

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Girleide Santos da Silva Melo

MARCADORES DISCURSIVOS: Interface Português-Espanhol. Análise dos valores
semântico-pragmáticos

Recife
2018

GIRLEIDE SANTOS DA SILVA MELO

MARCADORES DISCURSIVOS: Interface Português-Espanhol. Análise dos valores semântico-pragmáticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza

Linha de Pesquisa: Descrição e análise estrutural e histórica de línguas

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

M528m Melo, Girleide Santos da Silva
 Marcadores discursivos: interface português-espanhol – análise dos
 valores semântico-pragmáticos / Girleide Santos da Silva Melo. – Recife,
 2018.
 241 f.: il.

 Orientador: José Alberto Miranda Poza.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro
 de Artes e Comunicação. Letras, 2018.

 Inclui referências e anexos.

 1. Interlíngua Espanhol-Português. 2. Análise contrastiva. 3. Análise de
 erros. 4. Marcadores discursivos. I. Poza, José Alberto Miranda
 (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2018-64)

GIRLEIDE SANTOS DA SILVA MELO

**MARCADORES DISCURSIVOS: INTERFACE PORTUGUÊS-ESPAÑHOL. ANÁLISE DOS
VALORES SEMÂNTICO-PRAGMÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGÜÍSTICA em 27/2/2018.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jose Alberto Miranda Poza
Orientador – LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Vicente Masip Viciano
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Cristina Corral Esteve
LETRAS - UFPE

Recife
2018

Aos meus queridos pais, que tanto me apoiaram em toda minha trajetória. Ao meu esposo, meu amigo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Ele seja toda Glória, sempre! Por Ele e para Ele são todas as coisas! (RM. 11.36). Não há palavras para agradecer ao meu Deus, por ter chegado até aqui! **Todas as coisas foram feitas por Ele, e sem Ele nada do que foi feito se fez. (JOÃO 1:3).**

Ao meu orientador, Dr. Alberto Poza, por todo o apoio que tem me dado ao decorrer da minha jornada universitária, o senhor faz parte de todo o meu crescimento acadêmico, meu muito obrigada!

Ao professor Dr. Vicente Masip, colaborador também deste trabalho, que enriqueceu esta dissertação com sugestões e críticas construtivas, através da etapa de qualificação da mesma.

A todos meus professores da UFPE, por todos os ensinamentos e valiosas contribuições.

Aos meus pais, Givaldo e Joelma, pelo apoio, força e investimento em mim! Vocês são minha base, amo-os!

Ao meu esposo, Daniel, por ter sido tão amigo, tão companheiro! Você também faz parte dessa história, pois desde a época do Ensino Médio, vem acompanhando-me, e ajudando-me a nunca desistir, obrigada por sempre acreditar em mim!

À minha irmã, Girlaine, não poderia deixar de lhe agradecer por todo o apoio e amor. Amo-te.

À minha vizinha querida, Benedita, a senhora é umas das minhas maiores inspirações, meu muito obrigada!

Às minhas tias queridas, por sempre acreditarem em mim!

Aos meus queridos amigos, que tanto contribuíram para que hoje eu estivesse aqui, meu muito obrigada a todos! Amo-os!

RESUMO

Neste presente trabalho tratamos sobre os marcadores discursivos utilizados na oralidade por brasileiros, na língua espanhola e o problema de interlíngua nessas partículas. Trazemos questões sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a relação de semelhanças e diferenças entre a língua portuguesa e espanhola, discussões sobre a interlíngua *versus* o portunhol, análise contrastiva e análise de erros e tipos/ processos de interlíngua. Nosso objetivo geral é analisar o fenômeno da interlíngua nos marcadores discursivos, através de discursos proferidos por brasileiros em língua espanhola, fazendo-o de forma contrastiva com os componentes na língua portuguesa. Consideramos a interlíngua como a fala dos aprendizes de língua estrangeira que representa a língua em desenvolvimento e na que se advertem equívocos cometidos. Em nosso caso, um brasileiro que estuda o espanhol, acaba, nesse sentido, nem falando em português, tampouco em espanhol. A interlíngua sempre estará presente em um aprendiz de línguas estrangeiras e ela vai dar-se de forma distinta em cada um. Sabe-se que os marcadores discursivos servem para fazer interferência no discurso de modo procedimental, ou seja, servem para ajudar a dar continuidade ao que se fala. Estas partículas discursivas têm funções pragmáticas, ou seja, estão relacionadas com as funções elocutivas que o falante deseja cumprir com seus usos. Com isso, podemos ver que um marcador pode ter vários significados, dependendo de como e onde é utilizado. Os marcadores são de categoria extraoracional, que de determinado modo estão vinculados a noções externas a de predicação, como as que fazem referência às atitudes ou intenções de quem fala. Em nossa metodologia, na parte prática, de análise, realizamos algumas gravações em sala de aula, fizemos suas transcrições das gravações, em seguida, estabelecemos sua análise, buscando sempre os elementos que não pertenciam à língua espanhola, mas que eram resultados de uma contaminação (interlíngua) com a língua portuguesa, em relação à categoria dos marcadores discursivos. Após isto, analisamos o tipo de interlíngua ocorrido nessas partículas, descrevendo os elementos linguísticos que aparecem em nosso trabalho, referentes às partículas. Com tudo isso, concluímos que a interlíngua é um processo necessário na aprendizagem de qualquer língua estrangeira em qualquer

indivíduo, mas a partir do momento em que esta fase se prolonga cada vez mais, não existindo preocupação em avançar de nível, então podemos encontrar um problema que precisa ser analisado.

Palavras-chave: Interlíngua Espanhol-Português. Análise contrastiva. Análise de erros. Marcadores discursivos.

ABSTRACT

In this paper, we deal with the discursive markers used in orality by Brazilians in the Spanish language and the problem of interlanguage in those particles. We bring up matters about the learning process of a foreign language, the relation of similarities and differences between the Portuguese and Spanish languages, discussions on interlanguage versus “*portunhol*”, contrastive analysis and analysis of errors and interlanguage types / processes. Our general aim is to analyze the phenomenon of interlanguage in the discursive markers through discourses given by Brazilians in the Spanish language, accomplishing it in a contrastive way in relation to the components in the Portuguese language. We consider interlanguage as the speech of foreign language learners that represents the language in development and in which misunderstandings are noted. In our case, a Brazilian who studies Spanish ends up, in this sense, neither speaking Portuguese, nor Spanish. The interlanguage will always be present in an apprentice of foreign languages and each apprentice will use it in a distinct way. It is known that discursive markers can be used to cause interference in the discourse in a procedural way, that is, they can be used to help give continuity to what is being said. These discursive particles have pragmatic functions, that is, they are related to the elocutionary functions that the speaker wishes to fulfill by using them. With this in mind, we can see that a marker can have several meanings depending on how and where it is used. The markers belong to an extra-clause category that, in a certain way, are linked to notions external to the one of predication, such as those that refer to the attitudes or intentions of the speaker. In our methodology, in the practical part of the analysis, we made some recordings in the classroom, we made transcriptions of the recordings, then we established their analysis, always searching for the elements that did not belong to the Spanish language, but that were the results of a contamination (interlanguage) with the Portuguese language in relation to the category of discursive markers. After that, we analyzed the type of interlanguage that occurs in those particles, describing the linguistic elements that appear in our work, referring to the particles. With that all, we conclude that interlanguage is a necessary process in learning any foreign language

in any individual, but once this phase is prolonged more and more, and there is no concern to advance levels, then we can find a problem that needs to be analyzed.

Keywords: Interlanguage Spanish-Portuguese. Contrastive analysis. Error analysis. Discursive markers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Tipos de significações.....	31
QUADRO 2- Orientação dos marcadores.....	39
QUADRO 3- Teoria da Relevância.....	40
QUADRO 4- Portunhol.....	53
QUADRO 5- Base da Análise Constrastiva.....	63
QUADRO 6- Análise de Erros.....	65
QUADRO 7- Tipos de erros.....	66
QUADRO 8(8.1, 8.2, 8.3) - Desvios à língua espanhola (dados de coleta através de gravações de nossa pesquisa).....	67
QUADRO 9- Causas motivadora dos erros.....	69
QUADRO 10- Problemas nos estudos dos marcadores discursivos.....	73
QUADRO 11- Teorias relacionadas aos marcadores discursivos.....	74
QUADRO 12- Situações pragmáticas de um enunciado.....	75
QUADRO 13- Tipos de marcadores.....	79
QUADRO 14- Funções dos marcadores (BRIZ GÓMEZ, 2008).....	82
QUADRO 15- Exemplos (uso e não uso dos marcadores).....	83
QUADRO 16- Tipos de marcadores (PORTOLÉS, 1998).....	84
QUADRO 17- Tipos de marcadores (MARTÍN ZORRAQUINO; PORTOLÉS, 1999).....	85
QUADRO 18- Classificação dos marcadores (MONTOLÍO DURÁN, 2001).....	91
QUADRO 19- Características dos marcadores.....	94
QUADRO 20- Alguns marcadores metadiscursivos.....	97
QUADRO 21- Funções dos advérbios que indicam repetição.....	108
QUADRO 22- As conjunções.....	111
QUADRO 23- Funções das conjunções.....	112
QUADRO 24- Classificação das conjunções independentes.....	113
QUADRO 25- Classificação das conjunções dependentes.....	114
QUADRO 26- Interjeições.....	116
QUADRO 27- Interjeições lexicais.....	118
QUADRO 28- Marcadores em espanhol (análise)	121
QUADRO 29- Marcadores em português (análise)	123

QUADRO 30- Alguns Marcadores mal utilizados na pesquisa.....	147
QUADRO 31- Classificação de alguns marcadores encontrados na pesquisa.....	148
QUADRO 32- Algumas funções dos Marcadores retirados das gravações.....	150

LISTA DE ESQUEMA

ESQUEMA 1: Retirado de Gargallo (1993, p. 22).....	61
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Funções dos marcadores.....	151
Gráfico 2 - Problemas de interferência linguística nos marcadores discursivos.....	152
Gráfico 3- Problemas gerais de interferência linguística.....	153

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	19
1.1.1	Constituição do Corpus.....	19
1.2	SOBRE A (NATUREZA DA) LINGUAGEM. ABORDAGENS E TEORIAS.....	22
1.2.1	A Pragmática Linguística.....	28
1.2.2	A teoria da Argumentação.....	35
1.2.3	A Relevância Comunicativa.....	40
1.2.4	Inferência e Dedução.....	45
2	O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	47
2.1	AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM/ LÍNGUA.....	47
2.1.1	Interlíngua e portunhol.....	51
2.1.1.1	<i>Transferência e interferência linguísticas.....</i>	<i>59</i>
2.2	ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS.....	60
2.3	ORALIDADE.....	70
3	MARCADORES DISCURSIVOS.....	73
3.1	PERSPECTIVAS SOBRE OS MARCADORES DISCURSIVOS.....	73
3.1.1	Marcadores e sua mobilidade discursiva. A gramaticalização x a pragmaticalização dos marcadores.....	92
3.1.2	O papel metadiscursivo dos marcadores discursivos. A atividade formulativa.....	95
3.1.3	Marcadores discursivos, desde a perspectiva das Classes gramaticais.....	101
3.3.1	Marcadores como advérbios.....	102
3.3.2	Marcadores discursivos como conjunções.....	111
3.3.3	Marcadores discursivos como interjeições.....	115
3.1.4	Os marcadores discursivos na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira.....	118

4	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	159
	ANEXOS.....	172

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras começou há séculos, como uma forma de facilitar as relações dos sujeitos com outros povos. Vários fatores foram relevantes para essa necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira, e um deles foi a relação comercial entre nações distintas. Desde então, a aprendizagem de uma língua estrangeira tornou-se um objetivo entre muitos, na sociedade em que vivemos, seja por necessidade, imposição ou lazer.

Segundo Rabasa (2012, p. 12):

Muito além de se conhecer uma língua para concorrer no mercado de trabalho ou conhecer culturas diferentes, saber, vivenciar outra língua possibilita enxergar o mundo sob uma perspectiva diferente. A língua é expressão da idiossincrasia de um povo, dos costumes, tradições e modos de vida e comunicação.

Através de uma língua, conhecemos outros povos, outras culturas e constituímos nossa identidade, reafirmando-nos como sujeitos histórico-sociais. Logo, ensinar uma língua estrangeira é possibilitar ao outro a abertura de novos horizontes, a fim de que ele possa refletir sobre sua própria cultura a partir da cultura do outro.

O espanhol é a segunda língua mais falada do mundo, como já é bem sabido (a nível de comunicação internacional). É inegável a semelhança entre o português e o espanhol, e isso tem motivos histórico-sociais vivenciados desde o latim até às línguas românicas. O ensino da língua espanhola no Brasil foi intensificado há alguns anos atrás e, se comparado com a língua inglesa, ainda é recente a oferta do espanhol como LE no Brasil. Há alguns anos atrás, com a crescente procura pela língua e a necessidade de comunicação com países assinantes do MERCOSUL, resultou-se na promulgação da Lei da obrigatoriedade do espanhol nas escolas, como oferta para o ensino médio, Lei 11.161, também conhecida como a —Lei do espanhol. Hoje, com mudanças governamentais, existe uma incerteza quanto ao ensino do espanhol, devido a propostas de modificações curriculares, que põem o idioma apenas como uma oferta opcional.

Almeida Filho (1993) afirma que o objetivo maior do ensino-aprendizagem de línguas é desenvolver, no aprendiz, competências que lhe permitam se comunicar nas mais variadas situações.

Como docentes na área da língua espanhola, percebemos, ao longo dos anos, que existe uma insegurança por parte dos alunos e professores sobre o uso dos marcadores discursivos. Em várias situações, opta-se por não se aprofundar no aprendizado dos marcadores, mas sim por utilizar os conectores oriundos da língua materna (no nosso caso específico, o português), o que acarreta no problema que trataremos mais adiante em nosso trabalho, a interlíngua; e esta, por sua vez, pode fossilizar-se, gerando assim, um “não-avanço” na aprendizagem de um idioma.

Um profissional de línguas estrangeiras deve estar bem preparado para assumir seu papel. Como Bugueño Miranda (1998) afirma, um professor de línguas estrangeiras não pode reduzir seu papel ao de um simples animador cultural. Um profissional de ensino de idiomas deve conhecer os mecanismos que regulam a gramática e sua estrutura (tanto de sua própria língua, como a da que ensina). Deste modo será possível detectar possíveis problemas que poderão surgir ao longo da aprendizagem, ajudando na utilização de métodos e estratégias para culminar com êxito a assimilação e aquisição das estruturas linguísticas por parte do aprendiz.

A língua espanhola é muito próxima à língua portuguesa, logo é muito comum que um brasileiro, aprendiz do espanhol faça algumas interferências em seu discurso em espanhol do português. O processo de interlíngua é comum para todos os aprendizes de um idioma estrangeiro, o problema passa a ser quando há uma fossilização.

Quanto aos marcadores discursivos, um grande problema ainda existente é que não há muitos estudos sobre o assunto, principalmente de forma contrastiva entre o português e espanhol. Logo, o que ocorre quase sempre é um brasileiro aprende espanhol, mas continua utilizando os conectores do português, muitas vezes limitando-se a traduzir a forma de sua L1 na língua meta.

Pensando nisso, cremos que é muito importante um estudo de contraste entre as duas línguas: espanhol- português, de modo em que se compreenda as suas diferenças e similitudes, no uso das partículas discursivas, analisando contrastivamente os valores semântico- pragmáticos nos dois âmbitos- português e espanhol.

Neste trabalho optamos pela denominação “marcador” por acreditar que este seja o termo mais abrangente a todos os tipos de partículas que abordamos em nosso trabalho, e também a mais neutra, pois pressupõem tanto a organização textual, como a articulação interacional da linguagem. (PENHAVER, 2010).

Os marcadores discursivos têm sido objeto de análise da análise do discurso, da análise da conversação, da linguística textual, da pragmática linguística, entre outras teorias de estudo.

El tratamiento dado a los MD, en estas diferentes perspectivas, implica la existencia de una gran diversidad terminológica que, aparte de reflejar, por un lado, la amplia variedad de enfoques lingüísticos que se ha utilizado para su estudio, por otro lado, evidencia la multiplicidad de funciones que esas partículas discursivas cumplen dentro del discurso, sea este oral o escrito (NOGUEIRA, 2010, p. 06).

O teórico afirma que estas partículas pertencem a um grupo de constituição muito diversificada, abarcando sons não lexicalizados, palavras, locuções, sintagmas mais desenvolvidos, entre outros. O autor divide, a princípio, os marcadores em linguísticos e extralinguísticos.

O ensino dos marcadores discursivos começou há décadas, baseando-se no método tradicional. Chamados, até então, como conectores, eram vistos como partículas com funções sintáticas de ligar orações. Com o passar do tempo, vários estudiosos começaram o interesse por estudar essas partículas e hoje existem vários materiais teóricos, a partir de divergentes teorias, que compreendem os marcadores além de sua função sintática.

Os marcadores discursivos ainda não são muito tratados no ensino e aprendizagem de línguas, principalmente quando falamos em língua estrangeira. Entretanto, acreditamos que o ensino dos marcadores é de extrema importância para nossa sociedade, e uma das relevâncias desses é no que diz respeito à

competência comunicativa. Quando falamos em competência comunicativa, falamos nas habilidades nas quais os falantes demonstram um certo domínio no uso da língua. As regras só passam a ter importância se são transformadas em utilização.

Afirmamos que os marcadores auxiliam na comunicação e no alcance da competência comunicativa, pois eles ajudam, segundo o teórico Portolés (1993), no processamento de informações passadas pelos interlocutores e isso ocorre como uma forma de “guia” nesse processo comunicativo.

Segundo Bomjardim da Silva Carmo e Alomba Ribeiro (2014), o não tratamento dos marcadores no ensino de línguas priva o estudante do conhecimento do papel dos operadores discursivos. E, eles são muito importantes na coerência das mensagens, como por exemplo, os marcadores argumentativos, que possuem a função de direcionar a defesa de um enunciado. Sobre esses marcadores, os autores afirmam (p. 460):

[...] uma vez que estes são responsáveis por garantir a coerência das mensagens, bem como gerenciar a conversação, além disso, esses operadores são comuns no discurso. Seu estudo justifica-se por trazer a este público estratégias que o falante pode usar para que a comunicação seja bem sucedida, e isso também é operacionalizado pelos MDs.

Os marcadores, como já sabemos, não integram a categoria normativa da língua, por conseguinte, não aparecem sempre nos materiais didáticos, nem constam, na maioria das vezes, nos currículos escolares. Segundo os teóricos citados anteriormente, é sabido que os estudantes fazem uso das partículas discursivas tanto na oralidade, como na escrita de modo intuitivo e isso se deve à carência na descrição do fenômeno nas gramáticas e, conseqüentemente, de sua abordagem no ensino de línguas.

É nítido que há ainda uma escassez de estudos sobre o ensino e aprendizagem dos marcadores discursivos, especialmente dentro das línguas estrangeiras. Logo, a presente pesquisa coopera em diversas áreas de estudo, à Linguística Contrastiva e de Análise de Erros, já que nossa análise é na interlíngua, como também em outras áreas que envolvem os marcadores, como a Pragmática, a Linguística Textual, a Linguística Aplicada e também a Análise Discursiva.

Quanto aos objetivos gerais do nosso trabalho, temos:

- Analisar o fenômeno da interlíngua com relação aos marcadores discursivos utilizados por brasileiros, proferidos em língua espanhola, de forma contrastiva com os componentes na língua portuguesa.

Já os nossos objetivos específicos, delimitamos da seguinte forma:

- Analisar os marcadores discursivos utilizados pelos sujeitos.
- Analisar os problemas de interlíngua entre português- espanhol no uso das partículas discursivas.
- Classificar e estudar os fenômenos encontrados com o foco nos marcadores discursivos, elementos que cumprem uma função determinante na comunicação.
- Analisar contrastivamente, os valores semântico-pragmáticos das partículas discursivas observadas.
- Buscar uma explicação linguística de caráter contrastivo que justifique a presença desses elementos como fenômeno de marcadores discursivos que foram mal utilizados.

Organizamos nosso trabalho em sete partes, a primeira, a introdução, onde abordamos a respeito de uma visão geral do nosso trabalho, os pontos trabalhados e nossos objetivos, justificando, desse modo sua importância. Os conteúdos foram organizados em quatro capítulos, sendo o primeiro intitulado *A discussão remota sobre a linguagem*, onde analisamos a natureza da linguagem e diversas abordagens e teorias a seu respeito. No segundo capítulo, cujo título é *O ensino de Línguas estrangeiras*, trata sobre como se iniciou o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, os métodos e enfoques existentes e também sobre a questão do problema de interferências linguísticas, como a interlíngua e oportunhol. Já o terceiro capítulo, nomeado como *Os marcadores discursivos*, aborda sobre várias concepções acerca dos marcadores discursivos, desde o ponto de vista de diversos teóricos, e também as suas classificações. Seguimos, então, com o capítulo quatro, *Análise e discussão*, no qual expomos nossos aspectos metodológicos e os dados coletados, de forma discutida e analisada, desde os aspectos relacionados ao problema de interlíngua, até os valores semântico-

pragmáticos contemplados em cada marcador. Finalizamos com as *Considerações Finais*, nas quais retomamos o todo do nosso trabalho, de forma mais clara, objetiva e resumida, e, por fim, temos as *Referências Bibliográficas*, utilizadas ao decorrer do presente trabalho.

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1.1 Constituição do Corpus

A nossa pesquisa tem um caráter quali-quantitativo. Os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados, contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Neste caso, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias com maior profundidade. No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado. (CRESWELL, 2007).

Este tipo de método foi escolhido devido à finalidade que temos com o nosso trabalho, que além de analisar os marcadores discursivos e seus problemas de interferência linguística e valores semânticos, pretende-se verificar as vezes em que cada marcador com problema de interferência foi utilizado.

A pesquisa foi construída a partir de um *corpus* de língua oral, obtido através de gravações de 5 aulas de 2 horas cada. As aulas foram ministradas na Universidade Federal de Pernambuco, duas no Núcleo de Línguas e Cultura da UFPE, e três realizadas com um grupo de Letras. A coleta de dados recolhidos em banco, vem sendo objeto de diversos trabalhos do Grupo de Pesquisa liderado pelo professor Dr. José Alberto Miranda Poza e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob os números de protocolo 0168.0.172.000-09 e 0120.0.172.000-10.

1 ° Grupo- NLC UFPE- nível avançado 1

2º Grupo- NLC UFPE- nível intermediário 1

3º Grupo- Curso de letras espanhol da UFPE- 8º período

4º Grupo- Curso de letras espanhol da UFPE- 7º período

5º Grupo- Curso de letras espanhol da UFPE- 7º período

Perfil dos sujeitos

Os professores também eram brasileiros. Escolhemos estes grupos porque pensamos que já possuíam um nível mais avançado da língua espanhola, tanto em sua escrita, como na oralidade, que era o nosso foco. A idade dos participantes das gravações variou entre média de 19 a 40 anos.

Sobre os professores do grupo, tínhamos:

1º Grupo- professora estagiária do Núcleo de Línguas da UFPE, cursava Letras Espanhol licenciatura.

2º Grupo- professora estagiária do Núcleo de Línguas da UFPE, que também cursava Letras Espanhol licenciatura.

3º Grupo- professora formada em Letras Licenciatura Espanhol, que atuava como professora substituta da Universidade Federal de Pernambuco e concluiu seu mestrado em Literatura pela mesma universidade

4º Grupo- professora formada em Licenciatura em Letras, possui mestrado e doutorado, e leciona na UFPE.

5º Grupo- professora formada em Licenciatura em Letras, possui mestrado e doutorado, e leciona na UFPE.

Os participantes foram informados sobre as gravações e foram conscientizados de que se tratava de um trabalho de pesquisa a respeito da língua espanhola, mas não lhes foram dadas as informações prévias a respeito do nosso objeto de pesquisa, a fim de não lhes causar ansiedade a respeito do uso das partículas discursivas. Pelo fato de os sujeitos participantes das gravações desconhecerem a proposta do nosso objeto de estudo, consideramos que todas as informações obtidas no nosso *corpus* é de caráter espontâneo.

Durante as aulas, os alunos comportaram-se de modo em que não se preocuparam de forma explícita com o fato de a aula ser gravada. Todos os

professores e alunos agiram espontaneamente, o que colaborou significativamente para nossa pesquisa de análise.

Realizamos as transcrições dos dados obtidos nas gravações; Elegemos o tipo de transcrição “*ipsis Litteris integral*”, que considera todos os elementos linguísticos de total importância para a transcrição. Em seguida, estabelecemos sua análise, buscando sempre os elementos não pertencentes à língua espanhola, mas que eram resultados de uma contaminação (interlíngua) com a língua portuguesa. Após isso, fizemos a possível determinação das causas que provocaram as interferências. Descrevemos quais são os elementos linguísticos que aparecem em nossa pesquisa, referentes aos marcadores discursivos e de que natureza são (fônica, léxica, sintática, morfológica, etc.).

O método utilizado na pesquisa foi o dedutivo, partindo do pressuposto de que os brasileiros têm dificuldade ao utilizar os marcadores discursivos dentro língua espanhola e logo acreditando na existência do problema de interlíngua dentro dos conectores discursivos. Partimos da teoria dos marcadores e também dos tipos e conceito de interlíngua e buscamos esses elementos dentro do dados que conseguiremos.

Trechos selecionados analisados

Observação: este projeto é expansivo de outros anteriores (iniciação científica- PIBIC e TCC), que abordamos também sobre o tema dos marcadores discursivos da língua espanhola em contraste com a língua portuguesa.

Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos trabalhados basearam-se em:

- Levantamento de materiais sobre a oralidade, visando a mostrar as suas principais características e também abordar a respeito da língua falada na língua materna e principalmente na língua estrangeira.
- Discussão remota sobre a linguagem, com intenção de refletir sobre como tudo foi iniciado, desde a antiguidade até nosso estudo, a Pragmática.

- Aprofundamento teórico a respeito da Pragmática, ressaltando algumas teorias (teoria da relevância e teoria da argumentação) e sua relação com os marcadores discursivos.
- Discussão sobre o problema de interlíngua no ensino de línguas estrangeiras e também sobre análise contrastiva e análise de erros, a fim de refletir sobre os problemas existente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.
- Tratamento teórico sobre os marcadores discursivos, a partir da visão de vários teóricos, refletindo sobre suas principais definições e seus tipos.
- Levantamento de materiais de gravações, com exemplos de marcadores discursivos com problema de interlíngua e também uma análise a respeito dos materiais.

Este trabalho baseia-se na hipótese de que os brasileiros, quando falam em espanhol têm uma tendência a usar de maneira inadequada, os marcadores discursivos, causando, assim, um problema de interferência do português para o espanhol. Logo, o problema que aqui compartilhamos é: “como os marcadores discursivos são utilizados em espanhol, pelos falantes do português?”

1.2 SOBRE A (NATUREZA DA) LINGUAGEM. ABORDAGENS E TEORIAS

Há séculos, os gregos já tinham um interesse pela compreensão da linguagem no mundo. Os estudos gregos relacionados à linguagem eram oriundos da filosofia. Para eles, o problema filosófico essencial à linguagem era a definição entre a palavra que a designa (PEIXOTO, Silva, 2009). Segundo Câmara (1986), através da filosofia se dá a principal abordagem de estudos da linguagem na Grécia.

A origem dessa linguagem era um questionamento para eles. De onde essa viria? Era uma dádiva dos deuses? Efeito das leis humanas? Prodígio da natureza? Todo essa indagação era voltada sempre para o contraponto entre o natural e o convencional. Segundo alguns teóricos, ser natural significava ter origens em

princípios eternos e imutáveis fora do próprio homem, e por isso invioláveis. Por convencional entendia-se o que resultava do costume e da tradição, advindos de um contrato social, praticado por membros da comunidade.

Weedwood (2002) afirma que essa discussão sobre a natureza dos nomes dominou sobre os estudos referentes à língua, além da relação entre as palavras e seus significados e, com isso, outras investigações surgiram, no propósito de pesquisar a verdadeira natureza dos nomes, não era a forma original da palavra que buscavam, mas seu sentido original.

A discussão entre a regularidade e a irregularidade na língua/ linguagem era também realçada entre os gregos. Havia os que sustentavam a ideia de que a língua era essencialmente sistemática e regular (tanto no plano de variações do corpo fônico quanto do significado), os analogistas e os que tomavam posição oposta, os anomalistas. (LYONS, 1979). Os anomalistas ressaltavam as diferenças e discrepâncias de formas da língua.

Dessa forma, é possível afirmar que analogistas e anomalistas possuíam, como aspectos distintivos, não somente a questão dos diferentes procedimentos de estudo/ análise da linguagem, mas também e até mesmo em virtude deles decorrerem das visões convencionalista e naturalista da linguagem, discorriam de modo diverso acerca da relação entre as palavras e as coisas a que se referiam. (ARANHA, Fonsêca, 2011).

Ou seja, os anomalistas acreditavam que os nomes eram derivados de uma motivação linguística, em virtude da "natureza subjacente original da linguagem" (WEEDWOOD, 2002, p. 38) e também de sua relação direta com as coisas que os nomeia. Já os analogistas, seriam decorrentes do convencionalismo, considerando o sistema por meio do qual as palavras nomeavam as coisas do mundo como arbitrário, resultado de uma convenção.

A discussão entre a arbitrariedade e a motivação linguística foi enfatizada depois por Platão na obra *O Crátilo*, que trata da justeza dos nomes. O livro é um diálogo entre Sócrates, Hermógenes e Crátilo. A discussão da obra tem como tema central a seguinte interrogação: até que ponto podemos considerar um signo linguístico como arbitrário ou motivado?

A obra inicia em torno do questionamento: para todos os homens, o nome que se aplica a cada um deles é seu verdadeiro nome? Há um contraponto em *O Crátilo*, uma posição entende a linguagem como o resultado de uma convenção e a outra

considera os nomes como uma representação exata dos objetos. Enquanto Crátilo via os nomes em conformidade com a sua natureza, Hermógenes via-os apenas como uma convenção. Sócrates tenta convencer Hermógenes de que Crátilo tem razão quando diz que os nomes são naturalmente inerentes às coisas e que nem todo homem é artista de nomes.

Platão era defensor da ideia de que a linguagem é motivada e, embora ele traga em sua obra a contraposição das duas ideias (motivação e arbitrariedade), os argumentos a favor da primeira são mais fortes e precisos.

Aristóteles deu início ao que chamamos de compreensão mentalista em sua obra *De Interpretatione*. A palavra *Interpretação* significa algo por si. Nesse estudo são destacados os verbos, os nomes e as orações. Segundo Aristóteles (2013, p. 1) “Um nome é um som de voz significante segundo convenção sem tempo, do qual nenhuma parte é significante tendo sido separada”

Embora abordados por Aristóteles no *De Interpretatione*, o nome e o verbo são mais princípios da interpretação do que a interpretação em si uma vez que, no tratado aqui contemplado, esta concerne à oração que é uma voz significativa da qual separadamente alguma das partes é significativa, como uma palavra, não como uma afirmação ou como uma negação. Assim como o nome e o verbo, a oração é uma voz significativa. (SOUZA BRITO, 2014, p. 27, 28).

O nome, na visão aristotélica, é uma voz significativa segundo uma instituição humana. Na obra *Interpretatione*, a convenção é enfatizada. A ciência que se constitui em torno da língua passou por três fases antes de reconhecer seu verdadeiro objeto (SAUSSURE, 2006). No início, havia a chamada Gramática. Esse estudo ficou conhecido através dos gregos. Ele é baseado na lógica, visando a formular regras para distinguir o certo do errado.

A seguir, apareceu a Filologia. Esse termo já era conhecido em Alexandria, mas foi criado oficialmente por Friedrich August Wolf, a partir de 1777. Segundo Saussure (2006), a língua não é o único objeto da filologia, que quer antes de tudo fixar, interpretar, comentar os textos.

Este primeiro estudo a leva a se ocupar também da história literária, dos costumes, das instituições, etc., em toda parte ela usa seu método próprio, que é a crítica. Se aborda questões linguísticas, fá-lo sobretudo para comparar textos de diferentes épocas, determinar a língua peculiar de cada autor, decifrar e explicar inscrições redigidas numa língua arcaica ou obscura. (SAUSSURE, 2006, p. 7).

O teórico ainda afirma que, sem dúvidas esses trabalhos prepararam a Linguística histórica. A filologia, segundo ele, falha no sentido de haver apegado-se muito à língua escrita e haver se esquecido da oral. Faraco (2011) afirma que a linguística se constituiu como tal e como ciência a partir desse momento de relações entre algumas línguas:

A linguística se constituiu como ciência, no sentido que a modernidade deu ao termo, a partir dos últimos anos do século XVIII, quando William Jones, o juiz inglês que exercia seu ofício na burocracia colonial em Calcutá, entrou em contato com o sânscrito. Impressionado com as semelhanças entre essa língua, o grego e o latim, levantou a hipótese de que semelhanças de tal magnitude não poderiam ser atribuídas ao acaso; era forçoso reconhecer que essas três línguas tinham uma origem comum. (FARACO, 2011, p. 29).

O terceiro período foi iniciado com a proposta de que as línguas poderiam ser comparadas entre si. Assim, deu-se origem à Filologia comparativa ou gramática comparada. Franz Bopp (1816) compreendeu que as relações entre línguas afins podiam se tornar matéria duma ciência autônoma. "Esclarecer uma língua por meio de outra, explicar as formas duma pelas formas de outra." (SAUSSURE, 2006, p. 8). Bopp estudou as relações que unem o sânscrito ao germânico, ao grego, ao latim, etc., afirmando, assim, que essas línguas pertenciam a uma mesma família. (SAUSSURE, 2006, p. 8).

Pode-se dizer que a linguística histórico-comparativa abriu o caminho para a ideia de mudança linguística, de modo que, a partir das investigações e comparações entre diversas línguas, chegava-se a uma "língua-mãe", de onde originavam-se as outras. (SILVIA CABRAL, 2014, p. 87).

Outros linguistas importantes foram surgindo na perspectiva da linguística comparada, como Jacob Grimm (fundador dos estudos germânicos), muito destacado nos estudos do Comparativismo.

Até a Filologia Comparada, a Linguística não estava ainda estabelecida como tal. Foi através de Saussure que foi dado início ao que conhecemos hoje como Linguística.

Saussure retoma em seus estudos a discussão sobre a arbitrariedade e motivação da língua. Para ele, o signo é arbitrário. Cada signo é constituído por um significado e um significante. O signo linguístico une um conceito a uma imagem acústica. Ele é uma entidade psíquica de duas faces: conceito/ imagem acústica (significado/ significante), ou seja, todo significante está interligado a um significado.

O signo é arbitrário. O seu valor não está em si, mas no que se pode fazer com ele dentro de um sistema. O significante é imotivado, arbitrário em relação ao significado. Há dois tipos de arbitrariedade, segundo Saussure: a relativa (no signo) e a absoluta (no sistema).

O signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2006, p. 80).

A Linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana. Para Saussure, a língua é diferente da linguagem, sendo a primeira apenas uma parte da segunda. A língua é definida como um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções dessa faculdade nos indivíduos. Segundo Saussure (2006, p.22; 42): "A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação." A língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006 p.17).

A linguagem, segundo o teórico, tem um lado individual e social, "sendo impossível conceber um sem o outro." A linguagem também é, segundo ele, atual e ao mesmo tempo, produto do passado, ela também é multiforme e heteróclita; ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao social:

A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado. Parece fácil, à primeira vista, distinguir entre esses sistemas e sua história, entre aquilo que ele é e o que foi; na realidade, a relação que une ambas as coisas é tão íntima que se faz difícil separá-las. (SAUSSURE, 2006, p.16).

A língua é diferente também da fala, para o teórico, pois enquanto a primeira é social, a outra é individual. Porém, ele afirma que apesar da diferença entre as duas, existe uma interdependência entre língua e fala.

Já o estruturalismo americano teve início com Leonard Bloomfield. A obra "Language", 1933, marcou o começo dessa corrente, nos Estados Unidos. é importante ressaltar também que esse era visto de forma independente do Saussuriano na Europa.

A Linguística de Bloomfield é baseada no Behaviorismo de Skinner. O sujeito era considerado como um produto do meio no qual ele vive. A linguagem desenvolvia-se através de estímulos-respostas, onde a criança era como "uma tábula rasa". A repetição de regras não é mais importante nessa teoria, mas sim, os hábitos linguísticos (repetição).

Outra teoria linguística que se destacou foi o Gerativismo, este surgiu como forma de rejeição ao modelo estruturalista americano. Enquanto o Estruturalismo americano defendia a ideia de que o homem era "um ser vazio" em que aprendia a linguagem através da repetição, o Gerativismo defende a ideia de que o ser humano não nasce vazio (quanto à linguagem), mas sim nasce com um pré-dispositivo inato da linguagem (predisposição biológica).

Chomsky, o precursor do Gerativismo chamou essa capacidade inata de "Faculdade de Linguagem". Para o teórico, a criatividade é uma capacidade que o ser humano tem na produção da linguagem, pois ele é capaz de interpretar, produzir e reproduzir outras formas de comunicação.

O teórico também aborda sobre o que ele chama de *competência linguística*. Essa se destaca como a nossa capacidade de produzir variadas sentenças, ou seja, o sujeito possui uma capacidade que o faz perceber o que é gramatical ou agramatical. Isso ocorre porque existe uma gramática interna dentro de um ser humano que lhe oferece essa capacidade. Já com o desempenho temos as produções dos enunciados, ou seja, o uso efetivo da língua em situações reais.

A linguística, argumentou Chomsky, deveria ocupar-se com o estudo da competência, e não restringir-se ao desempenho- algo que era característico dos estudos linguísticos anteriores em sua dependência de amostras (ou corpora) de fala (por exemplo, na forma de uma coleção de fitas gravadas). (WEEDWOOD, 2002, p.133).

O teórico acredita que a criança nasce com um dispositivo de aquisição da linguagem e, através de um *input* dado pelos adultos, desenvolve a fala. Chomsky aborda sobre a Gramática Universal, considerando que a criança nasce com uma gramática interna, onde se guardam todas as regras

O funcionalismo também foi muito destacado nos estudos concernentes à Linguística. Pode-se considerar que ele surgiu com a Escola de Praga, com alguns teóricos que se destacaram, como Nikolai Trubetzkoy e Roman Jakobson. Segundo Weedwood (2002), o aspecto mais característico dessa escola é sua combinação de estruturalismo e funcionalismo (este entendido como diversidade de funções desempenhadas pela língua) e o reconhecimento de que a estrutura linguística, em grande parte é determinada por suas funções.

O Funcionalismo nasceu a partir da noção saussuriana de língua enquanto sistema, propondo-se a analisar e descrever o funcionamento da língua. Nasceram duas vertentes do Funcionalismo, a primeira aproxima-se mais do estruturalismo, onde a língua era estudada em sua autonomia. Houve uma dedicação ao estudo da lógica interna do sistema da língua, sua forma, deixando a função para um segundo plano. A segunda vertente via a função como um elemento essencial à linguagem.

Pode-se dizer que enquanto uma se põe a descrever e analisar os aspectos da *langue* de Saussure, a outra se debruça sobre as questões da fala, ou *parole*, ou seja, a função desempenhada pela forma linguística no ato comunicativo, contextualizada pelos aspectos pragmático-discursivos (língua em uso). (RACHID, 2011, p. 346).

Hoje, os estudos funcionalistas trazem a ideia de que a estrutura sintática da frase é em parte determinada pela função comunicativa dos vários constituintes e pelo modo como eles se relacionam com o contexto do enunciado. (WEEDWOOD, 2002).

1.2.1 A Pragmática Linguística

Ainda sobre os estudos referentes à linguagem, temos também a pragmática, uma disciplina linguística que estuda como os falantes interpretam enunciados em diversos contextos. (REYES, 1994). A autora defende que a pragmática tem como objeto a linguagem em uso. Reyes (p. 17) afirma que: “La pragmática estudia el lenguaje en función de la comunicación, lo que equivale a decir que se ocupa de la

relación entre el lenguaje y el hablante, o por lo menos de algunos aspectos de esta relación.”

Hay, según hemos dicho, unas nociones básicas que todos los estudios pragmáticos tienen en cuenta: hablante, contexto, significado. Hay también una manera de mirar al lenguaje que distingue a la pragmática de otras lingüísticas y no lingüísticas. (REYES, 1994, p. 38).

A autora considera a pragmática como uma linguística mais difusa e estendida, comparando a visão saussuriana da linguagem como código e a visão pragmática, que considera a linguagem como ação, inseparável de outros fenômenos sociais.

Armengaud (2006) define contexto como a situação concreta em que os atos de fala são emitidos, ou proferidos, o lugar, o tempo, a identidade dos falantes etc., tudo o que é preciso saber para entender e avaliar o que é dito. O teórico afirma que: “percebe-se o quanto o contexto é indispensável quando se está privado dele, por exemplo, quando os atos de fala lhe são narrados por um terceiro, em estado isolado; geralmente eles se tornam ambíguos, inavaliáveis.”

Como vimos anteriormente, a linguagem/ língua foi vista de formas divergentes nas teorias linguísticas. Nesse ramo da Pragmática, os princípios que guiam a interpretação dos enunciados e enunciadorees são as relações existentes com os participantes, com o co-texto linguístico, com a situação de comunicação (incluindo as crenças dos falantes, seu conhecimento de si próprios, da linguagem que utilizam e do mundo). (REYES, 1994).

El significado que se produce al usarse el lenguaje es mucho más que el contenido de las proposiciones enunciadas. Gesto, postura, tono de voz, entonación, longitud de las pausas, frases cortadas, todo significa, y muchos de estos materiales pueden integrarse en una descripción lingüística. (REYES, 1994, p. 18).

Reyes ainda afirma que o silêncio também produz significado, pois é um fato linguístico. A pragmática também estuda o silêncio que comunica. Essa comunicação afeta tanto ao que a pratica como ao comunicado, já que quando nos expressamos, moldamos nossa realidade e refletimos sobre nossas próprias experiências.

Produzimos todo o tempo, significados intencionais e outro que não o são. A pragmática interessa-se pela análise de como produzimos significados intencionais, análise de como dizemos o que querem nos dizer e também como compreendemos o que nos dizem. Por esta razão Gutiérrez Ordóñez (2002) afirma: Para que la interpretación del mensaje sea efectiva, venturosa, es necesario que el destinatario capte no sólo el sentido literal, sino también los valores denotativos e intencionales. (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 2002, p. 33).

A Pragmática possui alguns fenômenos exclusivos, são estes: os atos de fala, os tipos de implicação, a dêixis, certas estruturas discursivas e a relação entre os falantes, discurso e contexto.

La pragmática estudia, en principio, formas de producir significado que no entran por derecho propio en el dominio de la semántica: el subsistema estudiado por la pragmática no es totalmente lingüístico, es decir, no está siempre inserto en las estructuras de la lengua. (REYES, 1994, p. 28).

Segundo afirma Gutiérrez Ordóñez (2002), a pragmática foi incorporada como ciências da linguagem através do americano Charles Morris (1938), este define essa ciência como a relação dos signos com os intérpretes. O mesmo teórico afirma que os meios estruturalistas e gerativistas não foram suficientes para interpretar todos os conteúdos que se transmitiam em uma determinada mensagem.

A interpretação de um determinado código está sujeita às situações em que a comunicação está situada e também à mudança de emissor. Um exemplo seria o enunciado: “nos veremos dentro de dois dias no restaurante ao lado”, dito por um patrão de uma determinada empresa, através de um bilhete deixado na mesa de um dos seus funcionários. Esse empregado somente viu o bilhete dois dias depois, e até então não havia mantido nenhum tipo de contato com seu chefe. Como no escrito não havia data e tampouco sabia quando ele tinha sido escrito, ficou duvidoso a respeito da data certa para esse encontro, tendo que buscar a alternativa de telefonar para ele e esclarecer suas dúvidas.

Isso aconteceu, justamente, por causa das condições que não estavam favoráveis para a interpretação do enunciado. Gutiérrez Ordoñez (2002) afirma que existem alguns tipos de significações e são esses:

Quadro 1- Tipos de significações

Significação linguística da linguagem: o significado literal da mensagem.

Significação referencial: significado que depende das circunstâncias da enunciação.

Significação intencional: o significado que depende das intenções que induziram ao enunciado.

Os elementos, da Pragmática, que são responsáveis pela interpretação contextual são chamados de *implicatura*. Reyes (1994, p. 20) afirma que:

Las implicaturas son independientes de las estructuras lingüísticas, no se encuentran en el diccionario, dependen del contexto. Son provocadas por las palabras, pero no están en las palabras mismas. Es tan importante, sin embargo, el papel de la implicatura en la comunicación lingüística que su estudio resulta indispensable para comprender cómo usamos el lenguaje, y de ahí que sea un tema central de la pragmática.

Um exemplo de implicatura seria a seguinte situação. Um casal está em uma determinada festa e quando a hora já é um pouco avançada, o marido volta-se à esposa e pergunta-lhe: - Você tem noção de que horas são? Logo, a esposa percebe que seu marido deseja ir para casa e responde: - Vamos para casa. Coube ao marido concordar com a interpretação da esposa ou não. A inferência que a mulher fez quanto ao enunciado produzido pelo marido se chama *implicatura*, o que estamos vendo nesse momento.

Reyes (1994) afirma que na análise da língua em funcionamento, as implicaturas apresentam-se mescladas com as suposições e implicações, e as

condições de verdade de uma frase dependem da relação dessa frase com seu contexto.

Cuando se usa el lenguaje, el salto entre lo que se deja interpretar semánticamente y lo que hay que interpretar pragmáticamente es a veces enorme. La pragmática, como teoría de la interpretación, debe ser una teoría del texto. (REYES, 1994, p. 30).

A autora afirma que o significado de uma frase muitas vezes é muito distinto de um significado de um enunciado em um fato/ contexto particular, logo, ela afirma que não se pode na interpretação, somente distinguir os significados, mas sim, elaborar técnicas para estudá-los.

Segundo Reyes (2007) existem dois tipos de significado: o do falante e o convencional. O segundo está relacionado à semântica das palavras, já o primeiro é o estudado pela pragmática.

La noción de significado del hablante se opone a la de significado convencional, a veces llamado literal, que es el que las expresiones poseen por convención, el que comparte toda la comunidad de hablantes y suele estar registrado en gramáticas y diccionarios. Este nivel de significado es estudiado por la semántica. Problemas como la ambigüedad y la polisemia de ciertas expresiones corresponden al campo de estudio de la semántica. En un sentido más restricto, la semántica estudia la correspondencia entre las oraciones y el mundo, es decir, las condiciones veritativas que deben cumplirse para que una oración sea verdadera o falsa. Al usarse el lenguaje se producen significados que desbordan el valor veritativo de las oraciones; estos significados residuales, no preestablecidos, deben ser teorizados por la pragmática, que muchos lingüistas ven como una parte de la lingüística. (REYES, 2007, p. 9).

A teórica ainda afirma que entender o significado literal das palavras e expressões linguísticas, muitas vezes, é muito complicado, pois em algumas situações não conhecemos suficientemente o emissor e as circunstâncias em que o enunciado foi emitido. Logo, para ela, o significado convencional das palavras não é suficiente.

Algumas expressões possuem significados plenos, porém variam de acordo com quem as use, quando e com qual intenção. Um exemplo seria uma mãe que encontra o filho que ainda é criança fazendo algo errado, ela vira-se para ele e diz: - Muito bonito isso, não é? Na expressão anterior, através do contexto, entendemos

que a palavra “bonito” foi utilizada ironicamente pela mãe da criança e possui o sentido contrário ao adjetivo usado em sua forma comumente. Quando mudamos o contexto do mesmo enunciado, vamos supor que seja produzido agora em uma situação em que uma mulher mostra um sapato a uma amiga e afirma: - Muito bonito, não é? Nesse enunciado, a mesma palavra “bonito” possui outro significado, o de beleza, a palavra foi empregada com o seu sentido literal nessa situação.

El significado que el hablante quiere comunicar tiene una parte explícita y una parte implícita, lo que no se dice pero también se comunica. Por “significado del hablante” debemos entender el significado completo de un enunciado, constituido por lo que el hablante quiere comunicar explícita o implícitamente. (REYES, 2007, p. 10).

A teórica define o enunciado como uma unidade comunicativa que equivale à intervenção ou contribuição de um falante em uma conversação e que pode consistir em uma oração completa ou um fragmento de uma oração. Os enunciados para serem considerados como tal, necessitam estar em um contexto de fala. Ela ainda ressalta que tanto os significados dos elementos léxicos, como o conjunto de regras para os combinar, são convencionais, ou seja, não obedecem a uma ordem natural ou a leis físicas, entretanto são arbitrários e foram consolidando-se ao longo da história da linguística.

Convencional significa acordado, preestablecido. Por supuesto muchas de esas convenciones están motivadas precisamente por las necesidades comunicativas de los hablantes, y esa motivación se percibe mejor en los procesos de cambios lingüísticos. Pero una vez que el cambio se ha impuesto, la nueva forma o construcción pasa a formar parte de un sistema de regularidades, y estas son convencionales. (REYES, 2007, p. 14).

As línguas humanas são convencionais, ou seja, não são naturais. Embora a capacidade da linguagem seja natural ao homem, como podemos ver na teoria Chomskyana (comentada anteriormente), as línguas que utilizamos são resultado de uma herança cultural e por tanto convencionais em suas estruturas fônicas, sintáticas e semânticas.

A gramática é a disciplina que estuda as estruturas convencionais da língua (morfologia, fonologia, sintaxe, semântica), enquanto “a pragmática, a su vez,

estudia la porción de significado que no es convencional o gramatical, es decir, que no está codificado por reglas.” (REYES, 2007, p. 14).

Existe uma distinção entre o significado semântico e o pragmático nos enunciados. Consideremos o seguinte enunciado:

1. Una blusita así no le interesará.

Observando esse enunciado, vemos que ele está bem organizado do ponto de vista sintático-estrutural, entretanto, é difícil estabelecer um significado semântico porque algumas palavras postas na oração não possuem significados precisos. O pronome “le” precisa de um contexto para podermos compreender seu significado, ele pode ter vários, como por exemplo:

2. Una blusita así no interesará a Juan.

3. Una blusita así no interesará a María

As línguas possuem alguns elementos gramaticais que codificam certos aspectos do contexto e os dêiticos constituem um desses elementos. Para compreendermos seu funcionamento é necessário entender o contexto, pois eles fazem conexões entre o que se diz e entidades do contexto a que se aplicam. (REYES, 2007, p. 16). No enunciado anterior, o pronome “le” fez referência a alguma pessoa presente naquela situação.

O mesmo ocorre com o advérbio “así”, falado no mesmo enunciado. Essa palavra não possui um significado próprio e preciso, fazendo-se necessário, também, um contexto. “Así” também considerado um dêitico e precisa estar contextualizado para significar algo.

Para muchos lingüistas, la pragmática empieza con los deícticos y otros elementos similares, que forman parte de la gramática de una lengua, pero no son independientes del contexto. A partir del momento en que, para asignar significado a expresiones lingüísticas, debemos recurrir al contexto, estamos haciendo pragmática. (REYES, 2007, p. 16).

No exemplo anterior, o dêitico “así” queria fazer referência direta à blusinha, afirmar que “una blusita así no le interesaría” era dizer que uma roupa com aquelas

características presentes na blusa não era compatível com os gostos de alguém, também já comentado no contexto do enunciado. O advérbio “así” no enunciado traz algumas inferências naquele contexto, entende-se que aquelas características da blusinha já havia sido comentadas entre os interlocutores.

O emprego da palavra “blusa” no diminutivo também pode significar de forma específica e relevante no enunciado anterior. Pode ser considerada como uma blusa pequena ou também como uma blusa “qualquer, sem importância”, e é o contexto em que foi produzido que vai esclarecer o que realmente quer significar.

Segundo Portolés (2001, p. 15), toda comunicação verbal consta de uma parte codificada e de outra parte produto de inferências, isto é, de certos processos mentais que levam a conclusões como as anteriores: “los hablantes nos comunicamos presentando lo dicho como un estímulo para desencadenar estas inferencias. La simple descodificación nunca es suficiente, pues la comunicación humana es esencialmente una comunicación inferencial.” O contexto é essencial para que se produza este processo inferencial, além do que é dito em um enunciado.

1.2.2 A teoria da Argumentação

Uma das teorias que se aplica ao estudo dos marcadores discursivos é a Teoria da Argumentação na língua, de Anscombe e Ducrot. Pode-se dizer que a Teoria da Argumentação é uma teoria de origem semântica, cuja preocupação é entender de que forma os significados de uma língua se constroem. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998). Nessa teoria, a explicitação das categorias gramaticais e das funções sintáticas dos elementos que se estuda é secundária.

El sentido es el valor semántico del enunciado entendido por aquello que produce un emisor y entiende un oyente que busca hacer posible un discurso argumentativo. Esta reconstrucción semántica se llevaría a cabo a partir de la significación de la frase (entidad lingüística abstracta), su unidad de estudio. Como comenta Tordesillas en el prólogo a los autores: “La significación de una frase esta formada por un conjunto de instrucciones que señalan las operaciones cuya efectuación y realización proporcionan y producen el sentido” (ibíd.: 15). La frase (lingüística) no puede ser observada, pero sí el sentido (pragmática) de un enunciado particular. Podemos concluir que la

significación es el valor semántico de la frase y el sentido lo es del enunciado. (CORRAL ESTEVE, 2010, p. 29).

A Teoria da Argumentação inclui-se exclusivamente na Linguística, quando essa faz parte da semântica estruturalista. Por esta razão, a teoria também pode ser incluída no estruturalismo. A semântica estrutural ocupa-se como uma zona conceitual que se reparte entre uma série de lexemas, formando um campo semântico. Neste sentido, a argumentação é algo que está em total dinâmica com toda a língua, conforme afirma:

Anscombre y Ducrot mantienen que no se argumenta con la lengua, sino en la lengua. Son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, los que condicionan por su significación la dinámica discursiva. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p.73).

Segundo o teórico, há condições de verdade e outros elementos que servem para argumentar e são chamados de “marcadores discursivos”. Todas as unidades linguísticas estão dotadas de um ou outro modo, de uma significação argumentativa e todos os marcadores discursivos possuem essa característica em si mesmos:

El estructuralismo de la Teoría de la Argumentación no sólo se refleja en la atención por la lengua en sí, también se muestra en la distinción entre el estudio de lo material del discurso y de lo abstracto. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p. 76).

A Teoria da Argumentação considera a significação dos marcadores discursivos como um conjunto de instruções semânticas que, desde a frase, guia o sentido que será obtido nos enunciados. Para Ducrot e Anscombre (1983), qualquer enunciado possui o poder de argumentar, ou seja, condicionar a dinâmica discursiva.

4. a. *La chica rompió el vaso; **por eso** pueden castigarla*

4. b. *La chica rompió un poco el vaso; **por eso** pueden castigarla*

5. a. *La chica rompió el vaso, **pero** pueden castigarla*

5. b. *La chica rompió un poco el vaso, **pero** pueden castigarla*

Nos dois exemplos 4, podemos ver que o marcador discursivo “por eso” indica consequência. Logo, fica explícito que o fato de ser possível o castigo da menina é

consequência de haver quebrado o copo. Por outro lado, nos exemplos 5, vemos que o uso do marcador “pero” não está adequado à situação, já que este indica adversão. O mesmo ocorre com o enunciado:

6. *Mariana es brasileña; sin embargo, no le gusta el fútbol*

O marcador discursivo “sin embargo” vincula o primeiro enunciado ao segundo. Este conector é utilizado como forma de mostrar que o fato de que Mariana seja brasileira acarretaria na ideia de que ela gostasse de futebol, mas o que ocorre é o contrário. Ou seja, esperava-se algo, mas realizou-se o oposto.

O papel dos conectores discursivos nos enunciados que vimos é de indicar a orientação argumentativa do enunciado:

Los conectores proporcionan por su significación una serie de instrucciones para construir el sentido de los enunciados en los que se encuentran. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p.79).

Há alguns marcadores discursivos que servem para orientar positivamente o enunciado em uma única ideia, outros não assumem essa posição. O marcador do exemplo que utilizamos “sin embargo” encaixa-se nos que são contrários à orientação positiva, como também o são **“no obstante, por el contrario, antes bien, ahora bien”**, entre outros. Alguns que assumem a função de orientar o discurso são **“además, así pues, por tanto, entonces”**, etc. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998).

Outros marcadores discursivos possuem em sua própria significação mais de um tipo de orientação. Exemplos:

7. *María es delgada y come mucho*

8. *María tiene frío y está con un abrigo*

Podemos ver que no exemplo 7 a expressão “María es delgada” é um pouco contraditória a “come mucho”, porque fica subentendido que quanto mais uma pessoa come, mais gorda deveria estar, logo, o marcador “y” une duas frases, em parte, opostas. Por sua vez, no exemplo 8, a expressão “está com um abrigo” é consequência do fato expresso “María tiene frío”. Com isso, vemos que um mesmo

marcador discursivo “y” orientou positivamente um enunciado e também serviu para opor ideias contidas no outro.

Devem-se distinguir os conectores dos operadores argumentativos. Um conector é uma unidade que possui a capacidade de articular dois ou mais membros em um determinado discurso. Para Martín Zorraquino e Durán (1998), um operador argumentativo é uma unidade que possui a capacidade de transformar as potencialidades argumentativas de um certo conteúdo, por exemplo, no enunciado abaixo:

*9. Todo no pasó de un **mero** accidente.*

Muitos dos operadores argumentativos não formam parte dos marcadores discursivos, como no exemplo anterior. A partícula “mero” não pode ser considerada um marcador, pois é um adjetivo, com possibilidade de flexão.

A enunciação também está muito presente na Teoria da Argumentação. Considera-se a enunciação como o ato de empregar um enunciado em um lugar e em momento determinado. Segundo Martín Zorraquino e Durán (1998, p. 81): “la enunciación constituye un proceso y el enunciado, un producto [...] el enunciado comenta el acto de enunciación.”

A circunstância em que o enunciado é produzido é também de extrema importância para a comunicação. Consideremos a seguinte situação: um homem viaja uma semana e quando chega a sua casa, encontra uma nota deixada na porta com a seguinte mensagem: - Mañana iré a visitarte. Se não há uma data no papel, não se pode saber quando haviam deixado a nota em sua casa. Se tampouco está a assinatura de quem a escreveu, não haverá a possibilidade, talvez, de saber quem a deixou.

A Teoria da Argumentação é de origem semântica e busca uma explicação imanentista do significado. Ela nos permite justificar a procedência do discurso, não por motivos extralinguísticos, mas linguísticos. É exatamente a significação das unidades léxicas, as que dão sentido à teoria.

...y, en segundo lugar busca una explicación inmanentista del significado, es decir, pretende dar cuenta de él dentro de la propia

lengua sin recurrir a la realidad. Para este cometido, adopta una visión sintagmática: cómo los diversos elementos lingüísticos condicionan la dinámica discursiva. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p. 91).

Corral Esteve (2010) afirma que há alguns conceitos na Teoria Argumentativa relacionados ao estudo dos conectores, alguns deles são:

1. A orientação argumentativa: a significação de um enunciado permite certas continuidades do discurso, mas dificulta outras.
2. A classe argumentativa: está formada pelos argumentos que conduzem a uma mesma orientação.
3. As escalas argumentativas: os diferentes enunciados de uma classe argumentativa estão organizados em uma progressão que vai desde o máximo positivo a máximo negativo.
4. A força argumentativa: um dos argumentos da classe argumentativa terá uma força maior e a conclusão do enunciado será orientada por ele.

Para a teórica, (p. 31): “los conectores son elementos que poseen unas instrucciones que facilitan la obtención de efectos argumentativos.”

Quadro 2- Orientação dos marcadores

ORIENTAÇÃO			
		Coorientados	Antiorientados
Introdução argumentos	de	Y además Y encima Porque Ya que	Pero
Introdução conclusão	de	Pues Luego Entonces Por tanto	Pero Sin embargo Al final

1.2.3 A Relevância Comunicativa

Para Speber e Wilson (1994a), a comunicação consegue ser explicada por um só princípio: o da relevância. Os autores expõem esta concepção em virtude da qual se propõe a ideia de como um enunciado é interpretado pelos falantes, apoiando-se em uma hipótese cognitiva que defende que os seres humanos são capazes de processar informações de caráter linguístico. Esta hipótese, que parte da Ciência Cognitiva, sugere que o processamento principal da mente humana é completamente eficaz no tratamento da informação, pois está orientado de modo específico em direção à busca da relevância. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998).

Sobre a teoria, Corral Esteve (2010, p. 42, 43) afirma:

Este garantiza que el hablante intente conseguir el máximo número posible de efectos cognitivos (reafirmar, modificar o crear un determinado conjunto de creencias) usando el mínimo coste para ello. A mayor gasto de energía necesario para procesar el enunciado, menor será su grado de relevancia. En definitiva, un enunciado está asociado a diferentes contextos y el Principio de Relevancia nos ayudará a elegir el apropiado.

A teoria de Speber e Wilson sugere a redução do aparelho explicativo de uma teoria pragmática de caráter cognitivo e comunicativo, em uma única teoria: o Princípio da Relevância. Esta teoria surge como uma tentativa de reduzir todas as máximas de Grice, substituindo-as por uma só, segundo os dois autores:

Este principio central se basa en una característica básica de la cognición humana: un individuo, en interacción con el medio, presta más atención a unos fenómenos que a otros [...] la atención humana es característicamente selectiva de hecho. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p. 96)

Neste sentido, pode-se reduzir três rasgos que caracterizam a Teoria da Relevância:

Quadro 3- Teoria da Relevância

1. Esta teoria é neogriceana, ou seja, nela as máximas de Grice são resumidas a uma só: a de relação.
2. A teoria considera que os falantes não interpretam uma determinada informação, limitando-se ao que está codificado linguisticamente. A teoria é considerada **inferencial**:

La comunicación se realiza a través de señales que el comunicador proporciona a su interlocutor a fin de que éste pueda inferir- esto es, interpretar implícitamente, o de acuerdo con los términos técnicos de la teoría... (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998, p. 96).

O propósito desta teoria é reconhecer também quais são as intenções comunicativas do falante, além de decodificar os fragmentos de um enunciado e refletir acerca de como os falantes interpretam de modo inferencial as informações que não se conseguem decodificar linguisticamente, de modo explícito.

A teoria da Relevância apresenta-se como uma teoria sobre o funcionamento da comunicação humana. Desde o ponto de vista desse “funcionamento humano”, não somente está presente a linguagem verbal, como também a “não verbal”. Para Speber e Wilson (1994), nosso sistema cognitivo está programado geneticamente para selecionar as informações mais importantes.

...que la Teoría de la Relevancia no tenga una base estrictamente lingüística, sino que, de manera más globalizadora, los fundamentos de la misma se anclan en una disciplina más abarcadora que se ocupa de los procesos mentales humanos, entre los cuales se encuentra el lenguaje: la ciencia cognitiva. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998, p. 96).

Esta teoria defende que o falante não só faz interpretações decodificando informações, senão fazendo suas próprias inferências do que se escuta. Neste sentido, há dois modelos distintos de comunicação: o modelo de código, no qual os falantes decodificam informações, e o modelo ostensivo, que traz a ideia de que a comunicação se dá através de inferências de interlocutores ativos.

A teoria da relevância está baseada também na ideia de contexto. Segundo Speber e Wilson (1994), o contexto é um elemento do processo comunicativo que tem uma fundamental importância na interpretação pragmática dos enunciados:

[...] la teoría de la Relevancia postula una concepción cognitiva del contexto, caracterizada por dos supuestos: (i) el contexto desempeña un papel decisivo en la interpretación pragmática de todos los enunciados (no sólo de algunos); y (ii) el contexto no está predeterminado o dado de antemano en la mente del destinatario que ha de procesar un enunciado, sino que *se construye al mismo tiempo que se interpreta* (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p.98).

Segundo o que vimos anteriormente, os interlocutores compartilham algumas expectativas acerca de que contexto seus interlocutores irão criar, a fim de interpretar os enunciados. Note-se que o contexto mental de um determinado

interlocutor, que participa juntamente com a decodificação dos signos linguísticos produzidos explicitamente, é compartilhado por número reduzido de falantes nas tarefas de interpretação dos enunciados. Por exemplo:

10. -¿Viste el Globo Repórter ayer?

11. – Dormí a las ocho y media.

No exemplo anterior, pode-se ver que o interlocutor 11 possuía um conhecimento, assim como o 10, do programa “Globo Repórter”, e que também sabia o horário em que se emitia. Ou seja, no contexto mental de 10 e 11, havia um conhecimento em comum, logo o enunciado 10 foi interpretado de modo satisfatório.

Para Speber e Wilson, os interlocutores são mecanismos eficientes de processamento da informação, desde o ponto de vista cognitivo:

Esto quiere decir que aspiran a rentabilizar al máximo los recursos cognitivos de que disponen en el curso de cualquier situación comunicativa en la que participan. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998, p. 98).

Para que um determinado falante logre uma eficiência de determinadas funções comunicativas, deve tentar, em primeiro lugar, potencializar ao máximo o efeito comunicativo que seus enunciados consigam ter. Este falante deverá empregar o mínimo de custo de energia de processamento possível sobre seu interlocutor, para que a comunicação seja mais satisfatória. Por exemplo, no enunciado:

12. *Había mucha agua en el suelo y el chico cayó.*

Pode-se ver no exemplo anterior, que em nenhum momento se afirma que o menino caiu por causa da água que estava no solo, mas é somente uma possibilidade de interpretação. Pode-se interpretar, por exemplo, que havia algo em que o garoto poderia haver tropeçado ou que estava um pouco fraco e caiu ou qualquer coisa mais. Porém, quando se lê o enunciado, o mais normal é pensar que a queda se produziu por causa da água (a água como motivadora da ação). A Teoria da relevância afirma que o interlocutor costuma escolher, dentro todas as possibilidades de interpretação de determinados enunciados, a que reduza ao

mínimo o esforço de processamento. No caso do exemplo anterior, por lógica da Teoria da Relevância, a interpretação que o interlocutor provavelmente irá escolher é a que a água no solo foi o motivo da queda do moço.

O contexto é de fundamental importância na interpretação do enunciado, e é construído ao mesmo tempo em que está sendo interpretado. Além do contexto, as suposições são muito importantes para interpretá-lo e estas vão estar relacionadas com tudo o que o que interpreta possui em si (seu conhecimento de mundo).

De todo cuanto se está diciendo se deduce que una información no es relevante por sí misma, sino en relación con el trasfondo informativo, con el contexto mental con respecto al cual se interpreta, de lo que se concluye que el valor informativo de un mismo enunciado no es absoluto e inmutable, sino que varía cuando cambia el contexto respecto al cual se interpreta. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p.102).

Com isso, vê-se que o valor informativo de um enunciado não pode ser considerado imutável, pois pode variar quando se muda o contexto dentro do qual se interpreta.

O estudo dos conectores na Linguística começou entre as décadas de 70 e 80. Segundo a perspectiva da época, esses conectores possuíam o valor de propriedade limitada à coesão e coerência. Esses estudos também mostraram que os marcadores tinham uma função definidora no texto, ou seja, se houvesse um determinado conector em um enunciado e este fosse retirado de seu lugar, a frase não teria mais o sentido original, ou talvez, sequer teria sentido.

Estudos posteriores analisaram que essa perspectiva passada não era muito adequada aos estudos linguísticos. Observou-se que a ausência desses conectores em alguns enunciados não causava a perda de coerência que existia antes com sua presença.

Así, cabe señalar que, por una parte, la ausencia de este tipo de enlaces no implica necesariamente la desaparición de la relación conjuntiva que expresan, y, de este modo, el enunciado global formado por dos proposiciones relacionadas sin que medie conector entre ellas puede resultar perfectamente coherente. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p.103-104).

Podemos aplicar esta teoria de forma mais clara através dos seguintes exemplos:

13. *-Estamos muy cansados; **entonces**, nos quedaremos en casa. / Estamos muy cansados; nos quedaremos en casa.*

Vemos nos exemplos anteriores que o fato de haver se omitido o marcador do enunciado, não alterou o sentido da frase.

A Teoria da Relevância afirma que para que um conector seja pragmaticamente adequado, o falante deve encontrar alguma informação no contexto, já seja físico, linguístico ou memorístico, que explique o porquê da relação entre as proposições relacionadas:

14. *-El niño no consiguió ganar lo que tanto quería, **por eso** está feliz.*

Podemos ver que o uso do marcador “por eso” possui um valor consecutivo, mas não há sentido em dizer que o menino está feliz porque não conseguiu ganhar o que queria. Não é pragmaticamente “adequado”.

De acuerdo con la perspectiva relevantista, la utilización de un conector sólo es pragmáticamente adecuada si el hablante puede encontrar, sea en el contexto físico, sea en el lingüístico, sea en la memoria, alguna premisa- alguna información- que explique el porqué de la relación entre las proposiciones relacionadas. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p. 107).

Consideremos, agora, o seguinte enunciado:

15. *-Es brasileño, **sin embargo** es cantante.*

Podemos considerar que nele se produz uma inadequação pragmática no uso do marcador discursivo “sin embargo”, pois em nosso contexto é difícil pensar em alguma crença ou suposição de que o fato de ser brasileiro impede alguém de ser cantor. O conector “sin embargo” traz a ideia de oposição estabelecida entre o enunciado “es brasileño” e “es cantante”.

No outro enunciado no qual empregamos o mesmo marcador do exemplo anterior: *-Es brasileño, **sin embargo**, no le gusta el fútbol-* vemos que o conector “sin embargo” foi empregado de modo adequado à situação. Observe-se que Brasil é conhecido mundialmente como “país do futebol”. É muito comum que as pessoas pensem que os brasileiros gostem muito do esporte. Logo, parece um pouco contraditória a ideia de que um brasileiro não goste do futebol, e por isso é pragmaticamente adequado utilizar o conector “sin embargo”: “Como se ha ido

exponiendo hasta el momento, la perspectiva relevantista sostiene que los hablantes interpretamos la información que nos rodea orientados por la búsqueda de relevancia.” (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998, p. 108).

Neste sentido, se a interpretação inferencial dos enunciados que constituem nossas conversações não fossem guiados por alguma suposição baseada na relevância, o ouvinte nunca poderia saber que direção tomar para poder interpretar um enunciado.

1.2.4 Inferência e Dedução

Pode-se ver que nem tudo o que falamos lhes é dado de forma explícita a nossos interlocutores. Muitas vezes é necessário que se façam deduções do que o falante quis expressar com seu enunciado:

No toda la información que tenemos sobre estos predicados está representada directamente en estos postulados de significados, pero se puede obtener más mediante un proceso de deducción a partir de la información dada. (HURFORD; HEASLEY, 1983, p. 201).

Muitas vezes o que se fala pode ser que já esteja totalmente claro, entretanto é impossível pensar que o ouvinte não fará interferências de seu “mundo” no enunciado produzido. Podemos definir a inferência como um ato que realiza o receptor da mensagem para poder interpretar bem a referência. O êxito de um determinado ato de comunicação se dará através também da habilidade do interlocutor/ ouvinte/ leitor) de inferir o que o outro quer comunicar.

Segundo Hurford e Heasley (1983), o contexto desempenha um papel muito importante no significado de um enunciado. O contexto discursivo é o conjunto de fatores extralinguísticos que condicionam a produção de um determinado enunciado e seu significado.

A inferência não se resume em somente uma classe, porém possui a possibilidade de assumir mais valores. Além disso, não só se encontra a inferência, mas também a imbricadura (comentado anteriormente no nosso trabalho). Conclui-se que todas as implicações são inferências, mas nem todas as inferências são implicações.

La implicatura es un concepto propio del significado de la oración, pero es paralelo en gran medida a la representación de sentido de la implicación. Es más la imbricadura está relacionada con el método por el cual los hablantes son capaces de determinar las ilocuciones indirectas de los enunciados. (HURFORD; HEASLEY, 1983, p. 289).

Distintamente da imbricadura, que está relacionada com o método que os falantes utilizam para a determinação dos enunciados indiretos, a implicação é toda a conclusão que alguém está autorizado a extrair de um enunciado. Pode-se considerar que a imbricadura é uma classe de inferência.

Assim, pois, a imbricadura é uma questão relativa ao significado do enunciado e não ao a oração. Segundo Huford e Heasley (1983), a imbricadura não é uma classe de inferência que se possa predizer somente a partir do sistema de relações de sentido entre as orações. Exemplo de imbricadura:

16. Um senhor pergunta a um amigo: -Algum de teus filhos fala alguma língua estrangeira? Logo, ele responde-lhe: -Clara fala espanhol.

Através do enunciado anterior, pode-se compreender que Clara é filha do amigo do senhor, ainda que essa informação não esteja explícita. Pode-se chamar esta proposição de “imbricadura”. Neste sentido:

La imbricadura, noción propia del significado del enunciado, contrasta con la implicación, que es una noción propia del significado de la oración. La imbricadura existe en función de las convenciones sociales generales, la primera de las cuales es el principio de la cooperatividad entre los hablantes. (HURFORD; HEASLEY, 1983, p. 299).

2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM/ LÍNGUA

A linguagem tem sido o objeto de estudo de vários investigadores que se debruçam em compreender as manifestações linguísticas. Ainda não existem definições homogêneas a respeito da língua e linguagem, entretanto, teóricos divergem entre si sobre essas concepções. Partimos da ideia de que a Linguística é a ciência que estuda essas manifestações, seja em seus aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, sociais ou psicológicos. Marcuschi (2010) compreende a Linguística como uma ciência, considerando a palavra, não com o sentido neopositivista, que exige o controle rigoroso de todas as variáveis que entram para então poder produzir resultados e projeções controladas. A Linguística é compreendida enquanto ciência, quando se considera como tal, todo tipo de investigação que tem determinado controle dos seus objetos e enunciados, enfim, todo tipo de ciência que produz algum tipo de conhecimento.

Compreendemos a língua como um sistema formal, desenvolvido como uma atividade social e histórica no campo da linguagem. O ser humano possui uma capacidade que o permite desenvolver uma determinada língua, e esta é a própria capacidade de linguagem, abordada por Noam Chomsky anteriormente em seus estudos. Logo, acredita-se que o homem nasce com uma predisposição biológica de desenvolver a linguagem e língua, e isto o diferencia dos outros seres. Na utilização da língua como um todo, o ser humano pensa e depois concretiza este pensamento através de expressões da linguagem. Os outros seres, por exemplo, os animais, possuem o instinto, mas não têm a capacidade de pensamento que temos, por isso não desenvolvem nenhuma língua. A linguagem é a capacidade que o ser humano tem para desenvolver uma língua. Logo, a língua é o resultado do desenvolvimento dessa capacidade. Existem vários conceitos sobre Linguística, linguagem e língua. Esses foram modificando-se com o passar das décadas na história da Linguística, o que será tratado mais a seguir.

Lidar com o que é estrangeiro significa lidar com o outro. Aprender uma língua estrangeira não é apenas guardar códigos a fim de utilizá-los em determinadas situações. O ensino de outras línguas teve início há séculos, provavelmente com os povos acadianos e sumérios, depois os romanos e gregos.

Esses povos conquistavam outros e sentiam a necessidade de comunicar-se com eles, logo, começaram a criar técnicas de aprendizagem da língua do outro.

Naquela época, existia uma necessidade de comunicação entre povos falantes de diferentes línguas -- por aproximações com o fim de comercializar produtos, através de conquistas entre povos, levando, assim, um povo a aprender a língua do outro. Dessa maneira, na maior parte das vezes, as civilizações conquistadas tiveram que aprender a língua dos seus conquistadores. (PEDREIRO, 2013, p. 1).

O ensino de línguas estrangeiras sempre esteve relacionado a interesses políticos, econômicos e socioculturais de alguma nação. Alguns teóricos defendem a ideia de que L2 e LE são sinônimos, mas outros as consideram com significados distintos. Segundo afirma Gonçalves (2006), a L2 é a língua que é utilizada em um determinado país, mas que não é a nativa, como por exemplo, o caso do espanhol nos Estados Unidos, muito presente em Miami. A L2 seria uma língua que não é nativa, mas que por questão de contato com outros povos é adquirida e também utilizada socialmente. Já, a LE é a língua que se aprende formalmente para algum fim, como no caso das línguas estrangeiras ensinadas nas escolas e cursos de idioma.

Existem vários fatores que interferem no processo de aquisição de uma língua estrangeira, (SOBROZA, 2008) afirma que existe uma diferença entre aprendizagem de um LE e aquisição da mesma.

A aquisição se dá numa situação de contato direto com a nova língua. Estando inserido em um sistema de signos, o seu uso ocorrerá naturalmente, como o que acontece na infância ao adquirir a língua materna. No processo de aquisição, o que interessa é a comunicação, tudo ocorre inconscientemente, é um processo subconsciente/intuitivo. A aquisição da língua estrangeira envolve as estruturas mentais, a personalidade, a influência de fatores externos. Não é um fenômeno uniforme e previsível, pois cada indivíduo é único, com diferenças em seu desenvolvimento. (SOBROZA, 2008, p. 2).

Aprendizagem implica o estudo formal de uma LE, e isso ocorre, geralmente em ambientes pedagógicos. (MARTÍN-MARTÍN, 2004). A aquisição, segundo os teóricos que defendem a ideia de distinção entre esta e a aprendizagem, é um processo que acontece no subconsciente e funciona a partir da necessidade de comunicação, enquanto impulso natural e vital.

Aprendizagem significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente e consequente de uma situação formal de aprendizagem ou de um programa de estudo individual. Em outras palavras, uma significa saber usar a língua, a outra saber sobre a língua. (GONÇALVEZ, 2006, p.44, 45).

Os que adquirem uma nova língua não o fazem tomando consciência de tal ato, entretanto os que aprendem uma língua participam do processo de aprendizagem. Logo, a aquisição seria uma internalização natural ao homem, "trata-se de uma construção informal que consiste na aplicação de estratégias universais que conduzem à aquisição dos sistema adulto ou nativo, dependendo do caso." (GONÇALVEZ, 2006, p. 45).

A metodologia de ensino, até então era de aprender frases isoladas da língua estrangeira. Como consequência dessa busca por outras línguas, com o passar do tempo foram criadas várias maneiras de ensiná-las, na tentativa de melhorias no resultado desse processo de ensino-aprendizagem. Vários métodos foram criados para facilitar esse encadeamento, esses significavam uma "ligera mejora en el aprendizaje de la lengua objeto, sin embargo, significativa". (MARTÍN SÁNCHEZ, 2009, p. 62).

Esta busca pelo método ideal não responde senão à necessidade de encontrar respostas para problemas que são de ordem metodológica, que representa o ensino de uma língua estrangeira, em nosso caso, o espanhol. (MARTÍN SÁNCHEZ, 2009).

O método gramática-tradução, "tradicional" foi o primeiro a destacar-se no ensino de línguas estrangeiras, nos EUA. Provém do ensino do latim, onde a memorização de regras gramaticais era o foco principal. O ensino de literaturas era baseado em textos que serviam de base para uma análise gramatical posterior e tradução.

O método direto surge como uma proposta um pouco oposta à anterior. Enquanto ao método tradicional lhe importava a escrita, leitura e regras, este agora tem como foco a oralidade. A proposta é que os alunos utilizem a língua que estuda, esquecendo a sua língua materna. O processo de aprendizagem dá-se diretamente na língua que se estuda, através de associações, ilustrações, definição de

significados. A pronúncia correta das palavras era algo de extrema importância na aprendizagem. É possível perceber que neste método existe mais participação do aluno.

Após a segunda guerra mundial, desenvolveram-se duas correntes metodológicas: a audio-oral (EUA) e audiovisual (França). O método audiovisual propunha a transmissão de significados através de imagens. Essa corrente não foi muito utilizada na época, exceto na França. O áudio-oral foi baseado no estruturalismo, que sustentava a ideia de que os hábitos linguísticos e não as regras eram a base para a aprendizagem eficaz em uma língua estrangeira. A oralidade e a compreensão oral eram o foco principal do método, onde os estímulos-respostas eram considerados como um pilar para a aprendizagem de um LE. O processo de ensino dava-se através de memorização de estruturas linguísticas.

Na década de 80, surge o método natural, no qual o foco era a comparação entre as línguas materna e estrangeira. As regras gramaticais não eram mais o foco do processo de ensino, entretanto a oralidade ocupava este posto. Na aprendizagem, a prioridade era a compreensão oral e a partir dessa, o aluno desenvolvia a oralidade. A escrita viria somente por último, nesse método.

O enfoque comunicativo, agora não mais denominado "método", surgiu na década de 70. Este se foca no aluno e em suas necessidades (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita). A comunicação é o centro das ideias deste enfoque e deve ser desenvolvida em situações reais, o professor deve trabalhar com documentos autênticos da vida cotidiana para uma melhor aquisição da língua, por parte dos estudantes.

Durante séculos, muitos foram os que se preocuparam em melhorar a qualidade de ação pedagógica e muitos foram os que dissertaram sobre métodos voltados à educação. No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras modernas, começou com as línguas: inglesa, alemã, francesa e italiana, vindo a língua espanhola somente um pouco mais tarde. Os procedimentos metodológicos, com a chegada dessas novas línguas, a princípio basearam-se nos mesmos pilares que as línguas vernáculas eram consideradas: a tradução e a análise gramatical era o que interessava no ensino das línguas estrangeiras.

O interesse por países estrangeiros em estudar a língua espanhola, podemos dizer que surgiu como uma tentativa de maior relação comercial com outros países, já que maior parte de América tem o espanhol como língua nativa. As línguas portuguesa e espanhola são muito próximas e por este motivo, podemos ver que muitas vezes, um brasileiro quando utiliza o espanhol, comete muitas interferências provenientes do português em seu discurso.

En este sentido, pretendemos demostrar que, por el hecho de que portugués y español son lenguas románticas, etimológicamente (genéticamente) provenientes del latín, muchas veces el significado (etimológico) de la palabra original de la que provienen los pares enfrentados realmente se mantienen en las dos lenguas, si bien, a lo largo de la historia respectiva de cada una de ellas, ha especializado su sentido, lo que ha generalizado o incluso, en una de las lenguas, o en ambas, ha aparecido algún otro término que ha hecho variar el sistema, siquiera de forma leve. (MIRANDA POZA, 2014, p. 8).

2.1.1 Interlíngua e portunhol

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, não há como separar totalmente a língua estrangeira da materna, sempre as duas serão relacionadas. Não há como descartar a tradução, e, sobretudo nos estágios iniciais de aprendizagem da L2, há muito as associações que os aprendizes fazem, para poder expressar-se corretamente na língua desejada. A comparação entre a L1 e L2 é essencial quando se quer aprender outra língua e a tradução nunca abandonou a sala de aula e não deve ser ignorada. Nesse processo, sempre tomamos como base a nossa língua materna para a utilizarmos como referência nessa aprendizagem.

A convivência das duas línguas, próximas desde uma perspectiva estrutural e léxica, permite um grau de intercomunicação relativamente elevado entre os falantes de uma e outra, e em especial em diversos estados do sul do Brasil, o que deu lugar à formação do *portunhol*.

Mas o espanhol e o português não são tão idênticos quanto parecem. Existem muitas diferenças entre essas duas línguas e são essas discrepâncias que vão dificultar alguns brasileiros a aprenderem bem o idioma espanhol. Essas distinções vão desde a fonética da língua até a própria semântica, podendo trazer complicações.

Além dos conhecidos como "falsos cognatos", muitos aspectos da língua espanhola tornam-se de difícil compreensão para os brasileiros que estudam o idioma, como a colocação dos pronomes pessoais átonos, o uso do artigo juntamente com os pronomes possessivos, entre muitas outras diferenças.

Por consiguiente, si aceptamos estas precisiones, podemos afirmar que desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje e incluso adquisición libre de una segunda lengua por parte de un hablante, el camino, el ritmo y el desempeño varían de acuerdo con la distancia tipológico-estructural que existe entre las lenguas en contacto. En el caso que ahora nos ocupa- la interface portugués- español-, lo que supone una cierta facilidad en lo que se refiere al rápido avance que experimentan en el proceso de adquisición de la lengua meta los aprendices luso-hablantes de español- y viceversa, los aprendices hispánicos de portugués. (MIRANDA POZA, 2014, p. 11).

Por razões dessa aproximação entre as duas línguas e ao mesmo tempo, as diferenças existentes entre si, muitas vezes o processo de ensino- aprendizagem da língua espanhola para brasileiros pode ser um pouco mais dificultoso. Por muitas vezes se pensar que por serem línguas parecidas, não é necessário estudar tanto o espanhol quando se é brasileiro, há um problema muito grave que é a *fossilização* do processo de avanço de aprendizagem.

Partindo da ideia de processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, Selinker (1972) denominou interlíngua, o sistema linguístico utilizado por um aprendiz de uma língua estrangeira, na tentativa que esse tem de aprender a língua meta. O teórico parte da ideia de que as manifestações linguísticas provêm de operações psicológicas que organizam o desenvolvimento, tanto da língua materna, como da língua meta.

Selinker (1972) buscou em seus estudos, mostrar a relevância dos fatores psicológicos no processo de aprendizagem de uma determinada língua estrangeira. Ele acredita que a aquisição de uma LE provém de um modo distinto da que ocorre com a língua materna, pois ambas apresentam estruturas psicológicas diferentes. Assim sendo, podemos refletir que é muito comum a um aprendiz de determinada língua estrangeira, utilizar em seu discurso, estruturas linguísticas e/ou léxicas que não são condizentes à língua estudada, mas são resultado de uma relação com a própria língua materna do falante.

Selinker (1972) afirma que há um dispositivo psicológico em cada sujeito e, quando este é exposto à aquisição de uma língua estrangeira, ele é disparado. Assim sendo, essa segunda língua não é executada da mesma maneira em que a língua materna é desenvolvida, pois as operações ocorridas na L1 e na L2 são processadas de modos distintos, logo seus resultados também são diferentes. O teórico denomina esse processo de interlíngua, por acreditar que esta se trata de um estado intermediário que possui tanto elementos da língua materna, como também da língua estrangeira.

Corder (1971), a princípio de seus estudos utiliza a expressão “dialeto transitório” para referir-se à fase intermediária na aprendizagem de uma língua estrangeira. Mais adiante, o mesmo teórico apropria-se do termo “idiossincrático” para referir-se à fase instável pela qual um aprendiz passa, quando está aprendendo uma língua estrangeira. .

Quando falamos em interlíngua e portunhol, para muitos os dois são considerados como sinônimos, mas colocaremos aqui as principais diferenças entre os dois. Existem várias concepções de Portunhol defendidas por alguns teóricos. Miranda Poza (2014, p.23) mostra três modos distintos em que o espanhol é considerado:

Quadro 4- Portunhol

1. Portunhol entendido como interlíngua desde a perspectiva específica da aprendizagem de uma segunda língua, isso é, como um momento necessário do processo pelo qual transcorre o aprendiz e com suas correspondentes repercussões no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem de segundas línguas.

2. Portunhol entendido como um tipo de língua, que mescla elementos de outras línguas em zonas de fronteira, e que chega a converter-se em “crioula” desde a perspectiva de uso, o que torna-se um tipo de normatização.

3. Portunhol entendido como uma aparição de idioleto ou fala, espontânea de um intercâmbio comunicativo que se produz quando não se possui pleno domínio das línguas em contato e faz com que o indivíduo insira inconscientemente em seu discurso, termos ou expressões tanto da língua estrangeira como de sua língua materna.

Miranda Poza (2014) defende a ideia da terceira definição que vimos mais acima, de que o portunhol seja um resultado de um intercâmbio de comunicação entre povos de fala portuguesa e espanhola. Hoje temos um grande debate acerca do portunhol entre alguns países. Alguns o consideram apenas como uma tentativa "errada" de se comunicar em língua espanhola, outros:

[...] guiados por ideologías ligadas a los estudios interculturales, poetas y escritores de nacionalidad brasileña e hispanoamericana reivindican el uso, el cultivo y el estudio del portuñol como lengua de intercambio ligándolo a problemas relacionados con la planificación educativa. (MIRANDA POZA, 2014, p. 24).

O portunhol é um tipo de dialeto híbrido, que representa uma fase na evolução da língua estrangeira, tendo, nesse caso, o espanhol como língua meta. Ele também é denominado entre muitos estudiosos como um dialeto *“fronteiriço”*. Um portunhol muitíssimo conhecido é o que foi desenvolvido na região de fronteira entre Brasil e Uruguai. Esse também é conhecido como *“fronteiriço”*.

Esse dialeto uruguaio-brasileiro não é homogêneo. Assim como podemos ver a heterogeneidade presente nas línguas, também ela caracteriza o portunhol. Existem várias variantes suas, tornando-o ainda mais rico. Essa variante também é conhecida como *“riverense”*, nomes pelos quais a identificam pessoas que a falam. O portunhol é um dialeto muito rico, no sentido de que possui uma grande variedade de sinônimos e palavras mais precisas para expressar conotações específicas, além de também possuir uma maior riqueza fonética, ele não consiste em uma simples mescla dos dois idiomas, pois ele não segue regras gramaticais desses, de maneira precisa.

Ainda segundo Miranda Poza (2014), aconteceu em Paraguai, o Primeiro Encontro Interfronteiras do Portunhol que contou com a participação de alguns poetas. Neste encontro, deu-se a conhecer um manifesto a favor do portunhol.

Consideramos a interlíngua como a fala dos aprendizes de língua estrangeira que representa a língua em desenvolvimento e na que se advertem equívocos cometidos.

Por lo tanto, la utilización de un término que se cree próximo en lo formal a la propia lengua, aunque en realidad no lo sea en lo significativo- e incluso, en lo estrictamente formal tampoco- en la lengua objeto, en otras palabras, el empleo de un falso amigo, cabría en un error léxico-semántico propio de interlengua. (MIRANDA POZA, 2014, p. 25).

Segundo o Dicionário de Termos chave de ELE, compreende-se por Interlíngua, o sistema linguístico, no qual o estudante de uma segunda língua estrangeira, em cada estados sucessivos de aquisição pelo que passa em seu processo de aprendizagem. O primeiro a tratar do conceito de interlíngua foi Corder (1967), estabelecendo as bases da investigação do modelo de análise de erros.

Na tentativa de comunicar-se na língua desejada, um aprendiz de uma determinada língua estrangeira, mescla sua língua materna com a língua que se deseja falar. Em nosso caso, um brasileiro que estuda o espanhol, acaba, nesse sentido, nem falando em português, tampouco em espanhol.

Cuando la producción oral de un aprendiz y aquella que fuere producida por un hablante nativo, si éste intentase expresar el mismo significado del aprendiz, no es idéntica, estaríamos en propiedad de hipotizar la existencia de un sistema lingüístico separado. (ROLDÁN, 1989, *apud* SELINER, 1974).

Alguns estudos variados, com o passar do tempo, mostram como houve uma mudança no conceito de interlíngua para a Linguística. Podemos ver a interlíngua sendo considerada de três formas:

- A interlíngua como competência linguística de transição
- A interlíngua como um sistema aproximativo
- A interlíngua como um sistema intermediário

A interlíngua sempre estará presente em um aprendiz de línguas estrangeiras e ela vai dar-se de forma distinta em cada um. Esta é uma característica muito grande deste fenômeno: não há como várias pessoas ter o mesmo problema de interlíngua. Esta sofre variações constantes em cada ser e não é estável. Este fenômeno ocorre de modo distinto e específico em cada pessoa. A variabilidade da

interlíngua sempre estará constante. Muitas vezes, isso pode frustrar ao professor de uma determinada língua estrangeira, já que estas irregularidades não seguem um padrão linguístico preestabelecido. Este fenômeno também é caracterizado pela autonomia que possui, em criar suas próprias regras. Pode-se dizer também que a interlíngua está em constante evolução, pois está constituída por várias etapas sucessivas de aproximação à língua meta.

Esta es una de las características más sobresalientes de la interlengua, lo que nos lleva a considerarla como un continuo de un cambio más o menos suave por el cual el aprendiz debe pasar durante el proceso y adquisición de la lengua meta (ROLDÁN, 1989, p. 12).

Alguns dados linguísticos revelam que a maioria dos "equívocos" cometidos na pronúncia de uma segunda língua, muito pouco vem da transferência linguística direta da língua materna. Mas, estes "erros" são resultados direto de um sistema linguístico intermediário, que é próprio de cada aprendiz: a interlíngua.

A interlíngua ativa-se especialmente em situações da produção linguística criativa e espontânea, enquanto que em elevado controle em determinado ambiente, inibe um pouco sua exibição. (TARONE, 1983).

Quando se permite ao falante, a liberdade de utilizar seus recursos linguísticos dentro da língua estrangeira, de maneira espontânea, este pode produzir expressões linguísticas que não se ajustam ao modelo praticado em sala de aula ou em seus livros didáticos e que vai constituir uma manifestação de sua interlíngua.

Rosas Torras (1994, p.52) destaca que a interlíngua pode ser dividida em alguns pontos:

1. Simplificação

Considera-se que a Interlíngua é um sistema reduzido ou simplificado se comparado com outros elementos da língua. "Los aprendices simplifican porque necesitan reducir la complejidad de las operaciones que deben realizar, limitando el número de hipótesis sobre el sistema lingüístico a aquellas que son fáciles de formar y que posibilitan la comunicación."

2. Sistemática

A sistematicidade da interlíngua consiste na constituição de um sistema linguístico, governado por regras próprias que lhe dão consistência interna e que podem ser distintas das da língua que está aprendendo.

3. Dinamicismo

Podemos afirmar que a interlíngua é um sistema dinâmico, pois vai mudando à medida que incorpora novas regras e palavras. "Cada estadio constituye una interlengua o competencia transicional. Todos los estadios en conjunto constituyen un continuum de interlengua".

4. Fossilização

A interlíngua pode fossilizar-se. A fossilização ocorre quando existe o estancamento no desenvolvimento de aprendizagem da língua estrangeira. Esse estancamento, pelo qual o aprendiz não mais progride no idioma falado. O que se define por fossilização é o fenômeno linguístico que faz com que o aprendiz de uma língua estrangeira, mantenha em sua interlíngua, de modo em que seja inconsciente e permanente, vários rasgos que não pertencem à língua estudada, em relação a sua gramática, pronúncia, léxico, etc. Alguns estudos mostram que este processo é a razão dos aprendizes geralmente não conseguirem alcançar o mesmo nível de competência que um nativo. Fernández (1995) considera como fossilização:

Consideramos como errores fosilizables, o mejor persistentes, aquellos que ofrecen mayor resistencia y que permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje. Estos errores se refieren a estructuras que ofrecen una especial dificultad para el aprendiz, dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la LM, dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología. (FERNÁNDEZ, 1995, p. 149).

A autora ainda afirma que uma das razões para a existência da interlíngua é a interferência de uma forma constante na interlíngua, provocando, desse modo, erros resistentes. Outro motivo para esse problema pode ter origem em causas pessoais, segundo afirma Fernández, p.150 "la percepción que tenga el aprendiz de las distancias entre la L1 y la L2, a las diferentes formas de acercarse a la lengua, a la motivación por adquirir un grado más alto de integración o sólo de subsistencia, a la edad, etc.". Esses fatores podem também ser a causa de uma interlíngua. Os novos

sons da língua estrangeira, a nova sintaxe ou até mesmo o léxico distinto, pode causar um certo estranhamento em uma aprendiz de uma língua estrangeira.

A terceira causa seria uma dificuldade desenvolvida através da metodologia do professor da língua estrangeira. A didática utilizada pelo professor, a qualidade e tipo dos materiais oferecidos em sala de aula, a organização das sequências de conteúdos, tipos de métodos e meios utilizados influenciam diretamente no processo de aprendizagem da língua estrangeira pelo aluno.

5. Variabilidade

A variabilidade é o uso variável dos recursos linguísticos que os falantes se utilizam. Existem dois tipos de variabilidade: a sistemática e a não- sistemática.

Como já se falou anteriormente, a interlíngua possui a característica da variabilidade muito constante em seus estudos. A variação livre é aquela que se dá quando um aprendiz faz uso de modo arbitrário de várias formas em um só contexto discursivo e estas formas desempenham a mesma função e se utilizam em tarefas que requerem condições de processamentos iguais.

A variação sistemática é aquela que se produz como resultado da influência de fatores externos relacionados ao contexto linguístico. Ela vem determinada pelo contexto, que pode ser situacional ou linguístico.

Segundo Miranda Poza (2014) *apud* James (1998), existem pelo menos três elementos linguísticos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira:

- A língua materna (LM)
- A língua meta que se deseja aprender (L2)
- A versão que o aprendiz tem da L2, isto é, sua interlíngua (IL)

Segundo (FERNÁNDEZ, 1995, p. 208):

Desde la perspectiva en la que nos hemos situado de «interlengua», «dialecto idiosincrásico» o «competencia transitoria» las producciones de los aprendices, tanto de la LM como de una lengua extranjera, funcionan de acuerdo con sus propias reglas y por tanto es desde ahí, desde donde deben ser evaluadas y no desde la norma de la lengua meta.

2.1.1.1 *Transferência e interferência linguísticas*

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, é comum que o aprendiz utilize sua língua materna como forma de apoio para desenvolver a língua desejada, como já discutimos anteriormente, baseando-se sempre em associações. Para isso, o estudante está sempre se utilizando de transferências linguísticas até alcançar seus objetivos. Segundo Barbieri Durão (2008), existem dois tipos de transferências: a positiva e a negativa. Esta última, o teórico também a chama de “interferência linguística”. Um exemplo claro de transferência positiva seria uma pessoa que utiliza, por exemplo, métodos para desenvolver sua escrita em um idioma iguais aos que utilizou para outra língua anteriormente (vamos supor que o estudante utiliza o método de escrever diários em espanhol da mesma forma que o fez em inglês e percebeu que deu certo). A negativa são as interferências que “atrapalham” essa aprendizagem na língua estudada. Dessa forma, afirma Barbieri Durão, 2008:

[...] a interpretação dada ao termo interferência atende ao de circunstância segundo a qual um traço alheio a um sistema lingüístico se introduz em outro ou no uso que se faz desse sistema quando tal traço não é pertinente, portanto haveria transferência negativa quando os conhecimentos anteriormente existentes entorpecessem o desenvolvimento de uma nova aprendizagem, dando lugar a confusões e/ou equívocos (p. 73).

Voltemos ao exemplo anterior, supomos que o estudante que já havia estudado a língua inglesa acredite que possa aprender o espanhol exatamente como aprendeu o inglês, é provável que mais adiante, ele sinta algumas frustrações

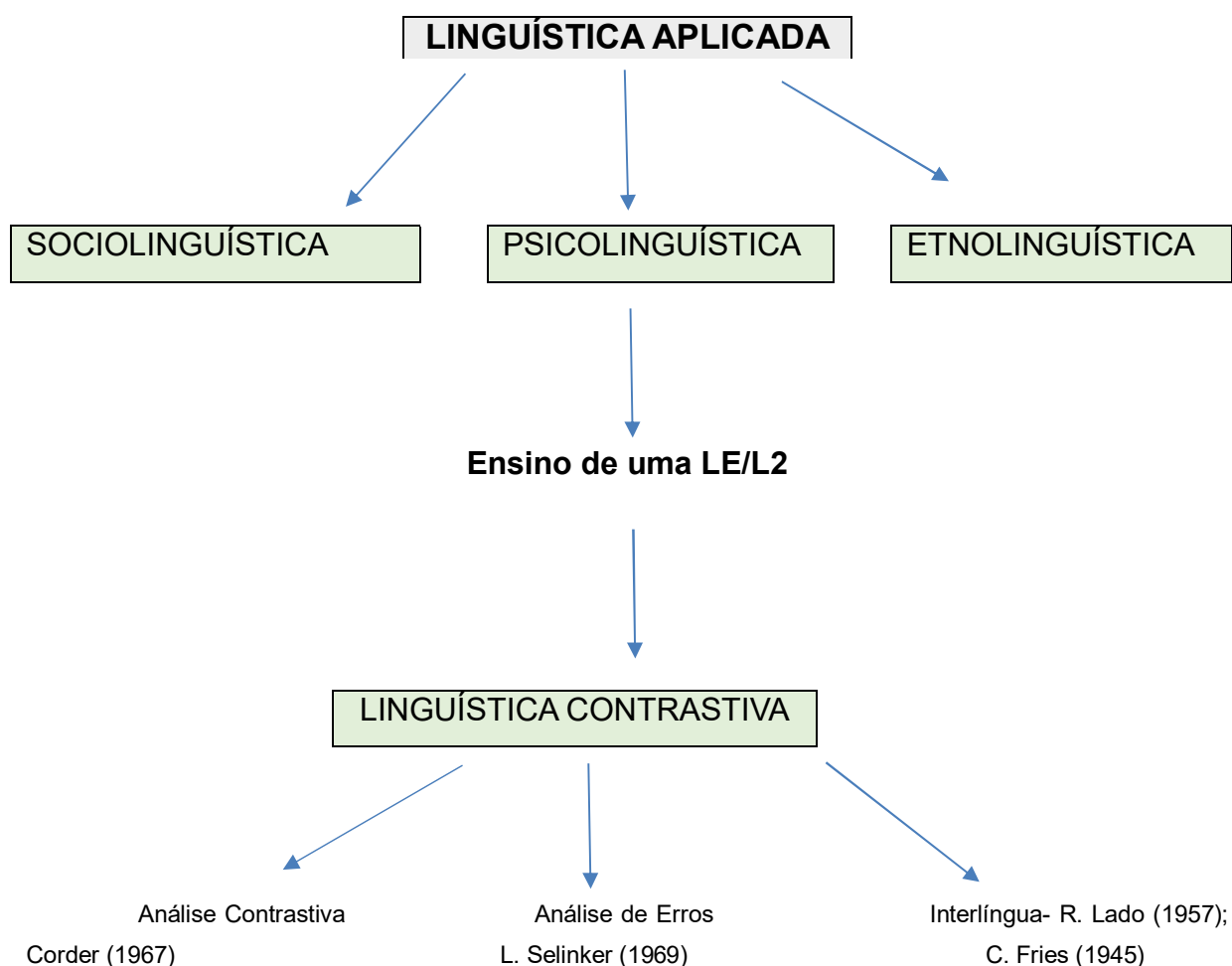
e logo perceba que não é exatamente como ele crê. Dizemos, assim, que o ocorrido se tratou de uma transferência negativa (interferência).

Weinreich (1953) chamou de interferência os desvios das normas de quaisquer duas línguas presentes na produção linguística de falantes bilíngues. A interferência ocorre, para o teórico, quando os falantes introduzem elementos (sejam morfológicos, semânticos, fonológicos, sintáticos ou lexicais) de uma língua em outra. Para o autor, quanto maior são as diferenças existentes entre o sistema linguístico em contato, maiores serão os problemas existentes entre os sistemas linguísticos em contato, dificultando a aprendizagem da língua estrangeira.

2.2 ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS

A linguística contrastiva interessa-se pelos efeitos que as diferenças existentes entre as estruturas da língua estrangeira e da língua materna causam no processo de aprendizagem de um determinado idioma. Ela foi dada início com teorias de cunho estruturalista, sendo iniciada no método audiolingual. O objetivo geral com a criação da teoria de base contrastiva, era reunir as gramáticas descritivas de duas línguas e determinar as estruturas nas quais os estudantes sentiam mais dificuldade na aprendizagem.

Gargallo (1993, p. 22) monta um esquema a respeito da análise contrastiva e análise de erros:



Esquema 1: Adaptado de Santos Gargallo (1993, p. 22).

No ensino de línguas estrangeiras, sempre existiu a preocupação com os “equívocos” que os alunos podem cometer. Pesquisadores e professores são os mais interessados, a fim de tentar solucionar alguns problemas existentes nesse processo de aprendizagem. Farias (2007) afirma que a Análise Contrastiva surgiu a partir dessa preocupação didática com o erro, e tinha como objetivo ser a grande inovação no ensino de línguas. Seus principais representantes foram: C. Fries (1945), Weinreich (1953) e R. Lado (1957).

Farias (2007) afirma que a hipótese que fundamenta esse modelo de análise é a de que todos os erros podem ser pré-determinados, se identificamos as diferenças léxicas, fonéticas, morfológicas e sintáticas que existem entre a língua

meta e a língua materna do aprendiz. Nesta teoria, os erros precisavam ser identificados e analisados e não somente apontados.

Segundo afirma Magro (1979), onde houver semelhanças, o aprendizado da segunda língua será mais fácil, e onde houver mais diferenças ocorrerão mais erros. Segundo a autora, os alunos em fase de aprendizado da língua estrangeira, tenderão a utilizar as formas da LM para suprir a insuficiência de suas habilidades até que consigam dominá-las por completo. Esse efeito da língua materna agindo sobre a língua estrangeira é chamado de interferência, e é sobre ela que se fundamenta a Análise de Contraste.

Hoje, a partir de vários estudos é sabido que a influência da língua materna não é a única responsável pelos “erros” cometidos na aprendizagem de uma outra língua. Existem vários fatores externos que podem cooperar com as falhas nesse processo pelo qual o aprendiz passa, tanto linguísticos como também extralinguísticos.

O trabalho com a análise contrastiva surgiu desde a década de 50, com a proposta de prevenir os aprendizes de uma determinada LE de cometer alguns erros no processo de aprendizagem da língua estudada. Um problema que foi questionado por muitos estudiosos na década de 60 foi o fato da análise contrastiva considerar os erros cometidos pelos estudantes como simplesmente uma interferências da língua materna, sem considerar outros fatores.

Segundo Fernández (1995), a análise contrastiva considerava o erro como algo intolerável, e assim, pretendia criar métodos "eficazes" para evitá-lo.

Esta corriente lingüística, que se remonta a los años 50 y que pretendió ser en su momento la panacea de la enseñanza de idiomas, en su versión fuerte, se apoya en la convicción de que todos los errores pueden ser pronosticados, identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiz. (FERNÁNDEZ, 1995, p. 205).

Segundo a autora, este tipo de análise baseia-se em descrições formais vindas do distribucionalismo linguístico:

Quadro 5- Base da Análise Contrastiva

- 1. Descrição formal das línguas**
- 2. Seleção do que se vai comparar**
- 3. Comparação, considerando semelhanças e diferenças**
- 4. Predição dos possíveis erros futuros**

Do ponto de vista psicolinguístico, esta corrente é baseada na teoria Behaviorista norte-americana, fundamentada na teoria que considera o processo de ensino aprendizagem por associação de estímulo-resposta. Através dos hábitos linguísticos, dava-se a aquisição de uma LE.

Según esos principios, la adquisición de la LM se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas, que repetidas generan hábitos. Del mismo modo, el aprendizaje de una L2 consiste en crear los hábitos propios de esa nueva lengua. (FERNÁNDEZ, 1995, p.206).

Metodologicamente, na Análise contrastiva, o erro é considerado como um desvio da norma da língua meta e é intolerável, pois gera hábitos incorretos. Esta corrente propõe uma aprendizagem sem “erros” e “esse objetivo será alcançado através da repetição de estruturas até que se tornem um hábito automático.” (FARIAS, 2007, p.30).

Mais adiante (década 70) essa ideia muda, durante as teorias de Chomsky, que compreende as interferências da língua materna não como simplesmente um erro, mas como mecanismos acionados pela mente humana como um primeiro passo para a aprendizagem de uma língua. Com o surgimento desses novos estudos a respeito da aprendizagem de línguas estrangeiras, várias críticas surgiram à Análise Contrastiva.

Farias (2007) afirma que apesar de todas as críticas recebidas, a análise contrastiva foi de fundamental importância para o aparecimento da teoria de análise de erros e também da interlíngua.

(FISIÁK, 1984) afirma que uma comparação sistemática entre duas línguas (a nativa e a língua meta) em todos os níveis de suas estruturas, geraria previsões sobre as áreas de dificuldade na aprendizagem da língua meta e que, desses resultados, poderiam coligar-se consequências metodológicas dirigidas a facilitar o processo de aprendizagem no aluno. Resulta básico o conceito de “interferência”, fenômeno que se produz quando um indivíduo utiliza em uma língua, características fonética, lexical, morfológica ou sintática de sua língua nativa.

Los errores, decíamos en el apartado anterior, son índices del proceso de aprendizaje; si conseguimos explicar los mecanismos que los producen estaremos en condiciones de conocer mejor cómo se aprende o se adquiere una lengua. El análisis de los errores, de su evolución y de superación, todo ello en el contexto de la producción global del aprendiz, pone de manifiesto la utilización no sólo de estrategias cognitivas, sino también metacognitivas y sociales. (FERNÁNDEZ, 1995, p. 209).

Corder (1967) iniciou os seus estudos baseado na análise de erros, na década de 60, em consequência das muitas críticas que a análise contrastiva estava sofrendo. Por comprovar-se que em muitas estruturas semelhantes entre duas línguas (a materna e a estrangeira), ainda os aprendizes cometiam falhas e equívocos, em contrapartida, em muitas estruturas diferentes, vários desses estudantes conseguiam assimilar sem muito esforço.

Al mismo tiempo, esas investigaciones empíricas mostraron que hablantes de lenguas maternas distintas cometían idénticos errores al aprender una misma L2; más todavía, algunos errores estaban también presentes en los hablantes que aprendían determinada L2, pero esta vez como lengua materna. Así, de manera casi simultánea, se abrieron camino dos metodologías: la del análisis de errores y la de la interlengua, es decir, el estudio del sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2, sistema que media entre el de la lengua nativa y el de la lengua meta. Para algunos, además, es el reflejo de las propiedades de la gramática universal con la que supuestamente todos nacemos. (MARTÍNEZ, 2003 p. 1).

As primeiras análises de erros, iniciadas através da teoria de Corder (1967), tinham a função de explicar os tipos de erros a partir de taxonomias gramaticais; posteriormente Corder (1971) ampliou os objetivos dessa teoria de análise, esta agora era responsável pela avaliação da competência gramatical e comunicativa:

Esta extensión de intereses en el análisis de errores no debe conducir a un rechazo del examen de los errores relativos a las categorías gramaticales, pues la obligación de analizar la competencia comunicativa de un grupo de estudiantes de L2 no exime de la de conocer, asimismo, su competencia gramatical. En consecuencia, no puede asumirse la creencia de que es inútil una reflexión sobre las clasificaciones de errores lingüísticos, donde estarían comprendidos los gramaticales, y una investigación que los tenga por objeto de estudio. (MARTÍNEZ, 2003).

Vázquez (1991: 31-85) pontua quatro critérios sobre a análise de erros, são estes:

Quadro 6- Análise de Erros

CRITÉRIO LINGÜÍSTICO	CRITÉRIO ETIOLÓGICO	CRITÉRIO COMUNICATIVO	CRITÉRIO PEDAGÓGICO
Erros de adição	Erros intralinguales	Erros de ambiguidade	Erros induzidos vs. erros criativos
Erros de omissão	Erros interlinguales	Erros irritantes	Erros transitórios vs. erros permanentes: fossilizados vs. Fossilizáveis
Erros de seleção falsa	Erros de simplificação	Erros estigmatizantes	Erros individuais vs. erros coletivos
Erros de colocação falsa			Erros na produção escrita vs. erros na produção oral
Erros de justaposição			

Vázquez (1991: 31; 45-63) afirma que os erros intralinguais e interlinguais que aparecem em cada um dos componentes do sistema são fonológicos, léxicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos, de modo que organiza os erros produzidos por interferência da língua materna ou da língua meta, segundo os componentes afetados, sendo estes:

Quadro 7- Tipos de erros

TIPOS DE ERROS	EXEMPLOS
Erros por interferência fonética	Jamais (port.) – Jamás (esp.) /ɣamás/ - /xamás/
Erros por interferência ortográfica	Também (port.) - también (esp.) Léxico com Interferência- también
Erros por interferência léxica	¿Puedes leer la tira? (Exemplo retirado de uma das gravações analisadas).
Erros por interferência semântica	Vaso (esp.) / Copo (port.);

Alguns equívocos são bastante cometidos nesse processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Em algumas gravações realizadas em aulas de espanhol como língua estrangeira, resultado de uma coleta de dados, pode-se analisar alguns “equívocos” presentes:

Quadros (8.1, 8.2 e 8.3) - Desvios à língua espanhola (dados de coleta através de gravações de nossa pesquisa)

Quadro 8.1- Uso dos Pronomes

USO DOS PRONOMES	
I. De ella: A expressão "de ella" é um exemplo de variação sistemática, visto que é uma forma traduzida do português, sem considerar as especificidades da língua. Forma adequada: "para su presentación".	Exemplo: Porque para la presentación <i>de ella</i> [...]
II. Se decidir: no enunciado a seguir, existem dois problemas de interlíngua, o primeiro (o verbo no infinitivo e a partícula "se") deveriam estar na forma "decidirse". É comum utilizar-se a próclise quando deveria se usar a ênclise na língua portuguesa, porém em espanhol isso não convém. A forma "en estes" é uma tradução direta do português, quando no espanhol é "en estos". Sendo assim, os casos são de variação sistemática.	Exemplo: Entonces, ustedes van a <i>se decidir</i> en estes quince minutos.

Quadro 8.2- Formas verbais

USOS DE FORMAS VERBAIS	
III. Uso do condicional (futuro do pretérito): a forma verbal destacada pertence à língua portuguesa. Em espanhol, deveria ser utilizada a forma "podría".	Exemplo: Si ella tuviese leído los libros <i>podría</i> mezclar la conversación [...]
IV. Uso do futuro do subjuntivo: há uma diferença nesse tempo e modo verbal nas línguas portuguesa e espanhola. A forma correta em espanhol seria: "cuando llegue".	Exemplo: Gabriel cuando <i>llegar</i> , creo que va a llegar, habla sobre [...]

Quadro 8.3- Formas lexicais

UNIDADES LEXICAIS	
Uso de palavras no português	Gênero inapropriado da palavra
V. Forma correta em espanhol: "Sí,	VII. Algumas palavras em espanhol

pero ya está aquí”. Exemplo: <i>Sim, mas aquí já está.</i>	possuem o gênero distinto da língua portuguesa, como por exemplo as palavras terminadas em “aje”, que são masculinas do espanhol, mas suas traduções no português são femininas. Forma adequada ao espanhol: <i>El lenguaje.</i>
VI. Forma correta em espanhol: “Documento”. Exemplo: Lo que ustedes prefieren un <i>documento</i> con las notas de todos [...]	Exemplo: Gabriel cuando llegar, creo que va a llegar, habla sobre <i>la lenguaje.</i>

A análise de erros procura explicar os desvios linguísticos ocorridos no desempenho de aprendizes de uma língua estrangeira. Magro (2016, p. 127, 128) aponta outras possíveis causas para os erros:

Quadro 9- Causas motivadora dos erros

1. Interferência intralingual;
2. Interferência de outras línguas estrangeiras conhecidas pelos alunos;
3. Intolerância de outros dialetos da LM conhecidos pelo falante;
4. Fatores sociolinguísticos;
5. Idade;
6. Fatores fisiopsicológicos;
7. Modalidade de exposição à LE
8. Metodologia de ensino utilizada.

Magro (2016) afirma que o erro, na teoria de Análise de Erros já não é mais visto como algo prejudicial, mas sim como uma atualização de estratégias do aluno, como hipóteses a serem testadas na criação de uma gramática própria que se aproxime da de LE.

O novo modelo, enraizado nas concepções teóricas da linguística chomskiana e nas teorias cognitivas da aprendizagem, passou a valorizar a importância do erro tanto para os alunos, quanto para os professores e/ou investigadores no processo de aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira. Logo, reconheceu que muitos erros não eram ocasionados por processos de transferência da língua materna, mas sim, por outros fatores internos e/ou externos à língua. (MOYSÉS, 2014, p. 9).

Fernández (1995) afirma que a partir da observação e análise de erros é possível que se crie estratégias mais precisas de aprendizagem, a fim de ajudar o professor no processo de ensino do seu alunado.

El análisis somero de esas producciones y entres nos habla del proceso de aprendizaje y podemos observar, desde ya, algunas de las estrategias que se utilizan en la construcción de la lengua que se aprende; los errores ponen de manifiesto un proceso activo con una serie de constantes que nos permiten no sólo conocer el momento de ese proceso, sino también actuar didácticamente a partir de ellas. (FERNÁNDEZ, 1995, p.203).

2.3 ORALIDADE

A fala existe desde os primórdios. Ela é natural ao homem, nela os interlocutores podem interromper-se, discordar, concordar, esclarecer melhor suas dúvidas, explicar bem o que quer dizer, mudar seu tom de voz, entre outras coisas mais. A fala, geralmente é produzida de modo mais informal e livre, se comparada à habilidade escrita. Nesta modalidade, os aspectos comunicativos não- verbais podem ajudar o falante a desenvolver melhor o que quer dizer.

Em uma conversa comum, na oralidade, não é necessário planejar muito bem o que se deseja falar, nela o discurso é mais abreviado, existe também uma economia de vários conhecimentos compartilhados entre os falantes. Algumas

características, como as citadas anteriormente, levam alguns teóricos a acreditar que a fala é muito menos organizada que o texto escrito e possui mais falhas.

Tanto a oralidade como a escrita são práticas sociais, pois são utilizadas com finalidades dentro de uma determinada sociedade. Se comparada à escrita, a oralidade não possui um prestígio tão grande quanto aquela, pois como a segunda é natural ao homem, desenvolvendo-se a partir de um sistema inato (CHOMSKY, 1970) e realizada socialmente, já a escrita, realiza-se através de um processo de alfabetização do sujeito.

Podemos definir a oralidade como uma marca identitária social e individual e relevada através de uma produção sonora para fins comunicativos em uma sociedade. A fala é uma produção oral-discursiva inserida nessa modalidade. Quanto ao nível de formalidade, a oralidade, na maioria das vezes, possui marcas mais informais que a escrita. Entretanto, não podemos generalizar essa ideia, pois o grau de formalidade e informalidade sempre dependerá do contexto situacional em que as habilidades linguísticas se aplicarão.

Quando abordamos sobre a oralidade e a escrita em uma língua estrangeira, observamos que existe muita dificuldade, por parte da maioria dos aprendizes em sentir-se seguros nessas habilidades. Como o espanhol e o português são línguas próximas, desde uma perspectiva lexical, semântica, sintática e morfológica, muitos acreditam que “já sabem utilizar ambos idiomas, sem precisar de muito esforço”. (MIRANDA POZA, 2014).

A oralidade é a habilidade que, na maioria das vezes, torna-se mais dificultosa para os aprendizes da língua espanhola. Existem alguns sons em espanhol que não existem em português e isso dificulta muitas vezes os aprendizes da língua espanhola.

Cesteros (2006) afirma que a oralidade é uma habilidade em que mais os estudantes de ELE sentem mais dificuldade, não que uma destreza seja melhor que outra, mas por ser mais espontânea. A autora afirma também que é muito importante que o professor da língua estrangeira, a utilize em sala de aula, de modo que ajude os alunos a ter o contato com a língua e, então desenvolver melhor a habilidade.

Muitos estudantes da língua espanhol e até mesmo professores confessam que sentem bastante dificuldade na habilidade oral da aula, por motivos de que não praticam a destreza fora do ambiente escolar. A falta de possibilidades para que esses utilizem a língua no seu dia-a-dia gera a dificuldade no domínio da fala em ELE. No ambiente escolar ou em cursos de idioma, existem algumas razões que também atrapalham esse domínio e algumas delas são, medo, a vergonha, a insegurança, a timidez, entre outros.

Sobre o assunto em questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras, um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

Um dos objetivos na aprendizagem de uma Língua Estrangeira é que os aprendizes façam uso da língua em situações significativas e que não se limitem a repetições de estruturas linguísticas prontas e descontextualizadas. Somente assim, será possível desenvolver a prática oral, através de atividades perceptíveis à realidade dos alunos, onde eles se vejam como sujeitos atuantes das ações desenvolvidas e não simplesmente como mero atores, que saem de cena ao final da peça e não veem objetivo algum para o que foi realizado.

Quanto à oralidade nas aulas de espanhol, é importante também que o professor mostre aos alunos as diferentes variantes da língua, e que deixe com que os alunos escolham a que mais desejarem, não exigindo alguma específica na qual o aluno deve se expressar.

3 MARCADORES DISCURSIVOS

3.1 PERSPECTIVAS SOBRE OS MARCADORES DISCURSIVOS

Os marcadores discursivos vêm sendo tratados de distintas formas e a partir de diversas teorias. Corral Esteves (2010) aborda em seus estudos a esse respeito. Os marcadores, muitas vezes estão em condições em que pragmaticamente estão incorretos, mas corretos gramaticalmente. Neste trabalho não consideraremos essas partículas somente a partir do ponto de vista gramatical, mas partiremos de uma visão pragmática a respeito dessas unidades.

Ainda há muitas dificuldades quanto ao ensino das partículas discursivas dentro dos contextos escolares. Existe a falta de materiais disponíveis, frequentemente, ao docente, a respeito dos marcadores discursivos, o que faz com que muitas vezes, não se trabalhe bem acerca dessas partículas, gerando atividades reduzidas ao “preenchimento de espaços” ou repetições, limitando-se à estrutura da oração e não ao uso desses marcadores.

Segundo Corral Esteves (2010, p.17) existem alguns problemas a respeito do estudo dos marcadores discursivos, sendo estes:

Quadro 10- Problemas nos estudos dos marcadores discursivos

- 1. Falta de acordo terminológico e das unidades que serão tratadas**
- 2. Explicações muito gerais**
- 3. Prática insuficiente**
- 4. Abuso da tradução**
- 5. Falta de materiais para professores**

MARCADORES A PARTIR DE ALGUMAS PERSPECTIVAS

Quadro 11- Teorias relacionadas aos marcadores discursivos

TEORIA	TEÓRICOS DESTACADOS	TERMINOLOGIA	FUNÇÃO
Linguística Textual	Halliday e Hasan. Van Dijk	Operadores discursivos (1993). Marcadores discursivos (1998).	Constroem textos coerentes e coesivos.
Análise da Conversação	Pons Bordería	Marcadores do discurso/ conectores pragmáticos	Função interativa. Os elementos unem os fragmentos de um enunciado, assegurando a ideia de continuação
Teoria da Relevância Comunicativa	Martín Zorraquino e Portolés	Marcadores do discurso	Orientam o processamento ao restringir as possíveis interferências dos enunciados.
Teoria da Argumentação	Briz Gómez	Conectores pragmáticos	Instauram estruturas argumentativas

O estudo sobre os marcadores discursivos vem sido mais intensificado ao decorrer dos anos, sobretudo com o avanço da Pragmática. A princípio os

marcadores eram apenas considerados como palavras que serviam para dar coesão ao texto.

É clara a ideia, para diversos teóricos de que os marcadores discursivos desempenham uma função fundamental na construção de textos dentro da língua. Esses marcadores atuam como elementos coesivos intra- e intertextuais, como elementos de modalização do discurso e também como forma de negociação de turnos e tópicos que regulam a fala dos interlocutores.

Esse cenário confirma a necessidade de estudar a relação existente entre o papel polissêmico e multifuncional dos MD nos planos da Sintaxe, da Semântica e do Discurso tanto como itens extra-sentenciais e como elementos que atuam na ligação intersentencial (parataxe/ hipotaxe). (SIMÕES, 2008, p. 101).

Por discurso, compreendemos que seja a ação e o resultado de utilizar as distintas unidades que facilita a gramática de uma língua no ato concreto de comunicação (distingue-se da visão de discurso compreendida pela Análise do Discurso). Segundo Portolés (2001), todo discurso se compõe de uma parte puramente gramatical e de outra pragmática, isto é, obtida graças ao contexto. Um exemplo seria o enunciado: “a porta está aberta”, poderíamos introduzir esse em várias situações, como nas que temos abaixo:

Quadro 12- Situações pragmáticas de um enunciado

Situação 1: Duas pessoas conversam dentro de uma residência (pertencente a uma delas), há um desentendimento entre elas e, logo uma fala: “a porta está aberta”.

Situação 2: Dois sujeitos conversam em um escritório, os dois despedem-se e um logo diz: Até mais! A porta está aberta!

Situação 3: Duas pessoas conversam na residência de uma delas, ao despedir-se, uma agradece pela atenção do amigo, a outra responde: “a porta está aberta! Pode vir sempre!”

Do ponto de vista gramatical, temos mais acima três orações iguais “a porta está aberta”, mas as três estão inseridas em contextos discursivos distintos, logo, a aplicação do princípio de pertinência em cada caso nos conduz a distintas inferências.

Os marcadores discursivos, segundo Portolés (2001) possuem a capacidade que lhes permite relacionar o membro de um discurso no qual se localiza um membro anterior, e essa propriedade é chamada de “dêixis discursiva”. Exemplos:

17. *Ana come poco, **sin embargo** es gorda.*

18. *Ana come mucho y, **por lo tanto** es gorda.*

Os marcadores acima nos forçam a buscar o membro anterior a ele, para compreender seus significados nos enunciados. Em “17”, o marcador coloca uma ideia de que uma ideia contrária à anterior viria posteriormente (comer pouco/ ser gorda). Já em “18”, o marcador separa duas ideias que se complementam, trazendo um sentido de consequência (comer muito/ ser gorda).

Bordería (1998, p.22) explica que tradicionalmente, na Europa, o estudo acerca dos marcadores discursivos começou, de modo em que era utilizado o termo “conector” para referir-se a esse objeto de estudo. Já em América, sobretudo nos Estados Unidos, o termo “marcador discursivo” foi mais aceito e utilizado no decorrer dos estudos condizentes às partículas discursivas. Esse estudo na Europa considerava a essas unidades como elementos que unem outros.

Existe uma outra concepção com relação aos termos marcadores e conectores, essa considera o termo “marcador” como hiperônimo de conector, ou seja, estes seriam um tipo daqueles. Existem vários defensores de várias perspectivas relacionadas aos marcadores discursivos. Uns consideram-os a partir de uma visão gramatical, outros partem do discursivo. Os que percebem os marcadores, a partir somente do gramatical, prefere o termo “conector” para referir-se a essa unidade linguística.

Muitos linguistas denominam os marcadores como conectores ou conectivos e, isso se deve à sua capacidade dêitica discursiva:

Debemos, pues, rectificar nuestra primera impresión: los marcadores con capacidad deíctica relacionan el miembro del discurso en el que

se encuentran con el contexto. Habitualmente, este contexto se limita a lo inmediatamente dicho –el contexto más fácilmente accesible-, pero en otras ocasiones puede tratarse de un contexto distinto. (PORTOLÉS, 2001, p. 35).

Segundo Portolés (2001), graças à dêixis discursiva, os membros relacionados pelos marcadores discursivos desfrutam da coesão.

La cohesión consiste en el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto. Desde esta perspectiva, los marcadores son unidades lingüísticas que permiten cohesionar -dar unidad- a un texto. (PORTOLÉS, 2001, p. 31).

Para o teórico, a coesão discursiva não é uma finalidade na utilização dos marcadores, entretanto é um resultado de seu uso. Portolés defende essa ideia, partindo do pressuposto de que se essas unidades são apenas formas de dar coesão a um enunciado, não seria necessário haver o acúmulo delas em um discurso, como no exemplo abaixo:

19. Lueve mucho y, en consecuencia, no podemos ir a la playa.

Quanto à coesão discursiva, o uso de “en consecuencia” foi desnecessário no enunciado, já que a partícula “y” já havia trazido a ideia de consequência. A resposta para isso é a ideia que Portolés (2001, p. 31) coloca, quando afirma que: “Cuando hablamos, intentamos comunicar algo que consideramos pertinente; para ello en ocasiones se precisa que haya varios marcadores del discurso a fin de que las inferencias obtenidas sean las oportunas.”

Quando falamos ou escrevemos, tentamos sempre comunicar algo que consideramos pertinente, ou seja, esperamos que nosso interlocutor não somente decodifique o que dizemos, mas que o enriqueça contextualmente de um modo determinado. (PORTOLÉS, 2001, p. 33):

Para lograr este fin se recurre, entre otros medios, a los marcadores, ya que guían el procesamiento de lo comunicado por los distintos miembros del discurso y permiten obtener las inferencias queridas. La relación que algunos marcadores establecen entre miembros del discurso se puede interpretar como una muestra de cohesión entre ellos, pero en el fondo, se trata de un medio de lograr unas inferencias, de otro modo, serían difíciles o imposibles.

Os marcadores discursivos, segundo o teórico, funcionam como um guia na interpretação dos enunciados que são produzidos por determinado sujeito. Através do uso dessas partículas, facilita-se as inferências obtidas pelo interlocutor. Há determinados enunciados que podem ser compreendidos sem a utilização de um conector, outros têm a interpretação mais facilitada com seu uso. Alguns precisarão de um único marcador, outros de mais, “las relaciones de cohesión en un discurso no son un fin, sino un camino posible para alcanzar la pertinencia óptima.” (p.34).

Como vimos, os marcadores discursivos também possuem uma função coesiva nos enunciados, entretanto existem vários que não servem para conectar ou que somente o fazem em ocasiões específicas. Um exemplo são os marcadores: *en realidad, bueno, etc* (**Bueno**, *comenzaremos nuestra clase con los puntos que ya hablamos anteriormente. / Mariana no viene porque, **en realidad**, no le interesa la fiesta.*)

Os marcadores utilizados anteriormente, não possuem a função de conectar. Por razões como essas, o teórico Portolés (2001) renuncia o termo “conector” dos seus estudos para referir-se a toda esta classe. O uso desse termo, fica limitado, para ele, a um tipo concreto de marcadores que realmente conectam de modo semântico- pragmático um membro de um discurso com outro.

Fraser (1999) foi um estudioso que se preocupou com a questão dos marcadores discursivos. Ele propôs uma análise através de dois níveis: o nível de conteúdo e o pragmático. No primeiro, o estado de coisas reflete-se nas proposições. No segundo, estão expressas as intenções comunicativas dos falantes, através do que chama de marcadores pragmáticos.

Zorraquino e Durán (1998) empregam o termo "marcadores discursivos", considerando que existem também outras denominações possíveis: *conectores, operadores pragmáticos, ordenadores do discurso, enlaces extraoracionais, elementos de coesão, etc*. Para eles, os marcadores discursivos são partículas invariáveis (advérbios, preposições, conjunções) que podem, em alguns contextos assumir algumas funções externas as suas predicativas. E essas novas funções não se ajustam a que lhes designa habitualmente no âmbito da sintaxe oracional.

Es decir, que los adverbios pueden no aparecer como modificadores del verbo, del adjetivo o de otro adverbio; que las preposiciones pueden no introducir un término para marcar su relación con otro, y que las conjunciones pueden no conectar segmentos equifuncionales o pueden subordinar una cláusula a otra que se considera principal. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p. 19).

Marcuschi (1989) afirma que os marcadores, chamados por ele de "conversacionais" são palavras e expressões, características da fala que operam como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores da força ilocutória. O autor opta pelo termo "marcadores conversacionais" para referir-se ao objeto de estudo de que tratamos aqui, mas considera que existe um grupo de palavras, que chama de "marcadores", que possuem funções tanto sintáticas como conversacionais.

Ele ainda afirma que não há como se utilizar das mesmas unidades sintáticas da língua escrita, na oralidade, pois na conversação, deve-se obedecer a princípios comunicativos e não meramente sintáticos. (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Em relação a essas funções sintáticas, os marcadores conversacionais podem ser responsáveis tanto pela sintaxe da interação como pela segmentação e encadeamento de estruturas linguísticas.

Marcam sintaticamente as unidades quando co-ocorrem com pausas, correções, anacolutos, reduplicações, elipse, etc. Este fato sugere uma íntima relação da sintaxe da interação com a sintaxe gramatical. É possível que alguns problemas da sintaxe obtenham uma nova visão se observados desta perspectiva. (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

O teórico divide os marcadores em três tipos:

Quadro 13- Tipos de marcadores (MARCUSCHI, 2008):

1. Verbais
2. Não verbais
3. Suprasegmentais

Marcuschi (2008, p. 61) ainda afirma que os marcadores conversacionais "servem como um elo de ligação entre as unidades comunicativas, de orientadores dos falantes entre si."

Ele continua o texto, afirmando que esses marcadores podem aparecer em diversas posições: na troca de falantes, na mudança de tópico, nas falhas de construção, em posições sintaticamente regulares. Para o autor, os Marcadores Discursivos são meios de recurso verbal que nos apropriamos, como forma de auxílio na contextualização do que falamos.

Os recursos verbais que operam como marcadores formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação. (MARCUSCHI, 2008, p. 62).

E esses marcadores, podem ser lexicalizados ou não, um exemplo disso são as palavras "ué, hum, ahã, etc". Para o autor (1986, p.61):

Parece claro que na Análise da Conversação não se podem empregar as mesmas unidades sintáticas que para a língua escrita. Tudo indica que as unidades, na conversação, devem obedecer a princípios comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos. Existem relações estruturais e linguísticas entre a organização da conversação em turnos [...] e a ligação interna em unidades constitutivas de turno. Isso sugere que os marcadores do texto conversacional são específicos e com funções tanto conversacionais como sintáticas.

Já, Penhavel (2010) define os marcadores como mecanismos que atuam no nível do discurso, estabelecendo algum tipo de relação entre unidades textuais e/ou entre os interlocutores. Nesse caso, o autor considera o discurso como um tipo de organização textual- interativa. Neste sentido, os marcadores servem também como auxílio no processo de um determinado discurso:

[...] los conectores restringen el contexto pertinente para una inferencia y de este modo nos ayuda a procesar la información. No poseen un significado de representación, como una oración, un nombre, un verbo, por ejemplo, sino de procesamiento. (PORTOLÉS, 1993, p. 143).

Portolés (1993) considera os marcadores discursivos como um meio pelo qual o locutor se utiliza dentro da língua, a fim de cooperar no processo das informações

que foram passadas. O autor acredita também que os marcadores não são peças insubstituíveis dentro de um enunciado e que sua função não é primordial dentro dele, mas crê que esses servem como um meio de auxiliar no processamento da significação do que se enuncia.

Para Risso, Machline e Urbano (2002), os marcadores discursivos formam um grupo de elementos de constituição bastante diversificada, que envolve o plano verbal, sons não lexicalizados, palavras e locuções e sintagmas mais desenvolvidos. A esses marcadores, pode-se atribuir, segundo ainda os autores, a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da língua. Eles mostram também em seus estudos que ainda não há um consenso entre os pesquisadores na área dos marcadores, em relação à sua natureza e propriedades.

[...] não se observa a preocupação ou o consenso quanto à determinação da natureza e propriedades dos marcadores, como base necessária para o delineamento de sua especificidade com relação a outros mecanismos de fundo discursivo que. (RISSO; MACHLINE; URBANO, 2002, p. 21).

Os autores falam que embora esses mecanismos possam apresentar pontos em comum com os marcadores discursivos, nem sempre podem ser enquadrados como tais.

Segundo o "Diccionario de Partículas Discursivas del Español", organizado por Briz Gómez (2008, p. 1), os marcadores discursivos são "elementos lingüísticos que guían la interpretación del discurso; con palabras utilizadas en enfoques actuales, tienen un carácter más procedimental que conceptual." Conforme afirma Briz no seu dicionário, através do emprego das partículas, várias funções ficam explícitas no texto, organizando os enunciados.

[...] mediante su empleo —afirmaciones como las que siguen son frecuentes en los estudios especializados— «el hablante justifica la conclusión, su opinión», «cambia el tema de conversación o lo redirige», «el hablante llama la atención sobre algo o realza algo», «expresa un falso acuerdo», «controla el contacto o interpela», «señala que su turno continúa», «marca el inicio del diálogo o lo cierra», etc., y todo ello ante un oyente o lector. (BRIZ, 2008, p.1).

Ainda afirma o teórico que o valor da partícula discursiva está ligado à interação; a "marcação discursiva" consiste em basicamente quatro funções para ele:

Quadro 14- Funções dos marcadores (BRIZ GÓMEZ, 2008)

1. **A conexão argumentativa:** reformuladores (por cierto, es decir) e estruturadores (por una parte...por otra parte). Esta função supõe uma relação entre dois membros discursivos.
2. **A modalização:** supõe a intensificação ou atenuação do que se diz, desde um ponto de vista do enunciador (¡ajo!, eso sí, tía, bueno).
3. **A focalização:** destaca um elemento expreso- o foco- frente a uma alternativa expressa ou subentendida. As partículas focales podem ter significado escalar (incluso, hasta, ni siquiera) ou não (también, tampoco).
4. **Controle de contato:** centra-se na relação entre o falante e o ouvinte (mira, ¿eh?)

É importante refletir que os significados dessas partículas podem ser múltiplos, visto que não há como definir um único valor discursivo a esses marcadores:

Este grupo de palabras se ha caracterizado, desde el punto de vista lexicográfico, por poseer significado gramatical, frente al significado léxico de las palabras plenas. Puesto que estas últimas constituyen el grueso de las unidades de una lengua, no es de extrañar que hayan sido el centro de la actividad lexicográfica; por el contrario, las partículas, sin embargo, además, encima, o sea, al menos, bueno, claro, mira, ¡hombre!, etc. han recibido en los diccionarios, por la difícil aplicabilidad de las reglas válidas para otras categorías, una definición residual, caracterizada principalmente por la enumeración de sinónimos, no siempre coincidentes con el significado de la unidad que se pretende definir: no obstante: sin embargo. (BRIZ, 2008 p.1).

As definições encontradas no Dicionário de Partículas Discursivas, conforme afirma Briz Gómez (2008) podem servir para orientar ao leitor na compreensão de um texto, mas em nenhum caso ajudam a predizer seu uso, tampouco a distinguir as diferenças entre seu significado e o de outras partículas próximas.

Aschenberg e Loureda Llamas (2011), afirmam que os marcadores discursivos possuem um caráter mais procedimental que conceitual e sua principal função é de guiar o interlocutor à interpretação do discurso.

Pode-se observar o que os autores acima falam através dos seguintes exemplos:

Quadro 15- Exemplos (uso e não uso dos marcadores)

Enunciado sem uso de marcadores	Enunciado com uso de marcadores
20. <i>Sophia ha llegado muy temprano a su casa hoy. Sophia ha se deslocado en coche.</i>	21. <i>Sophia ha llegado muy temprano a su casa hoy, pues ha se deslocado en coche.</i> 22. <i>Sophia ha llegado muy temprano a su casa hoy, sin embargo ha se deslocado en coche.</i>
(Exemplos nossos)	

No exemplo 20, mesmo que não apareça nenhum marcador, conseguimos entender que o fato de Sophia haver chegado cedo a sua casa era motivado pelo uso de um carro. Podemos inferir também que talvez ela sempre use um automóvel para deslocar-se, mas que quiçá naquele dia específico, não tenha encontrado nenhum tipo de obstáculo no caminho e foi uma novidade haver chegado cedo. No exemplo 21, com o uso do marcador já conseguimos verificar um determinado tipo de argumento dentro do marcador.

O uso de “pues” determinou ao interlocutor que Sophia só conseguiu chegar cedo por causa do carro e se tivesse escolhido por outro tipo de transporte, talvez o coletivo, não haveria chegado no mesmo horário. No enunciado 22, talvez não faça sentido para alguns leitores que chegar mais cedo em casa seja um pouco contraditório em haver ido em um automóvel. Mas ainda assim, podemos pensar em outra possibilidade de interpretação: talvez Sophia estivesse acostumada a ir para o

trabalho com um veículo ainda mais veloz que um carro, como uma motocicleta, mas em determinado dia mudou de opção e foi com o outro.

Com isso, pode-se refletir que a escolha por usar ou não um marcador discursivo nesse caso, vai depender da intenção do falante. Se existir a intenção de posicionar-se a respeito do que se fala, normalmente se utilizará um conector. A partir do momento em que se opta por não o utilizar, implica em deixar o interlocutor interpretar e conectar as ideias dos dois enunciados e isso vai ocorrer sempre de modo subjetivo. Quando se utiliza um determinado marcador naqueles enunciados, vistos anteriormente, o locutor direciona o seu interlocutor ao que ele quer argumentar.

[...] los conectores pragmáticos funcionan, ya en el plano local, ya en plano global de la conversación, como instrucciones de la actividad argumentativa de los interlocutores y/o como trazos o señales de la actividad formulativa. (ASCHEMBERG; LOUREDA LLAMAS, 2011, p. 123).

Os teóricos ainda dizem que os marcadores discursivos não são elementos esvaziados, meros preenchedores de pausa. Os marcadores discursivos podem assumir algumas características, que para alguns servem como classificação dentro dessa classe.

Portolés (1998) afirma que os marcadores discursivos apresentam uma variada gama de particularidades e possuem uma complexidade que escapa de uma tentativa de sistematização. Ele ainda afirma que os marcadores possuem características que lhes divide em alguns grupos:

Quadro 16- Tipos de marcadores (PORTOLÉS, 1998)

MARCADORES DE CONEXÃO ARGUMENTATIVA: Sua principal característica é a argumentativa. Esta função supõe que há uma relação entre dois membros discursivos- um exposto e outro não, dentro do enunciado.	
Reformuladores	Estruturadores
Carlos no está bien, es decir, está enfermo	María está embarazada, por una parte eso es bueno, por otra parte no.

No olvidemos que el dominio del uso de estos marcadores es fundamental para el desarrollo de la *competencia discursiva*, es decir, para la organización del discurso, y de la *competencia pragmática*, en tanto que el marcador forma parte de un conjunto de estrategias interaccionales. De hecho, instruyen sobre la actividad argumentativa y la interpretación de los enunciados, ayudan a formular y reformular los enunciados, ordenan otra vez la materia discursiva y, en fin, controlan con frecuencia el contacto. (BRIZ; PORTOLÉS, 2008).

Zorraquino e Portolés (1999) dividem os marcadores discursivos em alguns grupos e subgrupos:

Quadro 17- tipos de marcadores (MARTÍN ZORRAQUINO; PORTOLÉS, 1999)

ESTRUTURADORES DA INFORMAÇÃO Facilitam a estruturação das informações dos discursos comentados pelos falantes.	COMENTADORES Esses marcadores apresentam um membro no discurso que introduz um novo comentário, que o distingue da informação anterior	Pues, pues bien, así las cosas, dicho esto, etc.
	ORDENADORES São estruturadores da informação com as seguintes funções: indicar o lugar que um membro do discurso ocupa	En primer lugar / en segundo lugar; por una parte / por otra parte; de un lado / de otro lado, etc.
	DIGRESSORES Introduzem um comentário lateral em relação com o tópico lateral do discurso.	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
CONECTORES	ADITIVOS Unem um membro a um membro anterior do discurso com a mesma	Además, encima, aparte, incluso, por añadidura, es más, etc.

São marcadores que vinculam semântica e pragmaticamente um membro do discurso com outro membro anterior	orientação argumentativa	
	CONSECUTIVOS Apresentam um membro de um discurso, no qual se encontra uma consequência de um membro anterior.	Por tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, por ende, de resultas, así, etc.
	CONTRA-ARGUMENTATIVOS Vinculam dois membros do discurso, de modo que o segundo se apresenta como atenuador de alguma conclusão que se pudesse obter do primeiro.	En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, empero, ahora bien, ahora, eso sí, etc.
REFORMULADORES São marcadores que apresentam o membro do discurso que introduz como uma nova formulação de um membro anterior.	EXPLICATIVOS Apresentam o membro do discurso que introduz como uma reformulação que esclarece o que se pretendia dizer em outro membro anterior.	O sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, etc.
	DE RETIFICAÇÃO Substitui um primeiro membro, que apresenta como uma formulação	Mejor dicho, mejor aún, más bien, digo, etc.

	incorreta, por outra que a corrige ou, ao menos a melhora.	
	DE DISTANCIAMENTO Estes reformuladores apresentam como não relevante um membro do discurso anterior a aquele que os acolhe. Com eles, pretende-se mostrar a nova formulação como aquela que condicionará a prossecução do discurso, ao tempo que se priva de pertinência o membro discursivo que lhe procede.	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	RECAPITULATIVOS Apresentam seu membro discursivo como uma conclusão ou recapitulação a partir de um membro anterior ou de uma série deles.	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, después de todo, en resumidas cuentas, total, después de todo, etc.
OPERADORES ARGUMENTATIVOS São aqueles marcadores que por seu significado condicionam as	DE REFORÇO ARGUMENTATIVO Reforçam como argumento o membro do discurso no qual se encontram.	En realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	CONCREÇÃO	Por ejemplo, en

possibilidades argumentativas do membro do discurso no qual se inclui, mas sem relacioná-lo com outro membro anterior	Apresentam como exemplo o membro do discurso no qual se encontram.	particular...
MARCADORES CONVERSACIONAIS (Modalidade epistêmica e deôntica)	EVIDÊNCIA (CERTEZA)	Claro, desde luego, por lo visto, en efecto, efectivamente, por supuesto, naturalmente, sin duda, etc.
	ACEITAÇÃO	Bueno, bien, vale, de acuerdo, etc.
	ALTERIDADE (O OUTRO)	Hombre, mira, oye, etc.
	METADISCURSIVOS	Bueno, eh, este, etc.

Segundo Bosque (2001), os marcadores discursivos parecem uns sinais, unidades dêiticas, enquanto impõem interpretações bem específicas aos fragmentos do discurso, que os procedem e os seguem. Esses marcadores, segundo ele, formam parte da linguagem natural do indivíduo. Uma característica da gramática dos conectores discursivos é a possibilidade de ser substituído por outro, sem deixar a frase agramatical.

Esse mesmo teórico afirma que o estudo sobre os marcadores discursivos nas últimas décadas, através da gramática tradicional, não se caracterizou por analisar esse objeto de estudo com verdadeira profundidade. Esse estudo tomou por base

classificações (tabelas) em que os conectores eram divididos, de acordo com o seu significado no texto. O problema dessa visão de estudo era sua limitação, por exemplo, que uma partícula era adversativa, aditiva, conclusiva, entre outras, mas não se refletia o que essa classificação queria nos dizer no âmbito pragmático do enunciado.

Cualquier gramática tradicional tendrá un apartado para las oraciones adversativas, pero es muy improbable que contenga alguna reflexión detallada sobre el concepto de adversación. De igual forma, cualquier estudiante de bachillerato sabrá que pero es una conjunción adversativa, pero ninguno de sus profesores le habrá preguntado nunca qué es la adversación (BOSQUE, 1982, p. 13).

Para Montolío Durán (2001), os marcadores possuem como valor básico indicar de maneira explícita com que sentido vão se encadeando os distintos fragmentos oracionais do texto, com a finalidade de ajudar o receptor, guiando-o no processo de interpretação.

A partir de ahora, pues, entenderemos que los conectores funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzo ni dificultades el camino interpretativo trazado. (MONTOLÍO DURÁN, 2001, p. 21).

Segundo a autora, um bom escritor terá um determinado cuidado para que seu leitor não se perca na ideia colocada em seu texto e também desejará que quem leia seu texto não tome uma direção referente ao sentido, contrária ao que na verdade ele quis sugerir. Para isso, quem escreve deve cuidar em utilizar bem os conectores que insere em seu texto, de forma que esses expressem o que realmente se quis dizer.

Os marcadores discursivos, segundo ainda a teórica, serve tanto para unir orações, palavras, como também para relacionar os parágrafos entre si. Um exemplo disso é o trecho seguinte:

[...]

*Es muy difícil generalizar los peajes en España. Es dudosa su viabilidad jurídica en los tramos de autovía sin alternativa. **Por otra parte**, los costes materiales de implantar instalaciones y sistemas para cobrar peajes en toda*

*red son elevados. **Además**, esto impone costes futuros de gestión (personal en cabinas, etcétera) nada despreciables.*

***Aunque** no hubiese tantas dificultades, ¿conviene extender el sistema de peajes? En general, está bien que el coste de los consumidos lo pague quien lo consume. **Pero** en la teoría económica está aceptado que financiar autopistas con peajes es ineficiente.*

[G. Bel, El País, 26-3-1999, p. 4]

Como podemos ver nos exemplos acima, o primeiro contém alguns marcadores que ligam algumas frases a outras, já no segundo parágrafo, o marcador "aunque" relaciona o primeiro ao segundo parágrafo.

Muitas vezes, a relação de contraste estabelecida dentro de alguns enunciados, baseia-se em uma relação implícita, inferencial (que não aparece explicitamente dentro de um enunciado):

*23: **María es brasileña, pero no le gusta el fútbol.***

No enunciado acima podemos ver que é clara a oposição existente entre "ser brasileira" e não gostar de futebol. A ideia implícita é que ser brasileiro implica em gostar do esporte citado acima, mas houve essa ruptura desse discurso, no caso de Maria.

*24: **Aunque sea joven, es muy preparado.***

O enunciado acima traz a ideia de que para ser preparado é necessário ter uma determinada experiência, o que falta em um jovem. Isso é compreensível a partir de uma interpretação.

Montolío Durán classifica em seu texto os marcadores em:

Quadro 18- Classificação dos marcadores (MONTOLÍO DURÁN)

Conectores aditivos	Este tipo de conector serve para indicar que se vai incluir um novo elemento dentro do enunciado, tratando do mesmo tema que falado anteriormente. No texto acima, podemos ver como exemplos de marcadores aditivos, "además e por otra parte".
Conectores contra-argumentativos	São os que servem para indicar uma ideia de oposição, adversidade à ideia posta no texto, anteriormente. O marcador "pero", utilizado no texto anterior é um exemplo de contra-argumentativo.
Conectores consecutivos	Estes conectores indicam que o que os segue posteriormente constitui uma consequência que se deriva da informação que lhe precede, que funciona como desencadeante.
Conectores causais	Estes indicam o motivo da informação anterior a eles, explicitado posteriormente.
Conectores organizadores da informação	São os elementos que organizar uma informação que desenvolve um mesmo aspecto temático, a

	distribuindo em fragmentos menores, a fim de facilitar a interpretação do leitor.
--	---

3.1.1 Marcadores e sua mobilidade discursiva. A gramaticalização x a pragmaticalização dos marcadores

Os marcadores exercem funções que, em certos contextos não se ajustam às que assigna no campo da sintaxe oracional. Segundo Gili Gaya (1970), o plano para o tratamento dos marcadores discursivos não pode ser gramatical.

Para Aschenberg y Loureda (2011), a posição de um conector pode ser decisiva para que o consideremos discursivo ou não. Um exemplo claro disso são os conectores “por eso y por ello”. Esses dois marcadores não possuem a função discursiva quando ocupam a posição final em um enunciado, mas sim, assumem um papel de complemento verbal. Colocamos, abaixo, alguns exemplos nosso, a fim de que fique mais claro o que afirmamos:

25 (A) *Carlos está enfermo, **por ello** no vendrá*

25 (B) *Carlos está enfermo, **por eso** no vendrá.*

26 (A) **Carlos está enfermo y no vendrá **por eso**.*

26 (B) **Carlos está enfermo y no vendrá **por ello***

Nestes últimos exemplos, em que o uso de “por eso” y “por ello” aparecem ao final dos enunciados, esses são considerados sintagmas livre com função de complemento verbal e não podem assumir o papel de marcadores discursivos por causa de sua posição. Isso ocorre, pois os marcadores possuem algo chamado “mobilidade posicional”, uns mais que outros, já alguns têm a mobilidade nula, como por exemplo, o uso de “porque”. Abaixo criamos mais exemplos a esse respeito:

27: *Carlos no puede venir **porque** está enfermo.*

28: **Carlos no puede venir está enfermo **porque**.*

29: ****Porque** Carlos está enfermo, no puede venir.*

No exemplo 27, o marcador discursivo tem a possibilidade de assumir essa posição e tem o valor semântico de explicação (a enfermidade de Carlos é o motivo de ele não poder vir), enquanto que no exemplo 28, o uso do marcador ao final do enunciado implicou na falta de sentido do mesmo, sendo completamente descartada a possibilidade de o marcador ser utilizado nessa posição. Já no exemplo 29, o deslocamento do “porque” para o início do enunciado causou o deslocamento entre os próprios termos da frase, a fim de continuar com o mesmo valor semântico inicial. “Los grados de gramaticalización y pragmaticalización de las partículas son distintos. Permítaseme este otro modo de decirlo: hay partículas, ciertamente, que son más discursivas que otras.” (ASCHENBERG; LOUREDA LLAMAS, 2011, p. 86).

Já, o marcador “sin embargo”, ao contrário de “porque” possui uma mobilidade enorme em seus usos, podendo aparecer em todas as posições.

30: **Sin embargo** tenga que trabajar, tiene poca salud.

31: Tiene poca salud, **sin embargo** tiene que trabajar.

32: Tiene poca salud, tiene que trabajar, **sin embargo**.

Aschenberg e Loureda Llamas (2011) trazem a ideia de que existem partículas mais discursivas que outras, com isso compreendemos que os graus de gramaticalização e pragmaticalização das partículas são distintos.

[...] es decir, si tiene un valor de conexión, que la conexión sea de unidades discursivas y no gramaticales; y si es un modalizador será porque afecta al punto de vista o intención de lo dicho (independientemente de que afecten o modifiquen también a lo enunciado). (ASCHENBERG; LOUREDA LLAMAS, 2011, p. 86).

Esta mobilidade dos marcadores discursivos permitirá estabelecer, segundo afirma Aschenberg e Loureda Llamas (2011), as diferenças no comportamento de cada unidade. Outro marcador que possui uma mobilidade nula é o “pero”, como podemos ver nos exemplos abaixo:

33. A Mariana le gustaría viajar, **pero** no tiene dinero.

34. *A Mariana le gustaría viajar, no tiene dinero, **pero**

35. ***Pero** a Mariana le gustaría viajar, no tiene dinero.

O marcador “pero”, como podemos ver mais acima, não permite a sua mobilidade em um enunciado, ele sempre deverá estar posicionado no meio da frase.

Os marcadores discursivos também têm a função de relacionar as entidades que não entram diretamente em uma determinada oração, seja porque se referem ao que se vai dizer ou porque destacam o falante.

Segundo Martín Zorraquino e Durán (1998), os marcadores discursivos são incluídos em uma categoria denominada *enlaces extraoracionales*. Os autores dão algumas características a esses enlaces, que são:

Quadro 19- Características dos marcadores

- 1. Vinculados com noções externas à predicação. (Intenção de quem fala).**
- 2. Invariáveis- característica morfológica.**
- 3. Procedem de uma entidade heterogênea.**
- 4. Apresentam uma grande versatilidade distribucional em várias situações (pode aparece em qualquer posição da oração- começo, meio e fim).**
- 5. Podem criar-se a partir da combinação de duas ou mais partículas discursivas.**
- 6. Servem para a construção textual, contribuem para estabelecer o que ele chama de coerência (se referem a seu significado).**
- 7. Alcançam uma pluralidade de sentidos estilísticos- polifuncionalidade.**

Essas partículas, segundo afirmam Martín Zorraquino e Durán (1998, p. 23), podem vincular-se a registros comunicativos diversos, uns mais típicos de diálogos coloquiais, outros utilizados na escrita e “los primeros pueden llegar a convertirse en muletillas o bordoncillos, apoyaturas del hablante en la conversación, mientras éste encuentra la expresión precisa, por ejemplo.”

Segundo as autoras, os marcadores discursivos não formam parte do conteúdo proposicional da oração na qual se comparecem, mas representam

comentários ou elementos enfatizadores, que dizem respeito à estrutura oracional. Por ser externa à oração, um marcador discursivo apresenta entidades adjacentes ao núcleo predicativo. Devido a isso, um marcador não pode jamais ser substituído por dêiticos ou pronomes. Isso nos permite pensar também que existe uma determinada distinção nos advérbios e locuções que funcionam como adjuntos adverbiais e aqueles que têm a possibilidade de ser um marcador discursivo.

36. *Hablé **sinceramente** con ella.*

37. *¡Hablé com ella! **¡Sinceramente!***

3.1.2 O papel metadiscursivo dos marcadores discursivos. A atividade formulativa

Pode-se compreender como marcadores metalinguísticos, aqueles que afetam a organização e ordem de todo um enunciado em uma conversação. São considerados como apoio que os interlocutores utilizam em seus discursos para assegurar a organização dentro de sua fala. Na conversação oral de caráter coloquial, o sujeito que fala tende a pensar em quais palavras deve inserir em seu discurso. Logo, utiliza-se de esforços para formular sua fala.

Y ese esfuerzo por engarzar las partes de un discurso (dentro de su propia intervención o con la intervención de otro), su turno con el otro interlocutor; las distintas secuencias, etc., queda plasmado en una serie de trazos de una técnica y estrategia de producción y formulación de los mensajes. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998, p. 126).

Os marcadores metalinguísticos são considerados formas que favorecem a possibilidade de sucessão de intercâmbios não lineares em uma conversação. Segundo Zorraquino e Durán (1998), esses marcadores fazem parte de uma estratégia para solucionar problemas comunicativos. A partir do uso desses conectores, o interlocutor pode voltar ao que se foi dito anteriormente e esclarecer, explicar, aprofundar, pedir um esclarecimento, precisar, matizar ou também reordenar a mensagem que foi proferida por ele.

Os marcadores metadiscursivos também desempenham uma função demarcativa: destacam partes de um determinado discurso.

Y a este papel demarcativo más general se une con frecuencia un valor más concreto, el de ir regulando el inicio y, sobre todo, la progresión (con o sin ruptura) y cierre (suave o brusco) de los turnos y movimientos que estos contienen y de las secuencias que constituyen la conversación en general (secuencia de apertura, de cuerpo, de cierre). (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998, p. 128).

Segundo as teóricas citadas mais acima, existem frequentemente na conversação, intervenções e intercâmbios descontínuos, imbricados, cruzados, incrustado. Tais marcadores metadiscursivos favorecem a possibilidade de sucessão desses intercâmbios não lineares. Estes formam parte de uma estratégia para solucionar problemas de uma determinada situação. Segundo as mesmas autoras, a partir desses marcadores, os interlocutores podem voltar ao que foi dito anteriormente, desmembrar sua expressão, explicar, esclarecer, solicitar explicações, pedir esclarecimento, precisar, matizar ou reordenar sua mensagem, se estrategicamente acreditam que seja necessário.

Os marcadores metadiscursivos, segundo ainda Martín Zorraquino e Durán (1988) desempenham um papel demarcativo: destacar as partes do discurso. A este papel demarcativo se une frequentemente um valor mais concreto, o de ir regulando o início e, além disso, o decorrer e o fim dos turnos e movimentos que esses contém e das sequências que constituem a conversação em geral.

Estos valores añadidos se concretan en un determinado uso del conector de acuerdo con su significado léxico, su rango o nivel de organización jerárquica, su emplazamiento sintagmático y, en correlación con éste, su naturaleza prosódica o, más exactamente, su entorno prosódico. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998, p. 128).

As autoras destacam que isso vem dado peças características suprasegmentais do fragmento de fala prévio ao conector, as características funcionais presentes na realização enunciativa do mesmo, ou seja, a configuração por parte do conector de um grupo de entonação particular e as características entonativo-acentuais inerentes ao próprio conector.

Quadro 20- Alguns marcadores metadiscursivos

B U E N O	Este marcador, em sua função metadiscursiva é um reformulador, mas seus valores mudam segundo a posição sintagmática e o rango hierárquico conversacional. Há várias características desse marcador, entre elas estão as funções de: - Explica, matiza, quando está em posição interior de enunciado. <i>Exemplo: Esto es un perro enfermo, bueno, un animal debilitado.</i> - Marca a mudança temática, sequencial. <i>Exemplo: - ¿Cómo estás tú?</i> - <i>Bueno, voy a mirar la comida en el horno y después hablamos.-</i> Expressa a recuperação da sequência anterior após uma precisão. <i>Exemplo: En este día llovía mucho, por eso estoy mal en la foto, bueno, ¡la lluvia era muy fuerte!</i>
E N T O N C E S	Martín Zorraquino e Durán (1988) afirmam que, sua função metadiscursiva, <i>entonces</i> é caracterizado como um continuador em um enunciado e assume as seguintes funções: 1) De progressão no interior de um enunciado, de uma intervenção <i>Algunas personas son muy ricas,</i>

	<i>entonces</i> necesitan de pocas cosas. 2) Recuperador de fio comunicativo <i>En aquél día la chica estaba muy retrasada, ya estaba preocupada con ella, entonces, fui en su busca.</i> 3) Recuperador de um turno comunicativo. <i>La chica no tenía móvil, era difícil la comunicación con ella, hoy, a casi nadie le falta un móvil, entonces, no conseguí hablar con ella.</i>
P U E S	<i>Pues</i> é um conector, que funciona em algumas ocasiões como argumentativos, introduzindo uma conclusão argumentativa, mas, como marcador metadiscursivo, apresenta outras funções. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1988). O marcador, enquanto metadiscursivo, pode ser usado para indicar: 1) Organização do discurso, com valor demarcativo, ao qual se unem em ocasiões, outros valores de carácter conversacional <i>A. Las clases no empezarán mañana</i> <i>B. Pues los profesores habían dicho que sí, empezarían mañana.</i> 2) Reinício da conversação <i>A. Pues, hace frío aquí, ¿no?</i> <i>B. Sí, hace frío.</i> 3) Reinício temático

	<i>A. Mira, ¡cómo es bueno que trabajes en esta profesión!</i> <i>B. Pues eso, no quería que te preocuparas tanto con tus dificultades enfrentadas!</i> 4) Recurso para recuperar um turno <i>A. Yo no sabía que aquí era tan bello.</i> <i>B. Pues ¿qué te iba decir?</i>
P E R O	O marcador “pero” intermedia manifestações de posições opostas à instalação do ascensor. Martín Zorraquino e Durán (1988) chamam essa oposição de “antiorientação”, na qual é marcada o começo de um novo conjunto argumentativo. Exemplo: <i>Tenemos que cuidar bien de nuestros hijos, pero no podemos dejar de tener un tiempo para nosotras mismas.</i> No enunciado acima, o marcador “pero” intermedia duas ideias: a primeira, de cuidar dos filhos e a segunda, de ter um tempo sem os filhos. O marcador, como antiorientador, une duas orações com valores opostos e inicia um argumento distinto do anterior. Martín Zorraquino e Durán (1988, p. 140) afirmam: “en efecto, la organización secuencial corre

	paralela al empleo de ciertos conectores pragmáticos, siendo éstos claras marcas de la progresión temática y de la organización semántico- pragmática del mismo.”
--	---

Quanto ao marcador “bueno”, esse também exerce a função de encerramento de algo, indicando uma ideia de conclusão. Além dessas funções, o marcador *bueno* também possui a função intensificadora de reforçar o sentido exclamativo do enunciado que ele introduz:

38. ***Bueno, ¡que comas todo rápidamente!***

Segundo Martín Zorraquino e Durán (1998), sobre a posição discursiva do conector *bueno*, ele pode ocupar uma unidade entonativa completa, incidindo os recursos prosódicos diretamente sobre este. A posição estrutural do conector, segundo os teóricos, determina geralmente esse realce prosódico.

La diferente realización prosódica del conector puede favorecer una particular interpretación semántica o pragmática del mismo. En este caso, el conector *bueno* se manifiesta en español peninsular como unidad capaz de expresar múltiples matices, particularmente cuando su realización prosódica se refuerza mediante la presencia de un acento tonal elevado. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998).

O marcador *pues* possui uma característica, como já comentado anteriormente, de atividade argumentativa e formulativa da conversação, ou seja, quer dizer que representa uma instrução ou um suporte da negociação e de progressão do discurso. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998, p. 134).

Según lo que acabamos de exponer, unos conectores introducen posiciones o actitudes del hablante ante lo que se dice; con frecuencia los conectores que introducen conclusiones desempeñan ese papel; otros conectores manifiestan los soportes de esas posiciones. Los primeros son directores desde el punto de vista informativo; los segundos, en cambio, indican subordinación informativa. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998, p. 136).

Concluindo sobre os marcadores metadiscursivos, Martín Zorraquino e Durán (1998) afirmam que esses são como sinais da atividade discursiva, que os falantes utilizam para a formulação de mensagens que se produzem cara a cara e em um espaço e tempo determinados, e são marcas do progresso e desenvolvimento coerente dos mesmos. Assim, pode-se afirmar que os conectores participam na organização da fala e, a partir daí deriva-se seu papel metadiscursivo estruturador.

En suma, los conectores pueden considerarse índices de la negociación y de la progresión de la conversación con una serie de propiedades funcionales inherentes y con otras que adquieren, según su entorno sintagmático, segmental y prosódico. Son trazos, a sí mismo, de la estructura de la conversación, del nivel y rango de las unidades, así como de sus relaciones jerárquicas. (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN, 1998, p. 142).

3.1.3 Marcadores discursivos, desde a perspectiva das Classes gramaticais

Algumas concepções da linguística consideram os marcadores discursivos como uma unidade oracional, pertencente à categoria sintática. O discurso não é uma unidade da gramática, considerando esta como um conjunto de regras que determinam como as palavras devem se combinar para formar diversas classes sintagmáticas. (PORTOLÉS, 2001).

Segundo Martín Zorraquino e Durán (1998), esta diferença entre os estudos gramaticais e discursivos não significa que a atenção que tem sido prestada ao discurso nas últimas décadas não tenha consequências nas investigações gramaticais.

Las descripciones de la lengua que proporcionan habitualmente las gramáticas se basan en oraciones, seleccionadas a partir de textos escritos o creadas por medio de introspección. El análisis del discurso, especialmente el de la conversación, ha invertido el orden de estudio. Se parte de preferencias efectivamente realizadas que después de pretenden analizar. Este nuevo planteamiento ha evidenciado, por ejemplo, que en muchas ocasiones las categorías léxicas y sintagmáticas que se emplean en las conversaciones no son oracionales. (PORTOLÉS, 2001, p. 44 e 45).

Existem categorias gramaticais às que pertencem as unidades dos marcadores discursivos (conjunção, advérbio, interjeição) e, outras que em determinados

momentos exercem essa função discursiva como no caso de vários verbos (mira, oye) e também elementos com base nominal (hombre, mujer), etc.

3.3.1 Marcadores como advérbios

É comum haver a delimitação da classe gramatical de advérbios a apenas palavras invariáveis que modificam o verbo, o adjetivo ou outro advérbio, porém existe um vasto campo de estudo condizente ao que chamamos de adverbiais (todos os sintagmas nominais e preposicionados que assumem a função de advérbios).

Conforme Portolés (2001), os marcadores gramaticalizados como advérbios são palavras invariáveis, e esta propriedade os distingue dos sintagmas que conservam as capacidades de flexão e combinação de seus 'membros. Nos exemplos abaixo:

39. *Hace calor y, **por lo tanto**, vestiré pocas ropas.*

40. *Hace calor y, **por este motivo**, vestiré pocas ropas.*

No primeiro enunciado, há a presença de um marcador discursivo, mas no segundo, não. O segundo possui a capacidade de flexão e de receber especificadores e complementos (exemplo: hace calor y, por estos grandes motivos, vestiré pocas ropas). “Los adverbios marcadores discursivos, a diferencia de la mayor parte de los adverbios, carecen de la posibilidad de recibir especificadores y complementos.” (PORTOLÉS, 2001, p. 62). Mas, alguns marcadores podem receber especificadores e permanecer com o mesmo significado e na mesma posição, como, por exemplo, os marcadores (*además, encima, a parte e a propósito*).

Os adverbiais atuam nos enunciados com algumas funções diversas: para negar algo, para indicar certeza ou incerteza, para afirmar, para situar o interlocutor em um tempo ou lugar, entre outras funções. Podemos afirmar que eles são de característica heterogênea.

[...] o melhor a fazer é reconhecer que os Advs (ou, mais precisamente, as expressões que a tradição gramatical tem chamado de advérbios) não constituem uma classe homogênea, sendo, na melhor das hipóteses, um conjunto de expressões que funcionam de maneira sensivelmente semelhante. (CASTILHO, 2014, p.269).

Há duas dimensões nas quais podemos observar e analisar os adverbiais: a dimensão sintática e a das funções que eles desempenham. Na primeira, os Advs. são reconhecidos como palavras sempre relacionadas ao verbo, ao adjetivo ou outro advérbio, onde os Advs operam sobre esses. Partindo do ponto de vista semântico, os adverbiais são palavras que operam, sobre outras palavras ou expressões, formando a partir delas, expressões novas com outra significação. A principal função desses adverbiais é acrescentar sentidos significativos à oração a partir do verbo.

O efeito de aplicar adverbiais nessas sentenças consiste em acrescentar ao verbo propriedades semânticas de que ele não dispõe se, por um artifício de análise, o considerarmos enquanto palavra em estado de dicionário. (CASTILHO, 2014, p.171).

41. Carlos saiu *apressadamente* (Carlos salió *apresuradamente*).

O verbo *saiu* nessa oração, produz um sentido de deslocar-se de algum lugar, retirar-se de um espaço físico. O advérbio *apressadamente* vai acrescentar um sentido novo ao verbo *sair*, expressando uma ideia de modo (modo como Carlos saiu) - Carlos saiu, mas não de qualquer maneira, saiu com pressa.

42. *Hoje* Luan viajou. (*Hoy* Luan viajó).

O advérbio *hoje* produz um sentido temporal ao verbo viajar. Luan viajou, mas não foi em um dia qualquer, foi no dia atual- hoje. O advérbio, nesse caso, opera sobre o contexto sintático e semântico em que aparece, afetando um ou mais conjuntos de expressões. (CASTILHO, 2014).

Há ainda o que são chamados de *advérbios de constituinte* e *advérbios de sentença*.

Às vezes, as unidades com que operam os Advs são trechos de discurso relativamente extensos: temos então Advs de discurso, que funcionam como conectivos textuais. Esses Advs de discurso são extremamente frequentes na língua falada, e sua importância para a organização dos textos, sejam eles monológicos ou dialógicos, é enorme. Mas, precisamente porque eles atuam no nível da organização discursiva. (CASTILHO, 2014, p. 270).

Um advérbio pode desempenhar várias funções distintas em seus diversos contextos em que são empregados, isso quer dizer que ele pode aparecer em distintas subclasses, além disso, uma única ocorrência de um determinado adverbial pode desencadear várias interpretações simultâneas.

Castilho ainda afirma que uma das principais características do Adv é sua plurivocidade, devido as suas diversas possibilidades de interpretações. Como já falado anteriormente, existem várias classes de adverbais, porém, neste trabalho, serão focados com mais precisão os que assumem a função de marcadores discursivos em alguns contextos.

- *Adverbiais Modalizadores*

A modalização ocorre à medida em que o falante assume diferentes graus de comprometimento com o valor de verdade do que se fala. Os adverbais modalizadores expressam uma avaliação prévia por parte de quem está falando acerca do conteúdo sobre o que se fala. O falante afirma, nega, duvida, expressa certeza, ordena em seu próprio enunciado.

Exemplos:

43. **Infelizmente** não poderei ir hoje. (**Infelizmente** no podré ir hoy).

44. Este ano, **provavelmente**, as coisas irão piorar. (Este año, **probablemente**, las cosas empeorarán).

45. **Sinceramente**, não consigo te entender. (**Sinceramente**, no consigo entenderte).

- *Modalizadores epistêmicos*

Segundo afirma Castilho (2014), os modalizadores epistêmicos são os que expressam um juízo de valor, uma avaliação, assinalando uma adesão do falante ao

que ele diz. Organizam-se em duas subclasses: a dos modalizadores epistêmicos de certeza e a dos modalizadores epistêmicos de possibilidade ou dúvida:

46. **Provavelmente**, não irei amanhã. (**Probablemente**, no iré mañana).

47. **Realmente**, os filmes eram fantásticos! (**Realmente**, las películas eran fantásticas).

O modalizador “realmente” e outros que expressam certeza, segundo afirma Castilho (2014), em diversos enunciados funcionam como articuladores discursivos.

48. *Aquela menina é muito especial.... quer dizer... realmente... a personalidade dela é encantadora!* (*Aquella chica es muy especial... es decir... realmente... su personalidad es encantadora*).

Alguns advérbios possuem características que fazem com que, em determinados contextos, eles assumam uma função de marcador discursivo. (CASTILHO, 2014, p. 290) afirma que “o polifuncionamento dos Advs assume, assim, uma nova fisionomia, derivando para o domínio do discurso, isto é, para o texto. Assim usado, um modalizador epistêmico de certeza pode, por exemplo, reforçar a intenção de manter a interação.”

49. **Falante 1:** *Vamos estudar bastante para passarmos no concurso!* (*Vamos a estudiar mucho para pasar en el concurso*).

49. **Falante 2:** **Exatamente!** *Precisamos fazer isso que você disse! (¡Exactamente! Necesitamos hacer lo que usted dijo).*

No exemplo anterior, há um advérbio que assume uma função de marcador discursivo, que Castilho, nomeia “marcadores conversacionais”. O marcador “exatamente” assevera a intenção do falante 2 em concordar com o que foi falado anteriormente.

Esses modalizadores de certeza podem expressar sentido negativo ou positivo:

50. **Claro**, iremos hoje! (**Claro**, iremos hoy).

51. **De maneira nenhuma**, irei hoje! (**De modo alguno**, jiré hoy!)

Dentre os modalizadores que indicam certeza, temos: *realmente, exato, claro, lógico, evidentemente, sem dúvida, certo, pronto, na realidade*, etc.

Outra função que podemos ver nos adverbiais epistêmicos é a significação fática que alguns desses possuem. Um exemplo, é a aplicação do adverbial “certo”. Vejamos o exemplo a seguir:

52. *O que você faz quando chega a casa? (¿Lo que usted hace cuando llega a casa?)*

53. **Certo**, primeiro eu organizo minhas coisas e [...] (*Vale, primero yo organizo mis cosas y [...]*)

Castilho (2014) afirma que as propriedades semântico- pragmáticas desses asseveradores permitem sua utilização como demarcadores das unidades discursivas, logo, existe uma correlação entre a presença dos epistêmicos asseverativos e a estratégia discursiva adotada.

- *Modalizadores deônticos*

São aqueles que manifestam ideia de dever ou obrigação. Castilho (2014, p. 294) afirma que "em seu conjunto, a modalização deôntica compreende a obrigação, a proibição, a permissão e a volição."

54. *A sua nota implicará **obrigatoriamente** no resultado final. (Su nota implicará **obligatoriamente** en el resultado final).*

- *Modalizadores atitudinais subjetivos*

São os que ressaltam as reações despertadas pelo conteúdo da sentença, despertadas pelo locutor.

Exemplo 55: **Felizmente**, ainda não começou a bagunça! (**Felizmente**, jaún no conozco la confusión!)

- *Modalizadores atitudinais intersubjetivos*

Esses põem em relevo aos sentimentos do locutor mediante o seu interlocutor.

56. **Sinceramente**, não consigo fazer essa tarefa. (**Sinceramente**, no consigo hacer esa tarea.)

- *Graduadores intensificadores*

Esses adverbiais graduam “para mais”, retratando o mais alto grau de uma qualidade, a plenitude desta ou o impacto que o alto grau pode causar sobre o interlocutor. (CASTILHO, 2014).

57. Esta igreja é **extraordinariamente** moderna. (Esta iglesia es **extraordinariamente** moderna).

No exemplo acima, podemos ver o marcador discursivo, representado através do adverbial “extraordinariamente”. Esses tipos de marcadores são utilizados de modo a expressar intensidade a alguns elementos que precisam ter essa propriedade, a fim de justificar a reação dos participantes.

- *Advérbios que expressam iteratividade*

Esses adverbiais servem para indicar que o evento descrito na sentença se repete no tempo, um fenômeno que (CASTILHO, 2014) chama de “pluralização de eventos”. O teórico afirma que essa pluralidade vem geralmente apresentada de uma forma indeterminada, não especificada numericamente, como em algumas situações pontuadas pelos autores (p. 302):

a) Quando o Advérbio termina em –mente

Esses advérbios expressam reiteração e são construídos a partir de adjetivos que expressam uma ideia de frequência.

58. Mariana **raramente** come biscoitos. (Mariana **raramente** come galletas).

Segundo afirma (CASTILHO, 2014), outro modo de obter uma interpretação reiterativa consiste em recorrer a advérbios que indicam repetição sem especificar os intervalos ou a frequência dessa repetição.

Quadro 21- Funções dos advérbios que indicam repetição

1. Alternância das coisas por turno ou ordem sucessiva.
2. Tempo ou ocasião determinada em que se executa uma ação, ainda que não inclua ordem sucessiva.
3. Tempo ou ocasião de fazer algo por turno ou ordem.
4. Cada realização de um sucesso ou de uma ação em momento e circunstâncias distintos.

59. Pablo **habitualmente** lê seus livros. (*Pablo **habitualmente** lee sus libros*).

b) Quando o Adv ou o adverbial inclui a palavra “vez/ vezes”.

O elemento “vez” expressa uma ideia de reiteração cíclica de eventos, representado “o ensejo”, “a ocasião” ou “conjunto de circunstâncias” em que algo ocorre. Conforme o dicionário da Real Academia da língua espanhola (DRAE, 2014), a palavra “vez” pode exercer vários significados:

60. Pablo, **às vezes**, lê seus livros. (*Pablo, **a veces**, lee sus libros*).

c) Quando é um SP quantificado de que se omitiu o núcleo.

Tipos de negação nos advérbios

Na gramática tradicional, o advérbio “não” é considerado como o adverbial negativo por excelência. A negação não é dada sempre da mesma forma em todas as ocasiões e não é feita nas mesmas condições e com os mesmos efeitos. (CASTILHO, 2014) afirma que há grandes diferenças nos divergentes empregos da palavra “não” nos contextos em que são empregados. Observe os variados empregos do adverbial:

61. *A menina não pode comer o bolo. (La chica no puede comer el pastel).*

62. *A menina comeu o bolo recentemente, não? (¿La chica comió el pastel recientemente?)*

63. - *Você já comeu o bolo? (¿Usted ya comió el pastel?)*

- *Não. (No.)*

64. *Ela está lendo um livro não didático (Ella está leyendo un libro no didático.)*

Em cada exemplo visto acima, podemos ver uma diferente forma de utilização do adverbial “não”.

No exemplo 61, o adverbial “*não*” é utilizado como uma negação propriamente dita, já no enunciado 62, o advérbio “*não*” funciona com um marcador discursivo, reforçando a ideia passada na oração. Esse “*não*” não expressa negatividade; quem realiza a pergunta anterior, ao utilizar o marcador “*não*” como um reforço de sua frase, não espera uma resposta negativa à sua pergunta, mas positiva.

Na oração 63, o adverbial “*não*” foi utilizado com um valor oracional, como um meio de resposta a uma pergunta anterior. No exemplo 64, o “*não*” foi utilizado como um prefixo nominal, que representa um conjunto complementar de outros tipos de livros, não citados no enunciado.

Esses exemplos citados anteriormente, são apenas algumas possibilidades que o advérbio “*não*” pode assumir em uma frase. Isso nos mostra que os valores semântico- pragmáticos de um adverbial depende do contexto onde ele é empregado.

- *Adverbiais circunstanciais*

- *Circunstanciais de tempo e lugar*

Existem também alguns advérbios que exprimem ideia de circunstância, (CASTILHO, 2014) tratam dos circunstanciais de tempo e lugar. Sobre os que exprimem a ideia de lugar, os teóricos afirmam que são as expressões com valor situativo, que respondem à pergunta “onde?” e, como resposta temos os adverbiais:

65. *Brasil está **dentro** da América. (Brasil está en América).*

66. Quero morar **fora** da cidade. (Quiero vivir **fuera** de la ciudad).

67: Mariana mora **perto** do mar. (Mariana vive **cerca** del mar).

68: Mariana está **atrás** da porta. (Mariana está **detrás** de la puerta).

69: A caneta está **aí**. (El bolígrafo está **ahí**).

Há também algumas expressões que envolvem dinamismo, como as “de onde?” (Identifica a origem), “por onde?” (Identifica percurso), “para onde?” (Identifica a meta de um movimento). (CASTILHO, 2014).

Vale salientar que alguns advérbios, também são utilizados como marcadores discursivos. Vemos, por exemplo, o caso do “aí” usado somente em língua portuguesa como marcador discursivo, (esse caso veremos detalhadamente a seguir na parte de análise dos marcadores), porém no caso de seu uso em espanhol como marcador, temos, então o problema de interferência. Vejamos alguns exemplos:

70. Mariana saiu cedo de casa, **e aí** não precisou se apressar tanto. (Mariana salió temprano de casa, **y entonces** no necesitó tener tanta prisa).

Sobre os que exprimem uma ideia temporal, (CASTILHO, 2014) afirma que esses se parecem muito com os que expressam a ideia de lugar. No circunstancial de tempo revela-se produtiva a relação cronológica entre dois termos de um enunciado.

71. Você não poderá sair **antes** das nove horas. (Usted no podrá salir **antes** de las nueve horas).

72. Tudo ficou lindo **quando** a noiva entrou, então todos começaram a aplaudir. (Todo ha sido lindo **cuando** la novia entró, entonces todos comenzaron a aplaudir).

73. Todos os homens, **simultaneamente**, falaram. (Todos los hombres, **simultáneamente**, hablaron).

74. Colocarei o mais **cedo** possível meu filho na escola. (Pondré lo más **temprano** posible mi hijo en la escuela).

75. **No fim da noite** gosto de descansar bem. (**Al fin de la noche**, me gusta descansar bien).

Os enunciados “74” e “75” apresentam circunstâncias que ocupam uma parte definida de uma unidade de tempo maior, identificada através do contexto. Alguns circunstanciais também podem comparar ou contrastar situações em diferentes momentos ou períodos, como os exemplos abaixo:

76. ***Ainda*** existem casas sem energia. (***Aún*** hay casas sin energía).

77. Maria ***já*** morou em Recife. (María ***ya*** vivió en Recife).

3.3.2 Marcadores discursivos como conjunções

Castilho (2014) afirma que as conjunções são a classe gramatical que é responsável por unir:

Quadro 22- As conjunções

1. Palavras

78: ***Clara y Felipe*** (espanhol)

79: ***Cláudio ou Andréia*** (português)

2. Sintagmas

80: ***Libro caro y bolso bonito***.

81: ***Menina amostrada e menino chato***

3. Sentenças coordenadas

82: ***María entró por la puerta principal y salió por la puerta de la sala***.

83: ***Carlos fez a tarefa e dormiu profundamente até às 9h***.

4. Sentenças subordinadas

84: *Maria ha dicho que volverá a su casa.*

85: *Mariana afirmou que não cometeu o delito.*

5. Sentenças correlatas

86: *Corrió tanto que cayó.*

87: *Andou tanto que ficou cansado.*

Segundo Módolo (2011, p. 446), existem 3 funções principais desempenhadas pelas conjunções:

Quadro 23- Funções das conjunções

a) Correlação (ou cossubordinação): os conectores possuem uma relação de dependência no que diz respeito à força ilocucionária e não estão em uma relação de encaixamento. Módolo (2011, p.446) afirma: “Assim, poderíamos dizer que a correlação é uma categoria intermediária, que se dispõe no intervalo de duas categorias tidas como prototípicas, ou seja, a coordenação e a subordinação. A correlação possui traços tanto da coordenação, como da subordinação.”

b) Coordenação: os conectores são independentes e cada um deles pode ter sua própria força ilocucionária.

c) Subordinação: Um dos conectores está encaixado no outro e a relação entre eles é parte-todo. O junto subordinado codifica informação de “fundo” e não pode ser especificado, independentemente, quanto à força ilocucionária.

O ensino sobre as conjunções começou através da gramática estrutural, pela teoria estruturalista. Até então, as conjunções eram consideradas como elementos que serviam especificamente para realizar a função de ligar elementos a outros.

Castilho (2012), trata das conjunções, também, de forma a considerá-las como a classe gramatical que assume em contextos específicos, a função de marcadores discursivos. A função desses marcadores é, segundo o teórico a de organizar o texto, dirigir-se ao interlocutor e também para tomar posse da palavra em um momento de hesitação. Ele denominada essas conjunções como “conjunções textuais”.

Goulart (2014) afirma que muitos estudantes (isso engloba tanto os de língua materna, como os de língua estrangeira), sentem bastante dificuldade ao utilizar as conjunções adequadamente, considerando bem seus sentidos e colocando-as bem, de acordo com seus contextos de uso.

Usam achando que a construção independente da ordem não vai ocasionar nenhuma mudança, mas, muitas vezes, a produção se torna uma confusão de ideias porque ao serem passadas para o papel não levam em consideração a ordem das sentenças e pecam na interpretação. Confundem o que está sendo passado no texto, e acabam utilizando de uma forma pensando ser outra. Esse é um dos principais problemas interpretativos que os alunos desenvolvem, pois quando aprendem as conjunções, apenas aprendem de uma forma estruturalista, mas esquecem que sua função pode depender do contexto. (GOULART, dos Santos, 2014, p. 27).

As conjunções que possuem a relação de independência, ou seja, as coordenadas, são classificadas em:

Quadro 24- Classificação das conjunções independentes

- 1. Aditivas: e, nem, não só... mas também (y, ni, e).**
- 2. Adversativas: mas, porém, todavia, contudo, no entanto, não obstante (pero, mas, sino (se houver negação), sin embargo, no obstante, antes bien.).**

3. Alternativas: ora, quer, seja, nem (ni, sea...).

4. Conclusivas: logo, pois (posposto ao verbo), portanto, por conseguinte, por isso, assim (luego, pues, por lo tanto/ por tanto, por eso...).

5. Explicativas: pois (anteposto ao verbo), que, porque, porquanto (pues, que, porque).

Já as conjunções dependentes, ou seja, as subordinadas, são classificadas da seguinte forma:

Quadro 25- Classificação das conjunções dependentes

1. Causais: porque, pois, porquanto, como (=porque), pois que, visto que, visto como, por isso que, já que, uma vez que, que (porque, puesto que, pues, debido a, ya que).

2. Concessivas: embora, conquanto, ainda que, se bem que, mesmo que, posto que, bem que, por mais que, por menos que, apesar de, apesar de que, nem que. (si bien, por más que y aunque).

3. Condicionais: se, caso, contanto que, salvo se, sem que (=senão), desde que, a menos que, a não ser que (si, con tal que y siempre que).

4. Conformativas: conforme, consoante, segundo, como (como, segundo)

5. Comparativas: que, mais/menos/maior/menor/melhor/pior... do que, tal... qual, tanto...quanto, como, assim como, bem como, como se, que nem (tan... como; que, así... como; más... que; menos... que; mejor.. que; peor... que).

6. Consecutivas: tal/ tanto/ tão/ tamanho... que, de forma que, de maneira eu, de modo que, de sorte que (conque, así que, de modo que, por

consiguiente, en consecuencia y, por lo tanto.).

7. Finais: para que, a fim de que, porque (=para que) (para que, a fin de que, y con el objetivo de que).

8. Proporcionais: à medida que, à proporção que, ao passo que, quanto mais... mais/menos, quanto menos... mais/menos (a paso que, cuanto mais/ cuanto menos...)

9. Temporais: quando, antes que, depois que, até que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, mal, que (=desde que) (mientras, cuando, mientras tanto, antes de que, después de que, tan pronto como).

10. Integrantes: que, se.

Portolés (2001) afirma que as conjunções denominadas coordenantes são, possivelmente, os marcadores mais evidentes, como nos caso das conjunções “pero, sino, y”, veja os exemplos a seguir:

88. João não foi à escola. Está doente.

89. João não foi à escola e está doente. (Juan no fue a la escuela y está enfermo).

O marcador acima produz um efeito de sentido de “explicação”, podendo ser substituído por “pues” ou “porque”.

3.3.3 Marcadores discursivos como interjeições

Outra classe gramatical que assume a função de marcador discursivo em distintos contextos é o grupo de interjeições. Segundo o dicionário da língua espanhola da Real Academia (2014), as interjeições são uma “classe de palavras invariáveis, com cujos elementos se formam enunciados exclamativos, que manifestam impressões, verbalizam sentimentos ou realizam atos de fala apelativos.” Esse grupo de palavras é classificado como uma classe fechada, ou seja, os léxicos são invariáveis. Entretanto, apesar dessa característica de

invariabilidade das interjeições, estas muitas vezes, aparecem no diminutivo ou aumentativo, como no exemplo abaixo:

90. *¡Bravísimo!*

Podemos definir a interjeição como a expressão da língua, usada para exprimir um sentimento de dor, alegria, admiração, irritação, etc. Uma interjeição pode assumir sentidos distintos dependendo do contexto no qual é aplicada:

91. *¡Oh! ¡No sabía que estabas tan linda!*

92. *¡Oh! ¡Qué horrible!*

Dessa forma, o valor final de cada interjeição dependerá fundamentalmente do contexto e da entoação em que for aplicada. Além das interjeições formadas por uma só palavras, há também as que são compostas por dois ou mais vocabulários, estas são chamadas de “locuções interjetivas”.

Classificação das interjeições:

Interjeições próprias: são aquelas que não derivam de outras palavras e expressam uma emoção pura:

Quadro 26- Interjeições

¡Ah!: assombro, surpresa, prazer ¡Oh!: assombro, admiração ¡Ay!: dor ¡Guay! ¡Eh!: rejeição, desaprovação, surpresa ¡Hey!: advertência, saudação ¡Uy!: assombro, surpresa
--

¡Pua!: desagrado
¡Hola!: saudação
¡Ojalá!: desejo
¿Eh?: surpresa consulta

Interjeições impróprias: são aquelas que procedem de outras palavras, como verbos e adjetivos e substantivos, que assumem por diversas vezes essa função.

¡Ojo!, ¡Cuidado!, ¡Bravo!, ¡Magnífico!, ¡Oiga!, ¡Vaya!, ¡Narices!, ¡Estupendo!,
 ¡Formidable!, ¡Caracoles!, ¡Caramba!, ¡Diablos!, ¡Recórcholis!, ¡Bravo!, ¡Hombre!,
 ¡Anda!, ¡Dale!

Segundo a sua forma, as interjeições são classificadas em:

1. Interjeições imitativas: são aquelas que se formam através de onomatopeias com intenção de imitar os sons produzidos na realidade: *¡Zas!, ¡pum!, ¡chas!, ¡miau!*
2. Interjeições expressivas: são as que expressam uma sensação ou emoção do falante: *¡Ah!, ¡uf!,*
3. Interjeições apelativas: são utilizadas para iniciar uma comunicação ou manter contato com interlocutor: *¡**Chist!** vengan por aquí*
4. Interjeições formulárias: são aquelas que praticam o ato social de saudação ou despedida: *¡Hasta pronto!*
5. Interjeições de translação: são aquelas que não fazem parte do grupo de interjeições, porém quando utilizados sozinhos em determinados contextos, funcionam como tais: *¡Hombre!, ¡anda!*

Existem também algumas palavras que são utilizadas com o valor de uma interjeição, em contextos específicos:

Quadro 27- Interjeições lexicais

¡Diablo!	¡Viva!
¡Vaya!	¡Dios mío!
¡Caramba!	¡El colmo!
¡Hombre!	¡Arriba!
¡Mujer!	¡Fuera!
¡Vale!	¡Ya!

A língua possui também a função de comunicar ao nosso interlocutor o que pensamos, de forma emotiva ou expressiva, em várias ocasiões, e também representando a realidade de modo objetivo. A interjeição assume a função, na língua, de expressar o que sentimos. O uso dessa classe de palavras permite ao falante, poder expressar um sentimento através de uma única palavra ou expressão, que sequer é incluída na sintaxe da língua.

3.1.4 Os marcadores discursivos na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira

Alguns estudiosos acreditam que exista uma relação entre os marcadores da língua estrangeira com os da língua materna. O que sabemos é que nem sempre isso ocorre. Muitas vezes não é possível que se faça a tradução direta para encontrar um marcador na língua meta desejada. Cada língua possui seu próprio marcador discursivo e não é viável que um aprendiz, ao expressar-se na língua estrangeira, limite-se a fazer associações sempre à língua materna, pois isso poderá gerar o problema de interlíngua.

No caso do português e do espanhol, por serem línguas oriundas do latim e com grande similaridade no vocabulário, alguns marcadores são bem próximos (bom/ bueno; então/ entonces; verdade? / ¿verdad?), entre outros. Porém, alguns marcadores do espanhol são bem diferentes dos da língua portuguesa e podem causar certo estranhamento para um brasileiro que está aprendendo o espanhol.

Abaixo, colocamos dois trechos de diálogos retirados de algumas gravações de nossas pesquisas (explicadas na introdução do presente trabalho), somente para ilustrar a comparação entre marcadores do espanhol e mais adiante do português.

“Sujeito A --- *Porque, incluso, si los alumnos no tienen ganas de aprender aquello, no estás cumpliendo tus objetivos. Entonces, es inútil, aunque te parezca que el material es brillante, no estás dando clases para ti mismo, y sí para otro grupo que... Generalmente... eh... generalmente está basado en una parte... en una variedad específica del español. En el caso del Gente (libro)...es...*

Sujeito B--- *Es totalmente europeo, sí.*

Sujeito A--- *Y entonces eso, ya..., incluso en el modelo que se da está basado en una variedad del español, que en general, no contempla, ni habla de las otras. Cuando vayamos a buscar algo y, y... investigar sobre libros didácticos, vamos a ver, que por ejemplo, éé... la mayoría de los libros no trata de las variedades, por ejemplo, latino americanas, y cuando va a hacer, la mayoría, hace como algo pintoresco: mira, es que existe esto de México, y ahí hay civilizaciones antiguas, que parece que todo es interesante, lo que sea, en un cuadrito así (gesticula con las manos como haciendo un cuadro), bastante colorido, con unas imágenes antiguas como si eso fuera... la cosa del pintoresco, una cosa pasada, que no existe más, que no tiene más importancia histórica, que no tiene validez. La mayoría de los libros trabaja así. Sobre todo esos que se dicen completamente de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo.*

Sujeito A --- *Mira, este es un problema que tenemos generalmente con la enseñanza de asignaturas exactas, asignaturas exactas en Brasil. Lo que pasa es que, ééé... que en la escuela pública hay personas que, vamos a decir que somos graduados en biología, pero faltan profesores, y ahí el director llega y dice: mira, tú tienes que*

dar clases de matemática, *porque* la carga horaria de biología es muy pequeña, tú vas a ganar un poquito más de dinero, un poquito más de plata, *y ahí* vas a tener que dar clases de matemática. Él no fue preparado para eso, *y ¿qué hace?* Va a clase *y: mira, es así, así, así*, hagan los ejercicios *y ya está*. La mayoría de la gente no sabe nada de matemáticas. *Creo que* aquí en Letras sabemos de eso, *¿no?* Sabemos que no sabemos mucho de matemáticas... La mayoría tuvo un mal profesor de matemáticas. ¿Estoy errada? ¿Estoy equivocada?

[...]

Sujeto A--- No solamente el profesor, es el sistema. *Pero*, hay una culpa si perpetúas los errores del sistema, cada uno con lo suyo. *Entonces*, la culpa es del sistema que está mal organizado, *¡sí! Pero* cuando compartes de esta mala organización *y* haces un mal trabajo, *a causa de eso*.

Sujeto B --- Es el fin de la educación [...]

Sujeto A --- *Sí*, es el fin. *Y ahí*, vamos ya con una parte de exatas fallida, *y ahí vamos* a la parte de humanas, la gente *todavía* se da mejor, *¿no?* *Y* estás [...] eso de la profesión, ¿é Márcia?

Sujeto B --- No, *es que [...]*

[...] puede ser muy lindo, profa, *pero [...]*

Sujeto A --- *Bueno, mira*, piensa en lo que estás diciendo, estás aquí en un grupo...

PROFESORA --- *Y a veces, ni siquiera* necesitas incentivarlos, *a veces* necesitas apenas hacer bien tu trabajo, *me parece, porque* los alumnos están acostumbrados con cosas malas, cuando le presentas algo bueno, él va a querer nuevamente, *por ejemplo*, si todos los días uno come un... *no sé*, come pan con agua, en la casa, *por ejemplo*, si les da una pasta o... algo que tenga unos condimentos diferentes, va a querer nuevamente, él va a gustar, no es la misma una cosa, la cuestión es gusto, va a querer nuevamente, *te aseguro. Entonces* si haces bien, no necesitas *ni siquiera* llamarle demasiado la atención.

Lista com alguns marcadores presentes no texto acima:

Quadro 28- Marcadores em espanhol (análise)

MARCADORES EM ESPANHOL	CORRESPONDENTES EM PORTUGUÊS
Incluso	Inclusive
Entonces	Então
Aunque	Ainda que/ mesmo que
y sí	E se
Generalmente	Geralmente
Vamos a ver	Vamos ver
Y ahí (problema de interlíngua, mais detalhado posteriormente)	E aí
Mira	Olha
vamos a ver	Vamos ver
Lo que sea	O que seja
Vamos a decir que	Vamos dizer que
es así, así, así	É assim, assim e assim
¿No?	Não?
Todavía	Ainda
Bueno	Bom

A transcrição a seguir faz parte de um texto retirado do projeto Nurc no estado do Rio de Janeiro, organizado pela UFRJ, cujo objetivo é caracterizar a modalidade culta da língua falada nos centros urbanos.

D (sup.) Ah, que você fale o que lhe ocorre, dado esse tema, e eu posso fazer uma sugestão inicial e se depois a, o papo morre eu posso fazer pergunta, S. também, e aí a gente mantém uma conversa durante quarenta minutos, não é? Sei, sei. Quarenta minutos? Quarenta minutos (riso/inint.) bom (inint.) você podia por

exemplo descrever isso aqui, esse lugar onde você mora, *né*, *e* situar isso dentro da cidade do Rio de Janeiro, *tá*? Se isso ainda existe, por quê, por que não, *e* outras (sup.) *Bom*, *e* *aí*, eu vou te dizer uma coisa muito interessante: eu nasci numa rua que fica nesse mesmo quarteirão, faz parte desse quarteirão, na rua Mena Barreto, uma rua ali adiante *e* vivi toda a minha infância na rua Visconde Silva que é a continuação da rua Mena Barreto. E nessa ocasião não havia praticamente tráfego por aqui, *principalmente* na rua Visconde Silva. Nós jogávamos futebol na rua Visconde Silva *e* ficava um dos gols numa calçada, o outro gol na outra calçada, atravessado na rua *e* quando passava um automóvel nós parávamos o jogo, deixávamos o automóvel passar *e* o jogo depois continuava. Hoje em dia *eu acho que* você não consegue atravessar a rua Visconde Silva, a qualquer hora do dia, *a não ser* no sinal, *e mesmo assim* tomando um certo cuidado *porque* há o perigo do, dos carros ultrapassarem o sinal. E eu sempre morei por aqui, é muito engraçado isso. A L., minha mulher, morava aqui nessa casinha mesmo, quando solteira. Eu a conheci aqui. Nós formávamos uma turma, isso aqui todos são conhecidos, eram todos conhecidos e a vida era bem melhor, *não é*? Eram aqueles casarões grandes. Eu *por exemplo* morava ali na rua Visconde Silva, num casarão enorme. Tínhamos galinheiro, tinha uma, uma mangueira enorme no fundo da casa. E padeiro, o açougueiro, *o ...* Todo mundo se conhecia, tudo vinha em casa. Um batalhão de empregados, *não é*? Hoje está uma coisa horrível *porque* com essa, com esse crescimento urbano desenfreado o, a rua Visconde Silva, como todas as ruas da cidade, estão invadidas de automóveis ou entulhadas de automóvel, o nível de barulho é brutal. As casas estão muita, muito, várias delas derrubadas. A minha antiga casa não está derrubada, *felizmente*. *Aliás* está muito bonita, foi toda reformada pelo comprador atual. *Imagina*, o meu pai a vendeu por oitocentos cruzeiros *e* foi um bom preço. Era uma casa, era uma beleza de casa. Todo o madeirame dela é de pinho-de-riga, todo o madeirame. *E* o meu pai não era um homem rico, meu pai era um funcionário público. Ele tinha doze filhos, você imagina, doze filhos *e* tinha que criar aquela garotada toda. *Mas* mesmo assim pôde comprar essa casa, ele comprou essa casa, essa casa própria ele *depois* vendeu pra esse tal, por essa fortuna (inint./riso)”.

Lista com marcadores do texto acima:

Quadro 29- Marcadores em português (análise)

MARCADORES PORTUGUÊS	EM	CORRESPONDENTES EM ESPANHOL
Ah		Ah
Não é?		¿No es?
E aí		Y entonces
Por exemplo		Por ejemplo
Bom		Bueno
Né?		¿Vale? ¿No es?
E		Y
Tá?		¿Vale?
Acho que		Creo que
A não ser		A no ser
Mesmo assim		Mismo así/ asimismo
Depois		Enseguida
Felizmente		Felizmente
Imagina		Imagina
Aliás		De otra manera
Mas		Pero

Os marcadores que vimos mais acima, na língua espanhola, são bastante conhecidos em seus usos e parecidos com os do português, com exceção de alguns, como por exemplo, o conector “aunque”. A maioria dos que foram empregados também não possui função sintática, mas sim uma função comunicativa.

Marcadores acima com função comunicativa:

Vários marcadores utilizados mais acima, não possuem somente uma função sintática, mas sim, são marcadores conversacionais, utilizados como forma de ajudar na interação entre os falantes participantes da situação. Entre esses

marcadores, estão: *incluso, entonces, generalmente, né, imagina, infelizmente, depois, bom, por ejemplo, não é, acho que, tá?, e aí, mira, vamos a ver*, entre outros.

Marcadores com função sintática:

Alguns marcadores vistos mais acima, como por exemplo: *porque, mas/ pero*, assumem esta função porque são conectores que fazem parte da estrutura da oração e não podem ser retirados facilmente, pois fazem parte da oração.

Marcadores verbais não- lexicais:

Estes marcadores são utilizados como forma de recursos com função de preencher algumas pausas entre os turnos dos falantes. Mais acima encontramos alguns deles, como: Ah, Eh.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Escolhemos para nossa análise, alguns marcadores, para nós, muito relevantes, que apresentam um problema de interferências, advindo do português. Esses marcadores fazem parte da coleta de dados, mais detalhada anteriormente em nosso trabalho. As partículas não foram separadas por gravações, mas encontram-se todas reunidas em uma só parte, escolhemos essa forma de organização, por motivo de que a maioria das partículas aqui encontradas, repete-se em várias, e algumas, em todas as gravações. Logo, escolhemos colocar os marcadores discursivos em ordem alfabética, sem considerar a ordem das gravações. Todos os dados listados abaixo são reais e foram utilizados em ambiente de sala de aula, tanto por alunos, como também por professores. Somente listamos mais abaixo alguns desses marcadores, por tratar-se de um trabalho de análise, porém, mais adiante colocamos o quantitativo de porcentagens acerca do uso dessas partículas. Além da análise, pusemos o trecho falado pelo sujeito, de modo a considerar tudo o que ele falou, inclusive seus equívocos na língua espanhola. Seguem abaixo alguns desses marcadores discursivos.

Além desses marcadores com casos de interferências linguísticas, achamos muito relevante colocar também nas análises, alguns marcadores muitíssimo frequente nos nossos dados, como no caso de “vale” e “entonces”. Essas partículas também foram tratadas de modo especial nessa análise, por tratar-se de enlaces polifuncionais, usados em nossos dados a partir de diversos valores semântico-pragmáticos.

❖ AHÍ- Y AHÍ

Quando buscamos, através de um dicionário de língua espanhola, o significado da palavra “ahí”, encontramos o léxico definido como um advérbio. No dicionário da Real Academia (2014), encontramos a palavra definida da seguinte forma:

1. Adv. dem. *María vive ahí. Puse los papeles ahí encima.*

Indica sentido de “Nesse lugar”.

2. Adv. dem. *Hay que llevarlos ahí, al salón.*

Indica sentido de “A esse lugar”.

3. Adv. dem. *De ahí proviene el ruido. El tren pasa por ahí.*

Indica sentido de: “Esse lugar”. Uso precedido de preposição. Usado também em referência ao que se acaba de mencionar.

Se quedó huérfano pronto: de ahí su carácter independiente.

4. Adv. dem.

Volvieron a verse al cabo de diez años y ahí empezó todo.

Indica sentido de “nesse momento”. Uso em referência a algo que se acaba de mencionar.”

O “aí” enquanto marcador na língua portuguesa, pode ser utilizado, expressando alguns sentidos diversos, dentre eles, estão alguns, que apontamos mais abaixo, a partir do estudo de (TAVARES, 1999):

- Introdutor de efeito: assinala a ordem sequencial pela qual as informações são apresentadas e desenvolvidas, funcionando com um percurso, uma sequenciação temporal discursiva.
- Retomador/ sequenciador textual: o conector recupera informações interrompidas por digressões de proporções variadas, podendo indicar sequência cronológica ou discursiva. Trata-se de um percurso de sequenciação temporal/ textual de informações.

- Adversativo: o marcador transmite a ideia de contraste entre uma informação dada e outra que se seguirá mais adiante. Os argumentos ou eventos contrapostos sucedem-se temporal ou textualmente.

Relatamos em nossas gravações, vários exemplos com o uso dessa partícula, escolhemos alguns para observar neste trabalho:

1. -Hemos viajado a Curitiba y [...] como esta idea colectiva negativa se refleja en estas identificaciones.
- Pero *ahí* es una memoria colectiva muy negativa, podría ser un [...]

Este exemplo possui o “ahí” com o valor adversativo do português, utilizado com a partícula “pero”, que o torna ainda mais enfático, quanto ao seu sentido adversativo.

2. [...] Así como somos cambiados por lo que tenemos contacto, por lo que aprendemos, también cambiamos. Y *ahí*, llegamos al punto que dice [...]
[...]
3. Sería interesante trabajar y *ahí* van desarrollando toda [...]

Nestes exemplos, temos dois marcadores que trazem o sentido de introdutor de efeito, assinalando uma sequência no discurso.

4. *Ahí*, cuarenta minutos para Tía Tula y cuarenta minutos para Niebla.

O exemplo acima mostra o “ahí” como um retomador de informações. O marcador recuperou informações ditas anteriormente, a fim de dar uma sequência ao que seria dito posteriormente.

Em todos os exemplos acima, a partícula “ahí” foi utilizada como marcador discursivo. Entretanto, na língua espanhola, ela não é compreendida como tal função. Como vimos, através de definições e exemplos tirados do Dicionário da Real Academia da Língua espanhola, o vocábulo “ahí” é definido como um advérbio de tempo. Fizemos também uma comparação com a língua portuguesa, e pudemos

compreender que nesta língua, sim, o “ái” é considerado como um marcador em diversas situações, logo o que ocorreu nas nossas gravações foi um problema de interferência linguística.

❖ ASÍ/ ASSIM

Se observamos as gramáticas tradicionais, percebemos que a partícula “assim” aparece com a função de adverbial de modo, por tratar-se de uma palavra invariável, ser relacionada ao verbo, adjetivos ou outros advérbios e indicar circunstância. Porém, como afirma (LOPES DAMASIO, 2011, p. 104), esses critérios não são suficientes quando analisamos o uso dessa partícula além da escrita e vemos como na língua falada, essa palavra comporta-se de modo surpreendente.

Desse modo, do ponto de vista discursivo, é inadequada a classificação do “assim” como um simples advérbio de modo, visto que em diversos contextos, essa partícula pode exercer funções distintas.

A partícula “assim” vem da expressão *latina ad sic* e tem um valor dêitico, a autora Lopes- Damasio (2011, p.106), sobre o valor e origem do assim, referente ao lati, afirma:

[...] o elemento *ad* exercia o papel de preposição, cujo valor semântico relacionava-se à aproximação temporal ou espacial, tal como “em direção a” e “para”, atuando como uma espécie de reforço de formas adverbiais, uma vez que imprimia nelas o sentido de aproximação, direção ou adição. Por outro lado, o elemento *sic(e)* do antigo *seic*, advérbio modal, equivalente a “dessa maneira” e constituído pela partícula *ce*, era muito comum nas línguas itálicas, fazendo-se presente em pronomes demonstrativos, como *hic(e)* (este) e *illic(e)* (aquele), da mesma forma que em advérbios providos de noções demonstrativas, como *tunc(e)* (então) e *nunc(e)* (agora) e *sic*. Esse dado corrobora a origem dêitica do item.

Com o passar do tempo, as duas partículas sofreram um processo de aglutinação [AD (preposição)+ SIC (advérbio)>AD SIC], e como forma aglutinada passou-se a haver os léxicos “assi, asi, assy, asy, etc.”. Esses passaram, com um tempo, a exercer várias funções, o que veremos em nosso trabalho.

1. Uso catafórico.

María anda así, llena de cosas para hacer.

No exemplo anterior, o uso de “así” corresponde a um valor adverbial de modo, antecedendo o seu correspondente.

2. Uso anafórico

- Si haces lo que pido, te llevo dónde quieras.
- Si así me haces, lo hago.

O uso anafórico mais acima, também temos uma advérbio de modo, e desta vez, sua ocorrência é após o seu correspondente.

3. Uso conclusivo

María está llena de cosas para hacer, *así*, no tiene mucho tiempo.

Já neste exemplo mais acima, o uso de “así” não possui mais um valor de modo, mas sim de conclusão.

4. Integrando expressão volitiva

Mariana va al cine muy tarde hoy. Espero, *así* que consiga ver la película

5. Uso fórico extralinguístico

La chica ha comprado un vestido *así*

Sobre esse uso, afirma Lopes- Damasio (2011, p.119):

Assim, é coerente afirmar que, a partir de um mecanismo pragmático, a dêixis, o falante, que visa a produção de um enunciado claro, projeta para dentro de sua fala, ou melhor, para o campo da linguagem verbal, o movimento cognitivo, representativo da necessidade de lançar mão da linguagem não-verbal, para se fazer suficientemente claro e expressivo, ou seja, de utilizar o significado de um gesto pertencente apenas ao campo extralinguístico. Esse recurso extralinguístico é convertido em linguagem verbal e passa a ser sinalizado por assim, textualmente, por meio da foricidade, enquanto mecanismo sintático-semântico de coesão textual. Assim, temos um primeiro momento de polissemia, denominado de dêitico fórico, também verificado diacronicamente.

6. Marcador discursivo interativo copulativo

Encontramos alguns usos desse tipo de marcador em nossas gravações e transcrevemos abaixo dois exemplos:

Porque tiene algunas cosas, *assim*, la cultura latina...

Así, como instrumento de comunicación, es así que estábamos mirándola...

Esse tipo de marcador possui a função de expressar, através da oralidade, um apoio discursivo ao que se pretende falar, sem interromper sua fala. Esse marcador é muito utilizado na língua portuguesa, porém, no espanhol não é utilizado, nesse caso, temos o problema, mais uma vez de interlíngua. A tradução foi feita de forma direta, quando deveriam haver utilizado, conforme ao que a língua oferece, as seguintes possibilidades de expressões:

Porque tiene algunas cosas, *como por ejemplo*, la cultura latina...

Martín Zorraquino e Portolés (1999) afirmam que a partícula “*así*” pode ser usada com dois valores semânticos em espanhol:

B v

- a) Exemplificação: ilustra o anterior, geralmente acompanhado do operador discursivo “*por ejemplo*”.
- b) Conclusão: consequência determinada por uma circunstância anteriormente apresentada (elemento anafórico como advérbio modal).

❖ ÀS VECES / A VECES

Temos acima uma locução adverbial muito utilizada em nossa língua, que tem o sentido de “ocasionalmente, de vez em quando e por ordem alternativa”. Exemplos:

Às vezes vou à praia.

Às vezes eu gostaria de sair de casa.

Às vezes erramos, outras acertamos.

No exemplo retirado da gravação analisada, há uma clara mescla entre as línguas portuguesa e espanhol (a veces x às vezes).

As veces es como si no estuviese dando clase, por ejemplo.

Como já sabido, não existe crase na língua espanhola, e esta é a razão pela qual não a colocamos na expressão adverbial mais acima. A expressão, assim como foi usada pelos informantes, existe na língua espanhola, mas não pode ser utilizada com um adverbial, mas apenas como sujeito de uma oração, como nos exemplos abaixo:

**As veces que saliste fueron muchas.
Fueron muy tristes as veces que lloré.**

Além das expressões vistas acima, existe também o vocabulário “aveces”, que também é muito confundida, em espanhol, com o marcador “a veces”. *Aveces* é verbo *avezar* conjugado em segunda pessoa singular do presente no modo subjuntivo do espanhol. Significa ‘acostumar’, ‘habituat’:

Aunque *aveces* a tus hijos a tus valores, ellos, cuando crezcan, tomarán sus propias decisiones.

❖ BOM/ BUEN

Os dois marcadores acima também foram encontrados em nossa gravações, da forma como estão postos.

1. El individuo que fuma bluemaster bebe cerveza. Bebe cerveza. Entonces, bom, cerveza sería...

Neste primeiro, temos o uso do marcador, explicitamente, em língua portuguesa, quando deveria estar em espanhol. O marcador, neste enunciado produz um sentido semântico de retomada de algo falado anteriormente, de modo em que se concluirá a ideia.

O marcador foi utilizado na língua portuguesa, sem mescla alguma do espanhol, embora todo o enunciado estivesse em língua espanhola.

2. Y ahí, yo quiero llegar hasta, *buen*, y ahí está la idea de proceso de subjetivización...

Neste exemplo, encontramos o adjetivo “buen”, que possui como correspondente na língua portuguesa o “bom”. Esta partícula é utilizada na gramática da língua como uma forma apocopada do adjetivo “bueno” e pode ser utilizada somente antes dos substantivos:

*La empresa espera tener un **buen** resultado este año.*

Na língua espanhola não existe a forma “buen” utilizada como marcador discursivo, o que torna o caso anterior como problema de interlíngua. Para correção do enunciado, há a possibilidade de trocar a partículas por marcadores adequados:

1. Y ahí, yo quiero llegar hasta, *bueno*, y ahí está la idea de proceso de subjetivización...
2. Y ahí, yo quiero llegar hasta, *bien*, y ahí está la idea de proceso de subjetivización...

Em assuntos anteriores tratados em nosso trabalho, abordamos sobre a função metadiscursiva de alguns marcadores e, incluímos a partícula “bueno” nessa discussão. Porém, queremos, agora, através de uma perspectiva mais geral, sem deter-nos na metadiscursividade, pontuar algumas funções desse marcador. O teórico Briz (2001) propõe algumas funções para o marcador *bueno*:

1. Reformulador explicativo- geralmente aparece em posição medial e corrige, matiza ou explica o que se havia dito.
2. Reformulador de mudança temática- cumpre esta função quando se introduz uma mudança da agenda temática ou se deseja retomar um tema iniciado em sequências anteriores.

3. Reformulador argumentativo- desempenha a função de indicar que se vai introduzir um argumento com ideia de antiorientação ao que o interlocutor dizia, anteriormente.

4. Reformulador e reforço de uma conclusão argumentativa- possui um valor exclamativo e indica ao ouvinte que se quer concluir o tema que se vinha argumentando.

Sobre os valores semântico-pragmáticos do marcador *bueno*

- Desempenha a função de apresentar um membro do discurso, no qual aparece como continuação do que foi dito anteriormente. Também pode ser apresentado ao princípio de um turno de fala.

A: ¿cómo sabías la dirección?

B: yo sabía que era esta la dirección// **bueno** pues por lo que me acuerdo de cuando estuve.

(A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros, 2002, 83, l. 45)

- Indica acordo total ou parcial, como que foi dito anteriormente ou com o que o falante considera subentendido.

S: ¿cómo que no hay baña-? ¡ah bueno! que no es la época

L: pero en los grandes almacenes [sí]

S: [claro]

L: = que suelen haber

B: **bueno** hay/ pero de esos de natación.

(A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros, 2002, 151, l. 327)

- Expressa desacordo associado a uma pronúncia enfática

[Hablan de que los jóvenes duermen el domingo por la mañana]

A: los domingos no se enteran/ por la mañana/ [ese sol/ ese d]

M: [((vea usted)) yo] los días por ejemplo/ que pasa la música/ me los veo acostaos// digo ¡**bueno**!

(A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco, 2002, 123, l. 25)

Martín Zorraquino e Portolés (1999, pp. 4143-4199) diferenciam 4 subgrupos para os marcadores (de modalidade epistêmica, de modalidade deôntica, focadores da alteridade e metadiscursivos conversacionais e, entre esses grupos, o marcador *bueno* entra a formar parte dos 3 últimos:

- 1) De modalidade deôntica
- 2) Focador da alteridade
- 3) Metadiscursivo conversacional

Los diccionarios de ELE no tienen en cuenta los distintos valores que presenta bueno como marcador discursivo. Se centran en su definición como adjetivo y el trato de bueno como marcador discursivo se limita a su valor de aceptación, aunque se adscribe a la categoría gramatical de adverbio. (ESCAGEDO, 2013, p. 671).

O marcador *bueno* também coopera para a organização da interação:

- Início de uma despedida.

Bueno, ¡mañana nos vemos! ¡Adiós!

- Início e manutenção do turno

Bueno, comenzaremos nuestra clase ahora, hablaremos sobre [...]

❖ CERTO? / ¿CIERTO?

O vocabulário “cierto” é classificado na gramática tradicional de algumas maneiras:

- Adjetivo indefinido (variável)

Cierto hombre salió de su casa muy joven [...]

- Adjetivo qualitativo (variável)

Esto es un hecho *cierto*, vi en el periódico.

O léxico “cierto” também é utilizado na língua portuguesa como um marcador discursivo interacional (certo?), usado sempre nos finais de perguntas, como nos exemplos abaixo:

Mariana virá hoje, *certo?*

Em espanhol, no entanto, não há esse uso da palavra “certo” como um marcador discursivo, mas ele só funciona como um adjetivo. Nas nossas transcrições foram encontrados alguns exemplos, e escolhemos apenas três para analisarmos neste trabalho:

a- La lectura, lo que has comprendido, lo que has buscado. ¿Sí? ¿*Cierto?*

b- ¿*Cierto?* ¿Qué vamos hacer?

c- [...] Las palabras son comprensiveis [sic] o no, lo que ustedes prefieren, entonces van hacer este, ¿*cierto?*

Os marcadores acima foram utilizados com uma função interpessoal, como maneira de facilitar a intercomunicação entre os interlocutores. Porém, como já vimos, a palavra “cierto” em espanhol somente é utilizada como adjetivo. Logo, podemos trocar esse vocabulário utilizado anteriormente por outros de mesmo valor semântico, como, por exemplo:

a- La lectura, lo que has comprendido, lo que has buscado. ¿Sí? ¿Vale?

b- ¿Vale? ¿Qué vamos hacer?

❖ HÃ?

Esta partícula somente é utilizada na língua portuguesa, como um marcador discursivo interativo não- lexicalizado. O seu sentido discursivo indica uma forma de interagir com o interlocutor, confirmando ou até mesmo perguntando algo que não se compreendeu acerca de algo expresso anteriormente.

Na língua portuguesa, o “hã” é classificado com uma interjeição, classe gramatical já abordada anteriormente no nosso trabalho. Buscando seu significado em alguns dicionários, encontramos:

Hã: Interjeição- Demonstra admiração, indecisão, preguiça, reflexão (Dicionário online Michaelis).

interj. Indica que alguém não compreendeu ou não ouviu claramente o que foi dito. Expressa admiração, surpresa, espanto [...] (Dicionário Dicio.com.br).

A interjeição/ marcador abordados mais acima tem sua origem onomatopeica e também é utilizada, além das definições vistas, anteriormente, para responder algum chamamento, para interrogar ou exprimir dúvidas.

Na nossa pesquisa, encontramos a partícula “hã?” sendo utilizadas das seguintes formas:

¿Hã? La roja, eso, la bebida es la leche

¿Cuál es la información? ¿El alemán? ¿Hã?

Essas partículas deveriam ser substituídas por outras que assumem os mesmos valores semânticos em espanhol, como por exemplo: ¿Cómo? ¿Qué?

❖ MAS

Segundo o Dicionário de língua portuguesa Michaelis online, o marcador discursivo (conjunção) “mas” pode expressar as seguintes ideias:

1. Indica oposição ou restrição entre dois termos ou duas orações; contudo, entretanto, no entanto, porém, todavia: Ela é relapsa, mas muito inteligente.
2. Denota a verdade sobre algo, após uma oração negativa: Não foi à festa da amiga porque estava doente, mas gostaria muito de ter ido.
3. Denota uma ressalva ou uma exceção em relação a algo que foi dito: Vivia na criminalidade, mas era um bom filho.
4. No início de uma oração, indica relação com a ideia apresentada anteriormente: Mas você não acha que essa sua explicação é pouco convincente?
5. Exprime a causa de uma ação anterior: Não o deixei entrar, mas ele já havia sido avisado que não viesse.
6. Usada após um pedido de desculpas, introduz uma opinião que pode diferir da do interlocutor: Desculpe, mas acho que você está errado quando diz que ela não o cumprimentou deliberadamente.
7. Adiciona um comentário depois de sim ou não, que de certa forma contesta ou diminui o valor do que se quis expressar: Exibida, não, mas espontânea. Inteligente, sim, mas muito arrogante.
8. Expressa censura a atos ou ditos: Entendo que ela não tinha que ficar, mas poderia ter avisado que ia embora.
9. Demonstra diferenças entre duas coisas parecidas: As duas professoras são boas, mas uma é voltada à formação do aluno e a outra, à transmissão do conteúdo

Em comparação com o dicionário da Real Academia (2014), que define o marcador “pero” das seguintes formas:

1. conj. advers. U. para contraponer a un concepto otro diverso o ampliativo del anterior. El dinero hace ricos a los hombres, pero no dichosos. Le injurié con efecto, pero él primero me había injuriado a mí.

2. conj. advers. U. a principio de cláusula sin referirse a otra anterior, para dar énfasis o fuerza de expresión a lo que se dice. Pero, ¿dónde vas a meter tantos libros? Pero ¡qué hermosa noche!

3. conj. advers. De sus. *sino*.

O marcador “pero” já foi abordado um pouco mais acima no nosso trabalho, logo não desejamos que o trabalho fique repetitivo. Quanto às definições anteriores, podemos perceber que tanto o “mas” como o “pero” sempre retomam algo dito anteriormente, seja uma palavra ou expressão, fazendo-o de forma de discordância, incompatibilidade com algo feito, ouvido ou dito anteriormente e também uma discordância parcial (concorda em parte com o que se disse, mas tem algo a ressaltar).

Nas nossas transcrições, encontramos o marcador sendo utilizado como forma de interlíngua, no seguinte enunciado:

Mas, ¿cómo sería el trabajo para presentar?

❖ MISMO QUE

Esta é uma forma da língua portuguesa, uma conjunção subordinativa concessiva. No espanhol, sua forma é “aunque”. Muitas vezes, na língua espanhola, a forma “aunque” também pode exercer o valor semântico de “conjunção adversativa”:

Estoy enfermo, *aunque* esté trabajando. (Concessão)

Tengo mil reales, *aunque* quería tener más. (Adversidade)

A frase encontrada em uma de nossas gravações foi a seguinte:

Mismo que sea, esteya [sic] en el contrario...

❖ NA VERDADE

A forma acima foi utilizada puramente no português, como um problema de interlíngua. Sua forma na língua espanhola é “en verdad”. A frase transcrita em nossa gravação foi a seguinte:

Na verdade, no especificamente, no pedindo [sic] actividades gramaticales

Reescrevendo a frase adequadamente à língua espanhola, teríamos:

En verdad, no especificamente, no pidiendo actividades gramaticales.

❖ NÉ?

Se buscamos em um dicionário o valor semântico de “né?” encontramos na maioria deles a resposta: “contração de ‘*não é?*’, advérbio”. No campo da morfologia, bem sabemos que esta partícula produz esse significado, porém essa partícula no uso da língua significa muito mais que isso.

Além do seu uso como a contração de “*não é?*”, o marcador “né” vem sendo utilizado com frequência com o valor, que muitos consideram até mesmo como “um vício de linguagem”, devido à repetição exacerbada em algumas situações. Nesse caso, a partícula não mais significa “*não é?*”, mas não carrega um valor semântico específico no seu uso, passando a exercer um valor copulativo. Mais abaixo, colocamos um texto em português, no qual encontramos vários usos do marcador discursivo “né” com esse sentido:

“eu acho um fato interessante... né... foi como meu pai e minha mãe vieram se conhecer... né... que... minha mãe morava no Piauí com toda a família... né...meu... meu avô... materno no caso... era maquinista... ele sofreu um acidente... infelizmente morreu...minha mãe tinha cinco anos... né... e o

irmão mais velho dela... meu padrinho... tinha dezessete e ele foi obrigado a trabalhar... foi trabalhar no banco... e... ele foi...o banco... no caso... estava... com um número de funcionários cheio e ele teve que ir para outro local e pediu transferência prum mais perto de Parnaíba que era a cidade onde eles moravam e por engano o... o...escrivão entendeu Paraíba... né... e meu... minha família veio parar em Mossoró que exatamente o local mais perto onde tinha vaga pra funcionário do Banco do Brasil e:: ela foi parar na rua do meu pai... né...e começaram a se conhecer...namoraram onze anos ...né... pararam algum tempo... brigaram... é lógico... porque todo relacionamento tem uma briga... né...e eu achei esse fato muito interessante porque foi uma coincidência incrível...né... como vieram se conhecer... namoraram e hoje... e até hoje estão juntos... dezessete anos de casados.”

(CUNHA, M .F. A. (org.) **Corpus discurso & gramática: a língua falada e escrita na cidade de Natal**. Natal: EdUFRN, 1998.)

Como pudemos ver no texto acima, o marcador “né?” não foi utilizado como um valor de advérbio, mas sim, sem carga semântica em seu uso. O marcador “né” é considerado como um marcador final, pois é utilizado sempre aos finais de frase. A partícula também é tratada como sendo interacional, conversacional, pois somente é utilizada na interação com o outro. Na perspectiva da Linguística sistêmico-funcional, Halliday (1989) trata sobre a função interacional. Partindo da ideia de Halliday, esses marcadores interacionais cumprem duas funções, ambas relacionadas com a troca de falantes: indicam a entrega explícita do turno a outro interlocutor.

Nas nossas gravações, encontramos o marcador das seguintes formas:

-El noruego vive junto a la casa azul, *né?*

-Bueno, ¿y cuál es la propuesta que ella decía que era la propuesta vigente hasta el momento, antes de su propuesta?

-Tradicional, *né?* ¿Normativa?

[...] porque aquí es, aquí es esquierda dela [sic], *né?*

O marcador “*né*”, encontrado nas frases acima poderiam ser substituídos, sem alteração de sentido pelas seguintes formas: “¿no?” “¿sí?”, entre outras formas.

❖ POR SU VEZ

Este marcador está como uma forma de tradução direta da língua portuguesa, o marcador “por sua vez”. Porém, em espanhol utiliza-se a expressão “por su parte” o “a su vez”. O Dicionário de Partículas Discursivas do Espanhol, coordenado por Briz Gómez (2000) define o marcador “por su parte” da seguinte forma:

“Presenta el miembro del discurso en el que aparece como la continuación de una información anterior con la que contrasta; ambos son comentarios de un mismo tema.

La nación débil esgrime argumentos pragmáticos para acogerse a la sombra de la nación fuerte, pero ésta, por su parte, apela a argumentos morales para imponer su hegemonía sobre aquélla.”

Nas gravações, a partícula foi utilizada da seguinte forma:

....Nuestros profesores, *por su vez*, por lo de ellos y tal [...]

Utilizando a partícula de forma adequada ao que pede a língua, teríamos:

...Nuestros profesores, *por su parte*, por lo de ellos y tal [...]

❖ TODAVÍA

Podemos afirmar que o vocábulo “*todavía*” é um falso cognato entre o português e o espanhol. Quanto às suas definições, temos o seguinte:

O Dicionário da Real Academia Online (2014) define o marcador “*todavía*” deste modo:

“1. Adv. Hasta un momento determinado desde tiempo anterior. Está durmiendo todavía.

2. Adv. Con todo eso, no obstante, sin embargo. Es muy ingrato, pero todavía quiero yo hacerle bien.

3. Adv. U. con sentido concesivo corrigiendo una frase anterior. ¿Para qué ahorras?; todavía si tuvieras hijos estaría justificado.

4. Adv. Denota encarecimiento o ponderación. Juan es todavía más aplicado que su hermano.

*5. Adv. desus. **siempre** (ll en todo tiempo).”*

Já o Dicionário de língua portuguesa Michaelis online define a palavra “todavía” em português como:

1. Conj. Palavra gramatical que liga dois termos ou duas orações, estabelecendo uma relação de oposição; contudo, entretanto, mas, porém, todavia: “Aparentemente, há nada mais contristador que uma dessas terríveis pestes que devastam um ponto do globo? E, todavia, esse suposto mal é um benefício, não só porque elimina os organismos fracos, incapazes de resistência, como porque dá lugar à observação, à descoberta da droga curativa” (MA4).

Desde a mudança da classe gramatical, até mesmo o significado das palavras, podemos perceber a distinção entre a mesma palavra aplicada às duas línguas. Em uma de nossas gravações, encontramos o marcador discursivo sendo utilizado da seguinte forma:

*Eran muchos capítulos, pero yo sabía que no había tiempo, pero **todavía** quería que hubieran leído estos textos.*

No exemplo retirado da gravação, podemos perceber que o valor semântico exercido pelo léxico acima é de uma conjunção coordenativa adversativa. Entretanto, como visto anteriormente, no espanhol, o vocabulário “todavía” exerce a função de um advérbio de tempo. Logo, essa conjunção no enunciado acima, poderia ser substituída por: sin embargo, aunque.

Outra observação que podemos fazer sobre o enunciado acima é que o conector “pero” não está bem posto ao lado do “todavía”, o que dificulta ainda mais o entendimento de quem lê a frase. A frase faria mais sentido se fosse enunciada da seguinte forma:

*Eran muchos capítulos, pero yo sabía que no había tiempo, **sin embargo** quería que hubieran leído estos textos.*

❖ Sobre o uso de *então/ entonces*

O léxico “então/ entonces” chamou nossa atenção neste respectivo trabalho, pois sua utilização foi muito frequente na fala dos sujeitos participantes de nossas gravações. O vocabulário está dicionarizado como um advérbio, mas também pode ser utilizado como uma interjeição ou conjunção conclusiva.

Como advérbio: Desperté muy temprano hoy, entonces llegué temprano en la escuela.

Como interjeição: - Você gostou da festa?

- Então, muito! (Esse uso é mais frequente em português).

Como conjunção conclusiva: Mariana no viene hoy, entonces no haré la comida especial.

Quando observamos a fala de brasileiros (tanto na língua portuguesa, como na espanhola), percebemos o uso muito frequente do “então/ entonces”, que chega, muitas vezes a ser exagerado. O uso mais frequente e conhecido do entonces/ então é o léxico enquanto advérbio.

Este léxico também funciona como marcador discursivo e está entre o grupo de marcadores polifuncionais, ou seja, pode assumir, em diversas situações, funções diversas, a depender do contexto no qual é utilizado. Colocamos abaixo alguns exemplos retirados das nossas gravações:

Explicativo

Falta formol, el ganés. *Então* allí é formol y pájaros.

Copulativo

1. Pero, vamos leer [sic] las informaciones otra vez para ver si estamos correctos, porque son posibilidades, *entonces* si todas las informaciones corresponden.
2. *Entonces*, para decidirmos [sic] cual obra es más sencilla, cual obra tiene los personajes que es posible comprender mejor, entonces, realmente decir [...]

Continuação do discursos

1. [...] porque como las chicas no van estar [sic] presentes, necesitan saber sus notas para hacer de la clase, *entonces* hasta sábado eh... las notas de todos ustedes [...]
2. [...] porque sé sus dificultades y venía para la conversación sobre los libros, ¿sí? *Entonces*, ¿ustedes quieren esperar un poquito para poder llegar y hacer una revisión? [...]
3. [...] Las palabras son comprensiveis [sic] o no, lo que ustedes prefieren, *entonces* van hacer este, ¿cierto?

Conclusão

1. El noruego vive junto a la casa azul, *então* ele não cria gatos
2. Ese “filiação identificadora” sería voltado para cosa más individual, pero buscando en el colectivo, como se fose [sic] una ligación. *Então* estamos el, el colectivo y transferimos para el individual en nuestro contexto.
3. Cómo, ¿cómo es España? Bueno, *entonces* trabajamos con Argentina [...]

4. [...] la manera cómo vas a entender el mundo, vas a entender bajo tus puntos de vista, bajo tu historia de vida, bajo tus experiencias, ese tomada de subjetividad, *entonces*, el elemento que presentamos, para uno puede ser muy interesante, para otro puede ser fome [...]

5. Es una traducción mal hecha de, por qué los chilenos nos parecen, *entonces* dicen, está mal, está mal traducida.

6. [...] porque muchas veces tengo, eh, tengo vontade de acesar [sic] alguna cosa y no comprender, no tem legenda [sic] en português, *entonces* ...

7. El individuo que fuma bluemaster bebe cerveza. Bebe cerveza. *Entonces*, bom [sic], cerveza sería...

Consecutivo

1. Como, por ejemplo, es, una persona que está en núcleo de lenguas hay pasado por la enseñanza fundamental y *então* solo en la enseñanza media entramos en la universidade [...]

2. [...] estaba muy difícil para ella porque tiene que participar de muchos eventos, *entonces*, no, no, no, entonces, ella habló conmigo ayer por el facebook y preguntó qué podría hacer [...] no tiene tiempo para que ella pudiese hacer, *entonces*, eh, hablé para hacer una pesquisa, una pequeña de García Márquez [...] para que pueda por lo menos llegar a una puntuación para proseguir.

❖ Sobre o uso de *vale*

Segundo alguns teóricos, o marcador “vale” surgiu da forma verbal “valer” no modo imperativo. Conforme afirma Domínguez Portela (2013), muitos marcadores surgiram de verbos nesse modo verbal e isso não é coincidência, já que uma das marcas do imperativo é a relação com seu interlocutor (quem usa esse modo, usa sempre em relação à outra pessoa).

O teórico ainda afirma que a palavra “vale” como marcador discursivo ainda é muito recente. Segundo Zorraquino e Portolés (1999), vale é um marcador conversacional, pois é utilizado em interações entre interlocutores.

Alguns dicionários afirmam que a partícula “Vale” expressa um sentido de conformidade ou acordo, consentimento ou aquiescência ao que acaba de ser proposto ou afirmado e também expressa o sentido de “basta”. Em outros, o marcador tem sinônimo de “bueno”. O dicionário da Real Academia, ao definir o léxico “vale” o faz de seguinte forma:

1. interj. U. alguna vez para despedirse en estilo cortesano y familiar.
2. Adiós o despedida que se da a un muerto, o el que dice al remateo término de algo. Vale último, postrero.

É muito arriscado atribuir sinônimos aos marcadores, isso devido ao alto grau de polifuncionalidade dos mesmos. Por essa razão, é muito complicado pensar que “bueno” possui os mesmos valores semânticos em todos os contextos que no uso de “vale”. Aschenberg e Loureda Llamas (2011) afirmam que “la polifuncionalidad de los marcadores dificulta que encontremos auténtico sinónimos en todos los usos de un determinado marcador.”

Nas nossas gravações foi encontrado o uso do marcador “vale” em algumas situações:

1. Utilizado como resposta

Ex.: ¡**Vale!** El pez es del alemán

2. Utilizado para encerrar o que se disse anteriormente

Ex.: Leche, no sé si. Está, ¡**vale!**

3. Como pergunta- se pede confirmação do que se disse anteriormente

Ex.: El hombre que tiene caballos vive al lado del chico que fuma, ¿**vale?**

4. Como significado de “basta”.

Ex.: ¡**Vale!** Allí está todas las informaciones para rellenar todos los huecos

5. Como confirmação do que se acaba de dizer.

Ex.: **Vale**, la primera idea, pensemos en gramática.

Vale ressaltar que o marcador discursivo “vale” nem sempre teve tantos valores semânticos em uso. Até o fim dos anos 60 não se encontram registros da partícula como discursiva. Um uso muito comum dessa partícula era com a expressão “vale dios”. O marcador só começou a adquirir uma característica mais pragmática a partir dos anos 80.

Abaixo sistematizamos os marcados discursivos que aparecem em nossas gravações, utilizados em língua espanhola (mal utilizados), e sugerimos como seria sua correspondência em espanhol nesse contexto:

Quadro 30- Alguns Marcadores mal utilizados na pesquisa

Marcadores problema interlíngua Gravações	com de nas	Vezez utilizados	Correspondência em Espanhol
¿Cierto?		3 vezes	Vale
Ahí/ y ahí		56 vezes	Entonces
Hã?		10 vezes	¿Cómo?
Então		4 vezes	Entonces
Né?		4 vezes	¿Sí? ¿No?
Bom		1 vez	Bien/ Bueno
Mas		2 vezes	Pero
Tipo		1 vez	Por ejemplo
Así/ assim		7 vezes	Por ejemplo/ o sea (conclusivo)
Sendo que		1 vez	Siendo que
Na verdade		1 vez	En verdad

Por su vez	1 vez	A su vez
As veces	1 vez	A veces
Buen	1 vez	Bien/ Bueno
Mismo que	1 vez	Aunque
Tan así	1 vez	De ese modo
Todavía	1 vez	Aunque
A la verdad	1 vez	En verdad
Y después (utilizado várias vezes em uma mesma situação)	3 vezes	Y entonces
Ah, tá!	1 vez	Vale

Através desse presente resultado, podemos refletir sobre alguns marcadores, que se tornam, muitas vezes, quase “viciantes” na fala de muitos brasileiros, um exemplo disso é o “né, assim, aí/ e aí”, entre outros. O costume de se usar sempre essas partículas na língua portuguesa, acarretou em uma transferência linguística entre o português e o espanhol, no momento do uso da língua espanhola.

Quadro 31- Classificação de alguns marcadores encontrados na pesquisa

Estruturadores das informações	Entonces Y ahí (Interlíngua) Tampoco Primeramente Obviamente Incluso Generalmente Quizá
Reformuladores	Entonces O sea Sendo que Y luego A veces Por lo tanto Ni siquiera Ahora

Operadores Argumentativos	Porque En verdad En realidad Por ejemplo Creo que Pero A pesar de que Pero bueno Realmente Aunque Sino que
Marcadores Conversacionales	Bueno (Bom) Bien Vale Mira Oye ¿Cierto? (Interlúgua) ¿No? ¿Sí? ¿Está? Exactamente Después ¿An? ¿Perciben? ¿No es eso? ¿Verdad? ¡Vamos! ¡Eso! Né? (Interlúgua) ¡Ah! Tipo Así Por favor Sinceramente ¡Dale! Buen (Interlúgua)

Quadro 32- Algumas funções dos Marcadores retirados das gravações

MARCADORES COM FUNÇÃO COMUNICATIVA	Vale Dale Exactamente Mira ¿No? Bueno Bien Né? Realmente Oye Primeramente Obviamente Y después ¡Atención! ¡Escuchen! ¡Adelante!
MARCADORES COM FUNÇÃO SINTÁTICA	Pero Porque Sin embargo Luego Por ejemplo Aunque O sea Todavía A veces Sino Creo que Tampoco Mientras Además de eso

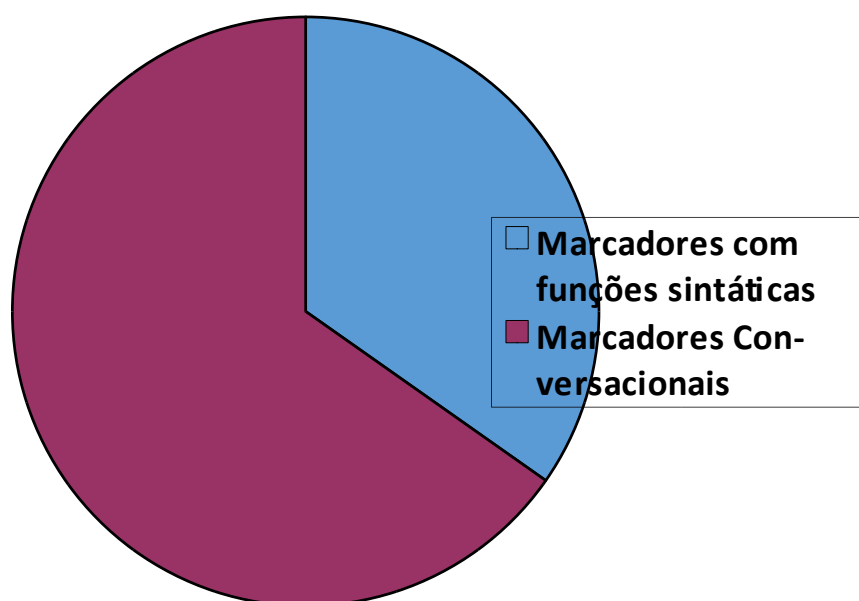
MARCADORES VERBAIS NÃO-LEXICAIS	Ah Hum Eh Hã
--	-----------------------

Sobre os marcadores com problemas de interferência ou transferência linguística, a maioria dos que possuíam alguma problema, era de característica conversacional, totalizando:

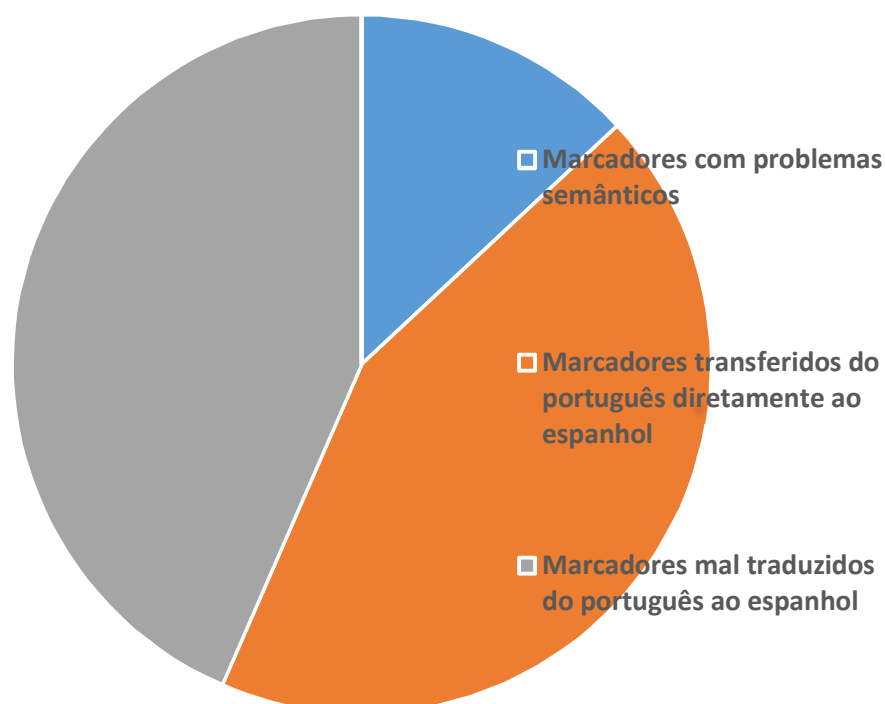
65,2% de marcadores conversacionais

35,7% de marcadores com funções sintáticas

Gráfico 1- Funções dos marcadores

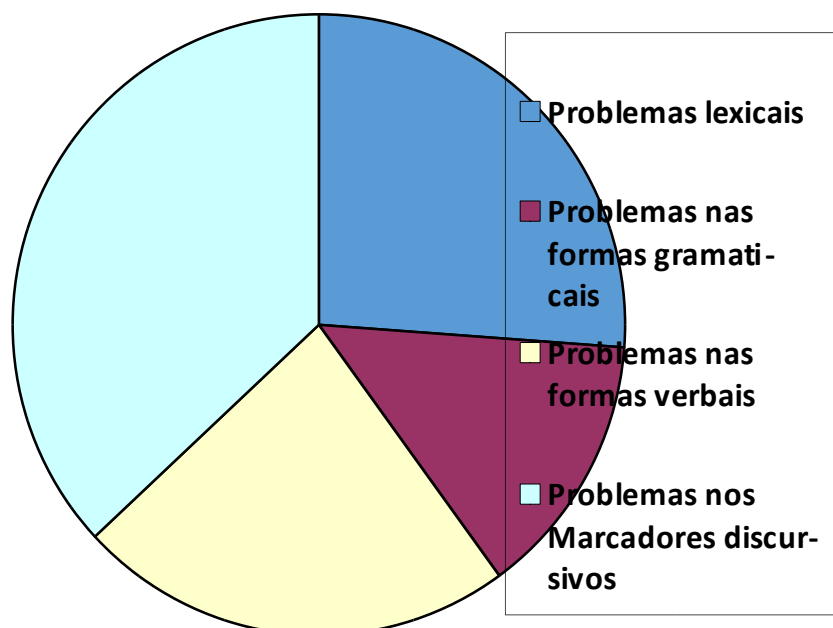


Isso também deve-se ao fato dos marcadores conversacionais serem de caráter espontâneo, o que deixa o falante mais “livre” no momento de sua fala, diferentemente daqueles que possuem característica sintática.

Gráfico 2- Problemas de interferência nos marcadores discursivos

De acordo com essa pesquisa, 13,04% dos problemas de transferência/interferência nos marcadores discursivos estavam relacionados a questões semânticas, 43,47% eram marcadores transferidos do português diretamente para a língua espanhola, e 43,47% eram marcadores discursivos mal traduzidos (traduzidos diretamente) do português ao espanhol.

Gráfico 3- Problemas gerais de interferência linguística



Analisando os problemas gerais de interlíngua em todos os nossos dados, pudemos coletar que 26,15% dos problemas de transferência/ interferência foram caracterizados por “desvios” lexicais, 13,8 % são falhas nas formas gramaticais, 23,07% são problemas na utilização dos verbos, e 36,92% são equívocos no uso dos marcadores discursivos.

Como pode-se ver em nossos dados, a classe de palavras em que mais esses problemas foram manifestos foi a dos Marcadores Discursivos, nosso objeto de estudo. Isso, talvez se deva a questionamentos que fizemos ao início do nosso trabalho: será que o problema grande de transferência e interferência nessa classe deve-se ao fato de essa ser de caráter espontâneo, não permitindo muitas vezes que se pense bem antes de pronunciar tal partícula? Ou será que, realmente não existe uma preocupação por parte dos brasileiros falantes do espanhol como língua estrangeira, por colocar bem em seu discurso e até mesmo buscar estudar e compreender a particularidade desse enlaces discursivos?

De todo modo, essa pesquisa despertou o interesse por entender qual a necessidade dos alunos estudantes da língua espanhola e também daqueles que já passaram dessa fase estudantil, talvez os poucos materiais didáticos não sejam, muitas vezes, suficientes para poder refletir a respeito da aprendizagem dessa classe tão importante para nós, que é a dos marcadores discursivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo alguns estudiosos, a elasticidade do espanhol e sua capacidade de adaptação provocam que esta língua cada vez mais se estenda a nível internacional em seu crescimento. A língua é falada em mais de vinte países (oficialmente), o que faz com que o conhecimento sobre ela seja importante para o mercado financeiro global.

Aqui na América Latina, o espanhol é a língua oficial de todos os países, exceto o Brasil. Programas como o Mercosul unem cada vez mais esses países americanos, logo, a relação entre o Brasil e os demais países americanos tem crescido gradativamente, devido a razões financeiras. Em 2005 foi aprovada o que ficou conhecida como “A lei do espanhol”, que tornou o ensino do espanhol como oferta obrigatória pela escola, sendo facultativo no ensino fundamental e obrigatório no Ensino Médio. A oferta do idioma deveria ser feita no horário regular de aula dos alunos. Através dessa lei, tivemos, no Brasil, uma maior oferta do ensino de espanhol nas escolas privadas e públicas, e também a abertura de mais vagas no Curso de Letras Espanhol nas universidades públicas.

Devido a mudanças governamentais, ocorridas desde o ano de 2016, muitas medidas foram tomadas a fim de “colocar em ordem” algumas coisas, e isso atingiu também o campo educacional. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A. No parágrafo 4º, fala-se a respeito do ensino de línguas estrangeiras:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Hoje temos a incerteza sobre como se dará o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, sobretudo, nas públicas, já que é provável que com a oferta optativa do espanhol, haja menos investimentos governamentais na língua. É sabido, como já mencionado anteriormente, que o Brasil é o único país da América Latina em que o espanhol não é a língua oficial, e esse necessita manter relações, sejam políticas ou simplesmente sociais. O ensino da língua espanhola no Brasil não deve servir somente como um modo de aprender a língua por si própria, mas

também deve ser uma oportunidade de pensar nas diferenças e semelhanças identitárias existentes entre os povos e países falantes do espanhol, pensar em sua cultura e importância para a sociedade.

Tratando-se de uma língua nova, no campo do ensino e aprendizagem, se comparada com o inglês, por exemplo, ainda há poucos materiais e profissionais que trabalham com a língua espanhola, e isso é uma das maiores dificuldades no ensino dessa língua. É necessário que se criem propostas para a expansão da língua como algo necessário na educação brasileira e que se pense em sua real importância.

Compreende-se também que para um ensino efetivo de qualquer língua estrangeira, seja necessário trabalhar diversos aspectos, como as habilidades que compõem a língua, as quais consideram várias situações com as que no âmbito do ensino, o estudante pode deparar-se: leitura, escrita, compreensão oral, produção oral.

Até há umas décadas atrás, a escrita e a leitura eram as habilidades privilegiadas no ambiente escolar. A produção e compreensão oral não eram vistas com tanta importância, mais adiante, como vimos no nosso trabalho, tanto no método natural, como no audiolingual, essas duas habilidades agora começaram a ter mais importância, mas ainda desde uma perspectiva estrutural, sem contemplar as necessidades reais da comunicação. Somente no enfoque comunicativo, este chamado de enfoque, porque não considera que haja um único meio (método) para a aprendizagem de uma línguas, mas sim, vários caminhos possíveis. (MARTÍN SÁNCHEZ, 2009).

No ensino de uma língua estrangeira, é necessário trabalhar com todas as destrezas linguísticas. No caso dos nossos dados, todos incrementados na habilidade da produção oral, por também se tratar de uma destreza muito espontânea, vimos que ainda existe muita dificuldade por parte dos brasileiros, mesmo quando esses já se encontram em nível avançado da língua espanhola, em utilizar completamente bem a língua.

A língua possui como corpus de estudo várias áreas. Compreendemos que cada uma delas é muito importante para seu desenvolvimento. A Semântica e a Pragmática são campos da Linguística que se desenvolvem cada vez mais. Podemos observar que a Pragmática se preocupa com o uso da linguagem, em

relação entre enunciado- contexto- interlocutores. Estas duas se mostram muito importantes no ensino- aprendizagem de uma língua, pois na comunicação são considerados também os fatores extralinguísticos, como por exemplo, a posição que ocupam os interlocutores na relação que mantêm um com respeito ao outro.

Sobre o problema da interlíngua nos processos de aprendizagem da língua espanhola, chegamos à conclusão de que é necessário abrir um espaço maior neste campo de estudo nas escolas e cursos de idiomas. O espanhol e o português, como são línguas muito próximas, dá-se, então uma dificuldade maior para que estudantes brasileiros compreendam que é necessário, realmente, considerar seriamente a língua espanhola.

É bem sabido de todos que a interlíngua é uma fase intermediária entre a língua materna e a estrangeira, quando a aprendizagem está em curso. Mas, a partir do momento em que esta fase se prolonga cada vez mais, e não existe tanta preocupação e, avançar de nível, então já podemos encontrar um problema, a fossilização. Vemos isso refletido, frequentemente na oralidade: brasileiros que acreditam que o espanhol é muito fácil, mas na verdade o que falam se trata bem mais do português do que do espanhol. É necessário que nos ambientes de ensino- aprendizagem desta língua no Brasil, priorize-se mais este processo, de modo que se incentive a evolução nos níveis de aprendizagem do aluno.

Todo este problema de interlíngua, muitas vezes se reflete também no uso dos marcadores discursivos. É muito comum para um estudante de línguas estrangeiras, inserir os conectores discursivos de seu idioma materno na língua estudada. Como foi discutido ao longo deste trabalho, cada língua possui suas próprias partículas discursivas e seus usos particulares, não sempre intercambiáveis.

Quanto à Análise Contrastiva, mesmo com todas as críticas a ela feitas, sabemos de sua real importância para a reflexão das diferenças e análise linguística comparativa entre duas línguas. Esse tipo de trabalho, ajuda-nos a enxergar falhas que muitas vezes não paramos para refletir sobre elas. A comparação entre a LM e a LE, possibilita-nos pensar nas semelhanças e diferenças entre as duas línguas, e a partir de então, aprimorar a língua estudada, no nosso caso, o espanhol.

Com um tempo, surge a Análise de erros com Corder (1967), que considera as falhas como um processo normal da aprendizagem de qualquer língua. Esse tipo

de trabalho também nos possibilita a reflexão, principalmente em sala de aula, onde falhas de alunos ocorrem frequentemente. Devemos conscientizar-nos de que não é incabível ao aluno, cometer erros. O papel do professor de línguas não é apontar as falhas e ser intolerante ao erro, mas sim, refletir em como se utilizar desses desvios para fazer o aluno avançar seu nível, tornar esse erro como apenas uma etapa da aprendizagem.

Sobre os Marcadores Discursivos, é indiscutível a sua importância no processo de aprendizagem da língua espanhola. A todo tempo, seja na oralidade ou na escrita, estamos utilizando essas partículas. E, quando tratamos de discursos espontâneos, é inevitável o seu uso.

Colocamos ao início de nosso trabalho a seguinte hipótese: “como os marcadores discursivos são utilizados em espanhol, pelos falantes nativos do português (brasileiros)?” Com esse questionamento, procuramos buscar como os falantes da língua espanhola, já em níveis avançados da língua, utilizavam essas partículas discursivas. Como falado ao início de nossa dissertação, acreditávamos que ocorria um problema de interlíngua no campo das partículas discursivas, e isso era considerado de forma natural pelos sujeitos, já que não era dada tanta importância a essa unidade linguística.

Em nosso trabalho, foi possível observar que muitos marcadores foram utilizados nas gravações foram traduções diretas do português ao espanhol e que, em verdade, a forma correta era outra. Tudo isso nos fez ver que às vezes não há uma preocupação muito grande, quando se estuda espanhol como LE, por cuidar no momento da enunciação, o marcador discursiva que se emprega.

É notório, para nós, que os marcadores discursivos produzem um efeito que às vezes pode ser decisivo no enunciado, de forma que se compreenda o que realmente se quer transmitir, e uma partícula pode ter vários sentidos, dependendo do seu uso, o que dificulta ainda mais o processo. Neste sentido, chega-se à conclusão de que é necessário abrir um espaço maior para o estudo dos marcadores discursivos, tanto nas escolas, como em cursos de idiomas, pois, como o português e o espanhol são línguas muito próximas, desde uma perspectiva estrutural, léxica, morfossintática e semântica, há uma tendência para a ocorrência de uma interferência linguística muito grande, do primeiro sobre o segundo.

Um ponto também importante em sala de aula de ELE é sobre a polifuncionalidade dos marcadores discursivos. Os conectores, como já vimos anteriormente, possuem a capacidade de oferecer vários significados contextuais. Com isso, já podemos ver um dos problemas que ocorrem quando um marcador é dicionarizado. Geralmente, quando isso ocorre, elege-se um ou dois dos significados, e o dicionário tão somente informa sobre eles, como se não houvesse outros possíveis sentidos (por trata-se de um dicionários, seus objetivos são mais diretos e práticos). É necessário pensar que muitos marcadores são polifuncionais, e que não sempre é possível determinar “significado(s) principal(is) para eles. (ASCHENBERG; LOUREDA LLAMAS, 2011).

Pensamos que é muito importante, no ambiente de ensino e aprendizagem, trabalhar com os alunos a propósito desta variedade de sentidos/ significados que um só marcador discursivo pode possuir, de modo que se compare com os usos da língua materna de forma contrastiva, nos mesmos contextos.

Por fim, acreditamos que é necessária a criação de materiais específicos acerca dos marcadores discursivos da língua espanhola. Seria muito relevante também pensar em uns mais direcionados para o ensino- aprendizagem, pois, geralmente, quando encontramos livros no Brasil com esta temática, são muitos teóricos e muito específicos, direcionados a pessoas que são da área da Linguística ou que estão se aprofundando mais no campo da língua. É importante também \ criação de materiais sobre os conectores discursivos que contrastem a língua portuguesa com a espanhola, na tentativa de mostrar suas divergências e usos. Concluimos, então, que os marcadores discursivos assumem na língua um importante papel, pois sentimos a necessidade de utilizá-los quando escrevemos ou falamos. Logo, esta é a principal relevância do presente trabalho, tanto em forma de investigações (como já fizemos), como em livros teóricos e didáticos, e principalmente em sala de aula (seja com alunos de cursos ou escolas).

Observação: A coleta de dados recolhidos em banco, vem sendo objeto de diversos trabalhos do Grupo de Pesquisa liderado pelo professor Dr. José Alberto Miranda Poza e **aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob os números de protocolo 0168.0.172.000-09 e 0120.0.172.000-10.**

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ANSCOMBRE, Jean Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Madrid: Gredos, 1994.

ARANHA, Fonseca. **Os Analogistas e os Anomalistas. Artigo científico, 2011.** Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-analogistas-e-os-anomalistas/57174>. Data de acesso: 02/02/2017.

ARISTÓTELES. **Da interpretação**. Tradução José Veríssimo Teixeira da Mata. São Paulo: Unesp, 2013.

ARMENGAUD, Françoise. **A Pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ASCHEMBERG, Heidi; LOUREDA LAMAS, Óscar. (eds.) **Marcadores del discurso: de la descripción a la definición**. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**, 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIERI DURÃO, Amorim. TRANSFERÊNCIA (INTERFERÊNCIA) LINGÜÍSTICA: UM FENÔMENO AINDA VIGENTE? 2008. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1035/811> Data de acesso: 15/03/2018.

BOSQUE, Ignacio. Sobre la teoría de la definición lexicográfica. **Verba, Anuario galego de filoloxía** (Universidade de Santiago de Compostela) nº 9, p. 105-123, 1982

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 1999. p. 49-63. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Data de acesso: 03/05/2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Data de acesso: 03/05/2017.

BRIZ GÓMEZ, Antonio. Reflexiones sobre el Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE). Más allá de lo estrictamente lexicográfico. En: Veyrat, Montserrat et al (eds.): **La lingüística como reto epistemólogo. Homenaje al profesor Ángel López.** Madrid: Arco/ Libros, vol. 2, pp. 569- 582.

BRIZ GÓMEZ, Antonio; PORTOLÉS, José (Org.) **Diccionario de partículas discursivas del español,** (DDPD) 2000. Disponível em: <http://textodigital.com/P/DDPD/>). Data de acesso em: 4/ 08/ 2016.

BRIZ GÓMEZ, Antonio; PORTOLÉS, José. (Org). **Diccionario de partículas discursivas del español,** 2008. En línea, www.dpde.es.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. Sobre algunos tipos de falsos cognados. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos,** nº 8, p. 21-27, 1998.

_____. **Os dicionários de falsos amigos.** Pelotas: Editora Universidade católica de Pelotas, 2008. p. 1-17.

_____. ¡Cuán falsos (algunos) amigos! *Artetexto*, 10, pp 73- 84, 1999.

_____. Sobre algunos tipos de falsos cognatos. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos VIII*, pp. 21-27, 1998.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. **História da linguística**. Trad. Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: _____. (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p. 249-279.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. London: Praeger, 1986.

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Trad. Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: UNESP, 2005.

CHOMSKY, Noam. Remarks on nominalization. In: JACOBS, Roderick; ROSENBAUM, Peter. (Eds.). **Readings in English transformational grammar**. Waltham, Massachusetts: Ginn, 1970.

CHOMSKY, Noam. **The Minimalist Program**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

CORDER, Pit Stephen. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

CORDER, Pit Stephen. The significance of learner errors. **International Review of Applied Linguistics**, 5, p. 161-169, 1967

CORRAL ESTEVE, Cristina. **Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo**. Tese de doutorado. León: Universidad de León. 2010.

CRESWELL, Jonh. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Furtado (org.) **Corpus discurso & gramática: a língua falada e escrita na cidade de Natal**. Natal: EdUFRN, 1998.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Data de acesso: 22/05/2017.

DOMÍNGUEZ PORTELA, Soraya. O marcador discursivo vale: usos ou abusos?. Artigo Científico, 2011. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/344>. Data de acesso: 20/05/2016.

DOS SANTOS GOULART. As conjunções em livros didáticos, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8970/1/2014_CamilaCiarliniGoulartDosSantos.pdf. Data de acesso: 02/01/2017.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2004.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; WERNER, Reinhold. Caminhos para a seleção de nominata de um dicionário de falsos amigos. **Working Papers in Linguistics**, 12, p. 43-53, 2011.

ESCAGEDO, Análisis del marcador discursivo *bueno* en las conversaciones de estudiantes italianos y españoles hablando en español. Artigo científico, 2013. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/analisis-del-marcador->

[discursivo-bueno-en-las-conversaciones-de-estudiantes-italianos-y-espa%C3%B1oles-hablando-en-espa%C3%B1ol](#). Data de acesso: 01/02/2017.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **Introdução aos estudos lingüísticos, volume 3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, Solange de. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros**. Dissertação de mestrado. Fortaleza. Universidade Estadual do Ceará, 2007.

FEIJÓO, Benito. **Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português**. São Paulo: Embaixada da Espanha, 1992.

FEIJÓO HOYOS, Balbina L.; HOYOS ANDRADE, Rafael E.. **Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português**. São Paulo: Embajada de España / Consejería de Educación / Scritta Editorial, 1992.

FERNÁNDEZ, Rabasa. **Os conectores no desenvolvimento da competência textual/ discursiva de professores em formação: o que revela a prática do curso de letras/ espanhol?**. Dissertação de Mestrado. Brasília. Universidade de Brasília, 2012.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Colección Tesis Doctorales, 1990.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1995.

FISIAK, Jacek. (ed) **Contrastive Linguistics: Prospects and Problems**. Berlin: Mouton Publishers, 1984.

FISIAK, Jacek. (ed) **Historical syntax. (Trends in Linguistics/ Studies and Monographs, 23)**. Paris/ The Hague: Mouton, 1984.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008.

FRASER, Bruce. What are discourse markers?. *Journal of Pragmatics*, 31, p. 931-952, 1999.

FRIES, Charles. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1945.

GILI GAYA, Samuel. **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona: Biblograf, 1970.

GONÇALVES, Eliane. **Marcadores conversacionais na interlíngua de aprendizes de espanhol no Brasil**. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. **A palavra e a frase**. São Paulo. Ponte Editores, 2010.

GUTIÉRREZ ORDOÑÉZ, Salvador. **De pragmática y semántica**. Madrid: Arco Libros. 2002.

HALLIDAY, Michael. Part A. In: HALLIDAY, Michael; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HURFORD, James; HEASLEY, Brendan. **Semantics: a Coursebook**. Cambridge, Cambridge University Press. [Traducción española Curso de Semántica. Madrid: Visor. 1983].

LADO, Robert. **Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LOPES- DAMASIO, Lúcia Regiane. **Diacronia dos processos constitutivos do texto relativos a assim: Um novo enfoque da gramaticalização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011a.

LOPES- DAMASIO, Lúcia Regiane. Gramaticalização e Tradição Discursiva: Um estudo dos processos constitutivos do texto relativos a “assim”. In: **Textos selecionados: XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa: APL, 2011b, p. 325-342.

LYONS, John. **Introdução à lingüística teórica**. São Paulo: Edusp, 1979.

MAGRO, Maria Cristina; GONÇALVES. Análise contrastiva e análise de erros - um estudo comparativo, 1979. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/9767/8561>. Data de acesso: 12/05/2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. de (org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora UNICAMP, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTÍN- MARTÍN, José. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Ángel. Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, Nº 5, p. 54-70, 2009.

MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia; MONTOLÍO DURÁN, Estrella (Coords.): **Los marcadores del discurso. Teoría y análisis**. Madrid: Arco Libros, 1998.

MARTÍN ZORRAQUINO, Maria Antonia; PORTOLÉS, José. Los marcadores del discurso. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. (eds.) **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, vol.3, p.4051-4213.

MIRANDA POZA, José Alberto. La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil. **Eutomia** (Recife), v. 10, p. 339-361, 2012.

MIRANDA POZA, José Alberto. **Propuesta de análisis de falsos amigos en español y português: diacronia, campo léxico y cognición (Semántica de los prototipos)**. Valladolid: Editorial Verdelís, 2014.

MÓDOLO, Marcelo. Gramaticalização e semanticização das conjunções correlativas “sem cabeça”: o caso do que consecutivo. In: LOBO, T. et al. (Org.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 441-452. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-32.pdf>. Data de acesso: 20/07/2016.

MONTOLÍO, Estrella. **Conectores de la lengua escrita**. Barcelona: Ariel, 2001.

MONTOLÍO, Estrella. La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. In: M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán, (eds.) Los marcadores del discurso. Teoría y análisis. Madrid: Arco/libros, 1998, pp. 93-119.

MORRIS, Charles. **Foundations of the Theory of Signs**. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

MOYSÉS, Jere Juliana. Um estudo de Interlândia: análise de erros em espanhol cometidos por falantes do português brasileiro na graduação, 2014. Disponível em: http://dlim.fflch.usp.br/sites/dlim.fflch.usp.br/files/TGI_JulianaJereMoyses.pdf. Data de acesso: 04/01/2017.

NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias. La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos, 2010. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:2c417835-4fcb-43bc-a6a4-bd6690f8a8ce/2010-redele-19-04nogueira-pdf.pdf>. Data de acesso: 25/08/2016.

PASTOR CESTEROS, Susana. La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos, *Marco ele*, nº 2, 2006.

PEDREIRO, Silvana. Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios, 2013. Disponível em: <http://businesstur.com.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d.pdf>. Data de acesso: 03/09/2016.

PEIXOTO, Silva. **A Linguística antes de Ferdinand de Saussure- uma retomada histórica**, 2009. Disponível em: <http://www.cepad.net.br/linguisticaelinguagem/EDICOES/09/Arquivos/07.pdf>

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores, 2003. Disponível em: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf. Data de acesso: 02/03/2017.

PENHAVEL, Eduardo. (2010). **Marcadores Discursivos e Articulação Tópica**. 168f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PLATÃO. **Crátilo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 1988.

PONS BORDERÍA, Salvador. **Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua**. Valencia: Universitat de València, 1998.

PORTOLÉS LÁZARO, José. De la teoría a la práctica. En: José Portolés. **Marcadores del discurso**, Barcelona: Ariel, 2001.

PORTOLÉS LÁZARO, José. La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. **Verba**, 20, p. 141-170. 1993.

PORTOLÉS LÁZARO, José. **Pragmática para hispanistas**. Madrid: Síntesis, 2004.

Projeto Norma Linguística Urbana Culta. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/nurc-rj/>. Data de acesso: 20/09/2016.

RACHID, Otavio. **Funcionalismo e o Gerativismo: principais características e expoentes**, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273799999_O_Funcionalismo_e_o_Gerativismo_principais_caracteristicas_e_expoentes. Data de acesso: 20/08/2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Real Academia Española**. 23ª ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2014.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. 22ª ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.

REYES, Graciela. **La pragmática Lingüística. El estudio del lenguaje**. Valencia: Montesinos Editor, S.L, 1994.

RISSE, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Traços definidores dos Marcadores Discursivos. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs). **Gramática do português culto falado no Brasil – v.I: Construção do texto falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p. 403-425.

ROLDÁN, Eduardo. ¿Qué es la interlengua? *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 15, p. 11-12, 1989.

ROSAS TORRAS, María. La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera. Artigo científico, 1994, p. 49-62. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941378>. Data de acesso: 20/02/2017.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 26ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v.10, p. 209-231, 1972.

SILVIA CABRAL. **Um breve percurso sobre a história da Linguística e suas influências na Sociolinguística**. Artigo científico, 2014. Disponível em: <http://revistauox.paginas.ufsc.br/files/2014/12/8-linguistica-sociolinguistica.pdf>. Data de acesso: 30/03/2017.

SILVA CARMO, Bomjardim; ALOMBA RIBEIRO. Os marcadores discursivos na educação básica: necessidade de sistematização a partir do livro didático. Artigo científico, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2014v11n4p457>.

Data de acesso: 15/05/2017.

SILVA SIMÕES, José da. Aspectos de pragmaticalização de marcadores discursivos no alemão e no português, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/download/62271/65085>. Data de acesso: 21/01/2017.

SOBROZA, Schlotefeldt Lidiane. **Aquisição x Aprendizagem da Língua estrangeira**. Unicruz/ RS, 2008.

MATOS; SOUZA BRITO. A relação entre os nomes e as coisas: reflexões gregas e saussurianas. Artigo científico, 2014. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/58>. Data de acesso: 03/05/2017.

SPEBER, Dan; WILSON. Deirdre. **La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos**. Madrid: Visor, 1994.

SPEBER, Dan; WILSON. Deirdre. On the definition of relevance. In: R. E. Grandy/ R. Warner (eds.), **Philosophical grounds of rationality**, Oxford, Clarendon Press [Versión española: Sobre la definición de Relevancia. En L. M. Valdés (comp.), **La búsqueda del significado**, Madrid: Tecnos, 1991.

TARONE, Elaine. On the variability of interlanguage systems. In: **Applied Linguistics**, vol. 4- n. 2. Oxford, 1983.

TAVARES, Alice. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. Artigo científico, 1999. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1312>. Data de acesso: 20/04/2017.

VÁZQUEZ, Graciela. **Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991.

VÁZQUEZ, Graciela. **¿Errores? ¡Sin falta!**. Madrid: Edelsa S. A., 1999.

XAVIER, Antônio; CORTEZ, Suzana. **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: Findings and problems**. The Hague: Mouton, 1953.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO 1

PROFESSORA: - ¿Certo? ¿Qué vamos hacer? Las notas, voy a poner, eh...en una documentación en el facebook porque como las chicas no van a estar presentes, necesitan saber sus notas para hacer de las clases, entonces, hasta sábado, eh... las notas estarán en el grupo, ¿sí? Lo que ustedes prefieren: un documento con las notas de todos ¿o ustedes prefieren que envíe, eh..., particular?

ALUMNO: -Puede ser todos.

PROFESSORA: -¿De todos? ¿Hay problema? ¿No? Hablen con Alessandra, que ustedes están...Alessandra está haciendo las cosas de mestrado y estaba muy difícil para ella porque tiene que participar de muchos eventos,entonces, no, no,no, entonces ella habló conmigo ayer por el facebook y preguntó qué podría hacer, yo hablé quer si tuviese leído los libros, poderia mezclar la conversación sobre ellas y trairía una pesquisa de Gabriel García porque la presentación de ella, no, no tiene tiempo para que ella pudiese hacer, entonces, eh..., hablé para hacer una pesquisa, una pequeña de García Márquez, sus obras y su vida, para que pueda, por lo menos llegar a la puntuación para proseguir, porque sé sus dificultades y venía para la conversación sobre los libros, ¿sí?

PROFESSORA: Entonces, ustedes quieren esperar un poquito para poder llegar y hacer una revisión, porque vamos hacer una revisión y ustedes tendrán quince minutos en grupo reunidos para discutir, por ejemplo, cada grupo, creo que son cuatro o cinco personas, divididos, entonces, por ejemplo, tienes que quedar con la Tía Tula, entonces van reunirse quince minutos, que es el tiempo necesario para hablar, por ejemplo, ustedes, como tenemos que hacer un resumen, el resumen, por ejemplo, Nathália prefiere hablar sobre los personajes, Julia prefiere hablar sobre la historia en sí, el resumen de la historia, por ejemplo, un poco del incio, del medio y del final, un ejemplo. Gabriel, cuando llegar, creo que va a llegar, habla sobre la lenguaje utilizada por el autor, es muy fácil, las palabras son comprensiveis o no, lo que ustedes prefieren, entonces van hacer este, ¿cierto? (Risas)

Cuando los otros chicos llegaren, ustedes deciden qué hacer, entonces, es un ejemplo. Ellas van hablar de *Niebla*, ellas van hablar de *Niebla*, entonces, por ejemplo, Pâmela prefiere hablar sobre el resumen de la obra, eh..., Leidiane prefiere hablar sobre los personajes, eh..., los lugares que se pasa en la historia, hay muchas cosas que hablar de los libros, entonces, ustedes van a se decidir en estes quince minutos y hablar. Cada grupo, creo que con cada persona terá cuarenta minutos para hablar de todo, porque si son cuatro personas, da un poquito menos de diez minutos, creo que no es necesario hablar del libro todo, pero un resumen. Ahí, cuarenta minutos para *Tía Tula* y cuarenta minutos para *Niebla*.

PROFESSORA: Tendremos el intervalo de quince minutos, creo. Cuando volvemos a la clase, vamos hacer lo que estaba proponiendo, que es, por ejemplo, ¿algunas personas han hecho la lectura de las dos obras? ¿Sí? ¿Las dos? Algunas. Camila ha leído las dos obras, ¿no? ¿Pâmela ha leído? ¿Leidiane ha leído, ¿no?

PROFESSORA: Entonces, para decidirmos cuál obra es más sencilla, cuál obra tiene los personajes que es posible comprender mejor, entonces, realmente decir, no decir que una obra es que una obra es más importante que la otra, pero hablar que la obra, por ejemplo, *Tía Tula* es menor, entonces se queda un poco más fácil de leer, eh... *Niebla*, por lo tanto tiene los personajes menos complejos, ¿sí? ¿Comprenden ahora la propuesta? Entonces, haremos eso después del intervalo y yo estaré haciendo la evaluación de cada persona. Por ejemplo (risas), tú, Nathália, tienes que hacer tu movimiento con el grupo porque no está hablando, Nathália no está hablando, entonces, ayuda (risas), escribe para el grupo porque está difícil, ¿sí? Entonces, voy estar evaluando, por eso no voy participar con tanta, tanta enfase porque estoy evaluando todo conocimiento que ustedes tienen sobre sus obras de lectura, ¿sí? Como ustedes saben, las notas fueron compuestas por un punto de la pesquisa de Gabriel García, cuatro puntos de la presentación del día de los muertos, creo que todos que están acá se presentaron en el día de los muertos y cinco puntos en, de hoy, la conversación, el conocimiento de la lectura. Entonces, dos puntos serán de participación, participación, por ejemplo, eh..., tres puntos será de conocimiento mismo, que ustedes está hablando, que ustedes está hablando de la obra. La lectura, lo que has comprendido, lo que has buscado, ¿sí? ¿Cierto?

TRANSCRIÇÃO 2

P: PROFESSORA

A: QUALQUER ALUNO OU ALUNA

P-¿Ya han hecho alguna vez? ¿Tú ya has hecho? ¿No?

P- Sí, vamos terminar las otras informaciones, vamos a las pistas. Pista un, Leidine

A-El hombre inglés vive en la casa blanca.

P- Vale. El hombre inglés vive en la casa blanca. Carlos.

A- El sueco tiene perros en su casa.

A- ¡Vale! El sueco tiene perros.

A- El ganés bebe té

A- La casa verde está situada a la izquierda de la casa color blanco.

A- El dueño de la casa verde bebe café.

A- Pero, yo voy atentarles, el dueño de la casa verde bebe café. Carlos, la persona [...]

A- La persona que fuma cigarros.

A- El dueño de la casa amarilla fuma

A- El hombre que vive en la casa ubicada exactamente ubicada a las demás bebe leche

A- El noruego vive en la primera casa.

A- El hombre que fuma blend vive al lado del que tiene gatos.

A- El hombre que tiene caballos vive al lado del que fuma

A- El individuo que fuma bebe cerveza

A- El alemán fuma gaser

A- El noruego vive en la primera casa.

A- La persona que fuma brend tiene un vecino que bebe agua.

P- Vale. Allí está todas las informaciones para rellenar todos los huecos que tiene ahí y un poquito de quien puede ser el pez.

P- Podréis hacer un cuadrito y si quieren, pueden hacer juntos. Juntos, ¿está?

P- En verdad, ustedes van hacer, eh... las informaciones que tienen van a poniendo y van a trabajar con posibilidades. Puede ser que si es eso, entonces ponga acá, entonces si es eso voy a poner , después, entonces, tiene que, sería interesante trabajar juntos porque eso ayuda siempre, solamente van a conseguir si leer, solamente leyendo las informaciones que pueden....las pistas.

P- Todas las informaciones están ahí

P- Entonces, eh... después, ¡sigue!

A- El sueco tiene, ¡ah! El sueco tiene perros en su casa.

P- ¿Qué podemos hacer? Sueco tiene perros, o sea, el dueño del pez ya no es el sueco.

P- ¡Vale!

P- ¡Después!

A- El ganés bebe té

P- El ganés bebe té, vamos a poner el té aquí que sería la bebida.

P- ¡Después!

A- La casa verde, verde, está situada a la izquierda de la casa color blanco.

A- ¿No es la derecha, la verde? Porque eu to olhando pro quadro.

P- Ah, usted, no, porque así...

P- Ah, se for assim, tudo bem

A- Porque aquí es...Aqui é esquerda dela, ¿né?

A- Aí é, nesse sentido é porque eu tava olhando pro quadro, aí tava achando que... mas tudo bem.

P- Eh... ¡Después!

A- El dueño de la casa verde bebe café

P- O sea, la bebida de él es café, ¡después!

A- La persona que fuma cigarros cria pássaros, pájaros.

P- Vamos a poner, pájaros. El cigarrillos acá, eh...Pall Mall. ¡Después!

A- El dueño de la casa amarilla fuma

P- Casa amarilla

A- El hombre que vive en la casa ubicada exactamente al lado de las demás, bebe leche

P- ¿Hã? La roja, eso la bebida es la leche. ¡Después!

P- El noruego vive en la primera casa.

A- Amarilla

P- ¡Eso! ¡Después!

A- El hombre que fuma blend vive al lado del hombre que tien gatos.

(Risas)

P- ¿Alguien tiene gato? Me parece que es una buena información para quien fuma Brend, ¿sí? La persona que fuma tiene un vecino que bebe agua, o sea, puede ser que el que fuma brend, puede, puede estar acá, porque este tiene un vecino que bebe agua, a menos él que tenga gatos y beba agua, pero vamos adelante. Eh...el hombre que tiene...

P- Caballos vive al lado del que fuma, o sea, caballos... Sí, ¡después!

A- El individuo que fuma bluesmaster bebe cervezas. Cervezas, eh...sila casa azul tiene caballos, la amarilla que es gato porque es vecino de quien toma agua.

A- Sim, mas aqui já

A- É outra informação.

P- Eh...entonces, el bluemaster bebe cerveza...bluemaster y cerveza. Ustedes pueden, ustedes pueden poner las infomaciones juntas porque si acordan que he dicho: vamos a trabajar con posibilidades, entonces si esa es una posibilidad que, por ejemplo, este hombre bebe cerveza, entonces el cigarrillo será bluemaster, ¿perciben cómo serían? Entonces, si es, porejemplo, este el sueco, entonces tiene que tener perros, o sea, este no es el sueco, ¿perciben? Puede ser que el sueco sea este o este, ¿no es eso? Sí, el alemán fuma Gaser... vamos a poner acá.

P- El noruego vive junto a la casa azul.

P- El noruego vive junto a la casa azul, tenemos: la persona que fuma Blend tiene un vecino que bebe agua. La persona que fuma brend. Vecino que bebe agua, ¿sí? Hay otras informaciones, podemos hacer lo siguiente, por ejemplo, eh... ¡ya sé! Que, hum...Acá no puede ser el sueco, ¿verdad? No puede porque el sueco tiene perros, ¿no es eso? Si el sueco tiene perros, no puede ser acá porque ese es el hombre que tiene caballos, este que tiene pájaros, no puede ser acá porque ya es el cigarrillos de él, ¿no es eso? Mira, la persona y este tampoco puede ser el que bebe cerveza, ¿no es eso? Este no puede beber cerveza porque él no fuma bluemaster, entonces, ¿cuál es la otra bebida? Té, cerveza, agua, ¿qué más? Café, leche. ¿Podríamos poner agua acá?

A- ¡Podríamos!

P- Es una posibilidad, ¿no?

A- É uma possibilidade.

P- ¿Han puesto alguna cosa acá?

A- Agua.

P- ¿Ustedes han puesto agua?

A- Eu botei.

P- ¿Agua? Vamos a poner así porque después pode cambiar. Agua, entonces este que bebe agua es vecino del que tiene, del que fuma, entonces nosotros ponemos...

A- Blend.

P- Cierto de que es una posibilidad, puede ser que cambiemos. Vamos, ¿hay otra información que puede nos ayudar? La persona que fuma Blend tiene vecinos que bebe agua. No, este ya tenemos, esta información. Eh... Aquí, el hombre que fuma Blend vive al lado del que tiene gatos, entonces el noruego tiene gatos. El noruego puede tener gatos.

A- Pode ser gatos ou pode ser o inglês também

P- Eso, puede ser gatos o pode ser o inglês também.

P- Eso, puede ser gatos, ¿dónde ustedes pondrían?

A- Gatos.

P- Es interesante esta información, o sea, gatos puede poner acá, ¿no puede ser acá?

A- El noruego vive junto a la casa azul, então ele não cria gatos, não dá.

P- ¿Cómo?

P- El noruegués [sic] vive junto a la casa azul, el noruego, ¿né?

A- Ah, vive junto a la casa azul. Sí, es verdad la información, pero ¿la información de, de qué estábamos preguntando?

A- Gatos.

P- ¿Gatos? Gatos, podríamos poner. ¿Ustedes pondrían dónde?

P- El hombre que fuma Blend.

P- Não. Blend bebe água, então por que é que tá aí?

A- No, el que, el vecino del que fuma Blend bebe agua.

P- Vecino, vecino

P- Podría ser, no es ese porque ya toma leche, en verdad es una posibilidad. Si podría, sí, sí, eso es la única, me parece porque si pusiera el agua acá, no podría

A- Não, não pode

P- Sí, entonces ¿podríamos poner los gatos acá? Sí, ¿no? Es una posibilidad. Si hay un error, después cambiamos. Gatos, entonces, el noruego tiene gatos, o sea, uno ya está lleno, el noruego toma agua, fuma Blend y tiene gatos. Vamos leyendo otra vez la información: el hombre inglés vive en la casa roja, então, ya sé, el sueco tiene perros en su casa. O sea, caballo, gatos, no puede ser acá, entonces el sueco solo puede ser o este o este, ¿no es verdad? ¿Dónde ustedes pondrían el sueco? Eh...los perros. El sueco tiene perros. ¿Acá o acá? Vamos, son, son suposiciones, son posibilidades.

A- Roja.

A- No.

P- Hã, ¿en blanco o verde?

A- Verde. Yo colocaría verde

P- Sueco y tiene perros, ¿no es eso? A ver si, eh... el dueño de la casa verde bebe café, ¿no? La casa verde está situada a la izquierda de la casa color blanco. El dueño de la casa verde bebe café. Ya. La persona que fuma cigarros Plumal cría pájaros.

A- Tería que ser roja o blanca.

P- Rojo o blanco.

A- Yo coloqué blanco.

P- Blanco, ¿pusiste cuál?

A- Pájaros.

A- Pájaros

A- Pájaros.

P- Entonces todo tiene que ser junto, ¿no es eso? Vale, eh... ¿dónde estábamos? Cría pájaros. ¿Vale? El dueño de la casa amarilla fuma... Está, este está correcto. El hombre que fuma Blend vive al lado del que tiene gatos. Antes, el hombre que vive en la casa ubicada exactamente del que bebe leche, el noruego es la primera, el hombre que fuma Blend, no sé si es así, vive al lado del que tiene gatos. Que tiene gatos, o que tiene caballos vive al lado del que tiene [...] Caballo, es verdad, es verdad, el individuo que fuma Bluemaster.

A- Bebe cerveza

A- Bebe cerveza

A- Entonces, bom, cerveza sería

A- Bluemaster deve ser o de cima

A- Se fose bluemaster no da acá

A- Agua na roja porque ¿no tiene un vecino?

P- No, porque el inglés bebe leche y el ganés está ubicado en la casa vermelha. Hace falta el ganés.

A- No, porque el vecino de que fuma Brend só puede ser roja porque a izquierda ya es ganés.

P- No, no comprendo, no,

A- La persona que fuma Blend, Blend que tá aí tiene un vecino que no, que bebe agua.

A- Este

P- Ah, ya está.

P- Y el verde, ¿alemán?

P- ¿Cuál es la información, el alemán...hã?

P- Ahora, hace falta, por ejemplo, el alemán y el Blaser ya lo tenemos

A- Falta polmol

P- El ganés

A- Então allí é polmol y pájaros

P- ¿Pongo el ganés acá?

A- ¿Ganés?

P- ¿Puede ser?

P- Sí, puede y roja sería Polmol y pájaros

P- Vale, ¿pero lo que bebe el ganés?

P- Té. El ganés toma té. Y roja tenía polmol y pájaros. Puede ser este, ¿no?

A- É, polmol y pájaros, porque la persona que fuma polmol cría pájaros.

P- Ahora vamos, eh...

A- Alemán que cría pez

P- Pero, vamos leer las informaciones otra vez para ver si estamos correctos, porque son posibilidades, entonces si todas las informaciones corresponden

P- Si el hombre inglés vive en la casa roja, ¿vale?

A- Vale.

P- Casa roja. El sueco tiene perros, sueco y perros, ¿vale? El ganés bebe té. La casa verde está situada a la izquierda de la casa color blanco. Verde... El dueño de la casa verde bebe café. Casa verde, café. La persona que fuma cigarros polmol cría pájaros, ¿verdad? ¡Es esto! El dueño de la casa amarilla fuma, ¿vale?

A- Vale.

P- El hombre que vive en la casa ubicada exactamente, exactamente a la mitad de las demás, bebe Lanch

A- Roja

P- Que es la roja. El noruego vive en la primera casa, ¿vale?

A- ¡Vale!

P- Y el hombre que fuma Blend vive al lado del que tiene gatos, ¿verdad?

A- ¡Verdad!

P- El hombre que tiene caballos vive al lado del chico que fuma, ¿vale?

A- Vale.

P- El individuo que fuma Bluemaster bebe cerveza. Bluemaster, cerveza, mira. El alemán fuma Blaser, alemán. El noruego vive junto a la casa azul. Noruego, azul. La persona que fuma Blend tiene un vecino que bebe agua.

P- Vale. Todos ya, ¿ok?

A- El alemán que...

A- El pez es del alemán.

A- Vale.

P- ¿De quien es el pez? Del alemán.

A- Lo juego comenzó con una pregunta

A- Ah, ¡de quién es el pez! (Risas)

A- Vale.

P- Vale.

P- El alemán gusta mucho de cerveza, ¿no?

A- Yo también pensaba eso, pero [...]

P- ¿Café?

P- Si fuera brasileño, ¿no? Brasileño sí, pero alemán, pero es el juego. Inglés, me parece que toma más.

A- Té.

P- Leche, no sé si. Está, ¡vale! Eh... ¿si acuerdan que hemos hablado un poco sobre cómo vamos hacer el examen? ¿Final? ¿Ustedes prefieren que sea algunos capítulos del Quijote mismo o no? Algunas cosas ¿o una prueba como hacemos siempre?

A- ¿Na próxima aula? ¿Hoy?

P- No, no

A- Mas, ¿cómo sería e trabajo parta presentar? ¿Sería la actividad de Don Quijote?

A- Don Quijote, ¿cómo sería?

P- É...un capítulo o dos, no sé, hablando sobre la historia, parecido con aquél de, de [...]

A- ¿Cuántos capítulos tiene? ¿Son muchos? Porque, podríamos dividir, tipo, yo fícaría con un y dos, tú, tres, cuatro, Carlos, pra fazer toda la historia.

P- No, decimos, no es posible. Tiene también el grado de dificultad. No sería interesante hablar sobre una persona importante actualmente en [...]

A- Puede ser de la cultura hispánica. Puede ser.

A- Yo pensaba que era mexicano.

P- No sé.

P- ¿Tienes certeza que no es mexicano?

A- Yo acho que es mexicano.

A- ¿Mexicano?

A- Yo creía que era, no, no estoy segura

A- Porque yo tengo un amigo que es mexicano y él habla mucho de él

P- Sí, ¿ustedes prefieren? Un trabajo sobre una persona de la cultura española. Piensen y después digan la clase que viene.

TRANSCRIÇÃO 3

P- Eh... bueno, cuando pensamos en gramática, pensamos bajo en una concepción un poco distinta. ¿Cuál es esta concepción? ¿Cómo pensamos una lengua cuando estamos pensando en gramática? ¿Lengua como instrumento comunicativo? Así, como instrumento de comunicación, es así que estábamos mirándola. Sí, había una tarea para hoy, no, no, ya me entregaron. Jejeje. Eh, bueno, lengua como instrumento de comunicación, era eso que víamos cuando estábamos trabajando. Ustedes pueden hablar. Como era la regla de gramática, vimos dos perspectivas distintas en la clase pasada, vimos por ejemplo un texto en el que la señora hacía una reflexión sobre como si hacia los tres hasta el momento, luego su propuesta está basada en otra perspectiva, aunque.

A –Comunicativa.

P- Bueno... ¿Y cuál es la propuesta que ella decía que era la propuesta vigente hasta el momento, antes de su propuesta?

A -¿Tradicional né?, ¿normativa?

P - Exactamente, ¿cuál era la propuesta de ella?

A - Funcionalista.

A- Comunicativa, siendo que na práctica [...]

P- Exactamente, ella vimos que no lograba exactamente lo que proponía, pero cuando vimos cómo se enseñaba gramática vais a tener textos de Serrani sobre la lectura, la prelectura, eh todo... vimos una idea de lengua que es distinta. ¿Cuál es esta idea? Por ti, no es necesario basarse en Serrani.

A- ¿Cuál sería, cuál sería el concepto de lengua?

P- Sí, pero, no quiero una respuesta taxonómica, quiero que me expliques, o sea, no quiero que me digas, lengua en la perspectiva interaccional del lenguaje, sociointeraccional, no es así, quiero que me expliques. ¿Qué es lengua? ¿Voy a poner acá en la pizarra las respuestas, sí? Vale, la primera idea, pensamos en gramática,

es necesario cuando pensamos en una lengua como instrumento de comunicación, ¿es necesario estudiar gramática, por ejemplo? ¿Para qué?

P- Exactamente, exactamente, exactamente tiene que ver con la gramática interna, no se reflexiona mucho sobre gramática y acá estarían los métodos directos, las concepciones, esta es una concepción de lengua, pero esta fue la única que lo vimos en las clases pasadas. Vimos una que sería lengua igual a sistema de códigos para, como se fuera códigos a ser decifrados, ¿sí? Y luego vimos en la perspectiva funcionalista, la perspectiva de lengua como una manera de interaccionar entre sujetos y asociar los códigos gramaticales a reglas solo hacen sentido cuando pensamos bajo su funcionamiento, o sea, su función, su comunicación comunicativa, ¿sí? Y si pensamos en esta idea de que la lengua es un objeto de comunicación entre sujetos, presuponen que hay dos personas o dos objetos enviados que necesariamente son personas. ¿Presuponemos que hay construcciones discursivas o no?

A- Sí

P -¿Sí? ¿Que son discursos?

A- Son hablas de diversos puntos de vistas, por ejemplo, cuando, eh, vamos hablar, muchas veces utilizamos voces de otros discursos de otros de otros que nos apropiamos y hacemos nuestro discurso.

P- Exactamente pero tiene que ver exactamente con eso que dijiste, apropiación, apropiación es esta palabra. Nos apropiamos y cuando nos apropiamos hacemos el nuestro discurso. Y probablemente habrá muchos discursos que será el nuestro, y toda la lengua tiene una carga simbólica, basada exactamente por estos discursos. ¿Para que es importante aprender las reglas gramaticales, aprender el funcionamiento de una lengua solamente por aprender? ¿Hum? Los otros [...]

A- Creo que por la importancia de una lengua es para, eh... unos puntos, vivimos, conseguimos vivir en la sociedad, para isso, precisamos tener un leque de posibilidades argumentativas, eh, críticas para eh... encontrar el medio de la sociedad.

P- Exactamente

A- Como sujeto

P- Exactamente, para encontrarnos en el medio de la sociedad, eso me acuerda muchísimo de una discusión de los PCNS. ¿Cuál es la idea...ustedes ya viran mucho, no? ¿Cuál es la idea de de de de los PCNS? ¿Para qué sirven?

A- ¿Ser Cultural? Voltado para la cuestión cultural.

P- Habla de cultura exactamente, pero habla mucho y es muy fuerte la idea de identidad, o sea, comprenderse en su espacio a partir de una comparación con el otro, a partir del conocimiento del otro, de lo que es externo, todavía, o sea tiene el rol de comprender la cultura de otro lugar y tiene también el rol de enseñar sobre la cultura de otro. En esta medida, ¿cuáles son las posibilidades que la lengua nos dá? Si ¿la lengua en la enseñanza de lengua extranjera debe funcionar según los parámetros curriculares nacionales, como una herramienta para que uno comprenda? ¿A partir de un contacto con lo que es externo, lo que es extranjero mejore su realidad? ¿En qué medida de la lengua, en que concepción, pero en qué nivel? ¿Cuáles son las posibilidades que aprender una lengua te da? ¿Por qué quisieron aprender español? Porque imagino que quisieron si están en el curso de [...]

A- Creo que para poder conocer otras culturas, otras personas

P- ¿Por qué esta lengua?, ¿por qué no inglés?

A- Porque tiene algunas cosa, assim, la cultura latina.

P- ¿Lengua es un objeto cultural?

A- No sé si objeto.

P- Bueno, ¿lengua es un legado cultural? ¿Por qué? ¿Lengua tiene memoria?

A- Eh, professora, por ejemplo, últimamente, eh, antes, eh, no tenía interese de aprender el idioma inglés, pero de algunos años para acá tengo sentido algunas necesidades, por ejemplo, porque me gusta eh... ver películas legendadas, digamos así, varias cosas, intereses que tengo de conocer, assim, acesar cosas, eh, importantes con la lengua inglesa y para mí, ya está en un nivel que yo tengo

necesidad de aprender la lengua inglesa porque muchas veces eh, tengo vontade de acesar alguna cosa y no comprender, no tem legenda en português, entonces...

P- Es una respuesta muy buena esta: porque a mí me gusta ver películas, o sea no es porque te gusta el sonido, o sea puede ser que sea, puede ser, pero bueno generalmente tiene que ver con otra cosa que quieres entender porque interesa los libros, porque te interesa las películas, porque te interesa un contante, porque te interesa [...]

A- A pesar de que a través de este gusta lleva a iniciar una admiración por la lingua que antes no se vía, lleva a este camino.

P- Exactamente, ¿por qué? ¿Cuándo nos gusta una cosa? ¿Cuándo nos interesa algo? Despierta en nosotros una idea de afectividad que Humberto Maturano, el chico que vamos a estudiar. Va a llamar de amor, pero bueno, te despierta esta idea es que va, nos acercamos de alguna cosa por amor, no necesariamente el amor que aprendemos en el amor por una persona, exactamente eso, es simplemente una posibilidad de abrirse para una cosa nueva, que te guste, que te interesa, que te respete, es muy difícil para mí, hay gente que puede ser que sí, pero bueno, es muy difícil pensar en alguien que le interese las reglas gramaticales. Me gusta mucho, porque el latín, mira tiene cinco conjugaciones y...

A- Es muy difícil, bueno hay, hay los que les guste

A- Realmente es muy difícil, eu só conheço duas pessoas.

A- Eu também

P- Es muy raro, lo normal es que no pase esto porque exactamente, es muy difícil que solamente una forma, una idea formal despierte interés, no es tan interesante enseñar una lengua, sinceramente, lo lindo no es este. Y acá vimos la hoja que les di. Ustedes ya leyeron. Por qué algunos ya dijo ya trabaje eso con los chicos de metodología dos y ya habían leído. ¿Ustedes ya leyeron? ¿Bueno, vamos a leer la tiritita? ¿Alguien puede leer, por favor?

A- Mi mamá me mima, mi mamá me mima. La felici, mi mamá me ama, la felicito, señorita veo que tiene usted una mamá excelente, una mamá excelente y ahora, por favor, enseñemos cosas realmente importantes.

P- ¿Entienden el humor de la tirita?

A- Sí

P- ¿Cuál es la broma que está haciendo? Exactamente, podemos percibir una diferencia, una, se rompe la idea que teníamos, o sea se rompe la idea, la profesora llega con una idea, Mafalda dice: muy bien alguna cosa realmente importante. ¿Cuál es la diferencia y qué situación, es común percibir esta situación en la escuela?

A- No es como si no estuviese dando clase.

P- ¿Qué?

A- As veces es como si no estuviese dando clase, por ejemplo, a veces vamos hacer una discusión, y por no ser reglas gramaticales escuchan, ¿estáis dando clase, señor? Cualquier otra cosa, menos una clase.

P- Es esto lo que pensé, ¿nunca tuvieron un alumno que dijeron, oye, por qué no nos enseña la gramática?

A- Sí. Actividades gramaticales

P- ¿Ustedes nunca dijeron a sus profesores: quiero aprender gramática? Alguien te dijo algo por ahí, o sea que había una necesidad de que tiene que aprender gramática en los cursos de acá.

A- Na verdade, no especificamente, no pedindo actividades gramaticales

P- Exactamente, ¿por qué? ¿Crees que es porque les gusta la gramática?

A- No. Porque a veces las personas creen que aprender una lengua es saber sus reglas, pero creo, no es eso. La idea de saber alguna cosa. Las personas asocian eso, aprender con saber gramática.

P- Exactamente, acá está la profesora diciendo esto, y Mafalda dice que no, ¿por qué no enseñas algo realmente importante?, pero si pensáis por otro lado ya

influenciamos tanto no digo nosotros, pero bueno ya fuimos influenciado por profesores, nuestros profesores, por su vez por lo de ellos y tal a llegar a una, a esta idea, a que solo se sabe algo sobre la forma, la estructura seca, pero no es verdad, si sabe, si sabe la regla gramatical bien, basta saber mucho sobre una regla de gramática, pero sobre una lengua, no, la lengua es mucho más que eso, es importante saber, pero bueno, es demasiado, y ahí yo traigo una reflexión de, de de Celada, ustedes deben conocer, de un artículo suyo que se llama: O que quero sobre urna língua, memórias discursivas e subjetividade, ella va a decir lo siguiente, alguien puede leer? *“Focalizando de forma específica o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em situações formais que, como já adiantamos em nosso objeto, retornamos a reflexão de Serrani Infanti. Observamos que o processo deveria afirmar como horizonte as inscrições do sujeito da enunciação em discursividades da língua alvo. Nesse sentido, em nossa perspectiva, saberá através da língua servimos das seguintes reflexões de Payer, implica fundamentalmente que no campo da subjetividade aconteça modificações com saberes interdiscursivos. Nesse sentido, acreditamos, produto lembrar que, produtivo lembrar que a partir de formulares de Peiche poderíamos afirmar que as coisas a saber que essa língua pode supor, serão sempre tomadas em redes de memória dando lugar a criações modificadores”*.

P- ¿Qué él diciendo? ¿Entienden esta idea? Cuando dice en este sentido en esa perspectiva saberá el sentido de la lengua la servimos de la feliz expresión de Payer, eh, implica fundamentalmente que el mundo de la subjetividad va a, bueno, aconteça identificações com saberes interdiscursivos. Cuándo dijiste, eh, mucha gente la cercanía con la lengua materna, por ejemplo, la iden, a identificação com saberes interdiscursivos, ¿alguien puede explicarme?

A- Quiere decir que no es solamente ya una cosa por ella mismo, sino una [...]

P- Exactamente, enseñar una lengua es hacer con que una persona, una lengua extranjera, es hacer con que una persona que no se ve de ninguna manera inscrita o que tiene por alguna razón un interés específico se pueda ver como sujeto de una lengua que nos es suya y ¿cómo es posible hacer esto? ¿Cómo es posible acceder

a este nivel de la persona, el nivel en el que eh, el nivel en que uno puede relacionar, identificarse con el grupo. ¿Cómo podemos como profesores despertar eso? ¿Hacer con que las personas se tornen sujetos de sus discursos en una lengua que no es de ellos, una lengua extranjera, la lengua del otro? Como vimos, lengua es una cosa cultural, ¿cómo es posible?

A- A mi me interesa mucho el...

P- La interculturalidad y de alguna manera da idea del alumno.

P- De alguna manera me gusta mucho la idea de interculturalidad porque encuentro que es una buenísima manera de trabajar, pero a veces yo encuentro ahora que en discurso de, yo encuentro ahora cuando empecé a trabajar con metodologías y a leer varios textos sobre esto, todos saben de esto, ¿no? ¿Interculturalidad y cómo? O sea, ¿mi pregunta es a través de qué? Interculturalidad, para mí, ya es una yerga de de de discurso pedagógico para lenguas extranjeras, pero, ¿cómo? Las temáticas que ya vimos, bueno, temáticas. ¿Cuál es la materialidad discursiva que se puede trabajar? ¿Cómo podemos trabajar el punto de interculturalidad?

A- Es el estudio de otras materias en la lengua extranjera.

P- ¿Y cuál es este objetivo perfecto? Pero mi pregunta es ¿cuál es la materialidad de que se estar trabajando? ¿A través de qué?

A- De temáticas, eh, de textos.

P- ¿De temáticas, hã?

A- De distintas prácticas discursivas, no solo textos porque, a través de vídeos.

P- Los videos son textos

A- Pero, la idea de texto, para mí, es distante del discurso, el discurso es trabajar la interculturalidad.

P- Exactamente, pero mi punto es, bueno, los discursos en un texto, y hay muchos, pero es distinto, pero mi pregunta es ¿cuál es el instrumento de trabajo? El discurso sí, es una de las formas que se puede trabajar, pero ahí es que voy a decir, por

ejemplo, eh, no, ¡por ejemplo nada! Seguimos ¿cómo pensar, cómo pensar la subjetividad en la enseñanza de una lengua extranjera? O sea, cuando Celada va a decir lo siguiente: *“Neste sentido acreditamos produtivo lembrar que, a partir das afirmações de Peichei, podemos afirmar as coisas a sabe que esta língua pode impor, serão sempre tomadas em rede de memória, dando lugar a filiações identificadoras, tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras.”*

A- Es como la experiencia que se pasa con todos que van a cursar también.

P- ¿Pasamos todos por la misma experiencia?

A- No, pero hay experiencias que son comunes que todos tienen que pasar. Y a partir de esas experiencias comunes puede llegar, podría ser reglas motivadoras para llegar a otras.

P- ¿Cómo serían estas experiencias comunes? Muy interesantes.

A- Como, por ejemplo, es, una persona que está en núcleo de lenguas hay pasado por la enseñanza fundamental y então solo en la enseñanza media entramos en la universidad y tocas en el tema de la escuela, sería interesante trabajar, y ahí van desarrollando toda sentimental que está desarrollando la escuela, la red de amistad, eso son experiencias comunes y de ahí que el alumno, la memoria afectiva.

P- Exactamente, todos, exactamente, pero hay una cosa a más; todos tenemos memoria, todos vamos a la escuela, la escuela es un evento de memoria común a todos nosotros. Para mí, la escuela fue una cosa muy buena, ¿para todos fue? ¿Alguien tiene una mala experiencia en la escuela?

A- No, no.

P- Por ejemplo, ¿matemáticas? ¿A quien le gustaba de matemáticas?

A- Eu gostava de matemática, não gostava de física.

P- Hay tres personas en que este grupo que, ¿todos pasaran por clases de matemáticas?

A- Sí

P- A tres personas les gustaba

A- Me gustaba

P- Bueno, a cuatro personas le gustaba. La idea es esta, es que aunque pasemos por las mismas experiencias, estas experiencias tiene un significado distinto para cada uno de nosotros. Hay elementos que sacamos, que sacamos como, elementos que despiertan memoria, pero esta memoria son distintas, y es este sentido que está la subjetividad. Sí, vamos a llegar ahí. Eh, exactamente esta la idea, nosotros no tenemos mucha memoria, por ejemplo en la clase que de metodología dos, trabajé con memorias y una chica me dijo que odiaba los gatos, tenía miedo de los gatos y había una que amaba gato, ¿qué es un gato? ¿Qué es un gato?

A- Un bichinho fofinho.

P- Exactamente, es este animal. ¿Por qué para unos es un elemento de miedo o de horror o de asno y para otros un elemento de tierno, de amor?

A- Va por las historias de cada uno.

P- Exactamente. Por las subjetividades, por las historias que tenemos, es la parte de nuestra subjetividad que cumplimos la idea de significación. Significado de la palabra gato es sí un animal felino de cuatro patas, significado. ¿Cuándo pensamos en significación tiene que ver con la inserción del sujeto en la lengua?, ¿sí?

A- ¿Puedes repetir?

P- ¿Qué?

A- La última frase que no entendí.

P- Significa la inserción del sujeto en la lengua. Porque es lo siguiente, ¿cómo percibimos un elemento, un signo? Es nuestra, es como lo percibimos, como lo construimos. Es el mismo signo, un gato, puede ser el mismo gato acá, un va a salir corriendo y la otra, ah. Es el sentido que damos a las cosas. Y en el que sentido es que me gustaría que pensara: ¿cómo pensar la subjetividad en la enseñanza da lengua extranjera? Y, ah, eh, pècheux va a hablar de una idea de memoria, que nosotros tenemos red de memorias que construye en las dos medidas: la medida individual y la medida colectiva, es la misma idea también de otro autor llamado

Miguel y que va a decir lo siguiente: ¿Qué sería memoria individual? Para ustedes, ¿qué es la memoria de ustedes?

A- Son las experiencias.

P- ¿Ustedes ven memoria como las experiencias individual o colectiva?

A- Los dos.

P- Y si los dos, ¿en qué medida? ¿Las memorias son las experiencias colectivas o experiencia individual?

A- Los dos

P- Los dos, bueno, ¿en qué medida? ¿Por qué es colectiva e individual?

A- Individual sería porque no tiene ese compartimento con las otras, ¿colectividad? Compartilla, por ejemplo, tiene cosas que hacemos para nosotros mismos y no compartillamos.

P- Exactamente, la memoria individual es exactamente eso, mi experiencia, es interna, internalizada, es mía. Ahora, está constituida y es influenciada por una idea colectiva de memoria.

A- Sí

P- Por ejemplo, cuando pensamos en memoria del pueblo pernambucano, memoria de un pueblo, no es una memoria individual, a que le relacionamos, por ejemplo, memoria de un pueblo de la ciudad Recife, que puede ser el [...]

A- Está relacionado a hacer su propia historia ¿la memoria colectiva?

P- Historia ya vamos a pensar para otra cosa, es que historia tiene que ver con fechas y, quiero hablar de un consciente, de una cosa que existe en mí, ¿tenemos memorias comunes?

A- Sí.

A- Sí.

A- Es una colectividad que lleva a esta memoria.

P- ¿Cuál sería la otra memoria ahora?

A- A queda do teto.

(Risos).

A- A suposta quedo do teto.

A- Eu pensei nisso também.

P- Bueno, es una memoria común. ¿Creen que esta memoria, hay una memoria que dura más tiempo, crees que esta memoria es constitutiva de nuestra identidad? Si todos se mueren sí, va a ser un momento muy [...]

A- La queda del teto, creo que tiene que ver con significación, para mí puede ser una cosa banal, pero para otra persona puede ser una cosa traumática.

P- Exactamente, exactamente, pero en esta medida nosotros tenemos un hecho sociológico, la queda del teto, es un hecho sociológico, pasó en la sociedad, de acuerdo de unión que une tu memoria con la memoria del otro, puede ser que la memoria del otro tenga para ti, pase a tener para ti una significación, y es solamente por una memoria de otro, es significativa para nosotros la manera como nos vemos y creamos memoria en esta lengua, es que esta lengua pasa a ser de alguna manera también nuestra, o sea también podemos decir que aprendemos, ¿sí?

A- Sí

P- Y ahí, yo llego en las construcciones simbólicas, ¿qué es la dimensión simbólica de una lengua? ¿Alguna idea de que sería una dimensión simbólica?

A- Sería un medio de esa, de esa construcción colectiva que lleva a, no sé si dar valor, dar valor a la cultura, dar valor a, se da una simbología a aquella memoria colectiva que vai cristalizando en la historia, la memoria colectiva, significación de importancia porque tiene cosas que con un tiempo no tiene tanta importancia, va a morir con el tiempo y aquello no vuelta.

P- Exactamente, sí hay cosas que pasan y no tiene tanta importancia, es verdad, por ejemplo, voy a dar dos elementos, para los que les gustan la América Latina y para los que le gustan España y Argentina, por ejemplo, que sería para ustedes, por

ejemplo, el nivel simbólico de la cultura. ¿Qué sería el nivel simbólico de la cultura de España? ¿De la lengua y da cultura?, porque yo veo lengua como un elemento de cultura.

A- Argentina sería relacionado más a esa cuestión de la raíz latina que tenemos, esa.

P- ¿En qué se manifiesta?

A- Yo creo que es relacionado con las cosas que está al mar de la cultura, de la lengua, la comida, una cosa que tocos ven, sería el símbolo, desde ahí desarrollan las relaciones con él que sería las cosas más importantes y esa dimensión sería esa dimensión de cómo ese símbolo es interpretado.

P- Exactamente, para ustedes, ¿quién sería las perso, los discursos, que estarían relacionados a Argentina, por ejemplo? ¿Cuáles serían?

A - Que quieren ser, eh, una Europa en América Latina.

P- Que quieren estar, puedo elegir lo que quiero y como soy la profesora, yo digo lo que quiero eh, que quiere ser Europa en América Latina, un país europeizado, ¿sí? Bueno, que es un país europeizado, qué es lo que, que es lo que en España primero, eso es en Argentina. España ¿qué puede ser? Un discurso, uno. Un discurso, no un. ¿Cómo?, ¿cómo es España? Bueno, entonces trabajamos con Argentina. No tiene ninguna idea sobre España vamos para Argentina. Un país europeizado. ¿Por qué creen en esto? ¿Cuáles son las bases que te llevan a pensar en esta memoria?

A- La inmigración.

P- ¿Exactamente, fue uno de los países que más recibieron inmigrantes y cómo ustedes saben de eso? ¿Qué?

A- Estaba hablando que en la clase de Darío estábamos discutiendo y yo descubrí la Argentina es europeizada. Por cuenta de eso. Estaba hablando muchos inmigrantes se quedaron en la Europa y [...]

P- Ustedes saben que, por ejemplo, en Argentina ¿por algún tiempo la década de cuarenta, no mentira, treinta, en la década de treinta en el que había dos discursos

específicos que se preguntaban entre sí, a través de las revistas en la época de modernidad? Eh, el primero era extremadamente europeizado, que tenía que ver exactamente con el escritor Borges, como una editora que produzco, que trabajo, editorio campo y era una discusión, estaba presente esta discusión, sobre la idea de identidad nacional, sobre varias ideas relacionadas a esta por ejemplo. Hay mucha cosa, por atrás de las memorias que no llegan así, por ejemplo. Es un país, europeizado. Hay muchos discursos, hay muchos textos, hay muchas posibilidades de trabajo y yo creo que en esta medida es que enseñar, por ejemplo, lengua como lenguaje, como lenguaje, como literatura, es interesante. ¿Por que ellas nos da una posibilidad de comprender este nivel de este modo?, por ejemplo, Borgens, ¿cómo es Borgens? ¿Quién es Borges? ¿Una memoria, no es necesario que digan Borges era un señor que era ciego, no, una memoria, cuál era su idea, su propuesta? ¿Nunca estudiaron Borges, todavía? ¿Sí?

A- Sí

P- ¡Bueno, dale! Una idea, ¿Cuál era la constatación de él?

A- El fantástico.

P- Tiene esa idea, tiene este nivel, desarrollan la literatura así, fantástico, pero tiene una propuesta, es ahí que es muy criticado, ¿por qué fue criticado Borges? Por censuras políticas, porque decían exactamente a él correspondía esta postura, por ejemplo, hay varios, varios elementos de cultura que se pueden trabajar, varias otras cosas, o sea, eh textos que pueden ser antiguos, no pueden llevar a esta memoria a acceder a esta memoria, está por ejemplo, hay millones de oídos. Todos los escritores que conocéis, todas las películas que conocéis, todas las canciones que conocéis están insertas en un momento, en una idea de cultura, en una memoria que tenemos y si no tenemos, también puede ser un elemento de creación de la memoria. Y ahí, yo quiero llegar hasta, bueno, y ahí la idea de proceso de subjetivação, Celada, Celada, va a traer una idea de proceso de subjetivação. ¿Qué sería esto? Está marcada por dos puntos para ese, el primer es el proceso de aprender una lengua, “o processo de aprender uma língua estrangeira deve ser de asujeitamento, pois se trata da submissão dos sujeitos, as formas de dizer e a memória de sentidos que ela produz.” Y de ahí, yo cambiaría la palabra submisión

porque no creo que sea una submisión, yo creo que también, cambiamos un poco la lengua, o sea, no solamente somos, estamos submisos, sino que también la hacemos distinto, la cambiamos, y en la medida que la cambiamos no estamos submisos. Pero es un diálogo, podemos decir. Cuando ella dice esto: o proceso de aprender uma língua estrangeira debe ser atendido como asujeitamento, ¿qué?

A- Me incómoda.

P- ¿Cuál? Puedes leer que sacas el [...]

A- Se queda un sujeto vacío y va a acomodarse otra vez.

P- Exactamente, pero es al revés. Asujeitamento, sí, pero no es asujeitamento en el sentido de hacerse sujeto. ¿Qué es lo que quiero decir? Cuando pensamos en esta idea de memoria, de significación, relacionando a esta idea de assujeitamento.

A- Que no vais acordarse de [...]

P- Exactamente, que vamos a construir memorias, que vamos acceder a una cosa externa, también parte de nosotros y, bueno, en la medida en que nos, que nos sub, voy a utilizar la palabra submisssão porque ya que dice en él, yo la cambiaría mucho, voy a cambiar, que dialogamos con la, con la, con las formas de decir y la memoria de sentidos que la lengua produce también la cambiamos, la cambiamos y transformamos para nuestra realidad, o sea, es una relación dialógica; así como somos cambiados por lo que tenemos contacto, por lo que aprendemos, también cambiamos. Y ahí, llegamos al punto que dice: *“este processo implica que a outra língua e os saberes que ela pode supor entrarão em relações, captura a identificação e resistência confronto, com a malha de uma subjetividade já inscrita em determinadas filiações de sentido.”* O sea, ya tenemos muchas construcciones, tenemos una malla, que es lo que dice, de subjetividad, cada uno de nosotros. Una malla de memoria, una malla de sentidos. Por lo tanto, podemos, cuando tenemos este contacto y podemos “asujeitarlos” en esta nueva lengua, este proceso puede producir- *capturo identificação, resistencia ou confronto*, es todo común y normal, es esto lo que decía. Podemos tener la idea de amor, que empezaría, como va a ser natural, está relacionado con la idea de captura-identificação. Pero también podemos tener la idea de rechazo, o sea, aprendes que otra, ¿por qué hacer esto?

No haces porque tenemos una memoria. Para mí, esto es mi subjetividad. No hace el mínimo punto sentido. ¿Entienden la idea o no? ¿Qué carita es esta?

A- La cuestión de la variación cultural, ¿qué es?

P- Es exactamente la subjetividad, todas las construcciones tienen una subjetividad, por ejemplo, esto que vimos en las significaciones, cómo, ¿cómo construir la memoria individual? cómo, que es interna, que es no es compleja y la gente estudia, la manera como vais a entender el mundo, vais a entender bajo tus puntos de vista, bajo tu historia de vida, bajo tus experiencias, ese tomada de subjetividad, entonces, el elemento que presentamos, para uno puede ser muy interesante, para otro puede ser fome. Fome es que no tiene graça, que es, que es aburrido en chileno. Bueno, es en este sentido, entiende lo que te digo. Esta sería la forma de identidad y, bueno, cuando te presento un elemento nuevo, un elemento que no es tuyo, sino del otro, o sea, ¿qué es qué digo con eso? Te presento, por ejemplo, un elemento cultural de México, te presento la muerte en la en la idea de México y, ¿qué es que va a pasar? Puede ser que para ti sea la cosa más rara del mundo, ¿por qué se ríe que se murió? Porque es tu historia de vida, tus construcciones subjetivas, vais a decir, ¡qué loco! Y otro va a decir: ¡qué interesante!

P- O Sea, qué interesante que piensa la muerte distinto, o sea, es eso que quiero decir, que está en contacto con un elemento de cultura que no es de la, de tu cultura, de tu lengua, respectiva, te puede despertar interés o rechazos, pero es normal, las dos, las dos ideas son normales si representan de la misma manera, la posibilidad de tener contacto, o sea, de alguna manera tendrá que tener contacto con el distinto, por eso causa rechazo o te interese, pero las dos maneras, tuvisteis contacto, puede intentarse hacer que este elemento de cultura, pero sin inserir tu subjetividad, en otras veces se encaja perfecto, en otras, no. ¿Entendiste?

A- Hum-rum

P- ¿Sí?

A- Sí

P- Bueno, y ahí me gustaría traer un texto que yo iba a sacar, exactamente el texto que yo iba a sacar fotocopia, pero no tenía dinero, eh, ¿qué? ¿Qué horas es?

A- Es once y treinta y cinco.

P- ¿Once treinta y cinco? Ah, tenemos tiempo, ¿es hasta las doce, sí?

A- ¿Son cuántas páginas?

P- Es de la cincuenta y ocho, de cincuenta y ocho a sesenta y tres. Ocho páginas. Pero, creo que sí, podemos leer acá. Después saco fotocopia para lo leer mejor. Bueno, este es Humberto Maturana, es un sociólogo chileno. Este libro fue publicado en español, solo fue traducido en portugués en en noventa y ocho, pero no encontré la versión en español para, que se llama *“Emoções e linguagens na educação e na política”*, es el nombre del texto. Y ahí me gustaría hacer la lectura y discutirmos exactamente, para intentarmos discutir esta idea de identidad y lengua, memoria e identidad, esta es la idea, vamos a leer solamente el tópico del lenguaje y acción. ¿Alguien, se puede leer, sí?

A- Sí

P- ¡Alguien puede leer, por favor! Se quieren puedes mantenerse más cerca, porque ahí van a leer mejor.

A- *“Linguagem e ação. A vou dizer algo sobre a linguagem. Ainda que atualmente falem de linguagem como sistema de signos, símbolos de comunicação, no momento em que queremos entender a linguagem no próprio ser vivo ou associado ao ser vivo em termos de signo, por exemplo, se digo ao meu cachorro vá buscar aquilo, apontando a minha mão e dedo para o que eu quero, o comum é o cão orientar-se para a mão e não para o que eu estou apontando. O apontar, porque a associação dos gestos de apontar com aquilo que se aponta, como se estabelece essa relação? O símbolo é um apontar em algum domínio de objetos concretos ou abstrato, como tal, requer uma operação de que ao constituir um apontar daquele que aponta e daquele que é na apontado vai ao que aponta da entidade de aponta. Tal acordo se dá na linguagem. O símbolo não é primário, para operar com símbolos, precisamos já estar na linguagem.”*

P- Sí, ¿alguna duda? ¿Entienden lo que está diciendo? ¡Dale!

A- *“Em que consiste a linguagem? Quando vemos duas pessoas, através das janelas, sem ouvir o que dizem o que seria necessário observar para afirmar que*

elas estão conversando? Eu digo que o que teríamos que observar é o curso que sai em suas interações e se a vemos no fluir de interações decorrente, iremos como fluir coordenações de condutas e coordenações de condutas e podemos descrever como de acordo e também diremos que essas pessoas estão na linguagem. Vejamos um exemplo: se estamos de um lado da rua e queremos pegar um taxi e vemos um taxi vazio, seguindo a direção contrária que estamos, faremos um gesto, faremos um gesto com a mão, que nos coordena com o motorista e com o carro. Tal alteração é uma coordenação e não é vista como tal, nada, além disso, mas se pode fazer um gesto que coordena nossa conduta com o motorista em seu parar, faremos outro, querendo que este faça a volta e pare do nosso lado, orientado na direção contrária que vinha antes, há uma coordenação de coordenação de ação. Vista em conjunto, a primeira alteração coordena o parar e pegar o passageiro e a segunda, a direção a seguir. Tais sequências de interações, constitui uma linguagem, o observador poderia dizer que houve um acordo, à primeira vista, somente ocorreu uma sequência de coordenações condutas, mas trata-se de uma experiência particular, por ter sido umas coordenações de ações, coordena a primeira e simplesmente se agrega a ela.”

P- ¡Dale! ¡Sí!

A- *“A linguagem se constitui e se incorpora ao viver, como modos de viver, esforços e coordenação de conduta e coordenações de conduta, isso gera a convivência do resultado dela, quer dizer, quando as coordenações comuns são consensuais, todas interações têm um encontro estrutural nos que interagem e todo encontro estrutural resultam no desencadeamento ou no desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro.”*

P- Cuando él habla de de, ¿están de acuerdo o no están de acuerdo? No es necesariamente estaren de acuerdo en el sentido de, oye, estoy de acuerdo contigo, no es esto, es simplemente que, aunque no estarnos de acuerdo, en algún momento anterior, tenemos que estar de acuerdo en el sentido del del lenguaje, de entender lo que uno dice, de poder entenderlo para discordarlo, en el sentido de comunicación y, es este punto que esté de acuerdo, no es el punto de. Siempre, solo hay lenguaje si

estamos de acuerdo con las opiniones y tales, no es este el punto, es el punto de que es necesario que dos personas entiendan lo que están diciendo para que estén de acuerdo o no, pero este es el primero punto que yo quiero llegar con él, con ese acuerdo cuando a lenguaje. ¿Quieres o otra? Otra persona, ¡por favor!

P- ¿Alguien quiere leer?

A-¿Quiere leer?, yo te doy el texto.

A- Es mejor porque está amarelo

P- Pero tienes que leer fuerte, ¿sí?

A- *“O resultado disso é que, cada vez que coisas decorrentes acontecem, mudanças estruturais e seguem um curso contingente com um curso desses. Isso acontece conosco no cotidiano que, apesar de estarmos em contínuas mudanças estruturais espontâneas ou reativa ao curso de nossas mudanças estruturais espontânea ou reativa se faz de maneira contingente numa história de nossas interações. Tornemos um caso de uma criança que está crescendo.”*

P- ¡Fuerte!

A- *“Colocamos a criança numa escola e ela cresce de uma determinada maneira, que podemos ver certas habilidades que dizemos que ela adquiriu. Se a colocamos numa outra escola, ela cresce de outra maneira, com outras habilidades. Falamos em aprender, mas de fato, o que fazemos ao colocar uma criança num colégio é introduzi-la num certo âmbito de interações no qual um curso de mudanças estruturais que se estão utilizando nele ou nela, seja este e não aquele, de maneira que todos sabemos de uma ou de outra, ir a um colégio ou outro não tem o mesmo resultado. Isto nos preocupa porque, nos preocupa porque dizemos que os atos são difíceis de modificar, além disso, todos sabemos, ainda que nem sempre tenhamos clareza disso, o que chega ao aprender é a transformação dessa corporalidade que está em curso ou outro, dependendo do nosso modo de viver.”*

P- Solo una idea, la idea de corporalidad para él, está relacionada no solamente con, con el cuerpo, pero el cuerpo tiene un sentido más amplio que sería de un cambio postural, de postura en algo, en todas las situaciones, ¿sí?

A- *“Falamos de aprendizagem como uma adaptação de um mundo independente, o aprender tem a ver com as mudanças estruturais, colocando em ordem, de maneira contingente não alterado, mas sabemos que não é assim. Sabemos que com a história de nossa interação. É pela forma de mover-se que se reconhece um chileno ou um norte americano. Ver as formas exteriores, para mim é suficiente observar como alguém se movimenta ou se veste para saber se é chileno e se ouço falar é ainda mais fácil, porque os chilenos, porque os chilenos nos parecemos? Nós nos parecemos por quê?”*

P- Es una traducción mal hecha de, ¿por qué los chilenos nos parecen?, entonces dice, está mal, está muy traducida.

A- *“Eh, nós nos parecemos porque um conjunto, em conjunto estamos imersos na mesma história de interações, em cursos de mudanças corporal, que todos nós se parecem, na medida em que, contingente com esta história, em que é contingente com esta história. As diferenças individuais nesta história têm a ver com as características iniciais de cada um, com as circunstâncias particulares que se dão nesta história comum, que nos constitui como chilenos.”*

P- ¡Sí! ¿Qué es lo que dijo hasta ahora? ¿En este último párrafo? Cuando dice: *“é pela forma de mover-se que se reconhece um chileno ou norte americano. Isso só misteriou pra mim, é suficiente observar como alguém se movimenta ou se veste para saber que é chileno e se outro falar é ainda mais fácil. Por que os chilenos nos parecemos? Nós nos parecemos porque em conjunto estamos imersos na mesma história de interações e o curso de mudanças corporal de todos nos se parece na medida em que é contingente com a nossa história. As diferenças individuais dessa história, tem a ver com as características iniciais de cada um e as circunstâncias particulares que estão nessa história que nos constitui como chilenos.”*

A- Mesmo que sea, esteya en contrario, no sería de su memoria de subjetividade.

P- ¿Somos todos iguales, nosotros?

A- No, pero tiene muchas cosas comunes por vivimos en una misma cultura.

P- Exactamente, por ejemplo, ustedes, ¿alguien ya salió del país?

A- Sí.

P- ¿Tú ya saliste? ¿Encontraste alguna vez con brasileiros afuera? ¿No perciben que son brasileiros solo por verlos caminar? ¿Por la manera como se visten? Percibes. O sea, identificas perfectamente el brasileiro. No es que lo conoces, a veces ni lo escuchaste hablar, es la manera, alguna cosa hace con que, mira es brasileiro, ¿sí? Ahora, ¿somos iguales?

A- No.

P- Hay alguna cosa, hay algunas cosas de experiencias, experiencias comunes, experiencias de nivel público, que son semejantes. La manera como nos identificamos con estas experiencias del nivel público y como también tenemos nuestras propias experiencias en el nivel particular, experiencias en el nivel particular, es, se hace con que seamos distintos, aunque tengamos algo en el nivel particular, es, se hace con que seamos distintos, aunque tengamos algo en común, porque percibimos, por la manera, no sé sí, por la manera de vestirse y de comportarse, alguna cosa percibes y a veces percibes más: es brasileiro y es del sul, es brasileiro y es de [...] Ya percibieron, por ejemplo, nunca, acá, cuando llega una persona que es extranjera, no dijo nada, está callado, no es brasileiro.

A- Eh, no es brasileiro.

P- No es brasileiro, mira, no es brasileiro. Puede que sea, es brasileiro, si es rubio, de ojos azules y lo miras y dices, es brasileiro. Hay otros que son rubios de ojos azules iguales, no necesariamente en ser blanco de ojos azules que hace con que identifiquemos un brasileiro o no, eso es que quiero decir. Percibes, incluso, cuando es rubio y de ojos azules y es brasileiro y cuando no lo es, por la manera de vestirse, no porque hay una cosa que, no sé, es una esencia, es una cosa que hace con que percibas, este elemento es raro acá. Yo estaba leyendo con texto de un mexicano que moraba en los Estados Unidos a muchos años y que mismo absorbiendo un poco de allá ha muchos años, aún así permanece con algunos trazos.

A- Los pachucos.

P- Los pachucos.

A- ¡Pachucos!

P- Sí. Bueno, ¿sí qué? No necesita también que [...] Ustedes están terribles hoy. No necesita que [...] Y ¿por qué no hablan para que todos? ¡Dale!

A- Yo solo estaba pensando que no necesitamos de también, cuando salimos de Recife, Pernambuco, estamos en otras ciudades, nosotros conocemos las personas que son de acá, Recife. Hemos viajado a Curitiba y cuando vimos que un hombre ha jugado basura en el chan, mi primo ha dicho: es pernambucano y era pernambucano. Como esta idea colectiva negativa se refleja en estas identificaciones.

P- Pero, ahí es una memoria colectiva muy negativa, podría ser un... Yo tengo un poco de dificultad, cuando yo salgo de acá y voy a otro lugar, utilizar este ejemplo cuando pensé y reconocer un pernambucano, pero es algo de aquí, a Ceará por ejemplo, solo se hablan, están callados, a veces no percibimos la diferencia.

- Eu mesma se ver um estrangeiro, eu não conheço não, só se [...]

TRANSCRIÇÃO 4

[Alumnas hablando antes de empezar la discusión de su texto]

PROFESORA --- Tranquilo, no pasa nada.

ALUMNA --- Primeramente, buenos días.

ALUMNA --- (Irónicamente) Buenos días, retrasada, pero...

PROFESORA --- Buenos días.

PROFESORA --- Si tienes clases de CE, obviamente sé que tengo que esperar un poquito porque nadie aparece de la nada.

ALUMNA --- ¿Podemos?

[Alumna iniciando la discusión del texto sobre lo qué es ser comunicativo]

PROFESORA --- (interrumpe la alumna) En otra parte de este libro, creo que no está aquí conmigo. Este autor va a intentar desmitificar la idea de lo qué es ser comunicativo. Porque generalmente piensan que en esas asignaturas, con ser comunicativo es simplemente algo para hacer juegos, cosas de este tipo. Cuando, en verdad, no se trata de eso. Hay una planificación estructurada para que sea comunicativo en la clase, y es una de las opciones, pero hay una planificación, y no es una planificación que está basada en juegos, ni simplemente hablar. La comunicación exige la parte escrita, la parte formal, esquematizado y todo eso. Entonces, en ese capítulo hablaremos sobre esta parte retomando lo que Jucélia había hablado antes.

[Alumna hablando sobre el texto]

[Otra alumna comenta el texto]

PROFESORA --- Sí, en verdad no se trata de eso. Hay una planificación...

[Alumna sigue discutiendo el texto]

PROFESORA --- Es algo que, creo que no estamos de acuerdo.

ALUMNA --- No, de ninguna manera.

PROFESORA --- Porque, incluso, si los alumnos no tienen ganas de aprender aquello, no estás cumpliendo tus objetivos. Entonces, es inútil, aunque te parezca que el material es brillante, no estás dando clases para ti mismo, y sí para otro grupo que...

[Alumna sigue presentándolo]

PROFESORA --- Generalmente... eh... generalmente está basado en una parte... en una variedad específica del español. En el caso del Gente (libro)...es...

ALUMNA --- Es totalmente europeo, sí.

PROFESORA --- Y entonces eso, ya..., incluso en el modelo que se da está basado en una variedad del español, que en general, no contempla, ni habla de las otras. Cuando vayamos a buscar algo y, y... investigar sobre libros didácticos, vamos a ver, que por ejemplo, éé... la mayoría de los libros no trata de las variedades, por ejemplo, latino americanas, y cuando va a hacer, la mayoría, hace como algo pintoresco: mira, es que existe esto de México, y ahí hay civilizaciones antiguas, que parece que todo es interesante, lo que sea, en un cuadrito así (gesticula con las manos como haciendo un cuadro), bastante colorido, con unas imágenes antiguas como si eso fuera... la cosa del pintoresco, una cosa pasada, que no existe más, que no tiene más importancia histórica, que no tiene validez. La mayoría de los libros trabaja así. Sobre todo esos que se dicen completamente de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo.

Y entonces... así que hay cosas buenas, pero en realidad, para nuestra realidad específicamente es como si fuera borrar completamente nuestro pasado histórico, que me parece que no es aceptable cuando es hecho de esta manera... entonces, cada profesor cuando trabaja con un libro como ese debe traer otros materiales, otro soporte para que é... demuestre de alguna forma esas variedades distintas. No solamente desde el punto de vista lingüístico, pero también cultural y relacionado el pasado histórico con nuestra realidad. La gente se interesa, en verdad que se interesa.

ALUMNA --- Sí, sí...

[Alumna sigue con la discusión del texto]

PROFESORA --- Y muchas veces es para decir: mira, sí que hablamos de cultura, pero de esta forma.

[Alumna vuelve a discutir el texto]

Alumna --- [...] Entonces, el autor dice que es importante recuperar la capacidad de evaluar libros didácticos [...] Y dice que hay cursos de reciclaje en las vacaciones [...]

PROFESORA --- Reciclaje, é é.... el autor, é é... el autor es español, y ahí habla de un contexto específico de España. Aquí no tenemos tanto acceso a cursos de formación, sobre cuando estamos en... la graduación. Hay especializaciones, pero no es tan... frecuente. Hay unas cosa que hacen en Instituto Cervantes, sí que hay, son buenos, pero no son tan frecuentes como podrían ser, no es siempre, por ejemplo, si quiero yo hacer algo, algo ahora no necesariamente voy a conseguir, hacerlo presencialmente, quizá a distancia.

[Alumna vuelve al texto]

PROFESORA --- Hay especializaciones por ahí, que sí que tratan de eso, creo que aquí para nuestra región hay dos, creo que hay un en Fafire y el otro... yo no sé si es en Carpina...

Habla otra alumna --- Pero, ¿no pasan los llamados cursos de actualización?

PROFESORA --- En la actualización es distinto de la especialización, son dos grados distintos, la carga horaria es menor. Incluso hubo uno aquí, que fue en el club universitario, yoo... creo que hace unos tres años, y... vino unos profesores de España, unos de Argentina, y fue muy bueno, pero hace tres años, no creo que hubo otro después de ese, solo los cursos que son cortos de Instituto Cervantes. Unas presentaciones, unos talleres bastante específico de algunas cosas. Un curso de formación, pero no son muy frecuentes, porque me parece que necesitamos.

[Alumna vuelve al texto] --- Y dice que esos analices deben ser acompañados por especialistas, hamm... del área de lingüística aplicada a la lengua extranjera, pero no sé si es realmente lo que ocurre.

PROFESORA --- Sí, creo que la mayor... la idea es.... Preferentemente que sí, pero, en general, el profesor se encarga solo de la tarea de evaluar el material. La verdad es que no tiene una orientación. Incluso, hay muchos profesores que están por ahí actuando no son graduados en español. Entonces, utilizan algunos criterios de la lengua materna para evaluar materiales de lengua extranjera, que son criterios muchas veces distintos. Entonces, tenemos este problema.

[Alumna vuelve al texto]

PROFESORA --- Y cuando pensamos en las éé... situaciones de enseñanza, miramos por ejemplo la carga horaria, que es algo imposible... éé. una hora y media de clase por semana, cuando hay esta condición.

[Alumna habla]

PROFESORA --- Generalmente cosas dinámicas cuestan tiempo más tiempo que cosas formales muchas veces... si haces un juego va a tardar.

[Alumna vuelve al texto]

[Otra alumna sigue la discusión sobre el texto]

PROFESORA --- La edición de este libro me parece que es de 2003.

Alumna --- ¡Ah!

PROFESORA --- Y ahí piensen que [...]. Porque creo que

Alumna --- Es de 2013.

PROFESORA --- ¿2013? vale.

Alumna --- [...] o sea, eso que el autor va a tratar, no necesariamente va a funcionar en un contexto real, sino que son algunos ideales [...]

PROFESORA --- Es lo que hablábamos clase pasada, ¿no? de pensar un plan muy bonito, muy lindo, muy de acuerdo con todas las reglas que aprendemos en la universidad, pero que no es aplicable en el grupo que estamos enseñando, entonces ese ideal es lindo, pero no se realiza, no se materializa.

Alumna vuelve al texto: [...] IFPE, es una escuela de referencia de enseñanza, no, pero que en teoría, y en real no funciona profe...

PROFESORA --- IFPE dice mucho sobre nuestra realidad, lo que me dice es que está más preocupado en formar técnicos que dar la base que la enseñanza media debe dar, porque es una frase bastante común que: (con ironía) la escuela debe preparar para la vida, preparar para el mundo. Pero, cursos como este, generalmente no prepara para nada, solamente para que sea un técnico en... o sea lo que sea lo que esté estudiando ahí.

Alumna --- [...] regencia [...] cuando llegar, profa de verdad, solo voy a adaptar como de hecho el profesor hace, o sea, el profesor haceee... tan así... y voy hacer así también, porqueee... [...]

PROFESORA --- Márcia, te voy a suspender. (Risas)

Alumna --- Estoy un poco frustrada porque....

[Varias alumnas hablando a la vez]

PROFESORA --- No empieces, porque sabemos de nuestra realidad, pero si estamos aquí nos preparándonos para hacer un trabajo que será malo, ¿qué estamos haciendo aquí? Es que preparámonos para hacer algo bueno, sabiendo de la realidad que vamos a encontrar.

Alumna --- No, claro, voy a ser...

Otra alumna – Ya sé de toda la realidad, pero es algo que está en mí, es una vocación...

PROFESORA --- Pero, si te parece que nooo... que no conseguirás hacer la parte buena que estamos buscando, hay otras formas de trabajar con el español, me parece. Puedes trabajar con el español, pero con otras formas, con traducción o como intérprete...

Alumna --- Profaaa, así... es un poco frustrado...

PROFESORA --- Pero, tienes que prepararse para eso, estamos aquí para eso. Si no puedes pensarlo, tampoco puedes hacerlo, no puedes pensar así, incluso, mira,

son...vamos a decir que un aula de clase... idealmente, 30, 40... son 40 alumnos, que si tú eres mala profesora, van a mirarte y decir: ¡qué bosta!

[Varias alumnas hablando de una sola vez]

PROFESORA – Qué profesor malo, muy malo, no tiene interés en eso. La asignatura puede que fuera buena, pero, está pésima: odio español, ¡lengua fea! porque la profesora no tiene gana, no tiene gusto en estudiar.

Otra alumna --- Si no parte del propio profesor...

Alumna --- Profa, me gusta aprender, pero cuando veo que ellos no están interesados [...]

[Alumnas hablando a la vez]

Alumna --- Pero, antes debe partir de nosotros profesores [...]

[Alumnas hablando a la vez]

Otra alumna --- [...] Cómo voy a gustar de una lengua que ya no me gusta...

Otra alumna --- [...] Ponte en el lugar del alumno...

PROFESORA --- Mira, este es un problema que tenemos generalmente con la enseñanza de asignaturas exactas, asignaturas exactas en Brasil. Lo que pasa es que, ééé... que en la escuela pública hay personas que, vamos a decir que somos graduados en biología, pero faltan profesores, y ahí el director llega y dice: mira, tú tienes que dar clases de matemática, porque la carga horaria de biología es muy pequeña, tú vas a ganar un poquito más de dinero, un poquito más de plata, y ahí vas a tener que dar clases de matemática. Él no fue preparado para eso, y ¿qué hace? Va a clase y: mira, es así, así, así, hagan los ejercicios y ya está. La mayoría de la gente no sabe nada de matemáticas. Creo que aquí en Letras sabemos de eso, ¿no? Sabemos que no sabemos mucho de matemáticas...

[Alumnas hablando]

PROFESORA --- La mayoría tuvo un mal profesor de matemáticas. *¿Estoy errada?*
¿Estoy equivocada?

[Alumna comentando]

PROFESORA --- No solamente el profesor, es el sistema. Pero, hay una culpa si perpetúas los errores del sistema, cada uno con lo suyo. Entonces, la culpa es del sistema que está mal organizado, ¡sí! Pero cuando compartes de esta mala organización y haces un mal trabajo, a causa de eso.

[Alumnas hablando]

Alumna --- Es el fin de la educación...

PROFESORA --- Sí, es el fin. Y ahí, vamos ya con una parte de exatas falida, y ahí vamos a la parte de humanas, la gente todavía se da mejor, ¿no? Y estás [...] eso de la profesión, ¿é Márcia?

Alumna --- No, es que....

[Alumnas hablando a la vez]

Alumna --- [...] puede ser muy lindo, profa, pero....

PROFESORA --- Bueno, mira, piensa en lo que estás diciendo, estás aquí en un grupo...

Alumna --- Profe, sacaría ya dos puntos. (Risas)

[Alumnas sonriendo]

PROFESORA --- Pero mira, en serio ahora, estás aquí un aula tiene más o menos 12 personas, la que... de verdad van trabajar con el español, van a trabajar con eso, porque no falta trabajo para quien quiera trabajar de verdad. Y ahí, serán 12 personas que tendrán un empleo bueno. Y ahí, te gradúas y necesitas un empleo y vamos a decir que Jucélia oo... no sé, Rayanne, o cualquiera de vosotros tiene una escuela y aparece una plaza para otro profesor de español, no te van a llamar, con un discurso así. No llamen a Márcia, dijo que iba a hacer de cualquier manera. Entonces, hay que tener cuidado con tus palabras, porque eso también... creo que yo no te convidaría en este momento para una escuela.

Alumna -- Tú vas a herir tu propio currículum. (Risas)

PROFESORA --- Tiene que pensar, mira, vamos a superar, Márcia. En esta asignatura, vamos a pensar en algunos modos de superar los problemas básicos, por ejemplo cuando tienes unnn... libro didáctico que es pésimo, por ejemplo, vamos a pensar en eso: qué cosas vamos a pensar sin tener un proyecto, solo con una pizarra, solo y *un marcador*, cómo pensar tareas, en actividades que, ééé.... aunque tengas un libro didáctico malo consigas hacer una buena clase. Vamos a pensar en eso en esta asignatura todavía. Y esa es la realidad, estamos pensando en lo que vamos a hacer de aquí a un año, dos, tres o que ya hacemos, entonces es necesario prepararse. Piensa en eso, vete a un psicólogo.

[Risas]

PROFESORA --- Porque será necesario pensar en eso.

Alumna --- Depende mucho también de nuestro propio esfuerzo, porque si tenemos un material horrible [...]

Alumna --- [...] el libro del núcleo es comunicativo, pero [...]

Alumna --- [...] enfoque por tareas, es una secuencia enorme de tareas [...]

PROFESORA --- La verdad es que no existe material didáctico perfecto, pero se puede arreglar algunas estrategias para que sea provechoso... lo que tenemos.

Alumna --- y para eso estamos nosotros los profesores [...]

PROFESORA --- ¡Claro, claro! Y les digo, hay suceso cuando quieres hacer, hay suceso. Incluso se cambia la opinión de los alumnos y el comportamiento también. La clase está un lío, todos están bromeando, no te escuchan, no te quieren escuchar, pero cuando consigues cambiar tu postura, me llama la atención porque ellos están acostumbrados con una cosa que es mala. Cuando das alguna cosa buena, te aseguro que ellos nunca van a desperdiciar, porque...

Alumna --- Es un desafío para mí [...]

Alumna --- Es bonito, a mí me parece bonito ver cuando los alumnos están así [...]

PROFESORA --- Y esto, é... depende mucho más de la importancia que tú mismo da, a la cosas que estás enseñando y la importancia que los alumnos ven, porque todavía...

Alumna --- Y con palabras de incentivo, ¿no? [...]

PROFESORA --- Y a veces, ni siquiera necesitas incentivarlos, a veces necesitas apenas hacer bien tu trabajo, me parece, porque los alumnos están acostumbrados con cosas malas, cuando le presentas algo bueno, él va a querer nuevamente, por ejemplo, si todos los días uno come un... no sé, come pan con agua, en la casa, por ejemplo, si les da una pasta o... algo que tenga unos condimentos diferentes, va a querer nuevamente, él va a gustar, no es la misma una cosa, la cuestión es gusto, va a querer nuevamente, te aseguro. Entonces si haces bien, no necesitas ni siquiera llamarle demasiado la atención. Haz una cosa buena, una, dos veces, y ellos van a querer nuevamente, porque saben que, mira: ella piensa en nosotros. Entonces, claro será poquito a poco, no será, por ejemplo, si tienes una clase de 30, quizá empieces llamando la atención de 5 y después de 6, y después 15. Y quizá, tu éxito mayor sea 25, y ahí... pero ahí has intentado. De 5 hacia 25 es un suceso bastante grande. Entonces hay que pensar, hay que pensar en eso. Creo que...

[Alumnas hablando a la vez]

Alumna --- Es porque he impartido una vez una clase: lengua portuguesa para una escuela de [...]

Alumna --- Márcia está traumatizada. (Risas)

PROFESORA --- A veces, lo que pensamos que está lindo, es lo que hablábamos antes, a veces lo que pensamos que está lindo, *está lindo para nosotros, pero no está lindo para los otros.*

Alumna --- [...] sondeo, feedback [...]

Alumna --- Para ti, Márcia, para ti estaba lindo, para ellos no [...]

[Alumnas hablando a la vez]

PROFESORA --- Cuando vayamos a preparar una clase, en la parte práctica de esa asignatura, vamos a lidiar directamente con estos problemas... Voy a traer

situaciones específicas en las que las cosas están un lío y vamos a conseguir superar la mayoría de ellos. Algunas, obviamente serán más difíciles que otras, no, y ahí vamos a... ehh...

Alumna --- Creo que, también, dependiendo de lo que vamos a llevar [...]

PROFESORA --- ¡Claro, claro! Es también... es también... el profesor tiene que dominar una serie de cosas que no están en la universidad, que no están en las cosas que aprendemos aquí, pero que va a necesitar, entonces es una cuestión de sensibilidad... de sensibilidad.

Alumna --- Nosotros somos; profesores, psicólogos [...]

PROFESORA --- A veces somos incluso la mujer de la limpieza. Porque cuando el aula... el aula está muy, muy sucia y no consigues estudiar, entonces tú mismo vas a arreglar algunas cosas, entonces, somos de todo.

Alumna --- Somos técnicas también [...]

PROFESORA --- Y ahí, hay que estar preparado para eso...

PROFESORA --- Pero hay esperanza, Márcia.

[Alumnas hablando a la vez]

PROFESORA --- Sí, sigue. (Diciéndole a la chica para seguir con la discusión del texto)

[Alumna sigue explicando el texto]

Alumna --- [...] la nota no quiere decir nada [...]

PROFESORA --- Entonces, es nada, pero lo quiere decir todo.

Alumna --- Todo.

PROFESORA --- Nada también es menospreciar la evaluación.

Alumna --- Cuando yo estudiaba [...] yo siempre sacaba notas altas [...]

[Todos se ríen en la clase]

[Todas hablan a la vez]

PROFESORA ---- De verdad, Márcia... hay que encontrar una salida...

Alumna --- Ella está trayendo todos sus traumas de colegio.

PROFESORA --- Entonces, no podemos decir que las evaluaciones que nosotros mismos hacemos no valen de nada, porque si no, ¿por qué hacemos? Para una clase tenemos que prepararla.

Alumna --- Yo creo también, profa que [...] los profesores saben que ellos están “colando”, pero simplemente no hacen nada, ¡deja! [...]

[Todos se ríen]

PROFESORA --- ¡Mira! Bueno, para que no... el enfoque, que vayamos con el texto. Saltaremos algunos comentarios.

[Alumna vuelve a presentar el texto]

Alumna --- [...] este es un punto que no he entendido [...]

PROFESORA --- Déjame ver el texto que me olvidé del mío (risas). Qué feo, ¿no?

PROFESORA --- Bueno, en este punto sabemos que algunas cosas hacen parten ééé... y siempre fueron parte de las clases que damos, por ejemplo: la gramática es una de ellas, pero el nombre de enseñanza de gramática ya está sucio y cargado de... una idea de que es algo aburrido, repetitivo, è de una cierta manera, éé... de una cierta manera inútil, vamos a decir así, pero no es, dependiendo de la forma con... a través de la cual aprendes eso. Pero, eso es un ejemplo de cómo éé... el nombre de la cosa está sucio y cargado de algo que para el alumno puede que sea malo, entonces éé... el enfoque comunicativo viene para traer, para este tipo de cosa, como para otros también éé... nuevos titulares, nuevas formas de llamar a una cosa parecida, porque el método cambia, pero la cosa en sí, puede que sea muy semejante. Entonces, dar un nombre nuevo, a veces hace con que los alumnos tengan algún tipo de interés nuevo, porque no es aquella cosa vieja, que ya conocían antes. Entonces, por ejemplo, vas a dar un ejemplo de cómo se dice alguna cosa en español, o lo que sea y dices: ahora vamos a formalizar, un ejemplo, formalizarlo es: vamos de gramática, no es la misma cosa, y eso éé... quita unnn...

no miedo, pero unnn... una dificultad que el alumno tiene ya con aquel término, ¿comprendes? Y ahí, cuando el enfoque comunicativo va a hacer esto con varios... varias partes del aula, que antes consagrados como la parte... la parte del tedio, éé... eso cambia la relación que tienes con los alumnos. La gramática fue solamente un ejemplo, puede ser con...

[Alumna sigue discutiendo el texto]

PROFESORA --- Incluso es uno de los puntos queeee... los libros didácticos fallan bastante, porque no consideran. La mayoría es extranjero, es importado, y ahí no consideran las dificultades yyy... y puntos específicos para el... el alumno de español como lengua extranjera en Brasil, y ahí por ejemplo, un libro que usaría para un brasileño sería el mismo libro que se usaría para un alemán, que tiene matices lingüísticas completamente distintas. Y ahí, un libro puede que sea muy repetitivo para un brasileño... sea... todo muy nuevo, y ahí es todo, todo, es repetitivo. Tiene que aprender, porque no sabe nada.

[Alumna vuelve al texto]

PROFESORA --- Éé... es mucho común, es mucho frecuente como esas, cuando tenemos una éé...una matriz como nosotros de colonizados, tenemos una herencia cultural que a veces es muy parecida, y muchas veces no hay tantos cambios así. Por ejemplo, yo me acuerdo que he analizado un libro didáctico que... trataban... que era una cosa como esa, que Jucélia ha hablado, y trataba del cumpleaños, y ahí traía una musiquita de cumpleaños de no sé dónde, que no me acuerdo y le preguntaba, y decía: en mi país éé... el cumpleaños cantamos una canción y comemos pastel, y ¿en tu país cómo es? Cantamos una canción, comemos pastel, y comemos otras cosas más, pero no es tan distinto.

Y entonces creo que éé... hacer las preguntas apropiadas paraa... el tipo de alumno que estás trabajando con ellos, él va a conseguir, por ejemplo ééé... ¿sueles conmemorar tu cumpleaños dónde? A veces un niño de escuela pública no conmemora su cumpleaños con frecuencia, porque no tiene fiesta, y no tiene dinero. Hoy creo que esa realidad que está un poco diferente, pero éé... no sé, 15 años atrás, no. Yo conocía personas que nunca habían conmemorado, nunca habían, no sé, ido a un centro de compras, un shopping. Entonces, es una realidad que, si

hacemos las preguntas adecuadas para que el grupo, y tenemos eso, y no: cómo se conmemora el cumpleaños en Brasil. En Brasil puede que se conmemore informalmente, pero, y en tu casa. Hay condiciones, por ejemplo de conmemorar de tal manera, como dice el libro, con toda esta... éé...

Alumna --- Esas cosas bonitas.

PROFESORA --- Cosas bonitas, todo eso. Entonces, hacer la pregunta apropiada para que el grupo. A veces, la cosa que te va a garantizar ese suceso, el éxito en aquel grupo, muchas veces, porque te aproximas del alumno de una forma éé... que no es simplemente poner la mano en su hombro, y cosas de este tipo. Es una aproximación que a veces ni él había pensado en eso. Es un conocimiento que éé... aseguraría por ejemplo que los problemas de Márcia fueran quitados, y ahí en el momento en que surgieron, por ejemplo, en el momento. Los traumas no existen en este punto. Si consigues alcanzar los problemas y hacerlos reflejar sobre esto y esperar de alguna manera. Y ahí estás cumpliendo tus objetivos pedagógicos, pero también los objetivos humanos... Eso es fundamental y es lindo...

[Alumna vuelve al texto]

Alumna --- Clásico, es clásico.

PROFESORA --- Yo creo que, eso de llenar huecos puede ser parte de la construcción del conocimiento de los alumnos. Por ejemplo con cuestiones de gramática, éé... a veces cuando vas a rellenar surgen las dudas, y las dudas pueden ser quitadas de una forma más rápida.

Alumna --- Sí, sobre todo cuestiones gramaticales.

PROFESORA --- Sí, por ejemplo, vamos a decir que estamos trabajando los pronombres ooo... una cosa que los alumnos de básico se equivocan bastante los verbos reflexivos, o los pronombres reflexivos. Y ahí si pones para que contesten eso en un texto que va a hacer, no va a tener mucha dificultad en hacerlo correctamente. Generalmente, cuando hacemos éé... textos enteros, producciones escritas más largas, porque eso tarda un poco resolver. Y ahí esa duda va a... tarda más para que sea resuelta. Si haces un ejercicio como ese te va a costar a veces 15 minutos de tu clase y será quitada la duda. Entonces, a veces sí que es válido.

[Otra alumna interviene] --- Profesora, solo una colocación [...]

Alumna --- Bueno, creo que es válido sí [...]

Otra alumna --- Exacto.

PROFESORA --- El problema es... Sí, incluso cuando es bien planeada no pasa nada. El problema, creo que... cuando hice mi pasantía éé... la graduación, la época todavía era en GP (Ginásio Pernambucano), allí en Aurora. Y la clase de español, llevaba unas fichas, éé... no me acuerdo su nombre y tampoco me hace falta, é... llevaba unas fichas con dos páginas, é... frente y verso con cosas de completar. Entregaba las fichas: este contenido está en la página 50 del libro, miren y hagan, me entreguen que vale punto. Se sentaba en su silla, se quedaba leyendo un libro. Y nosotras, era yo y una amiga que hice la pasantía solo mirando y... nos quedábamos, bueno, qué vamos a hacer durante esos 45 minutos de clase. Mirar a los alumnos en grupo haciendo... otros estaban en el móvil, y no sé qué. Y la profesora leyendo el libro. Y ahí tomábamos nota, cuál era el libro. Bueno, qué vamos a hacer en esta clase. Vamos a describir cuál es el libro que está leyendo, cuál es la ropa que está usando, porque está usando, no hay más para decir, ¿no? está haciendo nada. Probablemente ha tomado unas cosas de internet, copiado y colado y ya está.

Alumna --- “se vire nos 30 aí”.

PROFESORA --- Sí, y ahí es un problema. Cuando los huecos son hechos de esta forma...

Alumna --- [...] aunque sea una tarea de rellenar huecos, hay que haber la participación del profesor [...]

PROFESORA --- Y eso es lo que vamos a pensar después, y que tienen que ver con los textos que antes, de planeamiento, de cómo cada cosa tiene que tener sus objetivos bastante claros, su metodología bastante clara y su tipo de evaluación bastante clara. Si vas a evaluar determinado contenido, a través del método de rellenar huecos, esto tiene que estar en planeamiento didáctico, tiene que estar bastante bien planeado. No es algo que surge de la nada, es algo de la clase, es

algo que hacer parte de un plan que hiciste antes, y que va a estar bien, de acuerdo, coherente con el plan que hiciste.

[Alumna sigue con el texto]

PROFESORA --- Sí. Un ejemplo é... que pasó conmigo, una de las veces que he estado en una clase como esa que Márcia dice que... es pésima, que nunca van a querer saber de nada, no tienen interés, no tienen nada. Una de las veces que conseguí llamar la atención fue... bueno, estás ahí todo... pensando en otras cosas, queriendo estar en otros lugares, pero, ¿por qué? Qué es que hace con que este ambiente que estamos aquí sea algo tan malo, tan desagradable, para que todos quieran estar en otras clases. Y ahí vamos a quedar así: ah... bueno, es que está calor, es que las sillas están malas, y no sé qué... y así, empiezas a conocer por qué ellos están así. Y a veces consigues hacer alguna cosa para que se.... Por ejemplo, puedes hablar que se ha roto un ventilador, cosas de este tipo, y eso faz la diferencia. Cuando conoces por qué los alumnos no quieren prestar atención. Sí que consigues cambiarlo, y... o entonces, convencerlo que aunque sea así, hay esperanza de que consiga. Que presten atención y consigan hacer otra cosa. Una cosa que... que hice que fue bastante... fue bonito, fue que no querían aprender español, porque pensaban que no eran capaces de aprender: Bueno, déjame pensar en una estrategia para eso éé... en casa, he visto un vídeo que era bastante corto, como tres minutos. Y he visto las estructuras que eran distintas del español y del portugués. Bueno, un alumno de aquel que no sabe nada de español va a tener dificultad con esas y esas expresiones y formas lingüísticas. Y ahí ¿qué hice? Una clase que va a durar 45 minutos, expliqué qué expresiones eran esas, y ahí les dije: miren, ¿consiguieron comprender estas expresiones? Bien, entonces vamos a ver este vídeo que está en español. He pasado y lo comprendido: mira, yo he comprendido, nunca pensé que podría comprender un vídeo como este. Nunca conseguía comprender nada en español, parecía otra cosa muy distinta, muy lejos, muy lejana de mí. Y ahí... sí consigo. Bueno, es posible entender. Solo esto me costó, no sé, 5 minutos mirando un vídeo en casa.

Alumna --- Es una cuestión de diálogo, ¿no?

PROFESORA --- Es cuestión de interés, de diálogo. Entonces, no es difícil cambiar la realidad. Tener la sensibilidad y saber cómo hacer.

[Alumna vuelve al texto]

[Otra alumna sigue la discusión del texto]

PROFESORA --- Pero, mira lo que está antes. Permiso, ¿dónde es? (Le pide a la alumna para mirar su texto) Miremos todos, porque él (el autor) no exenta a nadie de responsabilidades. (Lee un fragmento en portugués del texto)

Alumna --- No, es que...

PROFESORA --- (Leyendo un fragmento del texto que está en portugués)

[Alumna vuelve a concluir el texto]

PROFESORA --- Yo no sé, cuánto de... de malos profesionales están siendo formados por otras facultades, yo no sé, porque creo que el alumno que paga quiere...

Alumna --- Quiere aprender, quiere aprender

PROFESORA --- [...] Pero, yo creo que... que no es tan, tan, tan distinto. La cuestión del programa, estoy hablando la cuestión del programa. Qué es lo que ven los alumnos de otras facultades, qué es que vemos aquí, en cuestión de programas curriculares. Pero, quién va a dar y cómo va a dar, ahí ya es otra cuestión. [...] Seguro, esto nos dicen éé... las investigaciones que están hechas por ahí. Esta semana ya, creo que esta semana, he visto una... de Folha, que la universidad está entre de las 10 mejores de Brasil

Alumna --- Sí.

PROFESORA ---- Y... creo que la séptima de universidades federales. Eso es bueno, pero también es un reflejo de cómo é... la cuestión de la educación en Brasil está, así, así.... porque tampoco somos excelentes, me parece. Tenemos que evolucionar bastante para llegar a un nivel de excelencia de verdad. Y ahí, é... creo que é... este es un índice bastante significativo de cuánto tenemos que mejorar, pero que estamos aún ahora sin [...], ¿no?

[Alumna sigue a concluir el texto]

PROFESORA --- Sí, que era lo que hablábamos al empieza. Muchos dicen que ser comunicativo es simplemente poner los alumnos para hablar, hacer juegos, cuando en realidad no es así.

Alumna --- Ya, conclusión.

PROFESORA – Vale, muy bien. ¿Algo más? (Dirigiéndose a la alumna) Idalina que ha leído, ¿tienes comentarios?

Alumna – A mí me pareció muy bueno el texto. Ya hablaron todo.

Alumna --- Mejor que el otro.

PROFESORA --- Mejor que el otro. La idea es que [...] Después, voy a intentar...

Alumna --- Y usó la escuela pública como referencia, el otro privada.

PROFESORA --- El otro no hablaba de la realidad de Brasil. La verdad, es que no hablaba de Brasil, este sí que habla. Éé... Este señor, Almeida, Almeida Filho, es uno de los primeros que ha hablado de enseñanza en lengua extranjera en Brasil. Empezó a escribir sus primeros textos en... más o menos 68, 70. Y fue una traducción...Y hizo una traducción de un libro que estaba hecho en Inglaterra para...éé... para enseñanza de inglés. Y fue el primer que ha editado un libro sobre enseñanza, en metodología de enseñanza de lenguas. No para el español, pero, en Brasil fue el primero. Entonces, es un señor que estudió algo... éé... profundo sobre eso, aunque no específicamente para el español. Entonces, vale la pena leer algunos de sus textos. Éé... intentaré poner el libro entero después... es un librito bastante corto, creo que tiene, no sé, no llega a tener 90 páginas. Y tiene unas cosas, unas ideas interesantes sobre esta parte comunicativa, que complementa nuestra formación, no es todo, pero complementa, me parece. Bien, lo mismo pasa con este señor aquí (refiriéndose a otro texto que será discutido por otro alumno), pero él no habla de Brasil... es de España, y es un libro que cuando mira todos los programas de... de... universidades de afuera que hablan de didáctica de lengua extranjera en español citan a este señor, aunque algunas veces tenga unas ideas un poco retrógradas, me parece, pero él inicia esta idea de tener el contacto con el alumno, en utilizar el aula, alguna cosa que está ahí, y tener una relación más

humana, vamos a decir así. Y empezamos con, éé... el primer día de clases, es el capítulo 1, le tocó a Miranildo, ¿has leído? Y ¿Cláudia?

[El alumno empieza a discutir el texto]

PROFESORA --- Bueno, son todas preguntas muy bien pensadas para nosotros, ¿no? Y preguntas que ya nos hicimos este semestre, en esta asignatura: qué puede dificultar el aprendizaje, qué es lo que el alumno trae para el aprendizaje, está en el cero, es una tabla rasa, éé... qué esperan del profesor, qué razones tienen para aprender, cuáles es su motivación, éé... cómo puede el profesor ayudar a sus alumnos para que conozcan cómo es... cuál es su método de aprendizaje, y qué podemos compartir de responsabilidades. ¿Todo está para el profesor o algo está para los alumnos? Y si compartimos esas responsabilidades, cuáles son las mías, cuáles son las vuestras, no como algo... entonces va a intentar éé... explicitar. Y todas esas preguntas, creo que nos debemos hacer en cada grupo que vayamos a dar clases. Y diría que en más de un momento porque a veces hay necesidades [...] durante un semestre letivo...

[Alumno sigue discutiendo el texto]

PROFESORA --- Que son expectativa de [...]. Un profesor trae un tipo... unas expectativas de la clase, el alumno tiene otra, y ahí no están sintonizadas las cosas que quieren.

Alumna --- Muchas veces parece que el profesor tiene un programa en corto [...]

PROFESORA --- Hay que saber negociar con el alumno.

Alumna --- ¡Exactamente!

[Alumno prosigue...]

Alumna —Yo tengo una duda, el primer día de clase es para quien va a dar la clase por primera vez o para [...]

PROFESORA --- El primer día de clase como tenemos el primer día de clase todos los en la universidad. Incluso, éé... cuando ya cuando conoces los alumnos. Por ejemplo, estábamos juntos en otra asignatura, otro tiempo. Pero, el primer de metodología 4 es el primer día de metodología 4. No es... no es la herencia de

metodología 1, o lo que sea. Estábamos... incluso, tenemos que pensar que cuando los conocí en metodología 1, eráis alumnos de, no sé, de cuarto, quinto período éé... un año y medio, más o menos, creo. Y esto es un año y medio es muy, muy decisivo en la universidad, porque son 4 años, un año y medio é... no sé, creo que son 30%. Ya cambiaron mucha cosa. Sus vidas, éé... sus profesiones. Algunos trabajan, otros no trabajaban. Y todo eso cambia la persona que eres. Entonces, cuando entré en metodología 4 sabía que no iba encontrar las mismas personas que estaban en metodología 1, aunque sean las mismas personas según éé... la burocracia de vuestros nombres y todo eso. No sois los mismos, has evolucionado bastante, y no sois las mismas niñas que estabais en metodología 1, sois otras.

Alumna --- Éé... en este libro el enfoque [...], o es solo para universidades?

PROFESORA --- No, no, enseñanza en general. Incluso, él trae... unos... éé... él trae unos dibujos, y algunos de los dibujos están niños, están... es para didáctica, no es para profesores universitarios, habla para clase de español como segunda lengua o lengua extranjera.

[Alumna comenta]

PROFESORA --- Sí, sí, para escuelas. En realidad, es un libro para el profesor, es un libro de didáctica de lengua extranjera...

Alumna --- Depende dónde sea...

PROFESORA --- Sí.

[Alumnos hablando a la vez]

PROFESORA --- Sí, sirve para todo, para todo.

Alumna --- [...] para curso no.

Alumna --- No, para todo, para todo.

Alumna --- Para un profesor.

PROFESORA ---- Incluso, es porque no es un manual que te va a decir exactamente qué hacer, te trae sugerencias, te trae aportes de cómo pensar y cómo é... é... ya dinamizado, o conseguir é... pensar en los aspectos fundamentales para hacer una

clase. Y ahí, en ese primer día que está hablando aquí sobre: ¿qué es que tiene que conocer en el primer día de clase? Ya vas a traer un contenido como ha hablado Miranildo y Claudiana. Vas a traer un contenido para todo el semestre, para toda [...] Vas a poner todo el contenido para que empiecen, pero sin ni conocer a los alumnos. Y ahí, va a decir: mira, hay otra cosa que pensar: hay que conocer que el primer día de clase es diferenciado de los demás.

[Alumno vuelve al texto]

PROFESORA --- ¿En qué página estás?

Alumno --- Es la página 10.

PROFESORA --- Gracias.

[Sigue presentando el texto]

Alumna --- Para todo esto es importante que... [...]. Son características que nosotros podemos mirar, ¿no? [...]

PROFESORA --- Y es un sondeo que puedes hacer é... en la primera clase.

Alumna --- (Confirmándolo) En la primera clase.

PROFESORA --- Y todo es fácil, no es algo de... España [...]. Incluso si no tienes recursos para hacer fotocopias, cosas del tipo, se puede hacerlo oralmente... y eso solo basta que estés con la voz. No hace falta emplear ninguna plata [...]

Alumna --- O entonces...

PROFESORA --- Y esto es él (el autor) sugiere al final de la página éé... haz una lista con las cualidades que a tu modo de ver pueden ser positivos o negativos para el aprendizaje de una lengua. Esto parece un poco tonto, mira: me está pidiendo que haga una lista de no sé qué, pero esto es fundamental. No que formalices la lista, pero que pienses respecto eso, porque eso quiere decir qué es que esperas de tus alumnos. Tú tienes que saber claramente qué es que esperas de los alumnos, antes que conozcas a él. Antes, mira: voy a dar clase de... no sé, un grupo de Letras, quinto período, octavo período. ¿Qué es que espero de esos alumnos sin... siquiera conocerlos? ¿Qué es que espero de alumno de Letras de octavo período?, por

ejemplo, ¿o qué es que esperas de un alumno de quinto año de la enseñanza fundamental?

Hay algunas expectativas que tú tienes que saber, que tienen que ser basadas en aquello que es posible, de aquellos que están en realidad, mismo sin conocer los alumnos. Y ahí, cuando... cuando conozcas vas a... ééé... rellenar los vacíos que estaban en tu primera evaluación, en tu primera expectativa. Hay que... Existe una necesidad muy importante de saber qué es que quieres de ellos, porque sino tu clase, tu evaluación, todo que vas a hacer es vacío, porque si ni tú mismo sabes qué quieres, cómo ellos van a querer, van a saber qué hacer... se tiene que saber.

[Alumna vuelve al texto]

PROFESORA --- Tienes que adaptarse a las nuevas expectativas que son desarrolladas durante el semestre.

[Alumna vuelve al texto hablando de los alumnos tímidos]

PROFESORA --- Será humillado.

[Alumnos hablan a la vez]

Alumna --- La profesora sabe que tengo una buena escrita... la oralidad no tan buena...

PROFESORA --- Hay que dar tiempo al tiempo. Pero, tampoco es éé... tampoco vamos a dejar de incentivar y hablar, ¿sí? Él es tímido, pero tiene que ser evaluado con la oralidad también. Entonces, qué método vamos a utilizar para evaluar y incentivar el alumno la oralidad en el alumno que es tímido. Y ahí, hay una serie de cuestiones que podemos traer para...

Alumna --- Es una cuestión que puede ser el primer día de clase.

PROFESORA --- Sí, esto es.

[Alumna sigue con el texto]

PROFESORA --- Que empiecen a quedarse a gusto.

Alumna --- Exactamente.

[Alumna sigue discutiendo el texto]

PROFESORA --- Tampoco é... también para que se sientan un poco más seguros, algo de [...], la evaluación, mira: no es que es esté preparado para... porque no vamos a saber hacer... esto es esto, y bueno, puedes seguir.

[Alumna vuelve a discutir el texto]

Alumna --- [...] soy maestra, pero no soy Dios.

[Todos se ríen]

PROFESORA --- Creo que el mejor termómetro para eso serán los alumnos. Aun así, y ahí, lo que pasa es que tenemos que ser entrenados, aunque sea que una mala palabra, entrenados para conseguir detectar cómo, qué señales nos dan los alumnos; demuestran cuando estén en clase, de nuestro trabajo.

Alumna --- [...] compartir nuestras inquietudes [...]

PROFESORA --- Eso depende, claro, con el grupo que vas a hablar. Pero, tampoco tienes que ignorar los problemas que están surgiendo, por ejemplo, si hay una clase que... no sé, 50% de los alumnos están distantes y pasa algo, sientes que pasa algo. Y ahí, al final puedes preguntar: mira, he percibido que estáis distintos hoy, qué es que pasó, é... hay algún problema en la escuela, qué pasó para que esteas así.

[Alumna comenta algo]

PROFESORA --- A veces, puede ser. A veces, puede que sea. No en el primer día, pero, por ejemplo ééé... si tienes alguna dificultad, desde el punto de vista físico de la escuela, estructural, puede decir a los alumnos, por ejemplo, mira: yo había programado una clase que sería mucho más é... divertida, pero hoy no conseguí é... no sé, el proyecto é... entonces, les pido ayuda porque la clase será... tendrá una parte que será un poco *provisionada*, algo de eso. [...], porque los alumnos saben cuándo tú no sabes algo y... esa idea de intentar mentir para los alumnos es algo que es... irreal, me parece. Por ejemplo, muchas veces me equivoco cuando estoy hablando, y sé que todos perciben. Es muy ideal pensar que los alumnos no perciben, ¿comprendes? Hay que saber que los alumnos perciben todo. Si tú... no sé, si tus zapatos están sucios, si... no sé, si...hiciste un maquillaje que está feo,

todo lo percibe el alumno. Si hablas mal, no sé, si estás con una cara triste, si estás con una cara feliz. ¡Todo lo percibe el alumno! Y es ilusión pensar que no, que no los alumnos no van a percibir, ¡van a percibir! Punto. Somos alumnos y sabemos cómo somos.

Alumna --- Sí, porque si estamos en esta posición que estás tú ahora...tú estás más expuesta [...]

PROFESORA --- Sí, a veces...

PROFESORA --- Sí, exactamente. Y a veces cuando estamos aquí pensando si los alumnos, de repente, porque eres tú el profesor, son diferentes y no son... alumnos, alumnas en cualquier parte, no importa si es niño o si es adulto, da igual. Es alumno... y somos malos... en general somos malos. Nos juzgamos demasiado. Bueno, hacemos eso. Yo hago con mis profesores y vosotros hacéis con los suyos.

[Risas]

PROFESORA --- ¿Qué van a hacer contigo? Pero, claro, yo juzgo a mi profesor. Hoy yo tengo otros criterios, yo...bueno, no es bueno así.

Alumna --- Pero, siempre será una cadena...

PROFESORA --- Claro, claro. Será siempre algo que estamos juzgando. Ya está. Y entonces, cuando compartes algo, te humanizas: y ahí, mira, mira, la profesora está con una maquillaje fea, peleó con el marido y no tuvo tiempo de hacerla bien. No sé, algo de este tipo. Y te humanizas, y te aproximas de los alumnos. Entonces, esa ilusión de que... los alumnos van a percibir si está, no sé, triste o lo que sea, es una ilusión, y solamente eso. Nadie es tan buen actor que consiga engañar, no sé, una clase de 30 personas, ¿no? Entonces, este punto trata exactamente de esto, que compartas las dificultades para que los alumnos comprendan, por qué un proceso de aprendizaje está siendo afectado por esas dificultades, porque [...] y no vas a conseguir.

[Alumna vuelve al texto]

PROFESORA --- ¿Estás en qué página?

[Alumna responde y sigue discutiendo el texto]

PROFESORA --- Sí, ya tienen una idea.

[Alumna sigue]

PROFESORA --- Cuál es su mejor método de aprendizaje para que yo intente me adecuar, adecuarme a él.

Alumna --- [...] decidir cuándo quieres que hagan una pausa [...]

PROFESORA --- Lo que pasa es que muchas veces queremos deshumanizar el aula, cuando en realidad esto no es posible...

Alumna --- Porque no son máquinas...

PROFESORA --- Claro. Entonces, é... para cerrar, vamos a los últimos comentarios.

[Alumna empieza a concluir el texto]

PROFESORA ---Y al final, solo para que conozcáis como el libro funciona, trae una tabla con sugerencias de qué preguntas hacer, y cómo organizar esa primera clase. Que quede claro que eso no es una é... una tabla de contenidos obligatorios que vas a hacer. Pero, sirve para ubicarnos cuando estamos bastante perdidos y qué es para hacer. Como a veces Márcia ha comentado que estaba, eso nos sirve para organizarnos mejor.

Alumna --- ¿De qué año es este libro?

PROFESORA ---- Este es de los 90, me parece. La última... esa edición es de 2005, pero creo que la primera es de 95.

Alumna --- Es viejo.

PROFESORA --- Es, es un poco antiguo, pero que está un poco sistematizado, demasiado sistematizado. Pero, a veces en estos libros del siglo XXI nos dicen cosas lindas, pero no nos dicen cómo sistematizar algunas cosas, que es necesario. Y ahí, me parece que necesitamos aliar el nuevo conocimiento que tenemos, que está lindo para nuestra realidad, pero con alguna sistematización, porque si no decimos: clase intercultural, clase intercultural, clase comunicativa, pero ¿cómo? A través de qué criterios, qué cosas voy a hacer en la clase comunicativa, intercultural o lo que sea. Que sea sistematizado, bien ordenado y todo eso. Y ahí, tenemos que

unir esas preguntas... estas... estes sistemas formales que están con el conocimiento nuevo y agregar todo eso y hacer una cosa mejor todavía... de lo que conocemos. Por eso, me parece que tenemos, sí, que agregar este conocimiento de los años 90, que nous... parece antiguo con el conocimiento nuevo, que estamos pensando, por ejemplo, cómo aliar eso a una clase de literatura para enseñanza de lengua extranjera. Es algo que da trabajo porque no hay un conocimiento listo sobre eso, pero nosotros tenemos que hacer, me parece. Y ahí, para hacer bien tenemos que é... agregar todo eso. Bueno, hoy nos quedamos por aquí. Teníamos un objetivo bastante idealizado, de qué íbamos a hacer en clase, ¿no? Eran muchos capítulos, pero yo sabía que no había tiempo, pero todavía quería que hubieran leído estos textos... entonces, voy a hacer la llamada. Quedamos con Emily y Carla empezando el viernes a las 8h15...

[Risas entre todas]

PROFESORA --- Hay este detalle, ¿no?

[Todas hablando a la vez]

PROFESORA --- ¿Has oído, Carla? Muy bien, gracias. Voy a hacer la llamada.

Adrielle estaba ahí, Aline..., Idalina, Janaína no ha venido... Jucélia, Márcia, Rita...

TRANSCRIÇÃO 5

PROFESOR --- Silencio, por favor.

PROFESOR --- ¿Van a dar clases hoy o van a observar? (Dirigiéndose hacia Márcia y yo)

ALUMNO --- No.

PROFESOR --- Observación, vale.

ALUMNO --- Sí.

PROFESOR --- Muy bien. Yo quiero comentar las pruebas y... quiero proponer que hagamos un ejercicio complementario, ¿por qué?, porque lo que pasa es que de manera general no fueron buenas las notas. Los tiempos verbales, pretérito perfecto simple y el compuesto.

[Alumnos hablando al mismo tiempo]

PROFESOR --- Muy bien. Pero, no fue por falta de explicación, no sé lo qué hubo, pero no hay problema, tenemos otras oportunidades, otra oportunidad. Mientras, yo voy a distribuir y después comentar, comentarla. Yo quiero, hamm... compartir con ustedes un texto clásico de la literatura universal, que es un texto bíblico también, llamado El Hijo Pródigo. ¿Quién conoce este libro?

ALUMNOS --- Qual?

PROFESOR ---- El Hijo Pródigo.

ALUMNOS --- Eu conheço.

[Alumnos hablando al mismo tiempo]

PROFESOR --- Distribuye aquí, todos, todos. (Hablando con los alumnos)

PROFESOR --- A ver.

ALUMNA --- Cadê a prova...

PROFESOR --- Voy a entregar.

ALUMNA --- Entregue logo que eu tô ansiosa!

PROFESOR --- Um momentinho.

[Alumnos hablando al mismo tempo]

PROFESOR --- ¿Verdad?

[Alumnos hablando a la vez]

PROFESOR --- ¡Atención!

[Alumnos siguen hablando]

PROFESOR --- ¡Mira! ¡Atención! Este texto clásico del Hijo Pródigo fue muchas veces escenado en el cine, en el teatro, en las escuelas, en las iglesias, en todas partes. Entonces, por favor, tenemos aquí, además de eso, tenemos aquí mucha cosa muchos elementos de gramática [...] en el texto. Entonces, vamos a estudiar también en la perspectiva de que aprendamos... aprendemos gramática en el texto, ¿vale? Por favor, lean, marquen las palabras desconocidas o circulen las desconocidas [...]. Primero, el texto del Hijo Pródigo, después el comentario de un psicólogo, aquí detrás, sobre el uso de... de las drogas [...], muchos jóvenes. Y marca aquí también, la solución, y [...] a través del artículo [...] texto muy bueno, universal. Nada [...] con religioso, pero cosas prácticas para nuestra vida, ¿vale? Por favor, lean y anoten en él, las palabras desconocidas, para que podamos estudiarlas aquí, ahora, ¿vale?

[Alumnos hablando a la vez]

ALUMNA --- Me dá logo a prova, professor.

PROFESOR --- Yo voy a entregar.

[Alumnos hablando al mismo tiempo]

[El profesor está sentado distribuyendo los exámenes]

PROFESOR --- ¡Venga acá! (Llamando a una alumna)

[Alumna y profesor hablando al mismo tiempo]

ALUMNA --- Essa atividade é para hoje?

PROFESOR --- Para hoy, para ahora.

[Profesor y alumnos hablando a la vez]

[El ruido sigue]

PROFESOR --- “Pessoal! Tem uma atividade para fazer, vejam aí no texto”, los tiempos que están en pretérito compuesto, ¿vale?

[Alumnos siguen conversando y haciendo ruido]

PROFESOR --- [Sigue llamando a los alumnos para que recojan sus exámenes]

PROFESOR --- ¡Mira!

[Alumnos hablando]

PROFESOR --- Ahora, presten atención, por favor. Vamos a repasar el contenido, ¿no? Hacer comentarios, en seguida... sí, yo puse una citación: amar o [...] amar, ¿vale? Ahora, el primero, (leyendo la cuestión del examen) completa el siguiente texto con la forma adecuada del pretérito perfecto. Últimamente... mira, sabes que el pretérito perfecto es lo mismo que el pretérito perfecto compuesto, ¿vale?

ALUMNOS --- ¡Vale!

PROFESOR --- Muy bien. (Leyendo la cuestión) Últimamente, muchas cosas han cambiado. ¿Vale?

[Alumnos y profesor hablando juntos]

PROFESOR --- 1ª cuestión: han cambiado.

[Alumnos y profesor hablando a la vez]

PROFESOR --- Mira, han cambiado. Mira, ¡atención! Últimamente, muchas cosas han cambiado. ¿Por qué han cambiado?

ALUMNA --- Não sei.

PROFESOR --- Porque, el marcador temporal es últimamente, últimamente, marcador temporal que tiene que ver con el momento... con el presente, últimamente, ¿Vale?

ALUMNA --- Vale.

PROFESOR --- Puede ser un pasado de... un día, de... dos días, pero, que tiene que ver con la actualidad: últimamente. (Sigue leyendo otra cuestión) Después: hoy, he leído en el periódico que ya han encontrado la fórmula que permite revivir a los seres vivos después de la muerte. ¡Escuchen!, ¿hoy, tiene que ver con el presente?

ALUMNA --- Ham?

PROFESOR --- ¿Hoy? El adverbio hoy, ¿el marcador temporal hoy, tiene que ver con el presente?

ALUMNA --- Tem.

PROFESOR --- ¿Sí?

ALUMNA --- Sí.

PROFESOR --- Entonces, hoy éé... he leído, ¿vale? Hoy he leído, ¿dónde?, en el periódico que ya o que ya, ellos...han encontrado...

ALUMNA --- Ohh... profesor...

PROFESOR --- Han encontrado... he leído que ellos han encontrado, han encontrado, han encontrado, ¿por qué? Mira, hay que concordar con el verbo [...], han encontrado, han encontrado la fórmula que permite revivir a los seres vivos después de la muerte. ¿Han comprendido? Bueno, han... encontrado, han encontrado, ¿por qué?, porque tiene que ver con el presente: últimamente, hoy también. [...] con el pretérito. (Leyendo otra cuestión) Lo han probado, lo han probado que ellos han vuelto, lo han probado, lo han probado que ellos han vuelto, han vuelto, ¿qué significa eso?, ¿qué significa eso: han vuelto?

ALUMNOS --- Voltaram.

PROFESOR --- Ahh... voltaram, voltaram a sobrevivir. Han vuelto a vivir, han vuelta a la arena...

ALUMNA --- Oh... profesor, ese último aí tem [...]

PROFESOR --- Bueno, todo vale cuarenta aciertos, todo, toda la prueba.

ALUMNA --- Tudo 40 pontos.

PROFESOR --- Eso. Cuarenta aciertos. A ver, ¡adelante! Ahhh.... (Vuelve a leer el examen) Durante [...], pero, todos los científicos han dicho que trata del primer paso hacia la inmortalidad. Mira: vuelto, dicho. Participios irregulares, ¿por qué? El verbo en el infinitivo es volver, volver, y aquí, decir. Entonces, aquí han vuelto combinando con científicos, han dicho también; han dicho, el verbo, ¿vale? Bueno... ¡Atención! prosiguiendo aquí: (siguiendo la lectura del texto) pero, todos los científicos han dicho que trata del primer paso hacia la inmortalidad. También, en el campo de la genética haber, haber ahí... el verbo en el infinitivo es volver, volver, y aquí, ¡bien!, decir. Entonces, aquí han vuelto combinando con científicos, han dicho también, han dicho [...], ¿vale? ¡Atención! Prosiguiendo aquí, pero todos los científicos han dicho que trata del primer paso hacia la inmortalidad, también en el campo de la genética, haber, haber ahí está en sentido impersonal. En portugués, se queda el verbo en la versión en singular, y el compuesto también: ha habido, ha habido, ha habido. Ha habido que... la próxima es simplemente emplear hubo, hubo [...] Muy bien, ¡adelante! Ahmmm... Ha habido grandes avances, la OMS han abierto, la OMS ha abierto. De Nuevo, participio irregular, irregular, abrir: abierto, volver, vuelto, decir, dicho, ¿vale? Aquí hay regular, encontrado, colgado...

[Alumna interrumpe para comentar algo]

PROFESOR --- A veces.

ALUMNA --- A maioria sim.

PROFESOR --- ¡Adelante! Ham... (Sigue leyendo un fragmento del texto del examen) La OMS ha abierto las puertas a la decisión [...], ellos, hablar, ellos han tardado...

[Alumna comentando algo]

PROFESOR --- De nuevo, ellos han tardado...

[Alumna llamando la atención de los demás colegas]

PROFESOR --- Ellos han tardado mucho tiempo en poner de acuerdo, pero a veces lo han hecho, lo han hecho, ¡miren! Lo han hecho.

[Alumna comentando]

PROFESOR --- Es la forma del [...]

ALUMNA --- Ohh, profesor [...] então respondi errado.

[Profesor y alumnos hablando a la vez]

PROFESOR --- ¡Escuchen! Han hecho, han hecho, hecho, participio irregular de nuevo, han hecho... “fizeram” ellos han hecho, pero queda aquí lo han hecho. (Sigue leyendo y respondiendo) Las grandes autoridades eclesiásticas... decir, ¿cómo sería?

ALUMNA --- Hecho.

PROFESOR --- Han hecho. Vale, muy bien. Han dicho, han dicho, han dicho, de nuevo, participio irregular: decir, dicho, han dicho hamm... que esto es un atentado contra la divinidad y en la sociedad se ha abierto ¿por qué?, se ha abierto, ¿por qué? ¿Por qué se ha abierto? Porque es un verbo pronominal: abrirse, se ha abierto. Se... ha... abierto. (Hablando despacio para una alumna).

[Alumnos hablando]

PROFESOR --- Se ha abierto un gran debate, un gran debate. (Leyendo) Yo nunca...

ALUMNA --- He visto, he visto.

PROFESOR --- ¡Mira! Nunca, nunca también es un marcador temporal que tiene relación con el presente, puede ser pasado y puede ser presente. Nunca [...], estamos viviendo. Entonces, nunca, ver, nunca he... visto... nunca he visto, nunca he visto ¿vale?

ALUMNA --- ¡Vale!

PROFESOR --- “Nunca he visto nada igual, nada igual”. ¿Alguna duda?

ALUMNA --- Por que o senhor não corrigiu aqui no meu?

PROFESOR --- ¿Hamm?

[Profesor y alumna hablando juntos]

PROFESOR --- Dime.

[Alumna comentando algo]

PROFESOR --- No hay problema, después tú reclama, ¿vale?, no hay problema. ¡Atención, por favor! A la verdad son trece aciertos ahí, trece. (Hablando de la cantidad de espacio para rellenar en la cuestión)

[Alumnos y profesor hablando juntos]

PROFESOR --- (Leyendo la segunda cuestión) Segundo: “completa los verbos del siguiente trecho de una entrevista al músico uruguayo Jorge Drexler con las terminaciones que corresponden en el pretérito indefinido”. A ver, ¡atención!, pretérito indefinido. ¿Qué es eso? Pretérito indefinido o pretérito perfecto simple. Aquí te pide, aquí te pide las desinencias, o sea, te pide las terminaciones, terminaciones. Aquí, por ejemplo, (Leyendo el texto) En 1995, una invitación del músico español Joaquín [...] es más bien hija de la madrugada o el alcohol, lo... lo llevó, lo llevó, lo llevó. ¡Mira! La desinencia: o...propia del pretérito, llevó a España.

ALUMNA --- É llevó, né?

PROFESOR --- Llevó. (Sigue la lectura) Era una de esas invitaciones de boliche de Joaquín a las 7 de la mañana [...], pero me lo repitió, repitió, repitió. ¡Mira! Repitió, tanto, tanto, tanto, que me fui para allá, le toqué el timbre, le toqué, toqué, le toqué el timbre. (Sigue) Me dijo: vente porque todos te van a querer grabar canciones [...]. Yo pensé, yo pensé. A ver: llevó, repitió, toqué, pensé, pretéritos indefinidos o...

[Alumna interrumpe]

ALUMNA --- Não entendi não [...]

PROFESOR --- O pretérito perfecto simple de indicativo, toqué, t-o-q-u-e [...], repitió, repitió, repitió. ¡Atención! Toqué el timbre, pensé. Yo pensé, repitiendo. (Sigue el texto) Yo estaba en Uruguay y con [...]. Drexler ya era una celebridad en España cuando recibió...

[Alumnos hablando]

PROFESOR --- Cuando recibió, recibió el Oscar a la mejor canción por [...] en 2005, 2005, ¿vale? Bien, ahí tenemos cinco aciertos: llevó, repitió, toqué, pensé, recibió, ¿vale? ¿Alguna duda?

ALUMNA --- No.

PROFESOR --- No hay dudas. ¡Adelante! Tercero, tercero. ¡Mira! (Leyendo la cuestión) Completa las frases usando el P.P.S, o sea, usando el pretérito perfecto simple o el P.P.C...

ALUMNA --- Pretérito perfecto compuesto.

PROFESOR --- Pretérito perfecto compuesto, ¿vale?

ALUMNA --- Vale.

PROFESOR --- Algunos...ocurre, algunos gramáticos prefieren usar pretérito perfecto para el pretérito perfecto compuesto y pretérito indefinido para pretérito perfecto simple de indicativo.

[Alumna haciendo una pregunta]

PROFESOR --- Dime.

ALUMNA --- Quando não tem um marcador temporal [...], tem que usar o composto, é?

PROFESOR --- ¡Mira! ¡Escucha! Voy a explicar. Explico, primero: esta semana... ¡Silencio! [Llamando a una alumna] Esta semana, ¡mira!, el marcador temporal aquí es esta semana, ¿tiene que ver con el presente?

ALUMNA ---Sí.

PROFESOR --- Sí. ¿Por qué? La semana no se acabó, no se ha acabado todavía. La semana pasada sería: comió, comió tortilla, esta semana...

ALUMNA --- He comido.

PROFESOR --- He comido, o puede ser él ha comido, o nosotros hemos comido vosotros habéis comido, da igual, ¿por qué?, porque no está mencionado el pronombre, porque no requiere un pronombre, puede ser cualquiera, cualquiera, yo, tú, él, ellos, etc. Bueno, esta semana he comido puede ser he comido. Tercero, he comido. Ahora, ¿por qué he comido?, porque... porque el marcador temporal...

[Alumnos hablando juntos]

PROFESOR --- Pide el verbo el compuesto...

[Alumnos hablando a la vez]

PROFESOR --- Está el ámbito del presente, porque [...] la semana, la semana no se ha acabado todavía ¿vale? Entonces, esta semana he comido tortilla y pollo asado casi todos los días. ¿De acuerdo? (Dirigiéndose a algunos alumnos) Por favor, guarden los celulares. Bien, bien... (Sigue) Ayer, ayer... ¿tiene que ver con el presente ayer?

ALUMNOS --- No.

PROFESOR --- No.

[Alumnos hablando juntos]

ALUMNO --- Ayer...

ALUMNA --- ¡Calma!

PROFESOR --- Comí o comieron o... cocido de [...], porque no está mencionado el pronombre [...]. Bueno, ayer comieron, comieron o comí, o comimos, da igual. Bueno, ayer comí, comí. También podía, podría ser comieron, o comimos, etc. Ayer comí cocido con arroz. Estaba exquisito, estaba exquisito, ¿vale? Entonces, ahh... comieron, comí. Letra C: todavía no han llegado mis hermanos. Hay que ver la concordancia, la combinación con el sujeto. Mis hermanos todavía no han llegado, mis hermanos, ellos, ellos, mis hermanos, no han llegado. Entonces, ¡mira! ¡Escuchen! ¡Silencio! Todavía no han llegado. ¿Por qué no han llegado?

[Alumnos hablando]

PROFESOR --- No, todavía no. ¡Escuchen! Todavía, todavía es un adverbio de tiempo, de tiempo. Marcador temporal que tiene que ver... ainda, ainda.

[Alumna conversando algo con el profesor]

PROFESOR --- A ver, ¡atención! Todavía no han llegado mis hermanos, porque todavía indica algo que está dentro del ámbito del presente, ainda, ainda! ¿Qué les habrá pasado? Bueno, letra C. Letra Ch, el dígrafo ch.

[Alumna y profesor hablando al mismo tiempo]

PROFESOR --- (Empieza a leer) En 1978, ¡mira, está bien definido ahí, en 1978, ¿estuve o estaba?

ALUMNA --- Estuve.

PROFESOR --- Estuve, ¿por qué?

ALUMNA --- Porque ele é irregular aí não pode botar [...]

PROFESOR --- No, no solo por eso.

[Alumna y profesor hablando al mismo tiempo]

PROFESOR --- Porque indica, indica una circunstancia en el pasado que nada tiene que ver con el presente...

[Alumna interrumpe]

[Profesor y alumna hablando al mismo tiempo]

PROFESOR --- Vale.

ALUMNA --- Vale.

PROFESOR --- En 1978 estuve, ¿dónde?

ALUMNA --- En Nicaragua. Fue.

PROFESOR --- En Nicaragua. Fue, fue un bellissimo viaje. Fue, fue, ¡mira!, fue, el viaje fue bellissimo. Fue un bellissimo viaje. De verdad que me encantó, el bellissimo viaje me encantó, me encantó. Para quien puso me encanté, puede ser también.

[Alumnos hablando]

PROFESOR --- El correcto es me encantó, de verdad que me encantó. Letra D, letra D: ¡atención! (Leyendo) No sé por qué María se enojó conmigo. ¿Qué es enojar? Enojar.

[Algún alumno lo responde]

PROFESOR --- Muy bien, muy bien compañero, muy bien. Aburrido aborrecer. Bueno... siempre lo... ha hecho. ¡Mira!, siempre, otro marcador temporal que tiene que ver con el presente. Está relacionado con el presente. [...]. Siempre, nunca, todavía, etc., ¿vale? Bueno, isso vale siete, siete aciertos, siete aciertos. ¡Adelante! Cuestión 4, éé... (Leyendo) Completa esta tabla con las formas del pretérito indefinido de estos verbos regulares.

[Alumnos hablando]

PROFESOR --- ¿Cómo sería?

ALUMNA --- Trabajé...

PROFESOR --- Trabajé.

ALUMNOS JUNTOS --- Trabajaste, trabajó, trabajamos, trabajasteis, trabajaron.

PROFESOR --- Nacer.

ALUMNOS JUNTOS --- Nací, naciste [...]

PROFESOR --- Escribir.

ALUMNOS JUNTOS --- Escribí [...]

PROFESOR --- ¡Vale! Esto... esta cuestión vale 15 aciertos.

ALUMNA --- ¿Cuánto?

PROFESOR --- Quince. Bueno, ¡escucha!, si tú quedaste con [...]. Entonces, la suma de los aciertos hay que dar 40 aciertos, ¿vale?, 40, 40. Entonces, trece en el primero, cinco en el segundo, siete en el tercero y quince en el cuarto, cuarto. Bien, ¡mira! Puedes reclamar si tienes algún error.

ALUMNA --- Aquí.

PROFESOR --- ¡Vale!

[Algunos alumnos se dirigen hacia el profesor para mostrarle el examen]

PROFESOR --- ¿Qué hora es?

ALUMNA --- Hamm? 2h.

[Profesor y alumnos hablando]

[Alumnos conversando]