

O PRINCÍPIO DA MARCAÇÃO NOS MARCADORES DISCURSIVOS DE BASE VERBAL *VIU?* E *ENTENDEU?* DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Sérgio DUARTE JULIÃO DA SILVA¹

Article history: Received 25 August 2023; Revised 5 October 2023; Accepted 5 November 2023; Available online 20 December 2023; Available print 31 December 2023.

©2023 Studia UBB Philologia. Published by Babeş-Bolyai University.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

ABSTRACT. *The markedness principle in Brazilian Portuguese verb-based discourse markers viu? and entendeu?* A productive, vigorous debate on grammar issues took place as the new millennium approached. A significant amount of work was published in that field as we witnessed a grammatical boom between 1991 and 2014 in Brazil (Faraco and Vieira 2016). Along with a resulting new range of descriptive perspectives and propositions, the debate over discourse markers (DMs) relevance has increased sharply among language curriculum professionals. Although they have played an important role in functionalist grammars where interaction is a key component, DMs are still regarded as a peripheral category in natural language normative grammars. Also, DMs are typically associated with language users' social status. Based on cognitive-functionalist grammar studies, my research has placed DMs on the common ground between a functionalist framework (by investigating the relationship between form and content) and cognitive linguistics theory (categorization, prototypicality, conceptual metaphors). This paper explores some of my research findings on the markedness principle as applied to Brazilian Portuguese DMs *viu?* and *entendeu?* in the light of cognitive-functionalist

¹ **Sérgio DUARTE JULIÃO DA SILVA** é doutor em Letras pela Universidade de São Paulo e pós-doutorando em Linguística Cognitiva na mesma instituição. Professor de Português Língua Adicional no CET Programas Acadêmicos Brasil (com sede em Washington, DC) em associação com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde também atuou como diretor acadêmico de 2014 a 2021. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição da USP. Docente temporário no curso de Letras da Universidade de São Paulo em 2015. *Lecturer of Portuguese* na Florida International University (Fall 2014 e Spring 2015). Foi aplicador do exame CELPE-Bras. Publicou obras na área de ensino e pesquisa de português para falantes de outras línguas, abordagens funcionalistas da gramática e marcadores discursivos, sendo as mais recentes *Cognition, complexity and context as other minds: A tribute to T. Givón* (coautor) e *Atividades de Literatura Brasileira – para o ensino de Português Língua Adicional/Português para Estrangeiros* (autor). E-mail: sergio.duarte.juliao@usp.br

theories. Some contrast between these DMs and their English equivalent is also explored. In doing so, I hope to bring forward new resources to explore verb-based DMs in teaching Portuguese to speakers of other languages.

Keywords: discourse markers, functionalism, cognitive linguistics, markedness, teaching Portuguese to speakers of other languages.

REZUMAT. *Principiul de marcare în cazul marcatorilor discursivi verbali din portugheza braziliană viu? și entendeu?*. O dezbateră productivă și viguroasă pe teme gramaticale a avut loc odată cu apropierea noului mileniu. O cantitate semnificativă de lucrări a fost publicată în acest domeniu, asistând la un boom gramatical între 1991 și 2014 în Brazilia (Faraco și Vieira 2016). Împreună cu o nouă serie de perspective și propuneri descriptive rezultate, dezbateră privind relevanța marcatorilor discursivi (MD) a crescut brusc în rândul profesioniștilor în curriculum lingvistic. Deși au jucat un rol important în gramaticile funcționaliste în care interacțiunea este o componentă cheie, MD sunt încă considerați o categorie periferică în gramaticile normative ale limbii naturale. De asemenea, MD sunt de obicei asociați cu statutul social al utilizatorilor de limbi străine. Pe baza studiilor de gramatică cognitiv-funcționalistă, cercetarea mea a plasat MD pe terenul comun definit de un cadru teoretic funcționalist (prin investigarea relației dintre formă și conținut) și teoria lingvisticii cognitive (categorizare, prototipicalitate, metafore conceptuale). Această lucrare explorează unele dintre rezultatele cercetării mele privind principiul marcării aplicat MD *viu?* și *entendeu?* din portugheza braziliană în lumina teoriilor cognitiv-funcționaliste. De asemenea, sunt explorate unele contraste între acești MD și echivalentul lor în limba engleză. În acest fel, sper să aduc noi perspective pentru a explora MD deverbali în predarea limbii portugheze pentru vorbitorii de alte limbi.

Cuvinte-cheie: *marcatori discursivi, funcționalism, lingvistică cognitivă, marcare, predarea limbii portugheze vorbitorilor de alte limbi.*

Considerações iniciais e pressupostos teóricos

Com a crescente conscientização da heterogeneidade da língua em suas expressões e modalidades, os marcadores discursivos (MDs) vêm amehando um lugar cada vez mais robusto em termos de teoria. Em sentido oposto, entretanto, a persistência das práticas de ensino de língua (materna ou adicional) em basear-se somente numa gramática de natureza prescritiva e inerente à modalidade escrita formal da língua acaba por atrasar o trânsito mais livre e “menos incômodo” dos MDs nos currículos de ensino.

Como investigado em Julião da Silva (2010), idiomas de maior penetração mercadológica na indústria do ensino (nomeadamente o inglês, o francês e o espanhol) abriram certas portas, à luz das chamadas abordagens comunicativas que tomaram força nas décadas de 1980-90, aos MDs em seus materiais de língua adicional, dando-lhes ora mais, ora menos sistematização mas, de qualquer forma, definitivamente descolando-os de julgamentos deletérios até então comuns, como “vícios de linguagem”, “muletas”, “jeito feio (ou pobre) de falar”, “elementos sem função gramatical”, “algo que só se escuta mas não se deve usar” etc. É fato que os autointitulados métodos comunicativos tinham como norte mais o abandono da exposição gramatical e menos a sistematização da tão propalada naturalidade da “língua realmente falada”, mas também é fato que, nesse processo, os MDs ganharam, mesmo que indiretamente, um lugar no discurso da sala de aula.

No trabalho citado, contrastamos quantitativamente a presença de MDs nas seções de áudio dos materiais de ensino dos idiomas citados com os de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), verificando um número imensamente menor desses elementos no caso do PFOL. Concluímos daí que o aprendiz de PFOL era exposto a um português “modular” na sala de aula (com poucos ou nenhum MD) para, ao encontrar-se em situação real de interação verbal com falantes do português, ver-se confrontado com um discurso não linear, guiado por incontáveis estratégias de negociação de significados e monitoramento da atividade conversacional em que, inevitavelmente, despontavam os MDs. Ou seja, o português das aulas de PFOL era “filtrado” através da minimização ou eliminação dos MDs. Cumpre ressaltar que a parca exposição dos MDs em aula não decorria somente da sua quase inexistência nos materiais de ensino, mas também na própria postura discursiva dos docentes, que se autopolicavam para utilizar somente o que julgavam ser o “português correto” em sala de aula. Cabia aos discentes, assim, apre(e)nder os processos da língua falada e os MDs mais importantes durante sua atividade linguística extrassala e, portanto, sem qualquer metodologia pedagógica ou muitas vezes por meio de explicações estapafúrdias do tipo “está errado, mas a gente fala assim mesmo” ou “brasileiro não sabe falar português certo”.

Dando continuidade a essa empreitada contrastiva e com vistas a contribuir para uma maior solidez teórico-metodológica na abordagem das modalidades do português utilizado nos cursos de PFOL, adicionamos o caráter cognitivo da comunicação verbal humana à nossa atual pesquisa, cujos primeiros resultados apresentamos neste trabalho. Para tal, lançamos mão dos pressupostos teóricos do funcionalismo, abordagem que “busca explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (Cunha 2008, 157). Nessa abordagem, amplifica-se o

sentido de apreensão e conhecimento da gramática, tomando-se esta dentro da mesma arena em que se considera o amplo arsenal de possibilidades disponibilizadas por uma língua, bem como as diversas construções que nos oferece essa mesma língua no campo da expressão. Este trabalho norteia-se, assim, pelos princípios que, na esquematização de Neves (2018), dirigem o funcionalismo em linguística, dentre os quais destacamos:

- a) A análise e a descrição de uma língua não a devem tomar como um sistema autônomo que funciona por si só segundo regras internas, mas, sim, como resultado das circunstâncias nas quais a pessoa dela faz uso em determinados contextos e com determinados interlocutores.
- b) As regularidades das línguas devem ser analisadas com base nos aspectos recorrentes dessas circunstâncias.
- c) A análise de uma língua deve considerar o funcionamento discursivo na totalidade da situação comunicativa (quem disse o quê, para quem, por quê, em que circunstâncias, com qual propósito, agindo em qual papel social etc.).

Em conjunção à abordagem funcionalista, ancoramo-nos, ainda, nos pressupostos cognitivistas de Givón (1995 e 2005) segundo os quais as atividades discursivas pressionam o sistema e podem reorganizar o quadro das estruturas linguísticas, embora, como lembra Neves (2018, 32), “dentro de regularidades previsíveis”. Apropriamo-nos, por fim, das premissas básicas dessa abordagem e as estendemos aos MDs, qualificando-os como construções² que

- a) servem a funções não somente comunicativas, mas também cognitivas, visto não haver produção linguística que não seja processada nas redes neurais dos falantes/ouvintes;
- b) expressam-se sintaticamente de maneira não arbitrária dentro do enunciado, ocupando posições passíveis de análise segundo o aspecto cognitivo que as traz à superfície do discurso; e
- c) podem ser analisadas levando-se em consideração sua marcação.

A língua falada ganhando (aos poucos) seu espaço

Em termos de língua, as realizações habituais em um dado grupo de falantes nas diferentes comunidades sociais acabaram por institucionalizar o que se passou a denominar norma (Coseriu, 1979), sendo o *normal* o habitualmente

² Termo preferido a “*estruturas*” por avançar para além dos limites formais e englobar os aspectos pragmáticos, fulcrais aos estudos funcionalistas.

falado pela maioria e o *normativo* o falar do grupo prestigiado de cada comunidade. Ao longo do tempo e com o aumento da complexidade organizacional das comunidades, observou-se historicamente um conjunto de imposições sociais e culturais que favoreceram a utilização de certas possibilidades do sistema em detrimento de outras, impondo-se – via coerção prescritiva – o normativo do grupo socialmente dominante. Tal imposição, como toda ação de natureza prescritiva, ocorreu – e ainda ocorre – como resultante de forças não linguísticas *per se*, mas, sim, socioculturais e oriundas de relações de poder. E é prioritariamente nas engrenagens dessas mesmas forças subjacentes às relações de poder que se vêm pautando muitos dos responsáveis pelas políticas, metodologias e gramáticas eleitas para o ensino de língua.

Em contrapartida às gramáticas pautadas nessa direção, a segunda metade do século XX assistiu a novas posturas de análise cada vez mais abertas aos fenômenos da conversação e dos mecanismos de organização discursivo-textual da língua portuguesa, trazendo ao terreno da discussão fenômenos como, entre outros, as estratégias discursivas da língua falada, a sistematicidade das conversações, as marcas do português popular, as acomodações do sistema no uso e a gramaticalização. Nesse âmbito apontamos – sem nenhuma intenção exaustiva – Neves, 1999 e 2018; Casseb-Galvão e Lima-Hernandes, 2012; Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão, 2007; Snichelotto e Görski 2011; Oliveira e Sambrana 2018; Freitag 2013. O resultado foi a absorção, ainda que hesitante, de tais temas e abordagens nas salas de aula de Português Língua Materna (PLM). Mais recentemente ainda, essas abordagens vêm ganhando espaço, mesmo que tímido e limitado, também nas discussões, materiais, métodos e práticas de ensino de PFOL.

Continuamos a presenciar, assim, uma tensão entre o que *deve* ser formalmente ensinado (sob a égide da gramática prescritiva) e o que *até pode* ser comentado em sala de aula (fenômenos da conversação e formas desviantes da gramática normativa, por exemplo). No que tange ao ensino de PFOL, ao longo de nossa vasta experiência com colegas no exercício de sua função de ensino dentro da sala de aula e nas atividades fora dela – como treinamentos, *workshops*, eventos, preparação de aula, discussão e (re)definição de conteúdo programático ou mesmo simples comentários informais acerca de um fato pontual em aula – sempre testemunhamos uma certa resistência, ora mais ora menos explícita, ora rígida ora flexível, acerca de quão “permissivos” nos caberia ser, como docentes, quanto a formas que o simples senso comum e uma rápida observação já ratificam como usuais em determinadas situações de interação verbal e – frise-se – não necessariamente *informais*. O destaque aqui manifesto ao extremo informal da polaridade “língua formal-informal” (na verdade, um *continuum*, como postulado por Marcuschi 2010) se nos mostra

pertinente quando discutimos as bases sobre as quais vicejam justificas dos docentes de PFOL em determinar se determinada construção será incluída no programa de ensino (por estar abonada pela gramática prescritiva) ou apenas comentada *en passant* (por realizar-se, aparentemente, apenas na linguagem informal). A polaridade formal-informal, com ênfase nos seus dois extremos e acentuada falta de foco nos elementos intermédios, parece ainda – e apesar de tanta água já haver corrido por baixo da ponte dos estudos linguísticos contemporâneos – pautar de forma categórica a definição daquilo que será ensinado e instrumentalmente cobrado dos aprendentes de PFOL.

Entretanto, observamos que os discursos controlados vêm, com crescente frequência, apresentando construções que, sob uma clássica perspectiva gramatical prescritiva, deveriam ser reeditados para publicação. Por discursos controlados tomamos não somente aqueles submetidos a forças restritivas da prescrição gramatical e do uso canônico das formas, mas também os que, como aponta Tavares (2021) em análise expandida para a ideologia dos textos, são produzidos por sujeitos disciplinados e submetidos ao controle de mecanismos de poder que regulam o seu dizer/fazer.

Tomemos, como exemplo, trechos publicados de entrevistas concedidas a veículos de comunicação cujas normas de redação prescrevem “rigor formal” (revista *piauí*³) e correção de “erros de português ou problemas da linguagem coloquial quando for imprescindível para a perfeita compreensão do que foi dito” e “textos claros e bem redigidos” (jornal *Folha de S.Paulo*^{4,5}):

- *Olha*, isso não aconteceu da noite para o dia. Foi um processo lento. (revista *Veja*, edição nº 2837, 19/04/2023)⁶
- Poderia ser menos difícil, *não é?* (revista *Veja*, edição nº 2839, 03/05/2023)⁷
- *Bom...* Com certeza, poderia ter sido melhor. (revista *Veja*, edição nº 2834, 29/03/2023)⁸
- “Ele é *foda*”, comentou a escritora e jornalista Bianca Santana, uma das articuladoras da pré-campanha de Belchior a deputado (revista *piauí*, edição 187, abril 2022)⁹

³ https://piaui.folha.uol.com.br/wp-content/uploads/2022/04/manual_2022B_0804_2.pdf

⁴ https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_redacao.htm

⁵ <https://manualdaredacao.folha.com.br/>

⁶ <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/fui-ao-fundo-do-poco-diz-ex-tenista-alemao-boris-becker/>

⁷ <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/vicente-falconi-defende-acionistas-da-americanas-prejulgamento-injusto/>

⁸ <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/ana-moser-queremos-respeito/>

⁹ <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/as-frentes-divergentes/>

Notam-se, nesses trechos de entrevistas transcritas em veículos de comunicação com *rigoroso controle de publicação* de texto, elementos típicos da língua falada. Sua frequência mostra-se ainda em número reduzido: a análise das edições de janeiro a abril de 2023 das mídias citadas revelou que o número de instâncias de tais elementos variou de zero a, no máximo, dois. Embora não tenhamos acesso aos textos orais originais das entrevistas com base nos quais se efetuaram as transcrições, não seria impropriedade deduzir que uma quantidade muito mais expressiva de elementos típicos da linguagem falada foi utilizada pelos entrevistados, não somente em termos de léxico, mas também quanto aos chamados fenômenos da dialogicidade (Koch 2015).

Por outro lado, canais que pretendem atingir público de esferas mais diversas não são tão rígidos quanto à edição do texto falado para efeito da publicação de uma entrevista e preservam (não editam; não “filtram”), assim, mais elementos de dialogicidade, da espontaneidade da fala e da “auto-organização promovida interacionalmente pelos falantes” para a qual chamam a atenção Fávero et al. (2010, 95). Tomemos como exemplo trechos extraídos do canal *Cansei de ser pop*, um *website* de arte e entretenimento que se afirma “um veículo que leva para milhares de pessoas todos os meses uma curadoria de conteúdo relevante, com muito bom humor e seriedade para fortalecer o acesso à informação e o livre debate de ideias”¹⁰. Os entrevistados são os jornalistas Lucas Galdino e Alexandre Simone, criadores do *Histórias de Ter.a.pia*, com um acervo de mais de 200 minidocumentários no YouTube, além de perfis em rede sociais como Facebook, Instagram e Tik Tok que ultrapassam os 3 milhões de seguidores, um *podcast* e “muitas pessoas impactadas formando uma comunidade engajada e transformada por histórias reais, de pessoas reais”¹¹:

- *Bom*, eu queria muito entender um pouco sobre vocês (...)
- *É, então vamos lá*. A gente é meio misterioso, a gente tá tentando ser *né? Brincadeira*, a gente não consegue. *Mas é o seguinte*, eu e o Alê a gente se conhece em dois mil e dezessete
- (...) e dentro dessa relação nasce o Ter.a.pia que a gente costuma dizer que é *nosso nosso* filho mesmo, *né?*
- Os dois têm responsabilidade sobre esse filho, *sabe?*
- (...) *mas aí* a gente já estava um pouco de saco cheio de trabalhar e não colocar nossa criatividade toda em algum lugar, *né?*
- E a gente falou, *bom*, vamos criar alguma coisa (...)
- A gente queria uma coisa diferente, *né?*

¹⁰ <https://canseideserpop.com/quem-somos/>

¹¹ <https://canseideserpop.com/entrevistas/lucas-galdino-e-alexandre-simone-os-criadores-do-historias-de-ter-a-pia/>

- *Pô*, vamos pôr o pessoal pra lavar louça, *vai ser*, *vai ser legal*, *vai ser divertido* e o que começou como uma piada, depois a gente falou: isso aí faz muito sentido, *né?* as pessoas *curtiram* também a ideia
- Uma coisa bem *legal* é que quando *fomos em* Belo Horizonte, a gente conseguiu gravar em algumas cidades bem pequenas e é *legal* sair das grandes cidades
- *E aí* a gente naturalmente, *assim*, sem pensar que isso viraria um projeto, *mas aí* a gente já estava um pouco de saco cheio de trabalhar e não colocar nossa criatividade toda em algum lugar, *né?* A gente, *enfim*, trabalhar pra uma empresa (...)

Há diversos outros exemplos de representação de fenômenos da interação verbal que não foram editados e cuja manutenção visa a imprimir à entrevista um caráter de maior identificação com o público-alvo do canal. Sobre os destacados acima, observamos:

- a) o MD *bom* em posição proposicional inicial como organizador de macrotópico, garantia de turno e marca organizadora de interação;
- b) os MDs *né?* e *sabe?* com núcleo verbal e marca de intersubjetividade para monitoramento de acompanhamento do interlocutor;
- c) os MDs *mas aí*, como sinalizador de reorientação discursiva;
- d) os MDs *é, então* e *vamos lá*, conjugados entre si em um só bloco interativo, para sinalização positiva de compreensão e de início de turno concomitante a início de sequência narrativa;
- e) fenômenos da fala espontânea como a repetição (*vai ser*, *vai ser legal*) (Marcuschi, 2015), o parafraseamento (*vai ser legal*, *vai ser divertido* e *naturalmente, assim, sem pensar*) (Hilgert 2015; Tannen 2007; Marcuschi 2002), a autocorreção e replanejamento (*Brincadeira*, a gente não consegue) (Preti 2002; Julião da Silva 2010; Fávero, Andrade e Aquino 2015), reorientação discursiva (*Mas é o seguinte*), a metadiscursividade (*E a gente falou, bom, vamos criar alguma coisa*) (Marcuschi 1997; Julião da Silva 2010);
- f) léxico típico da fala espontânea e informal (*pô*) e gíria (*legal*; *curtiram*);
- g) marcas explícitas de sequencialização discursiva (*e aí, mas aí, enfim*) e sequência explicativa (Passeggi et al., 2010);
- h) regência verbal não abonada pela gramática prescritiva (*fomos em Belo Horizonte*);
- i) intercâmbio com equivalência semântica entre *nós* e *a gente* no mesmo período (*quando [nós] fomos em Belo Horizonte, a gente conseguiu*).

Uma primeira e mais abrangente comparação entre os trechos desses dois tipos diferentes de transcrição de entrevista nos leva à percepção de que os veículos que se pautam pelo discurso controlado almejam um produto final da representação das interações verbais no qual se atingiu a configuração ótima dos enunciados a que se refere Hilgert (2013), ilustrando, assim, um texto no qual “a compreensão ao interlocutor não é só a razão que move todo o

investimento enunciativo de um falante na interação, mas é a própria condição para que a interação se estabeleça e se desenvolva de forma coerente” (89). Ocorre que, ao fazê-lo, os veículos de discurso mais controlado optam – em decorrência das prescrições a que estão submetidos – por apagar os instrumentos, as estratégias e os processos interacionais que possibilitaram a coerência da interação.

A explicação que nos parece mais pertinente para tal opção encontra-se no fato de que veículos que publicam os discursos controlados agem sob as forças de uma norma, cabendo aqui, para fins de clareza, uma reflexão sobre o termo. Leite (1999) aponta as perspectivas linguística, pragmática e antropológica entre as várias possibilidades teóricas de se explicar o fenômeno da norma, referindo-se, ao abraçar a perspectiva socioantropológica, à norma intimada pela gramática prescritiva como *norma explícita* e à norma de um determinado grupo social como *norma implícita*, “resultado do uso linguístico de um dado segmento social”, uso esse que é “preservado e varia de acordo com as possibilidades de realização que o usuário faz da língua” (181). No caso dos chamados “falantes cultos”, a norma explícita é a norma do “bom uso”, aquela que, na pauta de Preti (1997), é a “divulgada e imposta na escola, na imprensa, na televisão, na administração pública e referendada por dicionários, gramáticos e academias” (32) e que, portanto, determinará o apagamento dos processos de organização interacional típicos da conversação.

Como a representação da conversação entre falantes cultos dependerá do *ethos* – “a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário” (Charaudeau e Maingueneau 2004, 220) – do veículo de divulgação, a entrevista publicada buscará atribuir aos enunciados dos interlocutores um alinhamento quase que total das normas explícita e implícita. Tal processo se coaduna com a observação de Leite de que, “um falante que tem conhecimento da prescrição linguística, naturalmente, alinhará sua linguagem o quanto possível a ela”. Em outras palavras, veículos de comunicação que buscam um *ethos* de seriedade, insuspeição e confiabilidade criarão artificialmente o alinhamento dessas normas nas bocas de entrevistador e entrevistado, sendo que tal alinhamento inclui a deleção das estratégias naturais às conversações. Tem-se assim, nos veículos que divulgam discursos controlados, a representação de conversações em que a configuração ótima do texto foi aparentemente atingida de imediato, sem as típicas e múltiplas estratégias e negociações de sentido de que lançam mão os interactantes enquanto conversam.

Como explicar, então, o fato de os trechos das revistas *Veja* e *piauí* transcritos anteriormente refletirem, ainda que em quantidade irrefutavelmente diminuta, aspectos da língua falada? Pode-se aventar, como possível explanação, que desde 1998 (ano em que o Brasil adotou o modelo dos portais) o jornalismo

transformou-se ao agregar serviços paralelos ao caráter informativo, de natureza não necessariamente jornalística (Barbosa 2002). Os jornais e revistas *online* imprimiram a si uma dinâmica mais ágil e maior apelo aos assinantes, com quem, através do acesso quase que imediato à atualização dos acontecimentos, estabeleceram pretensos canais de proximidade (e vias de consumo de produtos), como Dias (1996) já havia corroborado: “aspecto importante na aproximação do jornal com o público leitor é (...) o envolvimento do redator que acaba, às vezes, por estabelecer um processo narrativo muito a gosto da conversação, criando-se um estilo de narrar que se aproxima da oralidade” (62-63). As duas revistas de que retiramos nossos exemplos de discurso controlado permitiram-se, dessa forma, alguns poucos elementos da oralidade que, nos critérios prescritivos dos editores, são pertinentes à norma de seu público-alvo. Nota-se, assim, que os aspectos da oralidade vêm paulatinamente sendo aceitos e expressos até mesmo nos meios de comunicação pautados por controles e edição dos textos orais.

Isso posto, voltemos ao ensino de língua para perguntar como a questão da língua falada está *de fato* sendo abordada nesse campo. Ao realizarem um estudo do componente curricular Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Angelo, Costa e Andrade (2021) apontam que o documento assume o texto como unidade de trabalho e se fundamenta na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, considerando não somente os campos artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública, mas também, os discursos produzidos no campo da vida cotidiana. Sendo tal orientação emanada de um texto *normativo* da educação em nível nacional, têm razão os autores ao destacarem que à oralidade se concede, atualmente, um espaço significativamente relevante¹², em especial quando observam que

a BNCC toma para a produção de textos orais os mesmos pressupostos da produção de textos escritos, ponderando, portanto, a produção oral como um trabalho que envolve o planejar, o escrever (a produção efetiva do texto), o reelaborar (...) e o avaliar a prática.¹³

Não obstante a orientação de cunho oficial sob uma perspectiva dialógica da linguagem, a postura é relativamente recente e inovadora quanto ao papel

¹² Cumpre ressaltar a diferença entre “oralidade” e “oralização” a que os autores chamam a atenção (com base em Marcuschi, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi, L. A.; Dionísio, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007) e o embaraço que a confusão entre esses dois conceitos causa nas discussões sobre o tema. Haja vista o intenso uso de instâncias de escrita oralizada muitas vezes erroneamente apresentadas como exemplo de produções orais autênticas, também no ensino de PFOL é oportuno e pertinente trazer à luz tal questão.

¹³ Angelo, Costa e Andrade, 1488.

da oralidade no ensino de língua, razão pela qual mais frutos ainda se esperam na prática. Nesse raciocínio, apontam os autores, ao concluírem seu estudo, que se fazem necessárias “pesquisas que investiguem caminhos e abordagens para o ensino desse componente, a oralidade, durante muito tempo silenciada no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa” (1491). A postura encontra apoio em Bentes (2010), Gomes-Santos (2012), Marcuschi (2000) e Rojo e Schneuwly (2006).

Na esteira não só dessa iniciativa por parte de um órgão do governo brasileiro, mas também de discussões estrangeiras sobre a importância da oralidade (Dockrell e Conelly 2009; Cunha e Jorge 2011; Ançã 2009; Mira Mateus 2014), seria de se esperar a mesma postura no ensino de PFOL. Para a verificação de tal expectativa, efetuamos uma pesquisa de percepção e julgamento quanto ao uso de elementos da oralidade, na prática apontada por Schütze e Sprouse (2013) de que “um método comum no estudo da percepção é pedir aos participantes que expressem suas percepções com base em algum tipo de escala” (28)¹⁴. A pesquisa continha uma questão específica sobre a validade do ensino de MDs e, por serem nossos entrevistados em sua totalidade profissionais de ensino de PFOL, foi plenamente satisfeita a condição de Schütze e Sprouse (2013) de que, para se imprimir validade ao método de levantamento de percepção e julgamento, o entrevistado, nesse tipo de pesquisa, deve possuir conhecimento metalinguístico, pois as percepções exigem que o respondente seja capaz de perceber a língua como um objeto de atenção e avaliação. Além disso, a pertinência de uma pesquisa desse tipo nos foi corroborada por Schilling:

In addition to eliciting and observing information on language production, linguists are interested in obtaining information on listener perceptions, including their attitudes toward particular features, varieties, and variants, as well as those who use them (2013, 104).

Verifiquemos, então, se o espaço paulatinamente conquistado pela linguagem falada junto aos meios de comunicação e às diretrizes políticas do Brasil goza das mesmas condições junto aos docentes de PFOL.

Pesquisa de percepção dos MDs *viu?* e *entendeu?*

Para instrumentalizar a investigação dessa questão na abordagem funcionalista-cognitivista a que nos propusemos, elegemos os MDs *viu?* e *entendeu?*. As instâncias em que se analisaram tais MDs foram o *corpus* do NURC-SP, o

¹⁴ No original: “One common method in the study of perception is to ask participants to report their perceptions along some sort of scale”.

corpus compartilhado também do NURC-SP e o *corpus* publicado por Lima-Hernandes e Vicente (2012).

A pergunta com que logo nos deparamos foi: dado que os *corpora* utilizados já contam com mais de 50 anos (no caso do NURC e de seu *corpus* compartilhado) e mais de uma década (no caso do levantado pela equipe de Lima-Hernandes), seriam esses MDs ainda percebidos como naturais no português atualmente falado no Brasil? Para investigar e validar o uso de *viu?* e *entendeu?* como MDs ainda correntes na produção oral de falantes do português brasileiro efetuamos uma pesquisa de caráter qualitativo e de percepção (para avaliar o julgamento do ouvinte), buscando traçar indicadores em torno do tema “aceitação dos fenômenos da língua falada na prática de ensino” entre profissionais de ensino de PFOL no Brasil.¹⁵ Note-se que a abordagem de dados validados por entrevistas já foi aplicada em trabalhos anteriores, a exemplo de Freitag 2013.

Analizados os resultados da pesquisa, chegamos às seguintes conclusões quanto à maioria dos docentes de PFOL entrevistados:

- a) Utilizam livros didáticos especialmente elaborados para a disciplina, materiais em cujas seções de apresentação de língua falada, como discutido em Julião da Silva (2010), persiste a notável exiguidade do espaço conferido aos MDs.
- b) Recorrem aos chamados “materiais autênticos” para expor seus alunos à língua falada.¹⁶
- c) Percebem os MDs como um fenômeno natural da língua falada em seu convívio social por não os considerarem vícios de linguagem; não obstante, tendem a policiar-se quanto ao seu uso na sala de aula.
- d) Aceitam a necessidade de abordar os MDs em sala de aula e não os submetem a um “filtro” quando selecionam os materiais autênticos de áudio para estudo do português falado. Entretanto, é uma minoria que lhes dedica tratamento formal.
- e) Presumem que os aprendentes de PFOL não desassociam o MD *viu?* totalmente de seu conteúdo semântico equivalente à capacidade física de enxergar.
- f) Percebem um certo grau de equivalência pragmático-discursiva entre os MDs *viu?* e *entendeu?* a partir de um mesmo domínio-fonte (compreender) e uma mesma metáfora conceptual (VER É COMPREENDER) e estão cientes do não paralelismo

¹⁵ Para a execução operacional da pesquisa e coleta de dados, obtivemos uma amostragem de 19 docentes, com o seguinte perfil: idade entre 25 e 45 anos, formados em Letras, trabalham (ou passaram a maior parte de sua carreira trabalhando) na cidade de São Paulo e são ou foram residentes na cidade de São Paulo durante o período mínimo de dez anos. Os informantes responderam à pesquisa enviada pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp e com os recursos disponibilizados pela ferramenta *online SurveyMonkey*: envio e recepção de *link* de acesso às questões, tabulação das respostas obtidas e análise dos resultados. Dada a exiguidade de espaço na presente publicação, não elencamos, aqui, as questões da pesquisa.

¹⁶ Ahmed (2017) fornece um interessante panorama do papel dos materiais autênticos no ensino do inglês como segunda língua e língua estrangeira, a nosso ver extensível, quanto à relevância a eles conferida, ao ensino de PFOL.

de par comunicativo pergunta-resposta entre esses MDs (*Entendeu?/Entendi, *Viu?/Vi.*). O MD *viu?* estaria, portanto, em um grau de gramaticalização mais avançado com relação a *entendeu?*, cujo esvaziamento semântico ainda se encontra em grau menor.

- g) Poucos se baseiam na interlíngua (no caso dos docentes a falantes do inglês) para explicar a função comunicativa do MD *viu?* e menos ainda apelam a uma suposta “característica inerente da língua portuguesa” (“em português é assim”) para responder a eventuais questionamentos quanto a esse MD.

Confirmou-se, assim, a naturalidade, ainda nos dias de hoje, de *viu?* e *entendeu?* como MDs no português brasileiro, validando-se a proposta de utilizá-los para esta análise não obstante as cinco décadas dos *corpora* do NURC. Além disso, a pesquisa nos fez ver que, embora ainda careçam de sistematização e categorização nos currículos de formação de professores, os MDs gozam atualmente de um espaço menos marginalizado nas práticas dos docentes de PFOL.

Tal fato pode ser decorrente de uma maior atenção à abordagem funcionalista, à abonação dos fenômenos e processos da conversação em gramáticas de cunho funcionalista de autores consagrados e à relevância impressa ao estudo dos gêneros textuais, em sua extensa variabilidade, no ensino do português. Outra hipótese que explicaria a maior aceitação dos MDs nas práticas e materiais de aula seria uma maior conscientização dos docentes de língua das premissas funcionalistas segundo as quais o discurso sempre se situa pragmaticamente e o contexto da enunciação deve ser sempre levado em conta quando da análise dos enunciados.

Passemos, agora, à análise desses MDs sob a perspectiva proposta.

A atuação do princípio da marcação nos MDs *viu?* e *entendeu?*

Como sabemos, subjazem às “idas e vindas” do texto verbal, na função de gestores da interação e formulação dos significados, complexos mecanismos pragmáticos e cognitivos, o que se confirma na constatação de que falante e ouvinte conseguem, ao fim e ao cabo, administrar e negociar entre si os significados e conduzir uma conversação em caráter espontâneo. Visto que muitos desses mecanismos implicam o uso de MDs, o construto final de um discurso em que se utilizem MD pode ser analisado à luz dos pressupostos funcionalistas, em especial o princípio da marcação apontado por Givón (1991; 1995; 2018).

Em importante contribuição aos estudos em Análise de Conversação no Brasil, Risso, Silva e Urbano (2002) organizaram um quadro sistemático de traços definidores dos MDs, analisando-os segundo matrizes básicas norteadas por 16 variáveis (24). Detectaram, assim, um chamado *núcleo-piloto* a partir de “traços que, por sua estabilidade, formam um núcleo decisivo na delimitação do conjunto

dos MD[s]” (46) e nos permitem classificar alguns MDs como prototípicos. Nessa mesma direção, as gramáticas mais recentes e de cariz funcionalista, como as chamadas gramáticas brasileiras contemporâneas do português (Vieira 2016), passaram a dedicar alguma atenção aos MDs, o que não somente facilitou a análise técnica desses elementos, como também ampliou o universo das construções passíveis de análise à luz de teorias como o funcionalismo linguístico e a linguística cognitiva. No âmbito da presente publicação, interessa-nos ressaltar dois traços definidores de MD do quadro supracitado:

- a) Em seu padrão mais frequente e característico, os MD são formas de extensão reduzida a uma ou duas palavras de massa fônica mais restrita a um limite de três sílabas tônicas.
- b) O envolvimento de maior número de unidades léxicas ou de sílabas tônicas, na constituição de um MD pode ser justificado, entretanto, por dois subprincípios da marcação: o subprincípio da complexidade estrutural (a estrutura marcada tende a ser mais complexa ou maior do que a não marcada) e o subprincípio da complexidade cognitiva (a categoria marcada exige maior atenção ou maior esforço para seu processamento do que a categoria não marcada).

Segundo o princípio da marcação preconizado por Givón (1991, 1995), a categoria marcada é mais complexa do ponto de vista estrutural, ao passo que a categoria não marcada apresenta estruturas mais simples. O desdobramento do princípio da marcação em três subprincípios (complexidade estrutural, distribuição de frequência e complexidade cognitiva) nos mostra que, em relação à estrutura não marcada, a estrutura marcada tende a ser mais complexa e menos frequente, além de exigir maior esforço cognitivo para seu processamento. Note-se a devida cautela do autor ao afirmar “tende a ser” – e não “é” – visto que o próprio Givón (1995) considerou que a marcação é um fenômeno dependente do contexto (ou seja, uma mesma estrutura pode ser marcada em um contexto e não marcada em outro): “Markedness is a context-dependent phenomenon par excellence. The very same structure may be marked in one context and unmarked in another.” (27)

Assim, considerando-se a atuação do princípio da marcação (e seus subprincípios) aos MDs *viu?* e *entendeu?*, entendemos que:

- a) *Os MD marcados são os que apresentam maior complexidade estrutural.* Com base no subprincípio da complexidade estrutural e no traço definidor dos MDs como tipicamente constituídos por construções de reduzida massa fônica (uma a três sílabas tônicas), tem-se que os MDs prototípicos configuram-se em estruturas de baixa complexidade sintática justamente para reforçar sua operação no plano da enunciação e não no plano do conteúdo. É o caso de

viu?/entendeu?, expressos de maneira monolexemática. Segue daí que os MD não-prototípicos tendem a caracterizar-se por estruturas mais pesadas e de maior complexidade estrutural, como ocorre com as variantes *tá vendo/tá entendendo?*, em sintagma verbal composto.

- b) *Os MD marcados são os menos frequentes.* Referendando o subprincípio da distribuição de frequência, em que a categoria marcada tende a ser menos frequente do que a não marcada, os MDs prototípicos são mais frequentemente localizados do que os não prototípicos em diversos *corpora* de estudo¹⁷. No caso de nossos MDs eleitos, *viu* e *entendeu?* são as formas não marcadas e, portanto, mais frequentes do que seus correlatos *tá vendo/tá entendendo*. Além disso, no caso particular de *viu?*, o MD possui índice de subjetividade semanticamente mais esvaziado em comparação a *tá vendo?*, pois pode ser direcionado a interlocutor plural (“vocês”) no sentido de *entenderam?*. É assim que, no português brasileiro, é possível observar enunciados como “Meninos, agora vocês têm que ter cuidado, viu?” (e não **viram?*).¹⁸ Por ser assim menos marcado, *viu?* é mais frequente.
- c) *Os MD marcados são os mais cognitivamente complexos.* A atuação do subprincípio da complexidade cognitiva revela que a categoria marcada tende a ser cognitivamente mais complexa (Julião da Silva, 2021). Nesses termos, um MD *marcado* exigirá maior grau de atenção, esforço processual e operação cognitiva com relação a um MD não marcado: *viu?* é mais esvaziado semanticamente e mais prontamente associado à metáfora conceptual VER É ENTENDER, implicando operação cognitiva menos complexa do que *tá vendo?*. Em sua maior marcação, este último ativa um mecanismo cognitivo que requer maior atenção, importância, alerta etc. No caso de *entendeu?* e *tá entendendo?*, o segundo, mais marcado, ativa cognitivamente o interlocutor para o fato de que a compreensão está sendo construída e que mais informação está por vir. Tal processo, mais complexo, exige mais esforço cognitivo e está associado a um MD mais marcado.

Sobre o aspecto no inglês, em capítulo dedicado à interpretação do universo conforme a existência de entidades no tempo e no espaço, Givón (2018) aponta exemplos de verbos que passaram por processo de gramaticalização e sofreram apagamento semântico (*semantic bleaching*) ao ganharem status de marcadores temporais-aspectuais, como *sit/stand/lie/stay* > aspecto progressivo;

¹⁷ Referimo-nos, aqui, aos *corpora* particulares (organizados para nossas próprias pesquisas) e àqueles disponibilizados em <https://comet.fflch.usp.br/corporaportugues>

¹⁸ Note-se o diferente percurso discursivo-pragmático entre os MDs de base *ver* (mais frequente; mais gramaticalizado) e *ouvir* (menos frequente; menos gramaticalizado). No exemplo apresentado, seria possível dizer “Meninos, agora vocês têm que ter cuidado, *ouviram?*”, em que *ouvir* está semanticamente mais deslocado para *entender* do que para *escutar*. O menor grau de gramaticalização dos MDs de base verbal *ouvir* em comparação aos de base verbal *ver* pode explicar a funcionalidade mais abrangente de *viu?* para interlocutores singulares e plurais, o que não se observa com *ouviu?*

go > em construções futuras e modalizadoras; e *come/arrive/have* > aspecto *perfect* > aspecto perfectivo/passado.¹⁹

No português, a pertinência do aspecto verbal às funções interativas também é terreno para os MDs *viu?/entendeu?* e seus correlatos *tá vendo?/tá entendendo?*, como observado a seguir:

- a) *viu?/entendeu?* – o aspecto pontual indica ação já realizada. Na esfera da interação, indica que o teor cognitivo da unidade comunicativa precedente está completo, ao mesmo tempo em que, no nível do discurso, comunica que o interlocutor já encerrou seu raciocínio. A atuação do subprincípio da complexidade estrutural aplica-se à marca aspectual deste MD: à referência a um processo ou raciocínio já encerrado corresponde uma ação de ordem pragmática menos complexa estruturalmente. Nesse sentido, *viu?* e *entendeu* seriam MDs não marcados.
- b) *tá vendo?/tá entendendo?* – o aspecto durativo remete a uma ação contínua cognitivamente transposta ao próprio ato comunicativo. Em outras palavras, expressa que o teor cognitivo da unidade comunicativa precedente ainda aguarda conclusão e, por isso, ainda não cabe ao ouvinte interromper ou tomar o turno²⁰. Diferentemente do disposto acima, o subprincípio da complexidade estrutural atua com vistas a denotar um MD marcado: o aspecto durativo reflete, iconicamente, um processo ou raciocínio ainda em progresso, o que por sua vez se materializa em maior complexidade estrutural (*estar* + gerúndio).

Duas observações de caráter contrastivo parecem-nos, aqui, pertinentes:

- a) Entendemos ser possível estender análise paralela aos MDs *percebes?* e *(es)tás a perceber?*, produtivos no português europeu e possíveis devido ao fato de *perceber* funcionar como sinônimo de *entender/compreender* no português europeu (mas nunca no português brasileiro). Nesse paralelo, cumpre observar que a aspectualidade desses MDs do português europeu é expressa em observância à sintaxe local (*estar a* + INFINITIVO).
- b) O mesmo paralelo é somente parcialmente possível no inglês. Embora nessa língua seja válida a metáfora conceptual VER É ENTENDER, o MDs equivalentes seriam *you see?* e *(you) see what I mean?*, ou seja, não marcados aspectualmente com *-ing* (**are you seeing?*).

¹⁹ Para o português, Travaglia (2016, 43) define aspecto como “uma categoria verbal de tempo, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação”. Essa ideia converge com a de Souza e Machado (2020), que relacionam o aspecto à temporalidade interna da sentença: “é ele que nos permite visualizar a ação em seus diferentes momentos, por exemplo: em seu término, em seu desenvolvimento, em sua repetição, em seu início, etc.” (458).

²⁰ Exceto se, mesmo após um MD com marca aspectual durativa, seguir-se um silêncio, que é a marca típica, no português, de cessão de turno.

Além do aspecto, vale dizer que a voz (expressão entre o verbo e o argumento) também pode ser analisada segundo os critérios do princípio da marcação:

- a) *entendi* – a voz ativa indicia a projeção de um complemento direto (implícito) na instância enunciativa e mantém a ordem canônica SVO do português (“eu entendi o que você disse”). O baixo grau de complexidade estrutural e de demanda cognitiva categoriza este MD como não marcado.
- b) *tá entendido* – a voz passiva implica um sujeito paciente e um complemento agente presentes na superfície do discurso. Como consequência, o conteúdo cognitivo ganha destaque e destitui o interlocutor de sua posição como sujeito prototípico. Esta operação mais complexa exige maior esforço cognitivo, daí, conforme os subprincípios da complexidade estrutural e complexidade cognitiva, este MD ser marcado.

Por fim, cumpre ressaltar que a categorização de *entendeu?* como não marcado não é refratária ao tipo de instância comunicativa em que esse MD é utilizado. Isso só reforça a cautela de Givón a que nos referimos anteriormente: a marcação é um fenômeno dependente do contexto, ou seja, uma mesma construção pode ser marcada em um contexto e não marcada em outro. Assim, se considerarmos o morfema suprasegmental de *entendeu?* em termos entonacionais, podemos analisá-lo da seguinte forma:

- a) *entendeu?* ∨ - a função interativa da interrogação tipicamente associada a “entendeu?” é neutralizada pela entonação descendente (típica da afirmação) associada ao MD. A neutralização da marca prosódica da interrogação destitui o enunciado de caráter interrogativo, ou seja, não sinaliza cessão explícita de turno nem expectativa de obter resposta por parte do falante. O MD combinado a tal traço suprasegmental descendente funciona, na verdade, como elemento de conclusão de unidade comunicativa e não como um *prompt* de pergunta para verificar se o interlocutor compreendeu o que foi dito. Sinaliza-se, assim, que não se propõe colocar a informação exposta em discussão e que a unidade comunicativa foi devidamente concluída naquele trecho da progressão comunicativa. Trata-se de operação menos complexa porque encerra-se em si mesma. Essa menor complexidade cognitiva neste contexto específico implica a não marcação.
- b) *entendeu?* ↗ - ao se combinar à entonação ascendente final típica da interrogação no português, o MD implica operação tripla: indica conclusão de unidade comunicativa, sinaliza expectativa de resposta do interlocutor e marca a cessão de turno. Além disso, denota maior complexidade do ato de monitorar o acompanhamento do ouvinte, pois, ao ceder o turno, possibilita a verificação de alguma possível divergência no campo da negociação dos significados. Trata-se de uma operação mais complexa, que solicita e envolve o outro sujeito,

dele dependendo para, se for o caso, reestruturar o fluxo informativo em que inicialmente o falante havia investido. Ao contrário do caso anterior, essa maior complexidade cognitiva implica que, neste contexto, o MD é marcado.

Nesse sentido, aplica-se a conclusão de Raso, Rilliard e Mendes Santos (2022), cujo estudo visa a propor

a new way to identify DMs and their specific functions based on prosodic parameters after discussing different aspects of the mainstream literature on this topic. Prosody allows accounting for the main formal features that convey both the function of being a DM and the specific functions performed by different kinds of DMs.²¹

Considerações finais

O avanço dos fenômenos da língua falada nas mídias de comunicação vem se refletindo, timidamente mas de forma notável, nas esferas do ensino de língua materna e adicional, seja por meio de instrumentos normativos para as políticas e diretrizes de ensino, seja na percepção e atitude dos docentes em sala de aula. Cada vez mais desassociados do “caos” que se costumava imprimir aos discursos produzidos nas instâncias orais, os defensores da abordagem desses fenômenos no ensino de língua dotam-se atualmente de bases teóricas cada vez mais robustas para a aplicação de políticas, práticas e metodologias com efetivos resultados no desenvolvimento das competências sociocomunicativas.

Nesse processo, os MDs descolaram-se de denominações marginalizadas e estreitas como *muletillas*, *gambitos* ou vícios de linguagem para transitarem em um quadro classificatório heterogêneo, porém já merecedor de atenção analítica, como “expressões expletivas”, “conectores pragmáticos”, “sequenciadores dos sintagmas”, “conectores fáticos”, “apoios do discurso”, “pontuadores”, “marcadores de estruturação da conversação” e outros de semelhante rótulo descritivo. Hoje pertinentes analisados como uma categoria discursiva-pragmática que não cabe desconsiderar em nenhum estudo funcionalista da língua, os MDs pontuam seu espaço em discussões teórica e metodologicamente embasadas de grande utilidade aos estudos linguísticos.

Com vistas à extensão dessas discussões, apresentamos aqui um pouco de nossas pesquisas, pautando-nos nos relativamente recentes trabalhos da linguística cognitiva para constatar a necessidade de um estudo não somente morfossintático e pragmático dos MDs de base verbal, mas também uma abordagem analítica que inclua o princípio da marcação e sua atuação nas características desse

²¹ Raso, Rilliard e Mendes Santos, 1488.

tipo de MD, como, por exemplo, aspecto, voz e morfemas suprasegmentais. Somando-se a isso a constatação de que os professores percebem os MDs como um fenômeno natural da língua falada, não os consideram vícios de linguagem e aceitam a necessidade de abordar os MDs em sala de aula sem necessariamente aplicarem um “filtro” em suas práticas de aula (como apontado nas conclusões oriundas da entrevista com docentes), entendemos que as abordagens cognitivo-funcionalistas dos MDs só têm a acrescentar no campo do ensino de PFOL. É nossa percepção que abordagens desse tipo aproximarão os estudos da Análise da Conversação de base etnometodológica de outros com caráter cognitivo (como aqui se intencionou ao aplicar o princípio da marcação em determinados MDs), estendendo os objetos de análise à dinâmica das mentes e viabilizando salutares e profícuas contribuições ao ensino e produção de materiais de PFOL.

OBRAS CITADAS

- Ahmed, Shameem. 2017. “Authentic ELT Materials in the Language Classroom: An Overview.” *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, vol. 4, no. 2 (2017): 181–202.
- Ançã, Maria H. 2009. “Discursos sobre as Línguas – O papel dos “saberes vulgares” na Educação em Português.” In *Seminário sobre Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*. Lisboa: ILTEC & APP.
- Angelo, Cristiane M.P., Luciane Trennephol da COSTA e Sérgio de Andrade. 2021. “Princípios para o ensino de oralidade na Base Nacional Comum Curricular.” *Revista X*, vol. 16, no. 6: (1476–1492), Universidade Federal do Paraná, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.
- Barbosa, Susana. 2002. “Dos sites noticiosos aos portais locais”. XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom, Campo Grande, MS. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/barbosa-suzana-jornalismo-online.pdf>.
- Bentes, Anna C. 2010. “Oralidade, política e direitos humanos.” In *Ensino de língua portuguesa: oralidade, leitura e escrita*, organizado por Vanda Maria, 41–53. São Paulo: Contexto.
- Casseb-Galvão, Vânia e Maria C. Lima-Hernandes. 2012. “O equilíbrio na mudança linguística: a gradualidade em processo.” In *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*, organizado por Edson R. de Souza, 153–170. São Paulo: Contexto.
- Castilho, Ataliba T. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Charaudeau, Patrick e Dominique Maingueneau. 2004. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.
- Coseriu, Eugenio. 1979. *Teoria da linguagem e linguística geral*. São Paulo: Presença.

- Cunha, Angélica F. 2008. “Funcionalismo.” In *Manual de linguística*, organizado por Mário E. Martelotta, 157–176. São Paulo: Contexto.
- Cunha, Lúcia e Noémia Jorge. 2011. “A discussão oral: proposta de sequência didática.” In *Novos desafios no ensino de Português*, organizado por Madalena Teixeira, Inês Silva e Leonor Santos, 152–165. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Dias, Ana R.F. 1996. *O discurso da violência – As marcas da oralidade no jornalismo popular*. São Paulo: Cortez.
- Dockrell, Julie e Vincent Connelly. 2009. “The impact of oral language skills on the production of written text.” *The British Psychological Society: Teaching and Learning Writing*, 1(1):45-62. DOI:10.1348/000709909X421919.
- Faraco, Carlos A. e Francisco E. Vieira (orgs.). 2016. *Gramáticas brasileiras – com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola.
- Fávero, Leonor L. et al. 2010. “Interação em diferentes contextos.” In *Linguística de texto e análise da conversação – panorama das pesquisas no Brasil*, organizado por Anna C. Bentes e Marli Q. Leite, 91–158. São Paulo: Cortez.
- Fávero, Leonor L., Maria L.C.V.O. Andrade e Zilda Aquino. 2015. “O par dialógico pergunta-resposta.” In *A construção do texto falado*. Coleção Gramática do Português Culto Falado no Brasil, coordenada por Ataliba T. Castilho. Vol. 1, organizado por Clélia S. Jubran, 127–157. São Paulo: FAPESP
- Freitag, Raquel Meister Ko. 2013. “Marcadores discursivos não são vícios de linguagem!”. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura* 4 (julho). São Cristóvão, SE. <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1091>.
- Givón, Talmy. 1991. *Functionalism and grammar: a prospectus*. University of Oregon.
- _____. 1995. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- _____. 2005. *Context as other minds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- _____. 2018. *On Understanding Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gomes-Santos, Sandoval N. 2012. *A exposição oral – nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gonçalves, Sebastião C.L., Vânia Casseb-Galvão e Maria C. Lima-Hernandes. 2007. *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola.
- Hilgert, José G. 2013. “Procedimentos profiláticos na construção do sentido e na compreensão da conversa.” In *Comunicação na fala e na escrita*, Projetos Paralelos – NURC/SP, vol. 12, organizado por Dino Preti e Marli Q. Leite, 71–91. São Paulo: Humanitas.
- _____. 2015. “Parafraseamento.” In *A construção do texto falado*. Coleção Gramática do Português Culto Falado no Brasil, coordenada por Ataliba T. Castilho. Vol. 1, organizado por Clélia S. Jubran, 257–278. São Paulo: FAPESP.

- Julião da Silva, Sérgio D. 2010. "Análise e exploração de marcadores discursivos no ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil." Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- _____. 2018 "Ensino da gramática em Português Segunda Língua: propostas funcionalistas." In *Lugar da gramática na aula de Português*, organizado por Paulo Osório, Eulália Leurquin e Maria da C. Coelho, 44-64. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- _____. 2021. "The markedness principle in verb-based discourse markers." In *Cognition, complexity and context as other minds: A tribute to T. Givón*, coordenado por Maria C. Lima-Hernandes, 55-65. São Paulo: FFLCH-USP.
- Koch, Ingedore V. 2015. "Especificidade do texto falado." In *A construção do texto falado*. Coleção Gramática do Português Culto Falado no Brasil, coordenada por Ataliba T. Castilho. Vol. 1, organizado por Clélia S. Jubran, 39-46. São Paulo: FAPESP.
- Leite, Marli Q. 1999. "Língua falada: uso e norma." In *Estudos de língua falada – variações e confrontos*. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 3, organizado por Dino Preti, 179-208. São Paulo: Humanitas
- Lima-Hernandes, Maria C. (coord.) 2021. *Cognition, complexity and context as other minds: A tribute to T. Givón*. São Paulo: FFLCH-USP.
- Lima-Hernandes, Maria C. e Renata Barbosa Vicente. 2012. *A língua portuguesa falada em São Paulo: amostra da variedade culta do século XXI*. São Paulo: Humanitas.
- Marcuschi, Luiz A. 1997. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- _____. 2000. "Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco 'falada'." In *Gêneros textuais e ensino*, organizado por Angela P. Dionisio, Anna R. Machado e Maria A. Bezerra. Rio de Janeiro: Lucerna.
- _____. 2002. "A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual." In: *Gramática do português falado*, vol. VI: Desenvolvimentos, organizado por Ingedore V. Koch, 105-141. Campinas: Ed. UNICAMP.
- _____. 2010. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- _____. 2015. "Repetição." In *A construção do texto falado*. Coleção Gramática do Português Culto Falado no Brasil, coordenada por Ataliba T. Castilho. Vol. 1, organizado por Clélia S. Jubran, 207-240. São Paulo: FAPESP.
- Mira Mateus, Maria H. 2014. *A língua portuguesa - Teoria, aplicação e investigação*. Lisboa: Colibri.
- Neves, Maria H.M. 1999. "Estudos funcionalistas no Brasil." *D.E.L.T.A.* 15: 71-104.
- _____. 2018. *Gramática funcional – interação, discurso e texto*. São Paulo: Contexto.
- Oliveira, Mariângela R. e Vânia R. M. Sambrana. 2018. Marcadores discursivos de base perceptivo-visual: uma abordagem construcional. *Confluência*, 327-349.
- Passaggi, Luís et al. 2010. "A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido." In *Linguística de texto e análise da conversação – panorama das pesquisas no Brasil*, organizado por Anna C. Bentes e Marli Q. Leite, 262-312. São Paulo: Cortez.
- Preti, Dino. 1997. *Sociolinguística: os níveis de fala*. São Paulo: EDUSP.

- _____. 2002. “Alguns problemas interacionais da conversação.” In *Interação na fala e na escrita*. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP), vol. 5, organizado por Dino Preti, 45– 66. São Paulo: Humanitas.
- Raso, Tommaso; Albert Rilliard e Saulo Mendes Santos. 2022. “Modeling the prosodic forms of discourse markers.” *Domínios de Linguagem* 16, nº 4 (out.–dez. 2022): 1436–1488. <https://doi.org/10.14393/DL52-v16n4a2022-8>
- Risso, Mercedes S., Giselle M.O. Silva e Hudinilson Urbano. 2002. “Marcadores discursivos: traços definidores.” In: *Gramática do português falado*, vol. VI: Desenvolvimentos, organizado por Ingedore V. Koch, 21–94. Campinas: Ed. UNICAMP.
- Rajo, Roxane H.R. e Bernard Schnewly. 2006. “As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica.” *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n.3 (set./dez.): 463–493.
- Schilling, Natalie. 2013 “Surveys and interviews.” *Research methods in linguistics*, organizado por Robert J. Podesva e Devyani Sharma, 96–115. New York & Cambridge: Cambridge University Press.
- Snichelotto, Claudia A.R. e Edair M. Görski. 2011. (Inter)subjetivização de marcadores discursivos de base verbal: instâncias de gramaticalização. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto), 55, 423- 455
- Schütze, Carson T. e Jon Sprouse. 2013. “Judgment data.” In *Research methods in linguistics*, organizado por Robert J. Podesva e Devyani Sharma, 27–50. New York & Cambridge: Cambridge University Press.
- Souza, Amanda e Marilene Machado. 2020. “A categoria aspecto verbal e o ensino: o que os alunos revelam conhecer e/ou entender sobre essa categoria.” *Scripta*, v. 24, n. 51: 455 –486.
- Tannen, Deborah. 2007. *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Tavares, Lúcia H.M.C. 2021. “A análise do discurso de tradição francesa: um viés foucaultiano.” In *Teorias linguísticas – orientações para a pesquisa*, organizado por Cid I. C. Carvalho e José R. Alves, 125–156. Mossoró: EdUFERSA.
- Travaglia, Luiz C. 2016. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: EDUFU.
- Vieira, Francisco E. 2016. “Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?” In *Gramáticas brasileiras – com a palavra, os leitores*, organizado por Carlos A. Faraco e Francisco E. Vieira, 19–69. São Paulo: Parábola.