

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

SÉRGIO DUARTE JULIÃO DA SILVA

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

**São Paulo
2004**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

SÉRGIO DUARTE JULIÃO DA SILVA

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

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

**Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Pinto
de Carvalho.**

**São Paulo
2004**



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Relatório de Defesa

Relatório de defesa pública de Dissertação do(a) Senhor(a) Sérgio Duarte Julião da Silva no Programa: Filologia e Língua Portuguesa, do(a) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Aos 20 dias do mês de outubro de 2004, no(a) Sala de Defesas realizou-se a Defesa da Dissertação do(a) Senhor(a) Sérgio Duarte Julião da Silva, apresentada para a obtenção do título de Mestre em Letras - Área: Filologia e Língua Portuguesa, intitulada:

"Marcadores discursivos no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Vínculo do Docente	Sigla da Unidade	Resultado
Reginaldo Pinto de Carvalho	Presidente	FFLCH	Aprovado
Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade	Titular	FFLCH	Aprovado
Maria Bernadete Marques Abaurre	Titular	Docente Externo	Aprovado
Resultado Final: Aprovado			
Parecer da Comissão Julgadora			

Aprovado com distinção.

Eu, Regina Celi Sant Ana , Chefe Administrativa do Serviço de Pós-Graduação, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). São Paulo, aos 20 dias do mês de outubro de 2004.


Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade


Maria Bernadete Marques Abaurre


Reginaldo Pinto de Carvalho
Orientador(a)

Título Homologado pela CPG
em: 21/10/2004

Presidente da C.P.G.

Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

Nos termos do artigo 110, do RG-USP, encaminhe-se o presente relatório à CPG, para homologação.

Impresso em: 20/10/2004

A
Maria de Jesus Labrego (*in memoriam*),

por todos os caminhos abertos
e pela fé em abrir outros tantos.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. Reginaldo Pinto de Carvalho, meu sincero agradecimento pela orientação e confiança depositada em mim, fazendo-me crer capaz de transformar um simples projeto inicial em um trabalho fundamentado e sinônimo de vitória em minha carreira.

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

À Professora Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade, pelo talento, conhecimento, elegante bom humor e sugestões de valor inestimável quando do meu exame de qualificação.

Ao Professor Dr. José Luiz Fiorin, mestre incomparável e memorável, o melhor que já tive e que me apresentou, com estupenda capacidade, o tão fascinante mundo da lingüística.

Às pessoas que permitiram a gravação de seus depoimentos para a constituição do *corpus* deste trabalho.

Aos profissionais e alunos de PLE com quem trabalhei ao longo destas quase duas 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 Adriana Azenha, pelo filho, pelo poeta, pela história.

A Marcelo Bartz, pelo aplauso mútuo, cumplicidade sonora e amizade inigualável que, de forma esmagadora, sempre transcenderá qualquer tentativa inócua de expressão de companheirismo.

Ao Professor Daniel Campos, que, com sua força, inteligência e capacidade de realização admiráveis, impulsionou-me para muito além do plano das idéias.

À grande amiga e colega Giselda Fernanda Pereira, pelo incentivo sempre tão revigorante.

A Arnaldo José Calado de Farias, que me trouxe de volta as bases da verdadeira inteligência e da condição de ser humano.

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

E, por fim, ao meu filho Victor, cuja existência constitui o motor de todos os meus atos.

*"A única língua que estudei com força foi a portuguesa.
Estudei-a com força para poder errá-la ao dente."*

Manoel de Barros

Resumo

Uma análise atenta do material de ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) ora existente no mercado revelará que as situações de conversação a que são expostos os alunos prendem-se, em sua maioria, paradoxalmente apenas à sintaxe do português culto escrito. Tal modalidade da língua, conforme demonstrado por diversos estudos realizados na linha da Pragmática e da Análise da Conversação (como, por exemplo, o PROJETO NURC e a coleção GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS FALADO), acaba por distanciar-se do português oral utilizado pelos brasileiros em sua prática cotidiana. A sintaxe do português falado, essencial para a comunicação, é pouco explorada no material didático de PLE.

Inerentes à língua oral, encontramos diversos recursos para garantir o desempenho lingüístico na fala além da sintaxe prescritiva e do léxico. É tendo em vista tal importância desses recursos e cientes de que não se podem empregar as mesmas unidades sintáticas na língua escrita e na oral, que propomos uma investigação da utilização dos *marcadores discursivos* nos diálogos apresentados nos livros de PLE para que, num passo posterior, possamos questionar sua real eficácia como instrumento legítimo de ensino de língua estrangeira para fins de comunicação e competência pragmática.

Nossa proposta de investigação da exploração de marcadores discursivos nos diálogos apresentados em livros didáticos de PLE tem como arcabouço teórico a Análise da Conversação, iniciada na década de 60 com base no princípio etnometodológico de que todos os aspectos da ação e interação social podem ser examinados e descritos em termos de organização estrutural.

Abstract

A close look at the materials currently used for teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) will show us that the vast majority of conversation instances to which PFL students are exposed in class do not reflect the actual oral language used by Brazilians. The guidelines of such conversation instances are paradoxically based on written syntax as used by educated Brazilian native speakers only, which appears not to be the speech used by Brazilians in their daily practice as demonstrated by several studies in the field of Pragmatics and Conversation Analysis (such as "PROJETO NURC" and the "GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS FALADO" series). Although it plays a vital role in communication, spoken Portuguese syntax is seldom explored in PFL materials.

Several resources inherent to oral language may be used to ensure linguistic performance in addition to prescribed syntax and lexicon. This paper will take such resources into consideration as well as the idea that written and oral languages do not use the same syntactic units in order to examine the use of *discourse markers* in PFL materials. This will further lead to questioning whether the oral language currently presented in PFL materials is an effective tool to teach PFL aimed at real communication and pragmatic competence.

The examination of the use of discourse markers in PFL materials will be carried out on the basis of Conversation Analysis theories. These guidelines stemmed from ethnomethodology in early 1960s, when researchers started out with the assumption that all aspects involved in both social action and interaction could be described in terms of structural organization.

MARCADORES DISCURSIVOS NO ENSINO DE
PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)
NO BRASIL

Sumário

Introdução

1.	Justificativa	12
2.	Objetivos	15
3.	Procedimentos metodológicos	15
4.	Constituição do <i>corpus</i>	16
1	A importância da língua falada no ensino de PLE	
1.1	Língua, língua falada e conversação	17
1.2	O ensino da língua falada: uma visão multidisciplinar	23
1.3	Conceitos sociolinguísticos para análise de materiais didáticos de PLE	31
2	Fundamentos teóricos	
2.1	Análise do Discurso, Pragmática e Análise da Conversação	36
2.2	Marcadores conversacionais ou discursivos	40
2.3	Traços definidores dos marcadores discursivos	48
2.3.1	Procedimentos metodológicos	48
2.3.2	Variáveis consideradas e seus traços	50
2.3.3	Traços caracterizadores dos marcadores discursivos	52
3	Análise da Conversação aplicada ao Ensino de PLE	
3.1	O porquê da preocupação com marcadores discursivos	55
3.2	Comparação de conversações: diálogos didáticos x diálogos reais	57
3.3	Estudo dos marcadores discursivos na gestão de turnos	64
3.3.1	Amostras do dialeto social popular ou português popular falado	67
3.3.1.1	Observações preliminares	67
3.3.1.2	Caracterização dos falantes e transcrição das entrevistas	70
3.3.1.3	Levantamento de ocorrências de concordância verbal típica do PPB	71
3.3.1.4	Levantamento das formas não-marcadas e breve análise dos resultados	71
3.3.2	Turnos e marcadores	73
3.3.3	Estudo contrastivo entre dialetos popular e culto com base nas marcas de gestão de turnos e marcadores utilizados	76
4	Exploração dos marcadores discursivos no ensino de PLE	
4.1	Materiais selecionados para análise	81
4.1.1	<i>Falar... Ler... Escrever... Português - Um Curso para Estrangeiros</i>	81
4.1.1.1	Informações editoriais	81
4.1.1.2	Informações metodológicas e comentários	81
4.1.1.3	Situações selecionadas de uso de língua oral	83
4.1.2	<i>Fala Brasil – Português para Estrangeiros</i>	84
4.1.2.1	Informações editoriais	84
4.1.2.2	Informações metodológicas e comentários	84
4.1.2.3	Situações selecionadas de uso de língua oral	85
4.2	Transcrição dos discursos orais	85
4.2.1	<i>Falar... Ler... Escrever... Português - Um Curso para Estrangeiros</i>	86
4.2.2	<i>Fala Brasil</i>	91
4.3	Análise do <i>corpus</i> quanto à exploração de marcadores discursivos	95
4.3.1	<i>Falar... Ler... Escrever... Português - Um Curso para Estrangeiros</i>	95

4.3.2	<i>Fala Brasil</i>	97
4.4	Exemplo de exploração de marcadores no ensino de língua inglesa	103
	Conclusão e perspectivas de aprofundamento	109
	Referências bibliográficas	113
	Anexos	
1	Critérios para transcrição	120
2	Lista dos marcadores discursivos encontrados no corpus compartilhado do Projeto NURC – Brasil	121
3	Transcrição das entrevistas mencionadas no capítulo 3 para levantamento de traços do dialeto social popular ou português popular falado	122

Introdução

1. Justificativa

Desde o início da prática econômica inaugurada pelo governo federal brasileiro em 1995 — culminando com o processo das grandes privatizações — os investimentos estrangeiros avolumaram-se de maneira significativa e acabaram por exercer, como conseqüência quase que imediata, enorme influência no campo do ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) nos pólos econômicos do País, com maior destaque para São Paulo. A evolução positiva do cenário econômico e o processo de redução do Risco Brasil no mercado internacional com credibilidade conferida ao atual governo vêm mantendo o Brasil como um país interessante a investidores estrangeiros.

O Banco Internacional de Compensações (BIS, sigla em inglês), em seu relatório trimestral divulgado em junho de 2003, destacou que o Brasil foi um dos principais beneficiados pela busca de retornos mais elevados entre os investidores internacionais nos primeiros meses daquele ano, inclusive voltando a realizar uma emissão soberana em maio com sucesso. O BIS ressaltou que a redução dos juros nos Estados Unidos e a conseqüente queda dos retornos obtidos pelos investidores beneficiaram os países emergentes, que passaram a atrair um maior fluxo de investimentos por oferecem retornos mais elevados. O real do Brasil, o peso argentino, o *rand* da África do Sul e outras moedas se valorizaram com a migração de investimentos externos nos mercados locais de renda fixa. O BIS ressaltou que o Brasil foi o principal responsável pelo aumento das captações externas dos países em desenvolvimento nos primeiros meses de 2003. As captações brasileiras representaram mais de 60% do total. "Os brasileiros aproveitaram-se da queda na aversão ao risco entre os investidores globais e a diminuição da incerteza política no País no primeiro trimestre de 2003 e realizaram empréstimos pesados", disse o banco. Segundo o BIS, a contração da exposição estrangeira no Brasil no último trimestre de 2002 cresceu para 12% em relação ao mesmo período em 2001 e foi quase o dobro da redução registrada no trimestre anterior, período que antecedeu a eleição presidencial.¹

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

¹ Fonte: Agência Estado.

vêm-se obrigados a travar conhecimento da língua portuguesa, freqüentando 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 o PLE como disciplina obrigatória.

Em face do aumento da demanda por cursos de PLE, notamos no mercado editorial um ainda tímido avanço na produção de material didático especificamente voltado para tal público. Contamos, hoje, com pouco mais de uma dezena de publicações de livros-curso de PLE, dos quais poderíamos destacar, por sua expressividade no mercado, títulos como *Bem-Vindo!* (Editora SBS), a edição revisada de *Falar... Ler... Escrever Português* (publicada pela E.P.U.) e *Avenida Brasil 1 e 2* (também pela E.P.U.) As escolas *Berlitz* desenvolveram material próprio, projeto do qual participamos, de 1990 a 1992, como redator dos livros *Português 1* e *Português 2* (suas publicações restringem-se, entretanto, a alunos matriculados na Escola, não havendo venda no circuito comercial). Apesar do pequeno avanço em termos da produção de material, vimos observando um crescente aumento de interesse por parte de profissionais envolvidos no ensino e na pesquisa de PLE, como, por exemplo, o considerável volume de trabalhos ora em desenvolvimento na Universidade de Campinas (UNICAMP) e a iniciativa do centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em promover o 1º. Encontro de Professores de Português-Língua Estrangeira em 1997 e o 2º. Encontro Internacional “Português-Língua Estrangeira: Pesquisa, Ensino e Proficiência”. O número 1 dos *Cadernos do Centro de Línguas* teve sua publicação na instância do primeiro evento (1997) e o número 2 (1998) deu-lhe continuidade, ambos inteiramente dedicados à questão do ensino de PLE; o número 3 (2000) voltou-se para o ensino instrumental de línguas estrangeiras.

O quadro promissor do aumento de demanda por cursos de PLE não se justifica somente como conseqüência 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.

Os presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil) e Néstor Kirchner (Argentina) deram, em junho de 2003, os primeiros passos para a recomposição do Mercosul, que pretendem transformar de união aduaneira em mercado comum até 2006, quando terminam seus mandatos. Enquanto os dois presidentes se reuniam no Palácio da Alvorada, a Câmara de Comércio Exterior (Camex) ratificava um acordo com a Argentina, elevando para 14% a Tarifa Externa Comum (TEC) incidente sobre as operações de importação de bens de capital realizadas pela Argentina a partir de janeiro de 2005. Com isso, inicia-se o cerzimento da TEC, a tarifa comum cobrada nas importações de produtos de terceiros países para o Mercosul que caracteriza a união aduaneira. Essa foi a primeira medida concreta que se adotou para revitalizar o Mercosul², o que poderá acarretar um número cada vez maior de falantes de espanhol à procura de cursos de PLE.

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 paulistas 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 será ministrado como língua estrangeira – hoje, a maioria das crianças só fala guarani³. Um dado que comprova o crescimento da educação indígena no Estado de São Paulo, por exemplo, é que de um total de 23 aldeias, 50% delas já possuem escola pronta e a outra metade estava em fase de construção em 2002. Há cerca de 3 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

² Fonte: *Jornal O Estado de São Paulo*, junho de 2003.

³ Fonte: *Jornal da Tarde (SP)*, edição de 15/10/02.

764 alunos em 2002. As escolas indígenas fazem parte da rede oficial de ensino: a maioria (487) é formada por alunos da 1^a. à 4^a. séries do Ensino Fundamental, que freqüentam aulas na própria aldeia de origem. Além do local apropriado, as aulas são bilíngües (em português e na língua materna) e o português é ensinado como segunda língua.⁴

Tendo em vista tamanha potencialidade mercadológica e a relativa escassez de material didático para PLE, 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 técnicas didáticas úteis não só para a produção de material de PLE como, também, para o treinamento de professores.

2. Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivos:

- a) gerais: analisar materiais de ensino de PLE em circulação quanto ao tipo de tratamento dado à língua oral; fazer um levantamento das instâncias em que a língua oral é apresentada; avaliar seu grau de adequação ao cotidiano brasileiro; e
- b) específicos: caracterizar o papel que a aplicação de marcadores discursivos pode exercer para imprimir autenticidade ao material de língua oral apresentado em cursos de PLE e evidenciar quais estratégias de gerenciamento de conversação podem ser relevantes em tais cursos.

3. Procedimentos metodológicos

A execução do projeto pressupõe as seguintes etapas:

- a) levantamento bibliográfico da literatura na área, em especial à luz da Análise da Conversação;
- b) levantamento de trabalhos cuja linha de pesquisa foi a Análise da Conversação utilizando *corpora* constituídos por textos orais;
- c) seleção do *corpus*;

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

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

- d) fazer um levantamento das situações comunicativas mais freqüentemente exploradas nos cursos de PLE;
- e) aplicação da teoria e das conclusões de trabalhos afins ao *corpus*: elencar, com base nos estudos já publicados, os marcadores discursivos mais comumente usados em tais situações;
- f) apontar necessidade prementes de aplicação das teorias sobre o português falado, mais especificamente sobre os marcadores discursivos, aos cursos de PLE com base na representatividade amostral do *corpus*.

4. Constituição do *corpus*

Para fins de delimitação da pesquisa e viabilidade da análise dos dados, este trabalho apresentará como *corpus* os diálogos dos seguintes livros didáticos de PLE:

- 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.

1. A importância da língua falada no ensino de PLE

1.1 Língua, língua falada e conversação

Embora o termo *língua* carregue consigo "uma noção prática introduzida bem antes que a lingüística se constituísse" (Dubois *et al.*,1993:384), são inúmeras as facetas, os caminhos e os ângulos segundo os quais podemos considerar tal noção para tomá-la como base de um estudo mais específico na área da Lingüística Aplicada.

Além das formas padrões utilizadas em caráter oficial por governos, neste e em outros tempos "por motivos extralingüísticos" (Dubois:384), a língua se configura em algo que vai desde um código lingüístico, com ou sem forma escrita, utilizado na comunicação dos indivíduos de uma sociedade, até visões como a de Abaurre (2003), que se engendram a partir da questão do trabalho humano executado por sujeitos histórica, social e culturalmente definidos, os quais se utilizariam de uma língua natural para organizar, interpretar e dar forma a suas experiências; ou, numa perspectiva biológica, instrumento de primatas sociais e grupais para que, uma vez audível, se execute um papel constitutivo na linguagem e haja comunicação, visto que "estamos imersos na linguagem, não há como escapar dela" (Albano,2003:27). Dentro de vários quadros teóricos, a língua vai-se definindo, por exemplo, no estruturalismo como um conjunto de enunciados que pode ser produzido por uma comunidade de fala e no gerativismo como um "epifenômeno" (Borges Neto, 2003:38), ou seja, a língua externalizada não tem existência por si só, ao contrário da língua internalizada, ou gramática, que é o que, de fato, interessaria ao lingüista na opinião de Chomsky.

Já Castilho (2003:52) crê que um bom modo de definir a língua "seria adotar uma abordagem multissistêmica, que concebe a língua como léxico, ligado ao qual temos a semântica, o discurso e a gramática", referindo-se à sua teoria modular da língua (Castilho:2002) baseada nos módulos semântico, discursivo e gramatical

Desafiando a simplicidade de uma questão tal qual "*que é língua?*", Faraco (2003:64) aponta a crise das características estruturalistas de autonomia e auto-suficiência da língua quando nos propomos a estudá-la e vemos em nossas mãos uma "complexa realidade semiótica estruturada sim, mas necessariamente aberta, fluida, cheia de indeterminação e polissemias, porque é atravessada justamente por nossa condição de seres históricos". O caminho em meio a essa "realidade estruturada, estruturante e estruturável" de Faraco parece ainda mais nebuloso quando Fiorin

(2003:72), por exemplo, afirma ter cada vez mais "dúvidas a respeito do que seja a língua por causa da complexidade", rejeitando definições como instrumento de comunicação ou sistema ordenado com vistas à expressão do pensamento e preferindo observar a língua como "a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade", ou seja, uma maneira particular de apresentar a capacidade humana de construir mundos e criar realidades. Ao afirmar que a língua "tem a ver com conceitualização de um lado, e com marcas formais de outro", Ilari (2003:98) traz o lingüista à baila na própria definição de língua, objeto sobre o qual, segundo o autor, "a gente [...] sempre tem alguma coisa nova para descobrir".

Seja na visão chomskiana (todo homem é programado fisiologicamente para falar), seja numa abordagem funcional (língua externalizada detectável sujeita a mudanças), forma, sistema ou atividade, a lingüística parece não ter dúvidas de que a língua organiza, efetiva e concretiza a faculdade humana de produzir linguagem, a capacidade exclusiva do homem de simbolizar e se referir a algo que nunca viu, podendo, assim, referir-se, por meio de linguagem verbal, ao genérico e ao particular, ao abstrato e ao concreto. Ao contrário do nível pré-lógico de pensamento e orientação dos animais, o homem tem a faculdade de produzir um encadeamento de conceitos: o modo de comunicação empregado pelos animais não é linguagem, é um código de sinais, como afirma Benveniste (1976), devido à fixidez do conteúdo, invariabilidade da mensagem, referência a situação única, resultado indecomponível (articulação impossível) e transmissão unilateral.

Como lembra Fiorin (1996), a linguagem verbal está ainda nos mitos, tão orgânica sua importância se fez na história do homem. Na Gênese, Deus criou o mundo *dizendo* palavras e Adão, uma vez criado, deu nome às criaturas para que elas passassem a existir, ou seja, o mito mostra que a linguagem verbal tem a capacidade de criar. Ainda no mito de Noé, visando a reforçar a monogênese humana de interesse da Igreja, após o dilúvio descrito na Bíblia os nomes de seus filhos foram utilizados para a denominação de três famílias de línguas (semíticas, camíticas e jaféticas), divisão posteriormente derrubada com a descoberta das Índias e das Américas e o contato com línguas indígenas e orientais. E há ainda o mito de Babel, de acordo com o qual Deus castiga a pretensão humana de construir uma torre para o céu ao multiplicar as línguas e tornar inviável a comunicação entre os homens e, conseqüentemente, a consumação da torre, reforçando conceitos de unicidade da origem da língua (divina), de capacidade de

construção e de atribuição de poder. Mais evidentemente ligado às línguas vem o mito de Pentecostes, em que, após a ressurreição de Jesus Cristo, o Espírito Santo toca, em forma de fogo, os apóstolos, que passam a entender-se não obstante a diferença das línguas faladas entre si. Levando o homem ao reencontro do estado original que havia perdido, a linguagem verbal vem configurar-se como um meio de restabelecimento da ordem.

Segundo Câmara Jr. (1999), é quando falamos oralmente ao próximo que conseguimos organizar nosso pensamento, tornando-o, assim, articulado, concatenado e nítido.

Em suma, a linguagem verbal é instrumento para que o homem exista como agente histórico e social; e o homem precisa aprender um sistema lingüístico para emitir sinais em determinada língua. Mesmo sofrendo mudanças com o passar do tempo (porque reflete as experiências de cada comunidade e está sujeita a eventos históricos e culturais), a língua é fator chave de preservação da cultura: ao receber aprendizado lingüístico, o homem também recebe aprendizado relativo à cultura. Como objeto da lingüística (pois o ponto de vista precede o objeto de uma ciência humana, segundo Saussure), a linguagem verbal, expressa por uma língua, sobrepõe-se às demais linguagens porque:

- aparece imediatamente no pensamento;
- tem níveis de abstração crescentes e de amplitude extensa (a maior entre todos os tipos de linguagem), explicando e simulando o mundo;
- é produzida por órgão do próprio corpo, para o que nenhuma instrumentação se faz necessária; e
- pode traduzir qualquer significado de qualquer linguagem de outro tipo.

A língua foi criada para ser *falada*, sendo a escrita um sistema secundário de expressão. Afinal, todos os povos falaram antes de escrever e ainda há os que não têm sua língua representada na forma escrita. Embora, como afirma Saussure, a escrita fixe os signos da língua, seu aparecimento é da ordem de poucos milênios: na China, aproximadamente 4000 a.C. (ideogramas); na Suméria, aproximadamente 3300 a.C. (escrita cuneiforme); no Egito, aproximadamente 3100 a.C. (fonogramas e ideogramas expressos pelos hieróglifos). Fosse através da pressão de uma cunha em argila mole (escrita cuneiforme) ou impressão em miolo de junco (papiros egípcios), o

desenvolvimento da escrita se deu para tornar possíveis a conservação e a transmissão de conhecimento. Fenícios inventaram o alfabeto e os gregos criaram as vogais, mas seja qual for a evolução e sofisticação da escrita, o fato é que o homem falava muito antes, daí a primazia da fala e sua importância para a lingüística.

Van Dijk (2000) enfatiza isso ao lembrar que o estudo do discurso ganhou especial relevância quando se reconheceu o fato de que os estudos lingüísticos não deveriam estar restritos à análise gramatical de sistemas lingüísticos abstratos ou ideais, ou seja, presos a uma perspectiva saussuriana, mas "de preferência, que o uso efetivo da língua deveria ser objeto empírico das teorias lingüísticas" (p.11). Marcuschi (2000:16) tece comentário mais incisivo sobre a língua em uso, dando ênfase à língua falada:

*“Numa sociedade como a nossa, a escrita enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno [...] Não obstante isso, sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um **ser que fala** e não como um **ser que escreve**. [...] Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.”*

A língua falada vai presentificar as relações interacionais verbais entre os indivíduos através da conversação. Uma "atividade lingüística básica" (Castilho,2002:29), a conversação faz parte do dia-a-dia de qualquer pessoa e é "a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora" (Marcuschi,1997:14).

Richards & Schmidt (1990:118) citam Goffman (1976) para eliminar a ambigüidade com que a literatura utiliza o termo *conversação*, imprimindo-lhe limites mais bem estabelecidos e definindo-o como:

"talk occurring when a small number of participants come together and settle into what they perceive to be a few moments cut off from (or carried on to the side of) instrumental tasks; a period of idling felt to be an end in itself, during which everyone is accorded the status of someone whose overall evaluation of the subject matter at hand [...] is to be encouraged and treated with respect; and no final agreement or synthesis is demanded, differences of opinion to be treated as unprejudicial to the continuing relationship of the parties".

A conversação tem sua base na comunicação oral. Explica Vanoye (1998) que a comunicação oral compreende o aspecto fisiológico (sensibilidade orgânica às variações de frequência, periodicidade e intensidade das ondas sonoras, com limites humanos), o aspecto psicolingüístico (através do qual a recepção de uma mensagem oral depende da categorização de seus elementos gramaticais, semânticos, simbólicos e estilísticos) e ainda o aspecto psicológico (relacionado a questões de atenção e personalidade). Assim, segundo o autor francês (p.209),

"a comunicação oral só é possível:

- *se o emissor da mensagem não ultrapassar certos limites fisiológicos precisos (que variam de acordo com os indivíduos e as situações [...]);*
- *se a mensagem for identificável, isto é, se suas condições de emissão permitirem o reconhecimento de um código comum ao emissor e ao receptor; e*
- *se o contato psicológico se mantiver de ambas as partes, isto é, se o emissor prender a atenção do receptor e se este adaptar seu comportamento às condições particulares da comunicação."*

A comunicação oral propiciará a conversação quando o receptor estiver presente e próximo (ou *aproximado*, por meio de dispositivos tecnológicos como o telefone ou uma videoconferência, por exemplo) e o contato for imediato. Em contraste à situação de não-intercâmbio, que não nos interessa na presente investigação, no intercâmbio os interlocutores conversam de fato: nele é possível a inversão de papéis entre emissor e receptor por meio de diversos mecanismos de tomada de turno e o *feedback* é viável.

A conversação, ou seja, comunicação oral com intercâmbio, faz com que se produza um diálogo em que entram em jogo, no mínimo, um receptor e um emissor. Vanoye faz, ainda, a seguinte observação (p.213), cujo teor será importante ao justificarmos os caminhos teóricos de nosso trabalho:

"O diálogo implica um sentido e um resultado. Não se dialoga no vazio, mas para se informar ou se defrontar com alguém. Extraindo do diálogo uma significação global, diremos que não se trata de conseguir que um dos dois interlocutores se incline diante do outro, mas que o diálogo enriqueça, de uma maneira ou de outra, seus participantes. O diálogo supõe, da parte de quem fala, a vontade de se fazer compreender, e, da parte de quem ouve, a decisão de ouvir e de compreender. Mas estas condições se chocam com obstáculos

diffíceis de se superar; assim é que entram em jogo a personalidade do receptor, seus gostos, suas idéias, suas paixões e superpõe-se à mensagem efetivamente emitida uma 'segunda' mensagem constituída por suas reações, suas respostas, suas resistências implícitas."

Tais "gostos, idéias e paixões" poderão expressar-se na conversação por meio de unidades sintáticas (de natureza verbal, não verbal e supra-segmental) que obedecem a princípios comunicativos para sua demarcação. Marcuschi (1997:61) denota que "existem relações estruturais e lingüísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno" e prossegue explicando que tais sinais, como recursos verbais de orientação e organização da conversação,

"operam como marcadores [e] formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação."

Nesse âmbito, portanto, exercem papel importante os sinalizadores dessas relações comunicativas, em torno de cuja aplicação orbita nossa pesquisa e dos quais trataremos mais tarde com maiores considerações fundamentadas na Análise da Conversação.

De caráter etnometodológico, a Análise da Conversação surge na década de 60 norteadas pelo princípio de que "todos os aspectos da ação e da interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização estrutural convencionalizada ou institucionalizada" (Marcuschi,1997:6) e avança no movimento orientado pela tendência geral aos estudos da fala espontânea (Sacks, Schegloff & Jefferson:1974) e posterior preocupação com aspectos lingüísticos, paralingüísticos e socioculturais a serem considerados numa instância bem-sucedida de interação (Gumperz:1982).

Nosso estudo sobre a conversação no ensino de PLE terá como foco, portanto, a análise dos sinais orientadores e organizadores da conversação, ou seja, os *marcadores conversacionais*, conforme inicialmente tratados por Marcuschi (1997), mas, depois, num minucioso estudo definidor de traços feito por Risso, Silva & Urbano (2002), chamados de *marcadores discursivos*, denominação, segundo os autores, mais "adequada e abrangente do que a de *marcadores conversacionais*", que sugere,

"inevitavelmente, um comprometimento exclusivo com um tipo de texto oral, que é a conversação" (Risso, Silva & Urbano, 2002:23).

1.2 O ensino da língua falada: uma visão multidisciplinar

No intuito de demonstrar a multiplicidade e a variedade das questões atualmente consideradas quando se pensa o ensino de uma língua estrangeira, Celani (1997) faz um levantamento que engloba aspectos variados tais como filtro afetivo, autenticidade de materiais, estilos de aprendizagem, professor facilitador, linguagem e poder, interdisciplinaridade, o papel do falante nativo e dezenas de outros itens. Organizando historicamente esse elenco, a autora fornece um quadro (abaixo) em que se vê uma síntese dessas questões predominantes no ensino de línguas estrangeiras em três décadas:

DÉCADA DE 70	DÉCADA DE 80	DÉCADA DE 90
ênfase na aprendizagem	otimização do ambiente da aprendizagem	► ?
	a hipótese do input	► ?
	fatores afetivos	métodos humanistas
ritmo variado de aprendizagem	estilos/estratégias de aprendizagem	<i>(necessidade de mais pesquisas)</i>
abordagens de ensino variadas	diversificação de materiais	<i>(pode-se tornar um problema)</i>
clareza de propósitos	proficiência prática	►
línguas para fins específicos	atividades comunicativas/tarefas	►
abordagem pragmática	materiais autênticos	►
	pedagogia realista	►
	uso da língua materna	► ?
	discurso concatenado ao invés de sentenças isoladas	► ?
	desenvolvimento da habilidade de leitura apenas como um objetivo legítimo	► ?
desacordo quanto ao papel da gramática	►	►
programa de curso funcional	programa de curso comunicativo	► ?
abordagem comunicativa	correção <i>versus</i> fluência	► ?
	o uso da mídia	► <i>(vai mudar nas mãos de professores bem informados)</i>
	abordagens alternativas	► ?
	interação na sala de aula	►
	professor pesquisador	►
	educação dos docentes	►
	conscientização lingüística	►
		alta tecnologia
		interdisciplinaridade
		aprendizagem reflexiva
		professor reflexivo
		participação do aluno das decisões
		direitos lingüísticos do aluno
		informática
		linguagem e poder
		inglês como língua internacional

Legenda: ► = a preocupação continua ? = há divergências a respeito

Analisando o quadro e tomando-se as considerações da autora sobre as mudanças nele refletidas em função de fatores externos como a passagem de uma economia nacional para uma economia mundial, de um monismo cultural e lingüístico para um pluralismo cultural e lingüístico, de sistemas ditatoriais para sistemas mais democráticos e, ainda, de uma substituição da cultura letrada pela visual, verificamos que fatores internos ao próprio pensamento lingüístico também exerceram influência nas condutas determinantes das mudanças de visão referentes ao ensino de língua estrangeira. Percebe-se, por exemplo, a presença da linha pragmática no planejamento de cursos na década de 70, coincidente com os caminhos que a própria lingüística vinha traçando perante uma nova visão de seu objeto de estudo, haja vista a produção de trabalhos na área da etnometodologia e dos estudos da linguagem em uso, estratégias do falante (Gumperz,1982), organização da conversação (Schegloff,1972), dos marcadores do discurso (Schiffrin,1987), etnometodologia e a lógica da língua (Coulter:1991), para citar alguns.

Mesmo questões acerca da aquisição da língua materna chegaram a ter sua influência sobre os conceitos teóricos a partir dos quais os cursos de língua estrangeira eram planejados. Em reação ao behaviorismo vigente na década de 1950, Chomsky vem afirmar que a criança exposta a uma fala normalmente truncada ou incompleta é capaz de dominar, no espaço de tempo entre 18 e 24 meses, um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante, ou seja, considera-se um mecanismo inato da aquisição da linguagem que elabora hipóteses lingüísticas sobre dados lingüísticos primários. Como evidência contrária a tal pensamento, o epistemólogo suíço Jean Piaget (1979) lança a discussão do cognitivismo construtivista, segundo o qual o aparecimento da linguagem se dá na superação do estágio sensório-motor por volta dos 18 meses, fase em que a criança passa a ser capaz de representar um objeto significado a partir de um significante e desenvolve a habilidade da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada.

Vigotski (1987) surge, então, partindo do princípio de que os estudiosos separavam o estudo da origem e desenvolvimento da fala do estudo da origem do pensamento prático da criança, propondo, numa colocação aqui simplificada por força de delimitação dos nossos propósitos, que fala e pensamento fossem estudados sob um mesmo prisma em que a atividade simbólica, viabilizada pela fala, teria uma função

organizadora do pensamento (com a ajuda da fala, a criança começaria a controlar o ambiente e o próprio comportamento).

O sócio-interacionismo veio trazer uma corrente de pensamento divergente tanto do cognitivismo piagetiano quanto do inatismo chomskiano, afirmando que fatores sociais devem ser levados em consideração quando da investigação da aquisição da linguagem pela criança, ou seja, a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores passariam a ser vistas como pré-requisito básico no desenvolvimento lingüístico. Segundo essa abordagem, rituais comunicativos pré-verbais preparam e precedem a construção da linguagem pela criança, sendo que a fala a que estiver exposta (input) deve ser vista como importante fator de aprendizagem da fala.

Sem entrarmos no mérito de uma análise mais profunda das teorias de aquisição de linguagem, percebemos que, durante décadas, o pensamento corrente nessa área influenciou o planejamento de cursos de línguas estrangeiras com base na premissa de que ensinar uma segunda língua a um ser humano de maneira igual à que ele adquirira sua língua materna seria um método muito mais eficiente.

Desde Lado em 1957, por exemplo, que propunha o ensino da língua estrangeira com base na comparação com a língua materna levando-se em conta o aspecto cultural, avançamos até Widdowson, que, em 1978, estabeleceu a diferença entre o use (uso da língua; entender quais frases consideradas corretas são apropriadas em um determinado contexto particular) e o usage (emprego; habilidade de compor frases corretas), dando início à abordagem comunicativa dos cursos de idiomas.⁶

A título de ilustração e melhor posicionamento histórico do processo, o quadro na página seguinte⁷ indica, de maneira esquemática e sucinta, as principais correntes que guiaram o planejamento de cursos de línguas estrangeiras:

⁶ *Apud* Gomes (1997).

⁷ Fonte: <http://www.worldhistory.com/language.htm>; nossa tradução, acesso em 19/1/2004.

Anos 60: iniciam-se pesquisas sobre estratégias de aprendizagem de línguas; Caleb Gattegn cria o *Silent Method*; James Asher desenvolve o *Total Physical Response Method*.

1966: Aaron Carton publica o *Method of Inference in Foreign Language Study*, a primeira tentativa de um professor de língua estrangeira a apresentar estratégias de aprendizagem aos alunos.

1968: iniciam-se os financiamentos do governo norte-americano ao ensino bilíngüe.

Anos 70: Dee Groberg cria o método mnemônico; diversos estudiosos se lançam sobre pesquisas sobre métodos de aprendizagem de línguas.

1971: Joan Rubin inicia suas pesquisas de estratégias para ser um aprendiz bem-sucedido.

1975: Rubin classifica estratégias de aprendizagem de línguas como diretas e indiretas.

Anos 80: iniciam-se os métodos comunicativos; Tracy Terrell cria o *Natural Approach*.

1981: determinada a variante oficial do idioma inglês no congresso dos Estados Unidos.

1985: O'Malley divide as estratégias de aprendizagem em três categorias principais: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas.

1987: Rubin estabelece suas estratégias de aprendizagem (decomponíveis): aprendizagem, comunicação, social.

1990: A Universidade de Oxford apresenta uma nova classificação de estratégias de aprendizagem de línguas, cujos conceitos tinham a chamada competência comunicativa como principal foco.

1992: Stern introduz suas cinco principais estratégias de aprendizagem: administração e planejamento, cognitivas, comunicativas-experimentais, interpessoais e afetivas.

1997: Conti e Kolsody apresentam seus métodos.

Para melhor compreendermos alguns dos métodos desenvolvidos, o quadro 3 (página seguinte) nos dá uma idéia da evolução do papel do instrutor e do aprendiz segundo os principais conceitos norteadores do ensino de língua estrangeira⁸:

⁸ Fonte: <http://www.worldhistory.com/language.htm>; nossa tradução, acesso em 19/1/2004.

MÉTODOS DE ENSINO: O PAPEL DO INSTRUTOR E DO APRENDIZ		
Método	Instrutor	Aprendiz
<i>Situational Language Teaching</i>	Determina contextos. Corrige erros.	Imita. Memoriza.
<i>Audio-lingualism</i>	Modela a língua. Aplica exercícios de repetição e substituição.	Pratica modelos. Busca precisão.
<i>Communicative Language Teaching</i>	Analisa necessidades. Determina tarefas.	Aperfeiçoa. Negocia.
<i>Total Physical Response</i>	Líder. Monitora ações.	Obedece a comandos. Executa ações.
<i>Community Language Learning</i>	Conselheiro. Provê paráfrases.	Colaborador. Indivíduo íntegro.
<i>Natural Approach</i>	Agente. Utiliza objetos.	Deduz.

Não vamos nos ater aqui a maiores considerações acerca do desenvolvimento histórico dos estudos de aquisição de primeira língua, tampouco da evolução da área de ensino de línguas estrangeiras, haja vista a delimitação de nosso objeto de estudo na consideração da língua falada e, mais especificamente, dos marcadores discursivos nos cursos de PLE. Entretanto, há que ressaltar:

- (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;

- (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)⁹, 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.

Richards & Schmidt (1990) colocam-se quanto à importância de se considerar a interação nos estudos da linguagem verbal:

"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)

Verificamos, assim, a preocupação em considerar como complementação do programa de *input* lingüístico 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.

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.

⁹ *Apud* Pires (1997).

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.

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.

Parece-nos importante frisar, no âmbito deste trabalho, 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 lingüísticos 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 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 sociolingüístico 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”.

É impossível descartar da realidade do aluno estrangeiro situações de conversação com brasileiros, motivo pelo qual se torna absolutamente necessária a tentativa de retratar o mais fielmente possível, no material didático, as situações comunicativas que envolvem conversação. Isso implica considerar os aspectos inerentes à conversação espontânea, ou seja, planejamento e não-planejamento, envolvimento e distanciamento, cooperação na construção do texto, etc. A existência desses aspectos pode acarretar a presença de marcadores discursivos nos diálogos, os quais, não obstante a ênfase dada aos chamados “métodos comunicativos”, não são explorados nos materiais didáticos atualmente em uso no mercado brasileiro.

Assim, podemos entender como não apropriadas ao ensino de PLE as perspectivas:

- a) *formalista*, por tratar a língua como um sistema autônomo descolado de sua realidade social e, portanto, inviável de se aplicar a indivíduos que são transportados de uma cultura a outra; e
- b) *estruturalista*, segundo a qual a língua é basicamente uma forma de transmissão de informação e desconsidera o falante como ser social;

parecendo-nos ideal a noção *socio-interativa* de língua, que diz ser a interatividade de natureza social e histórica, bem como uma forma de ação configurada em conjunto de práticas sociais. A isso, deve-se aliar a multidisciplinaridade entre a Sociolinguística, a Análise da Conversação e a Linguística Aplicada, entres outras, ou seja, visões nas quais o ser humano tem um papel fundamental na língua, tomada não como representação do mundo, mas sim como um conjunto de práticas e ações.

Independentemente da variedade que se selecione para o ensino (e lembrando que toda escolha implica julgamento de valor, sem critério lingüístico), questões como tomada de turno, interrupções e marcadores discursivos não podem ser ignoradas quando da preparação de material didático para expor o aluno a contextos lingüísticos

realistas em sua simulação de uso de língua e prepará-lo devidamente para sua inserção no contexto social, cultural e lingüístico de uma determinada comunidade no Brasil. A dificuldade maior desse novo ser numa cultura diversa à sua é aprender a se *portar* lingüisticamente, não somente a utilizar a nova língua como um mero código que lhe possa ser útil à comunicação.

1.3 Conceitos sociolingüísticos para análise de materiais didáticos de PLE

Uma pesquisa realizada na Faculdade de Filosofia do Recife (Moura,1997) teve como objetivo “dar uma visão geral do estágio atual de ensino de PLE no que tange especificamente o grau de observância de alguns conceitos psico-sócio-lingüísticos em livros didáticos de Português para Estrangeiros” (p.123). Para tal pesquisa, a autora analisou, em cinco livros de PLE utilizados comercialmente no Brasil, o nível de influência do estruturalismo e a adequação do conteúdo dos livros às necessidades comunicativas dos alunos, terminando por sugerir o aprimoramento de alguns conteúdos à luz de conhecimentos de base sociolingüística e psicológica.

A análise e a avaliação dos cinco livros foram realizadas mediante a utilização de um questionário composto de 57 perguntas baseadas em conceitos de diferentes naturezas:

- a) conceitos psicolingüísticos: aquisição, cognição, percepção, memória;
- b) conceitos sociolingüísticos: variedade lingüística, mistura de variedades, competência comunicativa, preconceito lingüístico.
- c) conceitos psicológicos e de lingüística aplicada: condicionamento comportamental, correção gramatical, língua padrão, indução, dedução, automatismo, seqüência natural de aquisição, progressão linear, progressão cíclica, criatividade, competência, desempenho, gramaticalidade, contextualização, comunicação.

Para não fugirmos aos objetivos do presente trabalho, utilizaremos somente alguns dos conceitos analisados pela autora nos livros didáticos de PLE.

Segundo Krashen (1992)¹¹, a **aquisição** 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 lingüística. A aprendizagem 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 seqüência 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 portuguesa.
- 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.¹² A aprendizagem serve apenas como um elemento de controle da competência adquirida (monitor), quando então nos referimos conscientemente a regras para corrigir nosso desempenho lingüístico.
- 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 ultrapassam nosso conhecimento lingüístico. A aceitação desta hipótese está aceita nos textos selecionados para compreensão em livros didáticos que seguem a abordagem funcionalista.

¹¹ *Apud* Moura (1997).

¹² Segundo Krashen (*op.cit.*), **aprender** implica um processo consciente de estudo e atenção dirigida à formação de enunciados e à correção de erros, ao passo que **adquirir** é ser capaz de interagir com eficiência em determinada língua sem prestar atenção à forma.

- d) **Cognição:** habilidade de formar pensamentos e idéias. 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 lingüística, 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 lingüística:** diferença de utilização do vernáculo por razões diastráticas, diafásicas e diatópicas. A grande importância do estudo das variedades lingüísticas 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 lingüístico: é a estimacão exagerada dos valores de uma determinada variedade de língua utilizada por um grupo social em detrimento das demais. O preconceito lingüístico está diretamente relacionado a uma distorcão de valores que se reflete através do menor ou maior prestígio cultural que uma determinada variedade lingüística exerce sobre as outras. A conscientizacão 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 lingüísticas, evitando que sejam feitos julgamentos sobre a capacidade intelectual dos indivíduos baseados apenas no uso de uma dada variante lingüística menos prestigiada socialmente.

A conclusão da autora mediante a pesquisa dos cinco livros didáticos mostrou que há diferentes níveis de influênciacão do estruturalismo, sendo que três das obras baseiam-se na abordagem comportamental-estruturalista, apresentando uma preocupação maior com a forma, e os dois outros livros se enquadram numa linha estrutural-cognitivista, enfatizando o raciocínio, a criatividade e os usos da língua portuguesa, bem como um interesse maior em atender às necessidades comunicativas dos alunos estrangeiros no Brasil. A idéia de encontrar apenas exercícius mecanicistas e nenhuma ênfase à comunicacão e aos usos da língua portuguesa não se confirmou. Entretanto, verificou-se que os materiais ainda são deficientes no que se refere aos aspectos sociolingüísticos descritos acima e, ainda e em maior extensão, com relacão a aspectos inerentes à língua falada, explorados pela Análise da Conversacão.

Castilho (2002) chama nossa atencão aos embates entre uma lingüística do enunciado e uma lingüística da enunciacão. A primeira postula a língua como um fenômeno homogêneo, produto a ser examinado independentemente de suas condições de produção e desviculando-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 lingüística 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 da Pragmática e da Análise da Conversação servirá como instrumento útil ao desenvolvimento de materiais que melhor reflitam a língua portuguesa em seu uso efetivo dentro de um contexto sociocultural.

2. Fundamentos teóricos

2.1 Análise do Discurso, Pragmática e Análise da Conversação

Charaudeau & Maingueneau (2004:43) apontam que "à Análise do Discurso podem-se atribuir-se definições as mais variadas: muito amplas, quando ela é considerada como um equivalente de 'estudo do discurso', ou restritivas quando, distinguindo diversas disciplinas que tomam o discurso como objeto, reserva-se essa etiqueta para uma delas". E detalham, fazendo referência a outros autores:

"Se ela [a Análise do Discurso] é concebida como estudo do discurso, sem especificação mais precisa, 'o estudo do uso real da linguagem, por locutores reais em situações reais (Van Dijk,1985:1,2)¹³, a Análise do Discurso aparece como a disciplina que estuda a linguagem como atividade ancorada em um contexto e que produz unidades transfrásticas, como 'utilização da linguagem com fins sociais, expressivos e referenciais' (Schiffrin,1994:339)¹⁴. Nessas condições, a análise do discurso faz coexistirem 'abordagens' muito diversas: análise da conversação, etnografia da comunicação, sociolinguística interacional (Gumperz), etc." (p.44)

No âmbito dos estudos da conversação, sobretudo nos países anglo-saxônicos, a Análise do Discurso é tomada pelo viés dos estudos da conversação, visto que o discurso é considerado como uma atividade fundamentalmente interacional. É assim que em tais países ocorre uma divisão entre Análise do Discurso ("fundada sobre uma análise linguística hierárquica de textos conversacionais", como apontam Charaudeau & Maingueneau, p.44¹⁵) e a Análise da Conversação (ou Análise Conversacional) propriamente dita, na esfera da etnometodologia.

A partir da década de 70, 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).

¹³ VAN DIJK, T.A. (1985) *Handbook of discourse analysis*. Londres: Academic Press.

¹⁴ SCHIFFRIN, D. (1994) *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.

¹⁵ *Op. Cit.*

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, lingüística - 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 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, de fato, contribuirão à conversação e determinarão seu curso. Por isso, o par adjacente, como definido por Schegloff e Sacks¹⁶, é uma noção central na Análise da Conversação e descreve um modo de organização seqüencial 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

¹⁶ *Apud* Charaudeau & Maingueneau (2004)

prosseguir. A ligação que une os dois termos do par adjacente é uma ligação de dependência condicional. Entretanto, a seqüencialidade 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 Grice¹⁷, 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 verídica;
- 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 freqüentemente ser estabelecida por intermédio da incorporação

¹⁷ *Apud* Fiorin (2002)

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 lingüísticos, paralingüísticos 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 vem mostrar-se, assim, 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 lingüísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais?"

Dessa maneira, distanciando-se da Análise do Discurso por conta de sua "vocação empirista" (Marcuschi,1997:7), a Análise da Conversação norteará a análise proposta em nossa pesquisa e servirá como ponto de partida para as conclusões e propostas de aprofundamento dele decorrentes. Parecem-nos interessantes aos nossos propósitos dentro das fronteiras do ensino de PLE, sob o ponto de vista do instrumental metodológico oferecido, a preocupação da Análise da Conversação com a investigação sobre como o homem se apropria do conhecimento social e das ações e a preocupação em saber a forma metódica sob a qual os membros de uma sociedade aplicam seu saber sociocultural fazendo uso de processos e mecanismos passíveis de descrição em uma língua a serviço de uma cultura dentro da qual se instauram sentidos numa sociedade: "sem sociedade não há língua" (Koch,2003:124); "sem cultura não há sentido" (Salomão,2003:185).

2.2 Marcadores conversacionais ou discursivos

Para nós, assim como para Marcuschi (1977:61):

"parece claro que na Análise da Conversação não se podem empregar as mesmas unidades sintáticas que para a língua escrita. Tudo indica que as unidades, na conversação, devem obedecer a princípios comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos. Existem relações estruturais e lingüísticas entre a organização da conversação em turnos [...] e a ligação interna em unidades constitutivas de turno. Isso sugere que os

marcadores do texto conversacional são específicos e com funções tanto conversacionais como sintáticas".

A preocupação com o que hoje se denomina marcadores conversacionais ou discursivos (a justificativa de proposta dessa segunda designação será explicada adiante) há muito vem sendo demonstrada de formas mais ou menos sistemáticas.

Uma investigação acerca do assunto nos remete à década de 30 rumo à obra de Manuel Said Ali (1930), em que já se dá importância a certas "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), o autor 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.

Hoje em dia é amplo o espectro de estudos de conversação que contemplam esses sinalizadores e organizadores da interação quanto à produção discursiva durante sua elaboração, ou seja, os marcadores discursivos, os quais passaram por diversas interpretações e posturas.

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, desprovendo 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 seqüenciadores dos sintagmas.

A falta de consenso dos estudos de análise dos marcadores discursivos fica, enfim, evidente nas diversas referências a tais estruturas nos mais variados autores: *Gliederungssignale* (Gülich,1970), conectores fáticos (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 (Gülich & Kotschi,1983; Gaulmyn,1987), marcadores de ancoragem do tópico (Berthoud,1996), marcadores de reparação (Goffman, 1973)¹⁸.

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,

¹⁸ *Apud* Charaudeau & Maingueneau (2004:320)

sendo que o papel mais freqüentemente 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 co-produção na interação) tanto no nível cognitivo quanto no nível da relação interpessoal (tomada como uma seqüência 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: 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; auto-interpretação; 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:

<p>sinais de tomada de turno</p> <p>(cont.)</p>	<p>expressões com as quais se inicia ou se toma o turno em algum momento</p>	<p>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 idéia</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>)</p>
<p>sinais de sustentação do turno</p>	<p>utilizados pelo falante para manter a palavra ou conseguir o assentimento do ouvinte</p>	<p><i>viu?, sabe?, entende?, correto, paráfrase (em resumo, resumindo)</i></p>
<p>sinais de saída ou entrega do turno</p>	<p>utilizados pelo falante para autorizar o ouvinte a tomar o turno</p>	<p><i>né?, viu?, entendeu?, é isso aí, o que você acha?</i></p>
<p>sinais de armação do quadro tópico</p>	<p>funcionam como <i>framing</i> e indicam o panorama em que se encontra a conversação</p>	<p><i>agora que estamos nesse ponto</i></p>
<p>sinais de assentimento ou discordância</p>	<p>produzidos pelo ouvinte durante o turno do parceiro, quase sempre em sobreposição de vozes</p>	<p><i>mhmm, ahã, não não, como?, ué</i></p>
<p>sinais de abrandamento</p>	<p>resolvem problemas específicos, mitigando efeitos negativos, minorando impactos e minorizando riscos</p>	<p>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?</i>; <i>fiz bem, não fiz?</i>); <i>hedges</i> (evasões)</p>

Preti (1997:233) define, em glossário, 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:

(a)

lingüísticos	verbais lexicalizados (<i>sabe?</i>) verbais não-lexicalizados (<i>ahn</i>) prosódicos (pausa, alongamento)
paralingüísticos (olhar, riso, etc.)	

(b)

simples (<i>sabe?</i>)
compostos (quer dizer)

(c)

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 marcadores, redenominando-os *marcadores discursivos* por crerem ser essa designação "*mais adequada e abrangente do que a de marcadores conversacionais*" e defendendo-a nos seguintes dizeres:

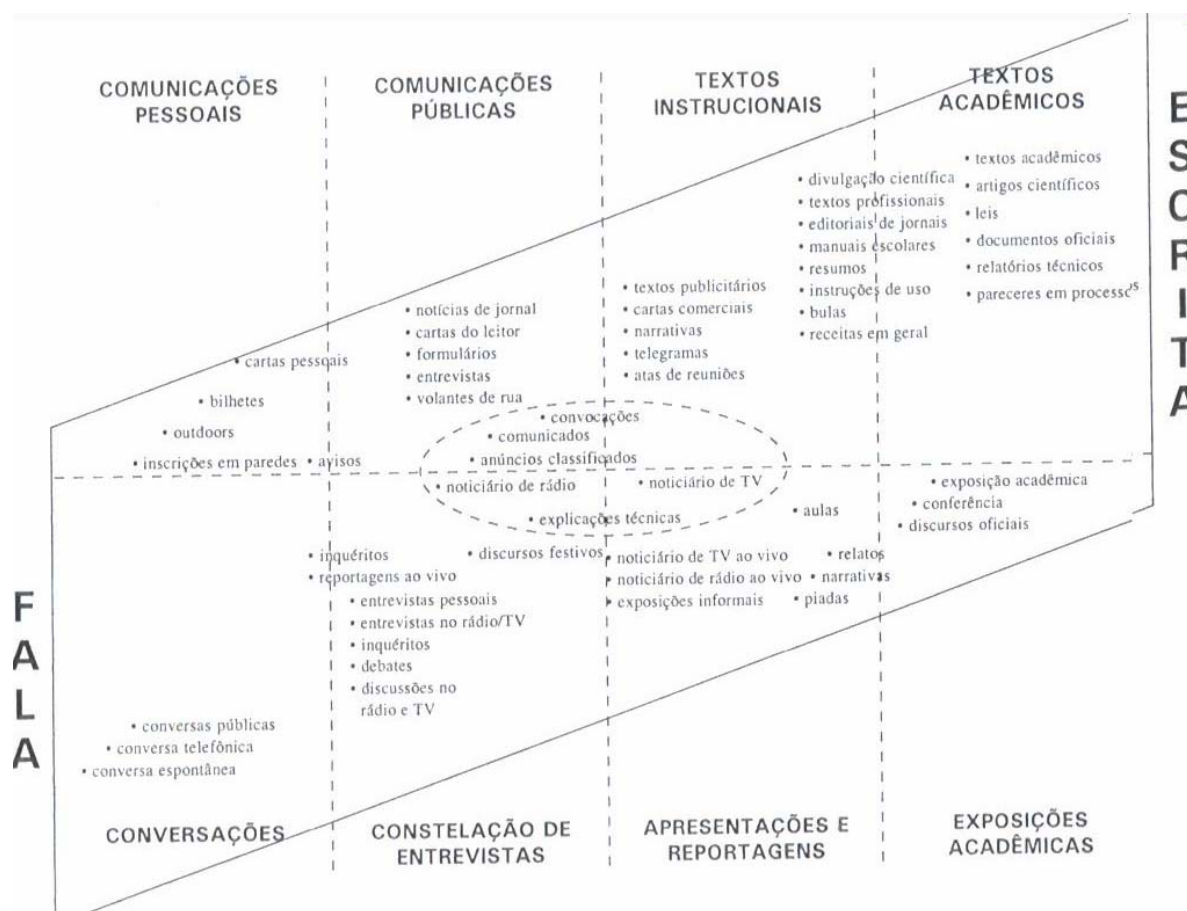
"Embora esta outra [marcadores conversacionais] seja a mais corrente e aceita entre os lingüistas brasileiros, reconhecemos nela uma limitação, por sugerir, inevitavelmente, um comprometimento exclusivo com um tipo de texto oral, que é a conversação." (p.22)

Adotaremos em nossa pesquisa a designação de *marcadores discursivos* por concordarmos com a maior abrangência imputada aos marcadores se tratados de tal forma.

Tendo em vista que nossa pesquisa debruçou-se sobre a abordagem do ensino do português do Brasil, em especial no tratamento dado à língua oral e não somente à conversação, havemos de considerar um universo maior do que esta última, englobando, no espectro proposto por Marcuschi (2000), as diversas atividades relacionadas à língua falada. A visão do autor nos é interessante e conveniente porquanto, ao descartar a dicotomia estrita entre fala e escrita (que as coloca como extremos opostos contrastantes e reflete, em essência, um prescritivismo de uma única norma lingüística tida como padrão denominada norma culta), nos oferece uma série de gêneros da fala que vão além da conversação e que, a nosso ver, devem ser exploradas em cursos de PLE.

Não nos interessa, aqui, o ensino da norma culta somente. O objetivo primeiro desta pesquisa é denunciar a insistência de materiais didáticos de PLE em simular instâncias de utilização de língua oral com uso quase exclusivo da norma culta, ignorando características imanentes à língua falada em suas várias formas e, assim, privando os aprendizes de português de mecanismos úteis à administração e obtenção da interação bem-sucedida com falantes nativos do português. Isso poderá levar a graves frustrações de encaixe do aprendiz na nova cultura cuja língua está aprendendo, visto que, conforme já discutimos, língua não é simplesmente estrutura, mas sim atividade.

Compartilharmos com o autor a visão acerca da não-superioridade da escrita com relação à fala, bem como com a idéia de que "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Em conseqüência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear" (Marcuschi,2000:37). Por isso, reproduzimos seu gráfico representativo do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (Marcuschi,2000:41) para complementar nossa justificativa pela escolha do termo *marcador discursivo* e ampliar, assim, sua análise para além da conversação:



Do gráfico depreende-se que a fala manifesta-se não só na conversação, mas também em entrevistas, inquéritos, debates, discussões, explicações técnicas, etc., instâncias essas em que os marcadores discursivos podem estar presentes por se tratarem de organizadores e sinalizadores da interação.

Castilho (Castilho & Preti,1986:9) corrobora tal pensamento afirmando que *"a língua oral, como se sabe, encerra um volume maior de fenômenos pragmáticos que a língua escrita. Bani-los [...] seria reduzir demasiadamente o fenômeno oral ao escrito."*

Embora não seja nosso intuito analisar textos escritos (que eliminam os marcadores ao apagarem as estratégias e mecanismos de planejamento), observamos que os materiais didáticos analisados parecem ter transportado a natureza da escrita em seu grau máximo para as reproduções de língua falada. Conseqüência disso é a baixa freqüência de marcadores discursivos nas representações da língua falada nos livros didáticos de PLE, resultando, nos termos de Marcuschi (2000), numa regularização dos fenômenos de descontinuidade sintática na formulação textual com vista à idealização do texto falado.¹⁹

2.3 Traços definidores dos marcadores discursivos

Uma vez justificada a escolha pela designação *marcador discursivo*, passemos agora a um maior detalhamento dos procedimentos metodológicos da investigação dos traços definidores dos marcadores discursivos conforme Risso, Silva & Urbano (2002) — em pesquisa publicada no volume VI da coleção *Gramática do Português Falado – Desenvolvimentos* — bem como as variáveis consideradas, análise resumida dos dados, matrizes básicas de traços definidores e conclusões.

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

2.3.1 Procedimentos metodológicos

A investigação sobre as propriedades definidoras dos marcadores discursivos 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

¹⁹ O autor explica que os fenômenos de descontinuidade sintática não são sentidos como descontínuos sob o ponto de vista discursivo: "descontinuidade discursiva seria aquela em que dariam digressões, rupturas tópicas, inserções incompreensíveis, desconcatenação sócio-interacional e deslocamento situacional, entre outros 'problemas'".

propósito já apresentado como não considerando somente a norma culta no âmbito do ensino de PLE.

Tal paradoxo revelar-se-á inexistente quando, ao compararmos o discurso culto ao discurso popular no capítulo 3 por meio de contraste de programas televisivos, verificarmos, a partir de uma análise quantitativa e qualitativa, que os marcadores existem em ambas as variedades. Sem adiantar maiores detalhes, vimos 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 marcadores discursivos 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 marcadores discursivos não ficou restrita ao discurso culto.

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

	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

Efetuuou-se o levantamento de unidades apontadas "consensualmente ou não" (p.23) como marcadores discursivos, 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 marcadores discursivos. As 1298 ocorrências obtidas nesse levantamento foram analisadas em relação a dezesseis variáveis, *"tendo em vista recobrir e reunir aspectos*

avulsamente considerados, de forma explícita ou implícita, na literatura lingüística sobre o assunto" (p.24) e nas experiências de trabalho dos autores com os marcadores discursivos. Cada variável foi recortada em seus respectivos traços potenciais.

As principais regularidades ou tendências de enquadramento das formas foram, então, apreendidas a partir do modo e da proporção com que as ocorrências preenchem 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 freqüências e o cruzamento de variáveis permitiu chegar a alguns aspectos definidores dos marcadores discursivos.

2.3.2 Variáveis consideradas e seus traços

Foram as seguintes as dezesseis variáveis analisadas no *corpus* das ocorrências, aqui relacionadas com uma breve indicação de seus aspectos e respectivos traços:

	VARIÁVEL	ASPECTOS	TRAÇOS
1	padrão de recorrência	freqüência, 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-seqüenciador tópico 2-seqüenciador frasal 0-não-seqüenciador
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 (contigüidade / combinalidade)	co-ocorrência 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)

2.3.3 Traços caracterizadores dos marcadores discursivos

Notam-se, entretanto, dados para a formulação de uma concepção básica, "mas não absoluta" (p.53), de **traços caracterizadores** dos marcadores discursivos 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 seqüenciamento 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 seqüencial 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 marcadores discursivos 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 marcadores discursivos é uma evidência a mais de sua dissociação sintática em relação à estrutura oracional em que se aloca;
- f) são insuficientes para constituírem enunciados completos em si próprios, ou seja, são, do ponto de vista comunicativo, inidades não-autônomas, diferenciando-se, nesse ponto, mas não somente nele, das interjeições, dos vocativos, das palavras-frase;
- g) em seu padrão mais freqüente e característico, os marcadores discursivos são formas de extensão reduzida a uma ou duas palavras de 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 marcadores discursivos 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*), reiterações (*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

marcadores discursivos, 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 2 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 marcadores discursivos 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 marcadores discursivos 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 marcadores discursivos 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. Os limites de nossa pesquisa não nos permitirão tirar o devido proveito dos resultados apontados por esse estudos, que, sem dúvida, enriqueceriam com preciosos detalhes nossa investigação acerca dos marcadores discursivos no campo do ensino do PLE.

Entretanto, parece-nos que as diversas abordagens dos marcadores — de "palavras expletivas ou denotativas" ou "palavras de difícil explicação", na visão da gramática tradicional, a "marcadores conversacionais" ou "discursivos", conforme proposto por analistas da conversação — receberam inúmeras contribuições de estudos variados, desembocando na determinação dos traços definidores acima e facilitando nosso trabalho nos termos de uma melhor coerência e segurança no terreno de tais estruturas.

Fato é que os marcadores discursivos 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, o que nos impulsiona a analisar sua presença (ou ausência) no ensino de PLE.

3. Análise da Conversação aplicada ao Ensino de PLE

3.1 O porquê da preocupação com marcadores discursivos

Chegamos, assim, ao objetivo de nossa pesquisa, que é o de aplicar os conceitos da Análise da Conversação à produção de material didático de PLE, em especial os *marcadores discursivos*, visando a uma representação realista e não-mecanicista de situações de uso da língua oral em português do Brasil e, destarte, possibilitando a formação de um falante de português como segunda língua ou língua estrangeira²⁰ que tenha adquirido o idioma e possa dispor de competência discursiva (ou seja, em contraste com a competência lingüística introduzida por Chomsky, a aptidão para dominar as regras de uso da língua nas diversas situações ou, no sentido mais restrito de Maingueneau (*apud* Charaudeau & Maingueneau,2004), a aptidão, historicamente definida, de um sujeito para produzir e interpretar enunciados que decorrem de uma formação discursiva determinada), competência comunicativa (termo emprestado da etnografia (Hymes,1972) para o conceito de que, para comunicar, a competência lingüística não é suficiente; é preciso ainda considerar os contextos sociais) e competência pragmática (isto é, domínio dos princípios gerais da atividade discursiva, em particular das máximas conversacionais).

A inspiração para tal projeto derivou-se de análises anteriores de materiais didáticos (Moura,1997) em conjunto com nossa experiência de quase duas décadas na área de ensino de PLE em São Paulo e no Rio de Janeiro, o que possibilitou extenso contato com os materiais utilizados comercialmente nessa área. Foi exatamente esse contato com materiais didáticos de PLE que nos causou um certo incômodo ao percebermos que não há uma preocupação em mostrar ao aluno reais situações comunicativas nas quais as características da língua falada sejam ilustradas. O problema dessa falta de atenção aos recursos discursivos da língua falada quando do ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira será a dificuldade de compreensão e interação social que fatalmente se abaterá sobre o aluno estrangeiro quando ele for exposto a contextos reais de comunicação em língua falada, sejam elas formais ou informais.

²⁰ Distinguímos aqui, à luz da abordagem dos lingüistas britânicos (Richards; Platt & Platt,1992), *língua estrangeira* e *segunda língua*, sendo a primeira expressão utilizada quando uma língua é ensinada em um país onde não é considerada idioma oficial ou sequer é utilizada nos meios de comunicação (por ex.: estudo do português no Reino Unido, na França, nos EUA); e a segunda, uma referência ao estudo de uma língua onde ela é utilizada pelos meios educacionais e governamentais (por ex.: estudo do português no Brasil).

Um exemplo da representação não fidedigna da língua falada nas conversações são os diálogos e depoimentos dos livros didáticos apresentados em aula com equipamento de áudio (acentuando, assim, sua natureza de língua falada). Uma pesquisa nossa efetuada em dois livros didáticos atualmente de uso comercial²¹ (fonte do *corpus* desta pesquisa) mostrou baixa incidência de marcadores discursivos, os quais podem influenciar sobremaneira a comunicação dos alunos e estão presentes mesmo no discurso oral culto, como demonstraram os estudos do Projeto NURC.

Segundo Marcuschi (1997), os marcadores do texto conversacional são específicos e têm funções tanto conversacionais como sintáticas. Desses recursos, só nos interessam, para o que se investigará neste trabalho, as evidências verbais ocorrendo em suas várias posições possíveis (troca de falantes, mudança de tópico, falha de construção, posições sintaticamente regulares). Interessam-nos, também, as evidências verbais como marcadores discursivos operando tanto como iniciadores quanto finalizadores de turno ou de unidade comunicativa (expressão de um conteúdo).

Acreditamos que, devido à sua importância comunicativa, os marcadores discursivos devam merecer maior atenção e ser indicados em conversações apresentadas aos alunos de PLE. Note-se, entretanto, que defendemos a utilização de marcadores discursivos em atividades didáticas de *compreensão* lingüística ou como ponto de partida para uma atividade de produção, jamais se devendo, nesta linha de raciocínio, exigir que o aluno *produza* marcadores. Somente em nível bem avançado de proficiência da língua, quando o aluno de PLE já estiver em alto grau de desenvolvimento de aquisição do português, é que será capaz de produzir marcadores típicos da língua portuguesa, haja vista todo o processo cognitivo intrínseco à produção de marcadores discursivos. O que ocorre, por certo, é que quando necessitado de marcadores para estratégias de conversação (como, por exemplo, para hesitar, elaborar, manter a posse do seu turno), o aluno fará uso de marcadores de sua língua materna. Não faria sentido exigir que um aluno utilizasse tais sinais na língua-alvo, pois isso exigiria um esforço em grau de elaboração tal que desvirtuaria a função dos marcadores (v. observação sobre a universalidade dos mecanismo das máximas de Grice no capítulo 2).

Por exemplo, se um aluno de nível intermediário de domínio do português quisesse fazer uso de marcadores de manutenção de turno típicos do português enquanto

²¹ O capítulo 4 traz a pesquisa com maiores detalhes e analisa seus resultados.

estivesse elaborando ou reelaborando unidades comunicativas, teria de procurar em seus arquivos da memória tais marcadores (previamente ensinados formalmente) e preencher seu discurso sem criar períodos de silêncio, visto que sua função é justamente evitar esse silêncio tão propício à tomada de turno pelo interlocutor. Paralelamente a esse processo, deveria dedicar-se à elaboração ou reelaboração da unidade comunicativa em questão. Somente alunos capazes de um maior domínio da língua seriam capazes de tal feito. Produzir elementos de naturalidade (a naturalidade do falante nativo em produzir marcadores) artificialmente parece não ter bons resultados. Por outro lado, acreditamos que poderia ser extremamente salutar e produtivo, em termos de aquisição de língua, expor o aluno a textos orais em que falantes nativos fizessem uso de marcadores e, a partir da compreensão do conteúdo de tais textos, propor ao aluno atividades como resumo da conversação ou qualquer outro tipo de verificação de compreensão oral.

3.2 Comparação de conversações: diálogos didáticos x diálogos reais

Passemos agora à análise de situações de uso de língua falada utilizadas em livros didáticos em comparação a eventos de comunicação na vida real. Para um melhor paralelo de tal natureza, procuramos induzir o tópico dos depoimentos coletados com falantes nativos de modo a ser o mesmo dos depoimentos didáticos, os quais são elaborados em função de um ponto planejado do conteúdo programático do curso.

Utilizamos em nosso trabalho contrastivo um texto em que um indivíduo fala de sua história de vida (sua infância, sua família) para depois discursar sobre sua vida presente, utilizando, assim, tanto verbos no pretérito perfeito como no presente do indicativo, que é o real objetivo do capítulo em questão. Trata-se, portanto, de um depoimento.

Para efetuar o contraste com um depoimento em uma situação real, gravamos duas conversações em que o entrevistador induz um entrevistado a falar sobre sua infância, e o outro a discorrer sobre sua mudança do Recife para São Paulo, o que resultou numa farta quantidade de verbos no pretérito (perfeito e imperfeito) em dois depoimentos. A transcrição dos textos abaixo e das demais entrevistas deste estudo segue os critérios do Projeto NURC/SP (anexo 1).

Texto 1:

- Fonte: livro **Bem-Vindo!**²², capítulo 2.
- Objetivo: contrastar formas do pretérito perfeito e do presente do indicativo, pronomes reflexivos, conjunções.
- Natureza: depoimento oral.

eu nasci no dia vinte e três de outubro de mil novecentos e setenta e seis numa pequena cidade do interior... fui o primeiro filho de uma casal de agricultores... meu pai ficou muito orgulhoso e deu uma grande festa... convidou QUase toda a vizinhança e ofereceu um grande churrasco... meu avô e minha avó também ficaram muito emocionados e dançaram o tempo todo... minha mãe tirou umas fotografias lindas... fui filho único por apenas dois anos porque depois nasceu minha irmã Josefa... Ela deu muito trabalho... chorou muito nos primeiros anos de vida... hoje eu tenho vinte e três anos e minha irmã vinte e um... terminei a faculdade no ano passado e agora trabalho numa firma de engenharia... não é uma empresa grande mas gosto do meu trabalho e dos meus colegas... tenho bastante serviço mas recebo um bom salário... estudo inglês à noite e nos fins de semana saio com minha namorada... ela é linda e estou muito feliz... minha irmã Josefa estuda na faculdade de economia... é muito comportada e já não dá trabalho aos meus pais... ela ainda não tem namorado

Texto 2:

- Fonte: entrevista coletada pelo autor deste projeto.
- 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]?

²² Ponce, A.H.O., Burim, S.R.B.A. & Florissi, S. (2000) *Bem-Vindo!*, São Paulo:SBS

- 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 MUIto 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 agüentar... 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 JEItto 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

Texto 3:

Fonte: entrevista coletada pelo autor deste projeto.
 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 farrá 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 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*

Façamos agora um levantamento das estratégias discursivas e dos marcadores discursivos presentes em cada um dos textos:

Texto 1:

fim de unidade comunicativa	<i>pausa curta</i>
-----------------------------	--------------------

Texto 2:

fim de unidade comunicativa	<i>pausa curta pausa longa</i>
preparação para o tema	<i>bem e aí?</i>
sustentação de turno para elaboração	<i>prolongamento: e::: a::: me::: preenchimento de pausa: porque:::</i>
busca de aprovação discursiva	<i>entendeu? então?</i>
entrega do turno para confirmação	<i>é isso?</i>
hesitação para seleção de termo	<i>via repetição: na casa de de de tios</i>
retomada de enunciado/ reelaboração	<i>começou as/ durante seis meses eu fiquei em depressão deprimido mesmo... foi uma experiência muito ch/ quando cheguei aqui uma experiência MUIto</i>

	chata... <i>então foi isso que me::: me... foi isso que fez eu continuar...</i>
entrega do turno via conclusão de raciocínio	sinal lexical: <i>mas graças a Deus hoje em dia... eu superei tudo isso...</i> sinal sintático (mudança de tempo verbal): <i>e não pretendo voltar ne/ voltar no Recife de JEItó nenhum</i>

Texto 3:

fim de unidade comunicativa	pausa curta pausa longa
preparação para o tema	<i>bom</i> <i>então eh:::</i> <i>tá (inicial)</i>
sustentação de turno para elaboração	prolongamento: <i>na::: tinha::: daí:::</i> preenchimento de pausa: <i>e::: eh::: que:::</i>
entrega do turno	via conclusão: <i>é isso mesmo</i> via interrogação: <i>sabe o que é barroca?</i>
retomada de enunciado/ reelaboração	<i>minha infância foi muito legal porque era... é nessa divis/ na na divisa de São Paulo com Santo André... tinha muita chácara</i> <i>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...</i>
comentário metalingüístico	<i>você vai colocar outra história?</i> <i>cê pergun/ cê não me perguntou quando é que acabou? não né?</i>
correção	<i>numa... num bairro próximo</i> <i>foi na::: foi numa casa</i> <i>quando eu tinha::: onze an/ eh/ onze meses</i>

Os quadros acima mostram a quase total ausência de marcadores no texto apresentado no livro didático (utilizou-se somente a pausa curta, certamente presente devido ao ponto final das frases na verdade lidas pelo indivíduo que dá — e grava — o

depoimento), em contraste com a riqueza de elementos da língua falada constatada nos dois outros depoimentos.

Embora se possa afirmar que um depoimento por si só seja um terreno menos fértil a marcadores, pois não há um segundo interlocutor para interação conversacional, não se pode esquecer que um depoimento pode muito bem se tratar de um texto oral que, ao contrário do texto escrito (que comporta o tempo da atividade mental e o tempo da prática verbal), não tem planejamento prévio; trata-se de um texto falado que emerge e se transmite no próprio momento da interação, num tempo único, havendo, pois, uma tarefa cognitiva e verbal quase conjunta. A verbalização está praticamente sobreposta à ativação das idéias. Um depoimento como o texto 1 comportaria, portanto, marcas da elaboração concomitante à produção (planejamento local) como, por exemplo, certos tipos de estruturas frásicas e léxicas muito recorrentes, estruturas frásicas fragmentadas, descontinuidades temáticas e verbais, hesitações, pausas (preenchidas ou não), reelaboração, correção (Urbano, 1999). A ausência dessas características, somada à quase total inexistência de marcadores discursivos, caracteriza o texto 1 como um retrato irreal da língua falada, em nada fiel à realidade dos falantes nativos brasileiros.

3.3 Estudo dos marcadores discursivos na gestão de turnos

Também a televisão pode servir de instrumento para o estudo de características da língua falada. Não nos referimos aqui a noticiários ou novelas, pois neles os textos orais são, na verdade, textos previamente escritos e apenas lidos ou reproduzidos oralmente por locutores e atores. Entretanto, programas em que o auditório interage são ricos em elementos autênticos de língua oral, tanto no registro formal como no informal.

Uma sugestão de foco de exploração da língua falada, dentre várias outras possíveis, é o estudo das técnicas de gestão de turnos. Para que se tenha uma noção de como o ensino de PLE pode ser enriquecido nesse aspecto pela utilização de material coletado em meios de comunicação, fizemos um levantamento de marcadores em dois programas de exibição nacional em 1998 nos quais se esperava a utilização de diferentes registros de língua falada: um formal, dirigido a um público de maior nível cultural, o outro mais informal, cujo público-alvo eram as classes C, D e E.

O primeiro programa, *Marcia*, outrora exibido pelo SBT e atualmente veiculado em formato adaptado pela emissora Band, contava com a apresentadora que dava nome

ao programa no comando, Marcia Goldschmidt. O programa era previamente gravado e editado antes de ir ao ar. Comportava platéia que, muito frequentemente, interferia com manifestações de aprovação ou repúdio ao que se passava em cena por meio de aplausos, gritos, vaias. Em determinadas partes do andamento do programa, a apresentadora permitia que alguns voluntários da platéia dirigissem perguntas ou fizessem comentários acerca dos entrevistados. As entrevistas se davam em função de um tema anunciado na TV, geralmente de apelo popular, como, por exemplo: “*minha mulher virou um bucho depois do casamento*”, “*meu marido não é um homem limpo*”, “*meu filho gosta da fruta*”, etc. Pessoas que se identificavam com o tema anunciado inscreviam-se e, uma vez aceitos, faziam parte da gravação dando depoimentos e sendo colocadas frente a frente com outros indivíduos relacionados ao seu próprio caso, o que acabava por gerar, na grande maioria das vezes, situações de grande tensão e apelo emocional. Ao final dos depoimentos, um profissional era convidado a dar aconselhamento aos entrevistados a fim de solucionar seus problemas, o que encerrava o programa. O programa tinha como principal audiência as classes C, D e E (segundo informações do SBT, sob consulta) e parece ter sido substituído por aquela rede de televisão, no que diz respeito à sua “função social”, pelo atual Programa do Ratinho. O programa utilizado nesta análise teve como tema o drama de pais cujos filhos namoram pessoas muito mais velhas. Como já se comentou, o tema era apresentado com certa carga apelativa às classes mais populares e, neste caso, anunciou-se da seguinte forma: *Sai pra lá! Vai procurar alguém da sua turma!*

O outro programa, *Brasil Pensa*, era, à época, exibido pela Rede Cultura de Televisão. O programa tinha como apresentador um jornalista e contava com um número em torno de quatro convidados. Os temas giravam em torno das esferas política, social e da educação, como, por exemplo, eleições presidenciais, a reforma previdenciária, o sistema de avaliação dos estabelecimentos de ensino (“provão”), etc. Os convidados eram em geral personalidades ou pessoas reconhecidas por algum trabalho relacionado ao tema. O programa era transmitido ao vivo e não comportava platéia, permitindo, entretanto, a participação do telespectador através de fax ou correio eletrônico. A audiência significativa do programa compunha-se das classes A e B, segundo informações da TV Cultura, sob consulta. O programa que selecionamos teve como tema a evolução da língua portuguesa, para o qual foram convidados a debater

professores universitários e jornalistas cujo trabalho se relacionava à divulgação e discussão do português, especialmente no combate a desvios da norma culta.

A forma com que eram propostos os temas pelas emissoras, bem como a natureza desses mesmos temas e as classes sociais que compunham a audiência, nos fizeram assumir previamente a idéia de que *Brasil Pensa* seria um programa no qual se produzisse discurso com dialeto social culto, ao passo que em *Marcia* assistiríamos a produções de discursos em dialeto social popular. Levantamos questões tais como: a diferença de discursos implicaria, necessariamente, diferentes processos de gestão de turno? Como difeririam — se é que isso realmente ocorria — os marcadores utilizados nos dois tipos de discurso? Seriam as diferenças meramente quantitativas ou embricariam pelo campo qualitativo? Considerando-se os marcadores característica inerente à fala, seria possível haver a produção de discurso oral em dialeto social culto sem marcador nenhum?

A resposta a essas perguntas constitui importante estudo para o planejamento de cursos de PLE que se proponham a expor o aprendiz à língua falada no Brasil em diferentes registros.

Antes de adentrar a análise dos discursos, cabe especificar os critérios que nos levaram a atribuir o discurso produzido em *Marcia* como popular e o de *Brasil Pensa* como culto. No que tange à questão dos dialetos culto e popular, Preti (1997) aponta as diferenças sob o ponto de vista da estrutura morfossintática, como por exemplo:

- indicação precisa das marcas de gênero, número e pessoa;
- uso das pessoas gramaticais do verbo segundo as regras da gramática padrão;
- emprego de todos os modos e tempos verbais;
- correlação verbal entre tempos e modos;
- riqueza de construção sintática;
- maior utilização da voz passiva;
- largo emprego de preposições das regências;
- organização gramatical cuidada da frase; e
- variedade da construção da frase.

Já o dialeto popular teria como características típicas as seguintes:

- economia nas marcas de número (“*essas pessoa*”);

- uso de eu e não-eu nas conjugações verbais (“*eu faço, tu faz, ele faz, nós faz, eles faz*”);
- uso intenso de *a gente*, às vezes com verbo conjugado na 1^a. pessoa do plural (*a gente vamos*);
- perda de tempos verbais como o futuro do presente, o futuro do pretérito, pretérito mais-que-perfeito (no indicativo), presente do subjuntivo e infinitivo pessoal;
- falta de correlação verbal (“*se encontrasse ela, eu contava tudo*”);
- menor uso de subordinadas; preferência por frases simples;
- poucas ocorrências da voz passiva;
- emprego de pronomes pessoais retos como objetos (“*eu vi ele*”); e
- com relação ao léxico, vocabulário restrito, muitas vezes com alta incidência de gíria e termos obscenos.

Tal caracterização permite-nos claramente identificar no discurso observado em *Marcia* as marcas do dialeto popular, ao passo que em *Brasil Pensa* notamos a preocupação dos falantes em seguir as regras da norma culta na produção de seu discurso oral. Em termos estatísticos, verifica-se que nenhum dos desvios da norma culta descritos acima no universo do dialeto popular ocorre no programa *Brasil Pensa*, ao passo que os falantes em *Marcia* exibem vários exemplos.

Para melhor ilustrar os conceitos acima, efetuamos um levantamento empírico de manifestações do dialeto popular utilizando as técnicas da Análise da Conversação e conceitos da teoria variacionista laboviana.

3.3.1 Amostras do dialeto social popular ou português popular falado

3.3.1.1 Observações preliminares

Os diversos estudos do que veio a se denominar, entre outros rótulos, PPB (português popular falado no Brasil) levantaram uma série de traços fonéticos, morfossintáticos e sintáticos de uma variedade do português do Brasil, além de servirem de instrumento para rastrear a história da língua portuguesa. Tal variedade contrasta com o chamado PP (português padrão), que nada mais é do que a variedade usada nos contextos de interação formal por indivíduos escolarizados e familiarizados com o texto escrito. Esse contraste não se resume às camadas lingüísticas do processo, mas estende-

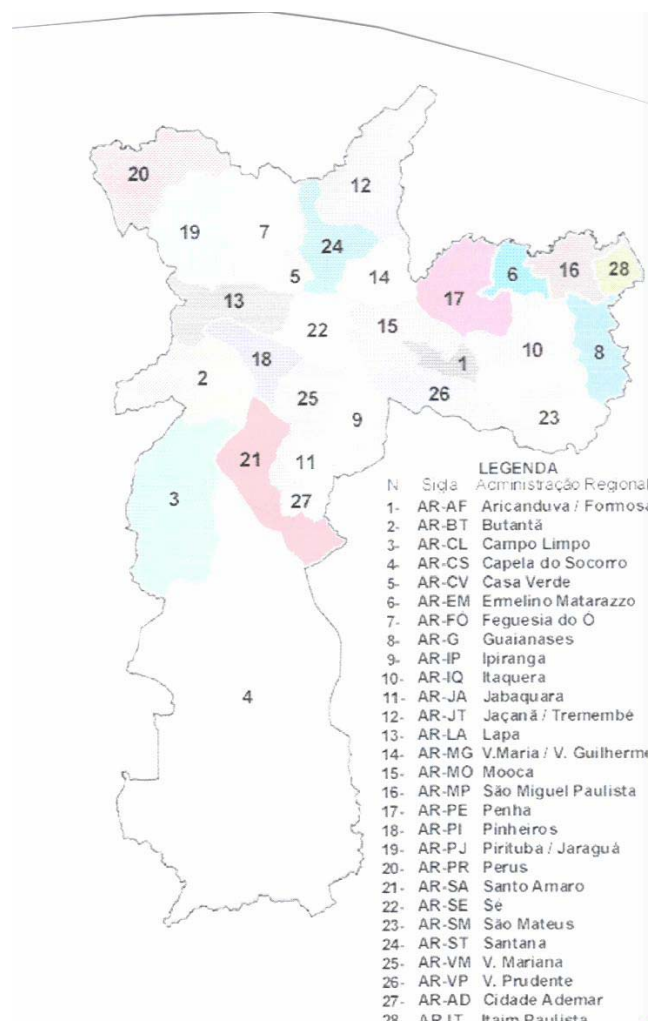
se além das fronteiras das questões da língua e tem seu reflexo na esfera social, ou seja, os usuários do PPB acabam por ser vítimas de preconceito social decorrente de um julgamento em princípio baseado no uso da língua e depois ampliado ao ser social e seu lugar na sociedade.

Numa prática em cujo pano de fundo reina uma heterogeneidade social absoluta, o PPB acaba por abarcar, na verdade, diversos dialetos falados pela massa populacional de escolaridade baixa ou nula, podendo, entretanto, também ser utilizado em contextos mais informais por indivíduos que dominem outras variedades dialetais. Suas características mais marcantes e estudadas são a redução do paradigma de concordância verbal, a marcação de concordância de número no primeiro elemento do sintagma nominal, a predominância de construções analíticas, relativas cortadoras e o uso de topicalização, dentre outras. Apesar da tipologia proposta com esses dois tipos de português, não há entre o PPB e o PP uma clara fronteira delimitadora, mas sim um *quasi-continuum* de variedades lingüísticas.

Com o intuito de verificar a presença de um dos traços característicos do PPB conforme mencionados acima, obtivemos um *corpus* a partir da técnica de entrevista gravada (com posterior transcrição para estudo e análise) em uma comunidade de falantes de PP.

Aqui uma primeira dificuldade já se coloca em nosso caminho, pois a noção de “comunidade” (um construto teórico cujos parâmetros são em verdade fornecidos pela Sociologia e/ou Antropologia) requer alguns cuidados antes que nos apropriemos dela para caracterizar nossos informantes. Ao pensarmos “comunidade lingüística” adotamos uma definição de acordo com o que se aplica à estrutura lingüística, ou seja, a comunidade é tomada como um conjunto de elementos organizados e inter-relacionados que mantêm entre si funções. É também importante estabelecer as relações que os membros de uma comunidade têm entre si (primárias, secundárias), cabendo ao pesquisador definir a comunidade de acordo com as características que refletem o uso da língua. O foco deve recair sobre um grupo que compartilha mecanismos de interpretação de sua norma e das outras normas, ou seja, uma comunidade lingüística não se caracteriza somente porque seus integrantes falam de forma diferente, mas sim porque *sabem* que falam diferente. Trata-se de um julgamento do uso próprio da língua e do uso da língua por parte dos outros, ou seja uma conscientização da diferença. Poderíamos falar de uma norma introjetada, cuja distinção é feita em função do papel

social. Seguindo essas diretrizes, coletamos entrevistas em um dos bairros da cidade de São Paulo que lideram a lista dos “mais esquecidos”, ou seja, encontram-se no topo da lista de exclusão em termos de atendimento de pedidos e melhorias executadas. Trata-se de Engenheiro Marcilac (na região 4 do mapa abaixo), um dos primeiros na lista de exclusão social.²³



Dados da Fundação SEADE²⁴ apontam que Engenheiro Marcilac tem uma população de 7416 habitantes e ocupa a área administrativa denominada Sul 2, pertencendo à Administração Regional da Capela do Socorro. O detalhe a seguir

²³ Fontes: Fundação SEADE (www.seade.gov.br) e INPE (www.dpi.inpe.br), acesso em 19/1/2004.

²⁴ Fonte: sampa.org (Censo Demográfico 1999 e Contagem Populacional 1996), acesso em 19/1/2004.

fornece a localização: Eng. Marcilac é o bairro mais ao sul da cidade de São Paulo, distando 44km do centro, fazendo divisa com os municípios de Itanhaém e São Vicente.



Embora um tanto deprimente sob o ponto de vista de nível de vida, o fato de se tratar de um bairro desprovido de atenção do governo municipal e com poder aquisitivo baixíssimo dá-lhe características que nos pareceram interessantes para o levantamento de nosso *corpus* investigativo do PPB, pois imaginamos que indivíduos que moram em tal localidade constituem uma camada social de baixa renda, muito provavelmente com baixa ou nenhuma escolaridade, fatores que delineiam o perfil do falante de PPB. Além disso, os fatores físicos do bairro eleito reforçam as características de comunidade tal como discutimos anteriormente, ou seja, a grande distância do centro e de bairros mais privilegiados, bem como o ambiente quase rural de Engenheiro Marcilac, faz do grupo que lá reside uma comunidade de traços típicos marcantes onde seus elementos exercem funções e os traços lingüísticos são perceptivelmente uniformes. Além disso, ainda mencionando o fator distância do centro, muitos integrantes dessa comunidade não saem das proximidades, isolando-se, de certa maneira, das demais partes de São Paulo (para alguns, os limites são os bairros de Socorro ou Santo Amaro, este último também chamado de “cidade” ou “centro”). Tal isolamento acabou por surgir como um fator que nos inspirou a propor uma explicação a um determinado uso lingüístico, conforme explicaremos a seguir.

3.3.1.2 Caracterização dos falantes e transcrição das entrevistas

Os entrevistadores fomos nós em três depoimentos, ao passo que a última entrevista foi dirigida por uma das integrantes da comunidade, devidamente instruída a agir como entrevistadora. Nosso intuito foi estabelecer um grau máximo de naturalidade, eliminando o que Labov chamou de “paradoxo do observador”, a fim de

coletar um tipo de linguagem mais natural possível, o que nem sempre ocorre quando o entrevistador é de outra comunidade e causa estranhamento, nervosismo ou instaura um certo (e indesejável) grau de formalidade, impedindo o entrevistado de produzir a linguagem da qual ele normalmente se utilizaria.²⁵

3.3.1.3 Levantamento de ocorrências de concordância verbal típica do PPB

Variável estudada: concordância de número no sintagma nominal. Um dos traços característicos do PPB já amplamente discutidos por estudos sociolingüísticos é a marcação de concordância de número somente no primeiro elemento do sintagma nominal. Neste trabalho, nossa proposta foi levantar as ocorrências desse padrão de concordância nominal nas entrevistas dos moradores do bairro Engenheiro Marcilac e verificar se há realmente uma frequência significativa para afirmarmos que tal estrutura é regra sintática do PPB por eles utilizado.

Variantes: na variedade PPB, o paradigma pode ser estruturado de acordo com a presença ou a ausência de marca. É comum a marca de plural ocorrer somente no primeiro elemento do sintagma (analisaremos aqui somente sintagmas de dois elementos). Assim,

- *formas marcadas: com <s> ou com <z>*
- *formas não marcadas: com Ø*

Não estudamos os fatores condicionadores, critérios de análise e hipótese, como bem conviria a um estudo variacionista, porque isso nos distanciaria de nossa proposta. Limitamo-nos aqui a fazer um levantamento das formas ditas como típicas do paradigma de concordância nominal do PPB e verificar se se trata de uma frequência significativa.

3.3.1.4 Levantamento das formas não-marcadas e breve análise dos resultados

Ao executarmos uma análise quantitativa das ocorrências do paradigma de concordância de número no sintagma nominal no PPB, realizamos a contagem total dos sintagmas nominais plurais (com dois elementos) no trecho selecionado do discurso,

²⁵ A transcrição das entrevistas 1 a 4 encontra-se, na íntegra, no anexo 3 deste trabalho.

bem como as ocorrências de marca de plural somente no primeiro elemento. Um cálculo simples nos fornece a porcentagem de utilização da não-marca em todos os eventos de SN plural. Exemplos de utilização do paradigma em questão: “os pato” (Falante 1), “minhas coisa” (Falante 2), “boas condução” (Falante 3), “nos apartamento” (Falante 4).

O quadro abaixo mostra os números obtidos:

FALANTE	TOTAL SN PLURAL	PARADIGMA PPB (MARCA SOMENTE NO 1º ELEMENTO)	% DE USO DO PARADIGMA PPB
1	38	27	71,05%
2	58	54	93,10%
3	51	9	17,64%
4	36	12	33,33%

Embora se trate de quatro membros de uma mesma comunidade, é nítida uma divisão em dois grupos se tomarmos como critério a porcentagem de utilização do paradigma em estudo.

Os falantes 1 e 2 compõem um subgrupo caracterizado pela alta utilização do paradigma PPB, ou seja, não marcam plural nos dois elementos do sintagma nominal. Já os falantes 3 e 4 formam o subgrupo dos que pouco utilizam o paradigma PPB, ou seja, marcam mais frequentemente o plural segundo a norma culta.

Podemos nos ater a explicações lingüísticas e extralingüísticas. As primeiras foram objeto de estudo de vários trabalhos e, nesse campo, seria possível fazer uso da teoria de que estamos frente a um traço crioulo de nossa língua (segundo o raciocínio daqueles que crêem ser o PPB fruto de descrioulização), que também se estende a outros aspectos do PPB (como o paradigma reduzido da concordância verbal), ou ainda abraçar uma explicação variacionista, segundo a qual estamos diante de uma variável fruto de mudança lingüística. Nesse âmbito, um dos fatores condicionadores para que a marca do plural tenha se apagado nos demais termos do sintagma nominal pode ser uma maior carga semântica do determinante dentro do SN ou a eliminação da redundância da marca de todos os elementos quando somente uma marca transmite a idéia de

pluralidade no sistema binário singular/plural que governa a visão de mundo do falante nativo de português.

O que nos chamou a atenção foi a possibilidade de aventarmos fatores sociais para tentar explicar os subgrupos tão evidentes em nosso pequeno corpus. Analisando os dados pessoais dos falantes, vemos que os que mais utilizam o paradigma do PPB são os que não saem da comunidade ou pouco vão além dela (por desemprego e dedicação ao filho, como é o caso do falante 1, ou por se deslocar apenas dentro da própria comunidade, caso do falante 2). O outro subgrupo compõe-se de elementos que trabalham em bairros mais privilegiados e, portanto, distantes, em cargos subalternos que os colocam de frente a patrões ou pessoas de maior poder aquisitivo (donas das residências e moradores de condomínios residenciais). Retomando nosso comentário introdutório sobre comunidade lingüística, podemos aplicar a idéia de norma introjetada, ou seja, os falantes do subgrupo que utilizam menos o padrão PPB têm consciência do contraste de seu vernáculo e estão mais acostumados a passar de uma variedade a outra. Apesar da naturalidade buscada na entrevista, os falantes desse grupo teriam conscientemente abandonado as formas do PPB por saber que são formas discriminadas. A maleabilidade de uso de variedades torna-se uma questão de sobrevivência àqueles que se inserem, seja qual for a razão, em uma comunidade de poder financeiro mais alto, ou ainda de valores intelectuais diferentes. Os falantes 3 e 4 teriam aprendido essa habilidade para se inserir em seus ambientes de trabalho e, assim, proteger-se do preconceito do qual poderiam vir a ser vítimas se utilizassem os paradigmas do PPB com tanta freqüência quanto os falantes 1 e 2.

Em suma, os informantes que trabalham na zona urbana parecem ter maior consciência da norma culta e do contraste de sua própria norma, bem como do status inferiorizado que essa mesma norma carrega. Ao utilizarem com menor freqüência os padrões sintagmáticos de sua variedade, esses informantes podem estar buscando identificar-se com a nova comunidade e por ela serem aceitos.

3.3.2. Turnos e marcadores

A idéia de turno está ligada às várias situações em que os membros de um grupo se alternam ou se sucedem na consecução de um objetivo comum. Na conversação, os participantes revezam-se nos papéis de falante e ouvinte com o objetivo de levar a cabo

um assunto ou mesmo de manter o assunto em discussão. Tem o turno aquele que tem a vez de falar.

Durante a conversação, falante e ouvinte utilizam-se de estratégias para gerir os turnos, muitas vezes marcando seus turnos com elementos (lingüísticos ou não) para não perder a vez de falar, ceder a vez de falar, tomar o turno do outro, aproveitar uma deixa ou assaltar o turno alheio. Tais elementos, como vimos, denominam-se marcadores e, por serem amplamente utilizados na gestão de turnos, serão analisados juntamente.

A análise da gestão do turno considera aqui um dos dois objetivos dos interlocutores: ceder o turno ou mantê-lo. A troca de falantes se dá por meio de passagem de turno (requerida ou consentida) ou assalto ao turno (com ou sem deixa). Já a sustentação do turno, por depender de um planejamento que ocorre no momento da produção do discurso, se dá por recursos diversos inseridos durante o turno como sinalizadores de que a vez de falar deve ser mantida com quem a tem. Os recursos habitualmente empregados são:

- marcadores de busca de aprovação discursiva como *entendeu?, né?, tá entendendo?* após os quais o falante prossegue com o discurso. Muitas vezes a aprovação é dada pelo ouvinte por marcadores não-lingüísticos (gestos), ou através de marcadores verbais não-lexicalizados, como *ahã, hum*, ou ainda marcadores lexicalizados do tipo *sei, é*. Esses sinais do ouvinte vêm geralmente sobrepostos ao discurso do falante e, isolados, quase nunca lhe dão terreno para tomar o turno;
- repetições e alongamentos, de modo que não haja pausas não preenchidas, típicas deixas para que se tome o turno; e
- recursos prosódicos, como elevação da voz em determinada sílaba ou palavra.

Segundo Marcuschi (1997), a análise de uma conversação deve ser feita à luz de princípios comunicativos específicos que demarcam sua sintaxe. É fácil observar, nos discursos produzidos em ambos os programas, que o discurso oral traz consigo inúmeros elementos com funções interacionais, promovendo a coesão do texto oral e assegurando, sob diversos aspectos, a atividade da comunicação. A organização da

conversação apresenta, assim, relações estruturais e lingüísticas com a ligação interna entre os constituintes conversacionais de cada turno.

Note-se que se propuséssemos aos falantes (mesmo os do programa *Brasil Pensa*) que produzissem um texto escrito acerca do que conversaram — como se seu diálogo fosse ser publicado, por exemplo — muitos dos referidos marcadores discursivos seriam automaticamente eliminados no produto final escrito. Isso se dá porque os marcadores reinam no discurso oral, são marcas da fala, são a presentificação de processos como a elaboração do texto no momento em que isso realmente se dá, correções e reelaborações (que, num texto escrito, somente nossos rascunhos detêm), monitoração da atenção do interlocutor e manifestação de apoio ou discordância, interrupções (assalto ao turno), pausas.

Ademais, o discurso oral parece querer evitar qualquer pausa silenciosa, o que, na nossa cultura, é considerado constrangedor. Assim, o falante utiliza-se de recursos (marcadores) para preencher a pausa e, dessa maneira, garantir seu turno ou mesmo manter o interesse do interlocutor. Pausas não preenchidas, quando há, têm uma função: podem marcar o tempo de (re)elaboração do texto, causar suspense ou qualquer outro efeito interessante para a mensagem. Podem, ainda, ser preenchidas com elementos não verbais (gestos culturalmente estipulados). Nos programas de televisão que analisamos, as pausas e hesitações têm grande importância: por tratar-se de tempo limitado para um programa, minutos onerosos que se perderiam em um falante confuso que não consegue elaborar seu texto seriam prejudiciais à proposta do programa. A conversação entrevistador-entrevistado é, por definição, desequilibrada, haja vista as diferentes posições: o entrevistador é aquele que atribui turnos e já se apresenta como o líder, aquele que controla a conversação. Isso muda no decorrer dos programas quando os ânimos se alteram e assaltam-se turnos com maior freqüência. Mas o apresentador é sempre aquele que pode chamar os comerciais e tirar o microfone daquele de quem deseja assaltar o turno.

Com base nessas considerações, adotaremos a tipologia de marcadores proposta por Marcuschi em que o autor relaciona forma, função e posição segundo sinais de tomada de turno, sinais de sustentação de turno, sinais de saída ou entrega de turno, sinais de armação do quadro tópico, sinais de assentimento, sinais de discordância e sinais de abrandamento, conforme já descrito anteriormente.

3.3.3 Estudo contrastivo entre dialetos popular e culto com base nas marcas de gestão de turnos e marcadores utilizados

Uma vez levantadas as características dos dialetos popular e culto, retomemos a análise do discurso nos programas de televisão selecionados.

No programa *Márcia*, a passagem de turno sempre se dá da apresentadora para o entrevistado ou vice-versa, 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 freqüentes 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 (os temas deviam necessariamente ser polêmicos por decisão da então produtora responsável Flavia Mata), 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-lingüístico.

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 marcadores para manter o turno foram os seguintes:

- marcadores não-lingüísticos: gestos que intimidam, utilizados em maior grau entre entrevistados e em menor grau, com mais discricção, pela apresentadora
- marcadores prosódicos: elevação de voz, alongamentos sem pausa
- marcadores não-lexicalizados: *eh:::*

- marcadores lexicalizados: *assim, mas, eu acho assim, olha*
- repetição: *que é pra::: que é pra:::, a senhora não pode não pode*

Observações:

- a apresentadora produz discurso em alta velocidade; tem poucas pausas, as quais preenche com alongamento, repetição, reelaboração
- maior incidência de alongamentos e marcadores lexicalizados no discurso do entrevistado para a apresentadora
- a conversação entre os entrevistados apresenta várias instâncias de ruptura informacional, principalmente durante discurso em discussões.

Por outro lado, para efeitos de análise do discurso culto, 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-lingüísticos, portanto): opõe-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.

Daí a expectativa de que no discurso culto não encontrássemos as mesmas estratégias de interação comunicativa que detectamos no discurso popular. Acreditou-se, por exemplo, que os participantes de uma conversação em que imperasse o dialeto social culto não assaltassem o turno do outro, não explicitassem marcadores de elaboração do discurso durante sua produção ou mesmo nem utilizassem tantos marcadores, visto que a maioria deles não carrega conteúdo informativo vital à transmissão da mensagem e seriam, assim, excluídos das estratégias de conversação dos “bons falantes”.

O observado neste trabalho vem mostrar que não foi isso o que ocorreu. Definitivamente os marcadores são marca da fala, seja o discurso oral ou popular. Vejamos o que se observou nos interlocutores no programa *Brasil Pensa*.

Quanto à gestão de turnos, a passagem de turno consentida se dá entre apresentador e entrevistado e também ocorrem assaltos ao turno: com deixa, entre apresentador e entrevistado e entre entrevistados; sem deixa, de entrevistado para entrevistado.

São três as grandes diferenças neste universo de uso do dialeto culto:

- a) os entrevistados “ousam” assaltar o turno do apresentador (pois, em contraste ao programa *Marcia*, não há uma superioridade social do entrevistador, o que faz com que não haja 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; e
- c) os assaltos ao turno são justificados com estratégias de polidez (“*se me permite*”, “*se me dá licença*”).

Como no programa *Marcia*, o entrevistador também toma o turno com reelaboração do discurso do parceiro ou repetição. São as seguintes as estratégias para manter o turno:

- marcadores não-lingüísticos: poucos
- marcadores prosódicos: elevação de voz em poucas ocasiões (mais por entusiasmo, menos por situação tensa), alongamentos com pausa
- marcadores não-lexicalizados: *eh::: ahn:::*
- marcadores lexicalizados:

e::: (planejamento)
quer dizer (reelaboração)
vamos supor
eu acho o seguinte
agora acontece

Observações:

- discurso produzido em velocidade baixa, aumenta um pouco no decorrer do programa)
- pouca ruptura informacional

Vejam, na página seguinte, 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.

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-lingüísticos para administrar turnos	alta frequência de marcadores para manter a posse do turno
variação de volume de voz discreta	elevação de voz freqüente; uso de gestos nas situações de tensão
número menor de tomada de turno por assalto	maior número de tomada de turno por assalto
(cont.) aspecto lexical dos marcadores: norma culta	aspecto lexical dos marcadores: não aceitos pela norma culta

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 marcadores, 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 marcadores, 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, fica no patamar dos 20% também. 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 marcadores que denotam elaboração do texto, o jornalista de *Brasil Pensa* usa vários marcadores com essa função.

Qualitativamente, os marcadores 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 baixa, mantendo, assim, total controle do programa.

À guisa de conclusão, percebemos que na língua falada tanto do dialeto popular quanto do dialeto culto, os falantes fazem uso de marcadores discursivos. Isso nos leva a reafirmar a relevância da presença de tais elementos em materiais didáticos que se propõem a ensinar o português como segunda língua ou língua estrangeira: expondo o aprendiz em sala de aula a instâncias de língua oral em que os marcadores tenham sido apagados é mostrar-lhes uma inverdade. O levantamento de manifestações orais que fizemos anteriormente parece ser ao menos significativo como uma amostra da língua de que necessitará o aprendiz ao conversar (no caso) com brasileiros usuários tanto do dialeto popular quanto do dialeto culto, seja em situações de conversação face a face ou em programas da mídia comunicativa. Privar o aprendiz de tais instrumentos é tornar ineficiente e incompleto o processo de aquisição das competências discursiva, comunicativa e pragmática a que nos referimos na abertura deste capítulo.

O capítulo seguinte traz a segunda parte do corpus desta pesquisa, composta pelo levantamento das situações de uso da língua falada em dois livros didáticos de PLE. Contando, assim, com as conclusões sobre o uso de língua oral coletadas com falantes brasileiros usuários dos dialetos culto e popular e com exemplos de instâncias em livros, poderemos fazer um contraste cabal e verificar se, de fato, o português oral exibido nos livros didáticos analisados reflete a realidade brasileira e se, portanto, será eficaz ou não ao aprendiz que dele se propuser a fazer uso na prática.

4. Exploração dos marcadores discursivos no ensino de PLE

4.1 Materiais selecionados para análise

Em observância aos limites desta pesquisa e, não obstante, certos de que tal orientação é significativa, optamos por analisar, dentre os livros didáticos à disposição no mercado brasileiro para o ensino de PLE, somente dois, a saber:

4.1.1 *Falar... Ler... Escrever... Português - Um Curso para Estrangeiros.*

4.1.1.1 Informações editoriais

Autoras: Emma Eberlein O. F. Lima & Samira A. Iunes (2001). ISBN 85-12-54310-8. Nível: do básico ao intermediário.

4.1.1.2 Informações metodológicas e comentários

No prefácio (p.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.

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.

Julgamos interessante tecer alguns comentários sobre termos explicitados na proposta das autoras na apresentação metodológica do livro.

Em primeiro lugar, ao optarem por um método "situacional", entendemos que as autoras planejaram 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. De maneira geral, em vista dos propósitos e limites de nossa pesquisa e ainda utilizando-se dos autores mencionados (p.450), podemos entender o termo como referência "ao conjunto de condições que organizam a emissão de um ato de linguagem", 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 parece-nos reveladora quanto a tal postura, pois — cremos — levaria o aprendiz a produzir enunciados a partir de conhecimentos implícitos ao ambiente cultural brasileiro, ou, pelo menos, mediante a noção de sua existência.

Brait iguala os termos quando discorre sobre "situação extraverbal ou contexto extraverbal" (2002:129), 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.

Entretanto, mais conveniente aos nossos propósitos parece-nos a posição de Charaudeau (apud Charaudeau & Maingueneau,2004), que 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 linguageiros que deve ter [...] em função das instruções contidas nas coerções situacionais" (p.70).

Nosso segundo comentário vai recair sobre o termo estrutural-comunicativo atribuído ao método utilizado. Entendemos que se o sintagma se refere, em seu primeiro termo, ao estruturalismo, o método levará em conta textos de cuja análise se depreenderão as realizações (fala) de um código lingüístico (língua) numa perspectiva não historicista, mas sim, já nos termos saussureanos, sincrônica e interessada no sistema (*langue*).

O segundo termo do sintagma, entretanto, nos induz à comunicação e, por conseguinte, à consideração das manifestações desse sistema lingüístico considerando seu produtor e seu receptor. Embora aparentemente paradoxal, procuramos visualizar o viés funcionalista das autoras, visto que, como lembra Lyons (1987), o funcionalismo deve mais corretamente ser visto, na lingüística, 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), conforme distinção já explanada no capítulo 3.

4.1.1.3 Situações selecionadas de uso de língua oral

O quadro abaixo indica, de maneira resumida, os objetivos didáticos de exemplificação das situações de interação que julgamos representativas dentro do universo de diálogos e depoimentos apresentados pelo material para posterior investigação de exploração de marcadores discursivos.

Unidade	Situação de comunicação
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.

4.1.2 Fala Brasil – Português para Estrangeiros

4.1.2.1 Informações editoriais

Autores: Pierre Coudry e Elizabeth Fontão. Publicação da Editora Pontes, Campinas, SP. ISBN 85-7113-082-5. Nesta pesquisa, utilizamos a 13ª edição, de 2001. 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.

4.1.2.2 Informações metodológicas e comentários

Diferentemente do manual *Falar... Ler... Escrever... Português*, este livro não faz nenhuma menção a conceitos metodológicos ou lingüísticos a partir do qual os autores o conceberam, sendo que o método não dispõe de um livro ou manual do professor que, por sua natureza e público-alvo (instrutores), poderia fornecer informações acerca de alguma linha metodológica ou conceptual sobre a qual o livro pudesse ter sido elaborado.

Na apresentação²⁶ do livro somos informados de que

"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 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 seqüenciados a textos literários em que predomina o diálogo), conforme mostra o quadro a seguir:

²⁶ O livro traz sua apresentação em página não numerada e em versão inglesa e francesa.

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*, percebemos 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. 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).

4.1.2.3 Situações selecionadas de uso de língua oral

Unidade	Situação de comunicação
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

4.2 Transcrição dos discursos orais

Dentro do escopo de nossa investigação, fizemos a transcrição das situações selecionadas nos quadros acima em que se utilizou o discurso oral nos materiais que compõem nosso *corpus*.

A transcrição foi feita com base no material de áudio que é comercializado junto com os livros (no caso, fitas cassete).

4.2.1 Falar... Ler... Escrever... Português - Um Curso para Estrangeiros

Unidade 1 (pág. 1):

bom dia

bom dia... como vai o senhor?

bem... obrigado... e o senhor?

bem... obrigado... sente-se por favor... o senhor é o novo engenheiro?

sou sim

como é seu nome?

Tomás Lima

de onde o senhor é?

eu sou de Ouro Preto... mas moro em São Paulo

onde o senhor mora?... no centro da cidade?

não... moro na Avenida Paulista... aqui estão meus documentos

Ótimo... o senhor começa hoje mesmo... boa sorte

Unidade 2 (pág. 9):

uma informação por favor?

pois não

há um ponto de ônibus nesta esquina?

NÃO... nesta esquina... não... o ponto de ônibus é ali naquela calçada

obrigada

Unidade 3 (pág. 21):

estou muito cansado... vamos entrar naquela lanchonete?... vou pedir um suco... e você?

eu estou com fome e com sede... vou tomar um refrigerante e comer um bauru

Unidade 4 (pág. 33):

vamos comprar um terreno em Ubatuba

é grande?

é... tem mil metros quadrados... e fica bem perto da praia

*PUxa... é CAro... não é?
que nada... o preço é ótimo... a gente vai fazer um negócio da China
é... às vezes a gente tem sorte*

Unidade 5 (pág. 47):

*vamos passar... no jornaleiro... assim posso comprar o jornal... e trocar o
dinheiro para o Ônibus... o Estado por favor
já acabou... eu abri a banca... há meia hora... mas já vendi quase tudo... o senhor
não quer a Folha?... ainda tenho um pouco
a Folha?... está bem... por favor... o ônibus... Estações... número 69... passa por
aqui?
por aQUI não... passa pela rua ao lado
obrigado*

Unidade 6 (pág. 65):

*a senhora pode descrever o ladrão?
posso... eu o vi de PERto... ele não é loiro... é moreno... o rosto dele é redondo e a testa*

*[
um momento... vamos fazer o retrato
a testa é alta... os olhos são GRANdes... eu pude vê-los muito bem quando ele me
empurrou... e as sobrancelhas são BEM grossas
e o nariz... é assim?
é comprido... e fino... tenho certeza
e o queixo?
acho que é quadrado
assim?
assim mesmo
e as orelhas?... são assim?
não sei... não me lembro... mas o cabelo é crespo
assim?
assim mesmo... agora deixe-me ver o retrato... MEU DEus... é ESto o homem... é
ele MESmo sem tirar nem pôr*

Unidade 7 (pág. 81):

*gostaria de ver um aparelho de som
temos as melhores marcas... nacionais... e importados... aqui estão... os últimos
modelos... veja que beleza*

são muito caros... gostaria de comprar alguma coisa mais simples... o senhor não tem outros?

Unidade 8 (pág. 93):

já são DEZ horas... Amélia ainda está dormindo?

ainda... ontem ela ficou acordada até tarde... vendo um filme policial... o filme era muito bom

você também viu o filme?

não... antigamente eu gostava desses filmes... e não saía de casa SÓ para vê-los... hoje em dia não tenho mais paciência para isso... prefiro ler um BOM livro

para mim... a televisão é interessante... à noite... quando a gente está cansado... nada melhor que uma poltrona e um bom programa de televisão... por falar nisso... onde está o jornal? quero saber o que vai passar hoje

acho que está com o Antônio... quando eu entrei na sala... ele o estava lendo

Unidade 9 (pág. 107):

o tempo tem andado péssimo... não chove há semanas... e está muito abafado

é... e ainda por cima esta poluição

neste fim de semana vou para a praia... lá TEM que estar melhor

boa idéia... eu também vou... lá eu me sinto bem... os dias são muito claros e o céu é limPÍssimo... aqui... MAL posso respirar

Unidade 10 (pág. 123):

há alguma carta pra mim?

não... nenhuma

alguém veio me procurar?

não... ninguém

o senhor tem certeza de que não há neNHUM recado?

tenho senhor... não há nenhum recado... nenhum telefonema... e nenhuma carta... não há nada para o senhor

Unidade 11 (pág. 137):

você está louco... construir aqui na avenida PauLISta? isto NUNca vai ser possível

por que não?

porque é caro demais... ora essa... cada centímetro... vale ouro... e depois... onde vamos achar uma casa à venda por aqui?

veja por exemplo aquela... na esquina... eu soube que os proprietários querem vendê-la... o ponto é ideal

mas... por que querem vendê-la?... qualquer um gostaria de ter uma casa como esta

problemas de família... o primeiro dono faleceu há um ano e deixou herdeiros... eles tinham resolvido alugar a casa... mas depois desistiram e agora decidiram vendê-la

é uma boa oportunidade... e não devemos perdê-la... para falar a verdade... eu já Tinha pensado nisso... só faltava coragem...

deve haver VÁrios interessados... vamos ver se conseguimos fechar o negócio antes dos outros

tomara... mas olhe... que casa boNIta... que pena demoli-la

de fato... é muito bonita... mas o que é que se vai fazer?... progresso é progresso MESmo assim... é uma pena

Unidade 12 (pág. 145):

bom dia senhor... o que manda hoje?

o MESmo de sempre... vou a Itatiaia de novo... o que você acha do tempo?

duvido que CHOva hoje à tarde... talvez faça um::: pouco de frio

é... é possível que faça frio

Unidade 13 (pág. 163):

por que é que você está tão bravo?... o que FOI que aconteceu desta vez?... afinal hoje é sexta-feira:::

por isso mesmo... não há fim de semana sem chuva... é SEMpre a mesma coisa... uma beLEza durante a semana... mas fim de semana... chuva... neblina... garoa... frio... olhe pela janela

eu SEI... mas o que É que se vai fazer?... para que a gente aproveite bem o fim de semana... é necessário que HAja alternativas... um cineMIInha... tea:::tro... um bate-papo com amigos num barzi:::inho

NÃO adianta... fim de semana tem que ser com sol... praia... piscina... churrasco ao ar livre

acho que então não tem jeito

não tem jeito MESmo... mais um fim de semana perdido... que abSURdo

Unidade 14 (pág. 177):

desisti... de viajar para a Europa

NOSsa... por quê?... você sempre quis fazer esta viagem

pois é... hoje de manhã... estive na agência de viagens... e nada deu certo lá

como assim?

para começar... eles queriam que eu pagasse TUdo adiantado... quando eu lhes disse... que não tinha condições de pagar a viagem à vista... torceram o nariz e exigiram que eu arranjasse dois avalistas... depois embora avalista não fosse problema... não gostei nem do plano de pagamento... nem da organização da firma... assim não DÁ

você tem razão... quando a gente não está contente... não deve mesmo insistir... por que você não vai ao meu agente de viagens?

Unidade 15 (pág. 193):

se eu fosse você... eu não ficaria aí... na beira do rio... pescando o dia inteiro por que não?

porque está erRAdo... o homem precisa de ambições

se o senhor... estivesse no meu lugar... o que o senhor faria?

eu::: aprenderia um::: ofício... e iria trabalhar na cidade

e depois?

depois... eu não perderia tempo... trabalharia dia e noite juntaria dinheiro faria meu pé de meia construiria uma casa teria alguns filhos um belo automóvel... empregados

e depois?

depois de alguns anos... quando eu já estivesse rico... eu tiraria umas férias... e iria passear... num lugarzinho bem sossega:::do... sem baru:::lho... sem correri:::a

e o que o senhor... faria lá?

ora... eu ficaria o dia todo... na beira do rio... de PApo pro ar... pescando... pescando

Unidade 17 (pág. 231):

MEU DEUS... o que foi que aconteCEU?

um deSAStre... bati o carro

mas como?

na hora agá... o freio falhou

alguém se machucou?

não... ninguém... foi só o susto... mas meu carro acabou

ninGUÉM?... ainda bem... então não se aborreça... a gente que anda o dia inteiro de carro para cima e para baixo... está sujeito a essas coisas... a batida parece que foi feia... mas talvez você tenha tido sorte... poderia ter sido pior... e o seu seguro...naturalmente vai pagar o prejuízo

é aí que está o problema... sempre tive seguro... mas ultimamente tenho tido probleMas no escritório... poucos clientes... pouco dinheiro... você sabe como é... por isso deixei de pagar o seguro... Anos e Anos pagando e nenhum acidente... agora

que situação... garanto que se você tivesse pago e seguro direiTIInho você não teria batido... é sempre assim

é... eu sei... azar meu

Unidade 18 (pág. 251):

então ele me pergunTOU... você quer sair comigo... à noite?

não consigo ouvi-la Beatriz... fale mais ALto

enTÃO ele me pergunTOU se eu queria sair com ele à NOIte

e o que foi que você respondeu?

eu lhe respondi... SINto MUItto... mas não dá

o que FOI que você lhe responDEU Beatriz?

o telefone está uma DROga... eu lhe respoDI que sentia MUItto mas não DAva e daí?

eu lhe expliquei... é que fui convidada para uma FEStta e não posso deixar de ir como?... fale mais ALto

eu lhe DISse que tinha SIdo conviDAda para umaFEStta e não poDIA deixar de IR e era verdade?

NÃO... depois fiquei com pena dele e lhe disse... não me leve a mal... telefone-me um dia desses

COmo?

eu lhe DISse para não me levar a mal e telefonar-me um dia qualquer e agora?

agora estou sozinha aqui em casa... sentada ao lado do telefone... à espera de que ele se lembre de mim... sou mesmo uma BOBa Cecília

4.2.2 Fala Brasil

Unidade I:

bom dia dona Maria... como vai a senhora?

bem obrigada... e você Paulo?

bem obrigado

Unidade II:

eu queria cem gramas de presunto por favor... quanto é?

*oitenta centavos
olhe aqui... obrigado
às ordens*

Unidade III:

moço você podia me dizer as horas?

*pois não... são quatro horas
Obrigado(a), de nada*

Unidade IV:

*alô
de onde falam?
dois oito dois... nove três meia oito
o Paulo está?
é ele mesmo
oi Paulo... tudo bem? aqui é o Renato
oi Renato... tudo bem?
tudo bem... Paulo eu queria o endereço daquele restaurante*

Unidade V:

*bom dia
bom dia... eu gostaria de fazer uma reserva para Manaus... a que horas tem vôo
na sexta-feira?
um momento vou verificar... para Manaus... na sexta-feira... nós temos dois
vôos... um às dezoito horas pela Varig e o outro às vinte e uma horas pela Vasp
bem... eu prefiro o vôo das dezoito horas
quantas pessoas?
quatro
deixa eu ver se ainda tem lugar... ih moço... só tem dois lugares... não pode ser no
vôo das vinte e uma horas?
tudo bem... não tem problema
ótimo... eu preciso do nome das quatro pessoas*

Unidade VI

pois não?

*eu estou precisando de um fogão... gostaria de ver alguns
 sim senhora... temos vários modelos
 quanto custa este azul?
 esse aqui?
 é
 à vista custa duzentos e trinta reais
 puxa... que caro
 estamos fazendo uma promoção em três prestações sem entrada*

Unidade VII

*que coisa hein?... como aconteceu isso?
 um louco me atropelou... eu estava atravessando a rua calmamente
 e daí?
 daí esse louco passou no sinal fechado e me jogou longe... olhe o meu estado... eu
 quebrei a perna... o braço direito e dois dedos da mão esquerda... estou com
 muita dor nas costas e... além disso... estou em observação porque... na queda...
 eu bati a cabeça no chão
 que azar... e quanto tempo você vai ficar no hospital?
 no mínimo duas semanas*

Unidade IX

*bom dia... quanto vai?
 pode completar
 posso dar uma olhadinha na frente?
 é pode olhar... a água da bateria também por favor
 pois não... ô dona tá faltando um litro de óleo e além disso esse óleo tá maio sujo
 então é melhor trocar
 que óleo a senhora usa?
 qualquer um... tanto faz
 tá bom... enquanto isso a senhora pode tomar um cafezinho no bar*

Unidade X

*todo mundo pronto? rute apague a luz... bom... nós começamos nossa viagem
 pelas Cataratas do Iguaçu... essa é a Garganta do Diabo a parte mais alta e mais
 forte das cataratas
 puxa é impressionante... olha o arco-íris... que lindo*

as cataratas são a grande atração mas como a gente já estava na fronteira aproveitou para conhecer a Argentina e o Paraguai

depois nós fomos para Gramado no Rio Grande do Sul... esse é um casal amigo que nos convidou para um churrasco típico gaúcho... tinha um monte de gente lá e todo mundo usando tu... tu gostaste de Gramado?... esta cerveja é para ti... está geladinha... tu moras em São Paulo?... barbaridade tchê

você está parecendo uma gaúcha... seu sotaque está ótimo

o hotel onde nós ficamos

parece um chalé suíço

é... a cidade toda é assim... olha só quantas hortênsias

e o chocolate de lá... é bom mesmo?

você não acredita... uma deLÍcia... e os vinhos da região então nem se fala... também pudera... com tantos imigrantes italianos e alemães... o vinho tinha que ser ótimo

de lá fomos para Blumenau em Santa Catarina... a influência alemã na cidade é marcante... nós até ouvimos pessoas falando alemão das lojas

vocês compraram alguns cristais?

alGUNS?... a Rute queria comprar TODos os cristais que ela via

que exagero celso... nem tanto... bom gente... que tal fazer uma pausa para um cafezinho?

boa idéia

Unidade XI

bom dia... eu tenho hora marcada para cortar o cabelo

por favor... sente-se aqui... a senhora não quer aproveitar e fazer a mão também?

boa idéia... eu estou precisando mesmo fazer as unhas... você tem esmalte incolor?

tenho... e o cabelo?... o que a senhora quer fazer?

eu quero a franja bem curta... e atrás eu quero só cortar as pontas

Unidade XIII

o teatro começa às nove e você ainda nem se vestiu?

calma meu bem... já estou indo... que roupa eu ponho?

aquela camisa xadrezinha... está na prateleira do meio... à esquerda atrás das camisetas

hum::: deixa eu ver... na prateleira de cima à direita... não estou conseguindo achar essa maldita camisa... RegiNA... RegiNA...

JÁ vou Adolfo... estou me pintando

o que falta nessa casa é organização... que COIsa

4.3 Análise do *corpus* quanto à exploração de marcadores discursivos

Uma vez selecionadas e transcritas as situações de utilização de língua oral nos dois livros utilizados em nossa pesquisa, passemos ao levantamento dos casos em que se utilizaram marcadores discursivos no *corpus*.

4.3.1 *Falar... Ler... Escrever... Português - Um Curso para Estrangeiros.*

Unid.	Situação de comunicação	Marcador	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;</i> <i>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;</i> <i>não tem jeito</i> <i>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::;</i> <i>um:::</i>	garantia de posse do turno para elaboração
		prolongamento de fonema (em sílaba tônica não final do lexema): <i>baru::lho;</i> <i>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 seqüência lógica de enunciados
		<i>e daí?</i>	sinal de atenção do ouvinte e pedido de continuação
		<i>como?</i>	pedido de repetição
		<i>e agora?</i>	pedido de conclusão/solução

4.3.2 Fala Brasil.

Unid.	Situação de comunicação	Marcador	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⁾ Embora ocorra em *todos* os capítulos, a pausa não nos parece, aqui, exercer a função de marcador discursivo para sinalizar, por exemplo, elaboração, autocorreção, planejamento ou replanejamento, ou alteração de curso de planejamento, para citar alguns dos problemas da interação tratados por Preti (2002), nem mesmo os recursos discursivos comentados por Barros (1999), como as reparações, ou ainda estratégia para digressão conforme estudada por Andrade (2001). A análise da pausa nos *corpora* dos autores citados não mostra nenhuma correlação com a utilização de tal recurso nas conversações por nós elencadas no livro ora analisado. Parece-nos mais evidente que a pausa seja utilizada nas conversações em questão para imprimir maior clareza ao material gravado e evitar problemas de compreensão ao aprendiz de nacionalidade estrangeira. Cabe-

nos acrescentar que, se por um lado descarta-se o risco da não compreensão das conversações, cai-se no terreno da 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, e as ilustradas no capítulo 3.

⁽²⁾ Não consideraremos este marcador para nossos estudos porque a personagem não o utilizou como sinalizador de seu próprio discurso para interagir com seus interlocutores, mas sim, apenas imitava o que ouvira dos gaúchos em sua viagem.

A tabela seguinte agrupa os marcadores encontrados em nosso corpus nas duas obras analisadas. Observações: (i) não consideramos a pausa curta em função da observação acima e (ii) assim como nas demais tabelas, as porcentagens foram arredondadas para duas casas decimais.

Marcador	Ocorrências	%
<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>(cont.)</i>		
<i>depois</i>	1	1,78
<i>é</i>	5	8,90
<i>e agora?</i>	1	1,78
<i>e daí?</i>	2	3,56
<i>é sempre assim</i>	1	1,78
<i>é... eu sei</i>	1	1,78
<i>então</i>	2	3,56
<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; 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
prolongamento de fonema	4	7,12
<i>puxa</i>	2	3,56
<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	100,00

Voltemos, agora, ao trabalho realizado por Risso, Silva & Urbano (2002) no qual se estabeleceram traços definidores do marcadores discursivos. Em primeiro lugar, organizamos na tabela abaixo os marcadores que obtiveram um número de ocorrências superior a 5 e, assim, demonstraram ser utilizados com uma frequência tal que nos interessasse a ponto de os incluirmos em um programa de PLE. A tabela foi elaborada para facilitar um estudo contrastivo com a tabela anterior, possibilitando a comparação dos *corpora*:

Marcador	Ocorrências	%
<i>agora</i>	37	4,49
<i>ah</i>	14	1,69
<i>ahn</i>	14	1,69
<i>ahn ahn</i>	7	0,84
<i>ai</i>	11	1,33
<i>assim</i>	57	6,92
<i>bem</i>	11	1,33
<i>bom</i>	24	2,91
<i>certo</i>	6	0,73
<i>certo?</i>	7	0,84
<i>e</i>	54	6,55
<i>então</i>	140	16,99
<i>entendeu?</i>	7	0,84
<i>etc.</i>	14	1,69
<i>mas</i>	53	6,43
<i>não é? / né? / num é?</i>	134	16,26
<i>olha / olhe</i>	14	1,69
<i>por exemplo</i>	37	4,49
<i>quanto a</i>	9	1,09
<i>quer dizer</i>	38	4,61
<i>sabe?</i>	23	2,79
<i>tá?</i>	11	1,33
<i>uhn / uhn uhn</i>	14	1,69

<i>vamos dizer (assim)</i>	79	9,59
<i>viu?</i>	9	1,09
total	824	100,00

A tabela abaixo mostra os marcadores elencados no nosso *corpus* de livros de PLE em ordem decrescente de frequência:

Marcador	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>(cont.)</i>		
<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; 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

A tabela da página seguinte mostra os marcadores elencados no corpus compartilhado do Projeto NURC em ordem decrescente de frequência.

Marcador	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 mostra que somente os seguintes marcadores lhes são comuns (ou seja, foram utilizados nos livros didáticos e também ocorreram nas gravações de uso autêntico de língua oral):

<i>então</i>
<i>não é?</i>
<i>mas</i>
<i>bom</i>
<i>bem</i>

Cabem aqui algumas observações. A primeira delas é que, embora o elenco de marcadores do corpus dos livros didáticos se mostre 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.

Uma segunda observação nos leva à diferença entre os marcadores mais utilizados nas conversações reais e os mais frequentes nos livros didáticos. Verificamos, 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 considerarmos o marcador não-lexicalizado *prolongamento de fonema*). Um outro exemplo é o marcador *não é* (e suas 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 bem superior nas gravações reais e apenas utilizado uma vez nos livros de PLE.

Tais observações nos levam a crer que 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 marcadores discursivos mais comuns, o fazem de maneira não significativa.

Poderíamos nos perguntar se tal inobservância aos recursos da língua falada é fator comum aos cursos de segunda língua ou língua estrangeira em todos os idiomas. Em vista dos limites desta pesquisa, analisamos somente o caso do ensino de inglês em tais circunstâncias e verificamos que a preocupação com a língua falada realmente se faz presente nos materiais didáticos.

Vejamos um exemplo disso a seguir.

4.4 Exemplo de exploração de marcadores no ensino de língua inglesa

Num horizonte com muito mais anos de tradição devido a fatores históricos e políticos, o ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira (ELT, sigla para *English Language Teaching*) conta com uma incrível diversidade de materiais, técnicas, manuais, materiais paradidáticos, livros especializados, gramáticas especializadas,

revistas, fóruns de discussão, *sites* na internet, etc. Nesse âmbito, a exploração de marcadores discursivos também tem seu lugar bem definido e aqui mostraremos um capítulo de um manual de ELT especialmente dedicado a determinadas técnicas de conversação, com uma tabela de marcadores a serem utilizados e exercícios propostos para a prática dessas situações.

Longe de ser recente em ELT (os manuais que escolhemos para a exemplificação tiveram sua primeira publicação em 1977 e 1991), a preocupação com a língua falada em um universo que melhor reflita a realidade está presente como item obrigatório nos conteúdos programáticos, 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 marcadores. Desde cedo, os alunos de ELT travam contato com a maneira através da qual os falantes de inglês se utilizam de técnicas de monitoração da conversação e estabelecimento de interatividade, o que imprime um cunho mais realista a quem se propõe a aprender um idioma e vivenciá-lo como língua viva, sujeita às intervenções de falantes inseridos em um contexto social determinante de variações e de técnicas sintáticas bem características.

Nosso primeiro exemplo é extraído do livro *Intermediate Matters*²⁷. Trata-se de 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 falso/verdadeiro, obtenção de informação específica e perguntas abertas.

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*

²⁷ BELL, J. & GOWER, R. (1995) *Intermediate Matters*. Essex: Longman.

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*²⁸, 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*”²⁹. O livro se propõe a cobrir as “*funções principais da linguagem*”³⁰, sendo aqui o termo *funções* não utilizado na acepção puramente funcionalista, como já discutimos, mas sim pragmática, não deixando de enfatizar o caráter instrumental e interacional da linguagem, incluindo o comportamento lingüístico na noção mais ampla de interação social. Ilustramos, a seguir, as duas páginas de um capítulo especificamente dedicado a técnicas de conversação.

²⁸ JONES L. (1982) *Functions of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁹ Tradução nossa do original “*who are now ready to learn more about using English in real-life situations*”.

³⁰ *Idem*, do original “*the main language functions*”.

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 em questão dedica um capítulo inteiro a técnicas de hesitação, manutenção e tomada gentil de turno, não só demonstrando-as na prática por meio de

conversao gravada, como também sistematizando os marcadores discursivos normalmente utilizados para tal no inglês falado do Reino Unido (a edio  britânica), tanto lexicalizados (*actually*) como não-lexicalizados (*um, er*), ao apresentar uma relao deles.

Conclusão e perspectivas de aprofundamento

A partir da análise dos dados e do *corpus*, concluímos que os marcadores discursivos exercem importante papel nas questões que envolvem a língua falada, ganhando cada vez mais espaço nos estudos lingüísticos. Estudos sistemáticos como o Projeto NURC e a coleção GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS FALADO são exemplos significativos do desenvolvimento de tais estudos.

Um outro indicativo de que abordagens mais específicas do português falado se fazem necessárias está na crescente demanda de candidatos ao 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 Ministério das Relações Exteriores. Em abril de 1998, a primeira aplicação do exame ocorreu nas cinco universidades brasileiras então representadas na Comissão Técnica - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade de Brasília - e, em três instituições de países do Mercosul - Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, Centro de Estudos Brasileiros de Assunção e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires. Em 1999, houve duas aplicações do exame, sendo que da última participaram 27 instituições (14 no Brasil e 13 no Exterior). A quarta aplicação teve lugar em agosto de 2000 em 33 instituições credenciadas, sendo 15 no Brasil e 18 no exterior. Em 2001 houve duas aplicações, totalizando 1520 inscrições. De 1998 a 2001, houve, portanto, um crescimento significativo não só do número de instituições credenciadas para a aplicação do exame mas também do número de candidatos inscritos no CELPE-Bras, que passou de 141 no primeiro ano de aplicação para 1520 em 2001.³¹ O Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo é, atualmente, uma das instituições credenciadas para a aplicação do exame. O CELPE-Bras é, segundo seus organizadores, de natureza comunicativa, ou seja, nele busca-se aferir a capacidade de uso da língua portuguesa em vez de conhecimentos a respeito da língua por meio de questões sobre a gramática normativa e vocabulário. A competência do candidato é avaliada por meio de diversas tarefas ("um convite para agir

³¹ Fonte: <http://www.mec.gov.br/sesu/celpe>, acesso em 19/1/2004.

no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social")³², dentre as quais assistir a uma reportagem filmada em que, geralmente, se faz uso do português falado não só pelos apresentadores (cuja norma, por pautar-se em *script* previamente escrito, não configura o português oral, ou seja, é português escrito transmitido oralmente), mas também por indivíduos entrevistados de vários níveis sociais, várias localidades, faixas etárias distintas e em situações diversas. Além disso, a chamada "parte individual" do exame (módulo 2, gravado durante sua execução) consiste em uma conversa sobre atividades e interesses do candidato e sobre assuntos de interesse geral a partir de pequenos textos, fotos, cartuns, etc. Assim, pressupomos que haverá maiores oportunidades de sucesso entre candidatos que se prepararem para o exame com o auxílio de materiais nos quais o português falado for explorado e contextualizado em situações de comunicação natural (em contrapartida às artificialmente criadas quando da elaboração de diálogos didáticos). Nossa experiência como aplicadores do exame em 2003 e 2004 pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo é, ainda, mais um parâmetro para consolidar a percepção da importância da competência quanto ao uso de instrumentos do português falado (no nosso caso específico, dos marcadores discursivos) para a aferição de um grau de proficiência.

Paradoxalmente, notamos que os livros didáticos de PLE não apresentam semelhante preocupação ao ignorarem aspectos pragmáticos da língua, o que pode acabar por levar o aprendiz de português a problemas de ordem interacional e dificuldades perlocucionárias quando inseridos na cultura de países lusófonos ou mesmo quando interagiram oralmente com falantes de português em qualquer parte do mundo. Segundo Moeschler (*apud* Fiorin: 2002), há três domínios de fatos lingüísticos que exigem a introdução de uma dimensão pragmática nos estudos lingüísticos e, portanto, a nosso ver, na aplicação de tais estudos a materiais didáticos de PLE: os fatos de enunciação, de inferência e de instrução.

Por ser o ato de produzir enunciados, a enunciação estará ligada a realizações lingüísticas concretas, a fatos lingüísticos entendidos em função do ato de enunciar (dêiticos, enunciados performativos, conectores, certas negações, advérbios de enunciação). 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

³² Manual do Candidato CELPE-Bras, 2003, p.5.

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. A instrução vai mostrar que os sentidos de uma determinada palavra podem ser resultado do emprego diferente de uma unidade lexical que corresponde a diferentes instruções de como interpretá-la.

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, enfrentará dificuldades de inserção não só lingüística (pois poderá não compreender o conteúdo da mensagem), como também social (pois não contará com competência discursiva, comunicativa ou pragmática (*vide* capítulo 3).

Seja no nível da fala fragmentada, semi-elaborada ou elaborada (conforme proposto por Baião *et al.*, 1996), o uso dos marcadores discursivos vai refletir uma série de estratégias empregadas pelos falantes para que a comunicação seja bem-sucedida. Ignorar os marcadores discursivos em um curso de PLE é privar o aprendiz de tomar conhecimentos de operadores argumentativos presentes no discurso, responsáveis pela coerência da mensagens e gerenciamento do ato da conversação.

Os marcadores discursivos, atuando como sinalizadores e organizadores do discurso, carregam consigo importantes elementos de caráter lingüístico, social e cultural que não devem ser relevados quando do planejamento de um curso de idiomas. Um estrangeiro que se proponha a aprender português provavelmente o fará porque irá travar contato oral com falantes do português, ou seja, seres que utilizam a língua não só como simples forma ou conjunto de símbolos, mas sim como atividade interacional, determinante de papéis e atitudes, portadora de implícitos e com enunciados produtores de sentido.

Um outro fato que não deve ser negligenciado é que o aprendiz estrangeiro poderá projetar no português os marcadores discursivos típicos de seu discurso em língua materna, utilizando-os como ferramentas para executar seus propósitos comunicativos

na nova língua (hesitação, organização, tomada e manutenção de turno, etc.). Ocorre, entretanto, que a natureza pragmática de tais marcadores pode acabar distanciando-os de seu conteúdo semântico primário e neutralizando-os quando de seu "encaixe" no português. Tome-se, à guisa de exemplo, uma expressão espanhola como "*¿qué tal?*", cuja tradução literal para o português "*que tal?*" (na verdade, uma solicitação de parecer) não exerceria o efeito obtido por um brasileiro nativo ao pronunciar expressões de cunho comunicativo equivalente, tais como "*e aí?*" (abertura para proposição de tema via cessão de turno). O mesmo se poderia dizer de "*bueno, no...*" e a tradução literal "*bem, não*", cujo intento pragmático de atenuação seria melhor expresso através de, por exemplo, "*bem, não é bem assim*". O professor e o elaborador de materiais de PLE devem ter em mente que o aprendiz, em situações de fala, tenderá a traduzir os marcadores discursivos 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 marcadores escolhidos e (b) selecionar um equivalente apropriado no português para cumprir tal função ou estratégia.

Mais do que apresentar uma conclusão, este trabalho vem sugerir uma maior preocupação com as instâncias de língua falada e sua representação nos cursos de PLE. Embora a língua falada tenha-se constituído como objeto científico apenas recentemente, sua importância na vida humana já demonstrou ser inegável e, sendo a conversação uma atividade lingüística básica, nenhum programa de ensino de língua será completo se não contemplar tal horizonte.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, B. (2003) "Bernadete Abaurre". In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) *Conversas com lingüistas - Virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola.
- ALBANO, E. (2003) "Eleonora Albano". In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) *Conversas com lingüistas - Virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola.
- ALI, M.S. (1930) *Meios de expressão e alterações semânticas*. São Paulo: Francisco Alves.
- ANDRADE, M.L.C.V.O. (1990) *Contribuição à Gramática do Português Falado: estudo dos marcadores conversacionais ENTÃO, AÍ, DAÍ*. Dissertação de Mestrado: 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), 2^a ed. São Paulo: Humanitas.
- 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*. São Paulo: Humanitas.
- _____. (1999) "Procedimentos e recursos discursivos da conversação". In: PRETI, D. (org) *Estudos de língua falada* (Série Projetos Paralelos – NURC/SP), 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*, 2^a ed. (Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP). São Paulo: Humanitas.
- BARROS, M. (2000) *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record.
- BELL, J. & GOWER, R. (1995) *Intermediate Matters*. Essex: Longman.

- BENVENISTE, E. (1976) *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- BLANCH, J.M.L. (1983) *Análisis gramatical del discurso*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BORGES NETO (2003) "Borges Neto". In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) *Conversas com lingüistas - Virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola.
- BRAIT, B. (2002) "Interação, gênero e estilo". In: PRETI, D. (org.) *Interação na fala e na escrita* (Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP). São Paulo: Humanitas.
- _____. (1997) "O Processo Interacional". In: PRETI, Dino (org.) *Análise de Textos Oraís*. São Paulo: Humanitas.
- CÂMARA JR., J.M. (1999) *Manual de expressão oral e escrita*, 4^a ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- 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 lingüistas - Virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola.
- CASTILHO, A.T. & PRETI, D. (orgs.) (1986) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. Vol. I – Elocuções formais*. São Paulo: T.A. Queiroz/FAPESP.
- CELANI, M.A.A. (1997) "Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro". In: CELANI, M.A.A. (org.) *Ensino de segunda língua – Redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2004) *Dicionário de Análise do Discurso*, São Paulo: Contexto.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- _____. (1968) *Language and mind*. Nova Iorque: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- 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.

- COUDRY, P. & FONTÃO, E. (2001) *Fala Brasil – Português para estrangeiros*, 13^a ed. Campinas: Pontes.
- 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.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J-B. & MEVEL, J-P. (1993) *Dicionário de Lingüística*, 9^a ed. São Paulo: Cultrix.
- FARACO, C.A. (2003) "Carlos Alberto Faraco". In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) *Conversas com lingüistas - Virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola.
- FÁVERO, L.L. (1997) "Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuções formais". In: PRETI, D. (org.) *O Discurso Oral Culto*. São Paulo: Humanitas.
- FIORIN, J.L. (1996) *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática.
- _____. (2002) "A linguagem em uso". In: FIORIN, J.L. (org.) *Introdução à lingüística, vol. 1 - Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2003) "José Luiz Fiorin". In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) *Conversas com lingüistas - Virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola.
- GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. (1974) *Lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- 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 – Redescobrimo 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: Universidade de São Paulo.

- GUMPERZ, J.J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HILGERT, J.G. (1997) "Procedimentos de Reformulação: a Paráfrase". In: PRETI, D. (org.) *Análise de Textos Oraís*. São Paulo: Humanitas.
- HOWATT, A.P.R. (1984) *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford 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. (2003) "Rodolfo Ilari". In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) *Conversas com lingüistas - Virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola.
- JONES L. (1982) *Functions of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KELLER, E. (1979) "Gambits: conversational strategy signals". In: *Journal of pragmatics*, 3:219-238.
- KOCH, I.V.G. (2003) "Ingedore V.G. Koch". In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) *Conversas com lingüistas - Virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola.
- KRASHEN, S.D. (1992) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LABOV, W. (1994) *Principles of linguistic change*. Oxford: Blackwell.
- Language Acquisition Methods*. <http://www.worldhistory.com/language.htm>, acesso em 19/1/2004.
- LEVINSON, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIMA, E.E.O.F & IUNES, S.A. (2001) *Falar... Ler... Escrever... Português – Um curso para estrangeiros*, 2^a ed. revista. São Paulo: EPU.
- LYONS, J. (1987) *Lingua(gem) e lingüística – Uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

- MARCUSCHI, L.A. (1997) *Análise da conversação* (Série Princípios), 3ª ed. São Paulo: Ática.
- _____. (2000) *Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1989) “Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e punções”. In: CASTILHO, A. (org.) *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Ed. UNICAMP.
- MATOS, F.G. (1997) “Atos de fala na sala de aula”. In: *Cadernos do Centro de Línguas, vol. 1 - Ensino de Português-Língua Estrangeira*. São Paulo, Humanitas, 1997.
- MOURA, V.L.L. (1997) "Conceitos Psico-sócio-lingüísticos 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.
- PAYNE, K.L. (1997). *Artwork Project*. Computing Research Laboratory, New Mexico State University. <http://crl.nmsu.edu/NewResearch/research.html>, acesso em 1/7/2004.
- PIAGET, J. (1979) "A epistemologia genética" In: *Piaget* (Série Os Pensadores). São Paulo: Abril.
- 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 – Redescobrimo as origens*, São Paulo, EDUC.
- 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.
- PRETI, D. (1997) *Sociolingüística: os níveis de fala*, 3ª ed. São Paulo: EDUSP.
- _____. (org.) (1997) *Análise de textos orais*, 3ª ed. (Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP). São Paulo: Humanitas.
- _____. (2002) "Alguns problemas interacionais da conversação". In: PRETI, D. (org.) *Interação na fala e na escrita* (Série Projetos Paralelos – NURC/SP). São Paulo: Humanitas.

- RICHARDS, J.C & SCHMIDT, R.W. (1990) *Language and communication*. Londres e Nova Iorque: Longman.
- 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*, 3^a ed. (Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP). São Paulo: Humanitas.
- ROSA, M. (1992) *Marcadores de Atenuação*. Coleção Repensando a Língua Portuguesa, São Paulo: Contexto.
- ROULET, E.; AUCLIN, A; MOESCHLER, J.; RUBATEL, C.; SCHELLING, M. (1985) *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.E. & JEFFERSON, G. (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation". In: *Language*, 55. Nova Iorque: Academic Press.
- SALOMÃO, M. (2003) "Margarida Salomão". In: XAVIER, A.C. & CORTEZ, S. (orgs.) *Conversas com lingüistas - Virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola.
- SAUSSURE, F. (1995) *Curso de lingüística geral*, 20^a ed. São Paulo: Cultrix.
- SCHEGLOFF, E.E. (1972) "Sequencing in conversational openings". In: GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. *Directions In: sociolinguistics*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.

- SCHIFFRIN, D. (1987) *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1994) *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.
- SEARLE, J.R. (2002) *Expressão e significado*. São Paulo: Martins Fontes.
- 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.
- URBANO, H. (1997) "Marcadores conversacionais". In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*, 3^a ed. (Série Projetos Paralelos – NURC-SP Núcleo USP). 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. (2000) *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.
- 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, Mass.: MIT.
- YNDURÁIN, F. (1964) "Sobre el lenguaje coloquial". In: *Español actual*, 3.

Anexos

Anexo 1: Critérios para transcrição

Neste trabalho, obedecemos às seguintes normas utilizadas pelo Projeto NURC/SP³³.

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entoação fática	maiúsculas
Prolongamento de vogal e consoante	::: <i>podendo aumentar para ::: ou mais</i>
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a seqüência 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 seqüência 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 {.

³³ CASTILHO, A.T. & PRETI, D. (1986) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo – Vol. I: Elocuções formais*. São Paulo: T.A. Queiroz/UNICAMP, p.15.

Anexo 2:

Lista dos marcadores discursivos encontrados no 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 sabes</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 3: Transcrição das entrevistas mencionadas no capítulo 3 para levantamento de traços do dialeto social popular ou português popular falado

Entrevista 1. Entrevistadora: Silvana Maria da Conceição, moradora do bairro, instruída a dirigir a entrevista. Entrevistada: Marisa Gomes, 35 anos, ensino fundamental incompleto (não chegou a completar o 3º ano do antigo Primeiro Grau), viúva, desempregada, paulista.

meu nome é Marisa tenho trinta e cinco anos...moro na rua José Guarani número cinco...ah antes de casá eu morava numa no Jabaquara tenho sete irmãos comigo só que um faleceu quando ele tinha ... vinte seis anos... eu fiquei muito triste aí depois eu casei passô uns quatro anos e o meu esposo também faleceu ... então foi uma vida tão triste assim que eu tive mas eu tenho uma alegria porque desde criança minha mãe sempre levou pra igreja então o que me consola é a igreja ... né? eu eu gosto mesmo de coração e o que me alegra também é meu filho eu tenho um filhinho de quatro anos e meio ele ch si/ se chama Igor ... então é meu companheiro ((risos)) e graças a Deus também hoje eu tô t/ agora eu tô terminando a minha casa com bastante sacrifício e eu já trabalhei mas agora no momento eu tô desempregada ... moro ca minha tia a tia a minha tia também é viúva ela veio morá comigo tá sem família nenhuma então uhn é o nosso passatempo nosso dia-a-dia é esse ... e às vezes eu vô pra casa da minha mãe fico cas minhas irmãs umas uma que mora em Guarulhos ... a outra no Jabaquara também

() e ela?

eu tenho criação eu tinha uma cachorra chamada Sula e eu estimava () eu gostava muito dela também ela ... morreu de doença (ele vai falá que eu eu só falo de doença) aí tem agora a Lili tem o os pato tem o pintinho ... eu gosto daqui eu não acostumava com esse lugar aqui onde eu moro agora eu gosto tanto que eu se eu durmo na casa da minha mãe que é lá no Jabaquara eu estranho não consigo dormi e aqui não e aqui eu já me sinto bem ... gosto bastante de morá aqui

o ar?

o ar? o/ aqui elas têm bastante ar puro árvores e eu gosto de planta como eu amo planta a minha casa é lotada de planta viu? ((risos)) e também eu tenho uma horta de ... planta de de verduras e eu cuido dela tenho (tem?) o meu filho que vai pra escola ano que vem se Deus quisé também eu quero trabalhá vê se eu arrumo serviço e que a condução aqui é tudo longe é tu/ tem bastante dificuldade ... aqui é onde eu moro a minha família sempre tá aqui junto comigo porque é longe então eles acham uma novidade aqui porque como eles mora lá mais na cidade e aqui parece mais interior ele gostam de ficá aqui ... o meu pai l/ lá ele ele dorme mas num consegue porque é um barulho lá é muita bagunça e aqui é um lugar tranqüilo gostoso se D/ se D/ se Deus quisé no final do ano ... meu pai vem aqui na minha casa bastan/ assim pra descansá porque ele trabalhô desde a idade dos sete anos no interior e... já trabalhou bastante ele tá com sessenta e quatro anos hoje em dia ele trabalha num depósito de () é uhn é de carro velho com o meu irmão só que ele não tem condições mais de dirigir quem dirige é o meu irmão ... e ele vem aqui pra minha casa pra descansá ele tem problema da coluna ... ele tá bastante cansado ele sempre toda vida trabalhô meu pai ... uhn ainda não tá s/ aposentado ... agora minha mãe não minha mãe é mais nova do que ele e né? mesmo na aparência meu pai tá bastante acabado na aparência ...

vai ... e agora?

ele gosta bastante de plantação meu pai

[
ele ajuda

[
ele vem aqui na minha casa ele num pára um

minuto ... faz galinheiro ... inga/ arruma a cerca ... (ai meu Deus) a hortinha do meu pai prele ele limpa o o terreno também ... o meu filho agora tá andando de bicicleta ele ele acorda manhã cedinho ... ele ama essa bicicleta ele brinca no quintal o dia inteirinho ... quando é de

noite assim lá pras sete e meia ele já tá tão cansado eu tenho que dá um banho nele ele dorme tranqüilo a noite inteira ... e a/ aqui a gente tem dificuldade porque não é água encanada é poço então tem que ficá puxando água agora com esse racionamento tem que ficá economizando ó o latido da minha cachorra ela é brava viu? ((risos)) aqui tem vários pé de banana tá tão carregado pé de uva tá bonito pé de uva ameixa aqui é um sítio um mini-sítio ((risos)) tem meu eucalipto alto ...

[
tem um ()

o que ... o/ olha o latido dela Igor nu mexe na Lili ((risos))

vamo

eu tenho uma vizinha que eu go/ você Sil eu tenho uma várias vizinhas que eu gosto são bastante atenciosas comigo ... eu pego leite aqui embaixo que eles dão do governo também ... que eu no momento eu tô desempregada então tá tudo difícil pra mim

vai tá acabando

aqui nós num temos muito aonde passeá ... quando assim é cedo que tá calor eu vo pro Ibirapuera co meu filho ca minha tia que lá é um lugar muito gostoso pra gente ... diverti ... e quando não () quandoa minha irmã ganhá passaporte que ela trabalha na Kodak então eu vô pu Betinho Carrero co meu filho ... lá tem bastante cavalos ele brinca bastante lá no Betinho Carrero

e aqui o passeio deles

e aqui eu vô nu/ na igreja como eu já comentei né? eu agora o o que eu tive eu tô passando pro meu filho... a Lili não desde de pequenininha ela já era bem assim ... pra tomá banho ... ah mas ontem eu peguei ela dei umas vassorada nela num instante ela ficô quieta falei “agora todo domingo você vai tomá banho” lavei a casinha dela com Cândida Sil dizem que é bom né? a () falou que é muito bom dá banho nela com Cândida Sil ela tá cumas pintinha

[
ai

na na pele olha eu ia até falá pra você que que seria que era bom ... porque eu num sei se é troca de pêlo ... eu ia até falar procê se eu queria comprá um xampu pra ela Sil ... pá passá porque agora eu quero zelá bem dela né? que nós tinha uma estima tão grande pela mãe dela e ficou só ela ... isso o carinho que a gente tem tanta fotografia da da Sula Sil ... ela bonita com o Edson co neném ... aí eu agora eu quero preservá ela ... tê pá guardá de lembrança ... tê lembrança dela ... não pelo amo/ ((risos)) não você me traiu/ é no fundo do meu quintal tem um riacho ... e é meio perigoso porque aparece cobra eu vivo falando pro Igor “num brinca lá embaixo” ... mas moleque sabe como que é ele sobe na árvore ele desce ... sobe ali na na grade da ... da da da que cerca o quintal ... bom tem pé de cana ... uva ó lá a uvinha que coisa linda Sil ... nunca deu uva ... é o primeiro ano que tá dando uva chuchu então nunca deu chuchu aqui em casa ... a gente tem vários pé de chuchu mais nunca foi ... nunca deu chuchu nenhum ...

tá bonita

a banana tá cum cacho bonito ... tem treze pé de bananas ... todos tão carregado o que nunca deu banana foi o abacate o abacateiro nunca deu ... o pé de a/ nunca deu abacate ... e tem os pinheiro que eu gosto bastante de pinheirinhos ... uhn

muitas plantas né?

as plantas que eu gosto meu pai guarda aquelas madeira pra quando vim pra fazê churrasco ... guarda aqueles ferro tamém pá construção ... (ai ai ai Sil do céu num acaba nunca) vamos dá a volta por ali porque senão eu tô frita eu num eu num () eu tenho uma vizinha que ela tá com bastante o o pé dela o quintal dela tá carregado de milho .. aqui em casa eu num plantei

milho esse ano porque num deu prá plantá ... então eu eu gosto de milho prá fazê curau ... eu vô comprá dela uns milhos (Sil me perdoa se eu tivê falando ()) ((risos))

pode falá

e ela é uma pessoa muito bacana ... ah tem o seu Giovani que tem um sítio grande ... ele tem um mercadinho que quando que preciso eu vou lá comprá fiado depois eu acerto cum ele ... eu tenho vários vizinho muito bacana ... ah aqui aparece muito rato viu? tem bastante rato então a gente veve limpando terreno colocando remédio ... ontes de onte memo tinha um aqui caído ... ele ficô se batendo até que ... morreu ... porque senão ele mata os pintinho a galinha deu ... quatro pintinho tão lindo os pintinho ((suspiro)) ((tosse))

[
pode falá

pode ... ai ai ai () rápido porque senão a gente () a tá ali é uva e aqui é uns pé de banana o galinheiro que reformo como ficô lindo... Sil viu? ó e agora as galinha tinha mais galinha mas só que meu pai foi matando pra nois comê e agora pra vim nova remessa que são os pintinho... que vai tá crescendo.... os mato aqui tem muito m/ o pato aqui tem um pato a gente come ovo fresco é tudo... fresquinho da horta né? que as verdura ... e o ovo de pato das galinha que também são tudo fresquinho... quando tem muito nois mata pra comê.... (ai Sil desliga pelo amor de Deus... Sil desliga aí que eu vô dizê o que que eu gosto) eu gosto de rúcula a cove.... ah coentro eu amo coentro Sil... a gente planta aqui então e/eu faço até salada de coentro mandioca esse ano não deu muito não Sil () os bicho... comeu então ah lá o mato tá tomando conta eu tô limpando tudo isso aqui pa replantá colocá o o o ... esterco pra dá força pra.... olha o meu pé de de de roseira () ali também é uma uva... um pezinho de uva oh lá tá bonitinho só que ele tá novo.... aqui é um pezinho de uva aqui também é outro.... tem a minha vizinha aqui do lado... olha a minha casa fica no meio.... e tem bastante vizinhos do meu lado... aqui chove bastante né? porque é mato então a a o raio cai

não sei por quê

vem cá ((risos)) porque eu sei que o rapaz vai sabê tudo de mim ((risos)) e o rio as planta que coisa linda que é minhas flô... eu tenho um carinho tão grande que quando as galinha se aproxima delas pá picá eu fico brava eu tenho vontade de acabá com essas galinha o meu pai briga comigo porque ele quê as galinha solta e eu não quero por causa da minhas planta.... pra num num machucá elas... aí meu pai fica bravo comigo (ai meu Deus do céu) Sil dá uma olhada lá quantas... e tão lindas tão tudo com flor... Sil vem cá ah tem o fogão à lenha a comida sai muito gostosa.... ixe faiz a outra entrevista ca tia Maria que a tia Maria tem bastante história pá contá.... aqui tem o fogão à lenha a comida sai um sabor diferente... uma delícia.... e quem cozinha é minha tia.... minha tia é que cozinha aqui pra nós ((risos))

não

aqui é o corredor () da minha casa....Sil ó lá a tua cachorrinha entrô aqui dentro

não não vi não

aqui é o quarto do Igor né?... aí tem o banheiro (ai Sil olha só Sil)

ih cê tá falando tão bem

aqui é o meu poço Sil... cê vê a agora tá acabano água por causa da do verão então seca... é a a vem a seca diminui bastante a água então a gente sofre tem que esperá chovê bastante pra aumentá a água ou senão ficá puxando de baldinho pra tá economizando... aqui é meu quarto... aqui é onde é minha a área.... se vc quisê () porque senão eu tô frita num vai saí nada

Entrevista 2. Entrevistador: Pedro Luís Rodrigues, então aluno de pós-graduação em Português da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Entrevistada: Aurelina Silva, 44 anos, sem estudo, separada, vendedora ambulante de cocadas, baiana.

meu nome é Aurelina... eu sô baiana... e vim aqui pá São Paulo... eu vim aqui em oitenta... eu vim em oitenta... e já tenho já vinte vinte e um ano que eu tô aqui... mais a minha vida num foi nada fácil... foi não fácil... ah o meu marido nu deu certo arrumei otro num deu certo... só me batia me espancava.... o último o último o último queu larguei.... também num foi essas coisa... me judiava.... o premero me deixô uma fia na barriga... fui trabalh/ em casa de família... sofri muito na casa de família... trabaiano.... ca barrigona.... passei sete ano e oito meis na casa dela... sofri muito... mais eu nunca baixei minha cabeça... sempre () minha cabeça... e aí depois eu arrumei otro home fui morá com ele... depois eu.... fui pá num pagá aluguel junto com ele... depois ele comprô um terreninho na prefeitura fez um barraco fez um quarto cozinha e banheiro su/ morá junto... quando tudo tava tudo pronto ele fa/ ele começô me judiá me batê... eu fui eu fu/ e aí depois ele... pois fogo ni minha casa... eu tive que saí correno da minha casa senão fosse o vizinho eu tinha morrido lá dentro torrada junto coa minha fia... devo minha vida pu vizinho...

muito bem

devo minha vida pra ele... depois eu peguei fui morá nu fui morá no campo cuma amiga minha peguei minhas coisa fui () fui morá cami/ cuma amiga minha minhas coisa num cabia tudo na casa dela ficô um poco lá fora otro poco dentro de casa quase a metade da minhas coisa estragô... e eu fui levano o barco pá frente assim mesmo... depois ele pegô voltô comprô um terreno... eu fui atrás dele pele me dá a parte da casa ele pegô a casa quele pois fogo vendeu... aí ele pegô i... um comprô um terreno passô a metade de meu nome... ih agora eu tô tô morano tô morano tô morano aqui na eh na rua eh na rua

[
o endereço

estrada dos Lima nu vinte e sete a Jardim Embura... aqui na estrada de Marçilac... tô morano aqui eu e minha fia... também tô sozinha... n/ tava trabaiano numa firma de limpeza dep/ aí no Socorro na Impax... uma firma chamada Impax... aí a firma tamém f/ foi à falência fechô a firma não fechô a Impax não fechô só a a Prolim que a Prolim era contratada dentro da da Pi/ da a a a Pro a Prolim era contratada dentro da da Impax ... aí foi à falência fechô tamém entrô otra firma... e eu fiquei desempregada... peguei o meu dinheiro peguei m/ peguei meu dinheirinho... e construí aqui () onde eu tô morano comprei meterial tô morano aqui... mais tô sem desempregada... a única coisa que eu tô fazeno da minha vida é vendeno umas coca/ eu faço umas cocadinha... vendo no ponto do oimbu... sô humilhada sô pisada no ponto do oimbu mais fazê o quê? eu tenho que güentá é melhor trabaiaí assim ne que robá purá e depois i presa apanhá na cara... e aí... minha fi/ minha fia tá estudano minha fia tem dezesseis ano fez dezessete... tamem tá estudano... e ela chega meio dia faz também um biquinho pra ganhá cem real aqui no mercadinho... tá estudano mas o dinheirinho que ela pega é cem real dá pra comprá a roupinha dela as calcinha dela as roupa eu não posso dá pra ela... né porque eu sô sozinha num tenho marido num tenho ninguém só tenho só Jesus pá me ajudá... per enquanto enquanto eu num arrumá pessoa direita que cuide de mim e cuide de minha fia eu num quero ninguém... na minha vida... a pessoa arrumá uma pessoa pá atrapaiá a vida da gente é melhor sozinho do que mal acompanhada... pá ficá me espancano me batendo e tudo é melhó sozinho do que mal acompanhada... tô levano minha vida assim de do jeito que Deus que Deus mandá... minha tia lá na Bahia... mandô me escreveu mandano dizê disse que eu tenho que mandá dinheiro pra minha avó que minha vó tava em cima da cama... com cem ano... mandano um bi/ mandano pedi ao meno um dinheirinho pá comprá uns remédio eu falei pá ela “eu não tenho condições eu não tenho eu não posso” que que eu posso fazê eu vô matá pá eu num vô matá aí num vô robá prai presa... eu num tenho condições... eu aqui... eu s/ eu s/ num pago aluguel mais i mais a minha casa num tem piso... a minha casa é piso grosso... a minha casa eu só eu só rebo/ só reboquei só a cozinha e o eu reboquei a cozinha... e o quarto... mais eu só passei massa fina só na cozinha e a metade do quarto... o o piso da minha casa é piso grosso nem condições de comprá uma cerâmica pá fazê um piso () pá pagá pá pagá pá pagá predero o meu o meu quintal tá tá tudo esburacada... eu crio um cachorro que dô só fubá de m/ fubá de mio mais barato assim que eu compro... o quintal tá meu Deus do céu tá uma tristeza quando chove escorrega igual limão... igual uma banana cozida...tá escorregano danadamente o quintal o quintalzinho porque o meu terreno é de/ é cem é cem vinte e cinco

metro... meu quintalzinho.... e quando tá calor aqui eu num güento nem ficá debaixo das teia que as teia aqui é brasilita... eu ia colo/ eu ia batê laje mais cum qual dinheiro num tive condições de bot/ de de batê laje e... num tenho dinheiro... quando tá calor... é aquele calor queu num güento quando tá frio... fica pingano aqueles pingo pingo pingo pingo na minha cara... eu durmino na cama e pingano suano... porque fica transpirado fica suano e meu minha casa é só quarto cozinha e banho tudo () abafado que queu posso fazê? tem que ficá debaixo porque... eu num vô pá debaixo da ponte... né... debaixo da ponte já tá cheio de gente num num nem güen/ nem cabe o que tem lá de baixo né? quanto mais eu que tenho uma fia muié eu num posso fazê isso... né? eu tô levano aqui a minha vida do jeito que Deus que Deus manda... né? tô ino devagarzinho aqui...comprano um () queu como cum carne tem dia queu num como com carne e vou levano a vida um dia eu como ovo um dia eu como chalchicha ... e vô levano minha vida o Deus que eu l/ do Deus é do jeito que a minha vida... Jesus marca... né? num posso fazê muita coisa porque fazê o quê? que queu posso fazê? ma agora toí fiz fiz uma inscrição eu fiz uma inscrição aí... fiz uma inscrição na prefeitura pra mim pá pá um serviço que saiu agora diz que... pá começa tudo de novo e e num cheg/ diz que pá trabaia diz que ganha cento e oitenta... e diz que uma cesta básica e quatro hora de serviço por por dia... faiz só quatro hora de serviço... ma até agora ninguém nunca me me me me falô nada ninguém nunca me mandô carta me chamano pra nada... se num fosse minhas cocadinha num sei o que será da minha vida... um tem dia tem dia queu vendo cinco... tem dia queu vendo quatro real tem dia queu vendo dez tem dia queu vendo quinze e assim... e vô gritano “ó cocadinha gostosinha deliciosa gostosinha gente pode comprá gente cês num se arrempe de não aqui é cocada casera gostosinha uma delícia com leite de mocinha uma lata de leite de mocinha dento... é uma delícia” eu tenho que fazê propaganda porque senão ninguém compra... ninguém ninguém compra seu ficá... uhm é ca cara fechada num canto... né? vem um me canta vem otro me canta “ah... cocadinha gostosinha quem é gostosinha é você ou é a dona?” eu olho pá cara do cara ali né e fico meio queta fazê o quê? a gente tá em cima do mundo é melhor a gente ficá queto de que respondê mal pá depois perdê o fregueis... né? porque um realzinho que você ganha dois real que cê ganha é dinheiro... pra quem não tem dinheiro é dinheiro... sabe?... e eu fico levano minha vida assim... sabe? do jeito que Deus que Deus manda...ahn? mas se Deus quisé que Deus vai me ajudá ainda sabe? se Deus quisé Deus vai me ajudá... e eu num mandei dinheiro pá minha avó d/ é Deus tá vendo se eu tô mentino... aqui até água eu não tenho água eu pego água aqui numa vizinha bem longe cum cum bujãozinho de água pá bebê... pá tomá banho... eu () cuma vizinha quando chove... tem uma mina longe... que que que elas pega que elas pega água pela uma bomba velha que tem lá nu na mina... aí que me dá um pouco de água na caixa porque... aqui... o meu ex-marido aqui cavô um poço aqui pá todo mundo mais eu o o próprio fio do do meu ex-marido cortô minha água diz que não ia me dá água mais não... eu entreguei tudo na mão de Jesus na mão de Deus... porque... tan/ tanto queu fiz por ele porque antes deles virem antes dos meus parente dos parente do meu ex-marido morá aqui... vim morá aqui... comia aqui ne minha casa todo fim de semana eu ficava aqui no meu fogão fazeno fazeno comida fa/ fazeno comida e tudo... sabe? mas é assim mesmo a gente só ajuda ajuda... mais tem aquele dizer Jesus fala assim “faiz o bem não oia a quem” porque Jesus um dia vai me ajudá é de Deus me ajudá... sabe?... então é assim sabe? tô aqui sem água aqui quando chove eu tenho um tonelzinho aqui um um tonelzinho aqui de prástico quando chove... quando chove eu pus eu pus uma bi/ uma bica quando chove é pá para água aqui no tonel... sabe? la/ lavo umas ropa... tem tem m/ tem mês queu nem l/ tem mês aqui queu nem... eu nem lavo ropa tem quase um mês dois mês sem lavá uma ropa... fiquei sem água... só quando chove que eu ajunto tudo e lavo... mais eu num vô eu num vô amo/ amolá ninguém... sabe? num dia Deus me ajuda... peguei fui cavá um poço tentei aqui cavá um poço aqui... pá minha fia tamém me dá uma ajudinha tamém queu tamém num po/ tamém porque tamém tá sem ropa tô sem sapato...sem nada... aí o dinh/ o primeiro mu/ o primeiro dinheirinho que ela pegô foi compá umas ropinha pra ela um sapato qué dizê o o até a sandália havaiana que... que ela tinha tava remendado de um prego por trais um prego... perigoso ela furá até o pé... né? eu peguei ela pegô e pegô o dinheirinho dela compô me me deu... ela me deu até quarenta real pá podê interá pá pudê pagá po po rapaiz cavá meu poço... começo era pá cavá o poço... cavaro só quatro metro cavô quatro metro ele falô assim “ói Lina” porque me t/ porque me chamam por meu nome é Aurelina ma o povo me chama por Lina... aí ele falô assim “ói Lina até trin/ até cinco metro até cinco metro... eu eu posso fazê a trinta e cinco mais passano de cinco metro nós vamo sentá e vamo conversá porque nem de oitenta real eu num vô o o mínimo que eu podia que eu posso fazê por você é oitenta real... depois dos cinco metro...” cavô só... cavô só cinco metro só quatro metro só só cavô quatro

metro... depois parô... disse que que foi enchê uma laje num sei aonde que bateu a perna numa coluna lá diz que relô a perna tá c/ virô ferida... e meu poço taí parado aí tem um poquinho de água mais é água da chuva com quatro metro um poço aqui num vai dá água porque aqui é um poco alto... e aí... eu peguei os p/ o dinheirinho que eu tinha pá pá comprá alguma alguma fazê alguma ferinha eu peguei... e dei paguei pra ele pra num prele num vi aqui querê me matá...eu peguei e e paguei pra eles... o dinheiro do poço... quatro metros queles cavaro... e agora o poço tá tá sem cavá porque eu num tenho dinheiro num tenho nada que que eu posso fazê?... né? é assim a minha vida a minha vida eu vô levano assim eu vô levano pá podê porque a minha tia tava tá pensano que eu num num mandei dinheiro pá minha avó porque eu num pude por porque eu não quis mais num é não porque Jesus tá no céu e tá veno tudinho... se eu tô mentino ou não... aqui vô falá a verdad/ a verdade mesmo... aqui aqui eu passo fogo tudo bem que eu num tenho marido pá me batê mais nem... nem pá me deixá a cara inchada como como eu vivia antes a cara inchada o beicho inchado... a boca quebrada e tudo graças a Deus eu num eu num tenho... mais graças a Deus () e eu sempre eu passo aqui sufoco sem as coisa sem nada mai graças a Deus marido pra enchê meu saco também eu num tenho porque ele já arrumô otra mulhé arrumô uma mulhé lá tá morano com otra mulhé () pra lá... né?... eu tô vivo a minha vida aqui sozinha com Jesus que que quem veve com Jesus num veve sozinha não... é Jesus na minha frente minha fia e eu.... sabe? e assim que Deus quisé quando eu arrumá um servicinho... eu vô trabaiá se Deus quisé porque eu nunca tive preguiça não... até (com marido) em casa eu trabaiava... eu nunca tive preguiça eu nunca fiquei eu graças a Deus eu eu trabaiei nessa firma aí Impax na Prolim... na Prolim contr/ a firma contratada eu pegava o oimbu aqui é o pemero oimbu que saía da garage eu eu pegava o oimbu... pegava o oimbu era quatro e vinte da manhã... pegava o oimbu aqui quatro e vinte da manhã... pá entrá seis hora lá no Socorro... chegava lá era cinco e quinze cinco e vinte... eu só tinha que que tinha dia que num tinha ninguém no ponto du desceno mais eu.... eu descia sozinha tum tum tum e saía.... era debaixo de chuva debaixo de relampo debaixo de truvão... podia caí um tororó de chuva eu num nunca tinha preguiça... colocava o despertador pá despertá... eu acor/ eu acordava era quinze pras quatro da manhã quinze pras quatro me arrumava pegava o oimbu... eu... eu me... eu eu eu levantava mais ou menos era quinze quinze pras quatro pegava o oimbu de quatro e vinte da manhã... graças a Deus eu nunca tive preguiça não... é porque agora s/ de agora deu uma caída de serviço tá tá preto pá todo mundo... tá ruim pá todo mundo até pra gente rico as coisa tá difícil... quanto mais pá gente pobre como eu... que não tenho condições... num tenho eu não tenho estudo... fui mé fui criado cum minha avó... minha mãe arrumô um homê foi morá cum homê.. eu fiquei eu fiquei ca minha avó minha avó cum setenta e pocos ano... num me deu estudo nenhum... o único estudo lá que eu tive na Bahia lá era a enxada... picareta estrovenga machado machado pá pá rachá toco... fazê farinha no no forno... fazê beiju... né? é a nossa vida era essa limpá mandioca batê feijão... é pô veneno no feijão pá num dá bicho... ia caminhava uma légua que é um quilômetro aqui em São Paulo chama quilômetro... era um quilômetro que era pá mim andá cum balaio de na cabe/ um balaio um balaio feito de de de cipó... na cabeça cum cuns franguinho dentro co pé amarrado... umas tre/ umas treva de jaca e uns ovo de galinha pá pudê eu vendê lá na fera lá andava e e quando chovia a gente tinha que... é suspendê a saia pá num moiá a saia dentro d/ a gente tinha que travessá um rio... tinha que travessá uma lagoona grandona que ba/ que batia quase no imbigo da gente... a gente tinha que levantá a saia pra cima pra num moiá a gente todinha... co e e as sandália havaiana na mão o sol quente tinino () sol tava tinino de quente e a gente atravessava aque/ aquela lagoona grandona... com balaio na cabeça chegava na fera chegava toda vermeia preta... pá vendê aquelas coisinha pá depois comprá um um vidro de criosene pá pô no candeeiro que é candeeiro lá no Norte lá no na roça... né? que a minha roça lá a terra da minha avó é roça num é num num era cidadinha não é roça mesmo... então a gente comprava dois quilo de carne... dois quilo de carne era pá passá a semana todinha aquela carninha minha avó pegava a carne retaiava... colocava cominho aio colocava na cerca quando n/ quando a carne tava seca ela pegava () colocava numa lata tampava a lata pá gente comê pedacinho por pedacinho.... pá gente comê a semana todinha pão lá a gente nem via pão lá só via só no sábado que é o dia de fera era do sábado... a gente passava a semana todinha comeno aquele pedacinho de carne... era mais feijão de que carne a gente a car/ a carne a gente só cherava... porque a carninha era bem poquinho era bem pedacinhozinho assim a gente inté brigava porque uma porque o meu primo tinha mai/ era maiorzinho o meu era menorzinho nós era aquela brigação danada porque carne era só pá cherá mesmo... () uma vez minha minha avó pegava lá um franguinho pá matá lá no quintal mais o franguinho nossa senhora era pá dá pá tanta gente... que era assim era um

mocotozinho um pegadinho pra um uma coxinha pra ota cuma pimentinha dentro com um coentrinho dentro e assim levava a vida... comia... ficava contente bebia água por cima que até ficava com ela barrigona parecia que tinha verme dentro da barriga... e a gente assim mesmo ia lá de manhã de manhã a gente pegava a enxada jogava nas costa ia lá limpá mandioca... se a gente limp/ se a gente rancasse ao menos um pezinho de mandioca Ave Maria... menina era uma surra pá picá o lombo nas costa minha avó dava daquele a/ a gente minha avó batia na gente... era daquele () de curi... nas cova ficava os copo nas costa... era a gente nossa a gente apanhava mermo apanhava de apanhá mermo a minha avó num tinha dó não... sabe? então é por isso que hoje em dia... o povo fala "a o mundo tá mudado" o mundo tá mudado nada quem tá mudado é o povo... que os fio de hoje em dia é assim a gente fala uma coisa eles pensa que a gente tá fazeno por mal mais a gente tá fazeno por bem... fazeno por bem a gente dô conselho "ó minha fia é assim assim cuidado com quem você anda... com quem cê num anda"... né?

Entrevista 3. Entrevistador: Sérgio Duarte Julião da Silva. Entrevistada: Silvana Maria da Conceição, 49 anos, ensino fundamental incompleto (cursou 4 anos do antigo Primeiro Grau), casada, diarista, baiana.

qualé o seu nome?

meu nome é Silvana

você faz o quê?

trabalho como diarista

sim em uma casa em várias como é que é seu trabalho? fala um pouco pra mim

[meu trabalho é o seguinte eu vô em v/ várias casas né? cada dia eu vou numa casa diferente então nessas casas eu lavo eu passo eu cozinho é arrumo faço faxina geral entendeu? e... e agora eu não sei o que falá agora ((risos))

não tudo bem e faz tempo que cê trabalha nisso?

faz tempo não é faz tempo que eu trabalho primeiramente quando eu cheguei aqui em São Paulo que eu não só de São Paulo eu só baiana vim praqui há mai/ mais ou menos uns trinta anos... aí eu tr/ comecei a trabalhá em um pensionato... desse pensionato mudei pra outra casa de família outra casa de família eu fui sê babá... fiquei muitos anos sendo babá depois de babá eu deixei de sê babá e passei a de sê diarista e tô nesses () serviço de diarista há vários tempos já... e gosto desse serviço que eu faço porque faço com muito amor e carinho... e a minha vida é essa vô e venho do trabalho vô pra casa da casa pro trabalho fim de semana folgo moro muito longe... tenho vários cachorros pra cuidá... tenho meu marido mais um afilhado que mora comigo... (que mais que eu falo)

cê mora aqui como é que chama esse bairro aqui? Marcilac né?

é esse bairro aqui é Marcilac aqui eu moro na rua José Guarani número quatro é uma ca/ um terreno grande que eu crio cachorros temos seis cachorros que são meus minha cria é cachorro... é grande preles brincarem à vontade então todo dia eu saio dexo eles em casa volto eles tão tudo felizes porque eu voltei e a única coisa aqui difícil que é muito longe aqui é porque é muito longe tipo interiozinho cê tá vendo que parece um interiô tem muitas árvores... muitas árvores muitos animais todo mundo cria cachorro otros cria galinha tem gente que cria até vaca tem leite gente que tira leite fresquinho da hora que tu/ durante o dia tem poca poco comércio é mais assim... merceariazinhas pequenas botecozinhos que mais vende pinga e cê sabe tem muita gente que bebe pinga aqui... então é um lugar assim pequenininho então tudo é longe a gente por exemplo pra se deslocá daqui pra pro centro tipo Santo Amaro... nós levamos uma hora e meia uma hora e vinte dependendo do da da hora... de manhã geralmente eu pego o ônibus quatro e vinte da manhã aí volto mais ou menos no ônibus de vinte e uma

vinte e uma e trinta chego aqui mais ou menos às vinte e duas e trinta às vinte e três horas é o meu horário normal viu? e é essa a vida que nós levamos aqui é mais difícil por causa de de condução que nós temos boas cond/ condici/ condução aqui

que horas cê sai de casa?

eu pego o ônibus de quatro e vinte da manhã... pego o ônibus de quatro vinte chego em Santo Amaro cinco e vinte mais ou menos pego um outro ônibus praí pro dependendo do lugar que eu vô pego mais um ônibus chego no meu serviço seis seis e meia dependendo do lugar aonde eu vô que eu trabalho em vários lugares cada dia um lugar diferente então dependendo do lugar eu chego mais cedo ou chego mais tarde mais meu horário de saí mesmo é... o mais tardá eu pego o ônibus de dez pras cinco e vô todo dia nessa rotina agora sábado e domingo eu fico em casa pá cuidá do meus animais () que eu amo de verdade

que que cê faz sábado e domingo na sua casa?

sábado e domingo eu cuido de casa lavo cozinho faço comida pra cachorros né? pra deixá comida pronta e vendo também coisas extras assim quando aparece freguesas vendê coisas eu vendo Avon eu vendo De Millus eu vendo Hermes assim em revista catálogos... então eu saio oferecendo coisas vendendo então meu fim de semana geralmente é mais é no domingo que eu saio pá fazê entregas e vendas ao mesmo tempo entendeu?

e você gosta desse serviço de vendê coisas?

gosto porque é bom é a minha distração como eu num saio muito num passeio então isso aí é como se fosse um passeio pra mim então eu ... é como se fosse um passeio que eu vô na casa das amiga me divirto um pouco as amigas gostam de vê as coisas chego tá todo mundo me esperando aí “ah você veio trouxe as revistas? que que troxe de novidade” eu levo sempre estoques pra mostra tipo assim desodorante... é creme pra o corpo que o pessoal gosta creme pro rosto batom... essas coisas que mulher acha mulheres gostam né? então elas ficam já esperando pra vê se eu tô com alguma coisa nova pra elas verem né?

todas as suas clientes são mulheres?

a maioria é mulheres tem homens tamém geralmente os marido compram (também) mas é mais mulheres os mas os homem tamém tão começano a comprá muitas vez “() dona Silvana num tem um perfume aí bom? tô precisano um perfume desodorante” tá todos os home já tão começando a se aproximá mais a querê comprá mais a querê tê mais vaidades né?

mas é sempre através das esposas?

sempre através das esposa quando eles me verem lá aí ficam meio assim depois “ai dona Silvana tem alguma a/ novidade aí pra gente? tem o que aí pra mostrá pra gente?” e aí de vez em quando querem comprá cueca querem desodorante também usam já creme pras mãos quem é muitos trabalham de pedreiro que a maioria a ma/ maioria do serviço é serviço serviço de obras né? trabalha com massas essas coisas diz que ca o cimento estraga as mãos então eles compram creme para as pra passá nas mãos pra não estragarem depois que terminô o serviço... e aí vai os desodorante que eles gosta porque transpiram o dia inteiro toma um banhozinho né? pra vim cheroso nos ônibus né? que a viaje é muito longa

todo mundo aqui trabalha longe?

todos trabalham longe né? porque a maioria acha trabalho muito distante de Santo Amaro a a é Santo Amaro o mais perto que eles consegue trabalho é Santo Amaro Morumbi é Conceição sempre trabalho distante em Alf/ tem gente que trabalha até em Alphavile como eu já trabalhei em Alphavile é muito distante e a pessoa tem que saí muito cedo a maioria pega o primeiro ônibus no máximo o segundo ou o terceiro carro que que dá pra pegá serviço mais... é muito distante tanto pra mulher como pra homem tudo é distante não tem serviço perto

todo mundo trabalha aqui?

a maioria né? tem uns que... que nunca acha trabalho ((risos)) nunca tem trabalho diz que num acha num tem vaga n/ fica sempre por aqui mesmo fazeno bico otro num faz bico otro só é bebê mesmo... tem muita gente aqui nesse bairro aqui... que vive muito de bebida porque como num tem o que fazê eles ficam em botecos aí ficam viciados em pinga... bebe muita pinga então acostuma nessa vida né? fica bebendo bebendo demais a maioria passa mal vai tem que i po hospital porque bebe muito... é a vida aqui é essa

youê começou primeiro a trabalhá como diarista ou vendendo seus produtos?

não primeiro eu comecei como doméstica mesmo né? é trabalhei eu vim da Bahia eu tinha vinte e um anos de idade e já vim pra trabalhá no pensionato de rapazes... que era uma casa de uma casa que a pessoa precisava de uma empregada pra fazê comida cozinhá arrumá a ropa () rapazes... então eu fui pra essa né? passei um ano nessa casa depois mudei pra uma outra casa

youê já veio então com emprego em São Paulo?

já vim com emprego já vim trabalhando já

quem que arrumo esse emprego pra youê aqui ou lá na Bahia?

a pessoa foi passeá na Bahia né? e me conheceu e gostô de mim e já me contratô eu como eu queria vi pra São Paulo mesmo apuv/ apra apra... aproveitei a oportini/ oportunidade de vim com essa pessoa vim antes dela né? pra uma casa aqui em São Paulo pra esperá ela vol/ ela chegá quando ela chegô ela me pegô

cê queria vi pra São Paulo já?

queria eu queria (...)

por qué?

porque eu num tava me dando bem n/ na Bahia né? eu num tava contente eu queria saí de lá... então eu tá pensava em i pro Rio que eu tinha gente conhecida no Rio... aí não deu certo... aí quando apareceu essa oportunidade pra eu vim pra São Paulo eu aproveitei a oportunidade que aí daí eu tinha tudo pago né?... passage paga tudo pago eu já tinha onde ficá dormi e tudo né? então eu apo/ a aproveitei a oportunidade e vim

cê era então cê trabalhava no pensionato... como doméstica é isso?

*[
aqui mesmo*

como domé/ como doméstica

o que que cê fazia lá?

lá eu cozinhava eu passava eu arrumava a cama dos rapazes né? fazia o almoço pra eles... e... serviços gerais né? lava (...)

isso foi há trinta anos?

é mais ou menos uns trinta anos atrás

e como é que foi seu contato com São Paulo? foi a primeira vez que cê saiu da Bahia... viu São Paulo e comé que foi? chocô? assustô?

olha foi um pouco assustante... né? no começo eu sentia muita falta muita saudade da Bahia... queria i embora e mas eu... pensei duas vezes falei “não eu vim aqui pra ficá eu vô ficá” só à noite eu tinha muito muita vontade de i embora eu tinha medo sabe? eu tinha medo das

peessoas achava que podia acontecer alguma coisa comigo depois eu fui me acostumando... eu cantava muito durante o dia () pa passá o tempo todo mundo achava que "baianinha alegre" mas era tristeza sabe ((risos)) aí à noite me batia mais tristeza mais eu m/ a dona do pensionato era uma senhora... e a dona Júlia hoje é falecida e ela era legal comigo tudo...mais sei lá à noite eu achava tão estranho aquilo... tinha um pouco de medo...mais depois eu me acostumei

você não saía então à noite? não tinha uma vida social? comé que era

[
não não saía nem de noite nem de dia
só trabalhava pra vê se passava o tempo

tinha medo?

não sabia andá né aqui e ela não deixava muito eu saí porque acho que tinha medo das outras pessoas quererem que... conversá comigo e... achá que a pessoa queria ficá comigo aí depois eu comecei cuma pessoa que morava com ela né? que já era conhecido de uma amiga minha na Bahia ele morava também no pensionato eu comecei a me de vez em quando de aos domingos ele me levava pá passeá me levava pra conhecê assim as pessoas que ele conhecia eu saía um pouco com ele... ah na casa dos amigos dele assim pa conhecê alguém

ele era do pensionato?

era do pensionato... aí depois ele casô não antes dele casá ele mudô de lá foi morá no apartamento sozinho... e ele me convidô pra i trabalhá com ele daí (...)

de onde ele é?

ele é baiano também e eu peguei saí de lá do pensionato e fui trabalhá pra ele depois ele casô eu continuei trabalhano com ele... fiquei um tempo... tav/ a depois de casado ele teve uma fi/ uma u casô teve filhos uma filha... aí depois que ele teve essa filha foi que eu saí e fui morá no Rio de Janeiro fui trabalhá no Rio de Janeiro de babá trabalhei no Rio de Janeiro oito anos de babá depois voltei de novo pra São Paulo

comé que era o Rio em comparação a São Paulo? que que cê prefere?

olha eu gostei do Rio porque eu morei muitos anos lá convivi lá muitos anos né? com oito anos na casa essa casa eu passei oito anos né? cuidando de criança porque eu entrei cuidando de uma criança de uma eu passei pra duas três crianças... e eu gostava porque eu amava as crianças demais né? hoje são todos uns moços e moças mas até hoje eu tenho contato com eles... e eu gostei de lá mas um lugar que eu mais gosto mesmo é aqui São Paulo porque São Paulo foi onde eu fiz minha vida eu comprei minha casinha eu tenho sabe a minha vida é em São Paulo porque lá eu num tive nada... assim não tive num construí nada no Rio de Janeiro e aqui eu construí

a vida no Rio não é mais sossegada?

depende muito do que fala sossegado né? porque lá também tem muito tem muito assalto como aqui... inclusive no Rio eu fui assaltada duas vezes uma vez tomaram um relógio no ponto de ônibus eu tava parada no ponto de ônibus tomaram meu relógio outra vez eu tava em Copacabana eu e o mi/ a minha patroa... veio um cara armado e tomô nos rendeu tomô as jóias que ela tava u/ as jóias que ela estava usando...então é assim entendeu? é muito relativo dizê se lá é mais sossegado do que aqui... pelo menos aqui eu nunca fui assaltada né? que assim... chegá alguém e me assaltá alguma v/ duas vezes que cons/ eu por a/ me robaram mas assim pegaro na minha bolsa no ônibus subindo no ônibus pegaro meus documento uma vez devolvero até no banco né? que sabe viram meu cartão de do banco devolvero no banco tiraro a carteira nova botaram tudo os meus documentos numa carteira velhinha e devolvero no banco... ligaram do banco né? pra mim por causa da carteira acharam meu endereço na carteira ligaram e eu fui até () os documentos... então que dizê que roubaram mas já me devolveram ((risos)) então que dizê que aqui eu graças a Deus... teve uma vez também há

pouco tempo que tentaro me assaltá aqui em São Paulo... tava vindo já era muito tarde da noite eu tava vindo de Alphaville... e como sempre muito tarde com a bolsa do lado né? e eu tava descendo uma... a a av/ ala a avenida Rio Branco ali em Santo Amaro e veio um cara quando eu vi o cara... olhandando na minha direção eu tive a impressão que ele ia me assaltá mas foi dito e feito quando eu penso que não o cara me segurô pra pegá a minhas coisa e eu... pedi prele me soltá três vezes na terceira vez eu saí puxei ele eu saí correno e gritando “pega ladrão” e foi embora só quando eu cheguei em casa que eu vi que eu tava com o braço todo marcado todo roxo... mas eu consegui escapá

e ele não foi atrás de você?

não porque eu corri muito e me me misturei no meio das pessoas (...)

cê sabia que cê corria tanto assim?

só nessa hora é que eu descobri que eu tinha tanta força pra corrê né? porque inclusive eu tava de salto... e eu não sabia que até de salto eu corria tanto... mais o medo foi tanto que eu corria e olhava pra trás o pessoal “hei corre que vai pegá” e eu corria mais ainda... depois cheguei no meio do pessoal pedi ajudas todo mundo me querendo sabê o que tava acontecendo eu falei que eu tava cum ca/ tinha um assaltante querendo me pegá... aí todo mundo ficô na minha frente e falô “dêxa ele vim que nós p/ pegamos eles aqui” mas ele desapareceu graças a Deus eu nunca mais vi... e fui pra casa e só em casa que eu vi que eu tava... que ele me segurô com tanta força que eu tava com o braço roxo... mas fora isso graças a Deus não teve mais nada aqui de assalto

por que que cê saiu do Rio?

eu saí do Rio... pra vim pra São Paulo porque aqui em São Paulo eu morei muitos muito tempo e deixei amiz/ fiz amigos aqui né?... então a gente sempre tin/ mantinha contato escrevia telefonava e eu quando... eu resolvi saí do Rio eu falei assim “eu vô embora de novo pra São Paulo” daí vim praqui... cheguei aqui arrumei trabalho né? arrumei trabalho continuei trabalhando aqui normalmente e aí num tive mais motivo pra saí vô lá no Rio de vez em quando passeio que eu deixei também amigos lá... tenho uma afilhada lá tudo... vô de vez em quando passeá mais morá mais no Rio () provavelmente eu acho que não

Entrevista 4. Entrevistador: Sérgio Duarte Julião da Silva. Entrevistado: Reginaldo Silva Santos, 26 anos, ensino fundamental incompleto (3ª série incompleta), solteiro, segurança de condomínio residencial, maranhense.

qualé seu nome completo?

Reginaldo Silva Santos

que que cê faz Reginaldo?

eu sô segurança

onde cê trabalha?

Santa Cruz

tá e cê é segurança de... de prédio de boate que que cê faz? fala um pouco do seu emprego pra mim por favor

eu sô segurança de um condomínio né? residência...e eu gosto né? de trabalho sobre nesse trabalho ness/

num é perigoso? segurança?

não num é perigoso é um bairro calmo () num condomínio é super seguro né?... e agora num é assim num é (...)

num é perigoso

num é perigoso

nunca aconteceu nada assim que você ficou com medo cê trabalha na portaria?

isso

nunca aconteceu nada que cê que tenha te dado medo?

não até hoje não nunca aconteceu nada nem assalto nem nada nem tentativa de assalto

cê fez algum treinamento pra isso?

não

então se acontece alguma coisa que que cê vai fazê?

ah pra isso a gente tem todos os meis a gente tem aulas e tem eu pa/ um ra/ o pessoal da secretaria né? e é da secretaria que chamam e... tem palestra com a gente uma vez por meis

ah tem palestra

então a gente já tem mais ou meno uma noção né? como que a gente pode reagi... né? num caso como esse

então uma vez por meis vai alguém dá uma palestra lá sobre o trabalho de voceis

é sobre segurança sobre.... assalto essas coisas

e voceis tem algum trabalho prático ou é só a pessoa falando?

não a aí eles a gente tem um apostila e a gente estuda aí uma vez por mês ele vai e faz pergunta

uhn interessante e me fala de alguma palestra sobre o que por exemplo assalto é isso? que que qual palestra que cê achô mais interessante?

é sobre como... como a gente reagi numa tentat/ é numa num incêndio começo de incêndio () aí é mantê a calma como fazê na com o elevadô né que tem () desligá o elevadô tem de chamá a polícia né? os bombero é é isso

já aconteceu de cê tá num incêndio?

não até hoje não nunca aconteceu

mas se tivé um incêndio então cê já sabe comé que faziz ou no fu/ no cê acha que cê sai correndo gritando?

não não nesse lado eu já tenho bastante calma já aconteceu assim não em prédio né? mas já aconteceu deu tá trabalhando e o local te é pegado fogo tinha bastante gente nessa hora eu tive bastante calma

você era o quê nesse lugar?

eu trabalhava eu e meu pai junto

com o quê?

como ajudante também era numa numa pizzaria

e pegô fogo

e pegô fogo

e que que cê feiz?

ah na hora a gente tentô a gente tiramo as pes/ é eu e meu pai e os outros empregado lá a gente ajudou as pessoas né? saí mantê a calma saí com calma não corrê né? e é meu pai chamou os bombero... chamou a poliça na hora tudo né?

esse é seu não é o seu primeiro emprego então esse que cê tá trabalhando agora?

não não é meu primeiro

cê trabalhô em quantos lugares? fala um pouco da sua vida de trabalho aqui vamo lá

bom é aqui eu já trabalhei aqui em São Paulo quando quando eu cheguei eu comecei a trabalhar co meu irmão né? de servente... e depois... eu arrumei um emprego no condomínio no Morumbi é au/ auxiliar de pe/ de limpeza... e lá eu trabalhei dois anos depois aí eu pedi a conta e fui pra otro em Santo Amaro né? que é melhó o salário... era no Banco do Brasil

e depois do Banco do Brasil que que cê foi trabalhá num outro prédio lá no Jardins

aí um amigo arrumô um serviço pra mim num num num condomínio né lá no Jardins aí eu pedi a conta e fui pra trabalhá lá

então cê já trabalhô como servente como port/ como em em limpeza e agora como segurança?

agora como segurança

qual dessas três coisas cê prefere?

ah o o que eu tô agora né? que é de segurança é melhor

por quê?

ah é mais.... é o salário é bem melhor né? o serviço também num é pesado... fico ali sentado atendendo as pessoas também do cond/ muito bom

cê num trabalha de dia ou de noite?

trabalho de dia de manhã trabalho à tarde e assim e à noite também eu já cheguei trabalhá

o horário varia então

varia

e cê tem folgas como é que funciona o es/ o esquema?

uma é cinco por uma

o que que é isso?

é uma vez por semana uma folga por semana

cê folga um dia

*[
() dia trabalha cinco dia é e tem uma folga*

tá certo então agora cê é segurança e lá nos Jardins você era trabalhava com limpeza que que cê fazia lá? fala pra mim... que que cê fazia lá?

é trabalhava de limpeza

mas cê limpava o prédio os apartamentos como é que era o esquema?

ah trabalha/ não nos apartamento só o prédio mesmo eh garage () jardim e as escada as escadaria e etc

e agora cê é segurança e prefere esse trabalho aqui né?

é é melhor né?

cê fica parado pelo menos... cê fez amizade na no nos prédios você conheceu as pessoas... fala um pouco aí se você conheceu as pessoas no no prédio

eu só muito fácil de fazê amizade e todo local que eu trabalho todo mundo gosta de mim né? que eu só muito comunicativo... e é isso eu faço... bastante amizade

cê ainda tem contato? você ainda vê as pessoas do dos prédios que cê trabalhô?

é sempre todos os prédios que eu trabalho sempre eu eu é eu g/ eu deixo amizade eu sempre fico indo lá de vez em quando eu fico indo lá

cê estuda?

não agora não esse ano não eu parei

cê tem planos de estudá?

é já tô correndo atrás da minha matrícula pra começá a estudá o ano que vem

e que que cê faz nas tuas horas livres? cê sai? cê tem família aqui? fala um pouco da tua vida fora do trabalho

bom que que eu faço né eu s/ horas vaga... eu gosto muito de... de dançá de bebê ((risos)) não eu gosto de fazê ginástica eu vô fazê ginástica no final de semana eu vô pô parque andá de bicicleta corrê... e... às vezes também no final de semana a gente se reúne com a família de vez em quando faz churrasco à noite também durante a semana de vez em quando a gente v/ eu vô na casa dum irmão ou os m/ os meus irmão vão lá pra casa eu moro com uma irmã minha tenho quatro irmãos aqui e meus pais tá/ moram no Norte

de onde você é?

São Luís do Maranhão

sua família toda é de lá?

toda de lá

e você tá há quanto tempo em São Paulo?

sete anos

cê tem quantos anos?

vinte e seis anos

cê veio pra cá com dezenove né? e por que que cê veio pra São Paulo? pra tão longe?

bom num foi e/ num foi uma escolha m/ exatamente minha eu num num ti/ eu ti/ eu tinha vontade de saí de lá... porque porque é eu queria m/ eu queria tipo eu queria morá só eu sempre quis morá só... então eu num queria ah pra isso eu tive de saí de casa né? então eu falei pra minha mãe que eu ia pra pra Fortaleza onde tinha uns amigo meus eles me deram a maior força m/ e me convidaram pra i pra lá... aí na época ela falô que não que eu que os meus irmãos já tava tudo aqui né?... e ela pediu pra mim vim pra cá aí o meus irmão arrumaram serviço aqui pra mim aí eu vim

então seus irmãos vieram antes pra cá

vieram bem antes

a família toda sempre veio pra São Paulo não foi pra nenhum outro lugar do Brasil

não tá toda tá toda aqui

quantos irmãos?

nós somos oi/ oito

oito irmaos e quantos vieram pra cá pra São Paulo antes de você?

quatro

como é que foi a história deles? me fala um pouco aí como é que foi a vinda pra São Paulo

bom a primeira né uma irmã minha veio com meu tio... aí morô um temp/ um tempo com meu tio depois ela arrumô otro serviço ela mo/ ela trabalhava com meu tio depois ela arrumô otro trabalho... aí foi morá só... aí ela fo/ aí... ela mandô buscá uma otra irmã minha a irmã minha veio começô a trabalhá

essa primeira irmã trabalhava veio com seu tio e trabalhava com o quê?

trabalhava na loja dele

loja de quê?

de fotógrafo é de filme

então seu tio já tava instalado em São Paulo e troxe a a sua irmã

ahn ahn

e vocês não têm o pessoal lá não tem medo de i pra São Paulo porque é grande? violenta

não por contrário...ach/ eu acho que lá tamém a me/ eh lá eh lá é perigoso igual aqui... e se a gente () se a gente trabalha n/ direito anda direito acho que não tem por que tê medo

então veio essa sua primeira irmã trabalhá co tio seu tio e depois veio a segunda

é depois veio a segunda

foi trabalhá co seu tio tamém?

não ela já j/ a minha irmã a primeira já arrumô otro serviço pra ela ela já foi trabalhá numa loja

de?

de calçado vendedora

e os otros como é que foram? veio um de cada vez é isso?

um de cada vez ((risos)) aí depois veio meu otro irmão né? aí ele começô a trabalhá ele é hoje ele é engenheiro tá se formando eng/ engenheiro foi ele ele veio veio com tempo né e ele começô a trabalhá ele me mandou me buscá foi na época que eu vim né? aí eu vim já vim fui morá com ele... e aí foi indo foi vindo um de um de cada vez

e agora tá todo mundo aqui?

não... tem dois ir/ tem... ah agora desculpa agora veio otro meu irmão o último agora veio com a irmão meu e tá com... dois anos

então tá todo mundo aqui?

não lá tem mais três é nós como oito né? falei

oito incluindo você?

é incluindo eu

seus pais tão lá? e já vieram aqui visitá?

já a m/ a minha mãe já veio três vezes meu pai que num num vem num gosta de vir num que vim

que que eles fazem lá?

meu pai trabalha de roça

e sua mãe?

ah num trabalha

roça o que que é? ele tem uma plantaçõzinha o que que é?

ele tem plantaçõ é canavial é bananal tamém

canavial e bananal?

é

interessante mas é n/ num é na capital São Luís é?

não é na ele a minha mãe mora na na cidade e meu pai ele vai pro interior trabalhá ele vem no final de semana pá cidade

ele trabalha numa fazenda de de outra pessoa ou ele tem uma terra dele?

*[
é dele mesmo*

ah então ele tem o terreno fora de São Luís que ele vai e trabalha

é que ele trabalha

cê trabalhô eh em roça?... tamém?

eu trabalhei até os meus dezenove anos

que que cê acha desse trabalho?

ah eu não tenho o que falá pra quem mora lá é bom... sobrevive disso né? da roça

cê cortava cana? como é que era?

é eu cortava cana prantava cuidava cortava levava pro engenho né? que tamém tem que (...)

seu pai tem engenho?

tem... e bananal também a gente plantávamos o bananal cuidava... vendia cortava o as banana vendia...

[
seus irmãos e pais trabalhavam todos juntos? seus irmãos trabalhavam todos juntos com você?

[
todo mundo é todos lá trabalhavam juntos

e comê que era a vida lá?... pelo jeito era boa

é muito da boa muito bom

e por que então saí de lá?... terra tão boa e vir pra cá pra São Paulo? Por que que cês quiseram vir pra cá?

ah porque depois que a gente cresce depois que n/ a gente é adulto né? cada um qué vivê a sua vida né? aí um qué conhecê uma cidade otro qué conhecê otra é assim

e por que São Paulo?... tão longe

ah porque a gente já tinha família aqui né? começô meu tio já morava aqui é nóis já tinha primo aqui então já foi bem mais fácil

e como é que foi quando você chegou em São Paulo? você tinha uma imagem de São Paulo? o que que cê imaginava daqui?

ah eu tinha uma i/ eu nunc/ eu pra mim na minha mente na minha cabeça São Paulo não tinha morro e muito meno essas favela ((risos))

pra você cê acha que não tinha nada então?

ela é as/ tipo assim a gente a gente cri/ como eu conhecia São Paulo na foto eu só achava que São Paulo é o sempre daquele jeito né? na foto só prédio só lugares bonito como o Ibirapuera como que a gente conhecia né? eh pela foto e a

quando chegou aqui você viu favela e se assustô

[
aí então... aí eu... cheguei em São Paulo aí eu fu/ passei daí pra otr/ pro bairro que eu que eu moro hoje tinha de passá eu n/ a gente passa na favela né? então é a achei assim o fim do mundo e cheio de morro () subida tal eu falei "gente isso aqui é São Paulo num acredito" ((risos))

então foi uma decepção total quando cê chegou aqui?

é eu achei muito de completamente diferente né? como eu pensava no então

então cê num gostô?

não na primeira vista assim é eu num gostei né? mas hoje em dia eu adoro São Paulo eu gosto cê veio pra essa casa aqui onde cê mora já ou cê foi pra outra casa?

não já eu vim direto pra essa e tô direto na na ainda hoje eu tô nela

tá certo que que cê gosta em São Paulo?

olha eu num tenho carro eu adoro pegá ônibus adoro anda de ((risos)) como eu gosto também de andá a pé principalmente se tivé calor eu gosto então pra mim é tudo é fácil assim como eu sempre trabalhei longe eu nunca reclamei nunca achei ruim assim eu gosto pelo contrário eu gosto

o que que cê não gosta em São Paulo?

a violência que tá aqui mudô muito né? cada dia que passa tá mais difícil da gente andá né? porque por por mais que a gente não faça nada ande certinho né tudo mais é muito perigoso principalmente no na rua... a gente vai andando quando menos espera a gente já é é assaltado eu mesmo já fui assaltado duas veze

sofreu algum tipo de violência?

não só levaru a minhas coisa e

aqui no bairro onde cê mora o onde cê trabalha

não no centro mesmo

tá certo cê tem saudades do que lá no Maranhão?

olha eu tenho saudade do rio né? que a gente chegava na cidade né? é é tem praia né? bastante praia e do lado que a gen/ que a gente morava... tinha um rio e é muito bom todo dia a gente ia tomá banho no rio é ia pescá fazia assava peixe lá né? era muito gostoso lá

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)