando ele está sozinho com as estátuas as estátuas*
- L1 *conversam com ele*
- [*
- L2 *conversam com ele essa é a fantasia... nunca esses personagens fantasiosos se relacionam com a realidade... o único que se relaciona... que faz um intercâmbio*
- [*
- L1 *a ponte*
- L2 *a ponte é o Corcunda... ele pode estar com as pessoas com os mortais...*
- L1 *e estar com a fantasia*
- [*
- L2 *e estar... com a fantasia os outros não... então... isso é que eu acho que precisaria ficar claro quer dizer onde que... essas/ quem é que faz a ponte a Ângela? a Ângela é que faz a ponte ela que pode estar... com o que é fantasia e com o que é::: real*

L1 [é e com o que é:::... real
 L2 que o Pedrinho é humano
 L1 é
 L2 então ela pode estar num mundo fantástico
 L1 [bem humano
 L2 só que o mundo fantástico vai cair nessa coisa do::: do::: do não-real... do farsesco... do::: do::: da fantasia... e daí ele pediu ontem pra gente fazer uma coisa de realidade... então isso... que está confuso pra mim entendeu?
 L1 não é::: ... não é Adria/ assim... pra mim está ... pra mim está muito muito muito confuso porque... eu eu não estou conseguindo acessar essa fantasia... está superdifícil... mas... aí hoje o que que eu fiz? eu falei eu vou sentar... e vou começar a escrever... o que vier na minha cabeça... aí vieram muitas imagens... aí eu comecei a dar nome... pras minhas coisas... o meu girassol chama Antonio... ahn a caneta chama Cleo/ tudo... tudo tem nome... e vocês estavam assim me atrapalhando MUIto... MUIto MUIto...
 L2 [((risos))
 L1 porque tavam/ vocês estavam vendo desenhos do do do como é que é o nome dele?
 L2 do Beto
 L1 do Beto... e eu estava lá... eu estava tentando entrar n/ naquilo... e::: eu consegui entrar... mas foi difícil... e eu falei assim também não é assim né::: aqui é um espaço que as pessoas têm que falar têm que... mas é::: é um tanto quanto assim é desesperador ((risos))
 L2 [((tossiu))
 L1 eu estou desesperada
 L2 eu sou (do)
 L1 [porque aí é que está Adri... como é que é? vocês estão/são o mal... EU não sou o mal nem o bem... porque eu não posso ser também o bem... descarado... porque eu eh eu/ levando em
 L2 [hum
 L1 consideração aquelas fantasias que a gente fez... de eu conviver com vocês desde pequena... eu nasci ali...

- [
- L2 ((tossiu))
- L1 *então eu fico em cima do MUro... eu não sei eh... eu não sei o que fazer direito eh eu eu não sei*
- L2 *eu acho que o buraco é mais embaixo... eu acho que a gente está tod/ está esse clima... todo mundo meio perdido... porque/ você viu ontem como eu fiquei nervosa a hora que eu fale::i... a gente não leu ainda aquele texto que eu escrevi com o Serginho tal... que eu até nem... nem devia ter ficado...*
- [
- L1 *foi foi você ficou nervosa*
- L2 *alterada daquele jeito que eu acho que até aquilo denotou a discussão que veio depois... do Menegari também se alterar:: de...*
- [
- L1 *ahã*
- L2 *ficar aquela coisa... que eu acho que eu... eu fui a primeira que me alterei ali... é que depois o Menegari se alterou mais então acabou mais indo pra cima dele...*
- [
- L1 *é... (foi) pra cima dele*
- L2 *mas eu fui a primeira que me alterei ali porque... porque:: eu acho que tinha que estar claro pra todo o mundo... e não está ainda e não está pro André e não está pra ninguém... o que que é esse espetáculo e o que que a gente... quer fazer com ele entendeu? o o que É o espetáculo é... é pra ser engraçado é pra ser sério é pra ser farsesco é pra ser real... quem que tem permissão pra ser real... porque eu acho que isso tem que estar claro quando eu digo assim... o personagem... o... o o o o:: ... o Corcunda ele tem permissão pra ser... pra fantasiar... e pra entrar na realidade...*
- [
- L1 *e pra s/... na realidade*
- L2 *quem são as personagens que tem permissão pra fazer isso... em que momento?... por isso que eu entrei nessa defesa hoje que eu entrei falando... do texto quando... quando o Sérgio trouxe o texto adaptado... porque no texto adaptado... dava já uma solução pra essas coisas entendeu?*
- [
- L1 *dá...*
- L1 *dá muito*
- L2 *dava uma solução pra isso e::: isso me deixou aliviada porque*

eu estou só fazendo o que me mandam fazer até agora... eu eu estou... e hoje eu fiquei muito::: eh::: muito nervosa - - uma hora me me veio - - porque às vezes me vem na cabeça assim né - - eu eu falei assim ai (me) dá vontade de pegar minhas coisas e ir embora porque eu vim parar aqui/ porque quando eu volto lá atrás... e lembro porque que eu fui parar ali... né? que era...

[

L1 *uhn uhn*

L2 *que que o significado maior de estar fazendo esse infantil era pra estar trabalhando com quatro pessoas... com... com quem eu confio... que que são vocês três mais o André...*

[

L1 *sim*

L2 *isso era o grande barato pra mim desde quando começou...*

entendeu?... só que era pra trabalhar um adul:::to tinha aquela outra hist/ então quando começam a vir esses entraves a minha vontade é de... mandar tudo pra puta que pariu e ir atrás do que::: eu queria desde o começo entendeu?

L1 *não mas ah o que aconteceu ontem? eu travei... eu travei lit/ eu nunca travei num ensaio em teatro ... NUNca... ontem eu travei... o André f/falava... pra mim... eh::: você tem que criar uma linguagem com o Smebley porque ele não fala uma linguagem que... que não seja real... como é que você fala com o seu cachorro?... eu falei ah... e/eu sei como é que eu falo com o meu cachorro... mas eu não queria fazer isso... porque::: eu não/sabe?... não... ah/ele me deu um caminho... não mas não vai dar aí teve uma hora que eu falei um... uma um::: a parte de... do texto lá... e eu peguei e bati a mão depois e ele e falou assim por que que você se detona?... eu falei... CARA eu não sei nem o que fazer... eu falei eu travei... eu travei... e se eu f/ o que eu fizer agora pra você vai ser muito desonesto... e eu não quero isso...*

[

L2 *uhn uhn*

L1 *eu não esTOu de verdade... eu não quero... aí foi a maior discussão... ele começou a andar na sala e falar um monte de coisa e eu também e eu f/ eu falei ó quer saber? porque na verdade Adri naquele momento eu não precisava que parasse... eu nã/ não é que eu travei... eh e/ eu queria - - sabe? - - naquele momento... tomar uma água... fumar um cigarro por Deus... pra respirar pra...*

[

L2

uhn

tentar... organizar na minha cabeça toda a inf/ todas as
informaçã/ as informações que ele está passando... tudo
que ele está pedindo - - sabe? - - me dá um help... por favor...
me dá um help... que eu estou... precisando disso... e aí eu não...
eu não ia falar André pára que eu quero fumar um cigarro ele
ia voAR no meu pescoço... apesar que... ele... eu acho que
ele está se controlando pra caralho... pra lidar com a gente...

[

L2

pra lidar...muito

L1 ele está MUItto

L2 muito

L1 MUItto porque... o que acontece?... eh... aí ele olhou na minh/ no meu
olho e eu falei assim... eu travei e aí você vai voar no meu pescoço?...
ele não não... é... tá... tudo bem vou chamar/ aí foi chamar o
resto do pessoal... e aí eu fiquei lá com o Pepe... viajando com o
Pepe aí ele veio olhar - - eu não vi... que depois ele comentou...

L2 é isso eu vi ele falando

L1 eu não vi... porque parece que... que causa algum entrave...
eu não sei o que que é... eu não... eu não se ele não está
sabendo... eh... eu não sei se pra acessar...

[

L2

(?) vai usar a frase do Zé Neto... a frase

do Zé Neto que ele ainda não sabe acessar que ele morre... que
ele te mata né?

L1 não eu não sei... não é nem por nada

[

L2

aquela frase do Zé Neto... que o Zé Neto fala que... que ele...
que ele foi embora do grupo porque o André não soube acessar ele

[

[

L1

o André

o André não acessava

L2 porque eu acho que... o eh::: a gente tem que se libertar disso
na verdade P. ninguém tem que acessar ninguém ...

L1

é

[

L2

apesar de que a gente... a gente sabe quando... que que tem gente
que é capaz de acessar... mas a gente tem que se libertar disso
porque muitas vezes na out/ na carreira da gente a gente vai
trabalhar com pessoas que não vão acessar a gente que a gente
vai ter que se virar... pra se acessar sozinha... a gente sabe disso

[
L1 pois é A. mas
eu fiz isso com o Dionísio eu fiz isso com o Zé... e com o André
eu não consigo...

L2 porque o André quer que você se acesse DENTro das normas dele...
esse que é o problema... porque com as outras pessoas

[
L1 eu não consigo
L2 digo com o Zé... ou com o Dionísio...ou com com outras pe/ com o
Marcelo... tal... é assim... o que você me trouxe é bem-vindo...

L1 é foi isso mesmo

[
L2 não importa como... agora pro André importa o como...

L1 o caminho

[
L2 porque ele quer o caminho... que é o caminho a filosofia de trabalho
dele... o caminho dele... que tudo bem eu respeito

[
L1 eu acho bem legal
L2 só que é mais difícil
L1 é muito mais

[
L2 entendeu? não vai da noite pro dia assim... é mais difícil... e
eu estou... eu estou co/ eu estou muito na minha assim... porque eu
estou até agora... respondendo tecnicamente... fazendo... o que
mandam eu fazer... às vezes eu me co/ eu também tenho me
controlado muito pra não... pra não ter chique... tenho me controlado
deMAIS assim pra não ter chique... pra segurar a minha onda... pra
esperar o TEMpo das coisas acontecerem... porque...

[
L1 acontecerem
L2 muita coisa eu há um tempo atrás estava enlouquecida e agora
já tenho resposta

L1 sim... claro

[
L2 as coisas estão vindo entendeu?... só... que daqui a pouco...
tempo vai ficar mais curto... e a tendência é a gente...

L1 ficar mais desesperada
L2 mais desesperada (...)

Anexo 3

Lista dos MD do *corpus* compartilhado do Projeto NURC/Brasil (Risso, Silva & Urbano, 2002, pp. 59-88).

<i>a seguir</i>	<i>acontece o seguinte</i>	<i>acontece que</i>
<i>agora</i>	<i>ah</i>	<i>ahn</i>
<i>ahn ahn</i>	<i>ahn?</i>	<i>ai</i>
<i>aliás</i>	<i>assim</i>	<i>bem</i>
<i>bom</i>	<i>certo</i>	<i>certo?</i>
<i>claro</i>	<i>como</i>	<i>como a gente vê</i>
<i>como ces sabem</i>	<i>como eu disse a vocês</i>	<i>como eu dizia</i>
<i>como eu já frisei anteriormente</i>	<i>como eu tinha dito a você</i>	<i>como por exemplo</i>
<i>como sejam</i>	<i>como vocês estão vendo</i>	<i>como vocês aqui estão vendo</i>
<i>como vocês todos sabem</i>	<i>correto ou errado?</i>	<i>deixa eu ve(r)</i>
<i>digamos</i>	<i>digamos assim</i>	<i>digo a vocês o seguinte</i>
<i>e</i>	<i>e claro</i>	<i>e claro que</i>
<i>e o seguinte</i>	<i>e verdade</i>	<i>e::: e uma coisa e outra</i>
<i>então</i>	<i>então vamos</i>	<i>entende?</i>
<i>entendeu?</i>	<i>equivale a dizer</i>	<i>etc</i>
<i>etc e tal</i>	<i>e tal coisa</i>	<i>e tudo (o) mais</i>
<i>e uma coisa e outra</i>	<i>eu considero</i>	<i>eu ia dizendo</i>
<i>eu já disse a você</i>	<i>eu pergunto a você</i>	<i>eu quero saber</i>
<i>eu sei que</i>	<i>eu vou explicar (a vocês)</i>	<i>exato</i>
<i>faz isso</i>	<i>faz não sei que</i>	<i>isto é</i>
<i>já vimos aqui</i>	<i>mas</i>	<i>mas eu acho que</i>
<i>na sua opinião</i>	<i>não</i>	<i>não é verdade?</i>
<i>não é?</i>	<i>não?</i>	<i>né?</i>
<i>num é?</i>	<i>o fato é/ o seguinte</i>	<i>o que acontece é o seguinte</i>
<i>o que é/que acontece?</i>	<i>o:</i>	<i>ok</i>
<i>olha</i>	<i>olhe</i>	<i>ora</i>
<i>para falar de um assunto que nos toca</i>	<i>podemos dizer assim</i>	<i>pois é</i>
<i>por assim dizer</i>	<i>por exemplo</i>	<i>por outro lado</i>
<i>porque</i>	<i>primeira coisa</i>	<i>primeiro</i>
<i>primeiro ponto</i>	<i>qualquer coisa</i>	<i>qualquer coisa assim</i>
<i>quanto a</i>	<i>quer dizer</i>	<i>resumindo</i>
<i>sabe?</i>	<i>sei</i>	<i>sim</i>
<i>tá</i>	<i>tá certo?</i>	<i>tá claro isso?</i>
<i>todo esse negócio</i>	<i>tudo bem</i>	<i>uhn</i>
<i>uhn uhn</i>	<i>um exemplo</i>	<i>uma coisa assim</i>
<i>uma última coisa que eu gostaria de dizer</i>	<i>vamos agora entrar com a parte bem prática</i>	<i>vamos ajudando</i>
<i>vamos começar</i>	<i>vamos dizer</i>	<i>vamos dizer assim</i>
<i>vamos exemplificar</i>	<i>vamos supor</i>	<i>vamos ver</i>
<i>veja</i>	<i>vem cá</i>	<i>viu?</i>
<i>você vê o seguinte</i>	<i>você vê que coisa curiosa</i>	<i>vocês sabem</i>
<i>voltando ainda a</i>	<i>vou dizer mais uma coisa a você</i>	

Anexo 4

(fonte: Revista Época, coluna Xongas, página 98, edição de 16/01/2006)

Subjuntivo à paulista

por Ricardo Freire

Na semana passada, políticos importantes de vários Estados reclamaram contra o excesso de candidatos paulistas à Presidência. Eu não tenho nada contra presidentes paulistas. A minha implicância é com o subjuntivo paulista.

O subjuntivo – aquele tempo verbal, lembra? Em São Paulo, a exemplos de certas leis, o subjuntivo tradicional nunca “pegou”. Falar “que eu traga”, “que eu venha” ou “que a gente faça” é ainda mais raro do que proferir uma frase com todos os devidos plurais. Você sabe que está em São Paulo quando ouve um “quer que eu venho?”, ou um “quer que eu trago?”, ou ainda um “quer que joga fora?”. Sem distinção de classe, religião ou fator de proteção solar: você ouve o subjuntivo paulista tanto da boca do seu porteiro quanto da boca de seu chefe. Venha de onde vier o próximo presidente, não vai ser nesta gestão que o povo de São Paulo aceitará o subjuntivo castiço. Operar uma transformação cultural de tamanha magnitude – a ponto de fazer com que seu vizinho de baixo para de dizer “quer que eu interfono? – é trabalho para várias gerações. Antes de mais nada, contudo, é preciso estudar o fenômeno em toda a sua dimensão. Lançando mão da antropologia, da sociologia e de sofisticados conceitos de semiótica, pode-se entender o real significado e as verdadeiras intenções escondidas por trás das frases: (a) quer que eu jogue fora?; (b) quer que eu joga fora?; e (c) quer que joga fora?

Quer que eu jogue fora? Sim, de vez em quando o paulista escorrega e acaba usando o subjuntivo de maneira correta. Em alguns casos isso fruto apenas de boa educação; em outros de um esforço hercúleo para falar certo. Mas, na maior parte das vezes, o uso correto do presente do subjuntivo indica apenas

indiferença. “Quer que eu jogue fora?” é uma pergunta que demonstra que a ação de jogar fora é mecânica, feita em nome da eficiência. A relação entre os interlocutores é fria, talvez estritamente profissional. Na sequência do diálogo, o outro vai dizer “toma” – jamais “tó!”.

Quer que eu joga fora? O uso do subjuntivo paulista na primeira pessoa denota grande intimidade entre os interlocutores, e um autêntico desejo de executar a ação proposta. Alguém que pergunta “quer que eu joga fora?” está sinceramente interessado em jogar aquilo fora com o maior entusiasmo e um grande prazer. Outros exemplos onde isso fica mais claro: “quer que eu saio mais cedo?”, “quer que eu peço mais uma?”, “quer que eu mudo de canal?”.

Quer que joga fora? Cuidado. Quando o subjuntivo paulista é usado na terceira pessoa, é sinal de má vontade, desprezo e até mesmo indignação. Se a pessoa diz “quer que joga fora?”, com certeza se acha muito superior. À tarefa de jogar qualquer coisa fora. Ou seja: já está pensando em alguém para jogar aquilo fora por ela. A pessoa que diz “quer que chama um táxi?” jamais vai pegar o telefone e ligar para o radiotaxi – ela vai é pedir para a secretária da secretária da secretária. Se você prestar atenção, “quer que limpa a sua mesa?” demora muito mais do que “quer que eu limpo a sua mesa?”, porque no primeiro caso o serviço evidentemente vai ser repassado a outro departamento. Olho vivo: subjuntivo paulista na terceira pessoa é terceirização na certa.

Voltaremos em breve, quem sabe com um panorama completo do verbo “vim” (como em “eu vou vim”) e um guia prático para o uso do verbo “tó” (como em “tó p’cê”).

Anexo 5

Entrevistas com estrangeiros, com transcrição fonética

Corpus 5-A

A. Características do falante (F1):

1. Idade: 23 anos
2. Sexo: feminino
3. Ocupação: estudante de intercâmbio no Brasil
4. Língua materna: inglês (EUA)
5. Nacionalidade: norte-americana
6. Tempo de estadia no Brasil: várias vezes a viagem em períodos curtos; atualmente estudando em universidade brasileira há 5 meses
7. Outros idiomas: somente o inglês
8. Estudo formal do português: em janeiro de 2007, aulas diárias de 2 horas cada; a partir de fevereiro, 2 aulas semanais de 100 minutos cada.
9. Contato com falantes nativos do português: diário e constante; mora em casa de família brasileira composta por casal de 40-45 anos, naturais de São Paulo; tem contato com alunos brasileiros em universidade brasileira.
10. Observações:
 - a) F1: aluna de PLE; P: professor de PLE (natural de São Paulo, 41 anos)
 - b) a transcrição fonética foi feita a partir da segunda fala do entrevistador
 - c) o entrevistador inicia a entrevista e os turnos são alternados, motivo pelo qual não os indicamos antes das perguntas e respostas e, também, para fins de maior clareza na transcrição
 - d) optamos por representar a entrevista de acordo com as normas do Projeto NURC-SP para melhor refletir a interação verbal

B. Entrevista e transcrição fonética

P: *bom tudo bem?*

F1: *tudo*

P: *fala um pouquinho pra mim por que você se interessou pelo brasil sua história com o brasil etc.*
falumpocijnupramiⁿpurcevoſeſiⁿteresopelubraziwsuistɔrjakõ^wubraziweticetere

F1: *ai eu tô interessada no brasil porque acho que tem muitas oportunidades aqui para negócios que não tem não con/ não países ... que... como... os estados unidos*
ajeutoi^jteresadanobɾasjwpoɾce^jaſuci^th^ej^emuit^hasopoɾ^th^unid^hadʒisacipaɾanegosjo^wscenaw^th^ejⁿaw^k
onawpaizis ce komu oſestadusunido^ws

P: *por exemplo?*
purezẽplu

F1: *por exemplo comida orgânico pra nenês ... na/ já tem nos estados unidos mas não tem produtos assim aqui*
purezẽplukomid^haɔɾganikopɾanenes na jat^hẽ^jnusestadusunido^wsmasnẽw t^hẽ^jpɾudutusaſi^jmaci

P: *e::: você já conhecia o brasil antes é sua primeira experiência ... fala um pouquinho disso*

iii vosezakopesiaubraziw³ⁿ.tⁱizesuaprimēⁱrisperiēⁱsje falumpociņudžisu

F1: *é eu tenho muita experiência eu foi pra::: rio quin:::ze vezes no::: cinco anos passado ... or ... cinco anos atrás ... e::: foi muitas vezes ... para as favelas eu conheço rocinha bem porque minha irmã trabalha lá e::: eu conheço negócios porque meu... cunhado ... abriu/ abriu um empresa aqui para exportação e importação e::: então ele conhece ... burocracia aqui muito bem*
e^ut^he^ɲ’omui^th^ae^ksperiencia^eu^fo^jp^ɾa^ɣi^ucⁱn^zi^ve^zi^sn^usⁱn^kuan^us^pesadu ɔ^ɾ sinkuan^us^at^ɾa^ʃs i fojmu^j
t^ɛsvezis parasf^ɛv^ɛl^ɛsew^konesu^ɣosⁱnabē^jpo^ɾc^he^jminjai^ɾmat^ɾɛ^bal^jalaiew^konesunug^ɔs^j’spo^ɾc^he^jme
wkupadu abriabriw^uemp^ɾɛ^zɛ^lakiparaeksportasaweimportasawientawelikopesi bjw^ɾok^rasiakimuit
uē^j

P: *e você conhece o rio de janeiro bem então?*
ivosek^onesju^ɣwdžijanejruē^jn^tɔw

F1: *é conheço ... bom conheço o parte/ o zona sul de rio de janeiro não conheço o estado ... inteiro ainda*
e^onesu bom^onesuup^ɾt^ɕiuzonasulderiwdežanej^ɾunaw^onesu^uestadu interu^ainda

P: *como a sua irmã/*
komwasujrm^ɔ

F1: [*como? ((risos))*
k^homu

P: *como a sua irmã se envolveu com a::: favela da rocinha é como ela ... teve conhecimento ... como ela começou a trabalhar ... na rocinha?*
kom^wasu^jrm^ɔsiⁿvowvewcō^wafavel^ɛda^ɣosⁱņekom^wcom^wela tevⁱk^onesim^ɔ’tu kom^welakomesoatraba
la na^ɣosⁱņe

F1: *oh o amigo dela ... trouxe ... oh levou ela pra o ... rocinha e::: ver um creche lá e tem um ong informal que tem seis mulheres que f/ começou ou começaram um ... creche ou um escola pra::: criança mais velho ... programa artesanato para ... homens e mulheres bem mais velho e ... tem::: agora tem um centro de computadores e muitas coisas ... mas ... só porque ... ela ... conhece uma pessoa que conhece rocinha ... tudo pelo isso*
o^wuamigud^heli trosiele^prau ɣ^osⁱņeive^ɾumk^ɾɛ^ɕilait^hē^jumō^wɕilait^hē^jumō^wɕinfumalt^hē^jsejsmuljerisci
fcomesowucomesar^ɛwumk^ɾɛ^ɕi^uumeskō^ɾɛ^ɕɾ^ɕians^ɛmajzvelju prug^ɾam^ɾtezanat^hupara homensim
uljerisbē^jmaisveljue t^hē^jag^oɾet^hē^jumsentrudžikomput^ɛd^horisimujt^ɛs^koj^sɛs m^ɛs s^opu^ɾke^j eli c^onesi
ɣ^osⁱņe t^hudup^heluisu

P: *qual foi sua primeira impressão quando você entrou numa favela*
kwawfojsuap^rimeirimpres^ɔkw^ɔwd^uvoceēⁿtronum^ɛfavel^ɛ

F1: *ah... foi um pouco desorganiza:::da um pouco su:::ja mas ... tem um vida e tem ... tudo lá dentro rocinha ... tem ... cabeleireiros tem ... supermercados tem ... televisões no tudo/ no todos os casas/ todas as casas ... é*

P: [*cê tem vontade de f/ fazer esse trabalho ... que a sua irmã faz?*

F1: *a fojumpowkudezo^ɾganizadeumpowkusuzem^ɛs t^hē^jumvidai t^hē^j t^huduladentru ɣ^osⁱņe t^hē^jkabelere
rust^hē^j superm^ɛɾkadust^hē^j t^heleviz^ɔwsnuthudunuthodususkaz^ɛs ɛ*

P: [*setē^jvoⁿtadžidžiffazeesitraba^ɭu kjaswirm^ɔfajzown^ɔw*

F1: *não ((risos))*
naw

Corpus 5-B

A. Características dos falantes (F2 e F3):

1. Idade: F2: 21 anos; F3: 23 anos
2. Sexo: F2: feminino; F3: masculino
3. Ocupação de F2 e F3: estudantes de intercâmbio no Brasil
4. Língua materna de F2 e F3: inglês (EUA)
5. Nacionalidade de F2 e F3: norte-americana
6. Tempo de estadia no Brasil: F2: uma visita anterior ao Brasil, sem estudo formal do português; F3: primeira vez no Brasil; ambos atualmente estudando em universidade brasileira há 5 meses
7. Outros idiomas: F2: espanhol; F3: espanhol e francês
8. Estudo formal do português: ambos frequentaram um curso intensivo em janeiro de 2007, com aulas diárias de 2 horas cada; a partir de fevereiro, 2 aulas semanais de 100 minutos cada.
9. Contato com falantes nativos do português: diário e constante; ambos moram em casa de família brasileira, naturais de São Paulo; têm contato com alunos brasileiros em universidade brasileira.
10. Observações:
 - a) F2 e F3: alunos de PLE; P: professor de PLE (natural de São Paulo, 41 anos)
 - b) gravação de um seminário apresentado por F2, cujo tema era o PB
 - c) optamos por representar a entrevista de acordo com as normas do Projeto NURC-SP para melhor refletir a interação verbal
 - d) há momentos em que os outros alunos da classe intervêm, causando sobreposição de vozes.

F2: *a gente vamo falar sobre gramática ma::: pra falar sobre gramática tem que falar sobre a::: historia da língua portuguesa né (?) as raí:::zes ne...que não pode falar de gramática da nada ne?... então... primeiro foi uma::: língua indoeur/ indoeuropeu ...porque::: foi encontrado la::: perto::: Índia e Europa uns::: quatro a dez quinhentos línguas... aí .. diferencio... foi uma::: língua latim... da latim... também diferencio com... da::: região então porque ser mais parecido com gale:::go porque::: encontrou com o galego no península::: ibérica (?) então portugues do::: Portugal (?) diferente não muito diferente mas diferente do que o português do Brasil porque o português do Brasil encontrou com as línguas ... indígenas e a/as línguas afro/africanas eh::: e esse contato esse mixi/miscigenação criou uma nova língua... como::: em cabo verde a língua crioula quando dois... duas línguas se::: entrar em contato tem que::: formar uma nova língua então a gente::: do::: Brasil fala uma outra maneira... do::: Portugal... acho que os portugueses acham que::: a língua deles é mais... linda ne mais formal... quer dizer que::: os africanos empobreciam a língua os contatos com::: as caras do grande dos senzalas vindas da::: mãe de leite eh::: criaram as crianças ne esse:::/esse contato foi muito::: influenciavel influenciou muito a língua então/*
azẽ^jtfivẽmufalasobrigramatfjikẽmaaaprafalasobrigramatfjikẽtẽ^hcifalasobriaaistõ^rada^lĩg^wẽpor
tujẽzẽne((?))sraiiizisne...cinẽwpõdzifaladzigramatfjikẽdanadane...entẽwẽw...primejrofojumaalĩ^j
g^wẽĩⁿdwe^wropeu...pu^rẽ^heeefo^jẽ^kõ^wtradolaaap^hẽ^rt^hũũũindz^jaie^wrõpẽũssuk^watr^wadejsciñẽ^jtus^lĩ^jg
^wẽs...ai...dziferẽⁿs^jõ...fojumẽẽlĩ^jg^welat^lĩⁿ...da lat^lĩⁿ...tẽⁿbẽ^jdziferẽⁿs^jõ kõ^w...daaaxẽz^jẽwẽⁱⁿtẽwpu
rcesẽ^rma^jsparesidu kõ^wugalegunõpeninsulẽẽberikẽ((?))ẽⁱⁿtẽwportujẽ^jsdubrazi^wphurceuportujẽ^j
sdubrazi^wẽ^jkontro^wkõ^was^lĩ^jg^wẽs...ĩⁿdzizenasiaas^lĩ^jg^wẽsafroafrikẽnẽsẽãjesikõ^wtatuesimifimisigen
asẽwkrio^wumẽnõvalĩ^jg^wẽⁱⁿtẽwagentfjiiduubrazi^wfaleumao^wtremẽne^rẽ...duuuportuga^w...afuciũ
sportujẽzisa^jẽwkiiia^lĩ^jg^wẽdelisema^js...lĩⁿdẽnema^jsforma^wcẽdzizeciũsafrikẽnũsẽ^jpobresĩẽwa^lĩ^jg
^wẽuskõ^wtatuskõ^waskarasdugrẽⁿdzidusẽⁱⁿzalesvĩⁿdasdaaamẽ^jdzile^jtfiẽãkriarẽwaskriẽⁿẽsasnee
siiiesikõ^wtatufõ^jmũjtuũũⁿfluẽⁱⁿsive^wĩⁿfluẽⁱⁿsio^wmũjtuũ^lĩ^jg^wẽⁱⁿtẽw

P: *ce sabe o que que é mãe de leite?*
sesabi^wciem^ẽĩd^ĩzile^ĩtʃi

F2: *mãe de leite/*
m^ẽĩd^ĩzile^ĩtʃi

P: [*sabe? sabe? sabe?*
sabi...sabi...sabi

F2: *ta então eh::: esse três fundadoras foram muito importantes na formação da língua brasileira e:::*
taĩⁿt^ẽwəətre^ĩs^ĩf^ũndadoresfor^ẽwmũjtũ^ĩport^ẽt^ĩisnaformas^ẽwdal^ĩg^wẽbrasilereĩiii

P: *desculpa essa e/essa::: esse julgamento de que ... a metrópole tem a língua mais pura e a colônia tem a língua... transformada é comum em todo império ne*
d^ĩziscup^ẽzssaaesiju^wg^ãẽ^ĩtud^ĩziki...ametropolit^ẽal^ĩg^wẽma^ĩspureiacolon^ĩet^ẽal^ĩg^wẽ...tr^ẽĩsformad^ẽ
ekomũ^ẽĩⁿtodu^ĩn^ĩper^ĩwne

F2: *é*
ɛ

P: *a Inglaterra acha que o ingles deles é melhor ...a Espanha acha que o espanhol deles é melhor... ne*
a^ĩg^late^χaa^fakiu^ĩn^ĩgle^ĩsdelize^ĩʎor...a^ĩsp^ẽɲaa^fakiuisp^ẽɲo^wdelize^ĩʎor... ne

F2: *tá é mesmo*
taemezmũ

P: *Portugal acha que o português deles é melhor*
portuga^wa^fakiuportuje^ĩsdelize^ĩʎor

F2: *ah porque eles eram os colonizadores entao eles acham que::: tudo::: deles tem muito pura ... então a língua do cabo verde a língua de na/Angola a língua de Moçambique é muito mais pobre porque::: era::: língua dos escravos ne dizer que::: o::: ess/esse contato foi muito importante porque criou uma nova língua aqui no Brasil quando::: os portugueses chegaram havia::: um um mil mil quinhentos línguas indígenas que::: hoje não existe mais tem ... guarani tem ... os xavantes que falam sei lá qual língua eles falam outra língua intera... mas esses contatos porque si/como os escravos estavam eh::: ... eh::: aja:::/trabalhando para os senhores... sinhozinhos aprendi essa palavra o::: eles não sab/ eh::: eles não sabiam como falar ... português então eles tinham que aprender para::: trabalhar pra os senhores ... então esse::: aprendizagem tudo isso foi muito importante na::: formação da língua portuguesa ... e::: e:::*

ap^hu^ĩç^ĩelise^ĩwuscolonizadoris^ĩn^ĩt^ẽwelisa^ĩfwkiiituduudelis t^hẽ^ĩmũjtupure...ẽ^ĩn^ĩt^ẽwal^ĩg^wẽeducabu
verd^ĩzila^ĩg^wẽd^ĩzinaegolea^ĩg^wẽd^ĩzimosẽbikiemũjtuma^ĩspobripp^hu^ĩç^ĩeeeraa^ĩg^wẽd^ĩusiskravusned
zize^ĩç^ĩiiiiuu^ĩesesikō^wtatufo^ĩmũjtũ^ĩport^ẽt^ĩip^hu^ĩç^ĩekriowumẽnol^ĩg^wẽkinubrazi^wk^wẽduuuusportuje
zis^ĩjegar^ẽwaviaaaũmi^wmi^wci^ĩẽ^ĩtusl^ĩg^wẽs^ĩn^ĩd^ĩzenasceeeozinẽwezi^ĩt^ĩma^ĩst^hẽ^ĩ...g^wẽaranit^hẽ^ĩ...us^ĩ
avant^ĩiskise^ĩlaq^wa^wl^ĩg^wẽelisfalẽwotra^ĩg^wẽn^ĩtera...masesiskō^wtatusp^hu^ĩç^ĩisikomosiskravusistavẽ
wəə...əəəjat^ĩabal^ĩẽ^ĩduparaussen^ĩoris...si^ĩgozi^ĩhusap^ĩẽ^ĩnd^ĩziesapalav^ĩreuu^ĩelisn^ĩwsabəəəelisn^ĩwsab
i^ĩwkomufala^ĩ... portuje^ĩsẽ^ĩn^ĩt^ẽwelist^ĩĩ^ĩwk^ĩaprenderparaa^ĩtraba^ĩap^ĩraussen^ĩoris...ẽ^ĩn^ĩt^ẽwesiiiapr
ẽ^ĩn^ĩd^ĩzizagẽ^ĩn^ĩtudu^ĩisufu^ĩmũjtũ^ĩport^ẽt^ĩinaana^ĩfor^ĩmasẽ^ĩwdal^ĩg^wẽportujesẽ...iii...iii

(sobreposição de vozes da classe enquanto F1 distribui pirulitos aos demais para demonstrar o movimento da língua na formação das vogais)

F2: *isso eu estou para::: ajudar com os vogais ... lembra que eu te falei que na minha aula fizemos esse exercício podemos abrir agora gente ((risos))*
iswewisto^wparaaaa^ĩzuda^ĩõ^wusvoga^ĩs...lẽ^ĩb^ĩre^ĩk^ĩe^wt^ĩf^ĩae^ĩkinami^ĩaa^wlẽ^ĩfizemusesiezersisi^wpodemusa
b^ĩç^ĩiragora^ĩzent^ĩf^ĩ

P: *o ingles é uma língua indo-europeia?*
uĩⁿgle^jzeumaling^waĩⁿdwe^wrope^jɐ

F3: *é*
ɛ

F2: *era*
ɛrɐ

F3: *bom não/*
bõ^wnẽw

F2: [*mas depois/*
ma^jsdʒipo^js

P: [*é*
ɛ

F2: *era mas depois é/*
ɛrɐma^jsdʒipo^jisɛ

P: [*é*
ɛ

F2: *é era mas depois não não era o latim*
ɛrɐma^jsdʒipo^jisnẽwnẽwereulatiⁿ

P: *é outro ramo*
ɛo^wtrurɐmu