

JULIANO PEREIRA

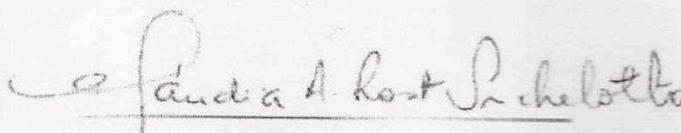
**Ensino de Marcadores Discursivos do Português para Estrangeiros**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 05/07/2019.

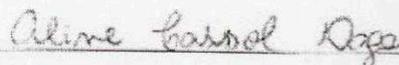
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto (UFFS)



Prof.<sup>a</sup> Dra. Edair Maria Görski (UFSC)



Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Cassol Daga (UFFS)

# Ensino de marcadores discursivos do português brasileiro para estrangeiros<sup>1</sup>

Juliano Pereira<sup>2</sup>

pereira.juliano@live.com

**RESUMO:** O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) é uma área existente no país desde o Brasil Colônia, mas é um campo de atuação profissional acadêmico-científica com aproximadamente 25 anos. A maioria dos materiais didáticos utilizados para o ensino de PLE e/ou Português como Língua Adicional (PLA), no Brasil, segundo Silva (2010), não habilitam totalmente os alunos estrangeiros com as ferramentas necessárias para interagir em situações de fala cotidiana. Este artigo apresenta uma proposta de ensino de Marcadores Discursivos (MDs) do português brasileiro para estudantes estrangeiros a fim de desenvolver sua competência sociocomunicativa. Respalhada na abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso e na perspectiva comunicativa para o ensino de PLA, a questão norteadora da pesquisa foi: em que medida a proposta de um curso de extensão para o ensino de MDs a estudantes de PLA pode contribuir com o aumento de sua proficiência na língua portuguesa? Para responder essa pergunta, foi elaborado um curso de 16 horas-aula sobre MDs baseado na língua em uso, utilizando os áudios das provas escritas do Celpe-Bras. Para avaliar o conhecimento dos estudantes de PLA sobre os MDs, aplicaram-se dois instrumentos, que resultaram em duas amostras gravadas em áudio. Finalizado o curso, constatou-se que houve aumento da proficiência dos estudantes de português brasileiro como LA a partir do emprego dos MDs. Baseado nos resultados apresentados, espera-se contribuir com novas propostas de ensino de PLA e com o fomento à formação de professores da área.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; marcadores discursivos; estrangeiros; língua em uso; proficiência;

## Introdução

No início do século XVI, com a chegada dos portugueses ao Brasil, pesquisadores, como Lucchesi (2017), estimam que mais de mil línguas indígenas eram faladas em território brasileiro e que outras mais de duzentas línguas africanas foram inseridas por conta do tráfico negreiro entre os anos de 1550 e 1850. Assim, o português foi se estabelecendo como língua oficial somente dois séculos após os europeus encontrarem terras brasileiras. Hoje é língua materna de 98% da população brasileira, mesmo sendo o Brasil um dos países “de maior diversidade linguística do planeta, com centenas de línguas indígenas [...] e dezenas de línguas de imigração” (LUCCHESI, 2017, p. 349).

Ao analisarmos a *Periodização da História Sociolinguística do Brasil*, proposta por Lucchesi (2017), podemos traçar um breve estudo do processo imigratório com a difusão

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Profa. Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto.

<sup>2</sup> Acadêmico da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

das línguas em terras brasileiras e a consolidação do português como língua oficial. Lucchesi (2017) divide em quatro fases a história sociolinguística brasileira.

Na primeira fase (de 1000 a 1532), os povos tupis tornaram o *tupi* e o *tupinambá* as línguas mais faladas no litoral brasileiro. A segunda fase (de 1532 a 1695) é caracterizada por um multilinguismo generalizado. Já, na terceira fase (de 1695 a 1930), há uma imposição do português como língua hegemônica, que visa a *homogeneização linguística*. Porém, a forte corrente imigratória de europeus e asiáticos, em meados do século XIV, diminui a polarização sociolinguística. Por fim, na quarta fase (de 1930 até os dias de hoje), ocorreu um *nivelamento linguístico*, pois a “industrialização e a urbanização promovem a difusão da norma urbana culta, [...]; a norma culta se afasta do padrão lusitanizado; porém, a concentração de renda mantém a polarização sociolinguística e fomenta o preconceito linguístico” (LUCCHESI, 2017, p. 375).

Podemos considerar que desde os primeiros contatos dos portugueses com os indígenas em meados dos anos de 1500 a área de Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros (EPL) existe no país (LEFFA, 1999). Porém, “a consciência generalizada de que essa é uma área de atuação profissional acadêmico-científica pode ser datada em pouco mais de 20 anos” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 723). A proposta fundamental da área de EPL consiste na inserção do falante no contexto sociocultural e deve contemplar a concepção de língua baseada em pressupostos comunicacionais, considerando a pluralidade cultural da nação brasileira.

Todavia, a maioria dos materiais didáticos utilizados para EPL no Brasil ainda se prende quase que exclusivamente a aspectos morfosintáticos do português. Ou seja, os materiais didáticos de ensino de português, segundo Silva (2010), não habilitam totalmente os alunos estrangeiros com as ferramentas necessárias para interagir em situações reais de fala cotidiana. Ricardi (2005) analisou cinco livros didáticos de Português como Língua Estrangeira (PLE) lançados a partir dos anos 2000 (LAROCA, 2003; COUDRY; FONTÃO, 2000; PONCE, 2002; 2003) e concluiu à época, que havia uma confusão entre as propostas teórico-metodológicas e as definições de língua e de gramática abordadas. Apenas um dos materiais analisados tenta fugir ao padrão de ensino tradicional e recorre a uma abordagem comunicativa, já que “todos os outros se baseiam fortemente nas prescrições da gramática normativa para darem conta do tratamento dos aspectos gramaticais do PB” (RICARDI, 2005, p. 102).

Andrighetti (2009) comenta sobre os exercícios orais propostos pelos livros didáticos de PLE. Segundo a autora,

[...] as tarefas são, em geral, descontextualizadas, com o propósito de ouvir apenas para verificar pronúncia, localizar informações e/ou praticar pronúncia através de exercícios de repetição. [...] Além disso, o fato de as tarefas de compreensão oral presentes nos livros didáticos em circulação basearem-se apenas em diálogos preparados com o único intuito de servirem às tarefas propostas no livro (apresentando modificações na velocidade da fala, forçando uma pronúncia correta, evitando o uso de gírias ou marcadores, etc.) limita as oportunidades de pensar sobre os aspectos culturais que permeiam o uso da linguagem. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 10)

Com base nesta situação, os materiais didáticos disponíveis no Brasil para o EPLE não dão conta da imersão total do aluno que os utiliza no contexto social em que está inserido. Pouco se vê sobre o trabalho com fenômenos discursivos, como, por exemplo, os Marcadores Discursivos (MDs) no EPLE (CONRADO, 2011; RICARDI, 2005; ANDRIGHETTI, 2009; SILVA, 2010; entre outros).

Essa lacuna no ensino de PLA nos chamou a atenção e nos motivou a responder seguinte questão de pesquisa: Em que medida a oferta de um curso de extensão para o ensino de MDs a estudantes em fase inicial de aprendizado de PLA pode contribuir com o aumento de sua competência sociocomunicativa na língua portuguesa?

Os MDs são altamente frequentes na fala não só da língua portuguesa, mas de diversas línguas no mundo, e desempenham papéis significativos no momento do ato de interação. Estes itens recebem diferentes rótulos e definições, dependendo da perspectiva teórico-metodológica assumida (SCHIFRIN, 2003). Marcuschi (1989), por exemplo, adota a expressão Marcadores Conversacionais (MCs), enquanto Risso, Silva e Urbano (1996) preferem o termo MDs. De maneira geral, “os MDs exercem uma função comum e ampla: a função textual, ou seja, todos eles organizam o texto.” (CASTILHO, 1989 apud ROST, 2002, p.36). Já para Marcuschi (1989), os MCs exercem funções interacionais, sendo conectores interativos e não apenas simples conectores textuais.

Em vista disso, nosso objetivo é apresentar, testar e avaliar uma proposta de ensino de MDs do português do Brasil para desenvolver a competência sociocomunicativa de estudantes estrangeiros a partir da abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso e da perspectiva comunicativa para o ensino de PLA. Devido a sua caracterização e multifuncionalidade, postulamos que, embasados em Charbit e Pérez (2014, p.124, tradução nossa), alguns MDs apresentem certo grau de dificuldade ao falante/ouvinte, em especial para aqueles que utilizam uma segunda língua, visto que cada língua possui seus MDs específicos. Os autores chamam a atenção para esse problema:

Os marcadores apresentam diferentes graus de dificuldade para o falante não nativo, que recorrem a alguns com certa facilidade, deixando outros absolutamente relegados. As línguas têm marcadores específicos do discurso escrito que serão vistos como deslocados em uma conversa habitual, enquanto outros pertencem ao discurso oral e sua inclusão em um texto escrito em estilo formal produzirá um efeito dissonante<sup>3</sup>.

Esta proposta visa contribuir com as pesquisas que se tem feito sobre o EPLA, em especial as pesquisas que tratam do ensino de língua e com o aprendizado do uso cotidiano da língua, já que, por considerar a língua como forma de inserção sociocultural dos falantes, o uso de MDs tem papel fundamental na atuação dos sujeitos dentro do convívio social. Cabe ressaltar que, futuramente, esta proposta tem a pretensão de desdobrar-se em material didático específico para imigrantes. Esperamos, ainda, contribuir com a formação de professores na área de EPLE.

Este artigo está organizado em cinco seções, incluindo esta INTRODUÇÃO, que trata da PROBLEMATIZAÇÃO que inspirou este artigo, bem como listamos os objetivos da pesquisa e justificativa. Após, detalhamos o REFERENCIAL TEÓRICO, que aborda o contexto educacional do português como língua estrangeira, o histórico e as tendências de EPLE, da perspectiva teórico-metodológica que assumimos e sumarizamos o conceito, a origem e a função dos Marcadores Discursivos. Na sequência, será apresentada a METODOLOGIA aplicada e o cronograma das atividades executadas junto com a ANÁLISE DOS DADOS levantados e, finalmente, as CONSIDERAÇÕES FINAIS.

---

<sup>3</sup> Em espanhol: “Los marcadores presentan diferentes grados de dificultad para el hablante no nativo, que recurre a algunos con cierta facilidad mientras que deja otros absolutamente relegados. Las lenguas disponen de marcadores específicos del discurso escrito que se verán como desplazados en una conversación corriente, mientras que otros pertenecen al discurso oral y su inclusión en un texto redactado en estilo formal producirá un efecto dissonante.” (CHARBIT; PÉREZ, 2014, p. 124)

## **2 Referencial teórico / Revisão de literatura**

Nesta seção tratamos do histórico e as tendências de EPLE, da perspectiva teórico-metodológica funcional centrada no uso da língua. Em seguida, abordamos o conceito, a origem, a função e a multifuncionalidade dos Marcadores Discursivos.

### **2.1 Histórico e tendências do ensino do Português como Língua Estrangeira**

Quando pensamos na língua portuguesa como uma língua estrangeira a ser ensinada, devemos levar em consideração quais os principais objetivos que visamos alcançar na proficiência linguística do imigrante inserido em nossa sociedade. A partir disto, é importante conhecer o histórico de ensino do português como uma língua estrangeira pelo mundo e em território brasileiro, para, a partir destes levantamentos, termos clareza das melhorias que podem ser consideradas relevantes em relação ao EPLE.

Segundo Tesser (2004 apud SILVA, 2010, p.14), a primeira referência documentada de ensino de PLE data de 1658, com a fundação de um centro de idiomas na sinagoga de Shearith, localizada em Nova York, nos Estados Unidos da América. Estes estudos eram de interesse de um grupo de imigrantes neerlandos-brasileiros. Como forma de os imigrantes europeus afirmarem suas culturas, durante os séculos XVII e XVIII, manteve-se o ensino de idiomas estrangeiros nos Estados Unidos. Em 1720, o padre francês Peter Abad iniciou um centro de línguas para o estudo do português e o espanhol, publicando, em seguida, uma gramática contrastiva. As universidades de Columbia, Harvard e Virgínia, no final do século XIX, passaram a ofertar cursos de língua portuguesa e língua espanhola com o intuito de estudar textos medievais manuscritos nestes idiomas.

Somente a partir de 1920, a língua portuguesa passa a integrar o currículo das universidades norte-americanas, por conta de sua procura em cursos de línguas ibéricas. Desde então se discute qual modalidade de língua portuguesa (do Brasil ou de Portugal) deve ser adotada no ensino superior dos Estados Unidos. Somente com o auge da Segunda Guerra Mundial o português brasileiro (doravante PB) passou a ser visto com mais prestígio por conta dos interesses comerciais, políticos e ideológicos que os Estados Unidos tinham com nosso país. Sendo assim, em 1942, mais de 50 universidades estadunidenses ofereciam cursos de língua portuguesa, ultrapassando mais de 100 instituições de ensino superior em 1947 (SILVA, 2010).

De acordo com Silva (2010), em 1992, é fundada a *Brazilian Studies Association* (BRASA I) em Los Angeles, durante o congresso da *Latin American Studies Association* (LASA). Assim, desde 1994, promove-se o Congresso Internacional da BRASA, estando em sua 14ª edição no ano de 2018. A BRASA é um grupo internacional e interdisciplinar que se dedica à promoção de estudos brasileiros no mundo todo e, em especial, nos Estados Unidos. Atualmente, segundo pesquisas da BRASA, o interesse das universidades norte-americanas em nosso idioma varia muito, sendo que poucas instituições possuem departamentos bem estabelecidos de língua portuguesa.

Em meados dos anos de 1960, uma equipe de profissionais estadunidenses e brasileiros começou a desenvolver materiais específicos para o ensino de PLE. Até então, os únicos materiais de que o Brasil dispunha eram traduções de manuais norte-americanos. Assim, nascia a discussão em relação à criação de materiais de PLE que tratava da ideia de que a prática deveria preceder as teorias, fazendo com que os materiais produzidos no Brasil, até os dias atuais, centrem seus conteúdos na aplicação prática e não apenas nas questões descritivas e explicativas. Segundo Matos (1997 apud SILVA, 2010), “nenhum criador de material didático pode depender exclusivamente de fontes científicas, por mais completas que pareçam ou se anunciem: por isso a produção de livros e de outros recursos é fundamentalmente criativa”.

A partir da década de 1980, os materiais desenvolvidos para o EPLE passaram a preocupar-se mais com a língua falada, ou seja, as estruturas utilizadas no cotidiano dos falantes de português. Já no final do século XX, as discussões acerca da produção destes materiais ganhou força por conta do contexto econômico que o país enfrentava e do movimento de privatização que se espalhava pelo Brasil. Com isto, há o interesse migratório de pessoas que querem vir trabalhar no país, o que fez com que crescesse a demanda de cursos dinâmicos de ensino da nossa língua e não mais prescritivos. Hoje, além dos manuais e livros didáticos, existem cursos *on-line* de PLE promovidos pela Universidade de Coimbra, por exemplo, e empresas particulares aqui no Brasil e em Portugal.

Almeida Filho (2009) aborda a importância do aprendizado de línguas estrangeiras e os desafios no ensino do português como língua adicional aos interessados na obtenção deste conhecimento. É indiscutível a importância do aprendizado de uma nova língua para a evolução dos seres de uma determinada sociedade e é por isso que o currículo escolar tradicional abrange a disciplina de Língua Estrangeira. A partir desta ideia, surge a perspectiva de se ensinar a própria língua (portuguesa) para estudantes estrangeiros e pensar a relação de ensino do Brasil com o PLE.

A principal barreira na inserção das crianças, filhos dos estrangeiros, na educação básica brasileira é a língua, pois a maioria das escolas não realiza avaliações para definir se o nível de proficiência das crianças é compatível para os estudos e muitas instituições não aceitam os documentos escolares haitianos, sendo estes não oficiais em território brasileiro. Os pesquisadores Cotinguiba e Cotinguiba (2014), percebendo esta realidade, se dispuseram a auxiliar os imigrantes que necessitavam de apoio na intermediação da inscrição de seus filhos nas escolas da cidade de Porto Velho, cidade onde residem.

## **2.2 Linguística Funcional Centrada no Uso e ensino de português**

Apesar de o ensino tradicional de língua portuguesa, nas escolas de ensino fundamental e médio, sofrer duras críticas, as mudanças que se deseja alcançar e que estão nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Curricular Comum), que norteiam a educação no país, ainda não contemplam a satisfação dos professores. Para a reversão deste quadro, as pesquisas linguísticas e os estudos produzidos podem contribuir com a melhoria da qualidade do ensino na educação básica do Brasil. Trabalhos acadêmicos podem auxiliar os docentes na busca por novas metodologias a serem aplicadas em sala de aula. A partir desta concepção, diversos estudiosos (como os que compõem o Grupo de Estudos & Gramática, da UFRN, UFRJ e UFF) trabalham sob a perspectiva norte-americana da Linguística Funcional, que se caracteriza pelo estudo da língua a partir das condições reais de uso.

### **2.2.1 Considerações sobre o ensino de português**

Autores como Furtado da Cunha e Tavares (2007), Neves (2012), Faraco (2008), Bagno (2011), Bispo (2012) e Oliveira (2012) chamam a atenção para uma confusão entre ensino de língua portuguesa e ensino de gramática (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014). Bechara (1993 apud FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014) escreveu que “o ensino de língua materna [...] sempre se confundiu com o aprendizado da gramática escolástica”. Sendo assim, essa confusão serve de base até os dias de hoje à prática pedagógica centrada no ensino de uma gramática que apenas conceitua e identifica categorias através de memorizações e exercícios repetitivos. Por conta disto, os alunos, por sua vez, demonstram cada vez mais aversão ao estudo da língua portuguesa em sala de aula e comprovam que seus conhecimentos sobre a “linguagem técnica” é cada vez mais escasso.

A questão levantada não diz respeito à extinção do ensino da gramática normativa em sala de aula, mas sim à forma como ela vem sendo ministrada na maioria das instituições de ensino do país. Para Possenti (2002 apud FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014, p.82), “não se trata de se colocar a favor ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel e o papel da escola, que é ensinar língua padrão<sup>4</sup>, ou seja, criar condições para seu uso efetivo”. Hoje, a maioria das escolas trabalha com um conjunto de regras de apenas uma variedade de nossa língua e busca ensiná-las a nossos alunos, que já são falantes de português, porém de variedades oriundas de suas raízes culturais. A normatização ensinada nas escolas é a que faz referência às obras literárias de “grandes escritores”, que são vistos como aqueles que melhor fazem uso da língua.

Ao eleger a “norma” a ser ensinada, considerada aquela de maior prestígio social, as escolas costumam descartar a variedade linguística que o aluno carrega em si e que domina, pois é através desta variedade que ele se comunica socialmente. O aluno pode sentir que aquela língua ensinada em sala de aula por seu professor, apesar de ser denominada língua portuguesa, pode soar como uma língua estrangeira, pois esta não faz parte da sua realidade. Assim, surgem os mitos de que “o português é muito difícil” ou “brasileiro não sabe falar português”, citados por Bagno (2006 apud FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014, p.83).

O trabalho com a norma, tida como “padrão de prestígio” a ser ensinado, não pode ser visto como algo a ser totalmente excluído da sala de aula, pois este espaço também deve proporcionar ao aluno o acesso a uma variedade diferente da sua e que será encontrada em situações específicas de formalidade.

### **2.2.2 Abordagem funcional centrada no uso e ensino de gramática**

A abordagem funcionalista de língua centrada no uso, segundo Thompsom e Couper-Kuhlen (2005 apud FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014, p.84) “caracteriza-se por tomar o fenômeno linguístico como processo e produto da interação humana, da atividade sociocultural”. A proposta de ensino da língua por este viés funcionalista tem como foco trabalhar as questões linguísticas baseadas em práticas sociais situadas com propósitos discursivo-pragmáticos. Essa proposta tem como base a análise e a reflexão sobre a língua, pois é, através delas, que os alunos podem desenvolver suas capacidades de

---

<sup>4</sup> O termo “língua padrão”, nesse contexto, remete à ideia de variedade padrão, já que se reporta à língua em uso.

compreensão e expressão em sua competência comunicativa, indo de acordo com o que os PCNs acreditam ser o norte para o ensino de língua portuguesa.

Diferente da abordagem tradicional de ensino, o professor em sala de aula deve guiar seus trabalhos observando as diversas situações sociointeracionais de uso da língua e não apenas trabalhar com métodos prescritivos. Por centrar-se na língua em uso, a perspectiva funcionalista abrange tanto a modalidade falada quanto a escrita. A fala, por ser parte fundamental para a comunicação social do aluno, influencia diretamente em sua escrita por conta das marcas pragmáticas de sua oralidade. A par disto, a produção oral do aluno pode vir a ser objeto de investigação e estudo, assim como as consagradas produções já escritas. Esta concepção aproxima a realidade linguística do aluno ao conteúdo sistematizado que é ensinado a ele na escola e pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014).

Para a abordagem funcionalista, as categorias linguísticas não possuem um caráter discreto, imutável, como pregam os manuais de gramática descritiva, mas sim fazem parte de uma escalaridade, um *continuum*, em que alguns traços estão mais ou menos presentes. Para Cezario, Costa e Furtado da Cunha (2003 apud FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014), as fronteiras que separam uma categoria linguística de outra não são nítidas, pressuposto teórico funcionalista. Sendo assim, o professor pode trabalhar com um leque mais amplo de uso da língua. Como resultado, o aluno passará a reconhecer as diferentes características da língua como formas legítimas, cada uma associada a situações comunicativas específicas e a respeitar a diversidade linguística entre as comunidades de fala.

Em suma, para Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014), o ensino de língua centrado nos princípios funcionalistas corrobora com as orientações dos PCNs, no que diz respeito à diversidade de uso que fazemos da língua; os contextos comunicativos e à organização estrutural dos textos; ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e ao respeito à pluralidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala.

### **2.3 Marcadores Discursivos**

Vários pesquisadores, de acordo com Rost (2002), têm se dedicado ao estudo das propriedades dos MDs e nomeado estes itens de maneiras diferentes, de acordo com o viés teórico-metodológico adotado. A partir da ótica da *Análise da Conversação*, autores como Marcuschi (1989), Urbano (1993) e Macedo e Silva (1996) utilizam a nomenclatura de

*Marcadores Conversacionais* (MCs), pois defendem que estes elementos “atuam tanto no nível das relações estabelecidas no texto, como das relações entre falante e o seu texto e, até mesmo, entre o falante e o seu ouvinte” (ROST, 2002, p. 35). O termo *Pontuantes* é utilizado por autores como Vicent, Votre e Laforest (1996). Por fim, Risso, Silva e Urbano (1996) e Martelotta, Votre e Cezario (1996) tratam estes itens como *Marcadores Discursivos*.

### 2.3.1 Marcadores Discursivos: conceito

Alguns elementos da língua portuguesa brasileira, que são utilizados nos atos de conversação entre interlocutores, não estão inseridos na normatização de nossa gramática prescritiva. Por conta disto, há um pré-conceito estabelecido no uso destes termos, palavras e/ou expressões utilizados na escrita de nosso idioma, os considerando até como vícios de linguagem. Como citado na seção introdutória deste projeto, em nossa língua há palavras e expressões que são difíceis de serem alocadas dentro de uma das dez classes gramaticais existentes. Faz-se interessante considerar também como Valle (2014) amplia o conceito acerca dos MDs, baseado em Schiffrin (2001):

Em suas considerações mais recentes, Schiffrin (2001) assume que os MDs podem funcionar simultaneamente em quatro domínios ou planos distintos – no cognitivo, no textual, no expressivo e no social – em que são requeridas diferentes habilidades comunicativas, como detalhado abaixo:

**Domínio cognitivo:** habilidade para representar conceitos e ideias através da língua.

**Domínio textual:** habilidade para organizar formas e transmitir significados dentro de unidades linguísticas maiores do que uma sentença.

**Domínio social e expressivo:** capacidade de usar a linguagem para exibir as identidades pessoais e sociais, para transmitir atitudes e executar ações e negociar relações entre si e os outros (VALLE, 2014, p43).

O conceito de Marcadores discursivos (MDs) recai sobre as “construções que atuam tanto no plano textual, estabelecendo elos coesivos entre partes do texto, como no plano interpessoal, mantendo a interação falante/ouvinte e auxiliando no planejamento da fala” (GORSKI et al., 2004; MARCUSCHI, 1989 apud FREITAG, 2007, p. 02).

### 2.3.2 A origem dos estudos sobre os Marcadores Discursivos

11

Os MDs são recursos linguísticos altamente produtivos em variadas línguas. Também as pesquisas que investigam os MDs são diversas e provém de diferentes

abordagens teórico-metodológicas. Schiffrin (1987), por exemplo, investigou onze tipos de MDs do inglês derivados de conjunções (*and, but, or, because; well, so*), advérbios (*now, then*), interjeições (*oh*) e expressões lexicalizadas (*I mean, y'know*). Fraser (1999), por sua vez, relatou a existência de mais de 100 MDs em inglês britânico, mas sua investigação recaiu sobre os MDs *but, and, so e then*, entre outros, constantes no British National Corpus (BNC).

No Brasil, por volta de 1984, pesquisadores como Dino Preti, Luiz Antônio Marcuschi e Ataliba Teixeira de Castilho começaram a desenvolver estudos relacionados à análise da conversação, teoria que vinha sendo discutida e estudada em outros países desde a década de 1970. Estes autores são considerados os pioneiros nestes estudos em terras brasileiras e “vêm desde então propiciando uma profícua discussão e produção de textos na área da Análise da Conversação para a determinação da sistematicidade e de características próprias da língua na interação verbal” (SILVA, 2010, p. 53).

A partir desta teoria, a ideia de que o ato conversacional é desorganizado começa a ser questionada, pois até então as marcas da oralidade da língua falada eram estigmatizadas pelos linguistas adeptos da gramática prescritiva. Sendo assim, Silva (2010) destaca a importância dos estudos relacionados aos *reorientadores* da conversação, as *hesitações*, os itens que administram os turnos de fala, entre outros.

Said Ali, em 1930, já afirmava que todos os indivíduos faziam uso de palavras ou expressões durante a conversação para que esta fosse bem sucedida, porém não as denominou como marcadores do discurso. A partir de Ali, que focou em diferentes mecanismos comunicacionais da língua falada, muitos estudos voltaram-se tanto para os “sinalizadores e organizadores da interação quanto à produção discursiva, passando por diversas interpretações e posturas” (SILVA, 2010, p. 57).

Para Marcuschi (1989 apud FREITAG, 2007), em termos de apresentação formal, os MDs dividem-se em três tipos: os prosódicos (têm por objetivo o gerenciamento da interação verbal, como as pausas, por exemplo), os não lexicais (expressões como “hm hm”, “ih”, “ah”, entre outras) e os lexicais (mantém-se a forma da palavra, porém o sentido é alterado).

### **2.3.3 Multifuncionalidade dos Marcadores Discursivos**

Pretende-se aqui trazer breve explanação sobre como cada autor relacionado à área conceitua e descreve a multifuncionalidade dos Marcadores Discursivos. Para Castilho

(1989), os MDs são os itens que organizam o texto. Para Marcuschi (1989), os *Marcadores Conversacionais* (MCs) têm sua função voltada para os atos interacionais e na manutenção da identidade social existente entre os interlocutores. Em suma, para o autor, os MCs são acima de tudo conectores interativos e multifuncionais (ROST, 2002).

Urbano (1993) percebe que os elementos formais semânticos e sintáticos estudados por ele colaboram na construção da coerência do texto falado, pois funcionam como “articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também de seus interlocutores, à medida que marcam e explicitam os aspectos interacionais e pragmáticos de sua produção” (ROST, 2002, p. 36). Macedo e Silva (1996) afirmam que os MDs apresentam macrofunções discursivas, como o processamento da fala na memória, a manutenção da interação dialógica e a organização discursiva interna. Martelotta (1996), por sua vez, afirma a reorganização da linearidade discursiva como macrofunção dos MDs, dentro das informações trocadas pelos falantes (ROST, 2002).

De acordo com Tavares (1999), quando falamos destes elementos organizadores textuais podemos denominá-los de *conectores*, no sentido gramatical, e *marcadores* quando relacionados à interação. Porém, faz-se necessário perceber que

o aspecto motivador do uso desses elementos é o fato de que o falante precisa de elementos que marquem estratégias interativas no sentido de reorganizar o fluxo do pensamento e, ao mesmo tempo, registrar essa reorganização para o ouvinte. [...] Dessa forma, há contextos em que os itens sob análise atuam no nível mais textual, exercendo funções relacionais, e outros em que desempenham funções mais voltadas para o nível extratextual. (ROST, 2002, p. 37-38)

Pereira (2016) descreve dois tipos de marcadores: os pragmáticos e os textuais. Em suma,

Os primeiros [marcadores pragmáticos] são entendidos como interação verbal, ou seja, usados na oralidade, para conduzirmos uma conversa, manifestando sentimentos e intenções, exemplo (“e aí?”), ou para cobrar algo ou confirmar (“né?”, “sabe?”, “entende?”, “tudo bem?”) ou para continuar (“bom”, “bem”, “então”). Os segundos, no caso dos MDs textuais, estão associados à organização de um texto. Com eles iniciam-se ou recusam-se assuntos, temas (“bom, é o seguinte”, “essa não”, “sem essa”); aceitam-se temas ou proposições (“tá bom”, “vamos lá”), organizam-se sub-temas (“inicialmente”, “primeiramente”, “em segundo lugar”, “em seguida”), sequenciam-se temas (“e então”, “e aí”, “agora”) etc. (PEREIRA, 2016, p. 9)

De acordo com Rost (2002), com base em Silva e Macedo (1989), os MDs se distribuem em nove subgrupos, considerando o caráter funcional de cada um. Os subgrupos de MDs descritos pelas autoras são: *iniciadores* (ah; bom; bem; não; olha; etc.), *Requisitos de Apoio Discursivo* (RADs: né? tá? sabe? entendeu? Viu? etc.), *redutores* (eu acho pô! sei

lá; pô! etc.), *esclarecedores* (quer dizer; isto é; deixa eu ver; etc.), *preenchedores de pausa* (assim... bem... é..., hãhã..., etc.) *sequenciadores* (aí; então; depois; etc.), *resumidores* (essas coisas; e tal; coisa e tal; e tudo; etc.), *argumentadores* (agora; não; não, mas; é, mas; sim, mas; etc.) e os *finalizadores* (então tá; é isso aí; tudo bem; etc.). Todavia, essa divisão apresenta um problema, pois os MDs não têm função única ou constante, mas seu papel é determinado prioritariamente pelo contexto de uso.

Entre os pesquisadores, é consenso afirmar que os MDs podem desempenhar múltiplas hiperfunções textuais, já que estes itens se organizam no momento interacional. Sendo assim, é importante utilizarmos destes elementos para que os aprendizes de P/A construam uma real competência comunicativa e sociocultural.

### **3 Metodologia**

Os procedimentos metodológicos aplicados nesta proposta de ensino de MDs a falantes de PLA se constituíram de quatro etapas, a saber:

A primeira consistiu no levantamento teórico de informações acerca da definição e caracterização dos MDs em língua portuguesa e das línguas em geral, da Linguística Funcional Centrada no Uso e no ensino de língua portuguesa baseado na abordagem comunicativa para melhor embasar a elaboração da proposta do curso sobre MDs para estrangeiros.

A segunda etapa versou sobre a preparação e divulgação do curso “A língua portuguesa do Brasil em situações diárias”<sup>5</sup>. Para a preparação do curso, selecionamos quatro áudios utilizados nas provas escritas aplicadas em anos anteriores pelo exame Celpe-Bras, dos anos de 2018 (02 minutos e 56 segundos), 2017/2 (02 minutos e 54 segundos), 2008/2.2 (02 minutos e 39 segundos) e 2001/2 (02 minutos e 03 segundos)<sup>6</sup>. Esses áudios são reproduzidos durante a realização da prova escrita do Exame e visam avaliar a compreensão oral e produção escrita dos participantes. Optamos por efetuar o levantamento dos MDs em uso no PB nesses áudios porque julgamos que estejam mais próximos de práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, próximo também dos prováveis alunos do curso, que estão se preparando para realizar o Exame Celpe-Bras no segundo semestre de 2019. Na transcrição dos áudios, efetuamos um levantamento de MDs empregados que forneceu a base dos MDs como objeto de ensino em sala de aula. Vejamos a transcrição de um dos áudios utilizados para levantamento da recorrência dos MDs:

---

<sup>5</sup> Projeto registrado sob o nº EXT-2019-0058.

<sup>6</sup> Os áudios são de domínio público e estão disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2018>

**NARRADOR:** Série especial, Globo da morte: Os perigos do trânsito para os motociclistas!

**ATENDENTE:** Tele Pizza Expresso, bom dia!

**CLIENTE:** Bom dia. Eu queria pedir uma pizza grande e um refrigerante dois litros.

**ATENDENTE:** Pois não, são vinte reais, mais cinco da taxa de entrega. O pedido vai chegar em 30 minutos ou você não precisa pagar. -- Oh, Maicon! tem uma entrega pra você.

**MAICON:** Outra vez?! Eu já dobrei hoje. Tô na entrega desde ontem à noite.

**ATENDENTE:** Não, só mais essa, depois cê pode ir pra casa, tá?!

**MAICON:** Ah, tá bom, acredito. [...]

**DIRCEU:** Estão submetidos aos riscos físicos, onde abranja aí o ruído, a vibração, as variações térmicas, que vão causar problemas à saúde do indivíduo. Além disso, o risco químico, por ele estar submetido a ir às poeiras, a fuligem, os gases, também causadores de doenças e, além disso, o risco de acidentes. Então, esse indivíduo, ele é submetido a uma condição insalubre e penosa. [...] (2018)

Finalizada a preparação, passamos à divulgação do curso nas redes sociais da Internet (Facebook, WhatsApp) e presencialmente com os estudantes da UFFS e do Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (CELUFFS). Para tal, foi confeccionado um cartaz de divulgação (APÊNDICE A).

A terceira etapa resultou na promoção do curso de extensão “A língua portuguesa do Brasil em situações diárias” cujo objetivo foi estimular a aprendizagem de MDs do português a estrangeiros com base na teoria funcionalista baseada no uso e na abordagem comunicativa para o ensino de português como língua estrangeira. O curso de extensão ocorreu de 22 de abril a 17 de maio de 2019 e teve carga-horária de 16 horas-aula. O público-alvo foi constituído por cinco alunos estrangeiros advindos de diferentes países de três continentes (Honduras, Guiné Equatorial e Irã) frequentadores de cursos de PLA ofertados pelo CELUFFS, *campus* Chapecó, SC. Esses alunos estudam português na UFFS porque foram pré-aprovados para cursarem graduação no Brasil através do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), administrado conjuntamente pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC e pelo Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores – DC/MRE, mas, antes, segundo edital de convocação<sup>7</sup>, precisam apresentar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

Na etapa de execução, foram realizados 8 encontros de 2 horas-aula cada. O primeiro e o último encontro nos forneceram duas amostras de dados de MDs para análise, que detalhamos mais abaixo. Os demais encontros para execução das aulas propriamente ditas se

---

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2019/Edital\\_PEC-G\\_2019.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2019/Edital_PEC-G_2019.pdf).

deram da seguinte maneira: 1º encontro: apresentação do curso e de seus objetivos e diagnóstico inicial do emprego dos MDs; 2º ao 7º encontro: reprodução de áudios do acervo Celpe-Bras; compreensão oral sobre o assunto/tema dos áudios; projeção da transcrição dos áudios para análise linguística no que tange ao uso do léxico e dos MDs; revisão dos MDs e análise de seus usos; 8º encontro: diagnóstico final. As atividades desenvolvidas ao longo dos encontros tiveram como foco o desenvolvimento de práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, porém alguns exercícios de escrita também foram aplicados para que os alunos pudessem perceber a variação dos MDs num mesmo contexto.

A primeira amostra, coletada no dia 22/04/2019, é resultado da aplicação de um instrumento (disponível em <https://youtu.be/THBfdChv44>) para mensurar o uso de MDs por falantes de PLA. O instrumento utilizado foi uma interação face a face a partir de um roteiro de perguntas pré-estabelecidas com o intuito permitir aos alunos refletirem sobre os assuntos escolhidos, como: distância familiar; chegada e adaptação ao Brasil; planos para o futuro; entre outros. Nossa hipótese era que os alunos, por estarem em fase inicial de aprendizagem do português, apresentassem baixa recorrência de MDs da língua portuguesa. Esta etapa, nomeada de avaliação diagnóstica, foi gravada em áudio e teve aproximadamente 40 minutos de duração. Houve a participação de dois alunos que foram informados do objetivo da atividade e da gravação. Os alunos também assinaram um Termo de consentimento livre e esclarecido e cederam seus dados para esta pesquisa. O Informante 1 (INF1)<sup>8</sup> é um homem hondurenho, de 19 anos, falante de espanhol como primeira língua, residente no Brasil desde fevereiro de 2019, que ainda não havia tido contato com falantes de língua portuguesa. A Informante 2 (INF2) é uma mulher iraniana, de 30 anos, falante de língua persa como primeira língua, que já esteve no Brasil entre 2016 e 2017, na cidade de Florianópolis e retornou para o Irã. Em fevereiro de 2019, voltou ao Brasil, para Chapecó, para se preparar para o exame Celpe-Bras.

A segunda amostra foi coletada no dia 17/05/2019 por meio da aplicação de outro instrumento (disponível em <https://youtu.be/7IWZqguSWpU>) a fim de se averiguar o impacto do ensino dos MDs na aprendizagem dos alunos estrangeiros. Esta avaliação gravada em áudio teve aproximadamente 35 minutos de duração e a participação de cinco alunos. Além dos dois alunos que participaram da primeira avaliação diagnóstica citados anteriormente, outros três frequentaram as aulas a partir do segundo encontro. Todos os alunos também assinaram um Termo de consentimento livre e esclarecido e cederam seus

---

<sup>8</sup> Atribuímos a seguinte simbologia para identificar os participantes da interação e manter o anonimato dos envolvidos: INF1 significa informante 1.

dados para esta pesquisa. O perfil dos três alunos é o seguinte: a Informante 3 (**INF3**) é uma mulher hondurenha, de 19 anos, falante de espanhol como primeira língua, residente no Brasil desde fevereiro de 2019, que ainda não havia tido contato com falantes de língua portuguesa. O Informante 4 (**INF4**) é um homem de origem guinéu-equatoriana, com 22 anos, falante de espanhol como primeira língua, que teve sua chegada ao Brasil em janeiro de 2019 e que ainda não havia tido contato com falantes de língua portuguesa. Por fim, o último participante, a Informante 5 (**INF5**), é uma mulher de origem guinéu-equatoriana, com 25 anos, falante de espanhol como primeira língua, que teve sua chegada ao Brasil em janeiro de 2019, que ainda não havia tido contato com falantes de língua portuguesa. De maneira geral, todos os alunos encontravam-se em nível básico de proficiência na língua portuguesa.

A transcrição completa de ambas as amostras coletadas estão disponíveis nos Apêndices B e C. Essa transcrição seguiu, de certa forma, uma escrita que buscou a máxima fidelidade às falas dos informante e que segue os sistemas ortográfico e sintático da língua portuguesa. Porém, algumas trocas fonéticas e interferências da primeira língua dos informantes foram percebidas nos áudios e transcritas a fim de captar a forma tal qual foi produzida pelo aluno, como se verifica nas palavras e expressões em itálico no trecho a seguir extraído da segunda amostra:

**ENTREVISTADOR:** Então você ri fácil?

**INF1:** Qual é a palavra?

**ENTREVISTADOR:** Fácil.

**INF4:** Fácil [...] eu acho que não tanto, mas eu primeiro olho a *acción*, depois, se tem graça, eu não vou durar para estar a *sonrir*.

**ENTREVISTADOR:** Entendi. E você INF5, o que faz você rir?

**INF5:** Hum, *pocas cosas*. Por exemplo, eu não gosto de *reír*.

A quarta e última etapa consistiu no levantamento e na análise das ocorrências de MDs produzidos pelos alunos do curso nas duas amostras e, por fim, na produção deste artigo científico com os resultados encontrados.

#### **4 Apresentação e análise dos resultados**

Esta seção apresentará quali-quantitativamente os MDs identificados na fala dos alunos do curso de extensão “A língua portuguesa do Brasil em situações diárias”. Essa quantificação dos dados pode fornecer uma tendência recorrente de uso desses recursos pelos falantes de PLA a depender do contexto.

### 4.1.1 Constituição formal dos MDs

#### a) Caracterização e hipóteses

Os MDs, segundo Marcuschi (1989), são classificados como não lexicais (expressões como “hm hm”, “ih”, “ah”, “ahn ahn”, “eh eh”, entre outras) e os lexicais (mantém-se a forma de origem da palavra, por exemplo, verbos “tá?” e “olha”, adjetivos “certo?”, etc.).

Vejam, então, algumas ocorrências da primeira amostra investigada que exemplificam essa constituição formal dos MDs, segundo Marcuschi (1989):

(01)

**ENTREVISTADOR:** A pergunta é bem simples. A pergunta é: Quem é você?

**INF1:** Eu vou começar. **Ah**, Pode ser minha informação como de onde sou eu? O que faço? [...]

(02)

**ENTREVISTADOR:** E você, INF2? Quem é você? Você deve ter bastante coisas pra falar de uma cultura tão diferente.

**INF2:** **Ahm**, eu *soi* menina iraniana. Eu tenho muito... **ah**... *sonhas*, eu to aqui por causa que eu *quer* estudar medicina. Aí, português é pré-curso. Você sabe. **Ahm**, eu *gosta* aprender muito... eu gostaria...eu gosto de *aprender* línguas... **hum**. Você pode perguntar mais?

Nas ocorrências (01) e (02), os informantes empregaram MDs não lexicais, como destacado. Vejamos, na sequência, ocorrências da amostra de MDs lexicais empregados pelos informantes:

(03)

**ENTREVISTADOR:** Quem é o INF1?

**INF1:** **Bom**, eu sou estudante. Sou *do* Honduras e... sempre estou com fome... [...]

**ENTREVISTADOR:** [...] Essa pergunta, ela é diferente. Para o que vocês vivem?

**INF1:** **Bom**, eu vivo para aproveitar as oportunidades da vida. Porque acredito que a pessoa tem muitas oportunidades. **Dáí**, se você... (toma?) se você faz tudo certo, então você só viver para saber até onde você pode chegar. **Então**, basicamente é só tentar chegar o mais longe. Ser a melhor pessoa que você pode ser.

(04)

**ENTREVISTADOR:** É? Vou fazer uma pergunta mais pessoal pra vocês: como é que está a saudade da família? [...]

**INF1:** **Eu acho que** é mais difícil pra ela porque fica longe, nossa! [...]

(05)

**ENTREVISTADOR:** Você acha que tem vida pra tudo isso?

**INF2:** Eu acho que... eu acredito que para todo mundo é isso. Quando que você não tem sonha, **então** você não tem...

**INF1:** A vida não faz sentido sem sonho.  
**INF2:** ...sem sonho. Se você para sonho, **então** você não tem...  
**INF1:** Não há vida.

Nas ocorrências (03) a (05), os informantes empregaram MDs lexicais de origem adjetival, em (03), verbal, em (04), e adverbial em (05).

Como se vê, os informantes empregaram ambas as formas de MDs (lexicais e não lexicais) nas duas amostras. Em razão disso, nossa hipótese é que, na primeira amostra, coletada no início do curso, os informantes empreguem de modo mais recorrente MDs não lexicais, cuja função é principalmente preencher pausas e manter o turno de fala (MACEDO; SILVA, 1996) já que requererem baixo esforço em termos linguísticos dos aprendizes de PLA. Assim, à medida que os estudantes adquirem maior fluência discursiva, a partir do contato com o aprendizado dos MDs da língua portuguesa, postulamos que, na segunda amostra, os informantes empreguem mais MDs lexicais com maior diversidade de funções comunicativas. Estimamos também que falantes de línguas próximas ao português, no caso falantes de espanhol, podem produzir maior recorrência de MDs lexicais, utilizando-os em diferentes contextos discursivos, ao contrário da falante de língua mais distantes, no caso o persa, que empregará mais MDs não lexicais, que demandam baixo esforço linguístico.

## b) Resultados e discussão

Vejamos, então, os resultados gerais acerca da constituição formal dos MDs por amostra nas Tabelas 1 e 2:

	<b>MDs Lexicais</b>	<b>MDs Não Lexicais</b>
<b>Informante</b>	<b>Total de ocorrências</b>	<b>Total de ocorrências</b>
INF1	20/39 (51,3%)	19/39 (48,7%)
INF2	18/62 (29,1%)	44/62 (70,9%)
<b>Total geral</b>	<b>38/101 (37,6%)</b>	<b>63/101 (62,4%)</b>

**Tabela 1:** MDs utilizados pelos Informantes na primeira amostra, segundo a apresentação formal. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No total, os dois informantes empregaram 101 MDs na interação face a face que resultou na primeira amostra. Podemos observar, pelos percentuais obtidos, que o **INF1** utilizou mais MDs lexicais que a **INF2**, conforme nossa expectativa. Cremos que isso pode ter ocorrido porque a primeira língua do **INF1** é o espanhol, língua próxima do português<sup>9</sup>, associando mais facilmente seus MDs da língua nativa com os do PB. Por outro lado, a **INF2** apresentou maior ocorrência de MDs totais em relação ao **INF1** mesmo devido à distância entre sua primeira língua (o persa) e a língua adicional (o português). Todavia, a maior parte dos MDs são não lexicais, que não requer muito esforço linguístico na interação.

	MDs Lexicais	MDs Não Lexicais
Informante	Total de ocorrências	Total de ocorrências
INF1	9/14 (64,3%)	5/14 (35,7%)
INF2	12/27 (44,4%)	15/27 (55,6%)
INF3	13/23 (56,5%)	10/23 (43,5%)
INF4	14/19 (73,6%)	5/19 (26,4%)
INF5	0/6 (0%)	6/6 (100%)
<b>Total geral</b>	<b>48/89 (53,9%)</b>	<b>41/89 (46,1%)</b>

**Tabela 2:** MDs utilizados pelos Informantes na segunda amostra, segundo a apresentação formal. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No total, os cinco informantes empregaram 89 MDs na segunda amostra. Além dos participantes da gravação do áudio da primeira amostra, outros três alunos (cuja primeira língua é o espanhol) compareceram ao curso a partir do segundo encontro. Devido a isso, os informantes **INF1** e **INF2** tiveram menos tempo de participação na conversa, se comparada com a gravação da primeira amostra. Os resultados confirmaram nossa hipótese e revelaram que os informantes que possuem a primeira língua com maior proximidade do português,

<sup>9</sup> Mordente e Ferroni (2015 *apud* FERRONI; BIRELLO, 2016, p. 484) afirmam que o aprendizado de línguas afins é mais rápida porque os falantes dessas línguas têm condição de compreender o sentido global de um texto escrito (e, em medida menor, de um texto oral) em uma língua próxima sem nunca tê-la praticado ou estudado.

conseguiram associar e utilizar os MDs lexicais de modo mais frequente. O **INF1** mostrou redução no uso dos MDs não lexicais ao final do curso, enquanto apropriou-se um pouco mais dos MDs lexicais para orientar seus turnos de fala. A **INF2** apresentou maior equilíbrio na utilização de MDs lexicais e não lexicais. A **INF3** demonstrou equilíbrio na utilização dos MDs lexicais e não lexicais e podemos perceber em sua fala mais assimilação e apropriação dos MDs ao longo do curso.

O **INF4** tem sua fala marcada com maior uso dos MDs lexicais. Porém, utiliza ambos os recursos por demonstrar dificuldade na formulação de suas ideias em língua portuguesa. Por fim, a **INF5** pouco se manifestou. Todavia, sua fala calma e pensada reflete a pouca apropriação de MDs levantados, pois mesmo estando em fase inicial de aprendizagem do PLA, sempre se preocupou em falar calmamente e com uso moderado do léxico que já absorvera.

De modo geral, percebemos um incremento no uso dos MDs pelos informantes, se comparada a primeira amostra com a segunda. Foi possível constatar que à medida que os estudantes adquiriram maior fluência discursiva, a partir do contato com o aprendizado formal dos MDs da língua portuguesa, utilizaram mais MDs lexicais do que não lexicais, o que confirmou nossa hipótese de que o ensino de MDs a estudantes da UFFS falantes de PLA conduziria ao aumento de sua competência sociocomunicativa na língua portuguesa. Também se confirmou a estimativa de que falantes de línguas próximas apresentariam maior recorrência de MDs lexicais, se comparado a falantes de línguas distantes ao português, que recorreriam ao maior uso de MDs não lexicais.

#### 4.1.1 Multifuncionalidade dos MDs

Os MDs são multifuncionais, conforme levantamento bibliográfico realizado, mas seu papel é determinado prioritariamente pelo contexto de uso. De maneira geral, os MDs presentes nos exemplos, porém não destacados, se encaixam em categorias, com multifuncionalidades diferentes das mencionadas em cada caso. Vejamos algumas ocorrências da primeira amostra que revelam a multifuncionalidade de uso dos MDs pelos informantes:

(06)

**ENTREVISTADOR:** Quem é o INF1?

**INF1:** **Bom**, eu sou estudante. Sou *do* Honduras e... sempre estou com fome... [...]

**ENTREVISTADOR:** [...] Essa pergunta, ela é diferente. Para o que vocês vivem?

**INF1: Bom**, eu vivo para aproveitar as oportunidades da vida. Porque acredito que a pessoa tem muitas oportunidades. Daí, se você... (toma?) se você faz tudo certo, então você só viver para saber até onde você pode chegar. Então, basicamente é só tentar chegar o mais longe. Ser a melhor pessoa que você pode ser.

Em (06), o informante empregou o MD iniciador “bom”, que sinaliza a tomada de um turno pelo interlocutor.

(07)

**ENTREVISTADOR:** Você compreendeu a pergunta e a resposta dele (direcionando a pergunta à INF2)? [...] O que tu acha?

**INF2:** Sim. Eu concordo... eu concordo com o INF1 também. A gente tá aqui, a gente tá longe da família. Estamos com saudade para deles, a gente... não sei que... a gente tem esse situação para ver família ou não por causa do futuro, **né**? Porque sempre minha mãe também gosta que eu estuda, que eu fica sucesso. [...]

Em (07), o informante usou o MD de requisito de apoio discursivo “né”, que sinaliza a manutenção do ato conversacional por parte do interlocutor.

(08)

**ENTREVISTADOR:** Uhum. Tem que cuidar muito o quê fala.

**INF1:** Eu *prefero* calar boca! Porque eu já falei que eu sou uma pessoa que não gosta de briga. O melhor jeito de não ter briga é não falar...

**ENTREVISTADOR:** É ficar quieto?

**INF1: Isso mesmo.**

Em (08), o informante utilizou o MD redutor “Isso mesmo”, que sinaliza a concordância e encerramento da fala.

(09)

**ENTREVISTADOR:** É? Vou fazer uma pergunta mais pessoal pra vocês: como é que está a saudade da família? [...]

**INF1:** Eu acho que é mais difícil pra ela porque fica longe, nossa! [...]

**ENTREVISTADOR:** [...] Essa pergunta, ela é diferente. Para o que vocês vivem?

**INF2:** Eu tô vivendo por causa... porque... eu quer chegar – não sei esse palavra bem – eu que chegar para meu sonho. Quando... **eu acho que**... quando que a INF2 terminou sonho da INF2 terminar, ela não pode viva mais.

Em (09), os informantes recorreram ao uso do MD esclarecedor “eu acho que”, que sinaliza o momento em que o interlocutor quer expressar sua opinião.

(10)

**ENTREVISTADOR:** A pergunta é bem simples. A pergunta é: Quem é você?

**INF1:** Eu vou começar. **Ah**, Pode ser minha informação como, de onde sou eu? O que faço? [...]

Em (10), o informante empregou o MD preenchedor de pausas “Ah” para organizar as ideias no início de sua fala, categorizando este MD como *iniciador*.

(11)

**ENTREVISTADOR:** E você, INF2? Quem é você? Você deve ter bastante coisas pra falar de uma cultura tão diferente.

**INF2:** Ahm, eu *soi* menina iraniana. Eu tenho muito... ah... *sonhas*, eu to aqui por causa que eu *quer* estudar medicina. Aí, português é pré-curso. Você sabe. Ahm, eu *gosta* aprender muito... eu gostaria...eu gosto de *aprender* línguas... hum, você pode perguntar mais?

Já em (11), o informante usou os MDs preenchedores de pausas “ah”, “aí”, “ahm” e “hum” para organizar as ideias durante seu turno de fala.

(12)

**ENTREVISTADOR:** Você acha que tem vida pra tudo isso?

**INF2:** Eu acho que... eu acredito que para todo mundo é isso. Quando que você não tem sonha, então você não tem...

**INF1:** A vida não faz sentido sem sonho.

**INF2:** ...sem sonho. Se você para sonho, então você não tem...

**INF1:** Não há vida.

Em (12), os informantes utilizaram o MD sequenciador “então”, que sinaliza um esclarecimento sobre sua própria fala anterior.

Como se viu, os informantes empregaram MDs com diferentes funções na primeira amostra. Resta saber quais os contextos de uso desses MDs. Espera-se que os informantes, em razão da fase de aprendizado inicial do português, empreguem os MDs que apresentam sua função voltada para os atos interacionais mais imediatos, conforme Marcuschi (1989) e Macedo e Silva (1996), como *iniciadores* (ah; bom; bem; não; olha; etc.), *Requisitos de Apoio Discursivo* (RADs: né? tá? sabe? entendeu? Viu? etc.) e *preenchedores de pausa* (assim... bem... é..., hã..., etc.). Já os MDs que requerem maior esforço em termos linguísticos serão menos frequentes, como *redutores* (eu acho pô! sei lá; pô! etc.), *esclarecedores* (quer dizer; isto é; deixa eu ver; etc.), *sequenciadores* (aí; então; depois; etc.), *resumidores* (essas coisas; e tal; coisa e tal; e tudo; etc.), *argumentadores* (agora; não; não, mas; é, mas; sim, mas; etc.) e os *finalizadores* (então tá; é isso aí; tudo bem; etc.).

## b) Resultados e discussão

Vejam, então, os resultados gerais acerca da multifuncionalidade dos MDs por informante da primeira amostra nos quadros 1 e 2:

Forma dos MDs	Total de ocorrências	Contexto de uso
<i>Ah, Bom, Hm, ah</i>	18	Organizar o pensamento para iniciar ou manter o turno
<i>Então, daí, bom, tipo</i>	13	Sequenciar a fala/dar continuidade à própria fala
<i>Aham, Uhum</i>	3	Concordar
<i>Eu acho que, acho que</i>	2	Expressar opinião
<i>Nossa!</i>	2	Expressar ênfase
<i>Isso mesmo</i>	1	Afirmar
<i>“ãh?”</i>	1	Expressar dúvida
<b>Total geral</b>	<b>40</b>	

**Quadro 1:** Multifuncionalidade dos MDs na fala do Informante 1 (INF1) da primeira amostra. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No geral, o **INF1** utilizou 40 MDs durante a interação face a face que resultou na primeira amostra, dentre os quais, em sua maior parte, MDs da categoria dos *iniciadores* (*Ah, Bom, Hum*) e dos *sequenciadores* (*Então, daí, bom, tipo*), pois produzia muitas pausas antes de iniciar suas falas, o que pode indicar que estava planejando seu pensamento e sequenciar adequadamente suas ideias na língua portuguesa, esclarecendo-as em alguns pontos. É importante observar que o **INF1** declarou abertamente ter preconceito com alguns tipos de MDs e, por esse motivo, procurava monitorar sua fala e não se apropriar muito de tais recursos linguísticos da nova língua. Todavia, como vemos no Quadro 1, embora o informante tenha autoconsciência do uso dos MDs e acredite se monitorar durante sua fala, apresentou boa quantidade desses itens durante a interação.

MDs	Total de ocorrências	Contexto de uso
<i>Aham, Uhum,</i>	14	Concordar com o interlocutor
<i>hum, ah, ahm,</i>	31	Organizar o pensamento para iniciar ou manter o turno
<i>Aí, tipo, então,</i>	7	Sequenciar a fala/dar continuidade à própria fala
<i>acho que, eu acho que,</i>	10	Expressar opinião
<i>Olha, né?</i>	4	Chamar a atenção do interlocutor/manter o turno da conversa
<i>Nossa</i>	1	Expressar ênfase
<b>Total geral</b>	<b>67</b>	

**Quadro 2:** Multifuncionalidade dos MDs na fala da Informante 2 (INF2) da primeira amostra. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No geral, o **INF2** utilizou 67 MDs durante a interação que resultou na primeira amostra. Dos contextos de uso, os MDs *preenchedores de pausa* (*hum, ah, ahm*) foram empregados em maior quantidade para organizar seu pensamento e acionar o vocabulário desejado da língua portuguesa. Segundo a própria informante, sua primeira língua, o persa, não possui distinção de gênero, assim como o inglês, língua que a **INF2** também domina. Por este motivo, é provável que ela demande mais tempo para refletir do que os outros participantes sobre a utilização de palavras e artigos nos gêneros masculino e feminino, por exemplo.

Passamos, na sequência, a apresentar algumas ocorrências da multifuncionalidade de MDs na fala dos informantes da segunda amostra investigada. Novamente, os MDs presentes nos exemplos, porém não destacados, se encaixam em categorias, com multifuncionalidades diferentes das mencionadas em cada caso:

(13)

**ENTREVISTADOR:** [...] Qual foi a última vez que vocês se sentiram envergonhados? [...]

**INF1:** Eu? Ahm, bom, a memória mais *reciente* acho que foi o dia que cheguei pro Chapecó, que não tinha onde morar.

Em (13), o informante utilizou o MD preenchedor de pausas “Ahm” para organizar as ideias no início de sua fala, categorizando este MD como *iniciador*.

(14)

**ENTREVISTADOR:** O que faz você rir?

**INF2:** Sempre eu ri.

**ENTREVISTADOR:** Mas, do quê?

**INF2:** Viu, quando que eu *quer* conversar com outro pessoal, primeiro eu ri, depois eu começar. Eu é tipo pessoal, porque eu não gosta ficar muito... séria. Não gosto. Sempre eu começa... também eu acho que quando que você quer... ahm, rir, ahm, esse é muito importante, que esse pessoa que tá rindo muito, qual *imagina* tem na cabeça dela né, ou dele? Aí, quando que você fala, talvez ninguém não ri, mas *eu* gostaria de rir porque eu imagina alguma coisa na meu *cabeço* bem engraçada.

Em (14), o informante empregou o MD de requisito de apoio discursivo “né”, que sinaliza a manutenção do ato conversacional por parte do interlocutor. O MD “viu”, que é caracterizado como um requisito de apoio discursivo, foi utilizado aqui para chamar a atenção do interlocutor no início da fala da informante.

(15)

**ENTREVISTADOR:** O que faz você rir?

**INF1:** Opa, acho que tudo!

**ENTREVISTADOR:** Tudo? O que é “tudo”? Como assim?

**INF1:** Porque... acho que você pode ver o sentido engraçado qualquer coisa. Só precisa ter imaginação... [...]

**ENTREVISTADOR:** E você, INF3?

**INF3:** A menos para mim, eu acho que *fasse reir* são coisa um pouquinho mais obscuras, né. Humor mais... que você... como acho... é um humor mais que... se uma pessoa é *sensible*, não acharia engraçado, né. Por exemplo, eu adoro um comediante que se chama (incompreensível) né. Eu acho que os comediantes sempre *tocan* temas *controversiais*, racismo, política...

Em (15), os informantes recorreram ao MD esclarecedor “eu acho que”, que sinaliza o momento em que o interlocutor quer expressar sua opinião.

(16)

**ENTREVISTADOR:** [...] Por que esta pessoa é digna do seu respeito? [...]

**INF1:** Eu também, minha mãe. Porque ela sempre está com um sorriso. Ahm, como posso falar... ela é um anjo. Você sabe? Que está no céu, tem asas. Eu admiro muito ela porque ela respeita muito as pessoas. Você sabe, sempre nas instituições, sempre há um cara sério que tem um rosto de que quer morrer? Minha mãe chega lá “bom dia!” e de algum jeito faz que ele também sorria. Ahm... não sei, eu poderia falar o dia todo sobre isso. [...]

Em (16), o informante usou o MD preenchedor de pausas “ahm” para organizar as ideias durante seu turno de fala.

(17)

**ENTREVISTADOR:** [...] Qual foi a última vez que vocês se sentiram envergonhados? [...]

**INF1:** Eu lembrei uma situação que senti vergonha, porque o que eu falei, eu não tive vergonha, mas o que eu falei sim. Quando eu tava no Guarulhos, no São Pablo – em Guarulhos – em Guarulhos, o voo era Florianópolis, depois Chapecó. Mas **daí**, eu só escutava “bla, bla, blá, 217” e eu *veo* na televisão o número do avião que diz Florianópolis, não Chapecó. **Daí** eu estive com a mala de um lado para outro pergunto aqui, perguntando *alla*... [...]

**INF3:** [...] **Então**, eu cheguei ao centro. Eu falei: “oi, eu quero fazer a depilação”. E ela como: “Ah, tá bom. Mas eu só tenho espaço para a tarde”. **Então**, eu “**ah, tá bom**”. Eu vou voltar na tarde”. **Então**, eu fui para minha casa, eu voltei para o salão de beleza como a tarde. **Então**, a mulher falou: “tá, quando você quer fazer a depilação? *Después* de que eu faça seu cabelo ou antes?”. Eu falei: “Ah, *despois*”, eu falei. **Então**, a mulher *empezó* a fazer meu cabelo, né. **Então** está falando né, que: “você tem muito dolor com *cêra caliente*?” [...] Eu falei: “Sim, depilação de sobrancelha”. “Sobrancelha?!”, “Sí, sobrancelha!”... “Ah, nossa! Moça é que depilação aqui é para fazer a virilha”. E eu como “*quê?!*”. Quando você quer a sobrancelha, você só fala “quero fazer a sobrancelha”.

Em (17), os informantes empregaram os MDs sequenciadores “então” e “daí”, que sinalizam um esclarecimento sobre sua própria fala anterior e continuidade no turno de fala. Como se viu, os informantes empregaram diversidade de MDs com diferentes funções comunicativas na segunda amostra. Resta saber quais os contextos de uso desses MDs.

Espera-se que os informantes, em razão da finalização do curso sobre a diversidade de usos dos MDs do português, apresentem maior variedade principalmente no emprego dos MDs que requerem maior esforço em termos linguísticos, como *reductores* (eu acho pô! sei lá; pô! etc.), *esclarecedores* (quer dizer; isto é; deixa eu ver; etc.), *sequenciadores* (aí; então; depois; etc.), *resumidores* (essas coisas; e tal; coisa e tal; e tudo; etc.), *argumentadores* (agora; não; não, mas; é, mas; sim, mas; etc.) e *finalizadores* (então tá; é isso aí; tudo bem; etc.) (MACEDO; SILVA, 1996).

## b) Resultados e discussão

Vejamos, então, os resultados gerais acerca da multifuncionalidade dos MDs por informante da segunda amostra nos quadros 3 a 9. Iniciemos com os resultados do INF1:

MDs	Total de ocorrências	Contexto de uso
<i>Bom, ahm, eh(ahm), Ahm?</i>	8	Organizar o pensamento para iniciar ou manter o turno
<i>Acho que</i>	5	Expressar opinião

<i>bom, daí,</i>	4	Sequenciar a fala/dar continuidade à própria fala
<i>Então tá bom</i>	1	Concordar com a fala do interlocutor
<b>Total geral</b>	<b>18</b>	

**Quadro 3:** Multifuncionalidade dos MDs na fala do Informante 1 (INF1) da segunda amostra. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No geral, o **INF1** utilizou 18 MDs na segunda amostra. Os resultados demonstraram maior equilíbrio no uso dos MDs distribuídos por categorias, aparentemente com uma leve apropriação dos itens em sua fala, apesar de sua participação reduzida. Podemos supor que o MD *resumidor* “então tá bom” possa ter passado a ser utilizado após a participação no curso.

Vejamos, a seguir, os resultados gerais acerca da multifuncionalidade dos MDs da **INF2** na segunda amostra:

<b>MDs</b>	<b>Total de ocorrências</b>	<b>Contexto de uso</b>
<i>Ahm, hum</i>	16	Organizar o pensamento
<i>Tipo, Aí</i>	8	Dar continuidade à própria fala/organizar ideias
<i>Viu?, né?</i>	3	Chamar a atenção do interlocutor/manter a conversa
<i>Eu acho que</i>	1	Expressar opinião
<i>Nossa!</i>	1	Expressar ênfase
<b>Total geral</b>	<b>29</b>	

**Quadro 4:** Multifuncionalidade dos MDs na fala da Informante 2 (INF2) da segunda amostra. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No geral, o **INF2** utilizou 29 MDs durante a interação que resultou na segunda amostra. Foram empregados MDs *preenchedores de pausas* (*ahm, hum*) com maior frequência para organizar seu pensamento. Porém, houve uma distribuição mais equilibrada entre estes MDs e os *sequenciadores* (*Tipo, ahm, Aí*), o que pode caracterizar um leve aumento em sua proficiência.

Antes de passarmos à apresentação dos resultados dos informantes 3 a 5 coletados na segunda amostra, cabe fazer, a título de ilustração, uma comparação dos resultados apresentados pelo **INF1** e **INF2**, que participaram das coletas das duas amostras. Vejamos, primeiramente, a comparação dos resultados gerais do **INF1** na primeira e segunda amostra:

Forma dos MDs	Contexto de uso	Amostra 1	Amostra 2
<i>Ah, Bom, Hum</i>	Iniciar turno de fala/organizar o pensamento	15	3
<i>Então, daí, bom, tipo bom, daí, ahm</i>	Sequenciar a fala/dar continuidade à própria fala	13	5
<i>Ah, Ahm, eh(ahm)</i>	Organizar o pensamento	3	4
<i>Aham, uhum, então tá bom</i>	Concordar com a fala do interlocutor	3	1
<i>Eu acho que, acho que</i>	Expressar opinião	2	5
<i>Nossa!</i>	Expressar ênfase	2	-
<i>Isso mesmo</i>	Afirmar	1	-
<i>“ãh?”</i>	Expressar dúvida	1	-
<b>Total geral</b>		<b>40/58 (68,9%)</b>	<b>18/58 (31,1%)</b>

**Quadro 5:** Multifuncionalidade dos MDs na fala do Informante 1 (INF1) nas duas amostras. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Ao comparar a utilização dos MDs nas amostras, é importante lembrar que o tempo de fala do **INF1** não é o mesmo, já que a para a Amostra 2 outros três novos participantes contribuíram para a coleta dos dados. Sendo assim, o *Quadro 5* revela que, apesar do aumento da utilização dos MDs não lexicais na segunda amostra em relação à primeira, houve incremento dos MDs na fala do **INF1**, principalmente do emprego de MDs mais complexos, que requerem maior esforço linguístico, como os *esclarecedores* (*eu acho que*), enquanto manteve equilíbrio na utilização de MDs *iniciadores* (*Bom*) e *sequenciadores* (*então, daí, tipo*) (MACEDO; SILVA, 1996).

É importante relembrar também que o **INF1** declarou abertamente ter preconceito com alguns tipos de MDs e, por esse motivo, procurava monitorar sua fala e não se apropriar muito de tais recursos linguísticos da nova língua. Todavia, como vemos nos resultados da primeira amostra, embora o informante tenha autoconsciência do uso dos MDs e acredite se monitorar durante sua fala, apresentou boa quantidade desses itens durante a interação.

Curiosamente, ao ter ainda mais conhecimento e consciência dos itens, após a finalização do curso, apresentou menor número de ocorrências de MDs na segunda amostra, contrariando nossa expectativa. Contudo, temos por hipótese que: (i) ou o **INF1**, de fato, estava se automonitorando no uso desses recursos linguísticos e, por essa razão, empregou menos MDs na segunda amostra; (ii) ou o fato de haver, na segunda amostra, mais participantes na interação fez com que ele produzisse menos material linguístico para análise.

Vejamos, a seguir, a comparação dos resultados gerais acerca da multifuncionalidade dos MDs da **INF2** na primeira e segunda amostras:

Forma dos MDs	Contexto de uso	Amostra 1	Amostra 2
<i>Aham, uhum</i>	Concordar com o interlocutor	14	-
<i>Ahm, ah</i>	Iniciar turno de fala	5	-
<i>Hum, ah, ahm</i>	Organizar o pensamento para iniciar ou manter o turno	26	15
<i>Aí, tipo, então, Tipo, ahm, Aí</i>	Sequenciar a fala/dar continuidade à própria fala	7	9
<i>Acho que, eu acho que</i>	Expressar opinião	10	1
<i>Olha, viu?, né?</i>	Chamar a atenção do interlocutor/manter o turno da conversa	4	3
<i>Nossa!</i>	Expressar ênfase	1	1
<b>Total geral</b>		<b>67/96 (69,7%)</b>	<b>29/96 (30,3%)</b>

**Quadro 6:** Multifuncionalidade dos MDs na fala da Informante 2 (INF2) nas duas amostras. Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Ao comparar a utilização dos MDs nas amostras, é importante lembrar que o tempo de fala da **INF2** não é o mesmo, já que a para a amostra 2 outros três novos participantes contribuíram para a coleta dos dados. Sendo assim, o *Quadro 6* revela que, apesar da significativa utilização de MDs não lexicais ser mantida, a **INF2** apropriou-se dos MDs mais complexos, que requerem maior esforço linguístico, como os *sequenciadores* (*aí, tipo, então*) e os *requisitos de apoio discursivos* (*olha, viu?, né*) (MACEDO; SILVA, 1996).

Nossa hipótese é que, conforme a **INF2** aumente sua competência linguística na língua portuguesa, sem dúvida, aos poucos substituirá o uso de MDs não lexicalizados por MDs lexicalizados e que apresentem funções mais complexas. É importante lembrar também que a primeira língua da participante, o persa, é muito distante do português, o que gera, possivelmente, muitas pausas entre suas falas para formular suas ideias com mais clareza.

Agora voltamos à apresentação dos resultados gerais dos informantes 3 a 5 acerca da multifuncionalidade dos MDs da segunda amostra:

MDs	Total de ocorrências	Contexto de uso
<i>Né?, tá?</i>	29	Manter a conversa
<i>Ahm, ah, então, eh(ahm)</i>	11	Organizar o pensamento para iniciar ou manter o turno
<i>Então</i>	9	Esclarecer fala anterior
<i>Eu acho que, eu acho</i>	8	Expressar opinião
<i>(oh) (ah) Nossa!</i>	3	Expressar ênfase
<i>Ah, tá bom</i>	2	Concordar com a fala do interlocutor
<b>Total geral</b>	<b>62</b>	

**Quadro 7:** Multifuncionalidade dos MDs na fala da Informante 3 (INF3) da segunda amostra. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No geral, a **INF3** utilizou 62 MDs durante a interação que resultou na segunda amostra. Chama a atenção que a **INF3** ainda faz uso constante do léxico de sua primeira língua para se expressar, mas ficou clara a apropriação de MDs que se caracterizam como

*requisito de apoio discurso (Né? e tá?)* em grande escala na sua fala. Isto provavelmente caracteriza-se pela associação dos MDs de sua primeira língua com os MDs do português. Podemos perceber também que a **INF3**, em razão da finalização do curso sobre a diversidade e multifuncionalidade de usos dos MDs do português, apresentou o emprego dos MDs que requerem maior esforço em termos linguísticos, como os *sequenciadores (então)* e os *esclarecedores (eu acho que)* (MACEDO; SILVA, 1996).

Vejam, a seguir, os resultados gerais acerca da multifuncionalidade dos MDs do **INF4** na segunda amostra:

MDs	Total de ocorrências	Contextos de uso
<i>Eu acho que, eu acho</i>	11	Expressar opinião
<i>Né?</i>	8	Chamar a atenção do interlocutor
<i>Meu Deus! Nossa!</i>	7	Expressar ênfase
<i>Ahm, ah</i>	5	Organizar o pensamento
<i>Então</i>	3	Esclarecer fala anterior
<i>Isso, tá bom!</i>	2	Concordar/aceitar a fala do interlocutor
<b>Total geral</b>	<b>36</b>	

**Quadro 8:** Multifuncionalidade dos MDs na fala do Informante 4 (INF4) da segunda amostra. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No geral, o **INF4** utilizou 36 MDs durante a interação que resultou na segunda amostra. Como podemos observar, nos comentários feitos na Tabela 2, o **INF4** tem sua fala marcada com maior presença de MDs lexicais, mas demonstra certa dificuldade em expressar suas ideias em língua portuguesa. Isto fica mais evidente por sua utilização frequente de MDs *esclarecedores (Eu acho que; eu acho;)* para expressar sua opinião e esclarecer seu ponto de vista. Os *requisitos de apoio discursivo (né?)* também foram bastante utilizados pelo **INF4** (MACEDO; SILVA, 1996). Acreditamos que, porque há MDs de função similar a este em sua primeira língua (o espanhol), por isso a utilização por associação ocorreu com frequência na fala do **INF4**. Olivares (1986 *apud* PORTOLÉS

LÁZARO, 1993, tradução nossa) cita os MDs *¿no?*, *¿verdad?*, *¿sabes?*, *¿eh?* que mostram a atitude do falante, além de realizar uma pergunta.

Vejam, a seguir, os resultados gerais acerca da multifuncionalidade dos MDs do **INF5** na segunda amostra:

MDs	Total de ocorrências	Contexto de uso
<i>Hum, Ahm, eh(ahm)</i>	5	Organizar o pensamento para iniciar ou manter o turno
<i>Ai, meu Deus!, Meu Deus!</i>	2	Expressar ênfase
<b>Total geral</b>	<b>7</b>	

**Quadro 9:** Multifuncionalidade dos MDs na fala da Informante 5 (INF5) da segunda amostra. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No geral, a **INF5** utilizou apenas 7 MDs durante a interação que resultou na segunda amostra. A maior parte dos MDs empregados são não lexicais, que apresentam baixo esforço linguístico. Como já informado, a **INF5** demonstrou cuidado ao elaborar suas falas, por essa razão acreditamos que, em relação aos demais participantes da interação face a face, produziu menos MDs. Outra possibilidade é que a **INF5** procura monitorar o léxico utilizado na composição de sua fala.

De modo geral, os resultados revelaram que os informantes que não participaram da primeira amostra empregaram MDs de maior complexidade, assim como os participantes que interagiram nas duas amostras. Foi possível constatar que à medida que os estudantes adquiriram maior fluência discursiva, a partir do contato com o aprendizado dos MDs da língua portuguesa, utilizaram mais MDs lexicais do que não lexicais, o que confirmou nossa hipótese, mesmo com alunos apresentando velocidade e fase de aprendizagem diferentes. Também se confirmou a estimativa de que falantes de línguas próximas apresentariam maior recorrência de MDs lexicais, se comparado a falantes de línguas distantes ao português, que recorreriam ao maior uso de MDs não lexicais.

## 5 Considerações Finais

Neste artigo, apresentamos uma proposta de ensino de Marcadores Discursivos do português brasileiro baseado na teoria funcional centrada no uso para estudantes estrangeiros a fim de desenvolver sua competência sociocomunicativa em Português.

A pergunta que motivou esta proposta foi: Em que medida a oferta de um curso de extensão para o ensino de MDs a estudantes em fase inicial de aprendizado de PLA pode contribuir com o aumento de sua competência sociocomunicativa na língua portuguesa? Nossa hipótese inicial era que os alunos, por estarem em fase inicial de aprendizagem do português apresentassem baixa recorrência de MDs da língua portuguesa.

Após a execução do curso “A língua portuguesa do Brasil em situações diárias”, essa hipótese se confirmou parcialmente já que os falantes de língua espanhola, como primeira língua, produziram maior recorrência de MDs do que a **INF5**, que é falante de uma língua distante, o persa. Falantes de línguas próximas usaram MDs em diferentes contextos ao contrário da falante de língua distante. Na primeira interação face a face, que se deu no início do curso, os dois informantes empregaram MDs que se apropriaram com os primeiros contatos em seu aprendizado da língua portuguesa com os brasileiros a que foram expostos no local onde residem e nas dependências da UFFS, *campus* Chapecó.

Após a participação no curso, na segunda interação face a face, os informantes empregaram, junto com os MDs levantados na primeira interação, os MDs a que foram expostos em sala de aula. Este ambiente de ensino destinado a apresentar os usos dos MDs de língua portuguesa utilizados principalmente nas práticas da oralidade demonstrou ser de suma importância para o aumento da competência sociocomunicativa dos alunos estrangeiros e para sua inserção nos contextos comunicacionais brasileiros. Ter à disposição horários específicos para tratar do tema, junto com um professor focando as aulas apenas nos MDs, comprovou significativo auxílio comunicacional a pessoas que estudam PLA.

Sendo assim, fica claro que o curso ofertado, com oito encontros, pode ser ampliado e trabalhado dentro das situações comunicacionais específicas de cada região do Brasil, pois os MDs têm forte impacto na fala de quem está aprendendo uma língua nova.

Como acreditamos que as possibilidades de análise do fenômeno não se esgotam neste trabalho, alguns pontos merecem ainda atenção, porém ficam como sugestões de pesquisa futura. Cremos, por exemplo, que, no material disponível nos Apêndices B e C, ainda é possível a investigação dos MDs pragmáticos e textuais empregados (PEREIRA,

2016) nas duas amostras, bem como o exame da interferência da primeira língua na segunda durante a interação dos participantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, Tânia; CARNEIRO, Zenaide; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, Ariadne, RIBEIRO, Silvana (org.). **ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O ensino de português como língua não materna: concepções e contexto de ensino**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23027/000740383.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias; PIOVEZANA, Leonel. **Inserção social e escolar dos haitianos em Santa Catarina**. Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6490030-Insercao-social-e-escolar-dos-haitianos-em-santa-catarina.html>. Acesso em: 01 de ago. 2018.

CONRADO, Rosana Salvini. Os (des)caminhos entre o livro didático para ensino de PLE e as habilidades avaliadas pelo Celp-Bras. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014, Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia, v.1, n.1, p. 756-767, 2011. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_1\\_artigo\\_081.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_081.pdf). Acesso em: 05 de nov. 2018.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 17, n. 33, p. 61-87, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843/1647>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FERRONI, R.; BIRELLO, M. “Buono stiamo praticando”: análise comparativa dos sinais discursivos utilizados em situações interativas entre aprendizes de línguas próximas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 3, p. 483-517, 18 nov. 2016.

FRASER, Bruce. What are discourse markers? **Journal of Pragmatics**, v.31, p.931-952, 1999. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/df4b/4b4f9a41fced680c30e06dd9db3aff603b2b.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Marcadores Discursivos não são vícios de linguagem! **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**. Sergipe, v.4, n.4, p. 22-43,

jul.-dez. 2007. Disponível em:  
<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1091/929>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. **Gragoatá**, Niterói, n.36, p. 80-104, jul. 2014. Disponível em:  
<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/22/63>. Acesso em: 01 set. 2018.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Pelotas: UCPel; **Contexturas**, APLIESP, 1999. Disponível em:  
<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

LUCCHESI, Dante. A periodização da história sociolinguística do Brasil. **DELTA**, São Paulo, v.33, n.2, p. 347-382, abr./jun. 2017. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502017000200347&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000200347&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 03 jun. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. *In*: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 281-318.

PEREIRA, Evelyn Barbosa. **Emprego de marcadores discursivos por imigrantes haitianos, aprendizes de português como segunda língua**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português e Espanhol). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

PORTOLÉS LÁZARO, José. La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. **VERBA**, Universidad de Santiago de Compostela, v. 20, p. 141-170, 1993.

RICARDI, Denize. **A diversidade linguística brasileira no material didático para o ensino de português para estrangeiros**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Mestrado Interinstitucional em Linguística, Florianópolis, 2005.

RISSO, Mercedes Sanfelice; SILVA, Giselle Machline de Oliveira e; URBANO, Hudinilson. Marcadores discursivos: traços definidores. *In*: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1996.

ROST, Cláudia Andrea. **Olha e veja**: multifuncionalidade e variação. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0264-D.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SCHIFFRIN, Deborah. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/discourse-markers/A03E5F3A2E1A32F803256EF79F37374E>. Acesso em: 24 jun. 2019

SCHIFFRIN, Deborah. Discourse markers: language, meaning and context. *In*: SCHIFFRIN, Deborah.; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. (Eds.). **The Handbook of Discourse Analysis**. Malden, MA: Blackwell, 2003. p. 54-74.

SILVA, Sérgio Duarte Julião da. **Análise e exploração de marcadores discursivos no ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. 2010. Dissertação (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-29112010-124503/publico/2010\\_SergioDuarteJuliaodaSilva.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-29112010-124503/publico/2010_SergioDuarteJuliaodaSilva.pdf). Acesso em: 23 set. 2018.

VALLE, Carla Regina Martins. **Multifuncionalidade, mudança e variação de marcadores discursivos derivados de verbos cognitivos: forças semântico-pragmáticas, estilísticas e identitárias em competição**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130926/332872.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2019.

**RESUMEN:** La enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) es un área que existe en el país desde el Brazil colonial, pero es un campo “[...] de actuación profesional académico-científica que puede datarse en poco más de 20 años” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 723). La mayoría de los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de PLE y/o Portugués como Lengua Adicional (PLA), en Brazil, según Silva (2010), no habilitan totalmente a los alumnos extranjeros con las herramientas necesarias para interactuar en situaciones reales del habla cotidiana. Este artículo presenta una propuesta de enseñanza de Marcadores Discursivos (MDs) del portugués brasileño para estudiantes extranjeros con el fin de desarrollar su competencia sociocomunicativa. Respalada en el abordaje de la Lingüística Funcional Centrada en el Uso y en la perspectiva comunicativa para la enseñanza de PLA, la cuestión orientadora de la investigación fue: la proposición de un curso de extensión para la enseñanza de MDs a estudiantes de PLA puede contribuir con el aumento de su competencia comunicativa en la lengua portuguesa? Para contestar esa pregunta, fue elaborado un curso de 16 horas-clase acerca de los MDs basado en la lengua en uso, utilizando los audios de los exámenes escritos del Celpe-Bras. Para evaluar el conocimiento de los estudiantes de PLA acerca de los MDs, se aplicaron dos instrumentos, que resultaron en dos amuestras grabadas en audio. Finalizado el curso, se constató que hubo aumento de la competencia comunicativa de los estudiantes de portugués brasileño como LA a través del empleo de los MDs. Basado en los resultados presentados, se espera contribuir con nuevas propuestas de enseñanza de PLA y con el fomento a la formación de profesores del área.

**PALABRAS-CLAVE:** marcadores discursivos; extranjeros; enseñanza; lengua en uso; competencia comunicativa;



## Curso de Letras Português e Espanhol

Curso de Português como Língua Estrangeira/Adicional:

# A Língua Portuguesa do Brasil em situações diárias

**Duração: 16 horas**

**Público alvo:** Alunos estrangeiros da UFFS e comunidade externa.

**Datas:**

22/04 (segunda-feira), das 09h às 11h;  
26/04 (sexta-feira), das 14h às 16h;  
29/04 (segunda-feira), das 09h às 11h;  
03/05 (sexta-feira), das 14h às 16h;  
06/05 (segunda-feira), das 09h às 11h;  
10/05 (sexta-feira), das 14h às 16h;  
13/05 (segunda-feira), das 09h às 11h;  
17/05 (sexta-feira), das 14h às 16h;

**Local:** Sala 102, Laboratório 02 (Laboratório de Línguas).

**Inscrições pelo site:** <https://forms.gle/WAQM4ALUyLvrheUG9>

**Professor:** Juliano Pereira

**E-mail para contato:** pereira.juliano@live.com

## APÊNDICE B

**ENTREVISTADOR:** Então tá bom. Eu vou fazer uma pergunta e primeiro um responde, depois o outro.

**INF2:** Aham.

**ENTREVISTADOR:** A pergunta é bem simples. A pergunta é: Quem é você?

**INF1:** Eu vou começar. Ah, pode ser minha informação como, de onde sou eu? O que faço?

**ENTREVISTADOR:** Quem é o INF1?

**INF1:** Bom, eu sou estudante. Sou *do* Honduras e... sempre estou com fome...

**ENTREVISTADOR:** Isso é verdade.

**INF1:** Além disso, ah, *mão de vaca* também...

**ENTREVISTADOR:** “Mão de vaca” é ótimo, né? (risos)

**INF1:** Mas isso não é ruim. A gente precisa ter cuidado com o *dineiro*.

**ENTREVISTADOR:** É verdade. Principalmente quando nós estamos em outro país.

**INF1:** É. Eu vou, ah, fazer um curso de Engenharia Eletrônica.

**ENTREVISTADOR:** Aonde?

**INF1:** *Na* Floripa.

**ENTREVISTADOR:** Uhum. O que você gosta de fazer?

**INF1:** Bom, além de comer, ah, eu *gosta* de tocar minha guitarra, de escutar música e aprender português.

**ENTREVISTADOR:** E aprender português. E está gostando dessa experiência?

**INF1:** É uma boa experiência.

**ENTREVISTADOR:** Morar em outro país, tão jovem...

**INF1:** É bom.

**ENTREVISTADOR:** E você, INF2? Quem é você? Você deve ter bastante coisas pra falar de uma cultura tão diferente.

**INF2:** Ahm, hum, eu não entendi, desculpa. Eu tava... (risos)

**ENTREVISTADOR:** A pergunta é “quem é você?”

**INF2:** Eu *soi* ahm, menina iraniana. Eu *teno* muito... ah... *sonhas*, ah... eu to aqui por causa que eu *quer* estudar medicina. Ái, português é pré-curso. Você sabe. Ahm, eu *gosta* aprender muito... eu gostaria...eu gosto de *aprender* línguas... hum, você pode perguntar mais?

**ENTREVISTADOR:** Certo. E como está sendo a sua experiência aqui no Brasil? Cultura diferente?

**INF2:** Sim. Pelo menos meu país é muito diferente. Tudo, todos é... cultura, tipo vida, todos é dife... todos é diferente, na verdade... hm, eu não sei explicar...

**INF1:** A roupa é diferente, também?

**INF2:** Aham, tipo, vestido, *todos* é diferente.

**ENTREVISTADOR:** É? Vou fazer uma pergunta mais pessoal pra vocês: como é que está a saudade da família?

**INF1:** Eu começo?

**ENTREVISTADOR:** Fique à vontade.

**INF1:** **Bom**, da família, que a pessoa se acostuma a morar com as mesmas pessoas. **Então**, como se tenho saudades? Sim, tenho saudade. Mas, acredito que não tan... (tanta?) como as outras pessoas. Que eu estou tranquilo, mas não sou um robô. Tenho um pouco de saudade.

**ENTREVISTADOR:** Muito bem. Tem um pouco de saudade. E você, INF2?

**INF2:** Primeiro dia eu não senti muita saudade mas agora eu senti falta muito.

**ENTREVISTADOR:** É que você está a mais tempo, no Brasil, do que o INF1.

**INF2:** Não, **acho que** ele chegou mais, **ah**... cedo do que eu. Eu ainda não chegou para duas meses que eu tô aqui.

**INF1:** **Ah**, sim, eu tava, eu vim *no* fevereiro.

**INF2:** Eu tô aqui menos de dois meses. Mas eu, **hum**, senti, **hum**, saudade por causa que eu sei que eu vou ficar aqui mais ou menos oito anos e eu não sei que eu *teno* esse situação que eu eu voltar para meu país ou não. Que eu *teno* esse... esse, **hum**, oportunidade para ver minha família mais ou não. Eu não sei, isso é... por isso é... muito difícil *si*. As vezes, as noite que eu tô *sozinea* eu chora.

**INF1:** **Ah**, o fim de semana, quando eu tenho mais tempo livre, eu começo lembrar minha família, minha mãe. **Daí**, fico com um pouco de saudade, mas o resto da semana estou na universidade o dia *tudo*...

**ENTREVISTADOR:** A cabeça ocupada...

**INF1:** **Aham**...

**INF2:** Se você continuar sobre isso agora, eu vou chorar! (risos)

**INF1:** Então vamos a trocar o tema...

**ENTREVISTADOR:** Não, tudo bem. Não tem problema chorar. Isso aí, nós somos seres humanos... Nós choramos! Faz parte da nossa...

**INF1:** De carne e osso.

**ENTREVISTADOR:** Claro! Temos sentimentos. Você sabe que eu também moro longe da minha família. Então, eu conheço esse sentimento de vocês. Claro que a minha família está em outro estado e a de vocês em outro país. Ainda mais no seu país...

**INF1:** **Eu acho que** é mais difícil pra ela porque fica longe, **nossa!**

**ENTREVISTADOR:** Muito mais longe, não é verdade? Mas cada um sente a saudade de maneira diferente.

**INF2:** **Aham**.

**ENTREVISTADOR:** Algumas pessoas são mais apegadas, outras nem tanto. Não é verdade? Essa pergunta, ela é diferente. Para o que vocês vivem?

**INF1:** Pergunta difícil! **Bom**, eu vivo para aproveitar as oportunidades da vida. Porque acredito que a pessoa tem muitas oportunidades. **Daí**, se você... (toma?) se você faz tudo certo, então você só viver para saber até onde você pode chegar. **Então**, basicamente é só tentar chegar o mais longe. Ser a melhor pessoa que você pode ser.

**ENTREVISTADOR:** Muito bom. O que você acha?

**INF2:** Eu tô vivendo por causa... porque... eu quer chegar – não sei esse palavra bem – eu quer chegar para meu sonho. Quando... **eu acho que**... quando que a INF2 terminou sonho da INF2 terminar, ela não pode viva mais.

**ENTREVISTADOR:** Muito bom. Você tem muitos sonhos?

**INF2:** *Teno*.

**ENTREVISTADOR:** Você acha que tem vida pra tudo isso?

**INF2:** Eu acho que... eu acredito que para todo mundo é isso. Quando que você não tem sonha, então você não tem...

**INF1:** A vida não faz sentido sem sonho.

**INF2:** ...sem sonho. Se você para sonho, então você não tem...

**INF1:** Não há vida.

**INF2:** ...não tem, hm... não sei a palavra – destination – ...

**INF1:** Destino?

**INF2:** Você não tem destino. Então, por que você quer *viva* agora?

**ENTREVISTADOR:** Sim, faz sentido. Claro! É que essa pergunta, ela é bem estranha, né? A gente não para muito assim, pra pensar...

**INF1:** É difícil, uma pergunta difícil.

**ENTREVISTADOR:** ...no “para o que nós queremos viver”, né? As vezes [...]

**INF2:** Uhum...

**INF1:** Acredito que vou ficar pensativo.

**ENTREVISTADOR:** O intuito é esse! [...]

**INF2:** *Survive*, como você chama *survive*?

**ENTREVISTADOR:** Sobreviver.

**INF2:** *Survive*? Sobreviver? Eu acredito que depois que eu termino medicina eu vou... o pessoal que... Ah... posso – sobreviver outra pessoa? – que eu posso *survive*?

**ENTREVISTADOR:** Salvar outra pessoa.

**INF2:** Aham!

**ENTREVISTADOR:** To safe. Salvar outras vidas com a tua carreira.

**INF2:** Aham. Eu acho que eu posso, por causa disso que agora eu tô aqui. Eu senti isso.

**Entrevistador:** Você sempre quis isso?

**INF2:** Aham. Sim. Também... Também...

**ENTREVISTADOR:** E você também a sua profissão (dirigindo-se INF1)?

**INF1:** Ah, engenharia é mais por... bom, eu quero ajudar as pessoas mas eu quero ajudar a...

**ENTREVISTADOR:** Financeiramente compensa?

**INF1:** Não. O que acontece: pra mim o dinheiro não é tão importante, mas eu não quero viver na pobreza. Eu quero ajudar minha família e para isso, bom, preciso *dinheiro*.

**INF2:** Mas para mim, criança... criança que não tem pais, eu vou ajudar elas.

**ENTREVISTADOR:** É. Então, as duas profissões são bem diferentes.

**INF1:** Sim. Mas as duas ajudam a sociedade, só que ela é mais pessoal acredito. Mais como...

**ENTREVISTADOR:** Mais como humanitária, né? Na questão das vidas em si.

**INF1:** Mas a tecnologia ajuda muito as pessoas também.

**ENTREVISTADOR:** Claro, com certeza. [...]

**INF2:** Uhum.

**INF2:** Sempre na minha vida eu tava isso, que nunca eu queria as coisas para eu mesmo. Sempre para outra pessoa. Não sei que é bom ou não, mas eu sempre tava isso.

**ENTREVISTADOR:** Eu acho que é bom! [...] Pelo quê você acha que vale a pena sentir dor?

**INF2:** Porque depois que passou esse dor...

**INF1:** Que pergunta?!

**INF2:** ...você vai *sentin*, **ah**, – calma? – saudade. Você vai saber renda ou... você vai entender que saúde é valiosa depois de dor.

**INF1:** Pelo... mas a pergunta é no sentido de que o dor que se sente quando você tá fazendo algo difícil ou dor por uma coisa que você fez errada? Porque pode ter dois sentidos.

**ENTREVISTADOR:** Pode ter. Você pode falar dos dois.

**INF2:** **Olha**, quando você sabe valor da luz, que você tava na escuro.

**INF1:** **Hum**, que profundo.

**ENTREVISTADOR:** Nossa! Muito profundo... (risos)

**INF1:** INF2, 2019. [...] **Bom**, eu acredito que sentir dor, como... é uma pergunta muito difícil! Tenho que pensar mais.

**ENTREVISTADOR:** É. A pergunta é: pelo o quê você acha que vale a pena sentir dor?

**INF1:** Porque poderia ser no sentido de que tem pessoas que vão dizer que você não precisa sentir dor por nada, porque já passou. Ou pode ser no sentido que quando você tá uma nova etapa na sua vida você sente dor porque está se adaptando. Mas se é nesse sentido, então eu vou dizer que vale a pena sentir dor cada vez que você faz algo que no futuro vá ser bom para você. Porque ao começo tudo é difícil, já seja exercício ou morar noutra país ou um novo emprego. *Siempre* o começo é mais difícil, mas **daí** é só pensar no futuro.

**ENTREVISTADOR:** Você compreendeu a pergunta e a resposta dele (direcionando a pergunta ao INF2)? [...] O que tu acha?

**INF2:** Sim. Eu concordo... **ahm**, eu concordo com o INF1 também. A gente tá aqui, a gente tá longe da família. **Ah**, estamos com saudade para deles, a gente... não sei que... a gente tem esse situação para ver família ou não por causa do futuro, **né?** Porque sempre minha mãe também gosta que eu estuda, que eu fica sucesso. **Eu acho que** também por causa disso que ela me ajudo, que, **ahm**... – que ir? – para país fora, para ficar pessoa sucesso.

**ENTREVISTADOR:** E serão bons anos em outro país, né?

**INF1:** Tem uma frase no inglês que, não lembro... não sei como seria a tradução no português, mas diz que qualquer coisa que vale a pena, implica dor.

**ENTREVISTADOR:** Perfeito. [...] Uma pergunta diferente agora: o que você sempre tenta evitar?

**INF1:** **Ah**, é uma pergunta fácil. Eu não gosto brigar com ninguém. Eu não quero ninguém... nenhum problema com nada, isso é o que eu tento. E **daí**... (silêncio)

**ENTREVISTADOR:** Você é um homem pacífico?

**INF1:** Eu sou pacífico. Eu não quero briga com ninguém.

**ENTREVISTADOR:** E você INF2, o que você sempre tenta evitar?

**INF2:** Depende pessoa, sempre eu não evito...

**INF1:** Ela procura, não evita!

**ENTREVISTADOR:** Tem algo que você sempre tenta evitar? Alguma coisa que você sempre tenta evitar?

**INF2:** Sim. Sempre eu evita do pessoal que não entende nada. **Eu acho que**...

**ENTREVISTADOR:** Em que sentido?

**INF2:** Significa que você não pode... ahm... eu esqueci as palavras... você não pode... ahm... eu não sei...

**INF1:** Quando você fala que não pode falar com ninguém que seja ignorante?

**ENTREVISTADOR:** Ou pessoas que não entendem a língua? Ou não concordam com você?

**INF2:** Não, eles não tem educação. Não...

**INF1:** Ignorante então?

**ENTREVISTADOR:** É, é isso. Nós temos em português o “ignorante”, que serve para duas coisas: a pessoa que não tem conhecimento sobre algo e a pessoa que é mal educada com você.

**INF2:** Uhum. Mal educada.

**ENTREVISTADOR:** Isso.

**INF2:** Eu prefiro que faz isso com eles, mas para outra coisa nunca eu vou... ahm... nunca eu evita isso. Por exemplo, quando que eu quer alguma coisa nunca, eu só... hum, brigar com coisas que eu quero. Nunca eu evita as coisas, mas só pessoa que são sem educado, eu não conversar com eles, eu prefero que...

**ENTREVISTADOR:** Deixa elas falando?

**INF2:** Aham!

**ENTREVISTADOR:** Eu sei como é... o que você mais precisa neste momento?

**INF2:** *Dinheiro!* (risos)

**INF1:** Eu também!

**ENTREVISTADOR:** Só dinheiro? [...]

**INF1:** Neste momento? Não sei. Eu tô tranquilo. Acredito que não preciso de nada, além de comida porque estou com fome! Mas, é porque hoje acordei cedo...

**ENTREVISTADOR:** Uhum. Você não tomou café da manhã?

**INF1:** Tomei, mas tipo seis e dez da manhã.

**ENTREVISTADOR:** Por que tão cedo?

**INF1:** Ah, porque tinha coisa que fazer...

**ENTREVISTADOR:** Lavar roupa?

**INF1:** Não. Tinha que pegar ônibus e eu sou responsável.

**ENTREVISTADOR:** Tá certo... e você, o que você precisa neste momento?

**INF2:** Minha mãe!

**ENTREVISTADOR:** Sua mãe. Viu a diferença (dirigindo-se ao INF1)? Como as pessoas precisam de coisas diferentes, tirando o dinheiro? Você sente muita falta da sua mãe?

**INF2:** Muito! Porque agora ela tá sozinha...

**INF1:** Eu acredito que todos preferem a sua mãe, acredito. Porque se você me pergunta entre meu pai e minha mãe, vou falar que minha mãe.

**ENTREVISTADOR:** Você também, INF2?

**INF2:** Aham. Eu não tenho pai. Cinco anos... ele faleceu...

**ENTREVISTADOR:** Hm, que triste. E sua mãe é sozinha?

**INF2:** Sozinha agora.

**ENTREVISTADOR:** E seus irmãos?

**INF2:** Ele... Elas são casar, aí elas moram na outra cidade.

**INF1:** Acho que esse um dos problemas de morar longe da família, que se você tá aí você ajudar sua família, você pode pelo menos escutar. Mas se está longe, não há nada que você pode fazer por ele.

**ENTREVISTADOR:** É verdade. [...] Pra algumas pessoas talvez seja diferente.

**INF2:** Você não pode falar mãe é... coisa. Você não pode achar outras palavras. Só você pode falar: mãe é mãe!

**ENTREVISTADOR:** É, isso é maravilhoso, né?

**INF2:** Por exemplo: você não pode falar “mãe parece de flora”, “mãe parecido quê”. Não pode falar, só “mãe é mãe”.

**ENTREVISTADOR:** [...] O que vocês fariam imediatamente, de diferente, se vocês soubessem que ninguém julgaria vocês? Algo que vocês já fizeram, mas que vocês hoje fariam diferente, sabendo que ninguém vai julgar vocês?

**INF1:** Julgar é como falar mal sobre você?

**ENTREVISTADOR:** Ou falar mal ou falar bem. Julgar é isso.

**INF1:** Eu não sei, eu sempre faço o que eu quero! Ainda se a pessoa vai – julgar? – eu sempre... não sei...

**ENTREVISTADOR:** Nunca fez nada que você gostaria de fazer diferente sem se preocupar com os outros?

**INF1:** Ah! *Sí*, sim! *Es* que o problema es que eu não *sé* se eu quero falar sobre isso porque...

**ENTREVISTADOR:** Fica à vontade.

**INF1:** ...perigoso hoje em dia. Que, por exemplo, algo acontece... desculpa... que sempre são com assuntos da mulher, eu calo a boca, porque senão eu sou machista. Então, eu gostaria de ter a liberdade de falar sobre isso tranquilo, dar a minha opinião e não ficar como machista...

**ENTREVISTADOR:** Entendi. [...]

**INF1:** E outras situações como, sempre esse tipo de discussão de que, se você dá a sua opinião ou você é ignorante, ou é machista ou é xenofóbico.

**ENTREVISTADOR:** Uhum. Tem que cuidar muito o quê fala.

**INF1:** Uhum. Por isso que eu *prefero* calar boca! Porque eu já falei que eu sou uma pessoa que não gosta de briga. O melhor jeito de não ter briga é não falar...

**ENTREVISTADOR:** É ficar quieto?

**INF1:** Isso mesmo.

**ENTREVISTADOR:** Bem legal, boa resposta. O que você acha INF2, compreendeu?

**INF2:** Sim, mas... ahm, no meu *cabeço*... na minha cabeça *io* no... ahm...

**ENTREVISTADOR:** Isso mais pessoal: se você tivesse algo, que pudesse fazer hoje, sem se preocupar com o que os outros pensam, você faria algo diferente? O INF1 disse que daria suas opiniões mais abertamente. Isso é o que ele faria de diferente.

**INF2:** Sim, eu dei... tempo da minha... ahm, quando que eu tava criança ou tava jovem, eh(ahm)...eu usei todos meus tempos para, pra aprender... ahm, hum, faculdade. Hum... por exemplo, eu aprendi bastante língua e coisa, ai e não atenção que outra pessoa... o que eles querem pensar sobre mim. É certo? É isso, você me pergunta isso? Ái, não atenção nada. Quando que eu queria ir aqui no Brasil as famílias me fala as coisas que “INF2 não vai para fora da país”, mas eu não atenção. Para mulher, Irã é um pouco difícil porque pessoal é um pouco fechado, né, ai eu não atenção nada, que o que eles querem falar.

**INF1:** Porque afinal é sua vida. Não é a vida dele.

**INF2: Aham!**

**ENTREVISTADOR:** [...] O seu país é muito machista?

**INF2:** *No.* [...] *No* posso falar assim, mas temos as regras que beneficiam – do woman – o mulher... pouco baixo um pouco. Mas sempre na todos os países **eu acho que** os homens são... eles pensam que... eles são superior do que mulher. Eles pensam, mas não é isso.

**INF1:** Eu não vou falar... (risos)

**ENTREVISTADOR:** Não, tranquilo. [...]

**INF2:** Mas sempre eu fala isso, sempre eu falo isso, que talvez, que na força de... fisicamente eles com certeza que superior do que mulher. Mas nunca você pode – *ignorança?* – de força de língua de mulher.

**ENTREVISTADOR:** Você não pode ignorar.

**INF2:** Você não pode ignorar...

**ENTREVISTADOR:** [...] Você pode concordar ou discordar, não tem problema.

**INF2:** Mas as coisa bem engraçado no meu país que quando que eu quero viajar para pelo menos para *primero* vez que eu queria ir para aqui Brasil, muitos *umens* (homens) me falavam que “INF2, coragem que agora você tem, a gente não tem”. Esse bem engraçado.

**ENTREVISTADOR:** As coisas mudam, né?

**INF2:** É, porque primero vez que eu cheguei aqui eu não sabia nada língua, eu não tinha experiência ficar no Brasil, eu não conhece ninguém. Imagina que tava muito... todos... todos tava muito novo. Eles não tinha esse coragem para viajar fora da país na situação que eu tinha, mas eles me falam “INF2, você tem coragem”, muito coragem.

**INF1:** É, você tem, porque você não entendia nenhuma palavra! Eu pelo menos percebia como cinco por cento do que as pessoas falavam.

**ENTREVISTADOR:** Sim, parecido. Línguas parecidas.

**INF2:** Também, quando que eu cheguei aqui eu penso isso: se minha professora não chegou aqui na *aeroporto* para me buscar, eu tenho endereço da universidade, eu posso pegar táxi ou – eu não sabia que UBER tem, porque nome aqui UBER é diferente no meu país – eu posso [...] ir para universidade, depois tem o chefe, alguma pessoa, **né?** Então eu posso conversar com eles.

**INF1:** Pelo menos com o Google tradutor vai entender.

**INF2:** Não, eu não tinha internet também!

**ENTREVISTADOR:** Você veio falando inglês, que também não é uma língua...

**INF1:** O inglês ajuda muito...

**INF2:** Não, inglês não ajudo, no aeroporto de São Paulo...

**ENTREVISTADOR:** É. O aeroporto sim, mas é um ambiente internacional. Mas, nas ruas do Brasil...

**INF1:** É. Quando eu cheguei a migração me pergunta “qual o motivo da sua visita?” e eu “**ãh?** Fala outra língua?”

**ENTREVISTADOR:** Eu vou fazer as últimas perguntas, tá? Fazer as duas últimas: o que faz vocês perceberem que o tempo passa rápido demais?

**INF2:** Quando que a gente tá muito feliz, tempo vai passar bem rápido. Quando que você tá triste ou você tá com saudade, **nossa**... que tempo não vai passar!

**INF1:** O tempo até volta... (risos)

**INF2:** Aham! Quando que você aproveita na sua vida bem, passa bem rápido!

**ENTREVISTADOR:** É verdade, não tinha pensado nisso.

**INF1:** Sabe como pode ter certeza? Quando alguém envia *una* foto sua quando era mais jovem ou quando você mira uma criança que é da sua família que já tá mais alto, já a voz mudou e você “Nossa! Estou velho!”.

**ENTREVISTADOR:** Principalmente entre homens, quando a gente vê um menino que cresceu, tem muita diferença. A voz mudou e tudo mais.

**INF2:** Mas eu acho que eu nunca mudo, só um pouco...

**ENTREVISTADOR:** Só pros lados... (risos) não é nem pra cima, é pros lados. Muito bom!

**INF2:** Mas meu rosto é igual quando que eu tava criança.

**INF1:** A pessoa sempre me fala “você é igual agora que há cinco anos, só que mais alto”, mas daí, fico igual.

**ENTREVISTADOR:** Pra encerrar, é meio delicado isso...[...] O que vocês gostariam de poder dizer naqueles minutos finais? [...]

**INF2:** Difícil, eu nunca *io* pensou...

**ENTREVISTADOR:** Você pensou que eu ia trazer perguntas fáceis...

**INF1:** Bom, nesse momento...

**INF2:** Com certeza que você gosta comer! Você não pensa, INF1...

**INF1:** Mas eu sou um homem pensativo, você não acredita mas sou. Eu vou estar ao lado da minha família, mas a família não vai ser a mesma. Porque você sabe como é, mãe é *mayor*. Então, vou imaginar que tenho filhos – que não quero, mas vou imaginar – se meus filhos estão a meu lado, vou falar que “não sejam burros”.

**ENTREVISTADOR:** Em que sentido “burros”?

**INF1:** Que se eles vão fazer uma coisa que é porque eles querem, não porque as pessoas falam que eles tem que fazer algo. Porque ao final, é a vida deles. Não é a vida das pessoas que tão falando e que ele tem que aproveitar, que tem que lutar por a cosa que ele quer na vida e também que ele tem que ser organizado.

**ENTREVISTADOR:** Entendi, muito bom!

**INF1:** Mas só dicas.

**ENTREVISTADOR:** [...] Porque você não quer ter filhos?

**INF1:** Não é que não *quera*, que acontece é que é difícil.

**INF2:** Mas ainda porque acho que ele não... agora que ele tá muito jovem para isso. Jovem, não é bom para ele...

**INF1:** Por isso mesmo, porque estou muito jovem. Mas daqui que eu tenha trinta anos, pode ser que sim. Mas não tenho certeza...

**ENTREVISTADOR:** Conhecer uma brasileira...

**INF1:** Brasileira muito... é porque é um problema para a carreira. Porque daí você tem que dar dinheiro para manter os filhos e se eu tenho filhos, eu quero que eles tenham uma boa vida. Não quero que vivam na pobreza. Ao mesmo tempo eu não quero deixar de viver, por eles. Então, eu vou ter filhos quando eu *esté* pronto pra isso.

**ENTREVISTADOR:** Muito bem, muito bem. E você INF2, o que você gostaria de dizer?

**INF2:** Ahm, nunca eu penso isso...

**ENTREVISTADOR:** A gente não pensa, né? Sobre isso.

**INF2:** ...mas, é, mas talvez que esse momento *eo* – dividir? – meu *experiência* para outra *peessoal* – entrega?

**ENTREVISTADOR:** Sim, você falaria das suas experiências...

**INF2:** *Experiência* ou também *eo* se culpo para coisa que eu fiz errada para com outra pessoa, pedir desculpas para outra pessoa que eu fiz mal com eles...

**ENTREVISTADOR:** Mas isso só antes de morrer?

**INF2:** Mas aquele... esse momento *eo* não pode fazer nada, só isso, **acho que** não. Porque sempre a gente pensar que a gente tem mais oportunidade para ver, para visitar pessoa que eu fiz mal com ele ou ela. Mas esse momento que com certeza que *eo*... eu *teno* certeza que eu não ver eles mais, então **acho que** eu posso fazer isso.

**INF1:** Mas, nesse momento, essa pergunta que você falou: “o que você falaria ao momento de morrer”, quem estaria ao meu lado? Porque pode ser que eu *esté* velho já, **tipo** oitenta anos...

**ENTREVISTADOR:** Sem seus pais...

**INF1:** **Aham**. Sem meus pais, falaria para meus filhos. Mas se minha mãe estivesse eu só falaria com ela.

**ENTREVISTADOR:** E se vocês se encontrassem numa situação como a minha: sem ninguém. O que vocês falariam para si mesmos?

**INF2:** *Experiência*. Saio... converso contigo sobre meu *experiência* na vida que eu fiz. Eu faz isso, que bom. Eu fiz, mas se não é bom para mim, talvez que também para você... sobre *experiência*.

**ENTREVISTADOR:** É, vamos ver se vocês entenderam...

**INF1:** Se você morre sozinho?

**ENTREVISTADOR:** É, se você está sozinha...

**INF2:** **Ah**...

**ENTREVISTADOR:** ...o que você falaria para você mesma?

**INF2:** Sobre coisa que a gente queria fazer mas não fiz, só pensar...

**ENTREVISTADOR:** É um momento de reflexão.

**INF2:** **Aham**.

**ENTREVISTADOR:** [...] Você está sozinha, a vida está acabando...

**INF1:** Eu falaria: “deixei o forno ligado... droga!”

**INF2:** Deixa que?

**ENTREVISTADOR:** O forno que faz comida. [...]

**INF1:** Não sei. Eu só falaria “foi uma vida boa, adeus”.

**ENTREVISTADOR:** Esperamos que sim, né?!

**INF1:** Não esperamos, porque você tem certeza que a vida é boa, se você... depende de você, se a vida foi boa ou não.

**ENTREVISTADOR:** Certo, isso é verdade.

**INF1:** Quase filosofia e tal... que acontece muito...

**INF2:** Que nunca a gente pensava...

**INF1:** Não, eu sempre penso nisso.

**ENTREVISTADOR:** [...] Mas por enquanto era isso. Eu agradeço vocês.

## APÊNDICE C

**ENTREVISTADOR:** Eu vou fazer a pergunta, mas ela é pra todos. Então, eu não vou repetir a pergunta.

**INF4:** Tá bom.

**ENTREVISTADOR:** A pergunta é...

**INF2:** “Leiti quenti!” (risos)

**INF1:** Boa!

**ENTREVISTADOR:** O que faz você rir?

**INF1:** Opa. Acho que tudo!

**ENTREVISTADOR:** Tudo? O que é “tudo”? Como assim?

**INF1:** Porque... acho que você pode ver o sentido engraçado qualquer coisa. Só precisa ter imaginação...

**ENTREVISTADOR:** Uhum. Dá um exemplo.

**INF1:** “Leiti quenti”. *Es* uma gravação Celpe-Bras, mas o jeito de falar daquela mulher é engraçado porque “leiti quenti”...

**ENTREVISTADOR:** Então, você ri fácil?

**INF1:** Acredito que sim.

**ENTREVISTADOR:** E você, INF3?

**INF3:** Ahm, a menos para mim, eu acho que *fasse reir* são coisa um pouquinho mais obscuras, né. Humor mais... que você... como acho... é um humor mais que... se uma pessoa é *sensible*, não acharia engraçado, né. Por exemplo, eu adoro um comediante que se chama (incompreensível) né. Eu acho que os comediantes sempre *tocan* temas *controversiais*, racismo, política...

**ENTREVISTADOR:** Isso nós chamamos de “humor negro”, no Brasil.

**INF3:** É humor negro. Eu queria falar isso, mas não sei se você fala...

**ENTREVISTADOR:** É a mesma expressão.

**INF3:** *Misma* expressão. Também eu acho que o sarcasmo também, mas sarcasmo bem executado né, e também a ironia, né? Acho que a ironia também...

**INF2:** O que você pergunta?

**ENTREVISTADOR:** O que faz você rir?

**INF2:** Sempre eu ri.

**ENTREVISTADOR:** Mas do quê?

**INF2:** Viu, quando que eu *quer* conversar com outro pessoal, primeiro eu ri, depois eu começar. Eu é tipo pessoal, porque eu não gosta ficar muito... séria. Não gosto. Sempre eu começa... também eu acho que quando que você quer... ahm, rir, ahm, esse é muito importante, que esse pessoa que tá rindo muito, qual *imagina* tem na cabeça dela né, ou dele? Ái, quando que você fala, talvez ninguém não ri, mas *eo* gostaria de rir porque eu imagina alguma coisa na meu *cabeço* bem engraçada.

**ENTREVISTADOR:** Entendi.

**INF1:** É, dá muita vergonha tar rindo sozinho ali e alguém olha para você e acha que tá maluco.

**INF3:** Eu acho também que, *otra cosa* que me *fasse reir a mi* é muito... ahm, os *palavrão*... Eu acho que *parisco* criança, né? (L: Pior que criança!) Pior que *criancia* porque eu escuto um *palavrão*, talvez se a pessoa fala zangada né, como zangada e fala um *palavrão*, eu acho que é muito engraçado.

**ENTREVISTADOR:** Tá certo. E você, INF4?

**INF4:** Meu Deus!

**INF2:** Que isso?!

**ENTREVISTADOR:** Já começou rindo...

**INF4:** Eu acho que quando você tá... o sorriso sempre... você está tranquilo com seu mente. Eu, por exemplo, eu era a pessoa *encargada* de *dejar y recorrer* a meus irmão pequenos na escola, né. Então, eu sempre *tenia* que *fazerles sonrir*... você entende? Eu acho que, infelizmente [...] as vezes eu sempre tinha que fazer que eles... quando eles vem de aula tristes, né, eu *siempre* estava na *obligación* de fazer que eles mudem de estado, de *sentimiento*. Que eles passem de estado tristes a estar feliz. Eu cresci no bairro com os amigos, né, *siempre* brincando, brincando. Eu sou *una* pessoa que, ahm, eu gosto de brincar com as pessoas, eu *gusto* de brincar muito com as pessoas, *siempre* ter contato.

**ENTREVISTADOR:** É, eu também.

**INF4:** Isso. Eu acho que, ahm, ahm...[...] foi uma parte de mim. *A veces* o que eu *intento* fazer de sério, mas eu acho que não *puedo*... eu acho que não *podó* estar *sin* sorrir muito tempo.

**ENTREVISTADOR:** Uhum.

**INF4:** Eu acho...

**ENTREVISTADOR:** Então você ri fácil?

**INF1:** Qual é a palavra?

**ENTREVISTADOR:** Fácil.

**INF4:** Fácil [...] eu acho que não tanto, mas eu primeiro olho a *acción*, depois, se tem graça, eu não vou durar para estar a *sonrir*.

**ENTREVISTADOR:** Entendi. E você INF5, o que faz você rir?

**INF5:** Hum, *pocas cosas*. Por exemplo, eu não gosto de *reir*.

**ENTREVISTADOR:** Não gosta de rir?

**INF2:** Já! Você já!

**ENTREVISTADOR:** Ela é mais séria...

**INF1:** Séria? Não acredito.

**INF5:** Ai, meu Deus! Eu gosto de ficar tranquila, concentrada, mas *a veces* eu posso *reir*, por exemplo, *siguiendo* a *un* filme... brincando com minha filha, brincando com minhas amigas, mas eu não gostei da pergunta...

**ENTREVISTADOR:** Não? Tá bom. Tudo bem, não tem problema.

**INF4:** Eu *soy* a típica pessoa que... eu gosto que as pessoas que estão comigo eles não *estén* tristes. Eu gosto de *felicidad*. Por *eso*, eu *siempre* intento fazer... tento fazer uma brincada *siempre* [...] Eu não gosto que as pessoas que *están* perto mim eles fiquem triste. Que esta pessoa *aburrido* ele chato – chateado.

**INF1:** Qual é sua chapa INF4? Você tem meu voto!

**INF4:** Eu gosto de fazer *tonterías*, né?! Palhaçada...

**ENTREVISTADOR:** [...] Qual foi a última vez que vocês se sentiram envergonhados? [...]

**INF1:** Eu? Ahm, bom, a memória mais *reciente* acho que foi o dia que cheguei pro Chapecó, que não tinha onde morar. Daí, eu chego pro hotel e falo: “boa tarde”. Até ia bem: “Eu não falo português, desculpe. Fala

outra língua?”, “sim, um pouco de inglês” diz o rapaz. **Daí**, não sei como eu fiz para ficar no hotel essa noite, mas foi bem...

**ENTREVISTADOR:** Você sempre teve vergonha de falar em português com desconhecidos.

**INF1:** Não, eu não tenho. Só que ter que dar aula de geografia para a pessoa porque “donde tu é?”, “eu sou de Honduras”, “**Ahm?** Honduras?”, “América Central”. Eu não gosto ter que dar aula de geografia, mas eu não tenho nenhum problema com falar.

**ENTREVISTADOR:** Ótimo. Lembra de alguma situação (D)?

**INF3:** **Oh nossa!** Eu tenho uma que *es* muito engraçado, **né**. Eu contei para minha mãe. Foi aqui também em Chapecó. *Siempre...* desde que eu tinha dez anos, **eu acho**, eu sempre fiz a sobrancelha **né**, porque minha sobrancelha é muito grossa, **tá**. Sempre tenho que ir a salão de beleza para reparar isso. **Então**, eu fui fazer... o primeiro mês que eu estava morando em Chapecó, eu não sabia do salão de beleza, para nada. Eu procurei por toda *ciudad e encontré un* em o centro. Eu chego para a mulher... em meu país quando você fala “fazer sobrancelha”, você fala “eu fazer depilação de sobrancelha”. Mas aqui em Chapecó, em Brasil, depilação é um *termino reacionado* com a virilha **né**, com a parte íntima da mulher...

**INF1:** **Então tá bom...**

**INF3:** **Então**, eu cheguei ao centro. Eu falei: “oi, eu quero fazer a depilação”. E ela como: “**Ah, tá bom**. Mas eu só tenho espaço para a tarde”. **Então**, eu “**ah, tá bom**. Eu vou voltar na tarde”. **Então**, eu fui para minha casa, eu voltei para o salão de beleza como a tarde. **Então**, a mulher falou: “**tá**, quando você quer fazer a depilação? **Ahm, eh(ahm)** *Después* de que eu faça seu cabelo ou antes?”. Eu falei: “**Ah, depois**”, eu falei. **Então**, a mulher *empezó* a fazer meu cabelo, **né**. **Então** está falando **né**, que: “você tem muito dolor com cera *caliente*?” [...] Eu falei: “Sim, depilação de sobrancelha”. “Sobrancelha?!”, “Sí, sobrancelha!”... “**Ah, nossa!** Moça é que depilação aqui é para fazer a virilha”. [...] E eu como “quê?!”. Quando você quer a sobrancelha, você só fala “quero fazer a sobrancelha”.

**INF1:** Eu lembrei uma situação que senti vergonha, porque o que eu falei, eu não tive vergonha, mas o que eu lembrei sim. Quando eu tava no Guarulhos, no São Pablo – em Guarulhos – em Guarulhos, o voo era Florianópolis, depois Chapecó. Mas **daí**, eu só escutava “bla, bla, blá, 217” e eu *veo* na televisão o número do avião que diz Florianópolis, não Chapecó. **Daí** eu estive com a mala de um lado para outro pergunto aqui, perguntando *alla*...

**ENTREVISTADOR:** Conheceu todo o aeroporto...

**INF1:** É. Isso *sí* foi engraçado.

**INF3:** **Então**, a depilação eu falei... imagina, eu queria fazer minha sobrancelha e por pouquinho eu faço minha virilha... [...] (risos)

**ENTREVISTADOR:** [...] E você INF2, lembra de alguma situação?

**INF2:** Sim. Já. Eu me lembro que um dia eu queria ir para casa da minha amiga. **Aí** eu *foi* casa dela um pouco como atrasada. Eu cheguei... eu chamei ela, mas ela não me respondeu. **Aí**, eu fico um pouco... preocupado... “que foi?” porque ela não me respondeu? Eu botei porta dela, mas ela não respondeu – bati – . **Aí**, eu, **ahm**, entrar na casa dela porque, **ahm**, porque a gente mora na uma casa mesmo, mas **ahm**, mas ela tá cima... eu tô acima e ela abaixo. **Aí, ahm**, eu abri porta, entrar na casa dela, porque eu tava procupo: que foi para ela? Sempre ela tá na casa! Depois, eu, **ahm**, eu chama ela. Ela não respondeu, eu abri porta do quarto dela. Namorado dela tava na quarto com ela. **Aí** depois eu falei: “**nossa!** desculpa”. Foi muito ruim, sei, mas eu tava

preocupo! Ele tava beijando quando que eu abri porta dela. Eu, **ahm**, última vergonha que aconteceu para mim tava isso, que eu me lembro. Tava muito ruim. Que na verdade eu pensei: “alguma coisa aconteceu pra ela”, mas...

**INF1: Bom**, aconteceu, aconteceu.

**INF2: É.** Por isso abriu porta da quarto dela mas... **ahm**, eu ainda eu não entendi que precisa que esse momento que a gente preocupa para outra pessoa, deve fazer isso ou não.

**ENTREVISTADOR:** Você teria que ter batido na porta do quarto.

**INF2:** Também. Eu não me lembro que eu fiz isso, mas eu não sabia que namorado dela tá na quarto. Mas esse momento bem ruim.

**ENTREVISTADOR:** É uma situação bem constrangedora mesmo. E você INF4, lembra alguma coisa?

**INF4: Nossa!** Eu lembra algumas pequenas *ecenas*, mas eu sou *una* pessoa que eu *no* tenho muita vergonha, porque **eu acho que** a vergonha depende de como você acha... o que *ha acontecido*. **Então**, eu... mas eu já *tuve* uma pequena... umas... a primeira... **ah**, você pode lembrar, a semana passada eu subi um estado de futebol em meu *whatsapp*. Um status de futebol de Barcelona contra Liverpool. Você viu, *no*? Meu pai também, minha mãe... **Meu Deus!** Meu pai, ele só me chamou. Não falou... eu falei: “**meu Deus!**”. Eu paguei o estado em dois minutos. Muita vergonha, porque eu procurava bloquear meu pai. Eu sou a pessoa que quando eu vou subir uma *cosa un poco* fora do normal, no meu status, eu *bloquea* meu pai, minha mãe, para que eles *no puedan* olhar. Mas também, outra *ecena* [...] Outra *situación* que também... eu estava com os meninos numa balada. A gente estava *así*... eu estava *un poco* – apartado? – Afastado, *eso*, obrigado. Eu estava afastado, **né**. **Então**, uma menina vem e começou de falar: “oi, você é bonitinho, tatata”... eu esqueci o meu português. Eu fiquei com...

**ENTREVISTADOR:** Você bloqueou.

**INF1:** O que é “afastado”?

**ENTREVISTADOR:** Ele estava fora do grupo dos amigos dele.

**INF1:** Entendi. Não bêbado? Ou bêbado e afastado? (risos)

**INF4:** Não, não. Bêbado não. Eu estava bem. Eu estava bem. Ele “oi, oi, você é de *donde*? Eu estava falando com *mis* amigos, você é bonitinho...” muitas coisas, **né**. Eu esqueci todo meu português. Eu fiquei olhando ela, pra ela “**meu Deus!** O que eu vou falar pra essa menina?”. Eu senti como se um menino pequeno, **né**. Como eu que falo muito não posso falar?

**ENTREVISTADOR:** Mas era bonita ela?

**INF4:** Mais ou menos... [...] **eu acho que**... eu fiquei chocado!

**ENTREVISTADOR:** e o português se foi?

**INF4:** E o português se foi.

**INF2:** Também você não lembro rosto ou cara dela?

**INF4:** *No*. Eu já vi ela, mas **eu acho que** ela não gostaria de falar mais comigo. Mas por *eso* também...

**INF2:** Quanto vezes na semana vocês encontraram? Marcar?

**INF4:** *No*. Eu topei com ela na uma balada. Ela falou comigo, mas eu não podia...

**INF2:** Já terminou lá?

**INF4:** *Detective!*

**ENTREVISTADOR:** Foi numa balada que eles se encontraram.

**INF2:** Entendi. Mas só eu pensei que ainda era...

**ENTREVISTADOR:** Não trocaram contato?

**INF4:** *Si eu no podia ni “oi, oi” esqueci, “oi”. E o mais ruim de tudo es que eu fui na shopping. **Então**, eu tenho a costume de quando eu vou na shopping, eu pego as *cosas* e eu pago. Eu pego, eu visto o que eu *compré*, eu *voy*. Depois, *no* pagando, mas eu não gosto de levar bolsa. A vezes eu deixo a roupa que eu *llevei*. Eu deixo lá. Eu não gosto de levar bolsa na *mano*.*

**ENTREVISTADOR:** Você deixa a roupa lá?!

**INF4:** *A vezes. Eu tenho uma costume: quando eu vou no shopping, eu no *voy* com boa roupas, eu *voy un poco* ruim. Porque quando você vá bem, [...] a moça que vende a loja, ele vai considerar que você tem muito *dinero*, mas quando você vai ruim, você *puede bati* a boca *con* ela pra ele *reducir, bajar* o *precio*. A vezes quando eu *voy sin* estar arrumado, eu posso *dejar* a roupa. Mas, outro dia, eu fui, eu peguei um casaco e *unos* tênis. Agora, quando eu fui na mesa para pagar, meu cartão estava vazio... estava... *no* dava para – sem saldo – sim. Tinha saldo, mas não para pagar *todo lo* que eu já... – já tinha vestido? – sim. **Meu Deus!***

**ENTREVISTADOR:** Vestiu a roupa. Na hora de pagar, não tinha dinheiro.

**INF4:** **Meu Deus!** *O peor* de *todo es* que era o *peor* momento. *Eso no* podia acontecer nesse momento porque lá estava um *montón* de meninas. Você entende *eso*?

**INF2:** É. Imagina que um menina tava contigo, **né**?

**INF4:** [...] Havia meninas que estavam *faciendo* compras também. Elas estavam olhando que está acontecendo lá. Eu tuve, eu *llamé*, **ahm**, um amigo brasileiro para que [...]

**ENTREVISTADOR:** E você, INF5? Tem alguma situação que você ficou envergonhada com alguma coisa? [...]

**INF5:** *Sí*. Tenho muitas, mas a mais importante aconteceu no 2017, quando estava fazendo o curso para entrar na universidade que em nosso país *es* PREU – pré-universitária. *Sí*, quando, depois de fazer a prova, pra *tener* acesso na *facultade*, a gente tem que fazer prova – seletividade. Depois de fazer a prova, uma semana depois, minha colega foi pra ler os resultados e *yá llamó* a meu celular. Eu estava no banheiro. Minha mãe *contestó* o celular. Ela falou “INF5, *tienes três com cinco*”. **Meu Deus!** [...] Quando eu saí no banheiro, perguntei pra minha mãe “quem estava ligando?”, ela falou que “era sua colega... ela falou que você tem três *con* cinco na prova de *seletividad*”. Todo o dia eu fiquei envergonhada, triste, **ahm**, *no* queria *salir* da minha casa...

**ENTREVISTADOR:** Por ser uma nota baixa?

**INF5:** Sim.

**INF4:** *Es* que quando você suspende a *seletividad* no país, você vais ser objeto de *brinca*. Não dá para suspender.

**ENTREVISTADOR:** [...] Pensem numa pessoa que vocês admiram. A pergunta é: por que esta pessoa é digna do seu respeito? [...]

**INF3:** **Nossa!** Pra mim é muito fácil, **né**. Quando eu penso a pessoa que eu respeito, é a minha mãe, **né**. Porque minha mãe, ela *creció*, **né**, *una*... minha mãe foi a única filha que se *há graduado*, **né**. Agora, *actualmente* tenho *otro* tio que também graduou, **né**. Mas minha mãe foi a primeira que terminou sua universidade, seu curso todo, **né**. Minha mãe tem um *maestrado*, **né** e minha mãe, **eu acho que** eu falado antes isto. Minha mãe tem *una* posição, **né**, que ela fazia verificação, **né**, que os advogados estiveram fazendo seu trabalho. **Então**, minha mãe tinha que... eu lembro que eu tinha *hasta* militares morando com nós porque minha mãe procurava ter segurança. Porque era uma posição muito delicada, **né**. **Eh(ahm)**... porque ela, de certa forma, decidia

quem *tenia* quem continua trabalhando e quem *no*. **Então**, minha mãe *fisso una* denúncia, **né**, que ninguém queria fazer, porque a pessoa era muito poderosa em meu país e minha mãe *fisso* isso. E minha mãe perdeu muitas coisas, **né**. *Una* época de minha vida que foi muito difícil, **né**. **Eh(ahm)**... minha mãe... eu falado também, eu *tinho depresón*, atualmente eu *todavía tinho depresón*, tenho ciclos, **né**. Minha mãe *tuvo depresón* também, devido a esse problema. Eu *casi perdo* a minha mãe, *casi*. **Eh(ahm)**... eu não estou fazendo isto baseado no que *es* eu *casi perdo* a minha mãe. **Ahm**, mas minha mãe foi forte e ela continua sua vida e pode sair dessa situação e ela agora está bem, **né**. **Eh(ahm)**... Mas **eu acho que** por isso eu admiro muito a minha mãe. Minha mãe é *una* das pessoas, em um país onde *es* muito difícil buscar *justicia*, ela buscou *justicia*. Um país que *es* muito *perigoso* denunciar, ela denunciou.

**ENTREVISTADOR:** Corajosa ela...

**INF3:** Corajosa. A mulher mais corajosa que eu conheci na minha vida.

**ENTREVISTADOR:** Muito bom, é um exemplo, né? INF1, venha mais perto...

**INF1:** Estava cômodo. Eu também, minha mãe. Porque ela sempre está com um sorriso. **Eh(ahm)**... como posso falar... ela é um anjo. Você sabe? Que está no céu, tem asas. Ela, eu admiro muito ela porque ela respeita muito as pessoas. Você sabe, sempre nas instituições, sempre há um cara sério que tem um rosto de que quer morrer? Minha mãe chega lá “bom dia!” e de algum jeito faz que ele também sorria. **Ahm...** não sei, eu poderia falar o dia todo sobre isso, mas **acho que**...

**INF3:** Eu podia falar todo o dia da minha mãe também!

**INF1:** ...**ahm**, porque ela me mostrou o que é a honestidade. Porque uma coisa é falar “filho, você tem que fazer isto, fazer outro”, mas outra *cosa* é educar com exemplo. Então, **acho que** eu aprendi dela a ser honesto, respeitar as demais pessoas, é isso.

**ENTREVISTADOR:** Ponto pras mães até agora. O que você acha, INF2? Tem alguma pessoa que você admira muito?

**INF2:** Sim, minha mãe. Não precisa pensar, mas... **ahm, hum**, sempre *io* tô pensando isso que todo mundo me fala que “INF2, você é muito corajosa”. **Ái**, quando que o pessoal fala isso, eu tô pensando para minha mãe. Ela tava corajosa que agora eu sou, porque eu vi ela. **Ahm**, no meu país, na verdade, é isso. Todos mulher, *no* todos, mas se você quiser ficar um pessoa muito, **ahm**, com sucesso, deve ficar muito corajosa, porque regras do Irã um pouco difícil, diferente como outra regras. Assim que vocês viu na... ouviu na aula que as vezes eu expliquei um pouco sobre meu país, cultura. **Ái, hum**... *no teno* nada pra falar, mas só minha mãe. Só minha mãe que ela tá muito pessoa com muito forte, que problema da vida *no hum*, *no* tava – cansativa? – [...] Eu também me esse tipo pessoa, que sempre tenta, sempre tenta para ganhar as coisas que eu quero na minha vida.

**ENTREVISTADOR:** Muito bom. INF4.

**INF4:** Eu, pra ser sincero, eu *primero*... eu admiro a muitas pessoas, futebolistas, *incluso* a você...

**ENTREVISTADOR:** Opa, obrigado!

**INF4:** Como você, a *sonrisa* que você tem pra *empati* as *clases*... mas a pessoa que mais eu admiro: meu pai. Como eu falei, eu admiro a muitas pessoas, mas meu pai, ele tem algo. Eu falei que ele foi religioso, até *llegar* ao diácono que *yá* é considerado mais ou menos *en la iglesia* católica, mas ele *dejó*. Ele *tuvo* que renunciar a igreja por nós, você entende? [...] Ele tem que... isso não é muito fácil porque, mais ou menos na igreja ele tinha *dineiro*, porque ele cobrava melhor. Mas quando ele *dejo* a igreja, ele começou de ser caminhoneiro, uma pessoa que estava sempre na oficina. Mas ele vá passar pra ser caminhoneiro, que meu país não dá *ni* pra

comprar isso, **eu acho** *no dá ni* para comprar isso. Mas ele mudou, ele *dejo* a igreja e foi na caminhão. Eu, por exemplo, eu lembro que em 2002, a gente acordava uma cama cinco irmãos. Uma habitação de... *una* casa de um quarto, sala e cozinha. A gente era como *siete* [...] *No* dava para alugar uma casa *más* grande, mas ele é uma pessoa... ele estudou Letras, **né**, estudou Letras e Teologia. Mas, quando ele *dejo* a igreja, não dava pra encontrar trabalho nessa área. Ele foi caminhoneiro. Ele trabalhou muito (trecho confuso) [...], mas agora, graças a Deus, eu posso falar que ele tem um filho no Canadá, que *no es* fácil manter, manutenção. Ele tem dois filhos no Espanha, que dependem dele, mas ele tem... eu estou aqui, que eu dependo dele também. Os demais estão em meu país, mas graças a seu trabalho, ele *há podido* construir casas. Ele *no* é rico nem nada, mas ele tem mais ou menos o que nós necessitamos.

**ENTREVISTADOR:** Ele tem... conseguiu dar uma vida confortável pra vocês, dentro do trabalho dele.

**INF4:** Sim, porque ele nunca imaginava que ele podia viajar a Espanha para férias, mas agora eu posso... eu podia viajar na Espanha pra férias *gracias* a ele. Isso é muito importante para mim, porque ele sempre me disse “*ambición* é boa, *ambición no* é mal, só depende de cada pessoa. Você *puede abrazar* ambição pra *intentar mejorar*... melhorar seu vida e *no* fazer mal pra outras pessoas [...]”. Ele sempre me fala “você tem que ser ambicioso na vida. *Tu ambición* tem que ser boa. Você tem que *intentar* melhorar *su* vida *siempre*”, e dá igual o racismo porque *una* pessoa que... ele *siempre*... ele sabe que tem filhos nos países de pessoas *blanca*. Ele sempre fala “racismo a gente tem que saber que *es una* realidade. *No* temos que ver como um problema. Nós temos que ver o racismo como *una* realidade que, como também *hay* realidades de *corrupción* políticas. [...] E você só tem que *hacer* como cego, como se *una persona*... exemplo: você me *llama* negro. A *mi*, eu *he crecido una* família que se você me *llama* negro, me dá igual. *No* me dói negro, africano, orgulho para mim! E *eso*, eu posso falar todo o dia...

**ENTREVISTADOR:** Muito bom, muito bom. INF5, o que você me diz?

**INF5:** **Eh(ahm)**, a única pessoa é minha mãe. **Eh(ahm)**, por exemplo, quando meu pai *murió* em 2002, ela *siempre* faz todo possível para dar a gente o melhor. Por exemplo, em nosso país tem *una* realidade que ainda eu não compreendo. Por exemplo, quando uma menina de dez a vinte anos, teus pais *no se responsabilizan* de você, por exemplo. Uma menina que já tenha vinte, vinte *uno*, vinte *dos* anos, você *misma* pode, **eh(ahm)**, morar sozinha, buscando... *o sea*... preocupando-te de tua vida, pagando seus estudos e tua mãe ficando *tranquila*, ficando nos pares. Minha mãe *es* especial para mim porque ela, todo *lo* que ela *hace* na sua vida é pra seus filhos. Por exemplo, meu irmão *mayor* é contável, **eh(ahm)**, no banco de meu país. Minha mãe pagou seus estudos. Estudava *en una* escola profissional privada, sim, de *veinte años* até *veinte tres años*. [...] Minha mãe pagava seus estudos, coisa que muitas das mãe de meu país não fazem. Por exemplo, quando *uno yá* é maior de idade, você mesmo tem que buscar a vida, preocupar-se com você, sim. Ela é o melhor da minha vida.

**ENTREVISTADOR:** Muito bom.