



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



MICHELE ESTER DE MOURA CAMPOS
FURLAN

OS MARCADORES DISCURSIVOS DO
INGLÊS FALADO NO BRASIL: UM ESTUDO
DE SUAS ESTRATÉGIAS DE USO E EFEITOS DE
SENTIDO

TRÊS LAGOAS
2014



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



MICHELE ESTER DE MOURA CAMPOS FURLAN

**OS MARCADORES DISCURSIVOS DO
INGLÊS FALADO NO BRASIL: UM ESTUDO
DE SUAS ESTRATÉGIAS DE USO E EFEITOS DE SENTIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Estudos Linguísticos), campus de Três Lagoas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Vanessa Hagemeyer Burgo

**TRÊS LAGOAS
ABRIL/2014**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



MICHELE ESTER DE MOURA CAMPOS FURLAN

**Os Marcadores Discursivos do Inglês Falado no Brasil: um estudo de
suas estratégias de uso e efeitos de sentido.**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Vanessa Hagemeyer Burgo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Titular: Prof^ª Dr^ª Isabel Cristina Cordeiro
Universidade Estadual de Londrina

Titular: Prof^ª Dr^ª Taisa Peres de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Suplente: Prof. Dr. Valdenildo dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Três Lagoas, 03 de Abril, 2014.

RESUMO

Este trabalho visa a discutir o uso dos marcadores discursivos no texto falado do inglês brasileiro, assinalando suas funções e efeitos de sentido, a fim de descrever seu uso. O *corpus* é constituído por trechos de entrevistas com professores que falam o inglês fluentemente. A pesquisa segue o método empírico-indutivo e o arcabouço teórico ancora-se nos conceitos da Análise da Conversação e da Linguística Aplicada, tendo como base os trabalhos sobre aquisição de segunda língua e/ou língua estrangeira. Os resultados mostraram regularidades na utilização dos marcadores discursivos pelos brasileiros. Foram criadas estratégias semelhantes entre os entrevistados no que diz respeito à escolha dos marcadores, ao planejamento verbal e à organização dos tópicos. Marcadores não lexicalizados como “hum” e “ahn” e alongamentos, cuja função está relacionada ao planejamento local da fala, foram recorrentes. Marcadores compostos por mais de três palavras ou expressões lexicalizadas foram pouco utilizados, sendo, ao contrário, a maior parte em seu padrão mais frequente e característico: uma ou duas palavras possuindo massa fônica restrita a um limite de três sílabas tônicas, ou seja, marcadores simples. A partir da descrição feita, foi estabelecida uma relação entre o uso dos marcadores e o processo de aquisição, uma vez que a maior utilização desses elementos implica um melhor desempenho linguístico. Conforme o aprendiz adquire proficiência na língua, passa a compreender melhor o funcionamento dessa língua nas diversas situações de interação verbal, e, conseqüentemente, verifica-se um aumento da competência linguística à atuação social. A rigor, os marcadores exercem um papel relevante no estabelecimento de elos coesivos entre as partes do texto, assim como na manutenção e na organização do fluxo conversacional. Operam, simultaneamente, como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores de força ilocutória, além de contribuírem com o significado pragmático dos enunciados, possuindo um papel importante quanto à aquisição de competência pragmática pelo falante.

Palavras-chave: Texto Falado; Marcadores Conversacionais; Língua Inglesa.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the use of discourse markers in spoken Brazilian English text, highlighting its functions and meaning effects in order to describe its use. The *corpus* consists of excerpts from interviews with teachers who speak English fluently. The research follows the empirical - inductive method and the theoretical framework is founded on the concepts of Conversation Analysis and Applied Linguistics, based on work on second language acquisition and/or foreign language. The results showed regularities in the use of discourse markers by Brazilians. Similar strategies were created considering the choice of markers, verbal planning and topic organization. Not lexicalized markers as "um" and "uh" and stretches, whose function is related to the local planning of speech, were recurrent. Markers composed of more than three words or lexicalized expressions were rarely used, appearing, instead, in their most frequent and characteristic pattern: one or two words with a maximum of three stressed syllables, i. e., simple discourse markers. From the description made, a relationship between the use of markers and the acquisition process has been established, since the increased use of these linguistic elements implies a better performance of the speaker. As the learner acquires language proficiency shall better understand the functioning of this language in different situations of verbal interaction, and hence increases linguistic competence in social work. Strictly speaking, the markers play an important role in establishing cohesive links between parts of the text, as well as in the maintenance and organization of the conversational flow. It operates simultaneously, as organizers of the interaction, connectors of the text and indicators of illocutionary force, besides providing a pragmatic meaning of utterances, which has an important role in the process of pragmatic competence acquisition by the speaker.

Keywords : Spoken Text; Discourse Markers; English Language.

Às minhas filhas, Ana Clara e Larissa,
que são as grandes motivações da minha vida.

Por vocês e para vocês, sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família. Meu esposo Antonio Carlos, minhas filhas Ana Clara e Larissa, meus pais Carlos e Ester e todas as outras pessoas da minha família, que direta ou indiretamente, participaram dessa conquista. A todos vocês, o meu muito obrigada pelo integral apoio e compreensão, principalmente com relação a minha ausência. Sem a ajuda de vocês eu não teria conseguido realizar esse sonho.

Meus sinceros agradecimentos à Prof^a Dr^a Vanessa Burgo, minha orientadora, não somente por sua competência, pelos valiosos ensinamentos passados e presteza para o traçado de caminhos seguros, mas também pela amizade, paciência e confiança em meu trabalho.

A todo o corpo docente do Mestrado em Letras da UFMS Três Lagoas, em especial àqueles professores com os quais tive aulas muito produtivas e essenciais para a minha formação.

Agradeço também à Prof^a Kelcilene, coordenadora do mestrado em Letras e ao amigo Prof^o Sales, pelos conselhos e ajuda no decorrer do curso.

À banca examinadora, pela oportunidade de consolidar esse trabalho e aprimorá-lo por meio de suas observações precisas e sábias.

Aos colegas de mestrado, colegas de caminhada, pelas trocas de conhecimento, e ajuda mútua.

Agradeço às colegas professoras que gentilmente permitiram a gravação de suas falas a fim de que fosse possível a constituição do *corpus* desse trabalho e também à escola de idiomas Instituto Cultural Britânico na pessoa de sua proprietária Raquel Molnar Tebet, pelo apoio e por ter permitido que fossem feitas as gravações das entrevistas.

À CAPES, por ter financiado parcialmente esse trabalho.

A todos que me incentivaram e apoiaram.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 JUSTIFICATIVA	18
1.2 OBJETIVOS	20
1.2.1 OBJETIVO GERAL	20
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
1.3 METODOLOGIA	21
1.4 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	22
1.5 TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	23
2 LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA	25
2.1 ESPECIFICIDADES DO TEXTO FALADO	30
3 ELEMENTOS TÍPICOS DA FALA	40
3.1 TÓPICO DISCURSIVO	40
3.2 PARES ADJACENTES	41
3.3 TURNO CONVERSACIONAL	42
3.4 PRINCÍPIO DA PRESERVAÇÃO DAS FACES	43
4 MARCADORES DISCURSIVOS	45
5 MARCADORES DISCURSIVOS E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM	52
5.1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	57
5.2 BILINGUISMO E INTERLÍNGUA	59
6 ANÁLISE DOS DADOS	64
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS:	106
ANEXO 1	110
ANEXO 2	113
ANEXO 3	116

MEMORIAL DESCRITIVO

Comecei a estudar Inglês quando tinha oito anos de idade em um curso livre. Naquela época, nos anos de 1986, isso não era tão comum como hoje, mas meus pais sempre pensaram no meu futuro e no do meu irmão. Acharam que um dia o inglês poderia ajudar na nossa vida profissional.

Fiz o básico, o intermediário e o avançado. Quando tinha dezessete anos, me formei e imediatamente fui convidada pela diretora do curso para trabalhar como professora de inglês, e esse foi o meu primeiro emprego. Primeiro, fui auxiliar do laboratório de línguas, e depois me tornei professora de crianças. Nessa época, dava aulas para *kids* e *teens*. Identifiquei-me com o trabalho e permaneci nele por quase dois anos.

Era época de vestibular e eu não sabia exatamente o que gostaria de estudar. Apesar de estar trabalhando como professora, encarava o ofício como um hobby e, portanto, jamais cogitei a possibilidade de me tornar uma docente.

Em 1998, o Presidente da República era Fernando Henrique Cardoso. O Brasil descobria o gosto de viver sem inflação e via sua moeda, o Real, se tornar forte. Sua administração permitiu com que fossem abertas portas para o turismo internacional, o que ocasionou em um aumento da demanda interna também. O turismo era a “bola da vez”. Proliferaram-se cursos universitários de turismo pelo Brasil que visavam a formar empreendedores, pessoas capazes de gerir um negócio em turismo. A promessa de emprego farto levou várias pessoas a optarem pelo curso. Eu, tentando também agregar algum valor às línguas que falava, porque nessa época também já estava falando espanhol, achei que fosse um bom curso universitário. Dessa forma, me formei em turismo no ano de 2002.

Como estudante universitária, fiquei afastada da sala de aula, mas como se o destino quisesse me dizer que aquele era o meu lugar, fui monitora de uma disciplina na faculdade, sem contar que sempre ajudava meus colegas com as línguas estrangeiras.

Foi muito difícil encontrar trabalho como turismóloga e acabei voltando a trabalhar como professora de inglês, profissão que orgulhosamente me dedico até a presente data. Vieram então os básicos, os intermediários, os avançados e os pós-avançados. Em 2006, fui promovida a coordenadora pedagógica da escola a qual vinha trabalhando e permaneci no cargo até 2008,

quando me mudei para Três Lagoas. Esse período foi muito enriquecedor pelos desafios e pela oportunidade de crescimento profissional, alcançado por meio dos diversos cursos proporcionados pela instituição em que estava trabalhando. Definitivamente, eu era professora e não sabia fazer outra coisa.

Quando me mudei para Três Lagoas, continuei dando aula de inglês, mas começou a despertar em mim a vontade de crescimento profissional. A única maneira de isso acontecer seria me tornar professora universitária. Comecei, então, a correr atrás desse sonho. A oportunidade de fazer uma pós-graduação ficou mais real, pois eu não precisaria me deslocar de cidade para estudar, e o mestrado em Letras se apresentava como a melhor opção. Conversei com o professor Sales que me indicou a professora Vanessa, porque ela era da área de Inglês. Conversamos e posteriormente me matriculei como aluna especial na disciplina Seminário de dissertação, ministrada pelo professor Rauer Rodrigues.

Essa disciplina foi muito importante para mim, nesse momento, porque me deu uma visão sobre como são feitas as pesquisas em Letras (literatura e linguística). Aprendi sobre as normas da ABNT e tive a oportunidade de discutir sobre o trabalho dos colegas e trocar experiências, o que contribuiu para que eu pudesse organizar o meu anteprojeto de pesquisa. Depois disso, fiz a prova de seleção e iniciei o mestrado no ano de 2012.

No primeiro semestre, fiz as matérias: Análise da Conversação, ministrada pela professora Vanessa Hagemeyer Burgo, que foi extremamente importante no meu currículo, porque a minha pesquisa é amparada por seu arcabouço teórico. Tive oportunidade de entender o funcionamento e organização da língua falada e discutir aspectos fundamentais sobre os marcadores conversacionais, objeto do meu estudo. A outra disciplina foi Teorias da Linguagem, ministrada pelos professores Edson Rosa e Eduardo Penhavel, que dava uma visão geral de todas as teorias existentes nos estudos linguísticos, o que me permitiu entender como essas teorias se organizavam, quais seus objetos de estudo, de que forma eram feitas as pesquisas em cada teoria e a relevância de cada uma para os estudos sobre a linguagem.

No segundo semestre de 2012, cursei a matéria Tópicos especiais: Teorias e práticas em lexicologia, lexicografia e terminologia, ministrada pela professora Vitória Sphangero, que nos mostrou a importância do léxico para uma língua, para representar o povo que a fala, bem como aspectos interessantes de sua formação, composição e mudança.

Fiz também a disciplina Tópicos de teorias funcionalistas, ministrada pela professora

Taísa Peres de Oliveira, a qual nos apresentou a teoria funcionalista e suas correntes, mais especificamente a gramática discursivo-funcional. Aprendemos sobre sua organização e sistematização em camadas e tivemos a oportunidade de colocar em prática a análise. Foi possível compreender a importância dos estudos empíricos da língua para verificar o seu funcionamento real e não o ideal. Estudar o discurso como um todo e não somente porções individuais desse discurso.

Além dessas duas disciplinas, também cursei Estudos de línguas em contextos multilíngues, ministrada pelas professoras Claudete Cameshi e Onilda Sanches. Nessa matéria, aprendemos sobre o bilinguismo de elite e de minoria, com foco na questão indígena do nosso estado e nos estudos da língua dos surdos, bem como discutimos sobre a sala de aula em um contexto multilíngue e de fronteira. Foi nos apresentado questões sobre como lidar com uma sala de aula e de que forma essa educação se apresenta hoje em nossa sociedade. Esses conceitos foram importantes para a minha pesquisa porque trataram de assuntos que me ajudaram na questão de aquisição de línguas, pois entendi como acontecia o processo de interlíngua, compreendi o conceito de bilinguismo e pude utilizá-los em meu estudo.

Por fim, mas não menos importante, no primeiro semestre de 2013, eu cursei a disciplina Tópicos especiais: Análise do discurso, ministrada pelas professoras Diana Luz Pessoa de Barros e Neusa Bastos. A primeira nos apresentou a análise do discurso pela semiótica francesa, o que foi extremamente interessante porque percebi como modalizamos o discurso para que nossa intenção seja entendida pelo nosso interlocutor por meio do uso de palavras específicas escolhidas inconscientemente, ou não, para tal fim. Aprendi também a interpretar o que os textos nos falam. Muitas vezes com cores, formas, desenhos ou melodias. A segunda nos apresentou a análise do discurso de linha francesa, conceitos sobre o sujeito, condições de produção e relações de poder que estão por trás de qualquer texto. Mostrou a importância de verificar esses elementos para que seja possível realmente chegar à completa interpretação do que o texto nos fala.

Todas essas matérias contribuíram muito para meu trabalho, uma vez que passei a entender o que era discurso, como ele se apresenta, como deve ser analisado e estudado, a importância do empírico e de perceber aspectos por trás desse texto e, assim, aplicar a teoria da análise da conversação.

Agora, estou prestes a receber o meu título de mestre e espero que minha história não termine por aqui, que seja apenas um capítulo do que há por vir. Espero que esse título me abra

portas para o trabalho como professora e que eu continue crescendo e estudando (que venha o doutorado) para dar uma pequena contribuição para a formação dos meus alunos não só profissionalmente, mas também como cidadãos.

1 INTRODUÇÃO

Estudar a língua de um povo é mais do que simplesmente decifrar seus códigos, é também entender a cultura desse povo, o modo como se organiza socialmente e enxerga o mundo a sua volta. A língua é gerada por meio do uso, das necessidades e reflete a realidade que a cerca. Pode ser expressa por meio da fala e da escrita.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006, p.8), “o exercício da fala implica uma *interação*, ou seja, ao longo do desenrolar-se de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas – falar é trocar, e mudar na troca”.

Ao analisarmos a transcrição de uma conversa, a primeira impressão que temos é de ‘caos’ e de desorganização textual. Isso se deve ao fato de estarmos acostumados com o formato de textos escritos, que quase sempre é a produção final de algo que foi editado, diferentemente da fala que deixa transparecer as marcas do processo, uma vez que o planejamento é local (simultâneo à execução). Nesse sentido, o aparente caos esconde, na verdade, uma rede muito bem organizada de características que culminam no entendimento mútuo dos interactantes.

Língua falada e língua escrita, portanto, não podem ser tratadas como dois sistemas opostos, de modo que a escrita seja entendida como o lugar do uso correto das normas que regem a língua padrão, e a fala o da desordem.

A fala, portanto, deve ser estudada a partir de suas características próprias, deixando de ser considerada o lugar do ‘caos’, para ocupar uma posição de realce, passível de ser estudada cientificamente, por meio de uma análise focalizada em seu processo de construção.

Diferentes elementos típicos essenciais são responsáveis pela organização e caracterização da fala, como os pares adjacentes, o turno conversacional, a organização tópica e os marcadores. São esses elementos típicos os objetos de estudo das teorias que se desenvolvem sob a luz da Análise da Conversação.

Nesse sentido, optamos por trabalhar com os Marcadores Discursivos, doravante MDs, pois envolvem aspectos interacionais, textuais, cognitivos e finalísticos da linguagem.

Os MDs são elementos que exercem fundamental papel na organização da fala, principalmente devido ao seu caráter pragmático, o que lhes confere a função de organizador textual, sendo um dos responsáveis pela coesão e coerência do texto falado.

Os MDs são um dos elementos que auxiliam para que a fala não seja um amontoado de

frases sobrepostas, mas sim que exista uma conectividade entre elas. Eles estruturam o texto fazendo com que ele não seja simplesmente uma construção verbal cognitiva, mas também uma organização interacional, ou seja, produzida por uma série de recursos implícitos provenientes de um processo de negociações e trocas.

Quando observamos falantes nativos conversando, percebemos a importância dos marcadores discursivos nesse processo interacional. Se experimentarmos suprimi-los, será possível perceber como o discurso apresenta-se menos interessante. Portanto, para que um falante não nativo de uma determinada língua obtenha maior sucesso nas situações de interação, é necessário que ele domine o uso desses elementos, o que acontecerá quando esse indivíduo adquirir competência comunicativa.

É nesse sentido que este estudo se insere. Várias pesquisas sobre os MDs em diferentes línguas já foram desenvolvidas. Quando se trata da língua inglesa, esse número é ainda maior. Diversos estudos acerca dos marcadores do inglês falado por nativos estão disponíveis na literatura científica. No entanto, poucas delas se dedicaram ao estudo dos marcadores na fala de aprendizes ou de sujeitos bilíngues.

Durante as duas últimas décadas, os estudos sobre os marcadores discursivos têm ocupado um grande espaço em meio aos estudos pragmáticos. Essas partículas vêm sendo analisadas por meio de uma série de perspectivas e abordagens diferentes, por exemplo: como sinalizadores de uma relação sequencial entre enunciados (Fraser, 1990; Fraser, 1999), como responsáveis pela coesão do texto (Schiffrin, 1987), ou ainda vistos por meio do ponto de vista da teoria da relevância (Blakemore, 2002), somente para citar alguns.

Apesar da diversidade de opiniões, todos concordam que os MDs contribuem para a compreensão do significado pragmático entre enunciados, assim como desempenham um papel importante no processo de aquisição de competência pragmática pelo falante, uma vez que são elementos característicos da fala.

O presente trabalho visa a descrever como os marcadores discursivos do inglês se organizam na fala de não nativos, mais precisamente brasileiros que aprenderam a falar essa língua em contexto formal de aprendizado, ou seja, como estrangeira, sem contato permanente com o seu contexto linguístico.

A partir da análise dos dados, é possível averiguar os padrões de usos desses elementos, sua regularidade, a fim de compreender melhor como se organizam no discurso.

A rigor, os marcadores exercem um papel relevante no estabelecimento de elos coesivos entre as partes do texto, assim como na manutenção e na organização do fluxo conversacional.

1.1 JUSTIFICATIVA

Os estudos sobre a fala têm mostrado, ao longo dos anos, que a conversação não é um enfileiramento aleatório de enunciados, mas sim que ela é altamente estruturada e organizada e é, portanto, passível de uma análise formal. Esses estudos auxiliam na compreensão de seus processos e permitem que sejam descritas suas regularidades.

Podemos dizer que a conversação é uma interação social, ou seja, ela é a expressão genuína do sistema de comunicação complexo desenvolvido pelo ser humano, e por meio do qual se constroem todas as relações do seu dia-a-dia.

De acordo com Marcuschi (2003, p.14), “a conversação é a expressão legítima do homem, aquela que primeiro aprendemos e nunca deixaremos de utilizar ao longo de nossas vidas.” Nesse sentido, temos a principal justificativa para os estudos sobre a conversação.

Dionísio (2001, p. 55), corroborando com Marcuschi, arrola outros fatores que justificam os estudos sobre a fala.

As razões que justificam o estudo da conversação são: (i) a prática social mais comum do ser humano, (ii) desempenha uma papel privilegiado na construção de identidades sociais e relações interpessoais, (iii) exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade lingüística dos falantes, (iv) permite que se abordem questões envolvendo a sistematicidade da língua presente em seu uso e a construção das teorias para enfrentar essas questões.

Estudar os MDs, que são elementos típicos presentes em todas as falas dos seres humanos é, além de tudo, estudar as relações que se constroem no viés dessa interação social.

Os marcadores pontuam os textos falados e fornecem pistas importantes para os interlocutores que participam da conversação, pois são imprescindíveis na compreensão da intenção conversacional do interlocutor. Quando suprimidos de um texto, não ocasionam em perda semântica, ou seja, a informação não depende dos marcadores para ser entendida. No entanto, acarretam em perda do efeito de sentido impresso pelo falante à sua fala. Dessa forma,

esse trabalho objetiva descrever os MDs do inglês falado por brasileiros, descrevendo suas funções e efeitos de sentido impressos em situações reais de uso, ao mesmo tempo em que, relaciona-os aos processos de aprendizado de língua estrangeira, ressaltando sua importância quanto à aquisição de competência comunicativa por parte do falante não nativo.

Por meio dos estudos sobre a fala, foi possível compreender alguns fenômenos importantíssimos para a compreensão de como acontece a interação entre falantes, seus processos internos e externos. Outro fator importante sobre os estudos sobre marcadores, é que ele produz *corpus* interessante e extenso que podem ser utilizados por outros pesquisadores para outras pesquisas científicas. De acordo com Pons (2005, p. 27),

Thanks to DMs there is a better understanding of the processes of inference, both synchronically and diachronically (Argumentation Theory, Relevance Theory, Gricean Pragmatics, grammaticalization). How speakers organize their messages, especially in spoken, casual language (Conversation Analysis), but also in more formal registers (Geneva School, Text Linguistics) and how they manage their social images (Politeness Theory). The referred approaches have all shown that the relationship between a pragmatic theory and DMs is close and fertile.¹

Este trabalho se justifica pelo simples fato de que é necessário estudar a fala, pois além dela ser uma capacidade complexa e fascinante, somente desenvolvida pelos seres humanos, é por meio das conversações que as relações sociais acontecem em todos os âmbitos da sociedade.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GERAL

¹ É graças aos Mds que existe um entendimento melhor dos processos de inferência, sincronicamente e diacronicamente (Teoria da argumentação, teoria da relevância, Pragmática de Grice, gramaticalização). Como os falantes organizam suas mensagens, especialmente na fala, linguagem casual (análise da conversação), mas também em registros mais formais (escola de Gênova, Linguística textual) e como eles administram suas imagens sociais (Teoria de preservação das faces). As abordagens referidas têm todas mostrado que o relacionamento entre a teoria Pragmática e os Mds é próxima e fértil. (Tradução nossa)

O objetivo geral deste estudo é descrever os marcadores discursivos do inglês, no discurso de brasileiros, assinalando suas funções em situações reais de uso.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fazer uma descrição das funções, estratégias e efeitos de sentido dos marcadores discursivos utilizados na fala de brasileiros falando inglês.

- Comparar as funções, estratégias e efeitos de sentido empreendidos pelos falantes brasileiros com as funções, estratégias e efeitos produzidos na fala de falantes nativos por meio de estudos já existentes na literatura científica e, assim, estabelecer uma relação entre os Mds e a competência comunicativa do falante bilíngue.

- Analisar os dados para compreender de que forma os marcadores discursivos do inglês se organizam na fala dos brasileiros, a fim de sistematizar suas regularidades.

1.3 METODOLOGIA

Nos estudos da língua, algumas das questões mais interessantes surgem em conexão com o seu uso. Perguntas a respeito de como os usuários da língua interpretam o que um outro usuário da língua disse, ou perguntas a respeito de como se sistematizam os mecanismos que nos fazem entender mutuamente, ou o que lemos, nos leva a tentar desvendar a organicidade de nossos discursos.

A análise da conversação é um braço da linguística que trata do discurso em uso, e portanto, não se restringe à descrição de formas linguísticas independentemente dos propósitos com que tais formas foram utilizadas pelos interlocutores no momento de sua fala. A partir disso, podemos concluir que a análise da conversação se ocupa da língua em uso e em contextos sociais, ou seja, no diálogo entre interactantes.

O método para a realização desse trabalho é o empírico-indutivo, ou seja, a pesquisa não parte de unidades autônomas em si, mas sim provenientes do processo interativo, em situação real de uso. Isso quer dizer que os dados coletados excluem o uso de um modelo formal pré-

estabelecido por meio de hipóteses e intuições. O menor grau de planejamento requer um método que dê conta de explicar os fenômenos peculiares e características próprias dessa modalidade linguística. Segundo Galembeck (1999, p. 115),

Essa postura permite ordenar o aparente caos da língua falada, pois não há a preocupação de encaixar os elementos em categorias prontas e pré-determinadas, mas em verificar o papel desses elementos no estabelecimento e desenvolvimento da interação verbal. É o primado do discursivo, do pragmático, sobre o lingüístico (em sentido restrito), da interação sobre o sistema.

1.4 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Quanto à constituição do *corpus*, foram gravadas entrevistas com professoras de uma escola de inglês da cidade de Três Lagoas, no Mato Grosso do Sul, no ano de 2012. Para o recorte, foram selecionadas três entrevistas que mostraram a ocorrência e a recorrência das partículas as quais nos propomos a estudar, ou seja, marcadores discursivos. Posteriormente, realizou-se a transcrição, seguindo as regras sugeridas pelo projeto USP-NURC/SP (Projeto da Norma Urbana Oral Culta), coordenado por Dino Preti (2003, p. 13-14).

As entrevistadas sabiam que estavam sendo gravadas, mas isso não implicou em prejuízo para a coleta dos dados, pois a duração relativamente extensa da gravação, uma certa intimidade entre entrevistada e entrevistadora, e o fato das perguntas feitas serem abertas e pessoais são fatores que favoreceram para as tomadas de turno e uma certa naturalidade de expressões, o que atribui ao *corpus* características bem próximas de uma conversação totalmente espontânea. Segundo Koch *et. al.* (2002, p. 124), “O *corpus* envolvendo depoimentos pessoais dados no ato e, portanto, não sujeitos ao crivo da reflexão prévia, assume características de um discurso não planejável.”

Todos os segmentos analisados, neste estudo, são referentes aos anexos 1, 2 e 3.

1.5 TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Para a transcrição dos dados foram seguidas as sugestões do Projeto USP-NURC descritas a seguir:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensões de palavras ou segmentos.	()	do nível de renda() nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu.	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática.	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r).	::podendo aumentar para:: ou mais	ao emprestarem... éh:: ... dinheiro
Silabação.	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação.	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa.	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma retenção
Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática de exposição, desvio temático.	- - - -	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes.	ligando as linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinham lá

Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...

Quadro 1 - Fonte: PRETI, Dino. Projetos Paralelos. – NURC/SP v. 1 (2010, p. 13-14)
Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D².

2 LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA

Durante muito tempo, fala e escrita foram tratadas como duas práticas distintas, consideradas como pertencentes a duas categorias opostas de expressão linguística, pois, durante aproximadamente três décadas de estudo, que compreendem dos anos 60 até os anos 80, predominava a noção de supremacia cognitiva da escrita. Segundo Marcuschi (2005, p. 16), “Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nela duas práticas sociais.” Dessa forma, a escrita foi considerada durante muito tempo como a única expressão legítima da língua, uma vez que esta era vista não como um evento social, mas como um sistema de regras, que por sua vez, era subordinado aos preceitos normativos da gramática.

A partir dos registros escritos, foi possível sistematizar os estudos sobre a língua, o que fez com que a gramática propriamente dita começasse com a escrita, e a ela fosse atribuída a função de codificação. Isso aconteceu gradativamente. À medida que o homem desenvolvia a escrita, foi deixando de utilizar a fala como única forma de passar conhecimento às gerações futuras e, em um dado momento histórico, adquiriu prestígio, pois os documentos passaram a ser escritos e os letrados eram as pessoas que detinham o poder. Basta lembrarmos que os registros científicos, políticos e religiosos, assim como outros, são todos escritos, o que nos mostra exatamente que a escrita acabou por substituir as memórias orais como depósitos de sabedoria, arte, cultura e história.

Esse prescritivismo linguístico dividiu as modalidades fala e escrita em dois blocos e atribuiu-lhes propriedades típicas, tais como:

A fala é contextualizada, implícita, redundante, não planejada, fragmentada, incompleta, pouco elaborada, com predominância do *modus* pragmático e de frases curtas, simples ou coordenadas, com pouca densidade informacional, com pequena frequência de passivas, poucas nominalizações e pouca densidade lexical; enquanto que a escrita seria descontextualizada, explícita, condensada, planejada, não-fragmentada, completa, elaborada, com predominância do *modus* sintático e frases complexas, com subordinação abundante, com densidade informacional, emprego frequente de passivas, abundância de nominalizações e maior densidade lexical. (KOCH, 2006, p.44)

Essa distinção coloca a fala como o local da desorganização. Durante muito tempo, a fala foi considerada como menos importante do que a escrita, principalmente pelo fato de conservar

as marcas do planejamento local, ou seja, simultâneo à fala, que é uma de suas principais características. Isso faz com que, ao pegarmos uma transcrição da língua falada, tenhamos uma impressão de desorganização de ideias. Isso se deve ao fato de estarmos acostumados com o formato de textos escritos, cujas marcas do processo não podem ser percebidas em sua produção final, pois já foram deletadas no desenrolar de sua construção. Na verdade, a fala se apresenta muito bem organizada, o que culmina no entendimento mútuo dos interactantes.

The idea that spoken language is formless, confined to short bursts, full of false starts, lacking in logical structure, etc. is a myth- and a pernicious one at that, since it prevents us from recognizing its critical role in learning. It arises because in writing people only ever analyze the finished product, which is a highly idealized version of the writing process; whereas in speech they analyse- indeed get quite obsessed with – the bits that get crossed out, the insertions, pauses, the self- interruptions, and so on. If we treat that as norm of speech, then the norm for writing should be the same. (HALLIDAY, 1989, p.100)²

Devemos considerá-la como o que há de mais sofisticado em termos de comunicação, tão importante quanto a escrita, pois é responsável por todas as relações sociais que o homem estabelece no desenrolar de sua vida.

Na realidade, fala e escrita são práticas e usos da língua com características próprias. Em conformidade com Marcuschi (2005, p. 43), não podemos pensar em língua como sistema, e sim em língua enquanto fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, indeterminado e que se manifesta em situações de uso concretas, o que estaria diretamente relacionado com a sua organização. Essa concepção de língua leva-nos a dispensar, portanto, as dicotomias estanques, uma vez que para determinar as diferenças entre fala e escrita, é preciso analisar não o código, mas sim os usos desses códigos no cotidiano das pessoas, que tem a ver com a intenção comunicativa do falante/escritor, voltada sempre a atingir um determinado objetivo. Para tanto, se utiliza ou da língua falada ou da língua escrita. Ainda sobre esse aspecto, consideremos as palavras de Halliday (1989, p.XV-XVI),

² A ideia de que a língua falada é menos formal, confinada a pequenas rajadas, cheia de falsos começos, e com raras estruturas lógicas, etc. é um mito- um tanto pernicioso- uma vez que nos impede de reconhecer sua função crucial no aprendizado. Ela surge porque na escrita as pessoas apenas analisam o produto final, que é uma versão altamente idealizada do processo da escrita; ao passo que na fala a análise fica um pouco obcecada com os caminhos os quais a cruzam, as inserções, pausas, as auto interrupções, e etc. Se nós tratarmos isso como norma da fala, então a norma para escrita tem que ser a mesma. (Tradução nossa)

Speech came first, by some millions of years; and it comes first in our life history as individuals. We may have learnt to read and write, but we still go on talking and listening; and we still go learning by talking and listening. The fact that we are less conscious of the processes of speech does not make them any the less important. We achieve different goals by means of spoken and written language; but neither has any superior value over the other. Much of the time, of course, we are doing a bit of both, without any very clear boundary between them.³

Outro ponto que devemos salientar é o fato de ambas, em suas particularidades, permitirem a construção de textos coesos e coerentes, o que nos leva a afirmar, mais uma vez, que tanto fala quanto escrita têm sua importância e relevância dentro das sociedades enquanto práticas sociais. Barros (2000, p.58) está convencida de que:

Os textos falados e escritos têm papéis diferentes nas sociedades que se servem tanto da fala quanto da escrita e de que constroem sentidos de modos diversos, com estratégias e procedimentos diferentes, ou preferenciais, e de que as posições intermediárias entre fala e escrita são outras tantas formas de produzir os sentidos do mundo, mais próximas ou mais distantes dos da fala e da escrita.

A fala possui marcas próprias como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo, dentre outros, e a escrita possui elementos significativos como tamanho, tipo, cores e formatos das letras além dos elementos pictóricos. No entanto, essas diferenças não são tão estanques a ponto de fazer com que fala e escrita sejam consideradas como duas modalidades opostas da língua, dois sistemas linguísticos em oposição. Elas fazem, ao contrário, parte de um contínuo, uma espécie de gradação, em que existem textos escritos próximos de características da fala, textos orais próximos de características da escrita, além de textos mistos. Devemos observar a língua como modo de uso, não como código exclusivamente.

Marcuschi (2005, p.13), postula: “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos.”

Para situar os diversos gêneros textuais nesse contínuo, devemos compreender que as suas extremidades são as formas prototípicas da fala e da escrita. Em uma extremidade a escrita

³ A fala apareceu primeiro, alguns milhões de anos, e aparece primeiro na nossa história de vida como indivíduos. Nós podemos ter aprendido a ler e escrever, mas ainda continuamos a ouvir e a falar. E ainda aprendemos por meio do falar e do ouvir. O fato de sermos menos conscientes sobre o processo da fala, não faz com que este seja menos importante. Nós adquirimos diferentes objetivos por meio da fala e da escrita, mas nenhum tem um valor superior ao outro. A maior parte das vezes, claro, fazemos um pouco de ambos sem nenhuma fronteira muito clara entre eles. (Tradução nossa)

formal, regida pela norma culta gramatical, como por exemplo, os artigos científicos. Na outra extremidade, as conversas informais entre amigos ou família. A partir daí, temos uma série de textos que caminham de uma extremidade a outra, entremeados por textos mistos ou intermediários, até chegarmos a textos escritos que se assemelham à fala, como por exemplo, as conversas da *internet* em *chats* ou redes sociais, e os textos falados que se assemelham à escrita como as conferências e audiências judiciais. Por esse motivo é que não podemos destacar diferenças e características díspares, e sim compreender que o que realmente ocorre é, de acordo com Koch (2006, p. 45), “que nem todas essas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades.”

Conforme o quadro elaborado por Burgo (2009, p.29), tendo como base Chafe (1982), Campos (1989), Koch (1992) e Galembeck e Carvalho (1997), é possível perceber que as características que permeiam a fala e a escrita dependem de suas condições de produção analisadas no momento de seu uso, levando-se em consideração aspectos psicológicos e cognitivos dos falantes/ escritores. Além disso, suas escolhas pessoais, pressões de ordem social a que estejam expostos e objetivos a serem atingidos também são fatores que determinam a formulação desse texto, sua forma e função própria para cada modalidade da língua dentro do *continuum*.

RELAÇÃO FALA/ESCRITA

FALA	ESCRITA
- Ausência de espaço temporal para planejamento, organização das ideias, escolhas lexicais etc.	- Tempo maior para reflexão, planejamento, escolha lexical etc.
- Planejada localmente	- Planejamento prévio
- A fala é mais rápida. A média de velocidade da língua falada (incluindo pausas) é em torno de 180 palavras por minuto.	- A velocidade da escrita depende da forma como a pessoa escreve ou digita, e, também, das diferenças individuais.
- Não possibilidade de apagar o dito.	- Há a possibilidade de apagar o dito
- Os reparos são públicos.	- Os reparos não são públicos e não atingem o leitor.
- O texto apresenta-se “em se fazendo”,	- O texto apresenta-se pronto, sem marcas do

deixando transparecer o próprio processo de construção.	processo de construção.
- O falante pode observar o ouvinte e suas reações.	- O escritor não pode observar seu leitor diretamente.
- Tendência a ser mais dialogada.	- Tendência a ser mais monologada.
- Existência de um espaço comum partilhado entre os interlocutores.	- Ausência de um espaço comum partilhado entre os interlocutores.
- Espontaneidade	- Reflexão e racionalidade.
- Falantes interagem com seus interlocutores diretamente.	- Escritores têm menor interação direta com seus destinatários.
- Envolvimento dos interactantes entre si e com o assunto da conversação.	- Maior distanciamento do autor em relação à obra devido à impessoalidade e pela busca de equilíbrio em seu aspecto formal.
- Rarefação na informação.	- Maior densidade na informação.
- Caráter fragmentário.	- Caráter não fragmentário.
- Pouca elaboração textual.	- Maior elaboração textual.
- Fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes.	- O fluxo discursivo não apresenta descontinuidades frequentes.
-Predomínio de orações curtas, simples ou coordenadas.	- Predomínio de orações complexas com subordinação abundante.
-Presença de anacolutos, elipses, truncamentos, correções e repetições.	- Ausência de anacolutos, elipses e truncamentos; tendência a apresentar menor ocorrência de correções e repetições.

O uso dos marcadores discursivos também é influenciado pelas circunstâncias de usos da língua falada e da língua escrita. As escolhas lexicais bem como sua posição na sentença diferem de acordo com a relevância pragmática de ambas as modalidades de textos. Para Brown e Yule (1983, p.16),

In written language an extensive set of metalingual markers exists to mark relationships between clauses (that complementisers, when one while temporal markers, so-called 'logical connectors' like besides, moreover, however, in spite

of, etc.), in spoken language the largely paratactically organized chunks are related by and, but, then and, more rarely, if. The speaker is typically less explicit than the writer: I'm so tired (because) I had to walk all the way home. In written language rhetorical organizers of larger stretches of discourse appear, like firstly, more important than and in conclusion. These are rare in spoken language.⁴

2.1 ESPECIFICIDADES DO TEXTO FALADO

Os modelos conversacionais sempre adotam a noção de “atos de fala”, segundo a qual “dizer é fazer”. Assim, a linguagem é entendida como forma de ação. Corroborando com essa perspectiva, Austin (1965) estabelece três tipos de atos: os atos locucionários, ou seja, a emissão de um conjunto de sons, gerando uma proposição, organizados de acordo com as regras da língua; os atos ilocucionários, que são atos que atribuem a essa proposição uma determinada força, como por exemplo, pergunta, asserção, ordem, etc; e os atos perlocucionários, que são aqueles destinados a exercer certos efeitos sobre o interlocutor, isto é, convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo, etc. Esses efeitos podem realizar-se ou não, podendo não se concretizar de acordo com a intenção do falante.

Concomitantemente aos atos de fala, surge na antiga URSS a teoria da atividade verbal, baseada nas ideias de psicólogos e psicolinguistas como Leontiev, Luria e Vygotsky (1992), a qual parte do princípio de que tanto o texto falado quanto o escrito são concebidos no quadro das teorias sócio-interacionais, como uma atividade interacional de sujeitos sociais com o intuito de realizar determinado fim. Dessa forma, segundo Koch (2010, p. 23), “toda atividade linguística seria composta por: um *enunciado*, produzido com dada *intenção* (propósito), sob certas *condições* necessárias para o atingimento do objetivo visado e as *consequências* decorrentes da realização do objetivo.”

⁴ Na linguagem escrita, uma série de marcadores metalinguais existem para marcar relacionamentos entre orações (que se complementam, quando um marcador temporal, chamado ‘conector lógico’, é utilizado como além disso, por outro lado, no entanto, apesar de etc), na língua falada, existe uma grande quantidade de *chunks* organizados parataticamente que estão relacionadas entre si : e, mas, então e, mais raramente, se. O falante é tipicamente menos explícito do que o escritor: Eu estou tão cansado (porque) eu tive que andar todo o caminho de casa. Na linguagem escrita, os organizadores retóricos de grandes trechos de discurso aparecem, como primeiramente, mais importantes do que o e para concluir. Esses são raros na língua falada. (Tradução nossa)

O enunciador tem que realizar atividades linguístico-cognitivas com o intuito de assegurar a compreensão por parte do enunciatário, bem como facilitar a aceitação da proposição. Essas atividades são: parafrasear, repetir, completar, corrigir, resumir, exemplificar, enfatizar, etc., que podem ser consideradas como algumas das especificidades do texto falado, características próprias de sua formulação.

As teorias sócio-interacionais concebem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais, as especificidades da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos. (KOCH, 2009, p.7)

O fato de o texto falado ser produzido face a face faz com que a dialogicidade (presente em todos os gêneros textuais) seja favorecida, tornando-a mais dinâmica, fato que pode ser considerado uma de suas características. Quanto mais dialogado, mais interação existirá e por interação podemos entender a capacidade comunicativa do ser humano; expor seu pensamento, argumentar sobre algo, comunicar algo ou simplesmente interagir com o outro, fazendo com que a conversação seja um ato social.

Essa dialogicidade pode ser em maior ou menor grau, existindo, dessa forma, textos conversacionais prototípicos, ou seja, altamente dialogados que ocorrem espontaneamente com dois falantes presentes ao mesmo tempo e num mesmo espaço, como as conversações espontâneas, e textos que são menos dialogados, como em uma situação em que um dos interlocutores monopoliza a conversa, além dos monólogos que são típicos do teatro ou de situações específicas.

Podemos dividir, portanto, as conversações, segundo Galembeck (2003, p.70), em “conversações simétricas, em que ambos os interlocutores contribuem para o desenvolvimento do tópico conversacional, e conversações assimétricas, em que um dos interlocutores desenvolve o tópico enquanto o outro vigia ou segue seu parceiro.”

É por esse motivo que as conversações são geralmente consideradas como a forma prototípica no domínio das interações. De acordo com Rodrigues (2003, p. 21), “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 ideias sobre determinado assunto.”

No entanto, devemos salientar que além de existirem diversos tipos de interações verbais, existem também interações não verbais e interações mistas; nestas, vemos sucederem-se ou misturarem-se ações verbais e não verbais igualmente indispensáveis ao bom desenvolvimento da interação. Kerbrat-Orecchioni (2006, p.12-130) exemplifica: as interações não verbais (circulação de pessoas, dança, esportes coletivos); as interações mistas (consultas médicas, restaurantes e loja de roupas); e as muitas variedades de interações verbais (conversações familiares, conversas de todos os gêneros, entrevistas, debates, transações comerciais, trocas didáticas, encontros científicos, reuniões de trabalho, sessões de tribunal, conferências).

Outro ponto o qual devemos destacar é o fato da co-produção discursiva acontecer de forma direta em um texto falado, pois o texto apresenta em “se fazendo” (*in statu nascendi*) e todos os participantes têm a chance de se ajudarem mutuamente e colaborativamente para que este texto se construa. Para Marcuschi (1989), os interlocutores não só estão juntamente empenhados na construção do texto, procuram ser cooperativos, como também conegociam e coargumentam a ponto de não ser possível analisar as produções de cada um separadamente. Consequentemente, as marcas da atividade verbal conjunta ficam explícitas no texto. Em conformidade com Kerbrat-Orecchioni (2006, p.11), “na interação face a face, o discurso é inteiramente co-produzido, é o produto de um trabalho colaborativo incessante - esta é a idéia-força que embasa o enfoque interacionista das produções linguísticas.”

Nessa mesma perspectiva, Grice (1975, p. 45) afirma que o princípio básico que rege a comunicação humana é o Princípio da Cooperação (seja cooperativo), ou seja, “make your conversational contribution such as is required , at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.”⁵ Dessa forma, institui quatro quatro máximas:

a) “Quantity: Make your contribution as informative as is required.

Do not make your contribution more informative than is required.

b) Quality: Try to make your contribution one that is true.

⁵ Faça sua contribuição conversacional da forma que foi requisitada, na fase em que ocorre, pelo propósito aceito ou mudança de direção da conversa a qual você está envolvido.(Tradução nossa)

Do not say what you believe to be false.

Do not say that for which you lack adequate evidence.

c) Relation: Be relevant.

d) Manner: Be perspicuous.

Avoid obscurity of expression.

Avoid ambiguity.

Be brief (avoid unnecessary prolixity).

Be orderly.”⁶

Se essas máximas entrarem em conflito, pode haver a predominância de uma delas sobre a outra, como também pode ser que um locutor infrinja uma das máximas causando uma “implicatura conversacional”. Segundo Brown e Yule (1983, p.31), “The term 'implicature' is used by Grice to account for what a speaker can imply, suggest, or mean, as distinct from what the speaker literally says.”⁷

Na verdade, o que mais vemos nos dados de língua falada são implicaturas, pois quando participamos ativamente da interação verbal humana não é possível seguir uma regra, estamos sempre manipulando, blefando, ironizando, causando fenômenos nem sempre explicáveis pelas máximas. Aliás, as implicaturas são, na verdade, aspectos pragmáticos de significação, produzidos em um contexto específico partilhado por falante e ouvinte tendo sido reconhecido previamente o princípio da cooperação e as máximas.

Apesar das regularidades, mais uma vez podemos falar em graus, já que as regras para construção da fala não são fixas e pode haver, portanto, textos em que a coprodução é mais explícita e textos em que haja uma menor participação ativa de um dos participantes.

Algumas características são próprias da conversação face a face. Segundo Marcuschi (2003, p. 15), cinco características básicas marcam o texto falado: “Interação entre pelo menos

⁶ Quantidade: Faça a sua contribuição tão informativa quanto requerida. Não faça a sua contribuição mais informativa do que necessário.

Qualidade: Tente fazer a sua contribuição verdadeira. Não diga o que você acredita ser falso. Não diga o que tiver pouca evidência.

Relação: Seja relevante

Modo: Seja perspicuo. Evite expressões obscuras. Evite ambiguidade. Seja breve (evite prolixidade desnecessária). Seja organizado. (Tradução nossa)

⁷ Segundo Brown e Yule (1983 p.31), o termo implicatura é usado por Grice para explicar o que um falante pode implicar, sugerir, ou significar, diferentemente do que o falante diz literalmente. (Tradução nossa)

dois falantes; ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução numa identidade temporal e envolvimento numa interação centrada.”

A interação, como já foi dito anteriormente, é condição básica para que a conversação aconteça e, dessa forma, ser possível evitar os monólogos e conferências. Para que haja interação, é necessário pelo menos dois falantes, mas também pode ser com quantos interlocutores forem possíveis se estabelecer uma conversa.

A ocorrência de pelo menos uma troca de falantes e de uma sequência de ações coordenadas acontecem na conversação pelo mesmo motivo da interação, ou seja, para marcar o caráter dialógico e coprodutivo da fala. Assim, os interactantes podem participar da construção desse texto com a chance de participação com pelo menos uma troca nas suas intervenções.

Sobre a identidade temporal, é importante salientar que, para que a conversação aconteça, é preciso que os interlocutores participem de um mesmo espaço de tempo, mesmo que em espaços físicos diversos, como nas conversações telefônicas.

Outro ponto importante é que a conversação deve ser centrada em um determinado assunto, o qual os interlocutores devem partilhar o conhecimento, mesmo que a conversação não aconteça face a face, ou independentemente da quantidade de participantes. Isso porque a centralidade em um tema (ou temas) é condição necessária para que haja entendimento mútuo e, conseqüentemente, coparticipação, pois, segundo Marcuschi (2003, p.15), “o simples acompanhamento lingüístico de ações físicas não caracteriza uma conversação.”

Existem ainda outros processos intrínsecos à fala que necessitam ser explicitados. Dentre eles: contexto e inferência, que auxiliam diretamente na boa compreensão do texto.

O ambiente físico, ou seja, o contexto, possui um papel importante em como as expressões serão interpretadas. Para o enfoque interacionista, é imprescindível que a investigação científica seja feita analisando não somente frases soltas. É necessário ir além das frases e verificar todo o entorno, toda a situação em que tal frase ou frases foram ditas. É preciso analisar discursos atualizados em situações concretas. Para Koch (2010, p.10), “Compreender o funcionamento de uma língua significa que é preciso ultrapassar o nível da descrição frasal para tomar como objeto de estudo combinações de frases, sequências textuais ou textos inteiros.”

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 25-35) arrola os seguintes elementos quanto ao contexto:

a) O lugar, ou seja, aspectos puramente físicos (aberto, fechado, público, privado, loja,

restaurante, casa, hospital, escola, cinema) bem como sua função social e institucional (tribunal de justiça, igreja, prefeitura enquanto instituição e não somente a construção) e o quadro temporal, o momento da interação (cumprimentos não acontecem no meio de uma conversa e nem desejamos feliz natal no carnaval), enfim, características do lugar onde se desenvolve a interação.

- b) O objetivo, isto é, com que propósito acontece a interação para que seja alcançado determinado fim. Pode-se dividir em objetivo global, por exemplo, comprar uma calça, e objetivos pontuais que correspondem aos diferentes atos de fala realizados ao longo do encontro.
- c) E os participantes, as pessoas que tomam parte do ato interacional direta ou indiretamente. Dessa forma, leva-se em conta o número de participantes, suas características pessoais e suas relações mútuas.

Devemos considerar, ainda, as relações mútuas que se estabelecem no desenrolar das conversações, pois devemos lembrar que a fala e as relações interacionais acabam por seguir regras intrínsecas da sociedade, regras inconscientes e que são adquiridas progressivamente desde o nascimento e que não tomamos consciência quando as usamos ou porquê as usamos. Conforme Rodrigues (2003, p. 21), “todo evento de fala acontece num contexto situacional específico, aqui entendido como o ambiente extralinguístico: a situação imediata, o momento e as circunstâncias em que tal evento acontece, envolvendo, inclusive, os próprios participantes com suas características individuais e possíveis laços que os unam.”

Com relação às inferências, pode-se dizer que são estratégias cognitivas que permitem ao ouvinte compreender as entrelinhas do texto. Segundo Yule (1996, p. 17), “because there is no direct relationship between entities and words, the listener`s task is infer correctly which entity the speaker intends to identify by using a particular referring expression.”⁸

O falante ativa todos os seus conhecimentos prévios e consegue inferir, por meio da informação dada, uma informação semântica nova, levando-se em conta determinado contexto. De acordo com Brown e Yule (1983, p.33):

⁸ Porque não há relação direta entre as entidades e palavras, a tarefa do ouvinte é inferir corretamente qual entidade o orador pretende identificar usando uma expressão referencial em particular. (Tradução nossa)

Since the discourse analyst, like the hearer, has no direct access to a speaker's intended meaning in producing an utterance, he often has to rely on a process of inference to arrive at an interpretation for utterances or for the connections between utterances. Such inferences appear to be of different kinds. It may be the case that we are capable of deriving a specific conclusion from specific premises, via deductive inference, but we are rarely asked to do so in the everyday discourse we encounter.⁹

Por exemplo, se uma pessoa diz que foi ao restaurante e comeu uma deliciosa pizza, não é preciso explicar que no restaurante, que é um estabelecimento comercial, existem cadeiras e mesas, bem como cozinheiro e garçom. Nem é preciso explicar o que é e como se faz uma pizza. Automaticamente são acionados mecanismos internos que nos levam a inferir as informações e compreender o enunciado.

Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto”. (KOCH, 2009, p.36)

A fala possui ainda outras particularidades. O planejamento local, ou seja, simultâneo é possivelmente o mais característico dentre eles. Devido ao seu caráter altamente interacional, ela necessita ser planejada concomitantemente à fala, a cada novo momento da construção textual, sem ser planejada previamente. Em outras palavras, diferentemente do que acontece no texto escrito, cuja elaboração permite maior tempo para a organização das ideias bem como revisões e correções, na língua falada, planejamento e verbalização ocorrem ao mesmo tempo. Segundo Koch (2009, p. 35), “os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos; em outras palavras, a informação é processada *on line*.” Isso faz com que muitas marcas desse planejamento estejam presentes no texto, que este se apresenta como processo e não como produto final.

⁹ Uma vez que o analista do discurso, como o ouvinte, não tem acesso direto à intenção do falante na produção de um enunciado, muitas vezes ele tem que contar com um processo de inferência para chegar a uma interpretação de expressões ou para estabelecer conexões entre os enunciados. Tais inferências parecem ser de diferentes tipos, como no caso em que somos capazes de derivar uma conclusão específica de premissas específicas, via inferência dedutiva, mas raramente somos solicitados a fazê-lo no discurso cotidiano. (Tradução nossa)

Por motivos pragmáticos e por fatores de ordem cognitivo-interacional, o fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes como hesitações, inserções, digressões ou interrupções, o que pode causar certa confusão quando lemos um texto transcrito. No entanto, essas descontinuidades são fruto do planejamento local e provas materiais do processo cognitivo de organização da construção da coerência textual, levando-se em consideração a sintaxe geral da língua, mesmo que a fala apresente uma sintaxe característica.

Segundo Cristalli e Souza e Silva (2006, p. 86):

De fato, quando nos detemos apenas às transcrições de textos falados, é comum sentirmos um certo estranhamento, que não ocorre, no entanto, quando ouvimos a gravação ou estamos envolvidos em uma situação de fala espontânea. Isso porque as variações de ritmo, velocidade e entonação, além do preenchimento das pausas, sem dúvida, ajudam a preencher os vazios, que na verdade são o pano de fundo do texto falado, e não imperfeições.

Dentre essas descontinuidades, a hesitação e a interrupção constituem fenômenos específicos da fala, pois são muito frequentes em textos orais e nem tanto nos textos escritos. São considerados estratégias de processamento do texto, ligadas à emissão e à busca de alternativas a sua formulação.

As hesitações se caracterizam como rupturas na linearidade material, mas, não acontecem aleatoriamente, uma vez que sua natureza evidencia motivações discursivas e pragmáticas. Segundo Marcuschi, (2006, p. 48), “a hesitação faz parte somente do uso e não do sistema formal da língua.” E ainda: “sendo detectáveis no decurso das atividades comunicativas caracterizando-se como a manifestação de atividades discursivas na superfície linguística do texto falado. Assim, a hesitação diz respeito ao como se está falando e não ao que se fala (p.49)”.

Segundo o pesquisador, as hesitações materializam-se por meio de determinados fenômenos como: (2006, p.50)

- a) “prosódicos: pausas, geralmente prolongadas e alongamentos vocálicos.”
- b) “expressões hesitativas: éh, ah, ahn, mm”
- c) “itens funcionais: artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos de ligação.”
- d) “itens lexicais: substantivos, advérbios, adjetivos, verbos.”
- e) “marcadores discursivos acumulados: sei lá, quer dizer, sabe, então, né, ah.”
- f) “fragmentos lexicais: palavras iniciadas e não concluídas.”

A hesitação não chega a interferir na gramaticalidade da sentença. Ela está relacionada às estratégias cognitivas de criação do texto falado, que é local, ou seja, ocorre momentaneamente à fala, interferindo assim na enunciação. Constitui, na realidade, um sintoma de que o processamento textual está em curso. Suas funções, ainda em concordância com o referido pesquisador, (p.67-69), estariam relacionadas ao jogo interacional da manutenção dos turnos; na relação com o gênero textual, uma vez que pesquisas apontam para o fato de textos dissertativos apresentarem mais pausas do que textos narrativos; na relação com especificidades de contextos interacionais, como por exemplo as pausas produzidas pelo réu em julgamento, que podem provocar divergentes opiniões a respeito de seu depoimento; e na busca de foco, por exemplo, quando alguém hesita no começo de uma entrevista porque não encontrou o foco da conversa, o ponto certo para falar de forma clara e concisa.

É importante ressaltar o fato das hesitações não interferirem na sintaxe do texto. Se forem suprimidas, o texto não perderá seu sentido. No entanto, são provas materiais de que alguns processos de formulação textual são intrínsecos à língua falada.

Interrupções são rupturas de enunciado de caráter sintático, qualquer tipo de interrupção que possa ocorrer no fluxo conversacional. Segundo Crescitelli e Souza e Silva (2006, p. 73), “do ponto de vista empírico, é no nível sintático que encontramos maior consenso para materialização da interrupção na superfície lingüística, porque é nesse nível que se coloca em evidência um tipo de construção de enunciados que a norma tende a rotular como errado: a falta imediata de constituintes.”

As interrupções podem ser classificadas como: (p. 71) “auto-interrupção, isto é, casos em que o próprio locutor faz uma parada no seu dizer, e a heterointerrupção, que seriam ocorrências em que as paradas são provocadas pela tomada de palavra por parte do interlocutor.”

Os cortes, ou seja, as rupturas podem ser sintáticas ou lexicais, podendo ser seguidos de retomadas ou não. Por retomadas (p. 76) entende-se como o ato de “dar continuidade a um segmento que estava suspenso por meio de repetições que ocorrem nos níveis sintáticos e lexicais ou no semântico.” Quando ocorre a retomada, pode ser por meio da correção, repetição, parênteses, paráfrase ou hesitação.

Os enunciados interrompidos não se caracterizam como próprios a tais e tais indivíduos ou a determinadas situações; pelo contrário, podem ser considerados uma marca de elaboração da própria oralidade. Resultam do modo de inscrição

da língua falada no eixo temporal, isto é, indicam a simultaneidade do planejamento e da materialização verbal. Assim, a interrupção, além de ser muito frequente, indicia em geral, outras estratégias que compõem o próprio processo de elaboração do texto falado. (CRESCITELLI, SOUZA E SILVA, 2006, p. 86)

Podemos concluir afirmando que o texto falado não é menos elaborado do que o texto escrito, ele somente se organiza de forma diferente pelo fato de ser planejado localmente. Prova disso são as especificidades relacionadas a essa modalidade, as quais foram explanadas acima (inferências, hesitações, repetições, etc), e que explicitam o complexo sistema organizacional da fala, levando em consideração sempre como características-chave o papel do emissor e do receptor, em autoria conjunta na formulação e materialização da fala, bem como todos os processos envolvidos para que seja possível o entendimento mútuo entre os interactantes.

3 ELEMENTOS TÍPICOS DA FALA

3.1 TÓPICOS DISCURSIVOS

Os tópicos discursivos são unidades de assunto que são formadas a partir da cooperação e da colaboração dos interactantes em um ato de fala. De uma forma geral, segundo Brown e Yule (1983, p. 73), o tópico pode ser entendido como “aquilo acerca do que se fala.” É, portanto, relacionado ao conteúdo, ou seja, o assunto sobre o que se está falando. Segundo Fávero (2003, p. 45), o sentido de um texto falado é “construído durante a interação e está assentado em uma série de fatores contextuais como: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação, pressuposições, etc.”

Em uma conversação, o texto é construído por todas as pessoas que participam da interação e, portanto, necessita de centração em um assunto, em um tópico. Dessa forma, para garantir o sucesso e o entendimento mútuo, é preciso que os interlocutores expressem bem seus enunciados de modo que se façam entender e captem a atenção do ouvinte, a fim de que este interprete, por meio de seus conhecimentos, ou seja, decodificação dos elementos e relação entre referentes, o tópico em questão. Esse mecanismo de identificação do tópico nem sempre é explícito, muitas vezes o falante utiliza-se de inferências e do conhecimento partilhado para que seja possível a compreensão do que está sendo dito e, conseqüentemente, seja capaz de identificar o tópico discursivo e estabelecer a perfeita interação.

A noção de tópico é de fundamental importância para o entendimento da organização conversacional e é consenso entre os estudiosos que os usuários da língua têm noção de quando estão discorrendo sobre o mesmo tópico, de quando mudam, cortam, criam digressões, retomam, etc. (FÁVERO, 2003, p. 46)

O tópico discursivo possui algumas propriedades que são importantes para que possamos compreender como acontece o seu funcionamento. Em consonância com a referida autora (p. 47-61), podemos destacar:

- a) Centração: é o falar acerca de alguma coisa. O tópico tem limites definidos e pode ser distribuído em segmentos sucessivos. A centração está relacionada ao tópico de tal forma que, quando se tem uma nova centração, tem-se um novo tópico.

- b) **Organicidade:** À medida do desenrolar da conversa, os tópicos vão se sucedendo de acordo com a construção do texto. Mas essa sucessão de tópicos não acontece de forma desordenada, eles são, ao contrário, organizadamente desenvolvidos pelos interlocutores. Assim, temos uma organização vertical, hierárquica, entre os tópicos, onde um tópico maior pode ser dividido em tópicos menores. Em cada parte do texto, podemos encontrar, portanto, um supertópico que contém tópicos, e que, por sua vez, contém subtópicos. O tópico pode também ser organizado linearmente, ou seja, referir-se às articulações entre os tópicos em termos de proximidade na linha discursiva e estar ligado à introdução de informações novas. Dessa forma, pode ser contínua, quando não acontece interrupções, ou descontínua, quando ocorre quebra do tópico, e este pode ser retomado ocasionando uma digressão ou uma inserção, por exemplo, quando ocorre uma troca de tópico.
- c) **Segmentação:** Para que seja possível descrever a organização tópica, é preciso examinar-se a delimitação dos segmentos tópicos, isto é, pequenas porções tópicas, com base no princípio da centração. Esta delimitação dos segmentos tópicos não é tão simples de ser feita. Muitas vezes não fica claro quando termina ou quando se inicia outro tópico. No entanto, o falante parece ter uma consciência intuitiva e, dessa forma, consegue sempre identificá-lo.

3.2 PARES ADJACENTES

Os pares adjacentes ou pares dialógicos são considerados elementos básicos da interação. Segundo Marcuschi, (2003, p.35), “par adjacente (ou par conversacional) é uma sequência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação.”

A conversação é composta por uma série de turnos que se alternam, e que compõem sequências coordenadas e algumas delas são estruturadas, sendo altamente padronizadas e estereotipadas.

De acordo com Marcuschi (2003, p. 35), podemos citar como exemplo de pares conversacionais:

- a) Pergunta-resposta
- b) Ordem-execução

- c) Convite-aceitação/recusa
- d) Cumprimento-cumprimento
- e) Xingamento-defesa/revide
- f) Acusação-defesa/justificativa
- g) Pedido de desculpas-perdão

A escolha por parte do falante vai ser influenciada por uma série de fatores contextuais bem como de preferência. De acordo com fatores culturais, que variam entre as diferentes culturas, cada falante tende a fazer uma escolha quanto a aceitar um convite ou não, por exemplo.

Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 49) postulam que os pares conversacionais: “concorrem para organizar localmente a conversação, controlando o encadeamento de ações e, inclusive, podendo constituir-se de elemento introdutor do tópico discursivo.”

Podemos dizer que os pares adjacentes estão relacionados aos tópicos de uma maneira geral, uma vez que a conversação se organiza por meio de tópicos, os quais podem se estabelecer por meio de pares adjacentes (1996). Da mesma forma, as funções dos pares dialógicos estão diretamente relacionadas aos tópicos e podem ser utilizadas, de acordo com as autoras (51-53), para: Introduzi-lo, dar continuidade, redirecionar ou ainda mudá-lo.

3.3 TURNO CONVERSACIONAL

O turno conversacional é a participação de cada interlocutor no discurso. Segundo Galembeck (2003, p. 65), “uma das características mais evidentes da conversação é, seguramente, o fato de que os interlocutores alternam-se nos papéis de falante e ouvinte.” A alternância nos referidos papéis constitui a construção conjunta de um texto oral, classificada dentro da análise da conversação, como troca de turnos entre os falantes.

Segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p. 16), “Há vários tipos de unidade com as quais um falante pode começar a construir um turno. Os tipos de unidades incluem construções do tipo sentenciais, causais, sintagmáticas e lexicais.”

Para tentar sistematizar como ocorrem os turnos conversacionais, os autores (2003, p. 14-15) arrolam algumas características:

- (1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre.

- (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.
- (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
- (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições.
- (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável.
- (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável.
- (7) A extensão da conversa não é previamente especificada.
- (8) O que cada um diz não é previamente especificado.
- (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada.
- (10) O número de participantes pode variar.
- (11) A fala pode ser contínua ou descontínua.
- (12) Técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se auto-selecionar para começarem a falar.
- (13) Várias ‘unidades de construção de turnos’ são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a ‘extensão de uma palavra’ ou podem ter a extensão de uma sentença.
- (14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema.

Com isso, o turno passa a ser um dos elementos centrais na conversação e pode ser considerado como aquele elemento que constitui o desenrolar de uma conversa tendo como base o princípio de cooperação e colaboração dos falantes. Segundo Marcuschi, (2003, p. 18), “o turno pode ser entendido como aquilo que o falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio.”

3.4 PRINCÍPIO DA PRESERVAÇÃO DAS FACES

O conceito de face foi elaborado por Goffman (1967) e é compreendido como a autoimagem pública que cada indivíduo constrói de si mesmo e que pretende preservar e ver

preservada. Essa noção de face foi reelaborada por Brown e Levinson (1978, p. 61), que introduziram o conceito de face positiva e face negativa. Face positiva é a autoimagem reivindicada pelos interactantes, o que inclui o desejo de que esta seja apreciada, reconhecida e aprovada. A face negativa refere-se à reivindicação pelos territórios e reservas pessoais como, por exemplo, a liberdade de ação e a liberdade de imposição.

A partir daí o ser humano desenvolveu uma série de estratégias que funcionam como mecanismos de compensação das ameaças potenciais. É a noção de polidez que, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.77), “recobre todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o carácter harmonioso da relação interpessoal”. Em qualquer interação com dois participantes, quatro faces se encontram postas em presença, podendo estar ameaçadas pelo *Face Threatening Act* (atos que ameaçam as faces) ou valorizadas pelo *Face Flattering Act* (atos que valorizam as faces). Segundo a autora (p.79), são eles: atos que ameaçam/valorizam a face negativa do emissor, positiva do emissor, negativa do receptor e positiva do receptor. Assim, surgem as noções de *Face Want*, ou seja, o desejo de preservação das faces e de *Face Work*, isto é, trabalhos de figuração, proposta por Goffman (1967), e lembrada por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 80): “é tudo que uma pessoa empreende para que suas ações não impliquem perda diante de ninguém (nem de si mesma)”.

Segundo Marcuschi (1989, p.284), “o princípio de defesa da auto-imagem pública exerce pressões funcionais profundas não só sobre as atividades interacionais como também sobre as formas gramaticais, operando assim dentro do contexto da organização conversacional”.

O ato conversacional é sempre uma ameaça à face dos interactantes, uma vez que é uma atividade que envolve negociações entre os participantes a todo o momento. No desenrolar da conversa, as pessoas estão em constante alerta, selecionando as palavras corretas a fim de preservar sua face e a face do outro.

4 MARCADORES DISCURSIVOS

Os marcadores discursivos, (MDs), ou marcadores conversacionais, são elementos típicos de textos provenientes da interação, aparecendo, dessa forma, mais frequentemente em textos falados, podendo também apresentar-se em textos escritos os quais possuam características interacionais. Esses textos podem ser ainda formais ou informais.

Por esse motivo, são considerados elementos típicos da fala, uma vez que praticamente todas as conversações apresentam Mds que permeiam elementos cognitivo-informativos, alternando-se, sem, contudo, fazer parte do assunto realmente conversado. Apresentam-se à margem desse conteúdo, mas são extremamente importantes, pois são responsáveis pela coesão e coerência do texto conversacional.

Os marcadores conversacionais são partículas de variada classificação na gramática tradicional, que centram suas observações no nível intraoracional, mas que se analisados de acordo com teorias mais contemporâneas podem ser classificados como partículas pragmáticas (Fraser, 1987), responsáveis pelo fluxo conversacional, estando mais centrados no discurso. Assume, em determinadas situações de uso, e de acordo com as escolhas do falante, o papel de constituinte extraoracional no plano textual-interativo.

São responsáveis diretos pela organização do discurso e seu funcionamento faz com que seja necessário analisá-los em toda a sua extensão, desde a organização de orações e sentenças até a organização de grupos de sentenças, considerando em cada nível determinações sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua. Para Schiffrin (1987, p. 41), “markers at a more theoretical level as members of a functional class of verbal (and non verbal) devices which provide contextual coordinates for ongoing talk.”¹⁰

Estudos sobre os MDs podem ser encontrados ancorados em diversos arcabouços teóricos. O mesmo acontece quanto à sua nomenclatura. Não existe um consenso entre os pesquisadores e, em consequência disso, são chamados de vários nomes. Fraser (1998, p.301) lista 15 nomes, por exemplo. Tampouco existe consenso quanto à sua definição ou à sua classificação, o que leva os estudos acerca dos marcadores a diversas perspectivas.

¹⁰ Os marcadores, em um nível mais teórico, como membros de uma classe funcional de dispositivos verbais (e não verbais) fornecem coordenadas contextuais para conversas em andamento. (Tradução nossa)

Para essa pesquisa, concordamos com a perspectiva de Schiffrin (1987, p.66), a qual “discourse markers are indices of the underlying cognitive, expressive, textual, and social organization of a discourse, then it is ultimately properties of the discourse itself, that provide the need for (and hence the slots in which) markers appear.”¹¹ Portanto, operam no discurso como articuladores de suas partes em diferentes planos.

Segundo Urbano (2003, p. 93),

Trata-se de 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.”

Risso, Silva e Urbano (2002, p.21) afirmam que “por seu intermédio, a instância da enunciação marca presença forte no enunciado, ao mesmo tempo em que se manifestam importantes aspectos que definem sua relação com a construção textual-interativa.”

The production of coherent discourse is an interactive process that requires speakers to draw upon several different types of communicative knowledge – cognitive, expressive, social, textual – that complement more code-based grammatical knowledge of sound, form, and meaning. Discourse markers tell us not only about the linguistic properties (e.g. semantic and pragmatic meanings, source, functions) of a set of frequently used expressions, and the organization of social interactions and situations in which they are used, but also about the cognitive, expressive, social, and textual competence of those who use them. (SCHIFFRIN, 1987 p. 67)¹²

Para uma melhor compreensão de como atuam essas partículas, faz-se necessária a descrição de algumas características de seu comportamento. De acordo com Urbano (2003), podemos destacar quatro aspectos acerca dos MDs: formal, semântico e sintático e comunicativo-interacional.

¹¹ Marcadores discursivos são índices subjacentes cognitivos, expressivos, textuais, e pertencentes á organização social de um discurso, então são, em última análise, propriedades do próprio discurso, que fornecem a necessidade de (e, portanto, as faixas em que) os marcadores aparecem. (Tradução nossa)

¹² A produção de um discurso coerente é um processo interativo que requer aos falantes diferentes tipos de conhecimento comunicativo-cognitivos, expressivos, sociais, textuais- que complementam conhecimentos gramaticais baseados no código como som, forma e significado. Os marcadores discursivos nos dizem não apenas sobre as propriedades linguísticas (por exemplo, significados semânticos e pragmáticos, formas e funções) de uma série de expressões usadas frequentemente, e de organização de interações sociais e situações em que são utilizados, mas também sobre a competência cognitiva, expressiva, social e textual daqueles que os utilizam. (Tradução nossa)

Quanto ao aspecto formal, os marcadores podem ser linguísticos ou paralinguísticos (não linguísticos). Os linguísticos podem ser verbais lexicalizados (sabe?, eu acho que...), e não lexicalizados (ahn, eh, hun), ou podem ser prosódicos como alongamentos, pausas, mudança de tessitura ou velocidade da fala. Os paralinguísticos são os olhares, os sorrisos, os meneios de cabeça e a gesticulação.

Os marcadores verbais podem ainda ser classificados como simples (então), compostos ou complexos, como (quer dizer). Ou podem ser também oracionais (eu tenho a impressão de que) ou combinados (mas acho que).

Marcuschi (1989, p. 290-291), na tentativa de sistematizar as formas em classe de marcadores, subdividiu-os em quatro grupos:

Marcadores simples: possuem somente um lexema ou para-lexema, tais como as interjeições, os advérbios, os verbos, os adjetivos, as conjunções, os pronomes, etc.;

Marcadores Compostos: de caráter sintagmático, com grande tendência à estereotipia e com pouca variação morfológica no tipo produzido;

Marcadores oracionais: pequenas orações, podendo vir em todos os tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertivo, indagativo e exclamativo). Aqui entram os marcadores de caráter estritamente semântico e pragmático como as paráfrases, os resumos e as repetições de frases curtas.

Marcadores prosódicos: realizados com recursos prosódicos e geralmente produzidos com algum marcador verbal. Aqui entram a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz, entre outros.

Em relação ao aspecto semântico, podemos dizer que a maioria desses elementos são vazios ou esvaziados de conteúdo semântico. Fazem parte dos marcadores discursivos elementos prosódicos (pausas), elementos verbais não lexicalizados (eh, ahm), elementos lexicalizados (sabe?, certo?), expressões que continuam semanticamente válidas (tenho a impressão de que) e elementos que mantêm, em menor ou maior grau, uma parcela do seu sentido semântico (assim). “Trata-se de vocábulos que, embora esvaziados do conteúdo semântico original, valem aqui como estratégias para o falante testar o grau de atenção e participação do seu interlocutor. Por isso não são elementos, interacionalmente e por extensão, discursivamente descartáveis.” (p. 100)

No que diz respeito ao aspecto sintático, podemos dizer que os MDs, de uma maneira geral, são considerados independentes sintaticamente. Em alguns casos, as emissões são

completas por si e autônomas, caracterizando total independência sintática (sabe?, né?). Os não lexicalizados (ahn, uhn-uhn) entremeiam a estrutura oracional sem, porém, integrá-la sintaticamente.

Com relação ao aspecto comunicativo-interacional, podemos dizer que está diretamente relacionado às funções comunicativas e interacionais dos usos da linguagem, ou seja, quando do momento da interação. Por esse motivo, Marcuschi (1989 p. 300) postula que “as funções e mesmo as posições sintáticas dos MCs são derivadas de outras mais altas, ou seja, as interacionais.”

As funções de um mesmo marcador no ato da interação são múltiplas e variam de acordo com as escolhas feitas pelo interlocutor no momento da formulação de sua fala. Se compararmos a função da forma prototípica desses marcadores com sua utilização no discurso, podemos perceber que a função migra para formas mais abstratas, relativas à organização desse discurso.

Halliday (1973) divide as funções dos MDs em uma função geral e ampla, comum a todos esses elementos, que seria a função textual, ou seja, o "componente que possibilita ao falante organizar o que ele está dizendo de tal modo a fazer sentido no contexto e a preencher sua função como mensagem" (p.66). Essa função geral comportaria outras duas funções mais específicas: a função interpessoal, exercida por marcadores interacionais, os quais são utilizados para o monitoramento da conversação e que “contém elementos que representam a personalidade e os sentimentos pessoais do falante/escritor, e sua interação com outros participantes no evento comunicativo” (p.66), e a função ideacional, que seria feita por marcadores ideacionais, e que são utilizados pelo falante para negociação do tema e seu desenvolvimento. Refere-se "ao conteúdo da linguagem, sua função como meio de expressão da experiência, tanto do mundo exterior quanto do mundo interior da consciência" (p.66).

De acordo com Risso, Silva e Urbano (2002, p. 21-103), vários aspectos acerca dos marcadores discursivos podem ser levantados:

- São altamente estereotipados de grande ocorrência e recorrência;
- Realizam-se, na maior parte das vezes, com o acompanhamento de uma pausa e uma mudança de tom, podendo coocorrer mais de um desses recursos.
- Em seu padrão mais frequente e característico, os marcadores conversacionais são formados por uma ou duas palavras possuindo massa fônica restrita a um limite de três sílabas tônicas. No entanto, existem marcadores formados por mais de duas palavras e até

mesmo formados por uma frase.

- São comumente formas mais ou menos fixas, pouco propensas a variações fonológicas, flexionais ou de construção. As pequenas alterações são geralmente contrações (né), reiteraões (ahn-ahn), manifestação de uma variante flexional específica (entende-entendeu) ou sintagmáticas (digamos, digamos assim).

A classificação em relação ao seu aspecto posicional deve ser feita de acordo com o *corpus* analisado em uma situação real de uso, pois essa posição pode se alterar devido ao seu aspecto multifuncional. Mesmo assim, de acordo com os estudos já realizados, pode-se distinguir um certo grau de regularidade em relação ao seu uso e à posição em que se encontram na frase. Vale ressaltar, no entanto, que essa classificação em relação a sua posição não é uma regra. Os marcadores podem ser, então, classificados como: iniciais (bom, olha, veja bem), mediais (digamos, digamos assim) ou finais (entende? sacou? né? tá?).

É importante ressaltar que um mesmo marcador pode ser utilizado em diferentes posições, assim como pode assumir, também, diferentes funções na interação. De acordo com Marcuschi (1989, p.282), “os marcadores discursivos operam simultaneamente, como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores de força ilocutória, sendo, pois, multifuncionais”. O autor afirma:

Como estruturadores, ao operarem na ordem sintagmática, eles sequenciam unidades, ou seja, segmentam e ligam porções textuais. Essas unidades são recortes discursivos funcionalmente caracterizados e internamente compostos de padrões sintáticos de natureza diversa, como por exemplo, uma ou várias orações ou até mesmo parte de oração. (p.288)

Em consequência dessa multifuncionalidade, sua classificação é muito divergente entre os autores. No entanto, de maneira geral, podemos classificá-los, segundo Marcuschi (2003, p.68), como: marcadores do falante (de início de turno: veja, olha, bom, eu acho e de fim de turno: né?, certo?, Isso aí?) e marcadores do ouvinte (convergentes: mhm, ahn, sim, claro, indagativos: será? mesmo? é? e divergentes: não, discordo, essa não, nada disso).

Além dessa classificação, em algumas situações de uso e de acordo com a contribuição de diversos pesquisadores, recebem uma classificação muito diversificada. Para uma melhor sistematização, elaboramos uma tabela com as classificações mais recorrentes.

Classificação	Exemplos de Marcadores
Preenchedores de pausas, marcadores de hesitação ou de manutenção de tópico	ahm, uhrm, eh-eh, assim, então, mas, é, porque
Marcadores de busca de aprovação discursiva	sabe?, certo? , né?, ok?, não é?
Marcadores de monitoramento do ouvinte	hu-hu, ok, sim, claro, pois é
Marcadores de atenuação	eu acho que, tenho a impressão que, se não estou errado,
Marcadores esclarecedores	quer dizer, tipo assim, na verdade
Marcadores de apoio	tá?, né?
Marcadores redutores	Assim
Marcadores resumidores	coisa e tal, e assim por diante
Marcadores de opinião	acho, creio, na minha opinião
Marcadores de rejeição	que eu me lembre agora, que eu saiba, dizem
Marcadores argumentadores	sim mas, pra mim
Marcadores que assinalam tomada de turno	então, olha, certo, viu
Marcadores que assinalam entrega de turno	entendeu?, compreende?, O que você acha?, Qual sua opinião?, Sim?
Marcadores de armação do quadro tópico	agora que estamos nesse ponto, e por falar nisso
Hedges	assim, sei lá, talvez
Marcadores regionais (gírias)	oxente, pior, bah
Marcadores específicos de determinado grupo social ou faixa etária	tipo, cara, mano, sacou?, partiu, mora

Fonte: Tabela elaborada com base em Marcuschi (1989, 2003), Castilho (1989), Urbano (2003) e Risso, Silva e Urbano (2002) e Rosa (1992)

É importante salientar o caráter plurifuncional dos marcadores, pois cada um pode transitar por todas as classificações disponíveis, e podem exercer, ao mesmo tempo, mais de uma

dessas funções. Isso se deve ao fato de ser conduzido sempre pelas estratégias de construção do texto interacional e, respectivamente, pelo efeito de sentido pretendido pelo falante. Conforme Fraser (1990, p. 157-158):

Os marcadores discursivos não são formas de conteúdo disfarçadas em outra entidade, eles não constituem um grupo casual de expressões, mas pelo contrário, constituem um tipo de classe pragmática (em oposição ao conteúdo), mais propriamente uma classe de marcadores pragmáticos de comentário.

Como os marcadores são articuladores e estruturadores do texto conversacional, podemos destacar alguns fatores funcionais que influenciam diretamente nas escolhas feitas pelos falantes: “princípio de defesa das faces; processos de negociação; processos de hierarquização dos atos; estratégias metacomunicativas; mecanismos organizacionais da conversação; e processos de organização textual (do texto oral)” (MARCUSCHI, 1989, p.289)

Esses fatores, aliados a fatores psicológicos como personalidade e fatores sociais como o contexto, é que levarão a escolha de um determinado marcador em detrimento de outro.

5 OS MARCADORES DISCURSIVOS E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM

Ao longo dos anos, diferentes métodos e abordagens se sucederam como tentativas de sistematizar o ensino da língua estrangeira. Primeiramente, para que possamos compreender melhor como a evolução desses métodos ocorreu, sincronica e diacronicamente, vamos definir alguns aspectos importantes.

Primeiro, estabeleceremos a diferença entre método e abordagem. Segundo Leffa (1988 p. 211), “abordagem é um termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem enquanto que o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Trata-se de normas de aplicação desses pressupostos.”

Segundo, a diferença entre aprendizagem e aquisição, cuja definição, de acordo com o referido autor (1988, p. 211), é: “aprendizagem é o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras e aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente.”

Na história do ensino de línguas existem registros de métodos a partir do renascimento, quando surge interesse pelas culturas grega e latina. Esses métodos foram desenvolvidos no cotidiano escolar pelos metodólogos, ou seja, “pessoas que estudam modos de aplicação dos pressupostos teóricos desenvolvidos por meio das abordagens.” (p.212)

Em um primeiro momento, ainda não se pode falar em abordagens e pressupostos. Isso somente acontecerá a partir dos anos de 1930, quando há necessidade de uma aprendizagem rápida de vários idiomas pelos soldados americanos na segunda guerra. É somente a partir daí que os métodos começam a ser elaborados com o auxílio de linguistas. Nesse primeiro momento, podemos destacar, ainda em conformidade com Leffa (1988, p.211-236), os seguintes métodos:

Gramática e Tradução (AGT), a qual consiste no ensino da segunda língua pela primeira; o Método Direto, cujo princípio fundamental é de ensinar a língua estrangeira pela língua estrangeira; e o Método de Leitura, que se desenvolveu nos EUA e consistia em ensinar uma língua por meio da leitura.

Na Segunda Guerra Mundial, o exército Americano percebeu a importância da língua como arma de guerra e contratou linguistas e falantes nativos para que desenvolvessem um método de ensino de línguas rápido e eficaz. Surge o método audiolingual e, pela primeira vez, o

ensino de línguas ganha o *status* de ciências, pois estava baseado em um pressuposto teórico: a visão behaviorista. Utilizavam-se exercícios de repetição e substituição, as aulas eram focadas no método e no professor, os erros corrigidos prontamente para que não afetassem negativamente o processo de aprendizagem e o aluno era visto como uma “tabula rasa” que necessitava ser moldada.

Com o declínio do behaviorismo, e conseqüentemente do método audiolingual, o ensino de línguas se viu durante algum tempo sem nenhum avanço significativo. Os linguistas ligados à gramática gerativo-transformacional de Chomsky concentravam seus estudos no código da língua a qual era analisada ascendentemente até o nível da frase.

Esse período é considerado um período de transição e surgem muitos métodos alternativos na tentativa de inovação do ensino de línguas, como: Natural, Sugestologia de Lozanov, Curran, Silencioso de Gattegno e Asher.

Paralelamente ao gerativismo, os linguistas europeus mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos, enfatizando o estudo do discurso que pressupunha não apenas a análise do texto, mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. Surgiu, a partir daí, o método comunicativo o qual se baseava em duas visões: a cognitivista e a sociointeracional.

Na visão cognitivista, coloca-se o foco no aluno ou nas estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem e o aluno, ao ser exposto à língua estrangeira, elabora hipóteses sobre a nova língua com base no conhecimento da gramática da sua língua materna.

Na visão sociointeracional, chega-se à compreensão de que alguns aspectos da aprendizagem da língua estrangeira podem ser explicados pelo behaviorismo ou pelo cognitivismo, mas passa-se a entendê-la como um fenômeno sociointeracional, isto é, aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico e cultural. Os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre aluno e professor ou entre alunos, os quais constroem soluções para significado/conhecimento em conjunto. Os enunciados de um parceiro mais competente ou com competências diferentes auxiliam na própria aprendizagem. Passa-se a considerar o processo de aprendizagem uma prática social.

Nesse novo contexto, surge a Abordagem Comunicativa cuja ênfase está não na forma, mas na comunicação. As formas são ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a

competência comunicativa. A língua é ensinada tendo como guia suas funções.

Nesse sentido, Almeida Filho (2008, p. 36) acrescenta:

Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica: o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc).

Se analisarmos cada uma das abordagens, veremos que todas elas explicam, de alguma forma, o processo, mas todas de forma incompleta. Faltam alguns aspectos que acabam por deixá-las deficientes. No entanto, quando analisadas em conjunto providenciam uma visão abrangente do fenômeno. Paiva (2008, p. 11) explica que esse novo modelo de aquisição de segunda língua deve ser entendido como uma série de conectores, como um sistema dinâmico que se movimenta em direção ao caos, que é entendido como uma zona de criatividade com máximo potencial para aprendizagem.

In this perspective, language must be understood as a non-linear dynamic system, made up of interrelated bio-cognitive, sociocultural, historical and political elements, which enable us to think and act in society. A language is not a static object, but a system in constant movement and its interacting elements influence and is influenced by each other. As language is in evolution, so too is SLA and any change in the subsystem can affect other elements in the network. It develops through dynamic and constant interaction among subsystems, alternating moments of stability with moments of turbulence. As complex systems are in constant movement, after chaos, understood as the optimal moment for learning, a new order arises, not as final static product, but as a process, something in constant evolution. (PAIVA, 2008 p.13)¹³

¹³ Nessa perspectiva, a língua deve ser entendida como um sistema dinâmico não linear constituído de inter-relações de elementos bio-cognitivos, socioculturais, históricos e políticos, que nos permite pensar e agir em sociedade. A língua não é um objeto estático, mas um sistema em constante movimento e os elementos que interagem influenciam e são influenciados por outros. As línguas estão em evolução, então, da mesma forma o SLA ou qualquer outra mudança que aconteça no subsistema pode afetar outros elementos na rede de trabalho. Isso se desenvolve por meio de interações dinâmicas e constantes entre os subsistemas, alternando momentos de estabilidade com momentos de turbulência. Como os sistemas complexos estão em constante movimento, depois do caos, entendido como o momento propício para o aprendizado, uma nova ordem nasce, não como um produto final estático, mas como um processo, algo em constante evolução. (Tradução nossa)

Holland (1995, p. 6) e Cilliers (1998, p. 3) *apud* Paiva (2011, p. 72) afirmam: “os sistemas complexos são compostos por um grande número de elementos ativos. Esses elementos se adaptam e mudam seus comportamentos por causa de suas interações, em outras palavras, qualquer elemento no sistema influencia e é influenciado por outros elementos.”

Esse fato explica o porquê desses sistemas serem chamados de complexos ou caóticos, pois implica no fato de qualquer mudança (pequena ou grande) produzir alterações (pequenas ou grandes) no resultado final do comportamento global a longo prazo.

Podemos concluir que os estudos recentes apontam para o fato de que não existe a metodologia correta, a abordagem verdadeira. O que determinará o sucesso no processo de aquisição de uma língua estrangeira é uma série de fatores de diversas ordens: sociais, pessoais, de personalidade, motivação, experiências vividas, necessidades pessoais e profissionais, fatores emotivos, dentre outros.

De acordo com Paiva (2011, p. 74), “podemos entender a língua como um sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma conexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-cultural e político que nos permite pensar e agir em sociedade.”

Entender a língua por meio de sua cultura e adquirir competência comunicativa é de suma importância para que conexões socioculturais sejam bem sucedidas, ou seja, para conseguir se comunicar e também para a conseqüente evolução do sistema de aquisição.

Quando o falante consegue processar instintivamente todos esses elementos e torna-se competente acontece a internalização dos marcadores discursivos pelos falantes.

Uma vez reconhecido o aspecto pragmático de um marcador discursivo, que tem a ver com a aculturação, percebe-se que seu uso está diretamente relacionado à competência pragmática. Esta competência, segundo Muller (2005, p.1), “in terms of knowing the cultural values of the second language, for example, is recognized as being essential for successful communication.”¹⁴

Como falantes não nativos de uma determinada língua se utilizam dessas partículas pragmáticas em seu discurso?

¹⁴ Em termos de conhecer os valores culturais de uma segunda língua, por exemplo, é reconhecido como essencial para uma comunicação com sucesso.

Os estudos sobre os marcadores geralmente se atêm a fatores descritivos de seu uso e muito pouco foi feito até o presente momento sobre sua relação com o processo de aquisição da linguagem.

Muller (2005, p.23) assevera:

We have seen that there is little in the area of second language acquisition and applied linguistics which deals explicitly with discourse markers. The focus in this area is either on grammatical features or, as far as pragmatic competence goes, on speech acts. The approaches which deal with particular linguistic items that are part of pragmatic competence (gambits) start with functions rather than with the linguistic items.¹⁵

Já foi dito anteriormente que os MDs são multifuncionais e que preenchem funções cruciais na comunicação, uma vez que são responsáveis pelo efeito de sentido que um falante quer imprimir em sua fala e, por esse motivo, sua supressão não afeta sintaticamente uma sentença, ou seja, não altera semanticamente o significado do que se quer dizer. O marcador discursivo tem características finalísticas na fala, pois é um dos elementos responsáveis pela coerência do texto. Além disso, a escolha do falante sobre qual marcador utilizar está relacionada a uma série de fatores psicológicos e cognitivos, bem como é influenciada por uma série de fatores sociais, econômicos, históricos e culturais relativos a um determinado povo. Portanto, utilizar-se de marcadores em uma língua estrangeira é também conhecer aspectos culturais desse povo e tentar, sobretudo, adquirir a mesma competência de um falante nativo. Os marcadores conversacionais acabam por ser uma das últimas funções a serem internalizadas pelos aprendizes de uma língua estrangeira.

Segundo Svartvik (1980, p.171) *apud* Muller (2005, p.2), “if a foreign language learner says *five sheeps* or *he goed*, he can be corrected by practically every native speaker. If, on the other hand, he omits a *well*, the likely reaction will be that he is dogmatic, impolite, boring, awkward to talk to etc, but a native speaker cannot pinpoint an ‘error’.”¹⁶

¹⁵ Temos visto pouco na área de aquisição de segunda língua e linguística aplicada que lida explicitamente com marcadores discursivos. O foco nessas áreas está relacionado a questões gramaticais, ou considerando a pragmática, aos atos de fala. As abordagens que lidam com itens linguísticos particulares que são parte da competência pragmática (gambitos) começam com funções em vez de começarem com itens linguísticos. (Tradução nossa).

Tendo como base suas características, hipotetizamos que exista uma hierarquia na aquisição e uso desses MDs por parte dos aprendizes. Como a classe de palavras dos marcadores não é definida, podendo contar com palavras não lexicalizadas, palavras lexicalizadas até expressões mais complexas, e levando em consideração os estudos de linguística aplicada- métodos e abordagens, podemos presumir que os alunos passam a usar, primeiramente, palavras com significado semântico, posteriormente, marcadores discursivos ideacionais, para somente depois passarem a utilizar os marcadores interacionais. Isso aconteceria porque os primeiros são trabalhados em sala de aula, como conectores, além do fato de possuírem significação semântica, o que facilitaria seu uso.

Se levarmos em conta falantes que têm o Inglês como segunda língua, ou seja, que estão trabalhando, estudando ou vivendo imersos em um país de língua inglesa, a aquisição dos marcadores acontece de uma forma mais próxima da realidade, mas o que se pretende com esse estudo é descrever os marcadores discursivos utilizados por falantes que aprenderam o inglês em um contexto formal de aprendizagem e verificar de que forma, quais efeitos e quais estratégias são empregadas.

5.1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Competência comunicativa é definida por Jaworski (1998, p.249) como “the ability to communicate appropriately in particular contexts of use.”¹⁷

Comunicar-se em uma determinada língua é mais do que simplesmente construir frases gramaticalmente corretas, ao contrário, é saber utilizar-se dessa língua em diferentes contextos e com as mais variadas estratégias.

Cook (1998, p 66) divide a competência comunicativa em:

Grammatical competence, strategic competence, and sociolinguistic competence. The latter in turn is comprised of sociocultural competence and

¹⁶ Se um aprendiz de uma língua estrangeira diz *five sheeps* ou *he goed*, ele poderá ser corrigido por praticamente qualquer falante nativo. Se, por outro lado ele omite um *well*, a reação será dizer que esse falante é dogmático, não é polido, chato, ou despreparado para a conversa, mas um nativo não poderá apontar um erro. (Tradução nossa).

¹⁷ A habilidade de se comunicar apropriadamente em contextos particulares de uso. (Tradução nossa)

discourse competence. Sociocultural competence is the knowledge of the relation of language use to its non-linguistic context, while discourse competence is the knowledge of rules for the combination of utterances and communicative functions which may be conceived as knowledge of factors governing the creation of cohesion and coherence.¹⁸

Da mesma forma Brown (2001, p. 68) acrescenta que a competência comunicativa captura uma multiplicidade de significados dependendo do lugar, da situação e da pessoa a quem se dirige a palavra, ou seja, o contexto. Consiste de uma combinação dos seguintes componentes: competência organizacional (gramática e discurso); competência pragmática (funcional e sociolinguística); e competência estratégica (escolhas dos falantes).

Baseado nesse preâmbulo, podemos pensar que o uso dos marcadores é influenciado pela competência comunicativa do falante em determinada língua, e que é, segundo Brown (2001, p. 69), “the most important linguistic principle of learning and teaching.”¹⁹ O uso dos marcadores na fala dos aprendizes implica a utilização de todos os componentes que fazem parte da formação da competência comunicativa e, dessa forma, quando um falante chega a usar um marcador é porque adquiriu competência e, conseqüentemente, uma certa fluência na língua. Como os MDs são utilizados para estabelecer, manter e finalizar um contato, eles auxiliam em sua manutenção, dando um efeito de harmonia entre interlocutores, ao mesmo tempo em que costuram segmentos isolados de fala para que estes se tornem discursos.

Em conformidade com essa afirmação, Muller (2005, p. 18) afirma:

Communicative competence also relates to discourse markers. Besides grammatical competence, which is the necessary prerequisite for any communication at least to some degree, sociolinguistic, discourse and strategic competence may all manifest themselves in the use of discourse markers: Sociolinguistic knowledge is necessary for the negotiation of the relationship between speaker and hearer during a conversation, which can be done through, for example, the use of *well* or *you know*; a range of discourse markers are said to create coherence in discourse, the knowledge of which is part of discourse competence; and strategic competence manifests itself when non-native speakers use discourse markers to express or to introduce the expression of lexical

¹⁸ Competência gramatical, competência estratégica e competência sociolinguística. Essa última, por sua vez, é composta pela competência sociocultural e a competência discursiva. A competência sociocultural é o conhecimento da relação entre o uso da linguagem e o seu contexto não linguístico, enquanto que a competência discursiva é o conhecimento das regras para a combinação de enunciados e funções comunicativas, que pode ser concebida como conhecimento dos fatores que governam a criação da coesão e coerência textual. (Tradução nossa)

¹⁹ O mais importante princípio linguístico de aprendizado e de ensino. (Tradução nossa)

difficulties (finding the appropriate/ intended word or phrase) or to appeal for the hearer's understanding.²⁰

É possível estabelecer, portanto, uma relação entre o uso dos marcadores e o processo de aquisição, uma vez que a maior utilização desses elementos implica em melhor desempenho comunicativo. Conforme o aprendiz adquire proficiência na língua, passa a compreender melhor o funcionamento dessa língua nas diversas situações de interação verbal, e, conseqüentemente, verifica-se um aumento da competência linguística à atuação social. A rigor, os marcadores exercem um papel relevante no estabelecimento de elos coesivos entre as partes do texto, assim como na manutenção e na organização do fluxo conversacional. Operam, simultaneamente, como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores de força ilocutória, além de contribuírem com o significado pragmático dos enunciados, possuindo um papel importante quanto à aquisição de competência pragmática pelo falante.

5.2 BILINGUISMO E INTERLÍNGUA

Com o deslocamento geopolítico do poder econômico para os EUA, após a Segunda Guerra Mundial, e mais especificamente com o fim da guerra fria, o inglês ganhou prestígio porque era a língua utilizada nas negociações comerciais de um mundo que passou a ser predominantemente democrático e capitalista. Como consequência, o inglês tornou-se praticamente a língua franca, sujeita a ser utilizada com a interferência de sotaques estrangeiros em benefício de um mundo globalizado e sem fronteiras em diversas áreas do conhecimento, o que possibilitou toda essa diversidade de teorizações e de abordagens acerca do ensino de língua estrangeira e a mudança de paradigma o qual as pessoas deveriam aprender inglês não somente para comunicar-se com falantes nativos, mas também para relacionar-se com falantes

²⁰ A competência comunicativa refere-se também aos marcadores discursivos. Além de competência gramatical, que é o pré-requisito necessário para qualquer comunicação, pelo menos em algum grau, as competências sociolinguística, discursiva e estratégica podem manifestar-se no uso de marcadores discursivos: o conhecimento sociolinguístico é necessário para a negociação entre falante e ouvinte durante uma conversa, o que pode ser feito por meio de, por exemplo, o uso do *well* ou *you know*, uma série de marcadores discursivos são utilizados com o intuito de tornar o discurso coerente. O conhecimento do que faz parte da competência discursiva, e da competência estratégica, se manifesta quando falantes não nativos usam marcadores discursivos para expressar ou para introduzir uma expressão de dificuldades lexicais (encontrar a palavra ou frase apropriada) ou checar a compreensão do ouvinte. (Tradução nossa)

estrangeiros da língua inglesa.

Em consequência disso, vemos uma internacionalização do inglês, um fenômeno que vem ocorrendo em praticamente todos os países do mundo. Conforme ganha *status* de “a língua a ser aprendida” nesses países, cresce também a nativização da variedade falada em cada país.

De acordo com Brown (2001, p. 118), duas considerações acerca da internacionalização do inglês devem ser destacadas:

- 1- English is increasingly being used as a tool for interaction among nonnative speakers. Well over one half of the one billion English speakers of the world learned English as a second (or foreign) language. Most English language teachers across the globe are nonnative English speakers, which means that the norm is not monolingualism, but bilingualism.
- 2- English is not frequently learned as a tool for understanding and teaching US or British cultural values. Instead, English has become a tool for international communication in transportation, commerce, banking, tourism, technology, diplomacy, and scientific research.²¹

Cada vez mais a necessidade de se falar uma segunda língua, que não a sua materna, vem ganhando evidência na sociedade contemporânea. O mundo globalizado, onde as informações são acessadas e mudam rapidamente, fez com que o cidadão se tornasse multicultural. Cada vez mais vemos crianças que nascem em contexto bilíngue e cada vez mais se proliferam escolas bilíngues, afinal de contas, as exigências, principalmente com relação ao emprego, fazem com que os pais se preocupem em garantir que seu filho saiba falar pelo menos uma língua estrangeira.

No entanto, o fenômeno do bilinguismo não é recente. Desde a antiguidade, com os movimentos de colonização e imigração dos povos, existem pessoas que convivem, muitas vezes diariamente, com dois idiomas distintos e que conseguem transitar por entre eles sem maiores problemas. Consequentemente, ao longo do tempo, surgiram muitas definições para explicar o bilinguismo. Dentre elas, destacamos duas, pois se mostraram mais abrangentes quanto aos aspectos tratados. São elas: “bilinguismo é o controle de duas línguas equivalente ao controle do falante nativo destas línguas”. (Bloomfield, 1933, *apud* Hamers e Blanc, 1989), ou “o sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar

²¹ 1- O inglês está sendo usado cada vez mais como ferramenta de interação entre falantes não nativos. Mais da metade dos um bilhão de falantes do inglês aprenderam-no como segunda língua (ou estrangeira). Muitos professores de inglês são falantes não nativos, o que significa que a norma não é monolíngue, mas bilíngue.

2- O inglês não é frequentemente utilizado como ferramenta para a compreensão ou ensino dos valores culturais americanos e britânicos. Ao contrário, o inglês se tornou uma ferramenta para comunicação internacional no transporte, comércio, relações bancárias, turismo, tecnologia, diplomacia, e pesquisa científica. (Tradução nossa)

interferência de uma língua na outra.” (Halliday et.al.,1984, *apud* Hamers e Blanc,1989)

O sujeito bilíngue que essas definições apresentam é, na verdade, um bilíngue ideal, aquele que seria a somatória perfeita de dois monolíngues perfeitos, que desempenham fluentemente todos os domínios em ambas as línguas de forma idêntica. No entanto, se considerarmos os falantes nativos de uma dada língua, perceberemos que ele não possui um domínio perfeito e igual de todos os assuntos possíveis. O que encontramos, na verdade, é uma variedade imensa de comportamentos linguísticos que variam de acordo com a faixa etária, o gênero, a ocupação, o nível de escolarização, a posição social etc. Esse falante bilíngue ideal é, portanto, uma abstração.

De acordo com Maher (2007 p. 71-72):

O bilíngue - não o idealizado, mas o de verdade - não exhibe comportamentos idênticos na língua x e na língua y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra- e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

A autora acrescenta:

O que importa ressaltar aqui, é que a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal têm para ele. Diferentemente do sujeito monolíngue, cuja carga funcional da linguagem está inteiramente alocada em uma única língua, o bilíngue tem essa mesma carga distribuída em duas e, por isso, avaliar seu comportamento exclusivamente em uma delas é avaliá-lo apenas parcialmente. Além disso, é preciso atentar para o fato de que as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis a medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório bilíngue também se modifica. (p.72)

Podemos concluir, a partir dessas observações, que o que se entende como um sujeito bilíngue não é somente aquele que fala perfeitamente os dois idiomas os quais tem contato, mas também pode ser aquele aluno que consegue ler os artigos da sua área em outra língua ou o vendedor que desempenha seu papel muito bem em uma língua estrangeira, mas que não consegue ser proficiente em outro assunto. Esse sujeito em contato com outras línguas lança mão de determinadas estratégias de comunicação como os *borrowings*, por exemplo, que são os

empréstimos de uma língua para a outra, sem que isso possa afetar sua competência.

O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue prevê a utilização de mudanças de códigos (*code-switching*) e empréstimos linguísticos (*borrowings*) em sua gramática. Um bom bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto, e podemos dizer portanto que o *code-switching* não é falta de competência e sim sinal de competência em contexto de bilinguismo. MAHER (2007, p. 73)

As estratégias comunicativas citadas acontecerão em maior ou menor grau a depender de uma série de fatores psicológicos, emocionais, sócio-históricos e cognitivos, ou seja, dependerá das condições de produção, mas também pode ser influenciado pelo grau de proficiência do falante. Assim como as crianças desenvolvem sua língua materna de forma gradual e sistemática, os adultos também manifestam uma aquisição sistemática e progressiva de sons, estruturas, palavras e discurso. Dentro do processo de aquisição de segunda língua existe uma fase que se chama interlíngua e ela é explicada por Selinker (1972, p. 224) da seguinte forma: Os aprendizes desenvolveriam tal sistema linguístico único, uma estrutura linguística mental altamente dinâmica, diferente tanto da língua materna como da língua estrangeira estudada. A ‘competência’ linguística do aprendiz, em qualquer estágio do processo de aquisição (sua interlíngua), seria influenciada por uma estrutura psicológica latente (*latent psychological structure*) que possuímos, e que permite, na constante busca de sentido na aprendizagem da língua estrangeira por parte do aprendiz, que “identificações entre-línguas” sejam feitas (*interlingual identifications*), ou seja, relações entre a sua língua materna e a língua estudada).

Brown (2001, p.67) afirma: “second language learners tend to go through a systematic or quasi-systematic developmental process as they progress to full competence in the target language.”²²

Esses processos listados por Selinker (1972) acabam por ser relevantes para os estudos sobre os marcadores discursivos na fala de não nativos. Um desses processos é o de transferência da língua materna para a segunda língua, em que são projetados segmentos da língua materna na língua estrangeira. Outro processo é o da supergeneralização, ou seja, a generalização de regras que acabam por ser aplicadas onde elas não se aplicam e, por fim, a fossilização, isto é, o

²²Aprendizes de segunda língua tendem a seguir um processo de desenvolvimento sistemático ou parcialmente sistemático enquanto progredem à completa competência na língua alvo. (Tradução nossa)

momento em que o desenvolvimento do falante para e ele acaba por fossilizar alguns erros e não volta a se desenvolver nessa questão.(Cook, 1998 e Cherrington, 2000)

Esses conceitos de bilinguismo e interlíngua podem ser significantes para a explicação do porquê das escolhas dos falantes não nativos, suas estratégias e efeitos de sentido atribuídos aos marcadores discursivos que porventura utilizarem.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme exposto no referencial teórico, os marcadores discursivos são um dos últimos elementos adquiridos no processo de aquisição de uma língua estrangeira e se fazem mais presentes na fala de pessoas proficientes, ou seja, falantes que possuem competência comunicativa (Muller, 2005). Levando em consideração os fatos expostos e objetivando verificar como os MDs sistematizam-se na fala de não nativos, mais precisamente brasileiros, foram escolhidas três entrevistas concedidas por falantes fluentes da língua Inglesa.

As entrevistadas possuem características muito parecidas e os temas abordados nas entrevistas são os mesmos. Esses fatores auxiliam a análise, uma vez que fazem com que seja mais fácil perceber a operação desses elementos nas suas falas, sem muitas discrepâncias com relação a fatores externos.

Essas entrevistadas são do sexo feminino, professoras da língua Inglesa em um curso livre na cidade de Três Lagoas, no Mato Grosso do Sul, Brasil, e possuem pelo menos um certificado internacional de proficiência em língua inglesa. A faixa etária varia dos 25 aos 38 anos e todas aprenderam a língua inglesa no Brasil, sem terem tido experiência estrangeira quanto ao aprendizado.

As entrevistas serão analisadas em blocos de perguntas e respostas, trecho a trecho, devido à necessidade de contextualização, retirados os estratos do texto completo transcrito em anexo. Cabe ressaltar que a análise está centrada na descrição dos MDs os quais serão explicitados quanto à sua função. Para cada um deles, serão analisadas as falas da entrevistadora e da entrevistada, sendo que elementos recorrentes nos trechos subsequentes não serão analisados para que não haja repetição. Para as análises, levaremos em consideração os estudos sobre os MDs no inglês nativo existentes na literatura, o que nos dará subsídios para analisar funcionalmente os MDs encontrados, uma vez que servem de parâmetro para comparar se os brasileiros fazem uso desses MDs da mesma forma e com as mesmas funções descritas nos estudos com nativos.

PRIMEIRA ENTREVISTA

Concedida por uma professora formada em Enfermagem, falante fluente de inglês e que possui um certificado de FCE (First Certificate in English).

Os fragmentos de 1 a 5 se referem ao anexo 1.

Fragmento 1

	L1- How do you see the teacher as a professional?
	L2- The English teacher?
	L1- The English teacher... no... the teacher...
	L2- General teachers
5	L1- Yes
	L2- Well... I see it's a great job and it's... hum... I forgot just a moment...
	L1- hu-hu
10	L2- Because... nobody not everyone can teach... and... the teaching in my opinion is a talent that some people can have... not everyone... and... of course teachers are the future because they teach from small ages... small child small children to adults... and they they kind of educate too... kind of grow up the the children or their students because... ah:::... they can teach and they can say it is write or wrong

	L1- Como você vê o professor enquanto profissional?
	L2- O professor de inglês?
	L1- O professor de inglês...não...o professor...
	L2- Professores em geral?
5	L1- Sim
	L2- Bom... eu vejo que esse é um bom trabalho... hum... eu esqueci só um momento...
	L1- Hu-hu
10	L2- Porque::...ninguém nem todo mundo pode ensinar... e... o ensino na minha opinião é um talento que algumas pessoas podem ter... nem todo mundo... e... claro... professores são o futuro porque eles podem ensinar desde os menores... criança pequena crianças pequenas até adultos... e eles eles meio que educam também... meio que fazem crescer as as crianças ou seus alunos porque...ah:::... eles podem ensinar e

podem dizer o que é certo ou errado

No fragmento acima, observamos o uso do marcador *well* em posição inicial. O marcador *well* recebeu ampla atenção na literatura sendo descrito e analisado por vários pesquisadores e sob diferentes enfoques. Para Lakoff (1973), por exemplo, o uso do *well* acontece principalmente em respostas em que o interlocutor não possui conteúdo suficiente para completá-las (1973, p.463), quando foram parcialmente respondidas (1973, p.459) ou quando utiliza-se de respostas indiretas (1973, p.458), ou seja, quando o interlocutor não está respondendo diretamente o que lhe foi perguntado, ou ainda não tem certeza do quê e de como responder.

Percebemos que, nesse momento, a entrevistada tenta ganhar tempo em sua resposta, pois está em processo de formulação. Prova disso é o fato de que logo em seguida faz uma autocorreção e reinicia sua fala (*well... I see it's a great job and its... hum... I forgot just a moment...*) A autocorreção é uma das estratégias de formulação do texto falado, é fruto do planejamento local e prova material do processo cognitivo de organização da construção da coerência textual.

Devemos ressaltar dois elementos da fala da entrevistada: o *because*, também em posição inicial e o *and* em posição medial, ambos seguidos de pausa. Apesar de preservarem, na fala, sua natureza explicativa e causal (para *because*) e aditiva (para *and*), funcionam também, nesse discurso, como marcadores discursivos. De acordo com Munthe (2005, p.18), “*And* is a structural coordinator of ideas as which has pragmatic effect as a marker of speaker continuation.” E “*because* is a marker of subordinate idea units.”²³

Esses marcadores foram utilizados como planejadores, uma vez que o planejamento é local, *on line*. Essa é outra estratégia que o interlocutor pode utilizar para ganhar tempo de formular o que vai falar e, ao mesmo tempo, manter o turno, pois sinaliza ao ouvinte que o falante ainda não concluiu sua fala. São classificados como marcadores preenchedores de pausa ou de hesitação.

Também foi utilizado pela interlocutora o marcador ideacional de opinião *in my opinion*.

²³ *And* é um coordenador estrutural de ideias na medida em que tem um efeito pragmático como um marcador de manutenção do falante e porque é um marcador de ideias subordinadas. (Tradução nossa)

Esse marcador normalmente é classificado como um MD de opinião, mas da forma como foi utilizado pela entrevistada, ou seja, no meio da sentença, indica atenuação. Em função de ser uma declaração polêmica (*not everyone can teach*), poderia haver discordância de opinião de alguém que a estivesse escutando, portanto, ameniza a situação já deixando muito claro que a opinião pertence a ela e não é uma verdade universal. De acordo com Rosa (1992, p. 30), “a atenuação refere-se à modificação de um ato de fala (ou ato de comunicação) através do emprego de variados meios atenuadores. Entretanto, a noção mesma de atenuação permanece atada à obtenção de um efeito de sentido que só poderá ser considerado e avaliado como tal numa interação social específica.” A autora observa o fato desses procedimentos serem variados podendo estar dentro da unidade comunicativa ou à margem dela. Os procedimentos situados à margem e, portanto, não pertencentes ao conteúdo informacional da unidade, são os chamados marcadores de atenuação.(p.31)

Outro marcador utilizado nesse fragmento por duas vezes foi o *kind of*. O *kind of* é um marcador que pode ser classificado como *Hedge*. Os marcadores *Hedge*, segundo Galembeck (1999, p. 188), “funcionam como elementos de atenuação do valor ilocutório dos enunciados, pois provocam no ouvinte um efeito de dúvida, imprecisão ou incerteza e, assim, diminuem a responsabilidade do locutor em relação aos conceitos emitidos.” Dessa forma, ao utilizar-se desse MD, a entrevistada diminui a força ilocucionária de sua afirmação (*kind of educate... kind of grow up the students*). Afirma que os professores são muito importantes, porque fazem esse papel. No entanto, isso caberia aos pais, os quais não o estão fazendo. Essa afirmação poderia causar objeção por parte do ouvinte. Com o intuito de preservar a face, atenuou sua fala dizendo que essa educação é parcial. Esse efeito foi conseguido justamente pelo uso do marcador *kind of*.

Fragmento 2

	L1- Ok... ham... what about the difficulties or the good points of being a teacher in your opinion?
15	L2- Well... ((caugh)) sorry... In my opinion... there are many different difficulties in being a teacher because you deal to many people... many students from many different families... many different education... an/you you have to be very smart to do not make them feel bad as you say something in your opinion would not be bad but you don't know... you/the other people opinion... understand? and then... the advantage is... they are many because... you can have a good relationship to your

Segundo Schourup (1985), *you know* presume algum tipo de conhecimento partilhado entre falante e ouvinte ao mesmo tempo em que expressa uma certa incerteza quanto a esse conhecimento partilhado, como por exemplo, quando esse interlocutor checa se foi entendido, se o assunto está sendo interessante para o ouvinte ou se o assunto tratado é familiar. No segmento analisado, foi utilizado o md *understand* para essa função.

A escolha de L2 em utilizar o *understand* ao invés do *you know* evidencia o fenômeno do *borrowing*, ou seja, o fato de um falante não nativo de uma determinada língua utilizar-se de empréstimos de palavras de sua língua mãe. Esse fato pode ser confirmado pelo uso das formas (entendeu? entende?), que são as correspondentes do português brasileiro falado.

Fragmento 3

	L1- And what about the parents?
	L2- They´re kind of difficult... sometimes trouble ((laughs))

	L1- E quanto aos pais?
	L2- Eles são meio difíceis... algumas vezes problemas ((risadas))

Nesse momento, a interlocutora utiliza, mais uma vez, o marcador de atenuação *kind of*, pois, em seguida, fará uma declaração que pode arranhar sua face e a face dos pais, aos quais está se referindo, pois dirá que os pais são difíceis (*they are kind of difficult*). Reduzindo a força dessa afirmação, a informante preserva sua face, uma vez que não quer ser interpretada como rude, e preserva a face dos pais também, pois, diz que eles são parcialmente difíceis e não completamente o que poderia ser ofensivo.

Segundo Goffman (1967), sociólogo americano que estudou as produções linguísticas orais dentro do quadro de interação face a face, o simples fato de entrar em contato com outros em sociedade rompe um equilíbrio ritual preexistente e ameaça potencialmente a auto-imagem pública construída pelos integrantes. (ROSA,1992, p. 20)

Dessa forma, ainda de acordo com a referida autora (p. 22), os processos de figuração, ou seja, os procedimentos destinados a neutralizar a ameaça ou restaurar a face dos participantes da interação, nos quais se inserem os procedimentos de atenuação, derivam da necessidade de preservar a face dos participantes da interação, sem que se comprometa a mensagem.

Fragmento 4

25	L1- How do you see this relationship? teachers and parents and... what you've said... that maybe it is difficult to deal with because of the different education they have... [
	L2- Yes
	L1- So... what do you think?
30	L2- Well... ham::.... some parents they are very good... ham... they talk.. .ham... they talk to you likely and they show you their opinion... they show you how they want you to treat their son... how would be better... but there are other kind of parents that they sometimes they want to argue and you have to be very polite not to argue too... show your point and get... ham... reach an agreement... that's the most important... I had sometimes problems with some parents which said I was teaching wrong and at the end they were wrong not me... but... that's life... I think differences and... ham... ham... different parents... if you can work on it in a good way... ham... try not to argue... try not to fight against or something like this but talking... try to give your opinion.... in my opinion it's better... some parents are difficult of course anything is easy nowadays... but... it's good... I have a student which has dyslexia and her/his mother is gorgeous she's perfect... I love her and the other teacher doesn't work well with her... I don't know... I think you should show you're interested they they will be proud... the teacher is interested in me
35	
40	

25	L1- Como você vê essa relação? Professores e pais... e::... o que você disse... que talvez é difícil lidar por causa das educações diferentes que eles tem... [
	L2- Sim
	L1- Então... o que você acha?

– functions as editing marker for self-correction (1980, p.174)²⁵

Na fala da entrevistadora, aparece o *so* que, para Munthe (2005, p. 21), “is a complementary marker of main ideas units.”²⁶ Também é considerado, por Fraser (1990), um marcador conectivo, pois preserva semanticamente sua natureza conclusiva. Foram exatamente essas as funções utilizadas por L1, nesse fragmento, pois com seu uso complementa o que havia dito anteriormente ao mesmo tempo em que conclui sua pergunta.

É relevante observar ainda o marcador *I don't know* utilizado conjuntamente ao *I think*, ligado por pausas, os quais exercem uma função atenuadora. Na frase anterior, a entrevistada havia feito uma declaração polêmica, a de que a outra professora não se dava bem com a mãe do aluno disléxico. Assim, ela mostra, por meio de *I don't know*, que sabe que outras pessoas podem não compartilhar da mesma opinião. É uma estratégia de atenuação e figuração, que assinala uma certa incerteza em relação à própria opinião da entrevistada. Ao utilizar, logo em seguida, o *I think*, ela faz um contraste ao *I don't know*, ao mesmo tempo que deixa claro ser esta a sua opinião, e não a de outras pessoas. Os marcadores de opinião, segundo Rosa (1992, p. 45), podem expressar a incerteza do locutor-enunciador a respeito do que diz, como também podem se referir ao saber do locutor-enunciador e à sua própria avaliação, com base nesse saber. Independentemente de expressar certeza ou incerteza, atuam como modificadores do grau de verdade do enunciado a que se referem.

Cabe salientar que em toda a transcrição e, também, neste segmento, podemos perceber a recorrência de pausas e de elementos não lexicalizados, como *ham*, *ahh*, além dos alongamentos. São marcadores de hesitação que mostram o planejamento local da fala da interlocutora. Na interação face a face, o texto é construído não somente por um autor, e sim por todos os envolvidos na interação. Assim, essa coautoria acontece *on line*, e as marcas desse processo

²⁵ Há evidências de uma série de funções, as quais também englobam "dois usos principais: como um qualificador e como um *frame*".

Como um qualificador, *well* indica:

- Acordo, reação ou atitude positiva
- Reforço
- A resposta não direta a uma pergunta aberta (wh)
- A resposta não direta ou qualificada (1980, p.173)

Como uma *frame*, normalmente ocorrendo não inicialmente:

- Muda o foco tópico para um dos temas que já estavam em discussão
- Apresenta explicações, esclarecimentos, etc
- Indica o início de fala direta
- Exerce funções como marcador de auto-correção (Tradução nossa)

²⁶ É um marcador complementar de unidades de ideias centrais. (Tradução nossa)

ficam evidentes com a utilização dessas pausas, alongamentos e marcadores não lexicalizados, os quais sinalizam a construção do texto oral da entrevistada. Evidenciamos, ainda, as estratégias de figuração, pois devido ao fato de a entrevistada ser uma professora de inglês, percebe-se sua preocupação em falar de acordo com a gramática normativa. Observamos, então, que a presença desses elementos na fala da interlocutora assinala, também, o cuidado em preservar sua face, pois faz com que seja mais cuidadosa nas suas escolhas a fim de falar corretamente o inglês e isso implica em uma maior hesitação.

Fragmento 5

45	L1- hu-hu... you said about the the teacher nowadays... he can/has a role for example as a kind of educator ... I mean... to raise the children, the students... So... in your opinion is it the teacher's role?
50	L2- No no it's not... but in the middle of the way you have to... because you're in a classroom with ten... here in Instituto Cultural Britânico is about ten students per class... but... ham... they are different and sometimes you are like a mother for them because you have to say don't chill gums... don't talk out loud... don't throw your objects to the classmates... ask if you can go out... if you can come in... and... it's a kind of education that the teacher shou/have to do sometimes because... it's something you should learn at home... parents can educate in that point... but nowadays there is a tendency in which parents think church... school and any other organization any other enterprise should educate their children... not them

45	L1- Hu-hu... você falou sobre o o o professor hoje em dia... ele pode/tem um papel por exemplo como um tipo de educador... quer dizer criar a criança o estudante... então... na sua opinião esse é o papel do professor?
50	L2- Não não não é... mas no meio do caminho você tem que... porque você está em uma sala com dez... aqui no Instituto Cultural Britânico são mais ou menos dez alunos em cada sala... mas... é::... eles são diferentes e as vezes você é como uma mãe para eles porque você tem que dizer não mastigue chiclete... não conversem alto... não jogue seus objetos nos seus colegas de classe... perguntem se podem sair... se podem entrar... e... isso é um tipo de educação que o professor de/tem que fazer algumas vezes porque... é algo que você tem que aprender em casa... pais podem educar nesse ponto... mas hoje em dia tem uma tendência de os pais acharem que igreja... escola e qualquer outra organização qualquer outra instituição deve educar seus filhos... não eles

No caso acima, destacaremos a utilização do marcador *I mean* pela entrevistadora. O *I mean* é um marcador de esclarecimento, pois funciona como uma partícula introdutória da reiteração ou da explicação do que virá a seguir, como uma maneira de confirmar, dizer da mesma forma, o que já foi dito e, assim, sanar qualquer eventual dúvida que possa surgir. E foi esse o efeito que a interlocutora tentou imprimir em sua fala quando disse (*kind of educator... I mean... to raise the children...*). A informante se utilizou da fala da entrevistada e reiterou, explicando o que ela entendia como *kind of educator*: uma pessoa que tem o papel não só de educar formalmente, ensinar conhecimentos de livros, mas também de, criar, ensinar conhecimentos de vida. Segundo Munthe (2005, p.26), “*I mean* marks speakers orientation toward own talk i.e. modification of idea and intention.”²⁷

Mais uma vez a entrevistadora usa o *so* como uma partícula de conclusão. Nesse momento, ela repete algo que a entrevistada disse anteriormente, reitera sua fala explicando o que quis dizer e, finalmente, conclui com o *so* a sua pergunta.

SEGUNDA ENTREVISTA

Entrevista concedida por uma professora de Inglês formada em Letras.

Os fragmentos de 6 a 13 se referem ao anexo 2.

Fragmento 6

	L1- Well... let's start... The subject is... ahm... being a teacher... yes?... The teacher as a professional [
	L2- Lets... ok ok
5	L1- So...when have you decided to become a teacher?

²⁷*I mean* marca uma orientação do falante em direção a sua própria fala, por exemplo, mudança de tópico e intenção. (Tradução nossa)

10	<p>L2- I... always... love studying... different languages... and... I also always helped... my/my colleagues with their homework... and their works... and... then... ahm... when I was in high school... a teacher called me to... asked me... to/to... help the students in a in extra classroom works... and I felt really comfortable in front of the classroom...and then... I thought... oh this is funny... to me... but... I need to to say that sometimes I was a little bit in doubt... because... well it's not a so well paid job... and it's difficult... people don't look at you... ah:... if it if it if it was a good profession ... when you say I'm a teacher... well...yes you are... nothing like I'm a doctor... or I'm/I'm an engineer... It's different you know...</p>
----	--

	<p>L1- Bom... vamos começar... o assunto é... ahm... ser professor...sim? O professor enquanto profissional</p> <p>[</p>
	<p>L2- Vamos... ok ok</p>
5	<p>L1- Então... quando você decidiu se tornar professora?</p>
10	<p>L2- Eu... sempre... amei estudar... línguas diferentes... e... eu também sempre ajudei meus meus colegas com suas tarefas... e seus trabalhos... e... então... ahm... quando eu estava no ensino médio... um professor me chamou para me perguntou... para para... ajudar ao alunos em uma em trabalhos extra classe... e eu me senti muito confortável na frente da sala de aula... e então... eu pensei... oh isso é divertido... para mim... mas eu tenho que dizer que algumas vezes eu estava um pouco em dúvida... porque... bom não é uma trabalho muito bem remunerado... e é difícil...as pessoas não olham pra você... ah:... como se como se como se fosse uma boa profissão... quando você diz sou professor... bom... sim você é... nada como um eu sou um médico... ou eu sou eu sou um engenheiro... é diferente você sabe...</p>

No fragmento 6, podemos perceber que a entrevistadora inicia sua fala com o MD *well*. Ela o utiliza com a função de introdutor de quadro tópico, como se assim instaurasse o início da entrevista, ao mesmo tempo em que sinaliza à entrevistada o início da conversa. A pausa que o segue também lhe confere a função planejadora, auxiliando, dessa forma, no ganho de tempo para a formulação precisa e clara da introdução da entrevista, bem como da formulação da primeira pergunta.

Novamente aparece o *so* conclusivo, utilizado como forma de concluir o pensamento e

finalizar a pergunta. Após uma pequena introdução, explanando o assunto o qual será tratado na entrevista, a entrevistadora conclui, fazendo a primeira pergunta. Isso acontece logo após uma troca de turno, pois a entrevistada sinaliza à entrevistadora que entendeu qual seria o assunto (*let's... ok ok*) e, assim, como uma forma de retomar seu turno e concluir o que havia começado a dizer antes, ela se utiliza do MD *so*.

Outro ponto que devemos destacar no recorte acima é o fato da fala da entrevistada ser entrecortada por pausas e pausas preenchidas por conectivos como *and*, *but* e *because*. Essas pausas são um convite a uma tomada de turno e são considerada organizadores locais importantes. As pausas preenchidas por conectivos, como ocorre nesse fragmento, acontecem para que a interlocutora não perca seu turno, uma vez que ainda não terminou sua fala. Podemos classificá-las como MDs de hesitação, os quais, segundo Marcuschi (2003, p. 27), “servem como momentos de organização e planejamento interno do turno e dão tempo ao falante de se preparar.” O autor acrescenta que tanto as pausas meditativas quanto as pausas preenchidas caracterizam-se como (p.64) “indicadores da esfera do planejamento cognitivo do texto” independentemente do fato de serem referentes a pensamentos retóricos, a hesitações, à ligação entre partes do texto ou separação dessas partes.

Aparece no discurso da entrevistada por duas vezes o MD *and then*, já mencionado anteriormente, o qual novamente marca sua característica sequenciadora, confirmada pela sua repetição pela interlocutora. A pergunta feita foi sobre como L1 havia decidido se tornar professora e ela começa a contar sua história. No desenrolar de sua narrativa, a informante faz um link entre um momento e outro com o MD *and then*, dando, dessa forma, sequência a sua narrativa, (*and... then... ahm... when I was in high school...*), e novamente (*and then... I thought...*).

Outro aspecto importante a ser discutido nesse recorte é o fato da entrevistada utilizar marcadores conversacionais em suas falas diretas. Primeiro, ela utiliza o *Oh* em (*oh this is funny*) e, em seguida, utiliza o *well* em (*well...yes you are...*). A escolha do falante em usar a fala direta imprime ao discurso valor de verdade. É como se o dito, sendo dito pela voz de quem realmente o falou, imprimisse ao discurso maior veracidade quanto ao que foi dito.

Segundo Munthe (2005, p. 15), o *oh* “marks a focus of speaker’s attention which then also becomes a candidate for hearer’s attention. *Oh* has or is suggested to have a pragmatic effect-the creation of a joint focus.”²⁸

De acordo com Norrick (1999, p. 851), “In conversational narratives generally, *well* is oriented toward furthering the main action and formulating the point of the story. Besides initiating and concluding the narrative action, *well* can recall listener attention to the developing plot or the point of a story.”²⁹

Fragmento 7

	L1- But do you feel this? Normally when you say I’m a teacher... do you feel? [
20	L2- Yes Yes Yes yes [
	L1- From the others... that they don’t reward the profession... [
25	L2- Sometimes people tell me... well you are young... you... can... do another... graduation course...
	L1- Really?
	L2- Yes... I have listened this for many times...

	L1- Mas você sente isso? Normalmente quando você diz sou professora... você sente? [
--	---

²⁸ Marca um foco de atenção ao falante, que em seguida também se torna candidato ao foco do ouvinte. *Oh* tem ou é sugerido ter um efeito pragmático de criação de foco unificado. (Tradução nossa)

²⁹ Nas narrativas em geral, *well* está orientado para promover a ação principal e formular o ponto da história. Além de iniciar e concluir a ação narrativa, *well* chama a atenção do ouvinte para a trama em desenvolvimento ou um ponto da história. (Tradução nossa)

20	L2- Sim sim sim sim [
	L1- Dos outros... que eles não valorizam a profissão... [
25	L2- Algumas vezes as pessoas me falam... bom você é jovem... você... pode... fazer outra graduação...
	L1- Verdade?
	L2- Eu tenho escutado isso por muitas vezes...

O segmento acima reúne uma série de expedientes que visam a imprimir valor de verdade à narrativa da interlocutora. A maior parte das vezes esse valor é expresso pela utilização do discurso direto dentro de uma narrativa e é potencializado pelo uso de marcadores conversacionais, uma vez que eles dão credibilidade a essa fala direta.

Norrick (1999, p. 849-878) atribui várias funções para o MD *well* em narrativas. O autor afirma que é uma partícula típica da narração e aparece muito frequentemente nesse gênero textual. Dentre as muitas funções atribuídas a *well* em narrativas por Norrick (função introdutória, resumidora, de focalização da informação e de retorno ao tópico discursivo), destacamos o fato de ela ser a partícula introdutória do início da narrativa, da mesma forma que o é em um discurso entre interactantes, em que normalmente inicia turno; é como se continuasse marcando o turno, mas, intrinsecamente, dentro da própria fala. “Once the teller gets a confirmation that the story is new to her listener, he begins the narrative proper with well. Far from cancelling or denying the information in the abstract, *well* carries the promised story forward.”(854)³⁰

³⁰ Uma vez que o narrador tem a confirmação de que a história é nova para o ouvinte, ele inicia a narrativa propriamente dita com o *well*. Longe de cancelar ou negar a informação abstrata, *well* carrega a história adiante. (Tradução nossa)

Fragmento 8

30	L1- Isn't it... maybe because... your relationship... the group where you live... or... people... who you are friends... maybe they have ((quick)) they work with jobs like these ones so they wanna people...or they think people... only deserve this kind of job... do you understand what I mean?
35	L2- Yes... but I don't think so... sometimes people... my parents' friends... eh:... That I even know... erh... me/me/met them/met we on the street... and they ask... whe/whe/what is she studying? when I was doing graduation course... and... my my dad... told them... well she studies letters and literatures... she will be a teacher... they they always answer... oh my God... but It's so difficult... this is not a good job!!! ((laughs))... It's just... It's always this kind of answer... always... always

30	L1- Não seria... talvez porque... seus relacionamentos... o grupo onde você mora... ou... pessoas... as quais você é amiga... talvez eles tenham ((rápido)) eles trabalhem em trabalhos como esses então eles querem pessoas... ou eles acham que as pessoas... mereçam esses tipos de emprego... você entende o que eu quero dizer?
35	L2- Sim... mas eu não acho... algumas vezes pessoas... os amigos dos meus pais... eh:... que eu conheço... erh... en/en/ encontram eles nos encontram na rua... e eles perguntam... qua/quand/ o que ela está estudando? Quando eu fazia graduação... e... meu meu pai... dizia para eles... bom ela estuda letras e literaturas... ela será uma professora... eles eles sempre respondiam... Oh meu Deus... mas é tão difícil... não é um bom emprego !!! ((risos))... É apenas... É sempre esse tipo de resposta... sempre... sempre...

No exemplo destacado, aparece o MD *or* na fala de L1, assinalando, mais uma vez, a função planejadora ao mesmo tempo em que preenche uma pausa, o que atribui-lhe também a função de hesitação. No entanto, não devemos deixar de destacar sua função de marcador de opção dentro do discurso. De acordo com Munthe (2005, p. 15),

Or offers accepting only one member of disjunct or both members of a disjunct. *Or* provides idea options in argument-a mode of discourse whose organization has also revealed the use of *and* and *but*. *Or* is used in arguments primarily to mark different pieces of support as multiple evidence for a position.³¹

³¹*Or* oferece uma aceitação de apenas um membro da disjunção ou ambos os membros da disjunção. *Or* promove opções argumentativas de ideias- um modo de discurso cuja organização foi revelada no uso do *and* e do *but*. *Or* é usado em argumentos preliminares para marcar a diferença entre as partes como evidência múltipla de posição.

Outro MD que destacaremos é a expressão (*do you understand what I mean?*), a qual aparece ao final da fala de L1. A interlocutora procura checar se a ouvinte está compreendendo o que ela diz, se está acompanhando o raciocínio de sua explicação anterior com o intuito de checar se a resposta dada por L2 será satisfatória. Essas expressões são classificadas como MDs de monitoramento do ouvinte, pois exercem exatamente a função de monitorar a conversa e a reação do ouvinte. Também podemos perceber aqui a função de entrega de turno, pois com essa pergunta, ela sinaliza à ouvinte que seu turno está encerrado e que ela pode responder.

Na resposta de L2, aparecem elementos não lexicalizados como (*eh erh*) e também (*and*) como preenchedores de pausa e MDs de hesitação. Novamente a interlocutora utiliza-se da estratégia de imprimir valor de verdade a uma fala direta com o uso do marcador *well* em posição inicial. Ela está justificando o fato de ter dito no fragmento 7 que as pessoas acham que a profissão ‘professor’ não é muito interessante, e com uma narrativa sobre encontros com amigos de seu pai, inicia o que seria a fala do pai com o *well*. Aqui, também, podemos hipotetizar que o pai, na concepção da interlocutora, acha que a profissão não é interessante e ficaria um pouco embaraçado em responder sobre a profissão da filha. Tendo posse dessa informação, a interlocutora pode ter utilizado esse MD inconscientemente, como uma estratégia que normalmente é usada por falantes para ganhar tempo para responder algo o qual ainda não se tem resposta ou para sinalizar ao ouvinte que a resposta talvez não seja o que ele supõe que seja ou gostaria que fosse.

Outra expressão que aparece em sua fala é o *Oh my God*. Essa seria a possível reação das pessoas quando escutam que ela está estudando para se tornar professora. E depois completam: (*but it's so difficult...*) Com isso, a entrevistada tenta mostrar que realmente as pessoas pensam que a profissão ‘professor’ não é fácil como também não é bem remunerada ou valorizada pela sociedade. A expressão estereotipada exerce no discurso a função focalizadora. Chama a atenção do ouvinte para o fato de que as pessoas se espantam quando descobrem que ela poderia ser qualquer coisa que quisesse ser, mas escolheu ser professora. Tem notadamente um valor argumentativo e imprime, mais uma vez, veracidade à fala da interlocutora.

Fragmento 9

40	L1- So... and you... and you how do you see this job? As you told me that nobody... people don't think it's a good job well paid... all the things you said also... you've also said... but... so... how DO you SEE the teacher?
45 50	L2- I'm I'm happy... doing this job... and... what I think... that... really... the conditions... are NOT good... not here... but in public schools I... I taught in public schools for... a year... and it was REALLY difficult to work... really difficult... sometimes you want to make... to do a good job... to/to work hard... try to change the students reality... but... we don't have don't have any support... we don't have any help... we don't have material... and... parents... arh:... are... take the students out of the class... doing tests... I need to go home I don't want to wait for them... so... It's difficult but I think that things will change... because... it can't be worse... yeah ((laughs))
40	L1- Então... e você como você vê essa profissão? Como você me disse que ninguém... as pessoas não acham que é um bom trabalho bem pago... todas as coisas que você falou também... você também falou... mas... então... como VOCÊ VÊ o professor?
45 50	L2- Eu estou eu estou feliz... fazendo esse trabalho... e... o que eu acho... que... realmente... as condições... não são boas... não aqui... mas nas escolas públicas eu... eu dei aula na escola pública por... um ano... e foi REALMENTE difícil de trabalhar... realmente difícil... algumas vezes você quer fazer... quer fazer um bom trabalho... trabalhar duro... tentar mudar a realidade doa alunos... nós não temos nós não temos nenhum suporte... nós não temos nenhuma ajuda... nós não temos nenhum material... e... pais... arh:... são ... levam os alunos para fora da sala de aula... fazendo testes... eu preciso ir para casa e não quero esperar por eles... então... é difícil mas eu acho que as coisas vão mudar... porque... não pode ficar pior... sim ((risos))

Nesse trecho da entrevista, podemos destacar o uso do MD *so*. Primeiro, ele foi utilizado como introdutor do quadro tópico, como organizador de ideias, substituindo, nesse caso, o uso do *well*. Posteriormente, foi utilizado como introdutor de resultado, consequência ou razão, tanto pela entrevistadora quanto pela entrevistada. Até nesse momento, as análises apontaram para o uso do *so* na sua forma prototípica, ou seja, como conectivo, mas nesse fragmento aparece, pela

primeira vez, com outras funções.

De acordo com Blakemore e Fraser, *apud* Muller (2005, p. 64),

Blakemore distinguishes three functions of *so*, or rather three situations in which *so* may occur. *So* obviously can indicate that the state of affairs described by the proposition following it is a result of the state of affairs described by the proposition previous to it, as in Blakemore's example (5a): "Tom ate the condemned meat. So he fell ill." (1988:184). This is one function of *so*. Moreover, it "can be used to indicate that the relevance of the proposition it introduces lies in the fact that it is a contextual implication of the first proposition" as in "There's \$5 in my wallet. So I didn't spend all the money then" (1988:188). *So* here does not introduce a logical consequence but an inferential conclusion which the speaker draws from the fact that there are \$5 in the wallet. In both cases, *so* is not necessary for the hearer's judgment of the relationship between two propositions, but it facilitates this judgment by guiding "the interpretation process by imposing a constraint on the inferential (or pragmatic) computations a proposition may enter into" (1988:185). Finally, Blakemore also mentions, like Fraser, *so* or *so what* uttered as a question after a statement made by another person (1992: 139). Blakemore interprets this question as an indicator that the speaker of *so* "is unable to see the significance of what someone has said" (1990: 189).³²

Na literatura, não existem tantos estudos sobre o *so* como existem, por exemplo, sobre *well* ou *you know*. Muitos pesquisadores não incluem o *so* como marcador discursivo e, portanto, não é possível encontrar análise em seus estudos. Schiffrin (1987) o analisa basicamente com sua função de conclusão, assim como Fraser (1990).

Como podemos perceber, não foi possível encontrar, na literatura, descrição do uso de *so* na língua falada de nativos, como iniciador de perguntas sem que essa pergunta se refira à pergunta anterior, ou seja, seu uso como iniciador de quadro tópico. No entanto, é exatamente

³² Blakemore distingue três funções do *so*, ou melhor, três situações em que isso pode ocorrer. Então, obviamente, pode indicar que o estado de coisas descritas pela proposição seguinte é um resultado do estado de coisas descritas pela proposição anterior a ele, como no exemplo de Blakemore (5a): "Tom comeu a carne estragada. Assim, ele ficou doente." (1988:184). Esta é uma das funções do *so*. Além disso, "pode ser usado para indicar que a relevância que a proposta introduz reside no fato de que é uma implicação contextual da primeira proposição", como em "Há cinco dólares na minha carteira. Então, eu não gastei todo o dinheiro" (1988:188). *So*, aqui, não introduz uma consequência lógica, mas uma conclusão inferencial a partir do fato de que há cinco dólares na carteira. Em ambos os casos, o *so* não é necessário para o julgamento do ouvinte sobre a relação entre as duas proposições, mas facilita esse julgamento, guiando "o processo de interpretação através da imposição de uma restrição inferencial (ou pragmática) que uma proposição indicar" (1988:185). Finalmente, Blakemore também menciona, como Fraser, *so* e *so what* utilizados como uma pergunta depois de uma declaração feita por outra pessoa (1992: 139). Blakemore interpreta essa questão como um indicador de que o falante de *so* "é incapaz de ver o significado do que alguém disse" (1990: 189). (Tradução nossa)

isso que acontece no fragmento 9. Esse fato nos leva a acreditar que o uso do *so* como partícula introdutória de uma pergunta tenha a ver com empréstimos linguísticos do português, pois podemos traduzi-lo como “então”. No português brasileiro falado é muito comum as pessoas iniciarem sua fala com o MD “então” tanto para perguntas, como acontece aqui, ou para respostas. Seu caráter formulaico faz com que o “então” seja um dos MDs mais recorrentes no Português. Segundo Rizzo (1996), “trata-se de um emprego de forte peso pragmático-interacional, entretanto apoiado na relação ideacional de implicabilidade, traduzida amiúde pelo referido item anafórico.”(p.444) Em síntese, para a autora:

as funções do marcador então passam pela simples junção sequencial de tópicos ou de porções tópicas, num encadeamento informacional linear de pouca densidade argumentativa, até a conexão assimétrica de partes interrelacionadas por ações de dependência conclusivo-consequencial de alcance argumentativo variado, conforme o contexto comunicativo de sua ocorrência. (p. 445)

Em sua declaração, L2 mostra sua opinião a respeito da escola pública no Brasil e tem o cuidado de utilizar o marcador ideacional *I think* e sua variante sintagmática *what I think* para marcar o fato de que a opinião é dela e de que as pessoas não precisam concordar, porque não é uma verdade universal. Dessa forma, preserva sua face ao mesmo tempo em que atenua sua fala. É possível atribuir a função de atenuação e de opinião a esses MDs.

Ao final de seu turno, a entrevistada utiliza o MD *yeah* fechando o que foi dito, como uma confirmação retórica do que ela havia acabado de dizer. Após sua declaração (*it's difficult but I think that things Will change... because... it can't be worse*), faz uma reflexão momentânea sobre o dito e confirma (*yeah*) que realmente sua opinião é essa sobre os caminhos da educação na escola pública do Brasil.

Fragmento 10

	L1- So... In your opinion this is the this is the... end ((laughs)) [
	L2- the end... yes... I think so

	L1- Nothing can get worse than it is nowadays... indeed... ((laughs))
55	L2- MayBE... I have this reaction because I worked in a public school but in a big city... and there I:... I saw some:... terrible things...

	L1- Então... na sua opinião é o é o... fim ((risos)) [
	L2- O fim... sim... eu acho
	L1- Nada pode ficar pior do que está hoje em dia... certamente...
55	L2- TalVEZ... eu tenha essa reação porque eu trabalhei em uma escola pública mas em uma cidade grande... e lá e::u... eu vi algumas::... coisas terríveis

No fragmento 10, percebemos o uso do marcador *so* iniciando a fala de L1. Nesse momento, apesar de ela abrir seu turno com *so*, ele ainda mantém suas características conclusivas, pois serve como se fosse uma partícula conclusiva de reiteração do que foi dito anteriormente, uma vez que L1 repete o que L2 disse com o intuito de confirmar a sua opinião. É justamente o que L2 faz quando concorda em seu turno utilizando-se do *Yes*, uma pausa e finalizando: *I think so* para confirmar que é exatamente isso o que ela pensa.

Quando L1 retoma seu turno, o que já foi dito é mais uma vez repetido, só que agora não mais como uma pergunta de L1 e sim como uma concordância com o fato de que nada pode ficar pior. Para confirmar isso, ela usa o MD *indeed* ao final de seu turno. O marcador *indeed* é utilizado como um marcador de confirmação retórica de uma informação já mencionada anteriormente. É uma autorreflexão sobre o que foi dito anteriormente no sentido de concordância.

A entrevistada inicia o último turno do fragmento 10 com *Maybe*, seguido de pausa indicando planejamento da fala, hesitação ao formular a resposta, e iniciador de turno.

	<p>L1- Ah:... Let's talk about other point... I feel... that not only in public schools but in private schools... parents normally think that you have the ROLE... yes...</p> <p>[</p>
	<p>L2- Yes...</p> <p>[</p>
60	<p>L1- Of... a parent... you have to rise the children... not only educate them... do you feel the same?</p>
65	<p>L2- Yes... if they don't study... if they don't have a good mark on tests... like... it's your responsibility... yes it's just teacher's responsibility... and... I face some problems... cause... student's saying well I don't see my parents... parents don't have time for their children... so... they they... let you teachers the responsibility of... educate their children... because they are really worried of... about their work... get money... and not in... in teaching values... and this kind of things...</p>

	<p>L1- Ah:... vamos falar sobre outro ponto... eu sinto... que não apenas em escolas públicas mas em escolas particulares... os pais geralmente acham que você tem o papel... sim...</p> <p>[</p>
	<p>L2- Sim...</p> <p>[</p>
60	<p>L1- De... um pai... você tem que criar a criança... não apenas educar eles... você sente o mesmo?</p>
65	<p>L2- Sim... se eles não estudam... se eles não tem uma boa nota nos testes... assim... é sua responsabilidade... sim é só responsabilidade do professor... e... eu encaro alguns problemas... porque... alunos dizendo bom eu não vejo meus pais... os pais não tem tempo para seus filhos... então... eles eles deixam para os professores a responsabilidade de... educar seus filhos... porque eles estão muito preocupados com.. ganhar dinheiro... e não em... em ensinar valores... e esse tipo de coisa...</p>

No exemplo em destaque, L1 inicia seu turno com a expressão (*Let's talk about other point*) que sinaliza mudança de quadro tópico. A partir de agora falarão sobre outro assunto.

Essas expressões prefaciadoras são classificadas como MDs de armação de quadro tópico e exercem a função de prefácios, avisos do que há de vir.

No turno da entrevistada, notamos a utilização do *like* com função redutora. A partir de uma afirmação, ela usa o *like* para focalizar, reduzir a atenção para a informação seguinte: o fato de ser responsabilidade dos professores (*it's your responsibility*). Essa função focalizadora foi apontada por Underhill (1988, p.238), segundo o qual a função de *like* seria de focalizar o ouvinte para a informação seguinte que seria “*the most significant new information.*”. No entanto, outras funções podem ser atribuídas a *like*. Segundo Muller (2005, p. 199), “*like* has four individual functions: as an approximator (with numerical expressions), as an exemplifier, as a hedge (which might be paraphrased as ‘kind of ’), and in quotative constructions.”

Devemos destacar também a utilização de conectores que preservam seu conteúdo semântico como *end*, *cause* e *so*. Ao mesmo tempo em que exercem seu papel de partículas pragmáticas, uma vez que preenchem a pausa para que o turno da interlocutora seja mantido, eles amarram o texto oral garantindo sua coesão.

Ao final do turno de L2, aparece *and things like this*, expressão que possui a função resumidora. A interlocutora estava listando uma série de coisas que os pais faziam, e para terminar seus exemplos utilizou-se da referida expressão para indicar que não é somente isso, que existem outros fatores. Dessa forma, resume seus exemplos para que não seja necessário arrolar todas as possibilidades, tornando o discurso mais interativo e dinâmico.

Fragmento 12

	L1- So... well... just to finish... how do you see your future? Do you want this career for you forever or... you're/you're going to change?
70	L2- ((laughs)) haisiiaas difficult ((laughs)) this is a really difficult question... ((laughs)) no... I ... no at this moment...I don't see myself doing another thing... no no I... want to teach... I'm happy with this and I want to teach...
	L1- You're going to try a little bit more... ((laughs))
75	L2- Yes ((laughs)) going on studying... doing post graduation course... that was my intention since the beginning... ahm::... and... well... I sometimes people don't... ((laughs)) help me... sometimes my parents say oh::... but you should work with me:: but I don't want to... I still want to be... a teacher

	L1- Então... bom... para terminar... como você ve o seu futuro? Você quer essa carreira pra você para sempre... ou... você vai você vai mudar?
70	L2- ((risos)) haisiiaaas difícil... ((risos)) essa é uma pergunta muito difícil... ((risos)) não.. eu... não nesse momento... eu não me vejo fazendo outra coisa... não não eu... quero ensinar... eu estou feliz com isso e eu quero ensinar...
	L1- Você vai tentar um pouco mais... ((risos))
75	L2- Sim ((risos)) continuar estudando... fazer pós graduação... essa era a minha intenção desde o começo... ahm::... e... bom... eu algumas vezes as pessoas não... ((risos)) me ajudam... algumas vezes meus pais dizem oh::... você deveria trabalhar comigo::... mas eu não quero... eu ainda quero ser... professora

O fragmento 12 inicia-se com *so* e o *well* juntos, ambos seguidos de pausa e por uma expressão prefaciadora (*so... well... just to finish*). Ao longo das análises, foi possível perceber que os MDs *so* e *well* são muito comuns. Até o presente momento foram um dos MDs mais recorrentes no *corpus*, ao lado dos MDs não lexicalizados que marcam hesitação, e dos Mds que mantêm sua carga semântica de conjunção (*and, but e because*). A maior parte das vezes foram utilizados em posição inicial, para marcar o início de tópico ou sua mudança, ao mesmo tempo em que exercem a função planejadora, para dar tempo ao falante de formular o que irá dizer. No trecho em destaque, ocorreu mais uma vez o acúmulo dessas funções, mas o fato de estarem juntos (*so... well...*) faz com que a função planejadora se sobressaia em relação à função de organizador de quadro tópico, uma vez que esses MDs e as pausas que aparecem em seguida fazem com que tenhamos a impressão de que a interlocutora estava planejando sua fala, ganhando tempo para pensar o que iria dizer e encontrando as palavras corretas. O *Just to finish*, utilizado logo em seguida, mostra a preocupação da interlocutora em sinalizar à ouvinte que essa seria a última pergunta da entrevista.

Em seu segundo turno, a entrevistada responde à pergunta falando que não gostaria de mudar de profissão, que vai continuar estudando e trabalhando quando o interrompe com um MD não lexicalizado *ahm*, seguido de pausa e o *end* também seguido de pausa. Esses marcadores são MDs de hesitação, uma vez que preenchem as pausas da interlocutora, ao mesmo tempo em que

fecham seu turno, pois logo em seguida utiliza o *well*, que mostra uma mudança de tópico. A informante começa a falar que as pessoas não ajudam e conta o que os pais geralmente falam com relação a continuar trabalhando como professora. No momento em que introduz a fala, utiliza o MD *oh*, exercendo a função de focalizador, pois, com seu uso, chama a atenção do ouvinte, ao mesmo tempo em que torna a fala real, como se fosse realmente alguém que estivesse falando, aspecto já tratado nas análises anteriores.

Fragmento 13

80	L2- Yes yes... And I love children so... besides of... all::... besides is not the word... despite of all:: the problems... I like to be with them... I have lots of fun when I'm teaching children...
85	L1- Interesting... I'm the opposite... no I lik/I like teaching children... ah:: ... once a week? Twice a week? It's enough for me... I cannot teach every day... from... seven in the morning to::... five in the afternoon... I kind of fed up... do you know? As you have to be ((quick)) TOO:: Patient... and I AM NOT...well... [
90	L2- Yes yes yes yes... yes... I felt ah::... I'm ah::... always feeling really tired when I get home...kind of exhausted...((laughs)) because I can't sit down...I need to to loud my voice a little bit more...A LITTLE BIT MORE... and in the end of the class I'm almost shouting...but I like it...((laughs)) it sounds strange but I like it...
95	L1- No no I think that there are people...who likes deal with children... or... people in general... and there are others that don't like at all... that prefer works inside an office... without anybody... alone the whole day... so I believe It's personality...and another point that makes me don't feel comfortable teaching children... is the handcraft material that you have to do during the year... this is definitely... not for me...
	L2- Ohh::: yeah... I'm cutting so many Easter cards... bonny ears an... bonny feet... It's hard...
	L2- Sim sim... e eu amo criança então... além de... tu::do... além não é a palavra... apesar de to::dos os problemas... eu gosto de estar com eles... eu me divirto quando eu estou ensinando crianças...

	<p>L1- Interessante... eu sou o oposto... não eu gost/ eu gosto de ensinar crianças... ah::... uma vez na semana? Duas vezes na semana? É o suficiente para mim... eu não posso dar aulas todos os dias... das... sete da manhã até::... cinco da tarde... eu meio que encho o saco... entende? Como você tem que ser ((rápido)) Mui::TO paciente... e EU NÃO SOU... bom...</p> <p>[</p>
	<p>L2- Sim sim sim sim... sim... eu me sinto ah::... sempre me sinto realmente cansada quando eu chego em casa.. tipo exausta... ((risos)) porque eu não posso sentar... eu preciso de de aumentar minha voz um pouco mais... UM POUCO MAIS... e no final da aula eu estou quase gritando... mas eu gosto disso... ((risos)) parece estranho mas eu gosto...</p>
	<p>L1- Não não eu acho que existem pessoas... que gostam de lidar com crianças... ou... pessoas em geral... e existem outras que não gostam de jeito nenhum... que preferem trabalhar dentro de um escritório... sem ninguém... sozinho o dia todo... então eu acredito que seja personalidade... e outro ponto que faz com que eu não me sinta confortável dando aula para crianças... é o material artesanal que voce tem que fazer durante o ano... isso definitivamente não é para mim</p>
	<p>L2- Oh::sim... eu estou cortando tantos cartões de páscoa... e orelhas de coelho... e pés de coelho... é duro...</p>

No fragmento 13, L2 começa o turno, dizendo que gosta de criança e utiliza o MD *so* com uma tendência à conclusão que não se concretiza, pois, logo em seguida, ela utiliza outro conectivo *besides of all* e faz uma autocorreção porque, na verdade, o que ela quer dizer mesmo é *despite of all*, utilizado em sua forma prototípica conectiva, significando um contraste.

L1 utiliza o *do you know* em seu turno como um MD de monitoramento do ouvinte. Ela afirma que não consegue trabalhar com crianças, porque fica entediada e monitora se a ouvinte está acompanhando seu raciocínio, se entendeu o que ela quis dizer. A forma *do you know* é uma variação sintagmática da forma *you know*, um dos MDs mais recorrentes nas falas dos nativos, segundo a literatura sobre o assunto. Muller (2005) afirma que *you know* é um dos MDs mais difíceis de ser descrito, porque existem na literatura mais de trinta funções atribuídas a ele. Dentre essas funções, a autora destaca as mais relevantes, pois são as encontradas mais comumente. São elas:

- a) Quando utilizado com interrogação, é um pedido de resposta e quando usado com uma diminuição na entonação, significa que o interlocutor não dirá mais nada.
- b) Funciona como estruturador narrativo, pois reintroduz informação dada ou digressões.
- c) Entre pausas, pode indicar planejamento verbal.
- d) Presume, em alguns casos, conhecimento partilhado entre falantes, ou pode indicar uma certa incerteza em relação a esse conhecimento partilhado.
- e) É utilizado como indicador de entendimento mútuo ou consentimento.
- f) Pode ser usado enfaticamente.
- g) Está relacionado à incerteza com relação ao que vai dizer quando a informação é pessoal ou embaraçosa.
- h) Algumas vezes é encontrado como *hedge* ou como atenuador de força ilocucionária.
- i) É usado como clarificador, ou seja, quando introduz uma explicação sobre o que foi dito ou quando suporta uma opinião dada.
- j) Marca o limite entre duas unidades comunicativas.

Apesar de todas as descrições acima, o referido MD neste *corpus* aparece basicamente com interrogação, o que induz a uma resposta do ouvinte. Além disso, seu uso está relacionado à checagem por parte do falante do entendimento mútuo e consentimento, o que automaticamente implicaria em um conhecimento partilhado. É possível verificar, também que, em alguns momentos, poderíamos perceber algum planejamento no uso do *you know*, mas essa função fica encoberta pela outra já descrita, pragmaticamente mais forte.

Podemos notar também o uso do *well* em posição final de turno. Na verdade, é possível perceber que a interlocutora continuaria sua fala. Possivelmente o *well* sinalizaria uma mudança de tópico, mas ela foi interrompida por L2 e ocorre uma sobreposição de vozes, o que acarreta a perda do turno de L1 e, por isso, o *well* aparece nessa posição e não exerce sua função nesse trecho.

Outro marcador que aparece em dois momentos nesse fragmento é o *kind of* (*kind of fed up*) e (*kind of exhausted*). Ambos com função redutora, pois atenuam a informação seguinte, uma vez que indicam ao ouvinte que as interlocutoras não estão totalmente *fed up* ou *exhausted*, mas sim, parcialmente desse jeito. Diminuem, dessa forma, a força de suas afirmações com o intuito de se preservarem para não passar uma imagem negativa ou diferente do que realmente é. Com o uso do atenuador, a interlocutora imprime uma força ilocucionária parcial a sua afirmação.

Não podemos deixar de ressaltar, na fala de L1, em seu último turno, o MD *so* em sua forma prototípica de conclusão. (*I think that there are people...who likes deal with children... or... people in general... and there are others that don't like at all... that prefer works inside an office... without anybody... alone the whole day... so I believe It's personality...*). A interlocutora explica que existem pessoas que preferem trabalhar em contato com outras pessoas e que existem pessoas que preferem trabalhar sozinhas e conclui dizendo que isso é uma questão de personalidade. Essa conclusão, e o *link* estabelecido pelas afirmações, é feita por meio do uso do *so*. Em seguida, faz uma alteração de tópico e sinaliza à ouvinte que o fará por meio da expressão (*and another point that makes me don't feel comfortable teaching children*) a qual utiliza para pontuar outra explicação para o fato de não gostar de dar aulas para crianças.

TERCEIRA ENTREVISTA

Entrevista concedida por uma professora de inglês formada em Letras e que possui dois certificados de proficiência em Língua Inglesa o FCE (First Certificate in English) e o CAE (Certificate in Advanced English).

Os fragmentos de 14 a 17 se referem ao anexo 3.

Fragmento 14

	L1- Let's go?
	L2- Yes
5	L1- ah:... first of all I'd like to know...about... the teacher's job in general so...your opinion... I'm going to make some questions of course but... you are the one who is going to say so... speak the most you can and... the first thing I'd like to know...is...ah:... how do you see the teacher as a job? You know?
10	L2- Ok...Well... actually...in Brazil in my opinion... teachi::ng... is sort of a gift...or you are born to be it or you are not... and...ahn:... I think that in Brazil they don't...ahm:... they really don't have teaching as a good profession... the government don't reward it as it should be...ah:...and... it's hard...maybe if you go to work in public schools...so what happens? In my opinion you have to study tOO MUCH to get a salary that people from other areas like... people who study law they just finish their graduation and they take a contest... they pass and then they receive 3.000... 5000 and... for teacher it's just happen when they are

No fragmento 14, a entrevistadora faz um preâmbulo com explicações sobre qual assunto será tratado na entrevista para, somente ao final, introduzir efetivamente a sua pergunta. Utiliza dois marcadores com a função de armadores do quadro tópico, uma vez que informam ao ouvinte qual assunto será tratado. Primeiro, ela abre o turno com a declaração (*first of all I'd like to know*), depois explica qual será o assunto e, mais uma vez, usa outro armador tópico que se diferencia do primeiro pela alteração de apenas duas palavras, portanto, muito parecidos (*the first thing I'd like to know...*).

Outro marcador também utilizado por L1 é o *so*. Ela o utiliza em dois momentos, e em ambos os casos, como uma partícula conectiva de conclusão da afirmação. Primeiro, declara: (*I'd like to know about... the teacher's job in general so... your opinion...*), em que conclui dizendo que gostaria de saber a opinião da interlocutora sobre o assunto, e depois reitera: (*I'm going to make some questions of course but... you are the one who is going to say so... speak the most you can*), em que mais uma vez conclui dizendo à interlocutora que deseja que ela fale o máximo que puder. Podemos perceber que o MD *so* foi utilizado, em ambos os casos, pela entrevistadora para direcionar a sua pergunta concluindo sua fala, mas, ao mesmo tempo, instruindo de que forma gostaria que a resposta fosse dada (*your opinion*) e (*speak the most you can*).

L2 inicia seu turno com a utilização de muitos MDs seguidos (*Ok...Well... actually...in Brazil in my opinion... teachi::ng... is sort of a gift...or you are born to be it or you are not*). Primeiro, temos o MD *ok* com a função de monitoramento do ouvinte. L2 indica a L1 que entendeu sua pergunta e suas instruções. Logo após, utiliza o MD *well* entremeado por pausas com função de iniciador de turno e hesitação, uma vez que preenche a pausa e com esse recurso ganha tempo para formular a sua resposta. Com o *actually*, um MD de argumentação, informa que a declaração a seguir é opinião dela, o que reafirma com o uso seguinte do MD de opinião *In my opinion*. Dessa forma, preserva sua face, pois se a declaração dada for polêmica para um possível ouvinte, ela se preservou de antemão, dizendo que a declaração foi dada 'na sua opinião'. Quando começa efetivamente a responder à pergunta, se utiliza de um outro MD, *sort of*, com função redutora, pois atenua a informação de ser um dom dar aula. Com o uso do *sort of*,

ele fica atenuado a ser parcialmente um dom (*sort of a gift*).

Os MDs de opinião são muito comuns em entrevistas porque os entrevistados têm que responder perguntas que são muitas vezes inquisitivas, que demandam uma resposta equilibrada e ao mesmo tempo tem que mostrar um ponto de vista. Como expõem sua face, a tendência é o aparecimento de muitos MDs de opinião, pois estes exercem uma função atenuadora no discurso, diminuindo assim sua força ilocucionária. No fragmento 14, encontramos muitas ocorrências de *I think* e de *In my opinion*.

L2 ao responder a pergunta enumera vários aspectos que explicam o porquê de achar que ser professor não é recompensador, mas, apesar de todas as desvantagens, em um determinado momento, começa a enumerar as vantagens e para estabelecer essa troca ela utiliza o MD *on the other hand*, que é classificado como contrastivo, pois marca algum contraste entre os elementos que ‘linka’. Com isso, ela marca a transição do que vai dizer.

No trecho em que L2 começa a responder, ela afirma que, no Brasil, as pessoas não valorizam tanto a profissão ‘professor’ e exemplifica com a situação do professor de escola pública, que é a mais deplorável. Para começar a enumerar as dificuldades que esse profissional encontra, faz uma pergunta retórica. Com essa pergunta, tenta chamar a atenção do ouvinte, focalizar para os inúmeros problemas que ele encontra, ao mesmo tempo em que organiza as próprias ideias. (*I think that in Brazil they don't...ahm::... they really don't have teaching as a good profession... the government don't reward it as it should be...ah::...and... it's hard...maybe if you go to work in public schools...so what happens?*)

Fragmento 15

25	L1- And... Ehr::... as I could understand... for you... this... this sort of rewarding not money... it's more important for you... [
30	L2- Yes... Actually... I need to be sincere... when I took my... When I did my first university... I did Arts... from... I finished... I think it was 2004... I thought that wasn't for me... then I decided that I would take a university process exam and try law... and then I did that... and I regretted it... I HAD to take another university course... in order to to notice... that teachi::ng... is... my... life... or my love... or my passion... so you know? So... I couldn't know well I was born to be a teacher that what I do... that was was... BORN to be... when... I took another university

35	course
25	L1- E... Ehr::... como pude entender... para você... esse... esse tipo de recompensa não o dinheiro... é mais importante para você... [
30 35	L2- Sim... Na verdade... eu preciso ser sincera... quando eu fiz meu... quando eu fiz a minha primeira universidade... eu fiz Letras... de... eu terminei... eu acho que foi em 2004... eu achei que não era para mim... então eu decidi que eu faria vestibular e tentar direito... e então eu fiz... e me arrependi... eu Tive que fazer outra universidade... com o intuito de para notar... que ensinar::... é ... a minha... vida... ou meu amor... ou minha paixão... então você entende?então... eu não conseguia saber bem que eu tinha nascido para ser professora que o que eu faço... que eu era era... nascida para ser... quando... eu fiz outro curso universitário

No fragmento 15, L2 utiliza, mais uma vez, o *actually* como focalizador para o que declarará em seguida, ao mesmo tempo em que este funciona como um marcador esclarecedor, pois, introduzindo-o L2 indica que explicará o que acabou de dizer. Outra característica do MD *actually* é que ele possui um certo caráter contrastivo, o qual direciona a declaração seguinte a ser de certa forma contrária à do outro interlocutor. É como se a informante quisesse esclarecer de forma educada que a informação anterior está parcialmente correta ou não está, proferindo, dessa forma, o que é a verdade.

Depois de hesitar para começar sua fala, L2 utiliza um marcador de argumentação (*I need to be sincere*) para começar a contar sua trajetória como professora e declarar antecipadamente que está sendo sincera, mesmo que essa declaração seja atenuada com uma certa rejeição, pois não é uma declaração direta. Assim, conta como chegou à sua profissão e como decidiu abraçá-la, mesmo sendo menos remunerada do que a outra faculdade que fez: Direito.

Em um dado momento, L2 conclui dizendo que, ao final da sua jornada, descobriu que ensinar era sua paixão, seu amor, e fecha com o *so* conclusivo, como se estivesse finalizando sua fala, usado junto com um MD de monitoramento do ouvinte *you know*. Dessa forma, L2 checa se L1 está acompanhando sua história, se está entendendo o que está dizendo (*so you know?*). Em

seguida, faz uma pausa e inicia um novo subtópico de caráter conclusivo, pois este vai resumir o que ela quis dizer com toda a história contada: que nasceu para ser professora (*or my passion... so you know? So... I couldn't know well I was born to be a teacher that what I do... that was was... BORN to be... when... I took another university course*).

Fragmento 16

40	<p>L1- You said that when you finished university graduation you decided to... start another u/university because you thought it wasn't for you...why? Because of the difficulties... maybe teacher's face inside the classroom... I mean... students... behavior... parent...</p> <p>[</p>
45	<p>L2- No... What happened...I think was that... personally... it was my beginning... I... didn't... how can I say... I didn't... I didn't plan to become an English teacher... I was in the school... I was studying English... I had very good marks... it was easy sort of easy for me... and then the the the principal needed... ah:... a teacher to because another teacher was leaving... and then she started training me... I was sixteen years old seventeen... I hadn't even... finished high school... so... I started... as a first job because it was a good profession as a first job... BU::: T AT school... I had thought about becoming maybe... a lawyer... a judge... something like that... because I knew It was financial rewarding...</p>
50	<p>L1- So you had a dream at that time</p> <p>[</p>
	<p>L2- Ye::s:::</p> <p>[</p>
	<p>L1- Becoming a lawyer you had a future...</p>
55	<p>L2- Yes yes yes... So... I took arts because I was working there... and then I thought I I taking arts I can do another course... so for me I think It would be frustrating if I hadn't taken law... because I would always think... Oh God... If I hadn't taken that course... if I had tried... If I had become so... doing that I could notice that it is not for me... AND NOW I am sure that I was born to be a teacher...</p>

40	<p>L1- Você disse que quando terminou a faculdade graduação você decidiu... começar outra u/universidade porque você pensou que aquilo não era para você... por que? Por causa das dificuldades que talvez o professor enfrenta na sala de aula... quer dizer... alunos... comportamento... pais</p> <p>[</p>
45	<p>L2- Não... o que aconteceu... pessoalmente eu acho que era meu começo... eu não... como posso dizer... eu não... eu não planejei me tornar professora de inglês... eu estava na escola... eu estava estudando inglês... eu tinha notas muito boas... e foi fácil meio fácil para mim... e então a a a diretora precisava... ah::... de uma professora para porque outra professora estava saindo... e então ela começou a me treinar... eu tinha dezesseis anos dezessete... e eu não tinha nem... terminado o ensino médio... então eu comecei... como um primeiro emprego porque era um bom primeiro emprego... MAS:: na escola... eu pensei em me tornar talvez... uma advogada... uma juíza... alguma coisa desse tipo... porque eu sabia que era financeiramente melhor remunerado</p>
50	<p>L1- Então você tinha um sonho naquela época</p> <p>[</p>
	<p>L2- Sim</p> <p>[</p>
	<p>L1- Se tornando uma advogada você teria um futuro...</p>
55	<p>L2- Sim sim sim... então... eu fiz Letras porque eu estava trabalhando lá... e então eu pensei... eu eu fazendo Letras eu posso fazer outro curso... então para mim eu acho que seria frustrante se eu não fizesse direito... porque eu iria sempre pensar ... oh meu Deus... se eu não tivesse feito aquele curso... se eu tivesse tentado... se eu tivesse me tornado então... fazendo eu pude notar que aquilo não era para mim... E aGORA eu tenho certeza que eu nasci para ser professora...</p>

No fragmento 16, a entrevistadora retoma a fala da entrevistada e pergunta o porquê dessa opinião e, para não deixar dúvidas do que queria, guia a resposta da entrevistada dando exemplos do que poderiam ser as dificuldades. Para fazer um link entre a repetição e os exemplos, L1 utiliza um MD de explicação, *I mean*, e mais uma vez explica sua pergunta, mas agora, exemplificando quais pessoas poderiam ser os causadores do problema (*why? Because of the difficulties... maybe teacher's face inside the classroom... I mean... students... behavior...*

parent...)

No turno seguinte, L2 não se permite ser guiada pelos exemplos de L1 e inicia sua explicação para o fato de ter pensado que a profissão ‘professora’ poderia não ser para ela. Primeiro, usa um MD de atenuação, *personally*, para dizer que a opinião é pessoal e mais uma vez não ter sua face arranhada. Segundo, com o intuito de explicar-se, utiliza o marcador *end then*, ligando essas explicações. Esses marcadores isoladamente exercem a função de adição e razão respectivamente, mas compostos exercem uma função de adição no eixo temporal, uma vez que ela estava narrando os acontecimentos cronologicamente, com uma ação após a outra (*it was easy sort of easy for me... and then the the the principal needed... ah::... a teacher to because another teacher was leaving... and then she started training me...*).

Ao final de seu turno, L2 arrola as profissões as quais pensou que poderia se dedicar e, para não se alongar, faz uso do MD *something like that* com função resumidora, para resumir o *roll* de profissões possíveis no Direito.

Mais uma vez se utiliza da estratégia de atenuar uma afirmação pelo uso do marcador resumidor *sort of*. Ela diz que o inglês, para ela, era fácil e se autocorrige: *sort of easy*, diminuindo a força ilocucionária de sua afirmação ao mesmo tempo em que preserva sua face, uma vez que a ouvinte poderia achar sua afirmação, de certa forma, petulante. Poderíamos dizer também que o emprego do *sort of*, aqui nesse momento, exerce a função de *hedge*, ou seja, mostra um certo distanciamento diante da informação, como se ela quisesse dar a entender que essa opinião era compartilhada também por outras pessoas. Segundo Rosa (1992, p. 21), “os hedges são formas cuja função é diluir o conteúdo ou força ilocutória de uma intervenção a fim de atenuar a ameaça potencial que esta poderia apresentar para a face de um ou de outro interlocutor.”

O MD *so* novamente é utilizado pelas interlocutoras alterando as funções já descritas anteriormente nesse trabalho: prototipicamente resumidor, introdutor ou direcionador de tópico discursivo.

No último turno de L2, no presente fragmento, ela fala de como se sentiria se não tivesse feito a faculdade de Direito, porque era um sonho de infância. Se não fizesse, segundo a interlocutora, talvez nunca fosse capaz de perceber que seu dom era ser professora. Com o intuito de imprimir uma verdade a sua fala, ela, utilizando-se de linguagem direta, diz: *Oh my God*, como uma frase que provavelmente teria dito no momento do arrependimento por não ter feito a

100	para essas pessoas...
-----	-----------------------

No segmento acima, a entrevistadora inicia seu turno com vários elementos lexicalizados e não lexicalizados que, juntos, funcionam como planejadores. No entanto, individualmente, alguns desses elementos possuem outras funções concomitantes à função de planejadora. L1 inicia sua fala utilizando o MD *ok*. Esse MD possui a função de assentimento do ouvinte quanto ao que está sendo falado, e no trecho destacado é possível perceber essa função, uma vez que a entrevistada acaba de responder a uma pergunta da entrevistadora. Com seu uso, assente que entendeu a resposta e a aceita, respeitando a opinião de L2. Logo em seguida, é possível perceber uma pausa, um elemento não lexicalizado (*ha*), com alongamento e outra pausa, marcando planejamento. Depois, foi utilizada uma expressão prefaciadora (*just to finish*), com o intuito de indicar à L2 que a entrevista está chegando ao fim. Nesse momento, L1 faz outra pausa, usa novamente o mesmo MD não lexicalizado (*ah*) com alongamento e outra pausa.

A partir daí, inicia seu turno indicando à interlocutora que a pergunta seguinte se refere a algo que já foi comentado ou mencionado anteriormente, pois diz: *let's talk a little bit more about...*, que seria outra expressão prefaciadora relacionada à informação subsequente, como uma prévia do que viria. Logo após, aparece outro elemento lexicalizado *ahr* e outra pausa, para somente então ser feita a pergunta. (*Ok ah::... just to finish... ah::... let's talk a little bit more about ahr:::... the advantages and disadvantages of being a teacher*).

É importante ressaltar que aparecem, na fala de L2, muitos MDs de opinião (*I think, In my opinion*), os quais marcam todo o texto falado pelas entrevistadas. Como já mencionado anteriormente, as perguntas abertas e com tema polêmico induzem ao uso desses MDs. Outra questão importante de ser salientada é o fato das respostas em uma entrevista serem dissertativas e não narrativas, o que também influencia o uso de MDs de opinião.

Não poderíamos deixar de destacar o uso do *Yes* pela entrevistada. Em vários momentos a interlocutora utiliza-se do *Yes*, no meio de sua fala, como uma partícula retórica de assentimento consigo mesma. Conforme explica suas razões e dá sua opinião, usa o *Yes* como uma forma de

concordar com sua própria opinião e instintivamente fazer uma pequena reflexão sobre o que está dizendo. Estando em concordância com o que está discorrendo, utiliza-se do Yes e continua sua fala: (*teachers must BRING UP... yes the children...*), (*and I think that's wrong yeah*) e (*really hurt ... peacefully... yeah*).

Outra questão interessante é o fato de aparecer muitos conectivos da escrita na fala da entrevistada. É possível destacar o uso dos MDs *on the other hand*, *This is my point of view*, *talking about that*, *concerning that* e *so that*. É possível explicar o grande número de MDs desse tipo na fala dessa entrevistada pelo fato de ela ser uma pessoa com bom nível de formação. Possui cursos de proficiência e também é aluna do curso de pós-graduação em Letras e, portanto, há uma tendência, segundo Brown (2001), de levarmos aspectos da escrita para a fala, conforme nos tornamos pessoas mais letradas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Marcadores Discursivos são elementos típicos da língua falada responsáveis diretos pelas relações pragmático-discursivas, estabelecendo, dessa forma, elos coesivos entre as partes do texto.

Sua relação com a aprendizagem de língua estrangeira tem a ver com o fato de serem um dos elementos organizacionais da língua que imprimem à fala conexão e modalização, o que contribui para que esta não se apresente como um amontoado de frases sobrepostas, mas sim relacionadas harmonicamente e escolhidas conforme a intenção do falante no momento de sua fala.

Para que seja possível aos falantes bilíngues utilizarem os marcadores discursivos na língua estrangeira, é preciso que esse falante possua competência comunicativa, ou seja, ter conhecimento cultural além de linguístico (gramatical e de vocabulário) acerca da referida língua, e dessa forma compreender como utilizá-los em seu discurso. Seu uso, por parte dos falantes não nativos, se faz necessário para que se estabeleçam inter-relacionamentos entre tópicos ou turnos, bem como a condução do monitoramento do ouvinte ou para que as ideias sejam argumentativamente bem elaboradas e encaixadas sem, contudo, interferir na mensagem.

Os MDs não contribuem com acréscimos na unidade comunicativa, mas exercem funções interacionais que comandam estratégias adotadas pelos interlocutores na construção e manifestação de suas identidades sociais. Buscam, assim, construir um evento comunicativo em que a cooperação está implícita, pois ela é necessária para que a fala se constitua de fato.

A análise dos dados apontou para alguns aspectos relevantes sobre o uso dos MDs pelos brasileiros. Estratégias semelhantes no que diz respeito ao planejamento verbal e organização dos tópicos foram empregadas nas entrevistas analisadas. Também foram utilizados marcadores semelhantes nas falas transcritas e com o mesmo efeito de sentido. Em alguns momentos, com marcadores diferentes, mas que exercem não somente a mesma função como também o mesmo efeito.

Os marcadores utilizados foram os do tipo mais frequentes e característicos, formados por elementos não lexicalizados e simples quanto ao seu aspecto semântico-sintático. Isso quer dizer que os marcadores discursivos utilizados pelos falantes foram recorrentes nas entrevistas analisadas, e que as funções desses marcadores também foram semelhantes entre si, o que

significa uma regularidade de uso por parte dos falantes brasileiros. Por exemplo, foi recorrente o uso do *well* com a mesma função: de abertura de quadro tópico assim como o *so* conclusivo, ou ainda MDs de opinião empregados como atenuadores como *In my opinion* ou o *I think*.

Os marcadores discursivos classificados como conjunções na Gramática Normativa como *but*, *because* e *and* são os mais recorrentes, categoria de lexicalizados. Isso poderia ser explicado por três fatores: são os primeiros a serem ensinados pelos cursos de inglês, ainda mantêm parte de seu significado semântico, o que facilitaria a sua internalização por parte dos falantes e também porque, na maior parte das análises, funcionaram como MDs de hesitação, preenchendo pausas para que o turno não fosse roubado, ou para sinalizar ao ouvinte que a fala não estava concluída.

Marcadores de atenuação também foram muito recorrentes, bem como pausas e MDs não lexicalizados como *ha* ou *hum* seguidos de alongamento. Como se tratava de uma entrevista cujo tema abordado era educação e levando em consideração o fato das entrevistadas serem professoras, destacamos três possíveis motivos para a aparição desses elementos, todos relacionados ao princípio de preservação das faces.

Primeiro, o fato da entrevista levar a respostas dissertativas, o que comprovadamente influencia para aumentar o uso de MDs de atenuação. Segundo, a questão do tema abordado. Por ser um pouco polêmico para as entrevistadas, poderiam ter suas faces arranhadas ao declararem suas opiniões sobre comportamentos e organização escolar no Brasil. Terceiro, por serem professoras teriam que zelar pelo “bom” inglês, aquele ensinado em sala de aula, sem erros gramaticais, e isso levaria a um planejamento mais cauteloso quanto às escolhas desses elementos. Por esses motivos, percebemos a grande quantidade de MDs de opinião, redutores, *hedges*, *disclaimers*, como também pausas e elementos não lexicalizados, todos empregados com o intuito de atenuar a fala das entrevistadas, ou seja, diminuir a força do enunciado.

Outra questão também interessante é o fato de que mesmo sendo fluentes na língua inglesa, terem contato com a cultura e passarem a maior parte do dia falando essa língua, alguns *borrowings*, ou seja, empréstimos do português, sua língua mãe, foram encontrados. Como exemplos, temos o caso do *so*, de longe o MD mais empregado pelas interlocutoras, e o caso do *understand*. Quanto ao MD *so*, foram encontradas diversas funções semelhantes às funções empregadas pelos nativos. Entretanto, em um dado momento da pesquisa foi constatado que seu uso assemelha-se ao uso do então no português. Ele funciona como marcador de armação de quadro tópico, função não encontrada nos estudos de MDs na fala de nativos. Com relação ao

understand, temos seu uso relacionado à função de monitoramento do ouvinte, o que no inglês geralmente é feito pelo MD *you know*. O que provavelmente explicaria o uso do *understand* por parte da interlocutora é o fato de no português essa função ser exercida, algumas vezes, pelo MD “entende” e sua variação sintagmática “entendeu”. Provavelmente, houve uma transferência linguística do português para o inglês.

Devemos ressaltar também o uso dos MDs interacionais *well*, *oh* e *oh my God* para iniciar uma fala direta dentro da fala da segunda entrevistada, quando narra alguma história, o que levaria o ouvinte a perceber o quão real é sua narrativa. Dessa forma, da maneira como foram empregados, imprimem valor de verdade à fala da interlocutora.

Outra questão interessante está relacionada ao fato de a terceira entrevistada utilizar uma quantidade maior de MDs típicos da escrita como *concerning that* ou *on the other hand*. Isso poderia ser explicado pelo fato dessa interlocutora possuir mais títulos de proficiência e, portanto, levar naturalmente elementos da escrita, ou seja, mais formais, para a fala.

De uma maneira geral, as escolhas feitas pelas interlocutoras quanto ao uso dos MDs, suas estratégias e funções se assemelham às empregadas pelos falantes nativos. Porém, a diversidade desses elementos não é a mesma. Muitos MDs encontrados nos estudos descritivos da fala de nativos não foram utilizados pelas interlocutoras, o que nos leva a considerar que a competência comunicativa de um falante de língua estrangeira não lhe permite perceber algumas particularidades da língua.

Os falantes de uma língua natural são capazes de entender literalmente uma dada expressão, ou compreender mais do que ela literalmente significa, além de preferirem, em determinados casos e sob determinada condição, dizer algo indiretamente; em suma: os falantes de uma língua fazem inferências para chegar ao sentido dos enunciados e o uso dos MDs disponibiliza ferramentas para gerir a construção dos sentidos no ato conversacional. Isso quer dizer que, quanto maior a quantidade e mais diversos forem os marcadores utilizados por um falante em sua fala, mais competente (competência comunicativa) ele é.

Os resultados apresentados apontaram justamente para esse resultado. No entanto, somente iniciam uma pequena descrição do Inglês brasileiro no que diz respeito aos marcadores discursivos. Existem ainda muitos aspectos da língua falada que merecem ser estudados bem como em outras regiões do país, portanto, esse trabalho pretende trazer uma pequena contribuição para a sistematização do falar, mas ainda existe muito por se fazer.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, J. C. de *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

AUSTIN, J. L. *How to do Things with words*. New York: Oxford University Press, 1965.

BARROS, D. L. P. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, D. (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000.p. 57-78.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness: some universals in language usage*. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse Analyses*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.

BURGO, V. H.; Estratégias sociointeracionais na língua falada: procedimentos de atenuação e preservação da imagem pública. 2009- Tese de doutorado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CHERRINGTON, R. Interlanguage, In: BYRAM, M. (org.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 2000.

COOK, G. Communicative Competence. In: K. Johnson and H. Johnson (Org.). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 1998. 62-68

CRESCITELLI, M. F. de C. e SOUZA e SILVA, M. C. P. de, Especificidades do texto falado: Interrupção. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH I. G. V.(Org.). *Gramática do Português Culto falado no Brasil v. 1*, Campinas: Ed. da Unicamp, 2006.

DIONÍSIO, A. P.; Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, L. L.; O tópico discursivo. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2003.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2007.

FRASER, B.; *An Approach to Discourse Markers*, In: *Journal of Pragmatics*. Trad. Pedro Caruso e Paulo F. Zanutto. Boston: Boston University - School of Education, 1990.

_____ What are discourse markers?, In: *Journal of Pragmatics*, Boston: Boston University - School of Education, 1999, 931–952.

_____ Pragmatic formatives. In: VERSCHUEREN, J., BERTUCCELLI-PAPI, M. (Eds). *The Pragmatic Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 1987. p. 179-194.

GALEMBECK, P. de T.; O turno conversacional. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2003.

_____ Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In: PRETI, D. (org.). *O discurso Oral Culto*. São Paulo: Humanitas, 1999.

_____ Metodologia de Pesquisa em Português Falado. In: RODRIGUES, A. C. de S.; ALVES, I. M.; GOLDSTEIN, N. S. *I Seminário de Filologia e língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 1999.

GRICE, H. P.; Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (org.). *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press, 1975.

HALLIDAY, M. A. K.; *Spoken and written language*, Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____ *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.

HAMERS, J. F. e BLANC, M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JAWORSKI, A. Pragmatic competence. In K. Johnson and H. Johnson (Orgs.). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da Conversação- princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. G. V.; JUBRAN, C. C. A. S.; URBANO, H.; FÁVERO, L. L.; MARCUSCHI, L. A.; SANTOS, M. do C. O. T.; RISSO, M. S.; Aspectos do Processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: *Gramática do Português falado*. CASTILHO, A. T. de C. (org.). Campinas: Ed. Da Unicamp, 2002.

_____ *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____ *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto 2009.

_____ Especificidades do texto falado: Hesitação. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH I. G. V. (Org.). *Gramática do Português Culto falado no Brasil v. 1*, Campinas: Ed. Da Unicamp, 2006.

LAKOFF, R. Questionable answers and answerable questions. In : KACHRU, B. B. ; LEES R. B. ; MAKIEL, Y. ; PIETRANGELI, A.; SAPORTA, S. (org.). *Issues in Linguistics. Papers in Honor of Henry and Renée Kahane*, Urbana: University of Illinois Press, 1973.

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman, 1991.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI RICARDO, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das letras, 2007. 67-94.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Fenômenos intrínsecos da oralidade: hesitação. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH I. G. V. (Org.). *Gramática do Português Culto falado no Brasil* v. 1, Campinas: Ed. da Unicamp, 2006.

_____. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. Para o estudo das unidades discursivas. In: CASTILHO, A. T. (org.). *Português falado Culto no Brasil*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1989.

MULLER, S. *Discourse Markers in Native and non-native English Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing Company, 2005.

MUNTHE, R; *The use of Discourse Marker in Written Text of President Susilo Bambang Yudhoyono's Speeches*. Tese de doutorado- University of Sumatera Utara. Medan, 2008.

NORRICK, N. R.; Discourse Markers in oral narrative In: *Journal of Pragmatics*. Germany: Saarland University, 1999.

PAIVA, V. L. M. *Second language acquisition: from main theories to complexity*. Trabalho apresentado no congresso AILA, 2008.

_____. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: CRV, 2011.

PONS, S; *A Functional Approach for the Study of Discourse Markers*. [S.l.]: [S. n.], 2005.

RISSO, M. S.; URBANO, H.; SILVA, G. M. De O. Marcadores Conversacionais: Traços-Padrão Definidores. In: *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, vol VI, 2002.

_____. O articulador discursivo então. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (org.). *Gramática do Português Falado: Estudos descritivos*, vol.VI. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

RODRIGUES, A. C. S.; Língua Falada e Língua Escrita. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2003.

ROSA, M. de M.; *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução: VEREDAS - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.9-73, jan./dez. 2003.

SCHIFFRIN, D.; *Discourse Markers* In: Studies in Interactional Sociolinguistics 5. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____ Discourse Markers: language, meaning and context. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H.; *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell publishing, 2003.

SCHOURUP, L. *Common Discourse Particles in English Conversation*. New York: Garland, 1985.

SELINKER, L. (1972). *Interlanguage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.

UNDERHILL, R.; *Like is, like, focus*. *American Speech*, 63, 1988, 234–246.

URBANO, H. Marcadores Conversacionais. In: *Publicação para Análise de Textos Oraís*. São Paulo: FFLCH da USP, 2003.

VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992.

YULE, G. *Pragmatics*, New York: Oxford University Press, 1996.

ANEXO 1

L1- How do you see the teacher as a professional?

L2- The English teacher?

L1- The English teacher... no... the teacher...

L2- General teachers

L1- Yes

L2- Well... I see it's a great job and its... hum... I forgot just a moment...

L1- hu-hu

L2- Because... nobody not everyone can teach... and... the teaching in my opinion is a talent that some people can have...not everyone...and...of course teachers are the future because they teach from small ages...small child small children to adults... and they they kind of educate too... kind of grow up the the children or their students because... ahhh... they can teach and they can say it is write or wrong

L1- Ok... ham... what about the difficulties or the good points of being a teacher in your opinion?

L2- Well... ((caught)) sorry... In my opinion... there are many different difficulties in being a teacher because you deal to many people many students from many different families many different education... an/you you have to be very smart to do not make them feel bad as you say something in your opinion would not be bad but you don't know... you/the other people opinion... understand? and than... the advantage is... they are many because... you can have a good relationship to your students and they will be your friends forever... and they will admire you they will ask you many things about their lives... their doubts... and... and... it's very important because you will be a mother for them

L1- And what about the parents?

L2- They're kind of difficult...sometimes trouble ((laughs))

L1- How do you see this relationship? teachers and parents and... what you've said... that maybe it is difficult to deal because of the different education they have...

[
L2- yes

L1- So... what do you think?

L2- Well... ham.... some parents they are very good... ham... they talk.. .ham... they talk to you likely and they show you their opinion... they show you how they want you to treat their son... how would be better... but there are other kind of parents that they sometimes they want to argue and you have to be very polite not to argue too... show your point and get... ham... reach an agreement... that's the most important... I had sometimes problems with some parents which said I was teaching wrong and at the end they were wrong not me... but... that's life... I think differences and... ham... ham... different parents... if you can work on it in a good way... ham... try not to argue... try not to fight against or something like this but talking... try to give your opinion.... in my opinion it's better... some parents are difficult of course anything is easy nowadays... but... it's good... I have a student which has dyslexia and her/his mother is gorgeous she's perfect... I love her and the other teacher doesn't work well with her... I don't know... I think you should show you're interested they they will be proud... the teacher is interested in me

L1- hu-hu... you said about the the the teacher nowadays... he can has a role for example as a kind of educator ... I mean... to raise the children, the students... So... in your opinion is it the teacher's role?

L2- No no it's not... but in the middle of the way you have to... because you're in a classroom with ten... here in Instituto Cultural Britânico is about ten students per class... but... ham... they are different and sometimes you are like a mother for them because you have to say don't chill gums... don't talk out loud... don't throw your objects to the classmates... ask if you can go out... if you can come in... and... it's a kind of education that the teacher shou/have to do some times because... it's something you should learn at home... parents can educate in that point... but nowadays there is a tendency in which parents think church , school and any other organization any other enterprise should educate their children ...not them.

L1- Ok... ham... I know you're a nurse... do you see any points in common between these two jobs... nurse and teacher?

L2- ham... well... I don't think so because they are very different... maybe... there is only one point in which... ham... we have to make some orientations... tell how to do something like in a test or in a patient post operation... and... ham... they are similar but nurse job nursering job is very different I think it IS very difficult... kind of more stressful than the teacher's

L1- Which do you prefer?

L2- There's no preference I like both... ham... it might be very weird but... I like both... but now... ham... nowadays... for me and my health... and not to be so stressed... it's better to teach but... ham... I think... ham... some other places can be good to be a nurse... I know some people who tell me I don't know how to be anything else than a nurse... I think it's beautiful but sometimes it's very hard to be a nurse... so I think you should love... I love both... sometimes I work in one sometimes in the other

L1- You've said as we were talking about being a nurse... you've worked in a hospital... yes... I know... so ...ham... what do you think about the system of Brazil... the health

system in general?

L2- In general?

L1- yes

L2- Well... It has been increasing the quality since five years from now... but... I think it should be better a lot... because in big cities it's very good,, I studied in maringa... I finished my college five years ago... finished my course... there... is a big city... so... you can you could find many places people could have more health a tendency but here in Três Lagoas is another reality... ham... ham... and its better though but not THAT better not THAT level that people can have specialized treatment... specialized exams... and following up with their cases or their conditions and a very lack... ham... health here... health system in Brazil is very different... depends on the state or city... in the same state the cities can be can have different health system... even though it's the same system SUS... but it's different because people work differently... and... it's very interesting to be the same in general

L1- You mean... the workers people who work or...

[

L2- staff the workers

[

L1- but... staff not the people the directors or...

L2- no everyone

[

L1-everyone

L2-Everyone from directors to cleaners... it's not about organization but how people wants to work... yes... it's how to organize the whole structure because the SUS structure is very complex to work to organize... and directors... people who is in charge to command... they see in many different points of view... and they work differently all the time

L1-The last one ok? what do you expect for your life? for your future?

L2- Well... ((laughs)) I don't expect too much... I expect a work... have children... and have a good retirement ((laughs))

L1- Working as a teacher or as a nurse?

L2- Both maybe... I don't know... Now at the present moment... the present day... I'd rather work as a teacher but I don't know next year... I think the future is is very interesting because
 you don't know

ANEXO 2

L1- Well... Let's start The subject is...ahm... being a teacher, yes?... The teacher as a professional

[

L2- Lets. Ok. Ok

L1- So...when have you decided to become a teacher?

L2- I...always...love studying... different languages... and... I also always helped... my/my colleagues with their homework... and their works... and... then... ahm... when I was in high school... a teacher called me to/asked me... to/to... help the students in a in extra classroom works... and I felt really comfortable in front of the classroom...and then... I thought... oh this is funny... to me... but... I need to to say that sometimes I was a little bit in doubt... because... well it's not a so well paid job... and it's difficult... people don't look at you... ahhh... if it/if it/if it was a good profession ... when you say I'm a teacher... well...yes you are... nothing like I'm a doctor... or I'm/I'm an engineer... It's different you know.

[

L1-I know what you mean

[

L2-Yeah... but

L1- But do you feel this? Normally when you say I'm a teacher... do you feel?

[

L2- Yes/ yes/yes/yes

[

L1- From the others... that they don't reward the profession...

[

L2- Sometimes people tell me... well you are young... you... can... do another... graduation course...

L1- Really?

L2- Yes. I have listened this for many times...

L1- Isn't it... maybe because... your relationship... the group where you live... or... people... who you are friends... maybe they have ((quick)) they work with jobs like these

ones so they wanna people...or they think people... only deserve this kind of job... do you understand what I mean?

L2- Yes... but I don't think so... sometimes people... my parents' friends... ehh... That I even know... erh... me/me/met them/met we on the street... and they ask... whe/when/what is she studying? when I was doing graduation course... and... my/my/dad... told them... well she studies letters and literatures... she will be a teacher... they they always answer... oh my God... but It's so difficult... this is not a good job!!! ((laughs))... It's just... It's always this kind of answer... always... always

L1- So... and you... and you how do you see this job? As you told me that nobody... people don't think it's a good job well paid... all the things you said also... you've also said... but... so... how DO you SEE the teacher?

L2- I'm/I'm happy... doing this job... and... what I think... that... really... the conditions... are NOT good... not here... but in public schools I... I taught in public schools for... a year... and it was REALLY difficult to work... really difficult... sometimes you want to make... to do a good job... to/to work hard... try to change the students reality... but... we don't have/don't have any support... we don't have any help... we don't have material... and... parents... arhh... are... take the students out of the class... doing tests... I need to go home I don't want to wait for them... so... It's difficult but I think that things will change... because... it can't be worse... yeah ((laughs))

L1- So... In your opinion this is the/this is the... end ((laughs))

[

L2- the end... yes... I think so.

L1- Nothing can get worse than it is nowadays... indeed... ((laughs))

L2- MayBE... I have this reaction because I worked in a public school but in a big city... and there I: I saw some:: terrible things...

L1- Ah:... Let's talk about other point... I feel... that not only in public schools but in private schools... parents normally think that you have the ROLE... yes...

[

L2- Yes...

L1- Of...a parent... you have to rise the children... not only educate them... do you feel the same?

L2- Yes... if they don't study... if they don't have a good mark on tests... like... it's your responsibility... yes it's just teacher's responsibility... and... I face some problems... cause... student's saying well I don't see my parents... parents don't have time for their children... so... they/they...let you teachers the responsibility of... educate their children... because they

are really worried of... about their work... get money... and not in... in teaching values... and this kind of things...

L1- So... well... just to finish... how do you see your future? Do you want this career for you forever or... you're/you're going to change?

L2- ((laughs)) haisiiaaas difficult ((laughs)) this is a really difficult question... ((laughs)) no... I ... no at this moment...I don't see myself doing another thing... no no I... want to teach... I'm happy with this and I want to teach...

L1- You're going to try a little bit more... ((laughs))

L2- Yes ((laughs)) going on studying... doing post graduation course... that was my intension since the beginning... ahm::... and... well...I sometimes people don't... ((laughs)) help me... sometimes my parents say aoh:: but you should work with me:: but I don't want to... I still want to be... a teacher

L1- To walk with your own legs... ((laughs))

[

L2- Yes/yes... And I love children so... besides of... all::... besides is not the word... despite of all:: the problems... I like to be with them... I have lots of fun when I'm teaching children...

L1- Interesting... I'm the opposite... no I like/I like teaching children... ah:: ... once a week? Twice a week? It's enough for me... I cannot teach every day... from... seven in the morning to... five in the afternoon... I kind of fed up... do you know? As you have to be ((quick)) TO:: Patient... and I AM NOT...well...

[

L2- Yes/yes/yes/yes... yes... I felt ah::... I'm ah::... always feeling really tired when I get home...kind of exhausted...((laughs)) because I can't sit down...I need to/to loud my voice a little bit more...A LITTLE BIT MORE... and in the end of the class I'm almost shouting...but I like it...((laughs)) it sounds strange but I like it...

L1- No no I think that there are people...who likes deal with children... or... people in general... and there are others that don't like at all... that prefer works inside an office... without anybody... alone the whole day... so I believe It's personality...and another point that makes me don't feel comfortable teaching children... is the handcraft material that you have to do during the year... this is definitely... not for me...

L2- Ohh::: yeah... I'm cutting so many Easter cards... bonny ears an... bonny feet... It's hard...

ANEXO 3

L1- Let's go?

L2- Yes

L1- ah:... first of all I'd like to know...about... the teacher's job in general so...your opinion... I'm going to make some questions of course but... you are the one who is going to say so... speak the most you can and... the first thing I'd like to know...is...ah:... how do you see the teacher as a job? You know?

L2- Ok...Well... actually...in Brazil in my opinion... teachi::ng... is sort of a gift...or you are born to be it or you are not... and...ahn:... I think that in Brazil they don't...ahm:... they really don't have teaching as a good profession... the government don't reward it as it should be...ah:...and... it's hard...maybe if you go to work in public schools...so what happens? In my opinion you have to study tOO MUCH to get a salary that people from other areas like... people who study law they just finish their graduation and they take a contest... they pass and then they receive 3.000... 5000 and... for teacher it's just happen when they are professors or if he or she gets a very good job...in a very... good private school in a big city so... you need to study TOO MUCH to get a payment you need to became a master a phd... to be/ to have the same payment of a person who sometimes has completed only the... the graduation ...it's not fair... but... on the other hand... I think it's rewarding... the teaching is a rewarding profession... you cannot be a millionaire... becoming a teacher but you can be happy...or you can... because you can see the results while other people cannot...if you are going to work in court for example... you cannot see so many results as we can... positive ((quick)) because if you work in a court... you see people fighting everybody want...ah:... to... complicate other person's life...and if you are teacher you see people growing... and I think that's rewarding... I think that one day maybe heaven...God will reward us

L1- And...her:... as I could understand... for you...this...this sort of rewarding not money...it's more important for you...

[

L2- Yes

L2- Actually... I need to be sincere... when I took my/When I did my first university... I did Arts...from... I finished... I think it was 2004... I thought that wasn't for me... then I decided that I would take a university process exam and try law... and then I did that... and I regretted it... I HAD to take another university course... in order to/to notice... that teachi::ng... is... my... life... or my love... or may passion... so you know? So... I couldn't know well I was born to be a teacher that what I do... that was/was... BORN to be... when... I took another university course

L1- You said that when you finished university/graduation you decided to... start another u/university because you thought it wasn't for you...why? Because of the difficulties...maybe teacher's face inside the classroom... I mean... students... behavior... parent...

[

L2- No

L2- What happened...I think was that personally it was my beginning... I... didn't... how can I say... I didn't... I didn't plan to become an English teacher... I was in the school... I was studying English... I had very good marks... it was easy/sort of easy for me... and then the the the principal needed ...ah:... a teacher to because another teacher was leaving... and then she started training me... I was sixteen years old seventeen... I hadn't even... finished high school... so... I started... as a first job because it was a good profession as a first job... BU::: T AT school... I had thought about becoming maybe... a lawyer... a judge... something like that... because I knew It was financial rewarding...

L1- So you had a dream at that time

[

L2- Ye::s:::

L1- Becoming a lawyer you had a future

L2- Yes/yes/yes... So... I took arts because I was working there... and then I thought. I I taking arts I can do another course... so for me I think It would be frustrating if I hadn't taken law... because I would all that I think... Oh God... If I hadn't taken that course... if I had tried... If I had become so... doing that I could notice that it is not for me... AND NOW I am sure that I was born to be a teacher...

L1- You want to be a teacher

[

L2- Yes yes

L1- And...what are your expectations?

L2- Well... I'm trying I'm attending the:::... at a master degree at UFMS as an special student... and I hope... be accepted at the end... ((laughs)) of the year... at the master degree entrance test... so that's my intention now... now I want to to continue I want to... really try to entry in the academic word... I'd like to research...

L1- And maybe be a professor... that's your dream...

L2- Yes... Nowadays that's my goal... that's my... my target...

L1- Ok ah:::... just to finish... ah:::... let's talk a little bit more about ahr::: the vantages and disadvantages of being a teacher... I mean... the problems that maybe... I don't know if you

see some problems here... because you teach in a private school... but... maybe you had an experience... or you head by your colleagues... some extra experience specially in public schools... so how do you see this like... eh:: teacher having the role of parents sometimes... and... problems with behavior... and drugs as you told that for YOU it's really important to SEE you students growing up... not only In the subject that you are teaching at the moment but... as as a person...

L2- Well... let's think about discipline first... concerning that... the main problem is... in my opinion... it's parents point of view... sometime ago...ahr... parents used to see teachers as an educator... as as a person that gives that provides education to the children... THAT'S the point... even in England this word educate is for that... but nowadays in Brazil... parents... society thinks that... teachers must BRING UP... yes the children...you you need to be a psychologist... need to be a mother a father a teacher... a doctor sometimes... so I think that problematic IN... 10 years ago... we find a girl or a boy got a... 5 ... a 4... a 3 in a test... he or she asked the boy...what happened? What's the problem? Why did you get that? Nowadays if that happens... they go to the teacher and... and they ask the teacher... what's the problem?... ((laughs)) so that eh... po/... invert I think... this is a point of view... inversion... and I think that's wrong yeah... tha/teachers have responsibility at school... surely... but the parents have their responsibility at home... sometimes they don't see that... but ... ah::: talking about ah... public schools public education in Brazil it's really serious... sometimes teachers need to come to school... using a bullet proof vest... cause... they don't know where there are students... in the/classroom shooting them... or... if another student would try to hit the... teacher to... really hurt ... peacefully... yeah it's not only argue... not only hurts... so it's dangerous to... in some parts I think that's what is frustrating for some professionals... people for example working... in public schools.....cause... they go to school and they...ah... and they are not only worried about teaching... they are worried about surviving... they are worried about keeping the class quiet... so that they can speak... otherwise they can't... people... students just don't let them speak... and... ahm... the advantages of being a teacher sorry let me conclude the first point of view... in public school sometimes the teacher needs to be a HERO... a super hero... cause only being that... only living too much so much his job... and his dream... and his gift... he will be able to provide classes... provide education... to give knowledge to this people...

L1- And sometimes I know some teacher that... even have to... ah::: bring paper... and pencil and eraser for the students and not buy these things with the... public money but their... own money...

L2- That's true that's true... I think that public is chaotic public... is just chaotic... but as I work in a private school and... I work with a a different public... ah there aren't 50 or 40 students in my class... a maximum 12 students and... I... teach a::::: a foreign language for them... in the level yeah the::: social level the social class is... usually medium to high... so it's different so... not violent... the reality is another one... but misbehaving happen everywhere... and here there is a problem that maybe there isn't in public schools that... parents who over protect or spoil their children... so children sometimes... or every time they can do whatever they want... with the parents agreement... yes... they don't have a notion of... responsibility... or DISCIpline really... sometimes they can... money can do everything money can do everything... yes... here here the main problem about behavior ... is you need

to have discipline and TEACH them that... to learn ... sometimes you need to do that... in some cases of course... there are exceptions... there are parents that even being really rich... they can really teach their children limits... but... 55% of the case don't ... this not happen... you need to be here they need to know that... and I think that because... even if I'm not their... regular teacher... even if I... teach them one hour and a half... three hours a week... think It's my... try to to to teach them some values... I think that's my job... not only teach them how to speak English or how to write ((quick))... but I think that some values are important... sometimes you don't you don't need to say... you show them with examples and they learn... I I think that's...

L1- Ok thank you so much