



<https://dx.doi.org/10.35499/tl.v19i2.24881>

OS MARCADORES CONVERSACIONAIS NO GÊNERO DEBATE REGRADO

ELAINE CRISTINA FORTE-FERREIRA (UFERSA)*

 <https://orcid.org/0000-0002-2847-5230>

VICENTE DE LIMA-NETO (UFERSA)**

 <https://orcid.org/0000-0001-5068-666X>

RESUMO

Marginalizados pela maior parte do tempo dos estudos da linguagem, os marcadores conversacionais, objeto deste texto, têm sido estudados apenas há pouco mais de meio século no mundo, sobretudo numa perspectiva etnometodológica da análise da conversa espontânea (Sacks; Schegloff; Jefferson, 2003), tendo chegado ao Brasil pelas mãos de Marcuschi (1986). Neste texto, dedicamo-nos a analisar quais são os entraves que atravessam o uso de marcadores conversacionais no gênero debate regrado produzido na escola. Para alcançar este objetivo, fundamentamo-nos numa abordagem da Análise da Conversação (Marcuschi, 1986) e dos estudos da oralidade (Galembeck, 1997; Preti, 2010; Forte-Ferreira, 2014). Metodologicamente, promovemos debates regrados em duas escolas de educação básica na cidade de Fortaleza, com temáticas diferentes. Após gravados e transcritos os debates, selecionamos usos de diferentes marcadores conversacionais pelos participantes, focalizando em suas funções discursivas. Os resultados apontam que, no gênero específico, são os seguintes entraves que pairam no uso dos marcadores: a falta de planejamento, a incerteza, a hesitação e a dúvida. **Palavras-chave:** Marcadores conversacionais; análise da conversação; debate regrado.

ABSTRACT

CONVERSATIONAL MARKERS IN FORMAL DEBATE GENRE

Marginalized for most of the history of language studies, conversational markers, the focus of this study, have been researched for just over half a century worldwide, mainly from an ethnomethodological perspective on the analysis of spontaneous conversation (Sacks, Schegloff, Jefferson, 2003). In Brazil, these studies were introduced by Marcuschi (1986). In this article, we investigate the obstacles that affect the use of conversational markers

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: elaine.forte@ufersa.edu.br

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor Associado de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

in the regulated debate genre produced in schools. To achieve this goal, our analysis is grounded in the framework of Conversation Analysis (Marcuschi, 1986) and oral discourse studies (Galembeck, 1997; Preti, 2010; Forte-Ferreira, 2014). Methodologically, we conducted regulated debates in two basic education schools in the city of Fortaleza, each on a different topic. After recording and transcribing the debates, we selected instances of different conversational markers used by the participants, focusing on their discursive functions. The results indicate that, in this specific genre, the main obstacles to the use of markers are: lack of planning, uncertainty, hesitation, and doubt.

Keywords: Conversational markers; conversation analysis; formal debate.

INTRODUÇÃO

Luiz Antonio Marcuschi foi um desbravador na vida e na ciência. Por paixão, escolheu desenvolver seus trabalhos em diferentes campos de atuação, passando pela Linguística Textual, Filosofia da Linguagem, Análise de Gêneros, Pragmática e Análise da Conversação, sendo esta última o nicho de estudo sob o qual este trabalho se resguarda.

Ainda no início dos anos 1970, quando os primeiros trabalhos sobre a conversação começaram a ser desenvolvidos lá fora (Sachs; Schegloff; Jefferson, 2003; Goffman, 1976; Goodwin, 1981), Marcuschi já desbravava esses caminhos, atuando diretamente no projeto Norma Urbana Culta, sob coordenação do professor Ataliba de Castilho, e publicando, em 1986, o Análise da Conversação (Marcuschi, 1986). Embora não tenha sido o primeiro a discutir esse conceito em âmbito mundial, ninguém questiona o pioneirismo de Marcuschi, ao propor a aplicabilidade da abordagem da Análise da Conversação à Língua Portuguesa. Aqui, nosso trabalho ajusta a lupa para os *marcadores conversa-*

cionais, objetivando a analisar quais são os entraves que atravessam o uso de marcadores conversacionais no gênero debate regrado produzido na escola. Este texto é um recorte da tese da primeira autora (Forte-Ferreira, 2014), que se propunha a trabalhar com oralidade a partir do debate regrado no ensino fundamental II, encontrando boa produtividade na categoria dos marcadores conversacionais. O texto compõe o dossiê intitulado “Oralidade, gêneros orais e ensino: perspectivas, avanços e desafios em diálogo com Luiz Antônio Marcuschi” em homenagem à obra grandiosa de autor.

O artigo, portanto, assim está organizado, a partir destas considerações iniciais: a fundamentação teórica, conceituando os marcadores, à luz de Marcuschi (1986), Galembeck e Carvalho (1997) e Urbano (1999); a metodologia, para mostrar como tratamos os dados aqui utilizados, passando, por fim, para uma investigação de quais entraves são perceptíveis a partir do uso de marcadores no gênero debate regrado.

OS MARCADORES CONVERSACIONAIS

A ideia de marcadores remonta à década de 1970 (Sachs; Schegloff; Jefferson; 2003¹ Keller, 1979), mas, no Brasil, teve em Marcuschi (1986) um pioneirismo, quando aplicado à conversação em Língua Portuguesa. Para o autor, os marcadores são recursos que operam acima da gramática e do léxico e têm funções tão conversacionais quanto sintáticas. Ele subdivide em três grandes categorias:

- *Verbais* – formam uma classe de palavras ou estereotipadas, muitas das

quais sequer lexicalizadas são, como “mm”, “ahã”, “ué” [...].

- *Não-verbais* – são os paralinguísticos, como o olhar, o riso, os meneios de cabeça e gestos.
- *Supra-segmentais* – são linguísticos, mas não verbais, como as pausas e o tom de voz.
- Embora faça uma importante categorização dos marcadores, ele se detém aos sinais verbais, os quais se subdividem em sinais *do falante* e sinais *do ouvinte*, trazendo o seguinte quadro:

Quadro 1: Quadro dos sinais conversacionais verbais

QUADRO DOS SINAIS CONVERSACIONAIS VERBAIS						
SINAIS DO FALANTE (orientam o ouvinte)				SINAIS DO OUVINTE (orientam o falante)		
pré-posicionados		pós-posicionados		convergentes	indagativos	divergentes
no início de turno ex.	no início de unidade comunicativa ex.	no final de turno ex.	no final de unidade comunicativa ex.	ex.	ex.	ex.
“olha” “veja” “bom” “mas eu” “eu acho” “não, não” “epa” “perai” “certo, mas” “sim, sei, mas” “quanto a isso” “nada disso” “você esquece” “como assim?” etc.	“então” “ai” “dai” “portanto” “agora veja” “porque” “e” “mas” “assim” “por exemplo” “digamos assim” “quer dizer” “eu acho” “como vê” etc.	“né” “certo?” “viu?” “entendeu?” “sacô?” “é isso aí?” “que acha?” “e então?” “diga lá” “é ou não é?” etc.	“né” “não sabe?” “certo?” “entende?” “de acordo?” “tá?” “não é?” etc.	“sim” “ahã” “mhmm” “claro” “pois não” “de fato” “claro, claro” “isso” “ah sim” “ótimo” “tá!” etc.	“será?” “não diga” “mesmo?” “é?” “ué” “como?” “como assim?” “o quê?” etc.	“não” “duvido” “discordo” “essa não” “nada disso” “nunca” “perai” “calma” etc.

Fonte: Marcuschi (1986, p. 68)

Nota-se, por exemplo, que, já à época, o autor tinha levantado dados suficientes para fazer classificação que dizia respeito às posições sintáticas nos sinais produzidos pelos falantes e às funções discursivas nos produzidos pelo ouvinte. Logo chegou

à conclusão que os marcadores podem ter funções *conversacionais* e *sintáticas*.

Quanto às primeiras, podem ser produzidas tanto pelo falante quanto pelo ouvinte. Organizamos um quadro bastante resumido do pensamento de Marcuschi (1986) abaixo, apenas para mostrar a rica contribuição dada até hoje.

¹ Neste texto, estamos usando a tradução de 2003, mas a publicação original é de 1974.

Quadro 2: Algumas funções conversacionais dos marcadores

	FUNÇÕES	EXEMPLOS
FALANTE	Sustentar turno	“Viu?” “Sabe?” “Entende?” “Correto?” “Em resumo...”
	Preencher pausas	“é:::”, “né?” ...
	Dar tempo à organização do pensamento	(Pausas); “hummm”, “é:::”
	Saída ou entrega de turno	“Né?” “Viu?” “Entendeu?” “O que você acha?”
OUVINTE	Assentimento	“mhm”; “ahã”...
	Discordância	“Não”, “Duvido”, “Discordo”...
	Tomada de turno	“olhe”, “certo”, “então”, “Entendi, mas”, “Eu?”, “bem...”

Fonte: Elaboração própria, baseada em Marcuschi (1986, p. 71)²

Na esteira de Marcuschi (1986), outros estudiosos se debruçaram sobre o fenômeno, muitos inclusive oriundos do desenvolvimento do Projeto Norma Urbana Culta³, que, embora coletasse dados desde fins da década de 1960, grande parte das publicações são das décadas de 1980 e 1990 (Castilho, 1989; 1998; Galembeck; Carvalho, 1997), posteriores à publicação de Marcuschi (1986).

Castilho (1989), em concordância com Marcuschi (1986) sobre a multifuncionalidade dos marcadores⁴, entende que há função genérica de organizar e estruturar um texto oral, mas essa função se desdobra em

outras duas mais particulares: a função interpessoal e a ideacional. Os primeiros têm uma natureza mais interacional, operando na tomada de turno (éh, oh, ah, bom, pois é...), no envolvimento do ouvinte (olha, veja, você vê...) etc., enquanto os ideacionais têm uma natureza mais coesiva (e, mas, então, além disso, aliás etc.).

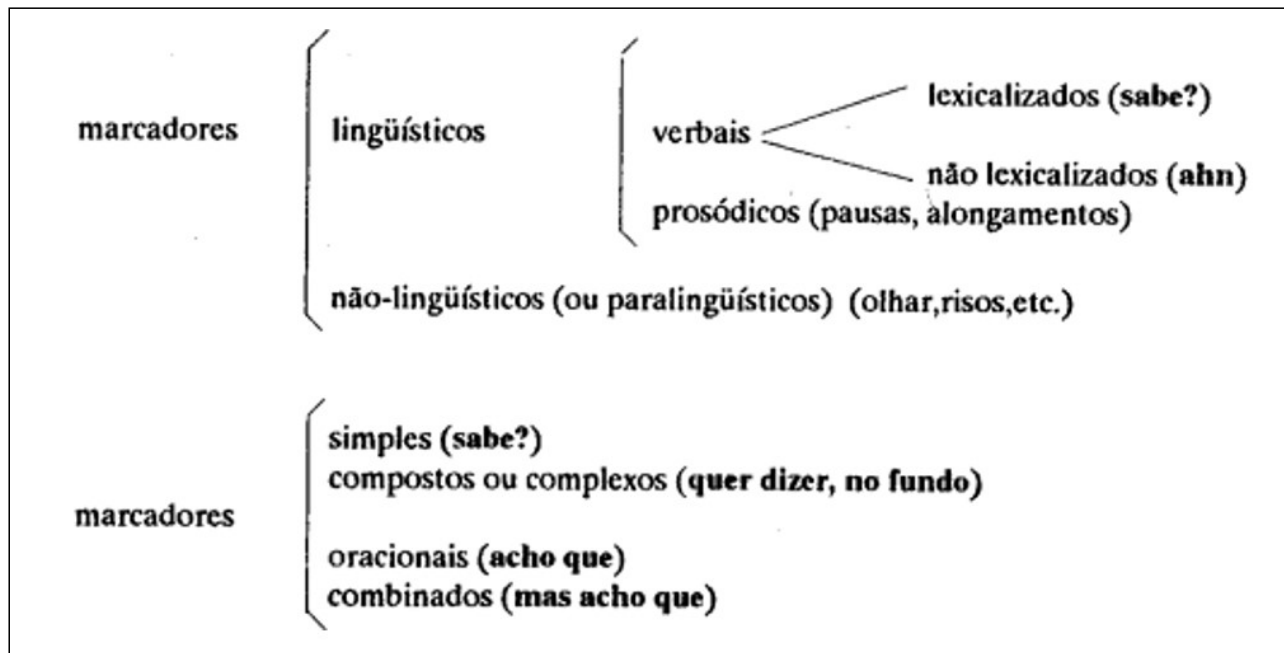
Urbano (1999) trata os marcadores como unidades típicas da fala, sendo responsáveis também pela coesão e coerência do texto oral, além de serem constituídos de significação discursivo interacional. Mais tarde, o autor propõe uma divisão em marcadores linguísticos e não-linguísticos:

2 O próprio autor não dá exemplos de todas as funções, uma vez que são muitas e variadas, o que seria impossível tanto para aquele trabalho quanto para os moldes atuais. O que interessa é mostrar a vastidão e a riqueza desse conteúdo, por tanto tempo ignorado pelos estudos da linguagem, e hoje, mesmo quase quarenta anos depois da publicação de seu “Análise da Conversação”, ainda parece ser um tema um tanto quanto esquecido não só na escola, mas na própria academia.

3 Mais informações disponíveis em [::::: NURC - RJ :::::](#)

4 Castilho (1989) prefere a utilização de *marcadores discursivos*, que pode ser mais abrangente, não se limitando apenas à conversação, por exemplo. Neste trabalho, reconhecemos a diferença terminológica, mas utilizamos intercambiavelmente ambas as expressões.

Figura 1: Esquema do aspecto formal dos marcadores



Fonte: Urbano (1999, p.87)

No nosso caso, consideramos por marcadores lingüísticos prosódicos os citados por Urbano (1999), como: o alongamento, a pausa, a entonação, a mudança de ritmo e de altura, e incluiríamos o tom de voz e a dicção. Quanto aos marcadores não-lingüísticos ou paralingüísticos, o autor cita o olhar, o riso, gesticulação e os meneios de cabeça. Acrescentaríamos ainda o silêncio, as expressões faciais e os movimentos corporais e comportamentais, os quais, para além de paralingüísticos, abrangeriam o que podemos denominar de posturais.

Galembeck e Carvalho (1997, p. 831) assinalam que os marcadores são bastante variados e têm por função “assinalar as relações interpessoais e o envolvimento entre os interlocutores; situar o tópico ou assunto da conversação no contexto partilhado pelos interlocutores e no contexto pessoal de cada um deles; articular e estruturar as unidades da cadeia lingüística”.

Risso, Silva e Urbano (2015, p. 371) se utilizam da terminologia de *marcadores discursivos*, como Castilho (1989), e os definem como

um amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem.

Da mesma maneira como outros autores, valoriza-se a variabilidade dos usos e funções discursivas dos marcadores, atrelado ao fato de marcar bem a função pragmática da questão, uma vez que a enunciação é uma instância importante no estudo dos marcadores.

Mas interessante os autores marcam também que, apesar da ampla bibliografia registrada sobre o assunto, “não se observa preocupação ou 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 [...]” (Risso; Silva; Urbano, 2015, p. 372), ou seja, coaduna-se diretamente do

que temos apresentado até aqui: há uma variabilidade de categorizações e usos, sendo, até agora, tarefa hercúlea organizar todas num quadro sintético, o que pode, inclusive, parecer pouco produtivo, certos da variabilidade dos usos e funções. Quando olhamos para o que tem acontecido com as práticas de linguagem em universo digital, ainda há mais complexidade, como mostra o trabalho de Costa (2021). No texto, discute-se o uso de marcadores em conversas de whatsapp, num ambiente que propicia o uso de recursos multissemióticos variados, quando os emojis têm grande importância na estruturação da conversa.

De toda forma, vamos entender aqui por marcadores conversacionais os elementos utilizados na modalidade falada para a realização da articulação entre as informações textuais e para a interação entre os interlocutores de uma determinada situação de comunicação partilhada. Esses elementos podem ser utilizados com o objetivo de atender aos mais diversos propósitos comunicativos, seja, por exemplo, para propiciar organização, articulação, coerência textual; para introduzir, retomar, continuar, desviar ou finalizar um tópico discursivo; para envolver ou persuadir o interlocutor; para planejar o texto, selecionar informações ou mesmo para ganhar tempo durante o processamento da informação (Forte-Ferreira, 2014). Tendo em vista o que entendemos por marcadores e o objetivo traçado para nosso estudo, apresentamos, a seguir, o percurso metodológico para a constituição do nosso corpus de pesquisa.

DO PASSO A PASSO METODOLÓGICO

O universo da pesquisa é constituído por uma sala de aula do 7º ano do ensino fun-

damental (Escola 1), com 25 alunos, e uma do 6º ano do ensino fundamental (Escola 2), com 30 alunos, ambas de Fortaleza-CE. A escolha dos anos se justifica pelo fato de ser nessa época em que habilidades como argumentação e o trabalho com gênero debate começam a ser solicitados.

As etapas de construção de dados compreenderam visita às escolas e interação com os/as estudantes a partir da elaboração de atividades para a produção do gênero debate regrado em oficinas nas quais trabalhamos os usos sociais da fala e da escuta com o intuito de desenvolver a oralidade em sala de aula. Na preparação para o debate regrado, contamos anteriormente com seis encontros na escola 1 e nove encontros na escola 2, totalizando 30h/a de acompanhamento dessas turmas, em que apresentamos a pesquisa, trouxemos textos-input sobre as temáticas sugeridas, discutimos sobre como os gêneros textuais/discursivos organizam as sociedades, até chegarmos à composição do debate regrado, além de escutarmos as alunas, os alunos e professoras das turmas, acatando sugestões para a melhor organização dos trabalhos.

O tema de um dos debates no 6º ano foi *traição*, apresentando aos alunos uma matéria jornalística que mostrava Kristen Stewart, atriz principal da saga Crepúsculo, traindo seu então namorado da época Robert Pattinson com o diretor do filme que a atriz gravava no momento. Já no 7º ano, um dos temas foi o *direito de estudar*, tendo como *input* o curta-metragem Vida Maria¹. Para este artigo, optamos por analisar apenas esses dois debates.

Na análise, há a seguinte designação dos falantes: Aluno/a 00XMT (onde X é o número que vai de 1 a 25, representante do/a

1 Disponível em: Vida Maria. Acesso em: 15 jun. 2025.

aluno/a do 6º ano, da Escola 1) e Aluno/a 00XSTA (onde X é o número que vai de 1 a 30, representante do/a aluno/a do 7º ano, da Escola 2).

Como coleta de dados, salvamos os debates numa câmera filmadora portátil da marca Sony, com capacidade para filmar até 5 horas ininterruptas; tivemos um tripé para o suporte; um diário de bordo, para registro das atividades diárias. Além disso, em posse do *corpus* – as filmagens em áudio e vídeo –, utilizamos também *softwares* específicos para a edição dos vídeos. Posteriormente, todos os dados foram transcritos manualmente de acordo com as normas do NURC. A partir desses dados, conseguimos identificar os marcadores no corpus e nos centramos sobretudo nos que ofereciam maiores entraves para o desenvolvimento de ideias. Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, aplicamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais das crianças envolvidas na pesquisa, além de o projeto ter sido aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, com o Parecer Consubstanciado nº153.757.

DOS ENTRAVES A PARTIR DO USO DOS MARCADORES

Debrucemo-nos agora sobre os dados, iniciando com um excerto dos dados do debate ocorrido na Escola 1, cuja temática foi o “Direito de estudar”:

Aluna 001STA- () ela não se conformou... mas ela tinha certeza () já ela era uma pessoa já... era maior já... então ela não tinha mais outra saída... então ela como ela sabia que quando a criança/ quando ela pedia pra ela fazer () ela era criança... aí quando ela cresceu... ela pensou assim...quando era criança ela não tinha outra alternativa a não ser trabalhar então ela pegou esse pensamento e botou na cabeça dos filhos porque eles não tinham

outra alternativa senão trabalhar...e no final também tem os Livros passando com os nomes... então nunca elas eram ()o pensamento para estudar então elas queriam estudar... mas a mãe colocou isso na cabeça delas... o trabalho era a sua última alternativa... a sua última () alternativa () para se sustentar e conseguir viver...

Notemos que há os marcadores conversacionais que manifestam explicitamente a atividade de planejamento, como o que ocorre com a utilização do marcador *então*, e neste trecho é perceptível a concomitância entre seleção de ideias, elaboração e execução do texto pela aluna, o que é natural diante desta situação de comunicação, uma vez que não foi disponibilizado um longo tempo para planejamento textual. O interessante é percebermos como isso ocorre com naturalidade, mas que pode ser trabalhado a partir do momento que vemos como essas utilizações podem contribuir a nosso favor em situações nas quais tenhamos que emitir nossas opiniões, como é o caso da situação em a aluna participou.

Há também outra maneira de o interlocutor demonstrar de forma explícita a falta de planejamento, mas de uma maneira que pode resvalar no constrangimento mesmo sem ser apenas com a utilização de marcadores, como nos casos em que o sujeito pode ficar sem saber o que falar ou como se posicionar. Observemos um trecho do debate com o tema traição:

Aluno 007STA- não... o que eu queria falar é que... me deu branco...

Aluna 0013STA: tia... como a (Raquel) tava dizendo podia ter escapado algum momento...mas também eles podiam... como ele era diretor de um filme que ela tava fazendo... eles podiam ter assim uma amizade alguma coisa e essa tipo assim... e eles podiam só ter... assim numa amizade assim sabe?... eu acho que pode até ser por isso... mas nas fotos tava

*mostrando bem mais que uma amizade e... também... **que é que eu ia falar?... esqueci... tia... (depois eu me lembro)***

*Aluno 0012 STA- isso acontece muito... **mas minha opinião sobre isso é que é muito assim sabe... sei não ... é estranho...***

Galembeck e Carvalho (1997) discutem marcadores de sustentação de turno e explicam que eles são indicadores de atividades cognitivas, os quais revelam atividades de planejamento verbal e alteram o caráter impositivo dos enunciados. Para exemplificar esses indicadores, os autores citam o marcador *sei lá*, o qual associa à indicação de planejamento verbal com a manifestação de incerteza. Em outras situações, esse mesmo marcador pode se relacionar à desatenção, desprezo ou pouco caso. No excerto apresentado logo acima, também temos, a nosso ver, para além da ausência de planejamento verbal, a manifestação de falta de informações ou conhecimento do assunto por parte do aluno para desenvolver o tópico discursivo. Em outros contextos, a utilização do marcador *sei não*, como o utilizado no fim do excerto anterior, pode ser uma demonstração de incerteza e até mesmo de desatenção e pouco caso com o assunto ou com os interlocutores. Vejamos alguns casos de outros marcadores que aparecem:

*Aluna 0018ST – e **tipo assim** as pessoas do campo elas podem vir pra cidade aí:: pode ser **assim** o homem do campo ele pode falar... ó você vai...você pode entrar na minha casa... comer da minha comida... **mas** é o seguinte... você vai trabalhar pra mim...**então** ele vai do campo... achando que vai pra cidade... **mas tipo assim** ao longo do tempo o homem do campo vai enrolando ele.. enrolando ele... e ele vai trabalhando... trabalhando... trabalhando... **mas** mesmo assim... **tipo...** o homem do campo vai pra cidade pra ele procurar uma boa vida... aí como o homem do campo **assim** não é muito bondoso::so... **assim** sabe?*

assim...** ele é muito generoso... bondoso aí ele vai enrolando o homem do campo.. enrolando... enrolando... enrolando até que ele começa a trabalhar de novo achando que ele vai pra cidade pra se dar bem... mas não ele pode ter ido pra cidade pra trabalhar de novo... é porque **eu tô tentando encontrar uma palavra () não tô conseguindo me inspirar...

Nesse caso, a aluna 0018ST, diferentemente do aluno 0012ST, demonstra ter um considerável repertório de informações, mas não soube articular as ideias apresentadas no decorrer de sua fala, e, possivelmente, em virtude dessa falta de articulação, ela demonstrou insegurança ao finalizar seu turno quando revelou: “*eu tô tentando encontrar uma palavra () não tô conseguindo me inspirar...*”. Destacamos também que a aluna demonstra certeza e consistência em sua fala até o momento em que afirma “[...] **mas** é o seguinte você vai trabalhar pra mim...”. Depois disso, ela começa a hesitar em suas colocações.

Além disso, a aluna 0018ST entrou em contradição ao dizer: “*aí como o homem do campo **assim** não é muito bondoso::so... **assim** sabe? **assim...** ele é muito generoso... bondoso aí ele vai enrolando o homem do campo.. enrolando... enrolando... enrolando [...]*”. Essas colocações podem levá-la a diminuir o seu poder de convencimento, pois trata-se de um debate em que todos os participantes devem expor suas opiniões. Isso fica bem evidente ao identificarmos os marcadores atrelados a estas informações presentes no texto. O marcador *assim sabe* e *assim* parecem representar certa hesitação ou incerteza da falante, com vistas a causar uma ruptura de informações e demonstrar a dificuldade de planejamento, e isso também é visível nas utilizações dos marcadores *então* (*então ele vai do campo... achando que vai pra cidade...*), *tipo* (*tipo... o homem*

do campo vai pra cidade pra ele procurar uma boa vida... aí como o homem do campo), mas e tipo assim (**mas tipo assim** ao longo do tempo o homem do campo vai enrolando ele.. enrolando ele... e ele vai trabalhando... trabalhando... trabalhando... **mas** mesmo assim...) os quais designam, nestes contextos, a falta de planejamento. Há ainda o marcador **mas** em “**mas** é o seguinte... você vai trabalhar pra mim”, o qual, nessa utilização, tem função ideacional por contribuir para com a estruturação textual ao articular as informações presentes no texto.

Os trechos extraídos das produções orais, que serão apresentados a seguir, estão relacionados à temática traição. Para debater este assunto, escolhemos, como *input*, uma notícia polêmica da época em que a pesquisa estava sendo realizada. Ela relacionava-se à traição da atriz Kristen Stewart, a qual foi flagrada com o diretor do filme que ela gravava na ocasião. Essa atriz ficou famosa pela saga *Crepúsculo*, filme em que ela começou a namorar o ator também protagonista Robert Pattinson, que era seu par romântico na trama. Essa traição gerou bastante repercussão entre o público adolescente, e isso é visível nos excertos que apresentaremos a partir de agora.

*Aluna 0013STA: tia... como a (Raquel) tava dizendo podia ter escapado algum momento... mas também eles podiam... como ele era diretor de um filme que ela tava fazendo... eles podiam ter **assim** uma amizade alguma coisa e essa **tipo assim**... e eles podiam só ter... **assim** numa amizade **assim sabe?**... **eu acho** que pode até ser por isso...mas nas fotos tava mostrando bem mais que uma amizade e... também... que é que eu ia falar?... esqueci... tia... (depois eu me lembro)*

*Aluna 007STA: **eu acho** que... **sei lá**... **eu**... **eu acho** que amigos não ficam se agarrando (na frente dos)... outros em local público não*

*Aluno 001 STA: **tipo assim***

*Aluna 007STA: não **tipo depende** tem aquela amizade... tá... tem um abraço o outro... mas um amigo num fica beijando o outro na boca... é diferente*

Aluno 002STA: não () ((risos))

*Aluna 004STA: **tipo assim** voltando (pro que ele disse que) as fotos poderiam ser montagens... tem uma declaração do autor do filme... ele declarando a MTV que ocorreu mesmo a traição dela com ele e... além das fotos... tem um vídeo que os paparazzi fizeram...*

Aluno 006STA: ()

Aluna 004STA: tá em todo tipo de site

Aluno 006STA: tipo assim (também pode fazer um álbum de montagem)

A aluna 0013STA, na passagem 1, prefere um discurso mal formulado não só pelo fato de demonstrar esquecimento quanto ao que iria falar ao final, mas durante todo o seu turno ao fazer uso dos marcadores *assim* e *tipo assim*, por exemplo, marcadores estes que não são bem utilizados por não desenvolverem a ideia pretendida no início “... eles podiam ter **assim** uma amizade alguma coisa e **tipo assim**... e eles podiam só... **assim** numa amizade... **sabe?**...”. O uso desses marcadores no contexto assinalado revela que a falta de um planejamento prévio possivelmente facilitou a ocorrência de problemas no texto. O marcador *sabe* denota uma tentativa de alcançar adesão em relação ao que é dito ou certa proximidade com o interlocutor, algo parecido com o que é feito, em alguns casos, quando utilizamos o marcador *entende*. O marcador *eu acho*, nesse caso, evidencia a incerteza do aluno.

No trecho 2, a aluna 007STA titubeia não só ao utilizar o marcador *eu acho*, mas também quando fala *sei lá*, talvez por timidez ou por receio de entrar em contradição. Seria

uma hesitação associada ao planejamento verbal, ou seja, a atividade de planejamento modifica o caráter impositivo da ideia que a aluna tenta passar aos seus interlocutores. O curioso é que, logo após o titubeio, a aluna se posiciona quanto à postura do casal, afirmando “ [...] *que amigos não ficam se agarrando (na frente dos)... outros em local público não*”, e, ao ter seu turno assaltado pelo colega 001STA, quando este diz *tipo assim*, 007STA faz uso do marcador *tipo depende* na passagem 4, que, além de propiciar a retomada de seu turno, também demonstra uma possível tentativa de suavizar o que ela própria já tinha dito em relação à postura de um casal de amigos na passagem 2.

Um dos marcadores que despertou nosso desejo de averiguá-lo nesses trechos do debate foi o marcador *tipo assim*, o qual já tinha sido alvo de nossa curiosidade anteriormente. Nesses excertos em destaque, as utilizações desse marcador pelas alunas 0013STA, 004STA e 006STA mostram a concomitância entre a elaboração textual e a atividade de planejamento; já o aluno 001STA utiliza-o para assaltar o turno da colega 007STA, e esta aluna, por sua vez, usa o marcador *tipo depende*, o qual surge como uma forma de suavizar ou dizer com outras palavras o que este mesmo aluno já tinha proferido antes de o aluno 001STA ele pode propiciar algumas interpretações negativas para os seus interlocutores, como a falta de planejamento e a incerteza.

Observemos os excertos abaixo selecionados com o debate sobre a mesma temática em outra turma, da Escola 1:

Aluno 0017MT: eu acho assim... eu acho que ela traiu ele por causa... que ela... assim... é:... ele falava muitas coisas assim com ela e ela não gostou... aí pegou e traiu... pra fazer raiva...

Professora: você acha... você leu alguma coisa?

Aluno 0017MT: eu acho... assim na minha opinião...

Professora: então foi pra se vingar? na opinião de vocês foi vingança? na opinião...

Aluno 003MT: é... mas eu também acho que todo homem é safado... viu...

((gritos)) ((risos))

Nestas falas, o aluno 0017MT revela hesitação não apenas por utilizar os marcadores *eu acho assim*, *eu acho em “eu acho assim... eu acho que ela traiu ele[...]”*, mas também por deixar evidente que as informações que ele traz são oriundas de sua opinião pessoal, o que termina por acarretar em “achismos”, e isso pode influenciar na sua intenção de persuadir os colegas no debate. Isso também fica notório quando ele diz: “*ela traiu ele por causa... que ela... assim... é:... ele falava muitas coisas assim com ela e ela não gostou... aí pegou e traiu... pra fazer raiva...*”. Essa ideia se torna mais evidente ainda quando nós questionamos se o aluno acha ou se leu algo sobre a traição da atriz, e temos como resposta: “*eu acho... assim na minha opinião...*”.

É importante destacar também o emprego do marcador *assim*, que nesses três casos citados acima evidenciam mais uma vez a falta de planejamento. Ressaltamos que a questão da ausência de planejamento é um traço não só desta turma, mas também da outra que apresentamos anteriormente. Isso sinaliza que pode ser algo recorrente nas produções textuais orais dos alunos no que diz respeito aos gêneros formais públicos e, que, por isso, deve ser trabalhado, pois os alunos possivelmente serão cobrados quanto à organização e à produção do texto falado em diversas situações de comunicação das quais eles irão participar, principalmente nas situações formais.

Na sequência do diálogo, após a outra pergunta que nós nem tínhamos terminado

de realizar, a aluna 003MT assalta o turno e diz: “é... **mas eu também acho** que todo homem é safado...**viu....**”. Neste exemplo, temos novamente o marcador *mas* e *eu também acho*, sendo que aqui, neste emprego, não há indicação de dúvida ou hesitação do falante como observamos em outros exemplos nos quais esses mesmos marcadores já foram utilizados; e o emprego do marcador *viu*, a nosso ver, ainda corrobora essa manifestação de certeza. Isso enfatiza o que imaginávamos, ou seja, que a influência do contexto é determinante não só para sua significação, mas para seu emprego ser considerado positivo ou não, pois, no caso acima, “*eu também acho*” não evidencia hesitação e/ou incerteza. Vejamos outra passagem, extraída do debate entre alunos, que corrobora essa ideia da significação contextual dos marcadores, mas de uma maneira diferente:

Aluna 007MT: eu acho que eu concordo um pouquinho com o Isaac porque se eu traísse meu namorado... com certeza eu ia querer que ele me perdoasse... né... gente... porque eu gosto dele de verdade... ma:::s eu não ia querer ser igual ela e ela foi igual a Carminha...

((risos))

Aluno 008MT: agora é avenida Brasil... agora...

Ao utilizar o marcador *eu acho* nesse contexto, a aluna 007MT demonstra receio em aceitar o ponto de vista de seu colega Isaac, o qual defende o perdão, e isso fica evidente não apenas pelo marcador, mas também por apresentar uma gradação no seu ato de concordar, quando diz: “**eu acho** que eu **concordo um pouquinho** com o Isaac”. Em seguida, usa o marcador *com certeza* para assegurar que desejaria ser perdoada caso traísse e, na sequência, no intuito, provavelmente, de ganhar adesão ao seu perdão, ela utiliza-se do marcador *né* e enfatiza que seu sentimento

é verdadeiro: “**né... gente... porque eu gosto dele de verdade...**”.

Interessante destacar o fato de a aluna fazer uso de uma ficção, na qual a personagem trai seu marido, para justificar que ela não seria igual à Carminha, personagem interpretada pela atriz Adriana Esteves na novela Avenida Brasil, transmitida pela Rede Globo em 2012. O argumento é refutado pelo seu colega, o aluno 008, que para isso utiliza o marcador *agora*.

Observemos o marcador *agora* em outra conjuntura:

Aluna 003MT: vou falar agora... quem tá concordando tanto.. né... é porque já fez... né... eu num tenho nada a ver... mas já fez...

A situação aponta outro sentido para este marcador, que, nesse contexto, indica que a aluna vai fazer uma revelação e não mais uma reclamação, como no exemplo anterior. O marcador *né* aparece novamente como uma tentativa de conseguir adesão do público para quem a aluna faz todos refletirem ou descobrirem o motivo da defesa da colega que prega o perdão em seu discurso. A aluna ainda tenta apagar qualquer indício de comprometimento seu com o argumento defendido pela colega quando diz “*eu num tenho nada a ver... mas já fez...*” e também quando usa o marcador *mas* para enfatizar a traição da colega. Este marcador, além de atenuar o comprometimento da aluna que faz as colocações, no caso a 003ST, também anuncia que a sua colega traiu o namorado. Curioso observar que a atenuação desse marcador se dá na situação, ou seja, isso acontece não pelo marcador em si, mas pragmaticamente em junção à entonação, até porque, se observássemos apenas a sua inserção na fala da aluna, não diríamos que ele ameniza o comprometimento desta aluna quando profere sua fala.

Quando os alunos são questionados sobre a temática traição, essa mesma aluna, a 003MT, emite a sua opinião sobre a traição da atriz Kristen Stewart:

Aluna 003MT: eu é? eu acho que ela não deve ser perdoada porque se ela traiu é porque ela não ama ele... então... e ela ainda foi escolher logo um “vei”... né... se fosse pelo menos o Jacob ((risos))

O marcador *então*, nessa situação, atua como elemento estruturador do texto e o *né* novamente, a nosso ver, como uma forma de alcançar a adesão dos colegas. Entretanto, percebe-se uma argumentação frágil, pois, na opinião da aluna, já que ela, a atriz, decidiu trair, então que escolhesse pelo menos o outro ator da saga crepúsculo, Taylor Lautner, que é novo e bonito, e não o diretor do outro filme em que ela atuou. A aluna entende que o diretor é um senhor, que a aluna denomina de velho, ou seja, a aluna se mostra totalmente avessa à traição, utiliza até exemplos de ordem pessoal, como o da sua colega de sala, e, nesse momento, apresenta esta argumentação que vai de encontro ao que ela defende no decorrer do debate, ou seja, ela entra em contradição. Isso, por sua vez, prejudica sua argumentação e, conseqüentemente, demonstra a falta de planejamento verbal quanto à escolha de argumentos.

Na seqüência, a aluna salienta essa ideia. Observemos:

Aluna 003MT: aí né por exemplo assim... ele tava namorando com ela... namorando... casando... ficando... sei lá o que era... aí ele pega e fica... aí ela fica com ele só por ficar mesmo... mas num quer nem saber... né... só por ficar... fica com ele lá... com aquele homem... aquele velho... né... mas pra quê que ela vai fazer isso se ela não gosta desse velho... se ela gosta é dele... então isso... eu acho... eu não concordo nem com a opinião deles... mas também não

concordo muito com a minha porque ninguém não sabe o que foi que aconteceu de verdade...

Professora: então você está defendendo algo que você não acredita?

Aluno 003MT: é...

Professor: é? como é que alguém faz isso... ()... ((risos)) ((a aluna não respondeu)) ((risos))

A aluna 003MT manifesta a falta de planejamento verbal, pois começa a sua argumentação com os marcadores *aí, né, assim* “*aí né por exemplo assim [..]*”. Em seguida, utiliza o marcador *sei lá*, que enfatiza ainda mais essa questão da falta de planejamento e também de incerteza. O marcador *aí* em “*aí ele pega e fica... aí ela fica com ele só por ficar mesmo*” surge como elemento estruturador das partes do texto, atuando como marcador de função ideacional. E o marcador *né*, diferentemente dos outros momentos em que foi utilizado, como forma de conseguir aceitação/adesão, dessa vez ele surge como elemento acessório, no sentido de que sua retirada não faria diferença no que toca à função que poderia ter. O marcador *então* também realiza a função ideacional ao organizar o texto.

Ao final, ao mesmo tempo em que a aluna 003MT mostra hesitação, ela parece retificar sua opinião ao afirmar que não concorda com a opinião dos colegas: “*eu acho... eu não concordo nem com a opinião deles... mas também não concordo muito com a minha porque ninguém não sabe o que foi que aconteceu de verdade...*”. Contudo, a aluna, mais uma vez, entra em contradição ao demonstrar que além de não concordar com a opinião dos colegas também não concorda com a própria opinião, o que vai ferir o gênero debate, uma vez que é preciso apresentar argumentos para defender a tese ou ponto de vista. Isso evidencia, mais uma vez,

a importância do planejamento verbal. Nesse caso, o marcador *mas* explicita essa hesitação e a completa incerteza da aluna quanto ao que diz durante seu turno.

Ainda quanto ao planejamento verbal, analisemos as passagens 0013ST e 0020MT:

*Aluno 0013ST: mas sabe o que ele pode ter... ele pode ter **tipo assim ah tudo bem** você pode voltar pra mim... **mas** aí ele pode **tipo assim** não ter mais aquela... aquele afeto como ele tinha por ela antes*

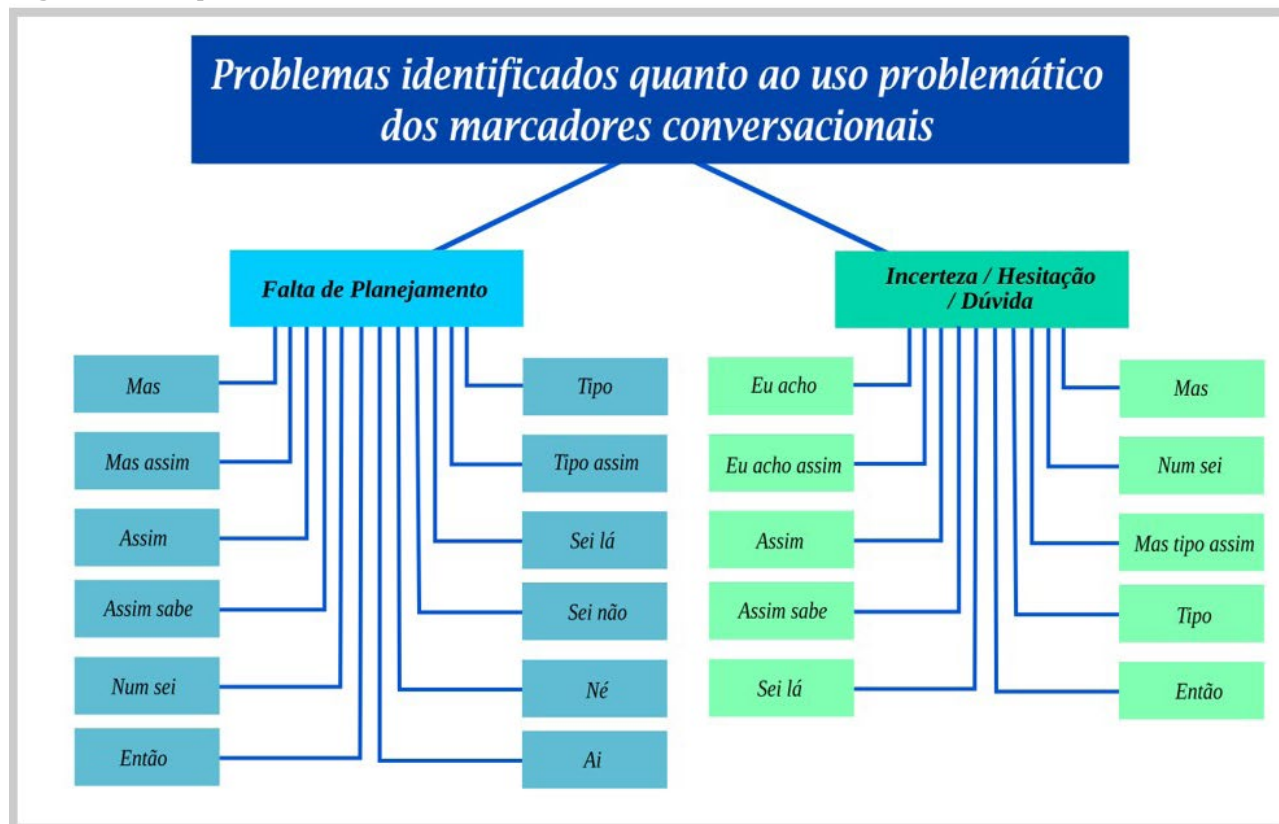
Esse excerto mostra a má formulação do argumento do aluno 0013ST, que tenta desvendar/hipotetizar o motivo de o ator ter perdoado a namorada, e, ao mesmo tempo, tenta justificar que o fato de o namorado perdoá-la não implica dizer que o sentimento que ele sente por ela seja o mesmo. A inclusão do marcador *tipo assim*, em um momento nada propício da fala do aluno, pode evidenciar a tentativa deste de descobrir as intenções do ator. Os marcadores *ah* e *tudo bem* parecem constituir as reflexões ou reações do ator, como se demonstrassem indiferença, até mesmo pelo que o aluno coloca depois: “[...] **tipo assim ah tudo bem** você pode voltar pra mim... **mas** aí ele pode **tipo assim** não ter mais aquela... [...]”. Em suma, a falta de planejamento é perceptível por meio das escolhas que o aluno faz para a construção de seu argumento. Vejamos outro exemplo quanto a essa mesma questão.

*Aluno 0020MT: na minha opinião... **eu acho** que ela traiu ele... **ma::s... assim...** até... **deixa eu terminar...** ele deveria ter perdoado ela... que todo mundo erra... **ai...** mas não ficar junto ter só aquela amizade mesmo... não **assim...** não ter essas coisas... **né...***

A passagem também indica falta de planejamento no que diz respeito ao de-

envolvimento da defesa da tese, ou seja, a argumentação, apresentada pelo aluno, parece turva, pois ele afirma que o namorado traído deveria ter perdoado a namorada, por que todo mundo erra, mas, mesmo perdando, eles não deveriam ficar juntos enquanto casal, apenas como amigos. Essas colocações parecem, para nós, uma espécie de penalização pela traição, pois coloca coisas distintas no mesmo plano, algo como perdoar e penalizar. Para isso, ele utiliza-se dos marcadores *eu acho*, que já aponta incerteza, sem contar que este marcador não foi uma escolha feliz porque o aluno o escolheu para dizer: “**eu acho** que ela traiu ele”. Afirmamos que essa escolha não foi a ideal porque não estava em questão se a atriz traiu ou não, mas, sim como se posicionar diante a temática traição, isto significa dizer que o aluno não estava atento ao que deveria ser discutido, o que sinaliza outro problema para quem está participando de um debate.

Em seguida, o aluno insere os marcadores *mas* e *assim* “**ma::s... assim...**” os quais podem ser vistos como possíveis indicadores de planejamento verbal. Já o outro marcador *assim* não tem a mesma conotação do primeiro em: “*mas não ficar junto ter só aquela amizade mesmo... não **assim...** não ter essas coisas... **né...***” parece indicar um certo modo de comportamento. O marcador *né*, nesse caso, surge como elemento finalizador do discurso, como algo que o próprio enunciador utiliza para se convencer, isso fica perceptível durante o planejamento dessa argumentação, como se ainda estivesse processando a informação. Após as identificações e análises realizadas, sumarizamos os achados na seguinte figura:

Figura 2: Uso problemático dos marcadores conversacionais

Fonte: (Forte-Ferreira, 2014)

O que se vê é que há um uso bastante grande de marcadores, conforme o esperado, e em posições mais complexas, empregados como em “*eu acho; tipo assim etc.*”, os quais podem sugerir uma **falta de planejamento do discurso**, em determinado contexto de uso, assim como os que podem demonstrar **hesitação, incerteza ou dúvida** em *eu acho assim, num sei, tipo, sei lá*, por exemplo. A depender do contexto, um mesmo marcador apresenta comportamento funcional diferente. Destacamos que nosso intuito, ao identificarmos e analisarmos esses entraves quanto ao uso dos marcadores, é justamente trabalhá-los, em sala de aula, como uma das categorias da oralidade que pode ser desenvolvida para que nossos alunos aprendam a utilizá-los nas situações para alcançarem seus objetivos nas interações. Isso significa dizer que, quando utilizados de forma planejada, podemos utilizá-los para alcançar nossos propósitos nas mais

diversas situações de produção de gêneros orais formais e públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, dedicamo-nos a analisar quais são os entraves que atravessam o uso de marcadores conversacionais no gênero debate regrado produzido na escola. Após análise de debates desenvolvidos em duas salas de aula de 6º e 7º ano, constatamos que há dois problemas mais recorrentes a partir do uso dos marcadores conversacionais naquela situação de sala de aula: a *falta de planejamento* e as *hesitações, incertezas ou dúvidas*.

Embora cheguemos a esses dados por meio de análise de elementos linguísticos, preocupa-nos muito mais o que eles representam: falta do planejar e do conhecer o assunto são pautados sobretudo na *falta de leitura* para debates que surgem na vida comum. Em tempos de pós-verdade, através-

sados por desinformação, cabe a nós, docentes, tentar diminuir essa problemática que atravessa a educação brasileira há décadas, e um dos caminhos propostos é que, primeiro, identifiquemos os problemas, para posteriormente começar a trabalhá-los na escola.

Sustentamos aqui que, em situações formais, é importante que preparemos nosso alunado para uma etapa de planejamento em sala, sobretudo quando são requeridas habilidades necessárias para uma boa produção de gêneros orais formais e públicos, como debates e mesmo discussões em diferentes contextos da vida – no trabalho, em casa, nas instituições de ensino etc. Com isso, enfatizamos também a necessidade de ampliação de espaço para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, pois são nesses momentos que podemos trabalhar categorias como os marcadores conversacionais.

Vimos também que os marcadores podem atender aos mais variados propósitos: propiciar articulação, coerência, organização textual; introduzir, retomar, continuar, desviar ou finalizar um tópico discursivo; envolver ou persuadir o interlocutor; planejar o texto, selecionar informações ou mesmo para ganhar tempo durante o processamento da informação. Conhecer essas funções, a partir do trabalho com marcadores em sala de aula, pode auxiliar a/o aluna/o em sua vida civil e profissional, fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, A. T. **Português Culto Falado No Brasil**. CAMPINAS: Editora da Unicamp, 1989.

CASTILHO, A. T. **A Língua Falada no Ensino do Português**. 1a. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

COSTA, A. C. S. **Os marcadores conversacionais no whatsapp**: análise da conversação vir-

tual. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, PPGL, Fortaleza, 2021.

FORTE-FERREIRA, E. C. **A oralidade como objeto de ensino**: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. 2014. 229f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

GALEMBECK, P. de T.; CARVALHO, K. A. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 6, 1997, p.830-850.

KELLER, E. Gambits: conversational strategy signals". **Journal of Pragmatics**, v.3, 1979, p. 219-238.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo, Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (Org.) **Português falado culto no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989, p. 281-322.

PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

SACKS, H. SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.9-73, jan./dez. 2003

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1997, p. 81-101.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O. E URBANO, H.: Traços definidores dos marcadores discursivos. In: Jubran, C S. (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

Recebido em: 12/08/2025
Aprovado em: 15/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.