

GILMAR BUENO SANTOS

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO NA PRODUÇÃO ORAL DE
APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO
SOBRE MARCADORES CONVERSACIONAIS**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2006

GILMAR BUENO SANTOS

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO NA PRODUÇÃO ORAL DE
APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO
SOBRE MARCADORES CONVERSACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Lingüística

Linha de Pesquisa: Análise do Discurso

Orientadora: Prof. Dr^a Kátia Modesto

Valério

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2006

À Kátia Modesto Valério

AGRADECIMENTOS

A Deus por se manifestar a todo instante em minha vida;

Aos meus pais que sempre me apoiaram;

À professora Dr^a Kátia Modesto Valério, orientadora, amiga e exemplo de pesquisadora e profissional, pela orientação cuidadosa e pela imensa paciência com que conduziu essa pesquisa;

Ao professor Dr. William Menezes por ter me apresentado o universo da Análise do Discurso;

À professora Dr^a Deise Prina Dutra pelas diversas sugestões na elaboração do projeto definitivo dessa pesquisa e pelas contribuições profissionais e pessoais que obtive ao cursar suas disciplinas;

À professora Dr^a Janice Helena Chaves Marinho Resende, que gentilmente aceitou o convite para participar dessa Banca;

Aos alunos que aceitaram participar dessa pesquisa;

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro, indispensável para a efetivação desse trabalho;

Aos meus grandes amigos, em especial, Maysa de Pádua, Ângela Maria, Fernanda Borges, Carol, Joana Wildhagen, Adriana Altíssimo, Érica Aniceto, Marcela Castilho, Olívia Coimbra, Adriana Veloso, Lílian Teixeira, Glauce Botossi, Joseane de Pádua, Eliana Santos, Aline Vieira, Etiene Menezes, Germana Bueno, Camila Perdigão, Bárbara Bueno, Iza de Almeida, Elenice de Almeida, Gladys Andrade e Flávio Aguiar;

Aos meus mestres, especialmente, Magdalena Gastelois, Maria Sílvia Boaventura e Kátia Honório por terem me mostrado esse mundo fantástico e por acreditarem em meu potencial;

Aos funcionários do ICHS, em especial, Graça Ogando, Marcus Valério e Lucília Maciel;

À Cida, Geralda e Rafael, funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG, pela atenção e disponibilidade;

A todos aqueles que, diretamente ou não, estiveram ligados a mim nos momentos alegres e tristes.

“As palavras são apenas pequenas grandes manifestações do mundo que me seduz, que me mata e que me torna mais gente”. (João Alguém)

RESUMO

Este trabalho busca identificar e analisar a ocorrência de Marcadores Conversacionais na produção oral de aprendizes de Língua Inglesa como Língua Estrangeira de um curso de Licenciatura em LI,

objetivando-se avaliar o efeito da instrução formal na produção oral destes. Para a análise dos MCs, elaborou-se uma adaptação das classificações propostas inicialmente por Marcuschi (1986) e Chiaretti (1993). O trabalho de adaptação das categorias considerou também as contribuições teóricas de Galembeck & Carvalho (1998a, 1998b), Penhavel (2005) e Jorge (1997). Os dados analisados também receberam tratamento estatístico a fim de determinar os fatores condicionantes mais significativos para a produção do fenômeno pesquisado. O programa estatístico empregado na pesquisa foi o *Goldvarb 2001* (Robinson, Lawrence e Tagliamonte, 2001). Com base nos resultados obtidos observou-se que a intervenção foi favorável ao aumento expressivo de ocorrências de marcadores.

ABSTRACT

This work was meant to identify and analyze the use of Discourse Markers (DMs) by EFL students focusing on the role of formal instruction. The theoretical basis used as the criteria for determining DMs functions in the present research are studies such as Marcuschi (1986), Chiaretti (1993), Galembeck & Carvalho (1998a, 1998b), Penhavel (2005) e Jorge (1997). The analyzed data were also treated statistically in order to determine the most significant conditioning factors for the production of the phenomenon under research. The statistics program used in this research was *Goldvarb 2001* (Robinson, Lawrence e Tagliamonte, 2001). The results show that the formal instruction as an element to consider in second language learning and teaching can make a contribution to the use of DMs.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de ocorrências das funções dos MCs em relação ao sexo feminino-----	81
Gráfico 2- Número de ocorrências das funções dos MCs em relação ao sexo masculino-----	82
Gráfico 3- Número de ocorrências das funções dos MCs em relação à vivência no exterior-----	83
Gráfico 4- Número de ocorrências das funções dos MCs em relação à não vivência no exterior-----	84
Gráfico 5- Ocorrências das funções dos MCs antes e após a instrução----- -----	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Datas e horários da coleta de dados-----	49
Quadro 2- Sinais de Transcrição-----	57
Quadro 3- Códigos dos Trechos Transcritos-----	58
Quadro 4- Códigos de Identificação dos Marcadores Conversacionais-----	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de ocorrências de Marcadores Conversacionais em cada etapa de coleta-----	79
Tabela 2- Número de MCs produzidos por informantes do sexo feminino-----	80
Tabela 3- Número de MCs produzidos por informantes do sexo masculino---	80
Tabela 4- Número de ocorrências das funções dos MCs em relação ao sexo feminino-----	81
Tabela 5- Número de ocorrências das funções dos MCs em relação ao sexo masculino-----	82
Tabela 6- Distribuição das funções dos MCs em função da vivência no exterior-----	83
Tabela 7- Distribuição das funções dos MCs em função da não vivência no exterior-----	84
Tabela 8- Ocorrências das funções dos MCs antes e após a instrução-----	85
Tabela 9- Marcadores recorrentes nas funções de Abertura e Tomada de Turno e Armação de Quadro de Tópico-----	87

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE TABELAS.....	11
CAPÍTULO 1	
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2	
REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 ANÁLISE DO DISCURSO E ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: ABORDAGENS PARA A PESQUISA DE TEXTOS CONVERSACIONAIS	23
2.2 MARCADORES CONVERSACIONAIS	27
2.2.1 Sinais de Abertura e Tomada de Turno	30
2.2.2 Sinais de Sustentação de Turno	31
2.2.3 Sinais de Saída e Entrega de Turno	32
2.2.4 Sinais de Armação de Quadro de Tópico	33
2.2.5 Sinais de Assentimento ou Discordância	33
2.2.6 Sinais de Abrandamento	34
2.3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	35
2.5 A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	39
2.6 A COMUNIDADE DISCURSIVA EM SALA DE AULA	42
2.7 O PAPEL DA INSTRUÇÃO FORMAL NA PRODUÇÃO ORAL DOS APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA.....	43

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....47

3.1 METODOLOGIA ADOTADA	48
3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	49
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	53
3.4 INSTRUÇÃO FORMAL	55
3.5 TRANSCRIÇÕES.....	56
3.6 TRATAMENTO QUANTITATIVO DOS DADOS	58
3.7 TRATAMENTO LINGÜÍSTICO DOS DADOS.....	60
3.7.1 Sinais de abertura e Tomada de Turno	61
3.7.2 Sinais de Sustentação de Turno	65
3.7.3 Sinais de Saída e Entrega de Turno	68
3.7.4 Sinais de Sinais de Armação de Quadro de Tópico	69
3.7.5 Sinais de Assentimento ou Discordância	73
3.7.6 Sinais de Abrandamento.....	73

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS78

4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA.....	79
4.1.1 Sexo x Funções dos MCs.....	80
4.1.2 Vivência ou não no exterior x Funções dos MCs.....	82
4.1.3 Instrução Formal x Funções dos MCs	85
4.2 ANÁLISE QUALITATIVA	86
4.2.1 Marcadores de Opinião	88
4.2.2 Hedges que denotam incerteza	94
4.2.3 Marcadores que funcionam como Seqüenciadores Tópicos.....	96

4.2.4 Marcadores que sinalizam Sustentação de Turno..... 99

4.2.5 Marcadores que sinalizam Assentimento ou Discordância 102

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....106

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 110

ANEXOS.....116

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

Este trabalho busca identificar e analisar a ocorrência de Marcadores Conversacionais (Doravante MCs) na produção oral de aprendizes de Língua Inglesa (Doravante LI) como Língua Estrangeira (Doravante LE) de um curso de Licenciatura em LI, objetivando-se avaliar o efeito da instrução formal na produção oral destes. Entende-se que tanto MCs quanto os vários fatores interlinguais¹ tornam-se relevantes no desenvolvimento da habilidade comunicativa dos aprendizes e, portanto, configuram-se como objetos de estudo para a compreensão da aprendizagem de LI em uma de suas manifestações, isto é, em seu processo interativo oral.

Esta pesquisa baseia-se em minhas observações como licenciando do Curso de Letras em Inglês do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Nessa experiência, constatei que o ambiente de sala de aula configura-se problemático em relação às interações orais. Percebi que vários fatores influenciam a qualidade desses eventos, como a dificuldade de lançar mão de estratégias lingüísticas que permitam, por exemplo, iniciar, interromper, finalizar ou prolongar a comunicação, o que me motivou a investigar aspectos envolvidos nas interações orais dos aprendizes de LI, uma vez que estes tornam-se relevantes para a compreensão das relações envolvidas no processo de aprendizagem de uma LE.

Tomo como referência para o desenvolvimento dessa dissertação a pesquisa em que Jorge (1997) analisou a ocorrência de MCs típicos do inglês na produção oral de seus aprendizes em um contexto específico: a sala de aula de dois cursos livres de LI. A pesquisadora observou um número pouco significativo do uso de marcadores nas interações orais aluno/aluno e professor/aluno, demonstrando que essas interações e o processo de ensino/aprendizagem da LI encontram-se comprometidos no que se refere à sua aproximação com a língua alvo.

¹ Refiro-me à influência da Língua Materna (Português).

A observação da sala de aula possibilita o estudo das interações orais entre aprendizes de LI quanto ao uso de MCs e às ocorrências do uso da língua materna (Doravante L1), contribuindo-se, assim, para o conhecimento teórico sobre tais interações e sobre as estratégias lingüísticas utilizadas para implementá-las.

A escolha do tópico do trabalho motiva-se pela necessidade de se aferir a eficácia da instrução sobre aspectos conversacionais e pelo fato de ser relevante a descrição dos MCs em função de como influenciam os processos interacionais, haja vista sua relevância no processo de aprendizagem de inglês como LE. Jorge (1997) aponta a carência de trabalhos nessa área, que revelem aspectos da aprendizagem da língua alvo em outros contextos de ensino. A pesquisadora afirma que outras análises com este enfoque proporcionarão um panorama sobre os processos de ensino/aprendizagem de LI em seu aspecto interativo oral.

Ao lado dessas considerações, torna-se preponderante mencionar a tentativa de se estabelecer um trabalho sustentado por contribuições teóricas da Lingüística Aplicada e da Análise do Discurso, uma vez que essas áreas fornecem referências teóricas não só para o estudo da conversação como um gênero textual marcado por estratégias lingüísticas que sinalizam sua construção colaborativa como também para o exame das peculiaridades da comunidade discursiva da sala de aula e seu discurso que tem a interlíngua Português-Inglês como código. Assim essas áreas auxiliarão na elaboração de um embasamento teórico orientado para o tratamento do uso dos MCs e para a análise das interações orais como forma de negociação entre os interlocutores (Hatch, 1983; Ellis, 1986).

Acredita-se que uma proposta de trabalho embasada na conjugação desses campos do saber teórico contribuirá para iluminar questionamentos relativos aos processos de aprendizagem relacionados à competência comunicativa dos aprendizes.

Os MCs são traços característicos da conversa natural e, conseqüentemente, aproximam os aprendizes das interações orais dos falantes nativos. Dada sua importância como um dos elementos representativos do discurso natural, torna-se necessário observar o grau de recorrência dos mesmos e a relação entre a L1, as estratégias lingüísticas baseadas na interlíngua (Haastrup, 1999) e o ambiente formal de produção oral dos aprendizes.

Partindo das observações depreendidas ao longo do presente trabalho, penso ser pertinente propor como objetivos dessa pesquisa a análise do papel da instrução sobre a produção oral dos aprendizes e a investigação dos MCs, bem como os fatores que subjazem seu ambiente de produção e, por fim, a verificação de uma possível contribuição dessas variáveis na construção de uma competência comunicativa no processo ensino/aprendizagem dos aprendizes de LI.

A escolha do tema revela a intenção de focalizar o discurso oral próprio dos aprendizes de LI nas interações em sala de aula. Ao privilegiar os MCs, as estratégias interlinguais e a influência da L1 nestes eventos, intento alcançar o olhar que tais fatores lançam sobre as peculiaridades da conversa espontânea do falante nativo e sobre as interações orais dos aprendizes.

Pesquisas sobre o tema proposto encontram respaldo teórico na bibliografia revisada (Cf. Capítulo 2) e tornam-se centrais para uma investigação mais acurada sobre os fatores mencionados ao longo desta exposição. Novamente, salienta-se a relevância de um diálogo estabelecido entre as áreas de pesquisa da Lingüística Aplicada e da Análise do Discurso. Entende-se que uma abordagem de pesquisa a partir desses dois campos de estudo permite análises e conclusões sob um escopo teórico mais abrangente, pois a análise das interações orais e do uso dos MCs típicos de interações naturais em inglês insere-se num marco mais amplo de reflexão sobre o processo de construção da

competência comunicativa dos aprendizes.

É importante ressaltar que uma proposta de trabalho nesse contexto implica analisar aspectos peculiares de um curso de licenciatura que se fazem importantes para a abordagem das questões propostas. A comunidade discursiva desse ambiente de aprendizagem apresenta-se singular, uma vez que reúne discentes que certamente trazem consigo fatores sócio-afetivos diversos, formações escolares diferenciadas, concepções sobre ensino/aprendizagem de LI distintas e históricos de aprendizagem diversificados.

Numa dimensão mais ampla, esse estudo pretende contribuir para futuras pesquisas na área da Lingüística Aplicada e da Análise do Discurso, fornecendo subsídios que permitam contribuir para a elaboração de uma definição teórica sobre as estratégias lingüísticas utilizadas por aprendizes de LI na gestão dos turnos conversacionais, a partir de descrição do uso e da função dos MCs utilizados nas suas interações orais para iniciar, interromper, finalizar, prolongar a conversação etc.

De acordo com Goodwin (1981), as pesquisas que envolvem análise da conversação são importantes, pois contribuem para o estudo da interação humana, para o desenvolvimento de vários tópicos metodológicos e teóricos da Lingüística e para o desenvolvimento de outras áreas de pesquisa como a Psicologia e a Sociologia.

Essa pesquisa, ao identificar e analisar as circunstâncias nas quais são utilizados os MCs e sua importância no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, possibilitará uma visão mais consistente acerca do processo de ensino/aprendizagem de LI no contexto da sala de aula.

A observação e a compreensão de determinados fatores que envolvem um ambiente formal de aprendizagem são argumentos centrais para uma proposta de trabalho. Estes constituem o foco de preocupação para a execução de uma pesquisa que

tenha como intuito investigar a eficácia da instrução e também aspectos peculiares das interações orais em sala de aula através das vozes de seus principais atores: os aprendizes de Língua Inglesa.

Nesse sentido, consideram-se objetivos gerais do presente trabalho:

a) Analisar o papel da instrução no processo de ensino/aprendizagem de LI.

b) Contribuir para a análise dos aspectos envolvidos no processo interacional oral dos aprendizes na sala de aula de inglês, através de um olhar investigador sobre um contexto específico de aprendizagem de LI.

c) Descrever e analisar o uso de MCs nas interações de estudantes do Curso de Letras Licenciatura em LI da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo em vista a compreensão de aspectos inerentes a seus processos de aprendizagem nesse contexto.

Por outro lado, são objetivos específicos:

a) Verificar a eficácia da instrução sobre aspectos conversacionais na produção oral dos aprendizes;

b) Identificar e analisar em quais circunstâncias os marcadores foram utilizados como, por exemplo, tomada, entrega, interrupção de turno; ou seja, fazer uma descrição do uso e das funções que tais elementos desempenham na produção oral dos aprendizes;

c) Verificar a influência da L1 no uso dos MCs; ou seja, se esses aprendizes utilizam marcadores característicos de sua língua materna;

d) Verificar a influência das variáveis sexo, vivência e não-vivência no exterior na produção oral dos aprendizes no que diz respeito ao maior ou menor emprego dos MCs.

A fim de cumprir os objetivos aqui propostos, a dissertação foi organizada

em quatro capítulos, além do capítulo introdutório. No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico que norteará todo o trabalho de pesquisa aqui realizado. Expõem-se, assim, os pressupostos teóricos da Conversação, algumas das Funções dos MCs. São abordados também o conceito de Competência Comunicativa e aspectos pertinentes à Interação em sala de aula de LI, assim como à Instrução Formal na produção oral dos aprendizes.

No terceiro capítulo, são focalizados os pressupostos teórico-metodológicos empregados, com o detalhamento dos instrumentos de coleta, delimitação e análise lingüística do *corpus*. As ocorrências dos MCs são discutidas com base nos pressupostos teóricos apresentados por Marcuschi (1986), Chiaretti (1993), Galembeck & Carvalho (1998a, 1998b), Penhavel (2005), Jorge (1997), Dörnyei & Thurrel (1992) e Tagliamonte (2005).

No quarto capítulo, são expostos os resultados obtidos por meio da análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados. Primeiramente, é apresentada a análise quantitativa que foi elaborada por meio do programa de análise de dados variáveis *Goldvarb* 2001. A seguir, é mostrada a análise qualitativa que aborda com maior detalhe os dados que geraram os resultados.

No quinto capítulo, são apresentados as considerações finais desse trabalho acerca do papel da instrução formal na produção oral de aprendizes de LI no que diz respeito ao uso de MCs.

CAPÍTULO 2
REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns pontos necessitam ser delineados quando se reflete sobre aspectos concernentes à problematização do objeto de investigação desse trabalho. Primeiramente, faz-se necessário mencionar algumas características relativas à conversação e seus aspectos subjacentes, além de delimitar seu ambiente de produção - a sala de aula de LI - sua comunidade discursiva e seus propósitos de aprendizagem. Busca-se, com esse procedimento, entender os MCs como elementos que figuram nas interações orais dos aprendizes e que, de certa forma, aproximam-nas do discurso dos falantes nativos da língua alvo.

2.1-ANÁLISE DO DISCURSO E ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: ABORDAGENS PARA A PESQUISA DE TEXTOS CONVERSACIONAIS

Pereira (2002:24) declara que "a Análise do Discurso é, por natureza, interdisciplinar, não sendo possível uma única abordagem teórica para a análise de 'fenômenos de linguagem'". Schiffrin (1994) considera a Análise do Discurso como um campo de investigação abrangente, dentro do qual a Análise da Conversação se insere como uma perspectiva teórico-metodológica.

Nessa proposta de pesquisa adoto as perspectivas da Análise da Conversação apresentada por Marcuschi (1986), uma vez que esta pode ser considerada como uma abordagem discursiva. O discurso oral aqui analisado é considerado como troca conversacional, interativa, seqüencial, intencional, produzida e condicionada contextualmente em uma sala de aula de LI.

A Análise da Conversação consiste em uma abordagem discursiva que teve origem em meados da década de 60, ligada aos estudos da Antropologia Cognitiva e da Etnometodologia. Inicialmente balizava-se na descrição das estruturas e dos

mecanismos que atuam na organização da conversação para, em seguida, considerar outros fatores na atividade conversacional, tais como a especificação de recursos lingüísticos (principalmente os verbais), paralingüísticos e socioculturais, compartilhados entre os interlocutores e que favorecem a interação.

Para a Análise da Conversação, parte-se de dados empíricos em situações reais de conversação, uma vez que *a priori* não existem modelos determinados. Assim a primazia do empírico propicia análises nas quais podem prevalecer as descrições e as interpretações qualitativas.

A Conversação pode ser analisada considerando-se os três níveis de enfoque da estrutura conversacional proposto por Hilgert (1998):

a) Macronível: estuda as fases conversacionais (abertura, parte central e fechamento);

b) Nível Médio: investiga o turno conversacional, a tomada de turnos, a seqüência conversacional, os MCs, os atos de fala;

c) Micronível: analisa elementos internos dos atos de fala que constituem sua estrutura sintática, lexical, fonológica e prosódica.

Os pressupostos teóricos da Análise da Conversação tornam-se indispensáveis para a delimitação e análise da produção oral dos aprendizes de LI. As análises aqui empreendidas levarão em conta as características do nível médio da estrutura conversacional.

A conversação pode ser definida dentro de algumas abordagens como, por exemplo, a conversa casual em cenários do cotidiano ou em um sentido mais amplo, equivalente à interação falada (Goodwin, 1981). No presente trabalho, adota-se a concepção que entende a conversação como interação oral, que abarca todas as formas de “interação verbal” existentes na sociedade.

De acordo com Marcuschi (1986), ela é essencial em nossas relações diárias, constituindo-se a primeira das formas de linguagem a que fomos expostos. Caracteriza-se por ser um evento dinâmico, que possui como característica básica a alternância entre os papéis de falante e ouvinte.

Segundo Dittmann² (*apud* Marcuschi, 1986), pode-se encontrar na organização elementar da conversação cinco características básicas:

1. interação entre pelo menos dois falantes;
2. ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
3. presença de uma seqüência de ações coordenadas;
4. execução em uma identidade temporal;
5. envolvimento em uma interação centrada.

Tais características conferem à conversação um caráter de interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum.

Para a compreensão ampla do conceito de conversação, é importante a distinção que Steger³ (*apud* Marcuschi, 1986) elabora entre dois tipos de diálogos: o assimétrico e o simétrico. No diálogo assimétrico, um dos interlocutores desenvolve o tópico⁴ discursivo, ou seja, demonstra primazia sobre o outro ao iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação. Pode-se observar a presença deste em determinados gêneros textuais como, por exemplo, em entrevistas, em debates em instituições públicas, na interação na sala de aula etc.

²Dittmann, J. Einleitung: Was ist, zu welchen zwecken und wie treiben wir konversationsanalyse? In: *Arbeiten zur konversationsanalyse*, Tübingen, Max Niemeyer.p.1-43, 1979.

³Steger, H.In Dittmann, J. Einleitung: Was ist, zu welchen zwecken und wie treiben wir konversationsanalyse? In: *Arbeiten zur konversationsanalyse*, Tübingen, Max Niemeyer.p.1-43, 1979.

⁴Nesse trabalho, entende-se por tópico “aquilo a respeito de que se está falando”. (Brown & Yule, 1983: 73)

No diálogo simétrico, ambos os interlocutores contribuem para o desenvolvimento do tópico discursivo, uma vez que dispõem das mesmas condições de escolha do tema a ser tratado, da decisão sobre o seu tempo etc, permitindo “trocas igualitárias” entre os interactantes. São exemplos desse tipo de diálogo as conversas diárias, telefônicas etc.

Por meio dessa distinção, observa-se que apenas os diálogos simétricos constituem conversas, o que, de certa forma, poderia acarretar a exclusão da interação em sala de aula do evento conversa. Porém, uma aula de LE que se fundamenta em pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa tem como objetivo transpor para a sala de aula situações reais de comunicação e, por isso, o evento conversa passa a ser utilizado na sala de aula, uma vez que é uma habilidade que se deseja desenvolver nos aprendizes.

A conversação pode ainda ser caracterizada por uma série de turnos conversacionais, situados dentro de um contexto no qual interlocutores alternam seus papéis de falante e ouvinte. Convém ressaltar nesse ponto que não é objetivo da presente pesquisa aprofundar-se nas tipologias de turno, razão pela qual utilizam-se aqui os termos turno conversacional e turno de fala como sinônimos.

O turno de fala constitui a unidade essencial da organização das produções orais dialogadas e os turnos de diferentes locutores se encadeiam segundo um sistema de alternância de papéis. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) definem turno englobando dois sentidos: o de distribuição de turno e o de unidade construcional, ou seja, qualquer locutor pode tomar a palavra e a fala é elaborada no momento em que o indivíduo toma a palavra e torna-se falante.

A distribuição de turnos entre os interlocutores se constrói através de estratégias de gestão de turno. Coulthard (1995: 60) aponta três formas que o falante

corrente pode utilizar para controlar o próximo turno: selecionar o próximo falante, dizendo o seu nome ou referindo-se a ele por meio de uma frase descritiva; compelir, inibindo a próxima fala sem selecionar o próximo falante; e, por fim, não selecionar, ou seja, permitir que o outro interactante continue a conversação por meio da auto-seleção.

Se um falante não selecionado tomar o turno de um outro falante já selecionado, o direito do escolhido é preservado, isto é, as estratégias de conversação voltadas para a seleção operam sentença após sentença, o que não permite ao falante corrente selecionar o falante que falará após o próximo falante. Porém, em interações assimétricas como, por exemplo, no decorrer de uma aula ou entrevista, um dos falantes que desempenha um papel de autoridade seleciona os falantes de vários turnos sucessivos (Coulthard, 1995).

O fato de o próximo falante não saber quando o seu interlocutor está finalizando o turno torna difícil a identificação do momento adequado para se tomar o piso.

Porém, durante a gestão do turno, os interlocutores fazem uso de diversos recursos lingüísticos (verbais e prosódicos) e/ou paralingüísticos (gestos, risos etc) para indicar esse momento. Dentre esses recursos lingüísticos, pode-se destacar o uso de MCs, o que tornam relevantes a identificação e análise de seu uso pelos aprendizes de LI em suas produções orais.

2.2-MARCADORES CONVERSACIONAIS

Os MCs funcionam como elementos de organização textual e interativa, ou seja, estabelecem relação entre unidades textuais e/ou entre os interlocutores, sendo

fundamentais e recorrentes na construção do discurso. Na literatura recebem diversas denominações como, por exemplo, conectivos, operadores discursivos, marcadores discursivos, partículas pragmáticas etc.

São utilizados pelos interlocutores para dar tempo à organização do pensamento, sustentar o turno, monitorar o ouvinte quanto à recepção, interromper ou finalizar o turno conversacional etc, constituindo-se em marcas do envolvimento dos interlocutores na interação.

Urbano (2003: 94) declara que os MCs :

(...) ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático.

Kramersch (1991) afirma que a língua alvo, dentro de um propósito comunicativo, é aprendida através das interações ocorridas na sala de aula. Entende-se, assim, que todo processo interacional necessita da linguagem, seja oral, escrita, verbal ou não-verbal, para se estabelecer. Para isso, a linguagem oral e espontânea apresenta certos traços, tais como abertura e fechamento, troca de turnos, escolha de tópicos, táticas de reparação e MCs (Richards, 1980), que definem sua estrutura organizacional.

Os MCs, que são palavras e expressões mais ou menos fixas, enquadram-se, portanto, no interior de uma estrutura esquemática própria da fala espontânea e da organização da interação oral, mais especificamente dos falantes nativos da língua alvo.

Na língua inglesa, consideram-se MCs palavras e expressões como *er, yeah, erm, mm, OK ..., right, anyway, well, by the way, speaking of that, sorry, but ...*; (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Richards, 1980; Levinson, 1987; McCarthy e Carter, 1997).

Castilho (1986) afirma que os marcadores são segmentos que ocorrem no

início, no meio e no final dos turnos de fala, permitindo uma maior coerência conversacional e servindo para tornar as interações na sala de aula mais próximas da fala natural.

Em relação à posição que os MCs⁵ ocupam no turno conversacional, pode-se classificá-los em iniciais, mediais e finais. São considerados iniciais os marcadores que caracterizam o início ou a tomada de turno; são mediais os marcadores responsáveis pelo desenvolvimento do turno e são finais os marcadores que sinalizam o final e/ou a entrega de turno.

A partir das definições de MCs expostas acima, reafirma-se a relevância das pesquisas em torno desse assunto, sobretudo levando-se em consideração que seu emprego pelos aprendizes resulta favoravelmente em maior naturalidade⁶ nas interações na sala de aula.

Para a análise dos dados dessa pesquisa, elaborou-se uma adaptação das classificações propostas inicialmente por Marcuschi (1986) e Chiaretti (1993). O trabalho de adaptação das categorias considerou também as contribuições teóricas de Galembeck & Carvalho (1998a, 1998b), Penhavel (2005) e Jorge (1997).

As classificações propostas por Marcuschi (1986) e Chiaretti (1993) são bastante semelhantes, apesar de terem como ponto de partida diferentes línguas e diferentes gêneros textuais, respectivamente Português Brasileiro (Conversação Espontânea) e Língua Inglesa (Diálogos em Livros Didáticos).

A seguir, apresenta-se a classificação adotada para as finalidades do

⁵ Os marcadores apresentados por Castilho (1986) são pertencentes à Língua Portuguesa, mas, para essa classificação, fiz adaptações utilizando seus correspondentes em LI.

⁶ Refiro-me às interações na Interlíngua que se assemelham àquelas ocorridas espontaneamente na Língua Alvo entre falantes nativos.

presente trabalho.

2.2.1 Sinais de Abertura e Tomada de Turno

De acordo com Marcuschi (1986), essa categoria é constituída por marcadores utilizados para iniciar ou tomar o turno em um dado momento da interação. Para Jefferson (1973), o próximo falante pode selecionar o ponto preciso para tomar o turno, completando a fala (completa ou incompleta) do falante corrente ou ao prever o final da sentença, tentando dizer a mesma coisa ao mesmo tempo (sobreposição).

Penhavel (2005) afirma que os MCs empregados na abertura de turno desempenham a função de marcadores de valor interacional ou interpessoal, uma vez que estão ligados à construção e à gestão do ato conversacional. Por outro lado, assumem valor ideacional ao funcionarem como elementos de coesão entre as partes do texto. Funcionam ainda como elementos de continuidade ao tópico em andamento, prefaciando a opinião do falante acerca do tópico a ser introduzido.

Os marcadores de opinião podem sinalizar que o falante não possui certeza plena ou não assume integralmente o que vai ser dito, prevenindo-o de possíveis reações desfavoráveis do seu interlocutor. Enquanto outros marcadores, no entanto, podem indicar explicitamente que o falante assume a opinião emitida, evidenciando certeza plena (Galembeck & Carvalho, 1998b). Esses marcadores são representados por duas classes de elementos gramaticais - verbos de opinião (*eu penso, eu acho, eu acredito, eu percebi* etc) e determinadas expressões adverbiais como, por exemplo, *para mim, em minha opinião, em meu ponto de vista* etc).

2.2.2 Sinais de Sustentação de Turno

Os MCs que funcionam como sinais de sustentação de turno são usados para manter a palavra e para garantir o assentimento do ouvinte. Configuram-se como recursos de hesitação que indicam explicitamente uma atividade de planejamento verbal.

De acordo com Nascimento (2000), é importante que o aprendiz de LE tenha consciência de que pode lançar mão dessas marcas de sustentação durante a interação em sala de aula. Ora, se por meio da abordagem comunicativa intenta-se que o aprendiz seja capaz de usar a Língua Alvo (Doravante LA) de forma apropriada a um determinado contexto, é necessário que ele saiba utilizar as formas lingüísticas típicas dessa língua.

Dentre os recursos utilizados para assegurar a continuidade de fala, encontram-se os *fillers* como, por exemplo, *oh, uh, ah, hmm, eh* etc (Jorge, 1997). Se o falante ficar em silêncio por muito tempo enquanto estiver planejando sua fala, esse ato pode ser interpretado por seu interlocutor como um sinal de entrega de turno. Mas o falante corrente pode sinalizar, com o uso dos *fillers*, que prosseguirá a sua fala no momento em que estiver pronto. Ou seja, a substituição do silêncio por esses elementos evita que a posição do locutor torne-se vulnerável e interpretada pelo ouvinte como um ponto de alternância de falantes (Cf. Santos, 1991).

Galembeck & Carvalho (1998a) afirmam que, no texto falado, o planejamento co-ocorre com a execução e, por isso, é freqüente a ocorrência de silêncios, sinais de hesitação associados ou não ao alongamento vocálico, o que pode demonstrar que o falante encontra dificuldade na construção da frase e do texto.

Em relação à verificação da compreensão do ouvinte, o falante emprega os marcadores na posição medial do turno com entonação ascendente e continua a desenvolver suas idéias, não objetivando ceder o turno. Esses MCs sinalizam que a atenção do ouvinte está sendo testada e que o falante pretende envolver o ouvinte na exposição dos tópicos.

2.2.3 Sinais de Saída e Entrega de Turno

Nessa categoria estão os marcadores presentes nos finais de turno e que têm valor interacional, sinalizando a entrega explícita do turno a outro interlocutor. Geralmente, são utilizados sob a forma de indagação.

Galembeck, Silva e Rosa (1990) afirmam que esses MCs cumprem duas funções relacionadas à troca de falantes: uma refere-se à entrega explícita de turno a outro interlocutor (passagem requerida) e a outra simplesmente sinaliza o fim do turno (passagem consentida). Os autores citam como exemplos de passagem requerida os marcadores representados por uma pergunta direta e os que têm como função testar a atenção do ouvinte (*né?*, *não é?*, *certo?*, *entende?* etc); a passagem consentida é geralmente assinalada pelo final de uma frase declarativa com entonação descendente.

A entrega ou tomada de turno de fala também são duas estratégias importantes na interação na sala de aula de LI, uma vez que ambas fazem com que o aprendiz se torne mais ativo durante o processo conversacional (Nascimento, 2000).

2.2.4 Sinais de Armação de Quadro de Tópico

Os MCs inseridos nessa categoria são elementos que funcionam como prefaciadores de novo tópico e/ou explicação, sendo responsáveis pela estruturação e coesão das unidades que compõem o texto conversacional e pela progressão temática da interação.

Esses elementos de coesão dão continuidade ao tópico em andamento ou introduzem um novo tópico, ou seja, funcionam como seqüenciadores tópicos, o que não implica que haverá a retomada do mesmo referente, mas sim pressuposições e inferências acerca dos tópicos anteriores.

Determinados marcadores dessa categoria funcionam como prefácio de opinião. Geralmente ocorrem na posição medial do turno e introduzem uma nova informação e/ou acrescentam dados complementares em relação ao tópico abordado.

De acordo com Galembeck & Carvalho (1998b), os MCs de opinião também demonstram que o tópico a ser introduzido é tratado pelo falante sob um viés marcadamente pessoal, indicando convicção e certeza de sua parte.

São exemplos de sinais de armação de quadro de tópico *aí, como, e, então, ou etc.*

2.2.5 Sinais de Assentimento ou Discordância

Essa categoria engloba os marcadores produzidos pelo ouvinte para demonstrar assentimento, acompanhamento ou discordância. Marcuschi (1986) diz que

estes MCs formam um conjunto bastante rígido de expressões estereotipadas e que geralmente ocorrem associados a outros marcadores em sobreposição de vozes; ou em momentos de pausa.

Os sinais produzidos pelo ouvinte servem como elemento de orientação para o falante corrente acerca da recepção por parte do ouvinte. Ainda segundo Marcuschi (1986), os sinais de concordância como “ahã”, “sim”, “claro” podem incentivar o falante corrente a dar continuidade de fala. Os sinais de discordância como “não”, “impossível” incitam o falante a reformular-se, a acrescentar novos argumentos ou até mesmo a calar-se, enquanto sinais que demonstram interesse explícito por parte do ouvinte como “diga, diga” propiciam exploração adicional ao tópico abordado.

2.2.6 Sinais de Abrandamento

Os marcadores que funcionam como sinal de abrandamento de discordância também são abordados na literatura como elementos de atenuação, haja vista sua importância na apresentação, por parte do falante corrente, de opiniões e de tópicos que possam causar rejeições nos interlocutores. Isso não quer dizer que o abrandamento ocorra somente em virtude da discordância para com o tópico apresentado por outro interlocutor anteriormente, mas também para inserir um novo tópico e amenizar possíveis objeções acerca deste.

De acordo com Marcuschi (1986), os marcadores que exercem função de abrandamento são representados por submarcadores como, por exemplo, por marcadores de distanciamento (“parece que”, “é possível que”) e de rejeição (“se não

me engano”, “detesto dizer isso”), por orações parentéticas (“você ainda está disposta, espero”, “ele um dia volta, certamente”), por indagações propostas (“você foi lá, não foi?”, “deu certo, não deu?”), por evasões (“de um modo geral”, “teoricamente”), ou pela forma passiva (“disseram-me para falar que”).

2.3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Para uma melhor compreensão do conceito de Competência Comunicativa, torna-se fundamental a explanação da dicotomia estabelecida por Noam Chomsky (1965) entre competência e desempenho. Esse autor caracterizou a gramática de uma língua como a descrição explícita da competência inerente ao falante/ouvinte ideal e à capacidade de usá-la.

Competência refere-se ao conhecimento tácito que o indivíduo possui acerca de sua língua, o que o permite compreender e gerar sentenças gramaticais estruturalmente corretas. Em suma, o falante domina e interioriza as regras que expressam seu conhecimento da língua. Esse conhecimento não é consciente e está implícito na fala do falante/ouvinte.

O desempenho lingüístico é compreendido como o uso real da língua em situações concretas de fala e de escrita. Chomsky afirma que o falante tem uma faculdade da linguagem, um mecanismo com o qual já nasce, que o permite “decifrar” o código da linguagem através de um processo de formulação de hipóteses e testes. Portanto, entende-se que apenas o desempenho é observável, mas é por meio deste que a competência pode ser desenvolvida e avaliada.

Na década de 70, a partir dos estudos de Dell Hymes (1972), surge o modelo de comunicação que postula a fala como um processo de comunicação a ser estudado inserido em seu contexto social. Isso possibilita descrever e analisar a competência comunicativa de uma comunidade no que diz respeito aos recursos verbais utilizados e às regras inerentes à comunicação e à interação.

Esse pesquisador afirma que o conhecimento não é sinônimo de conhecimento tácito, uma vez que conhecimento é um dos componentes da competência do indivíduo, tal qual a habilidade de uso da língua por parte do indivíduo.

Para proceder ao estudo da comunicação, Hymes identificou algumas variáveis situacionais e utilizou o anagrama "SPEAKING" com o objetivo de fornecer pressupostos teóricos para a análise funcional das atividades de linguagem:

Setting: espaço físico (tempo e lugar) e psicológico;

Participants: participantes (membros que estão presentes de algum modo no desenrolar da ação);

Ends: finalidades e resultados da atividade de comunicação;

Acts: atos, conteúdos e forma da mensagem;

Key: tom, canal e formas do discurso;

Instrumentalities: instrumentos, canais de comunicação e códigos correspondentes;

Norms: normas de interação e de interpretação;

Genre: gênero, o tipo de atividade da linguagem.

A partir desses pressupostos teóricos surgiu a noção de Competência Comunicativa, fundamental para os estudos sobre a interação verbal. De acordo com Hymes (1972), entende-se que competência comunicativa engloba a competência lingüística (o conhecimento de regras gramaticais do sistema) e a competência psico-

sócio-cultural (o conhecimento das regras de emprego e a capacidade de utilizá-las).

Segundo Brown (1995), o processo interacional requer habilidades de comunicação e recursos lingüísticos de seus interlocutores que permitam iniciar, manter, interromper, terminar ou continuar uma interação oral.

Os MCs entendidos como esses recursos lingüísticos, podem caracterizar uma interação no que se refere a seu caráter de naturalidade situando-se como elementos centrais para a construção da competência comunicativa do indivíduo.

Para Canale e Swain (1980) e Canale (1984), a competência comunicativa é composta por quatro competências interligadas, cujo desenvolvimento tornará o aprendiz proficiente na LA. São elas: competência gramatical, competência sociolingüística, competência estratégica e competência discursiva.

A competência gramatical baliza-se no conhecimento da estrutura gramatical correta da língua. É essencial para a produção e para a compreensão de aspectos lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e fonológicos.

A competência sociolingüística refere-se ao conhecimento do que é socialmente aceitável na língua, isto é, regras socioculturais de uso e regras discursivas, que dizem respeito ao saber o que dizer e como dizer algo em uma determinada situação.

A competência estratégica, por seu turno, refere-se ao conhecimento de como usar as estratégias verbais e não verbais de comunicação para comunicar um significado pretendido e ao domínio das estratégias usadas para lidar com problemas que dificultam a comunicação.

Os autores afirmam ainda que a competência discursiva consiste em depreender o significado de um discurso oral ou escrito, não em seus aspectos

gramaticais, mas em relação ao reconhecimento de temas ou tópicos envolvidos em uma interação. Depreende-se, então, que, no universo de aprendizagem da LI, os aprendizes necessitam conhecer as regras gramaticais de uso e as convenções sociais que delimitam uma interação.

A aquisição da competência discursiva pelos aprendizes é relevante para que eles desenvolvam habilidades suficientes para se comunicarem na língua alvo, para aprenderem a identificar e a usar certas convenções e traços da língua de forma a agirem com mais naturalidade. Entende-se, pois, que as interações naturais são moldadas por uma gama de tópicos e de temas típicos que deveriam fazer parte de qualquer agenda de aprendizagem de uma LE. Questões como essas são relevantes para os aprendizes que, para tornarem-se competentes na língua alvo, devem adquirir uma consciência que vá além de uma percepção lingüística da língua.

Conforme Widdowson (1991), falta aos alunos competência suficiente para perceber diversas nuances da LA, principalmente aquelas relacionadas a um contexto de fala que nem sempre precisa ser explicitado oralmente, uma vez que a própria situação já delimita as interações. Segundo Jorge (1997), torna-se necessário aos aprendizes adquirirem uma consciência lingüística em relação ao uso de estratégias e MCs próprios da LA.

A pesquisadora acredita que, para ocorrer uma interação na sala de aula de LI, é preciso que os aprendizes conheçam diferentes aspectos da linguagem, principalmente aqueles específicos da conversação natural. Esse conhecimento inclui o uso de MCs da LA nas interações produzidas em sala de aula, assunto que será tratado a seguir.

2.4 A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Diante do que foi exposto, deve-se retomar as reflexões acerca do uso de MCs e da qualidade das interações na sala de aula de LI. Questões podem ser apreendidas a partir dessas considerações, como: de que maneira os aprendizes se apropriam de estratégias de conversação e utilizam MCs para tornar suas interações mais naturais? E quais são essas estratégias e esses marcadores?

Conforme Tarone (1979), os aprendizes, num esforço mútuo, buscam estratégias discursivas quando suas deficiências lingüísticas os impedem de se comunicarem em situações interativas. Diante dessa assertiva, se o contexto de sala de aula sofre influências dos fatores até aqui expostos e se as interações nele ocorridas apresentam poucas relações com a conversação natural, como são então essas interações? Os aprendizes fazem uso de MCs em suas interações? O uso desses marcadores acontece no contexto e momento adequados? Quais são as estratégias discursivas utilizadas por eles? As estratégias interlinguais e a L1 influenciam os processos interativos e o uso dos marcadores?

Diversos estudos na área da Lingüística Aplicada referem-se ao processo interacional na sala de aula de LI e aos processos que a aprendizagem de uma LE envolve (Pica, 1985; Ellis, 1986; Hatch, 1983). Schmidt (1993) entende a interação como um dos fatores relevantes para a aprendizagem de uma LE, ao lado da motivação e dos processos mentais dos aprendizes.

Breen e Candlin (1980) descrevem a sala de aula de LI como um ambiente social singular diante do qual professor e alunos, se posicionam com o intuito de aprender a comunicar na LE. Ellis (1986), por sua vez, aponta que a qualidade da prática lingüística em sala de aula está estreitamente ligada às interações entre seus

participantes.

Entende-se que a interação é um evento social em que os atores envolvidos no processo colaboram mutuamente para haver negociação de sentido e para se fazerem entendidos. Brait (2002:194) complementa esse ponto de vista ao definir interação como “um fenômeno sociocultural, com características lingüísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas”, o que permite, por meio da perspectiva interacional, estudar o texto conversacional e observar as relações interpessoais veiculadas pelo modo como a situação comunicativa está organizada.

McCarthy (1998) propõe que, para haver equilíbrio relacional em um processo interacional, a comunicação entre pares deve ser mediada por certos traços típicos: os turnos de fala, as tomadas de turno e os MCs. Halliday (1973) indica que o bom uso da LA torna-se um meio eficaz para definir e consolidar uma comunidade discursiva e seus processos interacionais.

De acordo com Allwright & Bailey (1991), a interação enquanto cooperação que se desenvolve entre professor e alunos, em sala de aula, envolve pelo menos cinco elementos distintos para que seja bem sucedida:

1. distribuição de turnos entre os participantes;
2. tópico ou assunto a ser abordado;
3. tarefa ou atividade a ser desenvolvida;
4. atmosfera criada para o desenvolvimento destas atividades;
5. pré-definição do código lingüístico a ser utilizado.

Paiva (1996: 363) afirma que a língua na sala de LE é tanto o meio de interação quanto o conteúdo a ser ministrado. Na sala de aula, as interações orais dos

falantes nativos são, na maioria das vezes, apresentadas aos aprendizes através de diálogos contidos nos livros didáticos de inglês, e esses inseridos no discurso escrito são utilizados como referência, em sala de aula, para os propósitos comunicativos de seus aprendizes.

Dessa forma, o diálogo atende demandas pedagógicas e, mesmo que de forma incompleta e simplificada, representa a conversa natural, sem, no entanto reproduzi-la fielmente. Além disso, os diálogos didáticos estão contidos no ambiente de sala de aula que, conforme mencionado, apresenta-se limitado em suas funções representativas da língua alvo (Nascimento, 2000). Ademais, deve-se mencionar que a linguagem natural apresenta traços difíceis de serem reproduzidos no espaço do livro didático como, por exemplo, as ações dos falantes durante uma interação, que determinam o conteúdo da conversa.

Segundo Kramsch (1991), as relações sociais que envolvem a comunidade discursiva em sala de aula refletem suas expectativas de aprendizagem, suas incertezas e suas inseguranças em relação à construção de sua competência comunicativa. Essas relações sociais são refletidas nas falas produzidas através das atividades orais em sala de aula e, indicam a natureza interativa da comunicação.

Segundo Brown (1995), os aprendizes demonstram mais dificuldades de aprendizagem no momento em que interagem entre si que propriamente quando tratam de questões gramaticais e de vocabulário da LA. Conforme o autor, o processo interacional requer habilidades de comunicação e recursos lingüísticos de seus interlocutores que permitam manter uma conversa mediada por certos traços típicos da fala natural como, por exemplo, as estratégias utilizadas para iniciar, interromper, terminar ou continuar uma interação oral.

É interessante notar que o pouco conhecimento dos aprendizes em relação

às regras conversacionais e em relação às convenções sociais da LA, levam-nos a usarem estratégias conversacionais baseadas na L1 em suas interações em sala de aula, sugerindo estilos estratégicos baseados no processo de interlíngua (Richards, 1980; McDonough, 1995).

Selinker (1972) refere-se à interlíngua como um sistema lingüístico distinto da LA, caracterizado por estratégias das mais diversas como o uso de traços lingüísticos próprios da L1, que surgem para suprir dificuldades dos aprendizes em relação à sua oralidade e ao seu parco conhecimento da LE.

Nemser (1971) declara que os aprendizes utilizam sistemas aproximativos, que são sistemas lingüísticos diferentes daqueles do falante nativo, variando-os de acordo com suas características pessoais, com seu nível de proficiência e suas experiências de aprendizagem. De acordo com Selinker (1972), a interlíngua torna-se base para explicar o processo de aprendizagem de uma língua, sendo central para perceber seus diversos estágios.

2.5-A COMUNIDADE DISCURSIVA EM SALA DE AULA

À luz da Análise de Gêneros, pode-se entender o conceito de comunidade discursiva. Swales (1991) a define como um grupo de pessoas que possuem valores culturais, realidades e objetivos comunicativos semelhantes.

Essa comunidade tem como finalidade utilizar gêneros textuais, orais ou escritos, para alcançar seus propósitos de comunicação, tornando-se reconhecida pelos seus diversos tipos textuais que possuem linguagem e forma típicas e convenções que se

tornam relevantes na medida em que permitem perceber sua lógica de construção.

Em relação ao ensino de LI no contexto universitário (Licenciatura em LI), pode-se definir essa comunidade discursiva como um grupo de pessoas interessadas na aprendizagem de uma língua, que fazem um acordo mútuo de cooperação para haver uma interação em sala de aula que sustente seus propósitos comunicativos, isto é, o de aprender e/ou ensinar a língua alvo.

Nessas interações, tenciona-se praticar a LI, na tentativa de contemplar os pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa que implicam a utilização de formas lingüísticas e de funções da língua alvo em determinadas situações que buscam representar um contexto autêntico (Chiaretti, 1993).

De acordo com Jorge (1997), a presença de MCs no discurso oral do aprendiz configuram-no, sob o ponto de vista lingüístico, como uma conversação espontânea, que se torna o principal veículo de comunicação em sala de aula.

A definição dos termos gênero e comunidade discursiva permite tecer considerações acerca do objeto de investigação desse estudo: as interações orais entre aprendizes numa sala de aula de LI, determinadas especialmente pelo uso de marcadores típicos da conversação natural dos falantes nativos.

2.6-O PAPEL DA INSTRUÇÃO FORMAL NA PRODUÇÃO ORAL DOS APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA

De acordo com Magalhães (1999), as pesquisas voltadas para a aprendizagem em sala de aula têm salientado a importância de se criar contextos

interacionais onde alunos e professores colaborem na construção de significados sobre o porquê, o como e o quando usar um determinado conhecimento.

Ao dar ênfase ao processo de criação de “compreensões” negociadas sobre o quê e o como aprender, o professor contribui para que os alunos adquiram auto-controle sobre sua produção e autoridade sobre a linguagem (Freeman, 1998). Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como fruto de um trabalho integrado, no qual o conhecimento é construído interacionalmente por meio do uso da linguagem.

Portanto, torna-se fundamental que o professor sensibilize os alunos para as estratégias envolvidas na conversação como, por exemplo, a necessidade de contato visual entre os participantes, o uso de linguagem não verbal adequada, o uso de MCs para iniciar, interromper, entregar ou sustentar o turno conversacional. Para isso é necessário engajar os alunos em atividades de metacognição.

Essas atividades de observação e reflexão acerca da interação em contextos diversos é um instrumento expressivo na construção do conhecimento sobre aspectos inerentes à comunicação.

A necessidade de tornar as interações orais dos aprendizes em sala de aula de LI mais semelhantes às produzidas por falantes nativos, no que diz respeito ao uso de MCs, fundamenta-se na intenção de promover nesses aprendizes o aperfeiçoamento de sua consciência lingüística (*Language Awareness*, Doravante CL) acerca de sua produção oral.

Segundo Dorniey e Thurrel (1992), uma abordagem direta ao ensino de habilidades conversacionais envolve despertar a consciência do aprendiz sobre o evento conversação e seus aspectos subjacentes. Ao se conscientizarem acerca das estratégias conversacionais que podem utilizar, os aprendizes progredirão mais rapidamente na direção de se tornarem conversacionalistas mais competentes.

A instrução proposta (plano de aula) tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da competência conversacional dos aprendizes no que concerne ao uso de MCs, uma vez que esse plano constitui-se de atividades de *Consciousness Raising* (Doravante CR).

Em se tratando de produção oral, a eficácia da instrução proposta pelo pesquisador poderá ser avaliada por intermédio da própria fala do aprendiz, ou seja, da observação das mudanças quanto ao uso dos marcadores por parte dos aprendizes. Portanto, justifica-se a importância da instrução proposta, isto é, a explicitação de elementos da conversação (MCs) em LI através de atividades de CR, pois contribuem para o desenvolvimento da competência conversacional dos aprendizes.

O fato de os MCs estarem presentes em diferentes línguas pode contribuir favoravelmente para que os alunos transfiram a habilidade de usá-los na L1 para a LA. Entretanto, essa capacidade de transferir a habilidade de uso dos MCs da língua materna para a LA pode não ser suficiente para a produção de textos conversacionais mais semelhantes aos produzidos por falantes nativos da LE. Por isso, é necessário também que o aprendiz desenvolva a CL.

O papel desempenhado pelo professor também é muito significativo para o emprego dos marcadores, uma vez que, na aula de conversação, ele tem uma relação direta com o *input* oferecido por meio de seu discurso e com o fornecimento adequado desse *input* para a aquisição e uso dos elementos organizadores do texto conversacional.

O aperfeiçoamento da CL do aprendiz visa a desenvolver a motivação e a aquisição de habilidades na aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas. Os pressupostos teóricos que permeiam a concepção do termo CL fazem parte das publicações sobre KAL (*Knowledge about Language*) e CL nos últimos dez anos (Tulasiewicz, 1997):

1. a CL no estudo da língua materna ajuda no desenvolvimento da competência e do desempenho dos usuários em sua própria língua e permite que esta seja usada tal qual um instrumento eficiente para transações;

2. a CL melhora o conhecimento acerca dos processos de aquisição e aprendizagem de língua e facilita o estudo das línguas estrangeiras modernas ao chamar a atenção do aprendiz para as similaridades e diferenças existentes entre a L1 e LA;

3. a CL encoraja a aquisição da sensibilidade lingüística vista como “audição polida” para outras línguas e dialetos com o objetivo de criar um senso para eles. Desse modo, pretende-se induzir uma compreensão de seus falantes; um processo que pode ser aceito como componente da tolerância lingüística de uma educação intercultural.

Assim, a necessidade de uma interferência mais direta no processo de ensino de LI na aula de conversação justifica-se por ter a finalidade de promover o aperfeiçoamento da qualidade do desempenho dos aprendizes em interações verbais, especialmente no que diz respeito às estratégias utilizadas na gestão do turno conversacional.

O termo CR tem sido utilizado por pesquisadores interessados na instrução formal de elementos da LA. Compreende procedimentos utilizados para focalizar a atenção do aprendiz sobre um tópico específico dessa LA, que poderia não ser notado sem esse tipo de interferência.

No próximo capítulo serão expostos os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a realização dessa pesquisa.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA

PESQUISA

Nesse capítulo, apresenta-se a metodologia adotada para essa pesquisa. Serão expostos os instrumentos utilizados para coleta e para análise dos dados, os resultados obtidos por meio dos questionários, a instrução proposta e a análise lingüística dos MCs.

3.1-METODOLOGIA ADOTADA

De acordo com Brown e Rodgers (2002), pesquisas de estudos de caso desempenham um papel muito importante em relação à educação, uma vez que através destas surgem algumas teorias lingüísticas, refutações ou contribuições para um avanço significativo dessas teorias.

Estudo de Caso é um tipo de pesquisa que se baliza em um estudo intensivo acerca de uma unidade social (indivíduo, classe, escola) levando-se em consideração o contexto no qual está inserida como, por exemplo, a formação dos sujeitos pesquisados. Estudos de caso enfocam algo que é único, particular, ou seja, característico de uma determinada unidade social (Wallace,1998).

Esses estudos são importantes para o desenvolvimento da Lingüística Aplicada ao Ensino de uma Língua Estrangeira, pois pode possibilitar aos professores/pesquisadores o conhecimento e compartilhamento de várias situações, crenças e características de um determinado contexto, os quais fazem parte de uma sala de aula.

Nesse trabalho, optou-se pelo Estudo de Caso por acreditar-se que essa metodologia está adequada aos objetivos propostos anteriormente, já que permite a investigação detalhada de particularidades, considerando-se também o contexto social

em que os alunos estão inseridos, bem como as crenças que norteiam seu comportamento em sala de aula.

3.2-INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: gravação em áudio e vídeo das aulas observadas e questionários respondidos pelos alunos. Objetivou-se através deste estudo de caso gravar e analisar 4 (quatro) aulas (duração de 100 minutos cada) da disciplina Compreensão e Expressão Oral, que tem como conteúdo programático: “a prática da enunciação oral para o aprimoramento da capacidade de ouvir, de falar em público e de argumentar, através da utilização de recursos fonológicos, lexicais e gramaticais próprios do discurso oral”⁷.

A disciplina possui carga horária de 60 horas e foi ministrada por uma professora do quadro efetivo da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e Doutora em Estudos Lingüísticos.

A coleta de dados foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2004, sendo realizada em duas etapas conforme quadro 1:

QUADRO 1

Datas e horários da coleta de dados

ETAPA I		INSTRUÇÃO FORMAL	ETAPA II	
20/09/2004	29/09/2004	04/10/2004	11/10/2004	20/10/2004
9:20 às 11:00 h	9:20 às 11:00 h	9:20 às 11:00 h	9:20 às 11:00 h	9:20 às 11:00 h

Nas duas etapas objetivou-se verificar quais marcadores conversacionais os

⁷Conforme consta na ementa da disciplina no site www.lettras.ufmg.br

alunos utilizaram, bem como as funções que tais elementos desempenham em sua produção oral. A segunda etapa de coleta de dados teve como objetivo aferir a eficácia da instrução formal (ANEXO I) na produção oral dos alunos quanto ao uso dos marcadores.

Os instrumentos de coleta de dados, como os questionários e gravação em áudio e vídeo das aulas proporcionaram maior confiabilidade e plausibilidade da análise, uma vez que permitiram ao pesquisador diferentes enfoques acerca do “objeto” de estudo.

Os questionários (ANEXO II) foram aplicados no dia 23 de agosto, antes da instrução formal a fim de delinear o perfil da comunidade discursiva pesquisada, uma vez que as 17 perguntas podem ser enquadradas nos seguintes grupos:

➤ **Foco nas características acadêmicas;**

Este grupo engloba as perguntas de número 1 a 5, uma vez que estas foram utilizadas com o objetivo de se delimitar o curso, a habilitação, o período e os alunos que realizaram testes de aproveitamento de estudos para as disciplinas de habilidades integradas.

Parte-se do pressuposto que as disciplinas de habilidades integradas estão diretamente relacionadas para com o nível intermediário de proficiência na LI. As perguntas desse grupo foram as seguintes:

1) Habilitação:
(a) Inglês (b) Outras/ especifique: _____

2) Se Inglês,
(a) Licenciatura (b) Bacharelado

3) Você fez o teste de aproveitamento de estudos para as disciplinas de

Habilidades Integradas?

(a) sim (b) não

4) Foi aprovado em quais níveis?

(a) Habilidades Integradas I (b) Habilidades Integradas II (c) Habilidades Integradas III

5) Período que está cursando: _____

➤ **Foco no histórico de aprendizagem e expectativas acerca da Disciplina a ser cursada;**

Este grupo engloba as perguntas de número 6 a 10, sendo que estas foram usadas com o intuito de se estabelecer as expectativas dos alunos e sua afinidade com a disciplina e algumas das características do histórico de aprendizagem destes como, por exemplo, o local onde aprendeu, há quanto tempo estuda a LA e como considera o seu nível de proficiência.

As perguntas a seguir fazem parte deste grupo:

6) Gosta de Inglês?

(a) sim (b) não

7) Onde aprendeu Inglês?

(a) cursos livres (b) somente na graduação (c) sozinho (d) escola de ensino regular (e) no exterior (f) outros/
especifique: _____

8) Estuda Inglês há quanto tempo? _____

9) Seu nível de Inglês de acordo com a sua opinião:

(a) ótimo (b) muito bom (c) bom (d) regular (e) fraco

10) O que você espera desta disciplina?

➤ **Foco nas concepções acerca das habilidades lingüísticas de compreensão e expressão oral;**

Este grupo engloba as perguntas de número 11 a 17, que estão voltadas para as concepções que os informantes têm a respeito de tópicos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem da LA como, por exemplo, o contexto da sala de aula, a interação com os colegas, suas dificuldades e concepção do que vem a ser um bom falante, assim como seu conhecimento da nomenclatura Marcadores Conversacionais. Nesse grupo estavam inseridas as seguintes perguntas:

11) Você acha que é possível aprender a conversar em Inglês na sala de aula?
(a) sim (b) não (c) dúvida

12) Você consegue conversar em Inglês?
(a) sim (b) não

13) Você considera a sua habilidade para conversar em Inglês na sala de aula com os seus colegas:

(a) ótima (b) muito boa (c) boa (d) razoável (e) fraca

14) Você tem dificuldades para conversar em Inglês com os seus colegas?

(a) não (b) sim

15) Quais são as suas dificuldades?

- (a) pouca fluência
- (b) timidez
- (c) medo de errar
- (d) problemas de sintaxe (gramática)
- (e) problemas de pronúncia
- (f) problemas de vocabulário
- (g) pouca identificação com a língua/ cultura
- (h) intimidação por parte dos colegas
- (i) a professora
- (j) gravação das aulas
- (k) outros/especifique: _____

16) Você sabe o que são Marcadores Conversacionais?

(a) sim (b) não

Caso a resposta seja afirmativa, cite alguns exemplos:

17) O que é ser um bom falante de Língua Inglesa?

- (a) ter sotaque parecido com o de um falante nativo
 - (b) falar rapidamente, sem muitas pausas
 - (c) conseguir comunicar-se de acordo com a situação, mesmo que apresente erros de pronúncia e gramática
 - (d) fazer uso de marcadores conversacionais
 - (e) falar sem erros
 - (f) outros/
- especifique: _____

3.3- PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta investigação contou com a participação de 10 (dez) alunos brasileiros falantes nativos de Língua Portuguesa, aprendizes de LI e regularmente matriculados no curso de Letras/ Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Minas Gerais.

Em relação aos sujeitos pesquisados, pode-se especificar que oito eram do sexo feminino (**S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10**) e dois do sexo masculino (**S1 e S2**), a faixa etária dos dois grupos está entre 19 e 35 anos e apenas duas alunas (**S3 e S8**) e um aluno (**S1**) possuíam vivência no exterior.

A partir dos questionários, o pesquisador pôde delinear o perfil dos alunos pesquisados no que diz respeito ao histórico de aprendizagem destes e a algumas de suas características acadêmicas, bem como suas opiniões acerca das habilidades da compreensão e expressão oral em Língua Inglesa. Os resultados obtidos foram os seguintes (Cf. ANEXO III):

- **Características Acadêmicas:**

Como foi dito anteriormente, todos os alunos estão matriculados na habilitação de Licenciatura em LI, sendo que 4 (40%) estão cursando o quarto período e 6 (60%) o quinto período da Graduação. Em relação ao teste de aproveitamento de estudos para as disciplinas de Habilidades Integradas apenas 3 alunos (30%) o fizeram, sendo 1 (10%) para as Disciplinas I, II e III, 1 (10%) apenas para I e II e 1 (10%) para I.

- **Histórico de Aprendizagem:**

A média de anos de estudo de inglês da turma é 7,2 e todos os alunos afirmam que gostam de inglês; a maior parte deles aprendeu a LA em cursos livres (4 alunos - 40%) e no exterior (3 alunos - 30%), dois alunos (20%) aprenderam somente na graduação e um outro (10%) em escolas de ensino regular.

- **Expectativas acerca da Disciplina:**

Todos os alunos desejam desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral, sendo que destes, um afirma que a disciplina será o meio para praticar a conversação e outro declara que o interesse em cursá-la deve-se a sua intenção de aprender novas técnicas para que possa ensinar aos seus alunos.

- **Opiniões acerca do Ensino/ Aprendizagem de Língua Inglesa**

A maior parte (8 alunos - 80%) classifica o seu nível de inglês entre ótimo e

muito bom, sendo que também afirma conseguir conversar com seus colegas em sala de aula. Em relação às dificuldades que possuem, 50% (5 alunos) afirma ser a sintaxe; outros 30% (3 alunos) a timidez e ao medo de errar e 20% (2 alunos) a pouca fluência e a intimidação por parte dos colegas.

Observa-se que 60% (6 alunos) afirma que para ser um bom falante é necessário conseguir se comunicar de acordo com a situação, mesmo que apresente erros de pronúncia e de gramática e apenas 30% (3 alunos) duvida da eficácia da aprendizagem no contexto da sala de aula.

Convém ressaltar que 90% (9 alunos) dos alunos não conheciam o termo Marcadores Conversacionais, o que não implica a ausência destes elementos em suas interações orais.

3.4- INSTRUÇÃO FORMAL

A aula ministrada pelo pesquisador ocorreu no dia 04 de outubro de 2004 (Cf. quadro 1) e teve como conteúdo programático os tópicos Conversação e Marcadores Conversacionais (ANEXO I). Para a execução da Instrução, optou-se pelos seguintes procedimentos:

- foi escolhido um conjunto específico de materiais para eliciação e foram realizadas tarefas teórico- práticas;

- foram dadas instruções claras para todos os informantes acerca dos pressupostos teóricos e das atividades propostas.

As atividades realizadas tiveram como objetivo a ativação do conhecimento

esquemático dos alunos em relação à prática das habilidades conversacionais, a introdução dos MCs, sua conceptualização, uso e funções nas interações orais, a identificação dos marcadores a partir de textos orais produzidos em contextos diversos, a discussão e a formulação de hipóteses acerca das circunstâncias de utilização dos MCs, a percepção e a análise do caráter colaborativo da conversação.

Estas atividades produziram grande interação entre a turma, o que foi constatado pela motivação com que os alunos executaram as tarefas propostas. Convém ressaltar que o pesquisador também cursou a disciplina com os informantes, desempenhando nesta, durante o semestre letivo, o papel de aluno/observador.

Nos estudos de cunho qualitativo, os instrumentos (questionários, observações e registros em áudio e/ou vídeo) são utilizados com o intuito de obter uma descrição mais detalhada do contexto da pesquisa. Além disso, a observação por parte de um dos participantes do grupo permite ao pesquisador considerar o ponto de vista dos participantes na condução e interpretação dos resultados.

3.5 TRANSCRIÇÕES

As produções orais dos alunos foram gravadas em fitas de vídeo e depois transcritas. Para realizar as transcrições foram utilizadas as normas que se encontram no quadro 2, adaptadas daquelas usadas por Castilho & Preti, 1987.

As mudanças nas normas para transcrição se devem à necessidade de adaptá-las aos objetivos de pesquisa.

QUADRO 2

Sinais de Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Falas do Professor	T
Falas dos Alunos	S1, S2, S3 etc.
Pausa Breve	(+)
Pausa Média	(++)
Pausa Longa	(+++)
Entonação Exclamativa	!
Entonação Interrogativa	?
Alongamento Vocálico	:::
Corte Brusco da Fala	/.../
Ênfase ou Acento Forte	Maiúsculo
Registro Incompreensível ⁸	*
Citações	“discurso direto”
Sobreposição de Vozes	[]
Risos da Turma	((risos))
Comentários do Analista	{ }
Truncamento	//

Após a transcrição das quatro aulas filmadas, foram selecionados para análise quatro trechos, sendo que dois possuem duração de 10 minutos e os outros dois de 20 minutos, totalizando 60 minutos. As aulas observadas eram divididas em duas partes, sendo a primeira reservada à apresentação de seminário e a segunda à discussão dos tópicos abordados. O gênero textual seminário tem, por via de regra, o pré-estabelecimento dos falantes correntes, o que permite uma menor troca dos papéis de falante/ouvinte e, por isso, foram selecionados trechos da segunda parte, uma vez que esta permitia a interação verbal de um maior número de alunos e maior número de trocas de papéis.

⁸Cada asterisco representa um vocábulo não compreendido.

As transcrições foram nomeadas da seguinte forma (Cf. quadro 3):

QUADRO 3

Códigos dos Trechos Transcritos

TRECHOS ANTES DA INSTRUÇÃO	TRECHOS DEPOIS DA INSTRUÇÃO	DURAÇÃO
Parte I (20/09/2004)	Parte III (11/10/2004)	10 minutos
Parte II (29/09/2004)	Parte IV(20/10/2004)	20 minutos

Todas as transcrições das gravações selecionadas para este trabalho encontram-se em anexo (ANEXO IV).

3.6- TRATAMENTO QUANTITATIVO DOS DADOS

Para o tratamento quantitativo dos dados coletados nas duas etapas foi utilizado o programa de análise de dados variáveis *Goldvarb 2001*, que foi criado por Robinson, Lawrence e Tagliamonte (2001).

Para utilização deste programa que realiza a quantificação de dados, é necessário que se estabeleça um grupo de fatores que supostamente estariam condicionando a realização de uma ou outra variante. Desta forma, todas as ocorrências de marcadores conversacionais e respectivas funções foram codificadas de acordo com os fatores estabelecidos para que pudessem ser feitas as rodadas do programa. O índice de significância adotado foi $p < 0.05$.

Para o tratamento quantitativo e lingüístico dos dados foi feita uma adaptação e mesclagem das classificações apresentadas por Marcuschi (1986), Galembeck & Carvalho (1998a, 1998b), Penhavel (2005), Jorge (1997) e Dörnyei & Thurrel (1992). Porém, no tratamento lingüístico, foi feita uma análise mais detalhada das funções dos marcadores conversacionais, uma vez que esta permite inserir a mesma ocorrência de marcador em várias funções complementares.

A classificação dos marcadores foi feita a partir da função que exerceram dentro do turno conversacional, mas, para a análise quantitativa, foi necessário considerar uma preponderância entre as funções, pois o programa permite que seja adotada apenas uma função para cada ocorrência de marcador.

Contudo, isso não impede que o mesmo marcador conversacional seja classificado outrora com função diferente, uma vez que o programa apenas não aceita para uma mesma ocorrência mais de uma função.

Desta feita, ao se identificar uma função de um marcador presente na produção oral dos aprendizes, não exclui a possibilidade de ocorrência de outras funções, apenas se considera uma dessas funções como preponderante. Os marcadores e as respectivas funções para esta primeira análise encontram-se em anexo (ANEXO V).

Com o intuito de simplificar a identificação dos marcadores conversacionais, foram criados alguns códigos (quadro 4) que os relacionam sistematicamente às respectivas funções que desempenham na gestão do turno conversacional.

QUADRO 4

Códigos de Identificação dos Marcadores Conversacionais

Códigos	Função
TT	Sinais de Abertura e Tomada de Turno
ST	Sinais de Sustentação de Turno

Códigos	Função
ET	Sinais de Saída e Entrega de Turno
AT	Sinais de Armação de Quadro de Tópico
AD	Sinais produzidos pelo ouvinte para demonstrar Assentimento, Discordância e Acompanhamento
AB	Sinais de Abrandamento

3.7- TRATAMENTO LINGÜÍSTICO DOS DADOS

Após a coleta e transcrição dos dados, foram analisados e classificados os Marcadores Conversacionais produzidos pelos alunos e presentes na abertura, no fechamento e entrega de turno, na introdução de novo tópico e explicação, na reação do ouvinte, no abrandamento etc.

Objetivou-se através dessa análise demonstrar as funções e trechos de ocorrência dos marcadores encontrados nas transcrições. A exposição da análise dos marcadores conversacionais encontrados nas duas etapas de coleta e apresentada a seguir demonstra que os marcadores presentes no *corpus* podem aparecer em diferentes posições, exercendo funções iguais ou semelhantes, uma vez que são elementos essenciais para o desenvolvimento do texto conversacional.

A análise lingüística dos marcadores propiciou a elaboração de algumas assertivas, as quais serão expostas ao longo desta análise.

3.7.1- Sinais de Abertura e Tomada de Turno

Nesta categoria serão expostos os MCs que foram utilizados para iniciar ou tomar o turno em um dado momento da interação.

- ✓ *And* no exemplo 1, linha 6 e *But* no exemplo 2, linha 4, funcionam como sinal para introdução de novo tópico.

(Os alunos discutem aspectos relacionados ao ato de mentir)

(1)

1.**S3**: // why do people need to lie? Yeah? (+) And sometimes people just play I
 2.mean lying is natural to them or you know like something harmful to each other is
 3.natural for them to do and it bugs you and you don't have anything to say
 4.**S2**: uh sometimes (+) you can have active voice or say it indirectly it's something
 5.boring we don't demonstrate the uh::: sometimes we do not demonstrate it (+++)
 6.**S1**: **and** // the questionnaire of uh::: (+) answered by the groups show that there
 7.is nobody in the film alike. this is nothing! Do we think all lies are relevant on all
 8.those seen questions? (++) (IV/49-56)

(Os alunos discutem a relação entre o sexo e o ato de elogiar)

(2)

1.**T**: uhu that's ** to ask. (+) Who makes more compliments? (+++)
 2.**S2**: I think that [women]
 3.**S9**: [women]yeah?
 4.**S2**: **but** I think in that case of of (+) uh::: making a compliment to someone you
 5.don't know maybe can be a type a point of conversation maybe a type of opening
 6.a conversation. may be (III/16-21)

- ✓ *Come on*, linha 4, com a função de chamar a atenção do ouvinte para o que vai ser discutido ou exposto.

(Os alunos discutem possíveis reações ao descobrir que alguém delatou um segredo)

(3)

1. **S9**: I tell some secret to a person and the person and the person tells somebody
2. else
3. **S10**: uhu
4. **S1**: (**come on**) we don't usually say anything to that person anymore [and we] it's
5. not a good friend
6. **S4**: [yeah]
7. think that (IV/16-20)

- ✓ *I believe*, linha 4, indicando que o falante assume explicitamente as opiniões ou conceitos emitidos.

(Os alunos discutem possíveis respostas a um elogio)

(4)

1. **T**: anyhow, how do we accept? what do we say to compliments? how do we
2. respond to them? What do we usually do? (+++)
3. **S3**: Well, it depends, it depends on the person
4. **S2**: **I believe** uh:: people say "thank you", I don't know about my friends (+) (III/78-81)

- ✓ *I think* na linha 2, exemplo 5, e *I noticed* na linha 3, exemplo 6, como sinais de introdução de novo tópico/ opinião.

(A professora pergunta aos alunos qual sexo faz mais elogios)

(5)

1. **T**: uhu that's ** to ask. (+) Who makes more compliments? (+++)
2. **S2**: **I think** that [women]
3. **S9**: [women]yeah? (III/16-18)

(Os alunos discutem possíveis respostas ao se receber elogios)

(6)

1. **S10**: are your eyes? are your eyes? ((risos)) (+++)
2. **T**: no, (seem) your eyes maybe, I don't know
3. **S2**: I **noticed** that some people here in Brazil they try to be modest just like /.../
4. **T**: modest
5. **S2**: modest uh (+) you you make a compliment and people say "thank you" and
6. then say no, but "I am not a good actor" or "I should be better" (III/124-127)

- ✓ *Just* (exemplo 7, linha 2), *like* (exemplo 8, linha 4) e *ok* (exemplo 9, linha 2) como sinais de adição de novo tópico.

(A professora pergunta aos alunos se teriam alguma pergunta para fazer)

(7)

1. **T**: any question? (+++)
2. **S2**: **just** come uh few comments uh:: // the shaking hands yeah? We Brazilian
3. accept each other a lot more often than (+) so uh:: American do (S2/II/44-46)

(Os alunos discutem aspectos relacionados ao ato de elogiar)

(8)

1. **T**: OK uh:: what do we do when get compliments? First, how can we
2. compliment? Can we can we make compliments to anybody? (+++)
3. **S3**: Well, I doubt because we are so informal in Brazil when (we see) someone
4. with a nice blouse or something **like** that we say: "what a beautiful blouse!" we
5. have I mean we can do that if you think that you can get closer to the person or
6. if she is your friend (III/4-8)

(A professora agradece S9 pela concessão de espaço para discussão)

(9)

1. **T**: OK! Thanks!
2. **S9**: **OK**, I'll talk about agree and disagree that's uh:: (+) we use a lot of
3. hesitation yeah? {ela retoma a apresentação do seminário}
4. **T**: OK! (S9/III/171-174)

- ✓ *Or*, na linha 6, como sinal de abertura de turno para complementar o tópico abordado pelo falante anterior.

(Os alunos discutem reações às pessoas que estão lhe incomodando em um determinado local)

(10)

1. **S2**: but the both are (+) were angry. The two girls were probably bored
2. **S9**: but there a lot of people don't say anything [cause] they are shy, it's [me] (++)
3. **S10**: [oh yeah]
4. **S3**: [yeah]
5. **T**: [yeah]
6. **S9**: **or** I'll be rude in giving advice eh in my situation so like stressed // but we
7. thought that these concepts were too difficult because it involves English. (+) It is
8. Linguistics yeah? (I/17-23)

- ✓ *So* (exemplo 11, linha 4) e *Then* (exemplo 12, linhas 9 e 12) como sinal de introdução de Novo Tópico/ Explicação.

(A professora discute aspectos acerca de *speech acts*)

(11)

1. **T**: So uh:: lots of comments to make but uh (+) the main one is why did people
2. decide to produce the speech acts, yeah? Why? Well, how complex uh why do
3. they do it and don't do this, yeah? (++)
4. **S3**: **so** you perform this without no uh:: without giving names (II/1-4)

(Os alunos discutem algumas cenas de vídeo apresentadas na aula)

(12)

1. **S2**: for example uh for this in number nine uh (+) some friends are talking about
2. some aspects. someone is saying most of the time, so I think myself I usually say
3. (+) just OK
4. **S1**: what about number ten? (++)
5. **S6**: number ten, it's not a good scene
6. **S1**: uhu yeah! Because those are things that make Americans angry because uh
7. uh (+) it makes them feel boring like a ** [you]
8. **S2**: [uhu]
9. **S1**: **then** for Americans lying is like attempts that bugs them and for us like for
10. example uh (+) if I say "OK, I'll meet you tomorrow at the library and I'll help you
11. to do a paper"
12. **S2**: **then** you give a bolo ((risos)) (++) (IV/57-66)

- ✓ *Well*, na linha 3, sinalizando que o falante quer tomar a palavra, mas ainda se encontra no processo de planejamento verbal.

(S3 apresenta sua opinião acerca do tópico elogio)

(13)

- 1.T: OK uh::: what do we do when get compliments? First, how can we
- 2.compliment? Can we can we make compliments to anybody? (+++)
- 3.S3: **Well** (++) I doubt because we are so informal in Brazil when (we see)
- 4.someone with a nice blouse or something like that we say: "what a beautiful
- 5.blouse! " we have I mean we can do that if you think that you can get closer to
- 6.the person or if she is your friend (III/4-8)

3.7.2- Sinais de Sustentação de Turno

Os MCs que funcionam como sinais de sustentação de turno são usados para manter a palavra, conseguir o assentimento do ouvinte e como recurso de hesitação.

- ✓ *Eh* , nas linhas 1 e 3, funcionou como recurso usado para assegurar continuidade de fala. Este marcador foi pronunciado com vogal aberta, indicando que foi transferido da Língua Portuguesa.

(O aluno reporta um caso para ilustrar a discussão em relação a pedidos)

(14)

- 1.S2: I think that are that **eh** is a habit **eh** it happened to me once (+) there was a
- 2.person asking something to someone using a lot of words "I want to ask you,
- 3.please, I think about" so (++) the person seemed get angry just like **eh** "say
- 4.directly I don't have time to spend with you" the the person said that(+++)(I/52-55)

- ✓ *Hmm*, na linha 6, ocorreu uma vez como recurso de hesitação.

(Os alunos discutem para qual sexo as mulheres fazem mais elogios)

(15)

- 1.T: Do women compliment uh::: make compliments more to other women or to
- 2.men?
- 3.S3: [to women]
- 4.S9: [women]

5.T: more to women. Do we make compliments to men?

6.S9: men **hmm** /.../

7.S3: not (III/30-35)

- ✓ *Ok*, na linha 2, ocorreu como sinal de continuidade de fala, uma vez que pode aparecer em pontos de conclusão aparente e assim demonstrar que o falante não pretende ceder a fala.

(Os alunos discutem aspectos acerca do tópico compromisso)

(16)

1.S1: so the other day I'd give you some apology uh "I don't know, I forgot" uh
 2.that's OK to us like for example if you invite somebody to dinner **OK?** (+) In my
 3.house at six o'clock and you arrive at ten and uh you invite friends ((risos))
 4.(++) (IV/67-69)

- ✓ *Right*, na linha 3, foi usado com entonação de pergunta com a função de manter a comunicação e confirmar o acompanhamento por parte do ouvinte.

(S3 discute o exemplo apresentado por S2)

(17)

1.S3: but uh (+) we can have sound sequences or the sequences of the letters or
 2.words which have never been known and an utterance has been known uh and
 3.speech event and speech act **OK?** (++) Just see **S2's** example **right?** So, the
 4.speech event the teacher and the children have to organize, so, what's the
 5.speech event? (+++) (II/29-32)

- ✓ *Uh*, nas linhas 1 e 2, ocorreu como recurso de hesitação, sinalizando atividade de planejamento verbal.

(S6 questiona a professora sobre uma situação exposta em uma atividade)

(18)

1. **S6: T**, but in the first situation (+) refuses it **uh** for example she says
2. "hey Buddy! I'd appreciate if you can lend me **uh** let me use your pencil". The
3. other person can say "I'm sorry but I can't"
4. **T**: in both situations uh in positive or negative politeness (I/107-110)

- ✓ *Yeah*, na linha 2, foi usado para verificar o acompanhamento dos ouvintes. Este marcador foi utilizado com entonação de pergunta, porém não se tratava de pergunta verdadeira uma vez que sua função era a de manter a comunicação.

(*S1* discute aspectos referentes à teoria do trabalho de face)

(19)

1. **S1**: the answer will depend on something else but what the speaker (does) there
2. is no other choice **yeah?** (+) You didn't say anything or say something (+) if you
3. say something you can be indirect or direct. (+) If you are direct you can do ****
4. work in a positive face or in a negative face. It depends on the situation all right?
5. (++) (I/1-4)

- ✓ *You know*, na linha 2, ocorreu como sinal de sustentação de turno, indicando que o falante quer suplementar alguma informação sobre o que acabou de dizer ou que o falante quer abordar o tópico sob um novo ângulo.

(Os alunos discutem motivos que levam às pessoas a mentirem)

(20)

1. **S3**: // why do people need to lie? Yeah? (+) And sometimes people just play I
2. mean lying is natural to them or **you know** like something harmful to each other
3. is natural for them to do and it bugs you and you don't have anything to say
4. **S2**: uh sometimes (+) you can have active voice or say it indirectly, it's something
5. boring we don't demonstrate the uh::: sometimes we do not demonstrate it(+++) (IV/49-53)

3.7.3- Sinais de Saída e Entrega de Turno

Nesta categoria estão os marcadores presentes nos finais de turno e que têm valor interacional, sinalizando a entrega explícita do turno a outro interlocutor.

- ✓ O marcador *all right*, na linha 4, ocorreu uma vez como sinal de encerramento e entrega de turno.

(S1 discute aspectos referentes à teoria do trabalho de face)

(21)

1.**S1**: the answer will depend on something else but what the speaker (does) there
 2.is no other choice yeah?(+) You didn't say anything or say something(+) if you
 3.say something you can be indirect or direct. (+) If you are direct you can do****
 4.work in a positive face or in a negative face. It depends on the situation **all right**?
 5.(++)
 6.**S6**: I'm thinking of something that is very funny uh::: in the library downstairs (++)
 7.uh I was there reading and sitting in the table next to me there was another girl
 8.studying too and in another table there were two people talking and the girl
 9.beside me she she didn't say "oh please shut up". She didn't say (+) she said
 10.shh::: ((risos)) (++) (l/1-8)

- ✓ *Honey* (exemplo 22, linha1), *Teacher (T)* (exemplo 23, linha 1) e *S5* (exemplo 24, linha 7) ocorreram como vocativos, isto é, foram utilizados como sinal de solicitação de ajuda e clamaram a participação do ouvinte.

(Os alunos discutem reações a elogios)

(22)

1.**S3**: **honey**, what are we supposed to do when the compliment is unacceptable?
 2.{dirigindo-se à professora}
 3.T: accepting it means to be very modest (III/163-165)

(Os alunos discutem trechos de uma atividade proposta anteriormente)

(23)

1. **S6**: T, but in the first situation situation (+) refuses it uh for example she says
2. "hey Buddy! I'd appreciate if you can lend me uh let me use your pencil". The
3. other person can say "I'm sorry but I can't"
4. **T**: in both situations uh in positive or negative politeness (I/107-110)

(Os alunos discutem as resposta de um exercício)

(24)

1. **S3**: uh what's to get **? Uh the majority of them {os alunos discutem possíveis
2. respostas de um exercício}
3. **S8**: the majority
4. **S3**: How we could react to the majority? (+++)
5. **S1**: so most letter a, most letter b? (+)
6. **S8**: most letter uh::: I think most letter b
7. **S3**: b? what about you **S5**? (++)
8. **S5**: most letter b (IV/1-8)

- ✓ *Yeah*, na linha 3, ocorreu na posição final do turno conversacional, o que indica a entrega evidente de turno a outro interlocutor.

(Os alunos discutem qual sexo faz mais elogios)

(25)

1. **T**: uhu that's ** to ask. (+) Who makes more compliments? (+++)
2. **S2**: I think that [women]
3. **S9**: [women] **yeah**?
4. **S2**: but I think in that case of (+) uh::: making a compliment to someone you
5. don't know maybe can be a type a point of conversation maybe a type of opening
6. a conversation may be (III/16-21)

3.7.4- Sinais de Armação de Quadro de Tópico

Os MCs desta categoria são elementos que funcionam como prefaciadores de novo tópico e/ou explicação, isto é, são responsáveis pela estruturação e coesão das

unidades que compõem o texto conversacional.

- ✓ *And*, nas linhas 2 e 3, foi usado como sinal de armação de quadro de tópico, isto é, exercendo função coesiva ao acrescentar dados complementares.

(S6 relata um caso que presenciou)

(26)

1.S6: I'm thinking of something that is very funny uh::: in the library downstairs (++)
 2.uh I was there reading **and** sitting in the table next to me there was another girl
 3.studying too **and** in another table there were two people talking **and** the girl
 4.beside me she she didn't say "oh please shut up". She didn't say (+) she said
 5.shh::: ((risos)) (++) (I/5-8)

- ✓ *As* (exemplo 27, linha 3), *for example* (exemplo 28, linha 4) ocorreram como sinais de introdução de explicação.

(Os alunos discutem estratégias de polidez)

(27)

1.T: the action is good for me but I want your pencil yeah?
 2.S3: uh yeah! (+) But I'm not saying "Can I use, could you lend me your pencil?"
 3.uh I am (phrasing) **as** a suggestion uh " how about " (I/128-130)

(Os alunos discutiam as resposta de um questionário)

(28)

1.S1: and // the questionnaire of uh::: (+) answered by the groups show that there
 2.is nobody in the film alike. this is nothing! Do we think all lies are relevant on all
 3.those seen questions? (++)
 4.S2: **for example** uh for this in number nine uh (+) some friends are talking about
 5.some aspects someone is saying most of the time, so I think myself I usually say
 6.(+)just OK (IV/54-58)

- ✓ *I think* (exemplo 29, linha 7) e *I think myself* (exemplo 30, linha 5) ocorreram, na posição medial do turno conversacional, como sinais de introdução de explicação. O emprego de verbos que prefaciam ou introduzem tópicos indica que o falante

assume a própria opinião.

(Os alunos discutem estratégias de polidez)

(29)

1. **S6: T**, but in the first situation situation (+) refuses it uh for example she says
2. "hey Buddy! I'd appreciate if you can lend me uh let me use your pencil". The
3. other person can say "I'm sorry but I can't"
4. **T**: in both situations uh in positive or negative politeness
5. **S3**: [yeah]
6. **S2**: [uhu]
7. **S9**: yeah, but **I think** that (++) when you say like "how about you? "you you uh uh
8. let the other think about the situation and (+) in the other you say just like "Could
9. you lend me" uh more imperative form yeah? (I/107-115)

(Os alunos discutem resposta de um questionário)

(30)

1. **S1**: and // the questionnaire of uh:: (+) answered by the groups show that there
2. is nobody in the film alike. this is nothing! Do we think all lies are relevant on all
3. those seen questions? (++)
4. **S2**: for example uh for this in number nine uh (+) some friends are talking about
5. some aspects. someone is saying most of the time, so **I think myself** I usually
6. say (+) just OK
7. **S1**: what about number ten? (++)

- ✓ *I mean*, na linha 3, ocorreu como sinal de reformulação, isto é, o falante deseja acrescentar algum detalhe ou abordar o tópico sob um aspecto diferente.

(Os alunos discutem questões referentes à elogios)

(31)

1. **T**: OK uh::: what do we do when get compliments? First, how can we
2. compliment? Can we can we make compliments to anybody? (+++)
3. **S3**: **Well** (++) I doubt because we are so informal in Brazil when (we see)
4. someone with a nice blouse or something like that we say: "what a beautiful
5. blouse!" we have I mean we can do that if you think that you can get closer to
6. the person or if she is your friend (III/4-8)

- ✓ *Like* (exemplo 32, linha 1) e *Just like* (exemplo 33, linha 3) ocorreram como sinais de armação de quadro de tópico, introduzindo um tópico conversacional.

(S2 relata um fato para a turma)

(32)

1. **S2**: uh I've seen something **like** that some time ago (+) in the library and they
2. were talking aloud and there was a girl she got very angry and uh then (+) she
3. shouted inside the library just like uh uh "PLEASE SHUT UP" (l/13-15)

(Os alunos discutem estratégias de polidez)

(33)

1. **T**: yeah? Good for the speaker (+++)
2. **S2**: **T**, I have eh look back also on the way not the melody, but intonation given
3. **just like** "could you please lend me your pen?" or eh (+) if you act more directly
4. you say "could you give me your pencil, please?" [it depends] it's very different
5. the intonation inside (l/77-80)

- ✓ *Or*, nas linhas 2, 3 e 4, ocorreu como elemento que assegura a continuidade do discurso e que encadeia tópicos.

(S1 discute um exercício realizado durante a aula)

(34)

1. **S1**: the answer will depend on something else but what the speaker (does) there
2. is no other choice yeah? (+) You didn't say anything **or** say something (+) if you
3. say something you can be indirect **or** direct. (+) If you are direct you can do ****
4. work in a positive face **or** in a negative face. It depends on the situation all right?
5. (++) (l/1-4)

- ✓ *So* (exemplo 35, linha 5) e *Then* (exemplo 36, linha 2) ocorreram como sinal de introdução de novo tópico e serviram como fator de coesão textual, pois contribuíram para encadear argumentos.

(S1 explica para os colegas o que é um enunciado)

(35)

1.S1: uh (+) an utterance in Portuguese is enunciado. What's an utterance? Is a
 2.sentence actually said, actually done, sentence uh the difference between
 3.sentence and utterance uh:: (+) an utterance may be much longer than a
 4.sentence or much shorter than a sentence, but an utterance is something which
 5.is actually said that in the sentence may never have been said. (++) **So** if I say
 6.uh:: the buildings in the campus are rather comfortable and amusing. This is a
 7.sentence cause uh it doesn't make enough sense and nobody understands it
 8.yeah? (II/22-27)

(S3 relata um acontecimento)

(36)

1.S2: uh I've seen something like that some time ago (+) in the library and they
 2.were talking aloud and there was a girl she got very angry and uh **then** (+) she
 3.shouted inside the library just like uh uh "PLEASE SHUT UP" (I/13-15)

3.7.5- Sinais de Assentimento ou Discordância

Esta categoria engloba os marcadores que são produzidos pelo ouvinte para demonstrar assentimento, acompanhamento ou discordância.

- ✓ *I think*, linha 3, ocorreu como sinal de concordância com a opinião de outro interlocutor.

(37)

1.T: // the person lies to you
 2.S9: [yeah]
 3.S2: [**I think**] that (IV/25-27)

- ✓ *No*, na linha 4, ocorreu como sinal de discordância.

(38)

1. **S2**: uh I've seen something like that some time ago (+) in the library and they
2. were talking aloud and there was a girl she got very angry and uh then (+) she
3. shouted inside the library just like uh uh "PLEASE SHUT UP"
4. **S6**: **no**, just like shh::: ((risos)) (++) (I/13-16)

- ✓ *No*, nas linhas 4 e 5, ocorreu como sinal de concordância.

(Os alunos discutem as diferenças culturais que permeiam elogios)

(39)

1. **S9**: It's common
2. **S1**: Brazil Brazilian has a kind of (++) [uh:::]
3. **T**: [we]never do that in England yeah?
4. **S1**: **no**
5. **S10**: **no** (III/116-120)

- ✓ *Not*, na linha 3, ocorreu como sinal de discordância.

(A professora questiona se mulheres fazem elogios a homens)

(40)

1. **T**: more to women. Do we make compliments to men?
2. **S9**: men hmm /.../
3. **S3**: **not** (III/33-35)

- ✓ *Oh*, na linha 3, foi utilizado para expressar surpresa, assentimento.

(A professora pergunta aos alunos se é comum fazer elogios a estranhos)

(41)

1. **T**: Do we do that with a stranger?
2. **S10**: yeah!
3. **S2**: **oh!** It's my case (+) I think I'll do it for the person who has a uh::: closer level
4. of uh::: relationship (III/9-12)

- ✓ *Uhu* (linha 4) e *Yeah* (linhas 5, 6, 9 e 10) ocorreram como sinal de acompanhamento e de incentivo ao prosseguimento do falante corrente e, desta

forma, assinalando a compreensão do ouvinte.

(S2 expõe que é comum fazer elogios a desconhecidos)

(42)

1. **S2:** but I think in that case of of (+) uh::: making a compliment to someone you
2. don't know maybe can be a type a point of conversation maybe a type of opening
3. a conversation. may be
4. **T:** [uhu]
5. **S9:** [yeah]
6. **S3:** [yeah]
7. **S2:** in a party or to get a girlfriend so [I like]
8. **S9:** [so wait] to begin a conversation
9. **S2:** yeah
10. **S1:** yeah
11. **S2:** I think in that case (++) (III/19-29)

- ✓ *Yes*, na linha 5, ocorreu como marcador de apoio, indicando acompanhamento e assentimento.

(S2 diz que é comum fazer elogios a garotos)

(43)

1. **S2:** oh! It's my case (+) I think I'll do it for the person who has a uh::: closer level
2. of uh::: relationship
3. **S3:** we can do it with a boy yeah? [We can do it]
4. **S9:** [about clothing]
5. **S3:** **yes** we we always do it (III/11-15)

3.7.6- Sinais de Abrandamento

Nesta categoria estão os marcadores que funcionam como sinal de abrandamento de discordância acerca de opiniões e de tópicos, ou seja, têm como objetivo amenizar possíveis objeções. De acordo com Rosa (1992), o marcador *mas* estabelece o contraste entre dois tópicos com o objetivo também de eliminar antecipadamente determinadas objeções do interlocutor ao tópico abordado, exercendo

dessa forma a função de atenuação.

- ✓ *But*, nas linhas 1, 2 e 6, ocorreu como sinal de atenuação e como prefaciador de opinião.

(S9 expõe sua opinião acerca da situação exposta por seu colega e também justifica sua dificuldade em relação ao tema abordado no seminário)

(44)

1. **S2:but** the both are (+) were angry. The two girls were probably bored
2. **S9:but** there a lot of people don't say anything [cause] they are shy, it's [me] (++)
3. **S10:** [oh yeah]
4. **S3:** [yeah]
5. **T:** [yeah]
6. **S9:** or I'll be rude in giving advice eh in my situation so like stressed // **but** we
7. thought that these concepts were too difficult because it involves English. (+) It is
8. Linguistics yeah?
9. **T:** oh yeah (l/17-23)

- ✓ *I don't know*, na linha 8, ocorreu como manifestação de falta de certeza ou convicção acerca do tópico a ser introduzido. Rosa (1992: 82) afirma que o verbo saber é um verbo epistêmico que se refere a capacidade de atualização de um saber por parte do locutor. No exemplo a seguir, esse marcador nega a competência epistêmica do locutor, antecipando o tópico discursivo que será desenvolvido, ou seja, o tópico antecipado é o resultado da discussão.

(A professora pergunta aos alunos se fazem mais elogios para homens ou mulheres)

(45)

1. **T:** Do women compliment uh::: make compliments more to other women or to
2. men?
3. **S3:** [to women]
4. **S9:** [women]
5. **T:** more to women. Do we make compliments to men?
6. **S9:** men hmm /.../
7. **S3:** not
8. **S1:** we like to flirt with someone **I don't know** like man like woman can't just

9.come and say (+) "Oh you look like (good so beautiful)!" (III/30-37)

- ✓ *It doesn't matter*, na linha 9, foi usado como sinal de atenuação ao atuar como um fechamento de toda a intervenção do locutor S3, pois apresenta um “resumo” do que foi dito anteriormente. Assim, o marcador prepara o fechamento da intervenção negociando com o interlocutor a aceitação de uma opinião, o que afasta, antecipadamente, objeções.

(Os alunos discutem aspectos relacionados ao tópico elogio)

(46)

- 1.T: What would you say?
- 2.S2: I:: would say (+) OK I myself did it
- 3.T: uhu uhu
- 4.S2: I don't know if the other people (+) how they are going to do that
- 5.S3: yeah, in this case I think it's normal, it's ok
- 6.T: uhu
- 7.S3: when someone performed something and uh::: you can't come
- 8.T: yeah
- 9.S3: **It doesn't matter** to us the performance
- 10.S9: yeah (III/88-96)

Nesse capítulo foram vistos os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a realização deste trabalho. Depois foram explicados os procedimentos adotados desde a coleta de dados até a sua análise linguística, uma vez que nesta estão apresentadas e comentadas as ocorrências dos MCs encontrados nos trechos selecionados para essa pesquisa.

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados obtidos nessa pesquisa.

CAPÍTULO 4
ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, apresenta-se a análise dos dados coletados para este trabalho. Primeiramente, serão expostos os resultados da análise quantitativa a que foram submetidos os marcadores conversacionais e, em seguida os resultados da análise qualitativa.

4.1-ANÁLISE QUANTITATIVA

Por meio do programa *Goldvarb* 2001 foram analisadas as inter-relações entre as variáveis Antes da Instrução e Após a Instrução, sexo⁹, vivência ou não no exterior e as funções dos MCs, que serão apresentadas nas próximas seções.

O programa considerou estatisticamente relevante apenas a inter-relação entre as funções dos MCs e a variável Após a Instrução ($p= 0.038$), uma vez que a inter-relação das funções para com a variável Antes da Instrução não foi selecionada como fator estatisticamente relevante ($p= 0.49$).

Nas duas etapas de coleta de dados foram totalizadas 400 ocorrências de marcadores conversacionais, sendo que 181 antes da intervenção e 219 depois, como mostra a tabela 1.

TABELA 1

Número de ocorrências de Marcadores Conversacionais em cada etapa de coleta¹⁰

Antes	Depois	Total
181	219	400
45%	55%	100%

⁹Nesse trabalho a palavra sexo refere-se à distinção biológica determinada por código genético.

¹⁰Nesses valores percentuais foram realizados arredondamentos.

4.1.1-Sexo x Funções dos MCs

O programa não considerou estatisticamente relevante a inter-relação entre a variável sexo e a função dos marcadores antes e depois da instrução ($p= 0.80$). Em relação ao número de ocorrências de MCs, computou-se um total de 222 (55%) na fala de informantes do sexo feminino, sendo que 103 (46%) foram produzidos antes da instrução formal e 119 (54%) depois.

Os informantes do sexo masculino produziram 178 (45%) MCs, ou seja, 78 (44%) antes da intervenção e 100 (56%) depois. Essa quantificação dos dados pode ser melhor visualizada na tabela 2 e na tabela 3:

TABELA 2

Número de MCs produzidos por informantes do sexo Feminino

Antes	103
%	46
Depois	119
%	54
Total	222
%¹¹	55

TABELA 3

Número de MCs produzidos por informantes do sexo Masculino

Antes	78
%	44
Depois	100
%	56

¹¹Percentual geral.

Total	178
%¹²	45

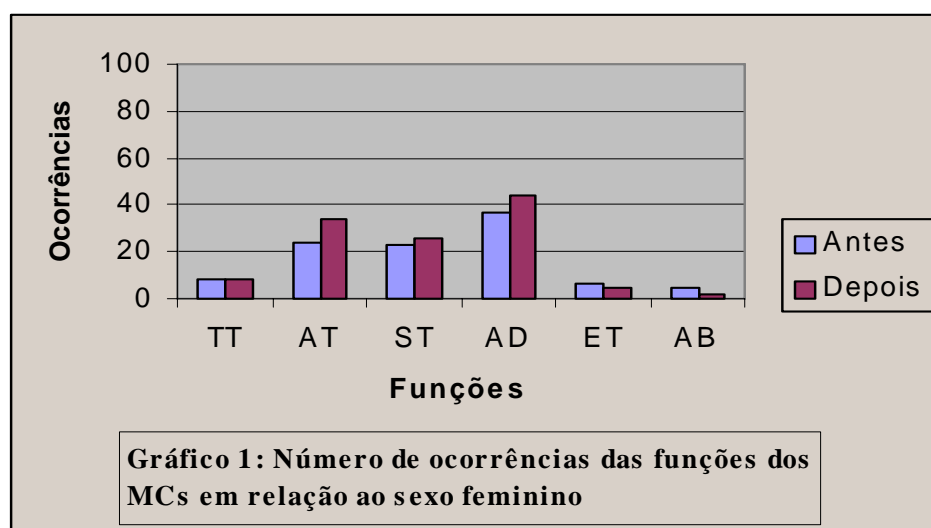
Nesse trabalho não se objetivou identificar o efeito da variável sexo no uso dos MCs, uma vez que o número de informantes do sexo feminino é quatro vezes maior que o masculino. Essa análise buscou uma indicação das funções mais utilizadas por cada sexo.

Nas duas etapas de coleta, foi quantificada a seguinte relação entre sexo e funções dos MCs:

TABELA 4
Número de ocorrências das funções dos MCs em relação ao sexo feminino

SEXO	TRECHO	TT	AT	ST	AD	ET	AB	TOTAL	%
F	1	8	24	23	37	6	5	103	46
	2	8	34	26	44	5	2	119	54

Os dados anteriores podem ser melhor visualizados no gráfico 1:

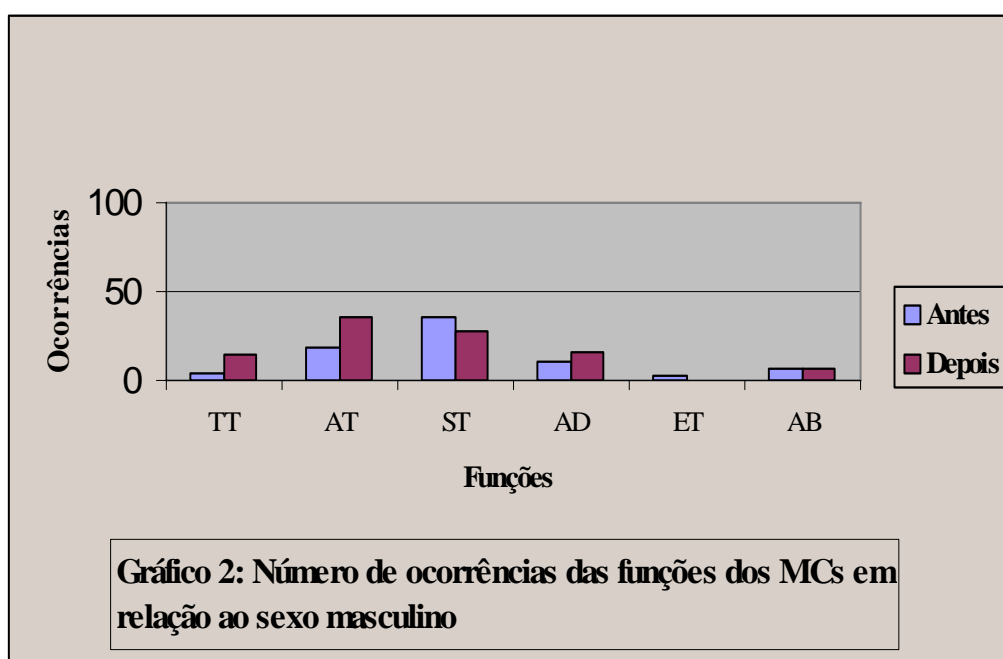


¹²Percentual geral.

TABELA 5
Número de ocorrências das funções dos MCs em relação ao sexo masculino

SEXO	TRECHO	TT	AT	ST	AD	ET	AB	TOTAL	%
M	1	4	19	36	10	3	6	78	44
	2	14	36	28	16	0	6	100	56

Os dados anteriores serão melhor visualizados no gráfico 2:



Observa-se que informantes do sexo feminino se destacam pelo uso recorrente das funções Sustentação de Turno/ST (49 ocorrências), Armação de Quadro de Tópico/AT (59 ocorrências) e Assentimento e Discordância/AD (81 ocorrências) e, informantes do sexo masculino pelo uso das funções ST (88 ocorrências) e AT (56 ocorrências).

4.1.2-Vivência ou não no exterior x Funções dos MCs

Neste trabalho também não se objetivou identificar os efeitos da variável

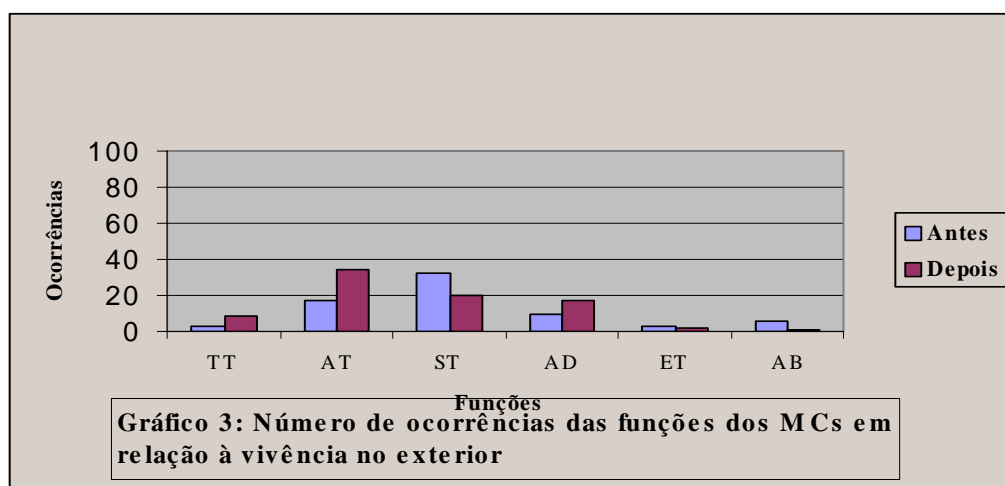
“vivência ou não no exterior” no uso dos marcadores, uma vez que o número de alunos que possuía essa vivência era aproximadamente três vezes menor que os alunos que não a possuíam. Como com relação à variável sexo, intentou-se apenas buscar alguma indicação quanto à relação entre a vivência no exterior e a utilização de algum marcador.

Nas duas etapas de coleta foi computada a seguinte relação entre vivência no exterior e funções dos MCs:

TABELA 6
Distribuição das funções dos MCs em função da vivência no exterior

VIVÊNCIA ¹³	TRECHO	TT	AT	ST	AD	ET	AB	TOTAL	%
S	1	3	17	32	10	3	6	71	46
	2	9	34	20	17	2	1	83	54

Os valores da tabela anterior podem ser melhor visualizados no gráfico 3:



A relação entre as funções dos MCs e a variável não vivência pode ser

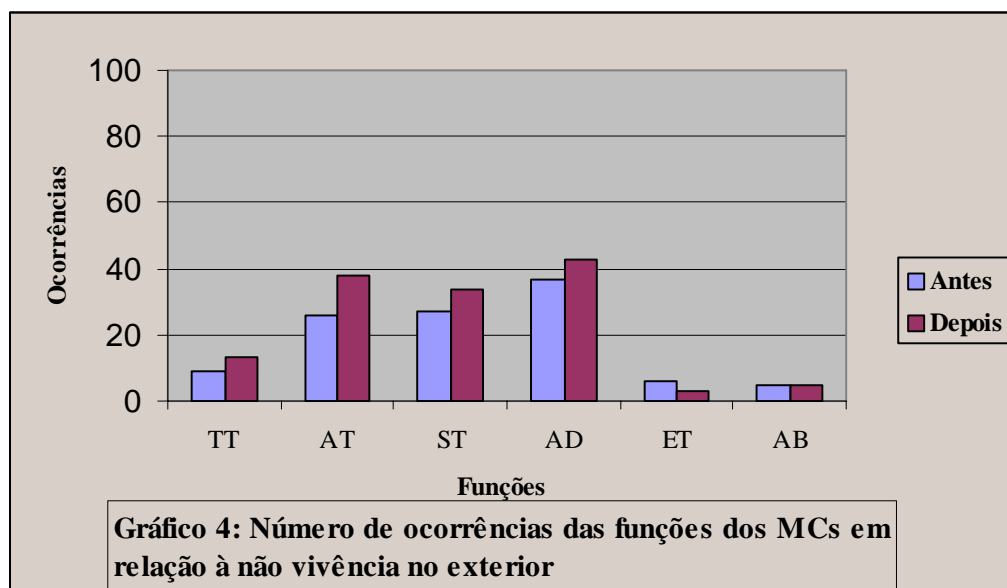
¹³ A letra S representa quem tem vivência no exterior.

observada na tabela 7:

TABELA 7
Distribuição das funções dos MCs em função da não vivência no exterior

VIVÊNCIA ¹⁴	TRECHO	TT	AT	ST	AD	ET	AB	TOTAL	%
N	1	9	26	27	37	6	5	110	45
	2	13	38	34	43	3	5	136	55

Os dados anteriores são melhor visualizados no gráfico 4:



Como é possível observar, o grupo de alunos que possuem vivência no exterior e os que não possuem destacam-se pelo uso recorrente de marcadores pertencentes às funções ST, AT e AD. A relação entre vivência e uso dos MCs para com a instrução também não foi considerada estatisticamente significativa pelo programa ($p= 0.5$).

¹⁴ A letra N representa quem não possui vivência no exterior .

4.1.3- Instrução Formal x Função dos MCs

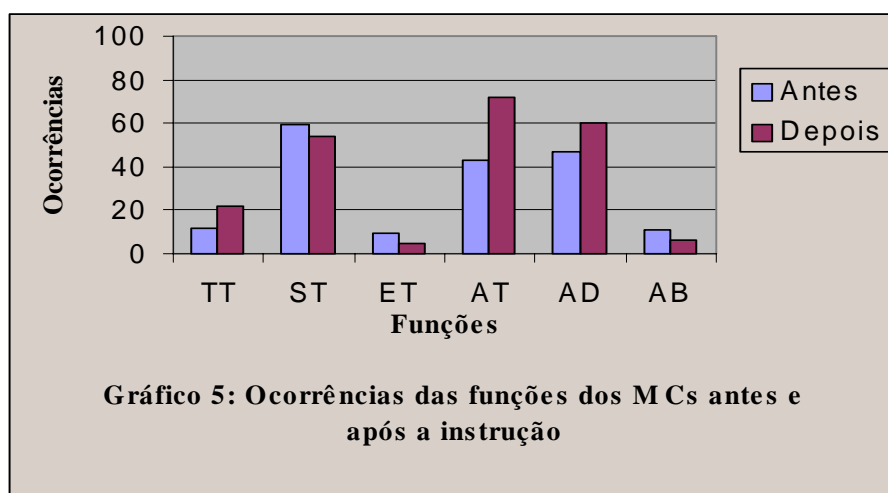
A tabela 8 expõe o número de ocorrências das funções dos MCs antes e após a instrução formal e o percentual de cada uma destas.

TABELA 8
Ocorrências das funções dos MCs antes e após a instrução

Função	Antes	Depois	Total	%¹⁵
TT	12	22	34	9
%	35	65	100	
ST	59	54	113	28
%	52	48	100	
ET	9	5	14	3
%	64	36	100	
AT	43	72	115	29
%	37	63	100	
AD	47	60	107	27
%	44	56	100	
AB	11	6	17	4
%	65	35	100	

Os dados anteriores podem ser visualizados no gráfico 5:

¹⁵Percentual geral.



É possível observar, nas duas etapas de coleta, a recorrência das funções ST (113 ocorrências - 28%), AT (115 ocorrências - 29%) e AD (107 ocorrências - 27%) e um aumento significativo do número de ocorrências das funções TT (30%), AT (26%) e AD (12%). No entanto, outras funções apresentaram uma redução relevante, tal como ET (28%) e AB (30%); a função ST apresentou diminuição pouco expressiva (4%).

Como foi dito anteriormente, apenas a relação entre ocorrências das funções para com a variável “Após a Instrução” foi considerada estatisticamente significativa, demonstrando que esta desempenhou um papel importante na produção oral dos aprendizes.

4.2- ANÁLISE QUALITATIVA

Essa análise, de natureza qualitativa, tem como objetivo analisar as funções dos marcadores que apresentaram variação expressiva após a instrução, refletindo sobre possíveis variáveis inerentes ao desempenho comunicativo oral dos alunos pesquisados.

Serão focalizadas as relações de produção destes MCs para com o tópico discursivo abordado e para com as estratégias discursivas utilizadas pelo aluno na constituição de seu texto conversacional.

Como foi dito na seção anterior, os marcadores que apresentaram aumento expressivo pertencem às funções de Abertura e Tomada de Turno, Armação de Quadro de Tópico e Assentimento e Discordância. Centrou-se a atenção nos MCs de opinião presentes nas funções de Abertura e Tomada de Turno e Armação de Quadro de Tópico devido ao fato de que foram esses que apareceram como os mais recorrentes nas falas dos aprendizes, conforme pode ser observado na tabela 9:

TABELA 9

Marcadores recorrentes nas funções de Abertura e Tomada de Turno e Armação de Quadro de Tópico

Marcadores	Antes	Depois
<i>and</i>	-	1
<i>as</i>	1	1
<i>but</i>	4	2
<i>come on</i>	-	1
<i>for example</i>	1	4
<i>I believe</i>	-	1
<i>I don't know</i>	1	4
<i>I mean</i>	-	2
<i>I notice</i>	-	1
<i>I noticed</i>	-	2
<i>I think</i>	3	8
<i>I think myself</i>	-	1
<i>just</i>	4	5
<i>just like</i>	5	1
<i>like</i>	2	8
<i>ok</i>	-	1

Marcadores	Antes	Depois
<i>or</i>	1	1
<i>so</i>	10	8
<i>so like</i>	1	-
<i>then</i>	-	5
<i>well</i>	-	2

A análise qualitativa dos dados será apresentada, nas seções a seguir, por meio da descrição das funções dos MCs que geraram os resultados, sendo descartados os fatores que foram considerados estatisticamente irrelevantes pelo programa *Goldvarb 2001* como vivência ou não no exterior e sexo.

4.2.1- Marcadores de Opinião

Os marcadores que apresentaram maior destaque, após a instrução, no que diz respeito à diversidade e à recorrência nas funções de Abertura e Tomada de Turno e Armação de Quadro de Tópico, foram os marcadores que prefaciam opiniões, ou seja, os MCs que também têm como função a hierarquização e/ou o encadeamento de tópicos discursivos.

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004: 353), opinião é uma noção que se relaciona também a uma modalidade, isto é, a opinião faz parte dos atos elocutivos que permitem ao locutor situar sua proposta em relação a si mesmo, pois exprime o lugar que o propósito do enunciado ocupa no universo de crenças do sujeito falante e a atitude intelectual que podem ser marcadas por verbos como *eu penso, eu acredito, eu acho* etc.

Essa modalidade pode ser ela mesma modulada segundo seu grau de certeza: convicção, suposição, probabilidade, pressentimento. A seguir serão apresentadas as correlações entre opinião, conhecimento, crença e apreciação, segundo tais autores.

O conhecimento é um saber independente e exterior ao sujeito, do qual este pode se apropriar ou não. A opinião, por sua vez, é oriunda do sujeito, ou seja, reflete a sua atitude avaliativa e interna a propósito de um saber.

A crença é o encontro entre uma verdade como “saber que se sabe saber” e um sujeito que vai em sua direção em um movimento de certeza sem prova, isto é, a crença se distingue do ponto de vista em que o sujeito sabendo que não possui a certeza do saber, avalia fazendo um cálculo de probabilidade.

A apreciação, por fim, é uma reação afetiva do sujeito frente a um fato.

A recorrência desses marcadores de opinião no *corpus* está possivelmente associada ao grau de familiaridade dos alunos com os diversos tópicos da Análise da Conversação abordados nos seminários da disciplina. Em outras palavras, esses marcadores permitem que o falante emita de forma mais subjetiva e explícita suas opiniões acerca dos tópicos e também que este se previna de reações desfavoráveis. Ao abordarem tópicos de natureza pessoal, os alunos ainda fazem uso de marcadores com verbos epistêmicos, explicitando que a opinião é pessoal.

Espíndola (1998) afirma que marcadores de opinião possuem três características importantes:

a) marcam uma opinião pessoal do locutor em relação a um assunto/fato/pessoa etc.;

b) marcam uma informação compartilhada, uma proposição acerca de um fato/pessoa/objeto julgada verdadeira pelo senso comum; ou seja, não pode ser

contestada;

c) indica uma posição (princípio) comum, geral e gradual, incorporada pelo locutor;

Segundo essa autora, há casos em que *acho* (*que*) introduz uma opinião que não é pessoal, mas coletiva. Assim, algumas opiniões parecem subjetivas por apresentarem referência à marca lingüística “eu”, mas, na verdade, representam o senso comum, como, por exemplo, princípios políticos, morais, religiosos que norteiam determinados grupos sociais e que o locutor os incorpora fazendo-os parecerem seus. Em outras situações, o (*eu*) “*acho*” (*que*) marca a presença de uma informação compartilhada, pois é uma proposição geral, aceita pelo senso comum.

Como se percebe, os marcadores de opinião desempenharam importante papel tanto na função de abertura e tomada de turno quanto na função de armação de quadro de tópico. No exemplo a seguir, o falante S2 faz uso do marcador assinalado *I think* para indicar que não há certeza plena, atenuando-se assim a força ilocutória das asserções. Desta forma, o falante sinaliza que não assume integralmente o que vai ser dito e previne-se de possíveis reações desfavoráveis de seu interlocutor.

(47)

- 1.T: uhu that's ** to ask. (+) Who makes more compliments? (+++)
- 2.S2: **I think** that [women]
- 3.S9: [women]yeah?
- 4.S2: but **I think** in that case of of (+) uh::: making a compliment to someone you
- 5.don't know maybe can be a type a point of conversation maybe a type of opening
- 6.a conversation may be
- 7.T: [uhu]
- 8.S9: [yeah]
- 9.S3: [yeah]
- 10.S2: in a party or to get a girlfriend so [I like]
- 11.S9: [so wait] to begin a conversation
- 12.S2: yeah
- 13.S1: yeah
- 14.S2: **I think** in that case (++) (III/16-29)

No trecho anterior os alunos estão discutindo quem faz mais elogios, se são os homens ou as mulheres. O aluno S2 na linha dois faz uso do marcador *I think* para

expressar que acha que são as mulheres e, nas linhas 2, 4 e 14 para dizer que o ato de fazer elogios pode estar relacionado ao fato de se desejar iniciar uma conversa com alguém que lhe interessa. O aluno desta forma enfatiza que sua opinião depende da situação discutida.

Os MCs *I believe*, *I think myself* e assemelhados indicam que o falante assume a opinião omitida e, assim, constituem marcas explícitas de certeza. No trecho abaixo, linha 4, pode se perceber que o aluno S2 ao fazer uso do marcador *I believe* para expressar de forma subjetiva sua opinião acerca do tópico em discussão (como e o que dizer ao se receber elogios), utiliza também o marcador *I don't know* para introduzir o fato de que não sabe como seus amigos agiriam diante de tal situação, enfatizando a intenção de que assume explicitamente as opiniões ou conceitos emitidos. Nesse ponto, o MC está funcionando como estratégia para se evitar ou até mesmo amenizar reações desfavoráveis à sua forma de expressar.

(48)

1.T: anyhow, how do we accept? what do we say to compliments? how do we
2.respond to them? What do we usually do? (+++)
3.S3: Well, it depends it depends on the person
4.S2:**I believe** uh::: people say "thank you" **I don't know** about my friends
(III/78-81)

No excerto a seguir a aluna S3 ainda continua a discussão iniciada anteriormente acerca do tópico mentira; porém, o aluno S2 inicia um novo tópico, ou seja, incita a discussão sobre a relação das respostas de um questionário que eles tinham em um texto para com as cenas de um vídeo expostas anteriormente pelos alunos responsáveis pela apresentação do seminário do dia.

(49)

1.S3: // why do people need to lie? Yeah? (+) And sometimes people just play I
2.mean lying is natural to them or you know like something harmful to each other is
3.natural for them to do and it bugs you and you don't have anything to say
4.S2: uh sometimes (+) you can have active voice or say it indirectly it's something
5.boring we don't demonstrate the uh::: sometimes we do not demonstrate it(+++)

6.S1: and // the questionnaire of uh:: (+) answered by the groups show that there
 7.is in the film alike. this is nothing! Do we think all lies are relevant on all those
 8.seen questions? (++)
 9.S2: for example uh for this in number nine uh (+) some friends are talking about
 10.some aspects someone is saying most of the time, so **I think myself** I usually
 11.say (+) just OK (IV/54-58)

O pronome reflexivo *myself* com função enfática pode ser usado para dar ênfase ao sujeito ou ao objeto da oração. No primeiro caso, quando enfatiza o sujeito, vem logo após este ou no final da oração. É o que se observa no exemplo anterior, o que permite inferir que o aluno S2 deseja expressar mais uma vez um julgamento intelectual que evidencia cálculo incidente sobre a probabilidade dos fatos do mundo (Cf. Charaudeau e Maingueneau, 2004). O aluno, por meio do marcador *I think myself*, demonstra que o assunto é tratado de modo pessoal, sob o ângulo de análise do locutor, sinalizando certeza e convicção.

No trecho a seguir a professora pergunta aos alunos como fazem elogios e se os fazem para qualquer pessoa. A aluna S3 comenta como acredita ser o caso no Brasil e faz uso do marcador *I mean* na linha 5 para introduzir uma justificativa para seu exemplo (o ato de elogiar a roupa de alguém). Esse MC é aqui considerado um *hedge*¹⁶ indicador de atividade cognitiva, uma vez que sinaliza atividade de planejamento verbal, modifica a força da asserção em que aparece e atenua a sua impositividade. Assim, entende-se que ele opera no nível de organização hierárquica do texto, pois indica que a aluna está introduzindo um novo aspecto para o argumento em curso.

(50)

1.T: OK uh::: what do we do when get compliments? First, how can we
 2.compliment? Can we can we make compliments to anybody? (+++)
 3.S3: Well (++) I doubt because we are so informal in Brazil when (we see)
 4.someone with a nice blouse or something like that we say: "what a beautiful
 5.blouse!" we have **I mean** we can do that if you think that you can get closer or
 6.if she is your friend(III/4-8)

¹⁶Palavras ou expressões que segundo Marcuschi (1986: 74) “funcionam como precaução, anteparo ou mesmo evasivas, assumindo às vezes a forma de torneios frasais”.

No exemplo abaixo torna-se mais evidente que o marcador *I mean* também foi utilizado como sinal de reformulação, isto é, o falante deseja acrescentar algum detalhe ou abordar o tópico sob um aspecto diferente. A aluna S3, linha 2, participa da discussão acerca do tópico mentira e afirma que, para algumas pessoas, a mentira é apenas uma brincadeira e faz uso do marcador *I mean* para acrescentar um detalhe ao juízo que expôs, de que a mentira é algo natural para essas pessoas.

(51)

1.S3: // why do people need to lie?Yeah?(+) And sometimes people just
2.play **I mean** lying is natural to them or you know like something harmful
3.to each other is natural for them to do and it bugs you and you don't
4.have anything to say (IV/49-51)

Os marcadores *I notice* e *I noticed* foram utilizados pelo aluno S2 nas linhas 3 e 11 para introdução de um novo tópico discursivo, ou seja, introdução de exemplos para contextualizar suas proposições. Nesse trecho os alunos discutem como são feitos os elogios de um modo geral e S2, ao fazer uso de verbos epistêmicos, demonstra que o tópico será introduzido por um viés marcadamente pessoal. Por analogia, pode-se estabelecer duas funções também para *I notice(ed)*: a função de marcador de incerteza, do mesmo modo que para *I think*; e a função de marcador de percepção, ilustrada pelo exemplo que segue.

(52)

1.S10: are your eyes? are your eyes? ((risos)) (+++)
2.T: no, (seem) your eyes maybe, I don't know
3.S2: **I noticed** that some people here in Brazil they try to be modest just like
4.T: modest
5.S2: modest uh (+) you you make a compliment and people say "thank you" and
6.then say no, but "I am not a good actor" or "I should be better"
7.S9: [yeah]
8.S3: [yeah]
9.S2: it's not the truth. I didn't like it [at all]
10.S3: [uhu]
11.S2:I try (+) **I notice** uh::: we can perceive that uh:::even when this person
12.knows he's the best but they try to be modest (III/121-133)

Neste caso, *I notice(ed)* ilustra um estado de coisas que o falante percebe,

sem emitir explicitamente julgamento ou opinião. Ele demonstra como fato perceptível o fato de os brasileiros serem modestos em relação a elogios.

4.2.2- Hedges que denotam incerteza

Estes marcadores são representados por expressões como *quem sabe, sei lá, não sei* (por analogia *I don't know*) e assemelhadas, as quais fazem com que o falante não se veja tão comprometido com os juízos emitidos. É o que se verifica no exemplo a seguir, no qual o marcador *I don't know* assinala claramente uma atitude de dúvida ou incerteza, que previne eventuais reações desfavoráveis do interlocutor.

Os alunos discutem se é comum fazer elogios a homens, o aluno *S9* demonstra incerteza enquanto *S3*, por meio de um corte brusco na fala de seu interlocutor, diz que não. O aluno *S1* faz uso do MC *I don't know* para introduzir a opinião de que tanto homens quanto mulheres fazem elogios com segundas intenções. Assim pode-se destacar que esse marcador representa uma antecipação do falante com a finalidade de limitar ou até mesmo neutralizar possíveis reações desfavoráveis ou interpretações contrárias por parte do interlocutor.

O emprego desse marcador demonstra que o locutor realiza uma atividade prospectiva, buscando encontrar uma formulação mais adequada para a sua expressão. No exemplo a seguir, *S1* se esforça para encontrar um exemplo que justifique seu ponto de vista:

(53)

- 1.T: more to women. Do we make compliments to men?
- 2.S9: men hmm /.../
- 3.S3: not
- 4.S1: we like to flirt with someone **I don't know** like man like woman can't
- 5.just come and say (+) "Oh you look like (good so beautiful)!" (III/33-37)

Nesse outro exemplo o mesmo marcador foi utilizado pela aluna S5 com a finalidade de demonstrar, para o professor, que não possuía plena certeza acerca da sentença que proferiu anteriormente. Os alunos comentavam que é muito comum elogiar a roupa de alguém e S5 tentou dizer em inglês algo equivalente “às ordens”, resposta muito corriqueira dada quando se recebe um elogio acerca da roupa que se está usando. Logo em seguida, a mesma aluna usa o marcador *I don't know* para se prevenir de possíveis questionamentos por parte dos interlocutores, ao mesmo tempo em que solicita a ajuda da professora, que corrige o uso inadequado de *borrow*. Não se diz “I will borrow you”, como a aluna usou, mas sim “*I will lend you*”.

(54)

- 1.T: If I say S5 I I love your shirt. What do you say? "What a nice blouse you're
- 2.wearing!" (++)
- 3.S5: I will borrow you! **I don't know** (++) how can I say it in English?
- 4.T: I will lend you!
- 5.S3: [yeah]
- 6.S5: [yeah]
- 7.T: [uhu]
8. S9: It's common (III/110-116)

Os exemplos expostos demonstram que os marcadores denotativos de incerteza são utilizados como uma forma de resguardar a imagem pública do falante, em certas situações nas quais essa imagem pode ser ameaçada pelo interlocutor.

Tais situações podem ser inseridas em dois grupos principais: quando o locutor trata de um assunto polêmico, que pode suscitar controvérsias ou quando o locutor manifesta incerteza ou falta de convicção.

Em ambos os grupos, ora o locutor manifesta forte envolvimento, caracterizado por marcas explícitas de elocução como *I think*, *I notice*, *I noticed* e

verbos assemelhados (usados na primeira pessoa), ora opta por uma adesão menor ao que foi dito, o que é caracterizado pelo emprego de marcadores que demonstram incerteza como *I don't know*.

4.2.3- Marcadores que funcionam como Seqüenciadores Tópicos

Os marcadores que funcionam como seqüenciadores tópicos, tais como *as, for example, and, or, like, then, so, just like, just* e *well* são também caracterizados por retomar as pressuposições e inferências que podem ser extraídas de enunciados anteriores.

Como se pode observar, nas linhas 4, 7 e 8, os marcadores *so* e *then* são utilizados pelos falantes para dar continuidade ao tópico em andamento, mas o fazem sem se restringir ao que foi dito pelo parceiro conversacional. Os alunos discutem algumas diferenças culturais relativas ao ato de se marcar encontros e afins entre amigos e, por motivos diversos, como atrasos ou até mesmo ausências não-justificadas, estes não ocorrerem conforme o combinado.

(55)

- 1.S1: uhu yeah! Because those are things that make Americans angry because
- 2.uh uh (+) it makes them feel boring like a ** [you]
- 3.S2: [uhu]
- 4.S1: **then** for Americans lying is like attempts that bugs them and for us like for
- 5.example uh (+) if I say "OK, I'll meet you tomorrow at the library and I'll help you
- 6.to do a paper"
- 7.S2: **then** you give a bolo ((risos)) (++)
- 8.S1: **so** the other day I'd give you some apology uh "I don't know, I forgot" uh
- 9.that's OK to us like for example if you invite somebody to dinner OK?(+) In my
- 10.house at six o'clock and you arrive at ten and uh you invite friends ((risos)) (IV/61-69)

Os marcadores *then* e *so* funcionam como recurso para facilitar o processamento da fala e para encadear as informações, uma vez que também não interferem ou comprometem os sentidos da informação anterior e posterior. A identificação de diferentes usos a partir de um mesmo elemento, conforme as necessidades do falante e as peculiaridades da situação de fala, demonstra que não é aplicável aos MCs a qualificação de “categorias estanques”.

No exemplo abaixo os alunos discutem questões referentes às condições envolvidas no ato de elogiar alguém, ou seja, ao como e ao quando se é permitido lançar elogios.

(56)

- 1.T: OK uh:: what do we do when get compliments? First, how can we
- 2.compliment? Can we can we make compliments to anybody?(+++)
- 3.S3: **Well**, I doubt because we are so informal in Brazil when (we see) someone
- 4.with a nice blouse or something like that we say: "what a beautiful blouse! " we
- 5.have I mean we can do that if you think that you can get closer or if she is your
- 6.friend (III/4-8)

A seguir os alunos prosseguem a discussão acerca do tópico, mas privilegiando agora as respostas usualmente proferidas por quem recebe elogios.

(57)

- 1.T: anyhow, how do we accept? what do we say to compliments? how do we
- 2.respond to them? What do we usually do? (+++)
- 3.S3: **Well**, it depends it depends on the person
- 4.S2:I believe uh::: people say " thank you" I don't know about my friends(+) (III/78-81)

Em determinadas ocorrências, pode-se observar que o marcador *well* foi usado como elemento de organização da fala do interlocutor, isto é, ao ocupar a posição de iniciador de turno, apresenta a propriedade de lexicalizar a atitude do falante em relação ao que está sendo dito. Essa lexicalização pode ser de insegurança, de argumentatividade ou de expressão da necessidade de mais tempo para que o falante

organize seus pensamentos.

Outro exemplo muito interessante contém *and* utilizado tanto como estratégia de manutenção de turno quanto como estratégia de tomada de turno, como se pode notar na fala de *S1*, no exemplo 58, na linha 6, seguida de pausa. Ora, considerando que este marcador geralmente é utilizado como uma forma de assinalar que algo ainda está para ser dito (devido ao seu valor semântico fundamentalmente aditivo) e que pausa e alongamento são indicadores evidentes de que o falante ainda está organizando o discurso subsequente, esses usos de *and* certamente desempenham a função discursiva de manutenção do turno conversacional.

(58)

1.**S3**: // why do people need to lie? Yeah? (+) And sometimes people just play I
 2.mean lying is natural to them or you know like something harmful to each other is
 3.natural for them to do and it bugs you and you don't have anything to say
 4.**S2**: uh sometimes (+) you can have active voice or say it indirectly it's something
 5.boring we don't demonstrate the uh::: sometimes we do not demonstrate it(+++)
 6.**S1**: **and** // the questionnaire of uh::: (+) answered by the groups show that there
 7.is in the film alike. this is nothing! Do we think all lies are relevant on all those
 8.seen questions? (++) (IV/49-56)

Nesse caso, torna-se explícita a função textual de continuidade tópica, o que evidencia a simultaneidade das funções textual e interacional no funcionamento do marcador. A ocorrência do *and* na linha 6, por outro lado, demonstra que *S1* aproveita a pausa na fala de *S2* para lhe tomar o turno e introduzir um novo tópico discursivo.

No caso da estratégia de tomada a turno, como *and* conserva o seu valor de adição, ao usá-lo o falante sugere sua fala como uma continuação e, até mesmo, como uma contribuição à fala de seu interlocutor, ou seja, seu emprego pode ser considerado como uma forma de “justificar” a tomada de turno.

4.2.4- Marcadores que sinalizam Sustentação de Turno

Sabe-se que o ser humano, ao praticar a fala, é capaz de lançar mão de diversas estratégias de negociação do tópico discursivo. Dentre os marcadores encontrados no *corpus*, que estão inseridos nessas estratégias, destacam-se *you know* e *yeah?* .

De acordo com Martellota (1997), os marcadores de sustentação de turno costumam seguir uma trajetória unidirecional de mudança, uma vez que perdem sentido referencial e assumem funções voltadas para o ato comunicativo. Essa mudança é gradual, tem caráter interativo e sinaliza a passagem da função de pergunta referencial (típica de final de turno conversacional) à função de pergunta retórica, que não pede necessariamente a resposta do ouvinte, assumindo nesse contexto funções de caráter pragmático- discursivas.

Ao observar o exemplo 59, em que os alunos discutem as possíveis reações à descoberta de uma mentira, percebe-se que a aluna S3 utiliza os marcadores *yeah?* e *you know* (linha 10) para exprimir formas de apoio para gerar coerência e precisão ao que quer dizer. Esses marcadores, ao assumirem funções pragmático- discursivas, viabilizam a relação entre produção e recepção, que pode ser comprometida por fatores ligados à atenção dos interlocutores, às constantes reformulações, às pausas para reflexão etc.

(59)

- 1.T: why did you lie to me? Why did you lie to me? Why? (++)
- 2.S2: in the letter a uh:: /.../
- 3.T: we would never forgive the person. The person is lying
- 4.S3: don't talk to the person
- 5.T: I think this I think it's wrong. It's wrong. I think that the best answer is not to do
- 6.as I do, don't say
- 7.S3: but that's why a lot of people feel angry

- 8.T: [uhu]
 9.S1: [yeah]
 10.S3: it seems so cool sometimes **you know** just be cool and let it go **yeah?**(+)
 11. Just bugs a little
 12.S6: // in psychology if you, like the teacher said, think without saying uh (+)
 13. who hides emotions uh it's not good for the body then you have to show your
 14. your feelings (IV/30-42)

Baseando-se nos exemplos expostos, constata-se que esses marcadores sinalizam hesitações, estratégias de controle do fluxo ou de topicalização da informação no decorrer da fala, demonstrando uma preocupação interativa em marcar para o ouvinte essas eventualidades discursivas.

Em relação à influência da língua materna dos alunos em sua produção oral, observa-se que após a instrução não houve a presença de marcadores típicos da Língua Portuguesa. No excerto 60, o aluno S2 conta um caso em que ele utilizava muitas palavras para perguntar algo e o seu interlocutor lhe aconselhou a fazer perguntas mais diretas. Em seguida, a aluna S6 declara que no Brasil as pessoas são mais diretas.

(60)

1. S2: I think that are that **eh** is a habit **eh** it happened to me once (+) there was a
 2. person asking something to someone using a lot of words "I want to ask you,
 3. please, I think about" so (++) the person seemed get angry just like **eh** "say
 4. directly I don't have time to spend with you" the the person said that (++++)
 5. S6: here in Brazil **eh** (+) for me we say [more directly]
 6. S2: [the person who] was talking with me *
 7. S6: we usually don't pay attention to a "oh could you"
 8. T: because we don't value our * our *. (+) So we have we we sometimes are
 9. thought as being rude and impolite yeah? // Abroad yeah? And we perceive uh
 10. uh the Anglosaxons in general as they're cold yeah?
 11. S9: yeah (I/52-62)

O emprego destes marcadores mostra que o locutor realiza uma atividade prospectiva, buscando encontrar uma formulação mais adequada para a sua expressão: no exemplo 60, S2 se esforça para encontrar um exemplo que justifique seu ponto de vista. Paralelamente, esses marcadores parecem manifestar uma atitude de incerteza e de falta de convicção por parte do falante.

No excerto 61, o aluno S2 discute com a professora alguns fatores como

entonação, que podem influenciar o modo de se fazer pedidos.

(61)

- 1.S2: T, I have **eh** look back also on the way not the melody, but intonation given
- 2.just like "could you please lend me your pen? " or **eh** (+) if you act more directly
- 3.you say "could you give me your pencil, please?" [it depends] it's very different
- 4.the intonation inside
- 5.T: [yes]
- 6.S9: [yeah]
- 7.T: the paralinguistic features like intonation and rhythm are also politeness
- 8.strategies because you can say uh I can ask "I'm sorry to bother you" or "LEND
- 9.ME a pencil" (1/78-84)

Como se pode observar nos exemplos anteriores, o marcador *eh* apareceu algumas vezes no texto conversacional dos alunos como recurso de hesitação, o que demonstra, de certa forma, a influência da L1 em seu desempenho lingüístico. Esse fenômeno não ocorreu nos trechos transcritos após a intervenção, na qual o pesquisador explicitou aos alunos que esse marcador pertence à Língua Portuguesa e que existem outros correspondentes na LI. Este fato poderia constituir uma indicação do papel da intervenção na produção lingüística dos aprendizes, embora não se possa afirmar que a intervenção foi realmente a responsável pelo não aparecimento do marcador na aula gravada após seu evento.

As análises desenvolvidas nessa seção permitem corroborar a hipótese de que os marcadores *yeah?* e *you know* têm como função marcar para o ouvinte as informações dadas, destacando-as como tópicos para o que será dito ou concluído em seguida. Entretanto, pode-se constatar que as estratégias de negociação do tópico têm como função não apenas marcar para o ouvinte essas informações, mas também indicar reformulações na fala como, por exemplo, inserção e reorganização de novos tópicos.

4.2.5- Marcadores que sinalizam Assentimento ou Discordância

Os sinais produzidos pelo ouvinte servem como elemento de orientação para o falante corrente acerca da recepção por parte do ouvinte, uma vez que podem incentivá-lo a dar continuidade à fala, inibi-lo ou incitá-lo a reformular-se, acrescentar novos argumentos. Em relação aos marcadores que denotam assentimento ou discordância, ressalta-se o uso de *no*, *I think*, *yeah* e *not*.

O marcador *no* geralmente é utilizado para demonstrar discordância, por parte do ouvinte, em relação ao tópico discursivo abordado pelo falante corrente, como se observa no exemplo a seguir. A aluna *S3* discute com os colegas quais foram as respostas a um dado exercício; na seqüência, o aluno *S1*, na linha 11, faz uso do marcador *no* para discordar da opinião do colega *S4* que afirma que a letra “a” representa o maior número de respostas e na linha 14 o aluno *S1* discorda novamente da opinião de outro colega (*S10*). O aluno *S1* demonstra insistência em discordar dos colegas, o que provoca risos após a segunda discordância.

(62)

1. **S3**: uh what's to get **? Uh the majority of them{os alunos discutem possíveis respostas de um exercício}
2. respostas de um exercício}
3. **S8**: the majority
4. **S3**: How we could react to the majority? (+++)
5. **S1**: so most letter a, most letter b? (+)
6. **S8**: most letter uh::: I think most letter b
7. **S3**: b? what about you **S5**? (++)
8. **S5**: most letter b
9. **S3**: letter a and b
10. **S4**: a
11. **S1**: **no** I put b
12. **S10**: uh a
13. **S3**: a or b?
14. **S1**: **no** b ((risos)) (IV/1-13)

No exemplo a seguir, os alunos discutem a pergunta feita pela professora se as mulheres fazem mais elogios para homens ou para outras mulheres. A aluna *S9* afirma na linha 4 que são para mulheres, porém na linha 7, após a segunda pergunta da

professora (se as mulheres fazem elogios para homens), ela faz uso do marcador *hmm* que sinaliza a formulação de uma resposta. A pergunta foi uma *yes-no question*, que requer uma resposta *yes* ou *no*. A aluna não usou nem *yes* e nem *no*, mas repetiu (ecoou) parte da pergunta, demonstrando que estava refletindo acerca do que foi perguntado antes de formular uma resposta.

Ao fazer uso de um marcador que sinaliza atividades de planejamento verbal, o falante ganha tempo para planejar seu enunciado e evita o silêncio, que pode acarretar a perda do turno. Além disso, esses marcadores provocam, no ouvinte, um efeito de dúvida. Isso não quer dizer que a resposta definitiva de *S9* seria "para os homens", uma vez que demonstrava planejamento verbal; porém, a aluna *S3* faz um corte brusco na fala de *S9* para demonstrar discordância.

(63)

- 1.T:Do women compliment uh::: make compliments more to other women or to men?
- 2.
- 3.S3: [to women]
- 4.S9: [women]
- 5.T: more to women. Do we make compliments to men?
- 6.S9: men hmm /.../
- 7.S3: **not** (III/30-35)

No entanto, pode-se encontrar no *corpus* exemplos muito interessantes em que o marcador *no* denota concordância para com a opinião emitida pelo falante corrente. No exemplo a seguir, os alunos discutem que é muito comum no Brasil elogiar a roupa de alguém e que a resposta usual para esse tipo de elogio é dizer a expressão “às ordens”. A professora declara então que não se faz isso na Inglaterra. Os alunos *S1* e *S10* utilizam o marcador *no* para evidenciar a concordância para com a afirmação da professora. Essa concordância torna-se evidente quando a professora, na linha 14, utiliza em tom exclamativo o marcador *OH!* demonstrando que esse ato na Inglaterra causaria espanto, o que provoca os risos da turma.

(64)

- 1.S2: All Brazilian do that I do also so I don't know if the habits in USA
- 2.T: If I say **S5** I I love your shirt. What do you say? "What a nice blouse you're wearing!" (++)
- 3.S5: I will borrow you! I don't know (++) how can I say it in English?
- 5.T: I will lend you
- 6.S3: [yeah]
- 7.S5: [yeah]
- 8.T: [uhu]
- 9.S9: It's common
- 10.S1: Brazil Brazilian has a kind of (++) [uh:::]
- 11.T: [we]never do that in England yeah?
- 12.S1: **no**
- 13.S10: **no**
- 14.T: OH ((risos)) (III/109-121)

No exemplo anterior pode-se inferir que os alunos utilizaram um marcador de negação para concordar com o tópico anterior devido à declaração negativa da professora, ou seja, o MC *no* desvela a associação negação + negação = concordância.

No trecho a seguir os alunos discutem as possíveis reações quando se descobre que alguém contou um segredo seu para outra pessoa. O aluno *S1* diz na linha 4 que não se deve contar outro segredo para o delator; então a aluna *S4* sobrepõe sua fala à do falante corrente utilizando os marcadores *yeah* e *I think* para demonstrar concordância e ao mesmo tempo para evidenciar que aborda o tópico de maneira marcadamente pessoal. Na linha 9 ocorre algo semelhante: o aluno *S1* cita os *Flintstones* para ilustrar, de maneira cômica, sua fala anterior de como se comportaria frente à pessoa que lhe traiu. Em seguida, a professora declara que a pessoa estaria mentindo na situação exposta e o aluno *S2* manifesta concordância mediante o uso do marcador *I think*.

(65)

- 1.S9: I tell some secret to a person and the person and the person tells somebody
- 2.else
- 3.S10: uhu
- 4.S1: (come on) we don't usually say anything to that person anymore [and we] it's
- 5.not a good friend
- 6.S4: [yeah]
- 7.think that
- 8.S1: // don't let go! Run! Don't look back ((risos)) (++)

- 9.**S1**: like our enemies // in the Flintstones uh (+) it's when they usually are running
 10.and the guy is shouting at them
 11.**S2**: GO BACK!
 12.**T**: // the person lies to you
 13.**S9**: [yeah]
 14.**S2**: [**I think**] that (IV/16-27)

Convém ressaltar que *yeah* é um marcador bastante recorrente na produção oral dos alunos (41 ocorrências após a instrução). Geralmente é utilizado pelo ouvinte para demonstrar assentimento e atenção para a fala do falante corrente, o que de certa forma o incentiva a prosseguir. No excerto a seguir, observam-se algumas ocorrências desse marcador. Os alunos prosseguem na discussão acerca do tópico elogio e a professora explicita que é comum fazê-lo quando se está flertando com alguém ou quando se está entre amigos. Acrescenta que este ato de fala é muito susceptível à variável gênero, pois pode soar como a expressão de uma atração pela outra pessoa. Os alunos nas linhas 2, 8 e 11 demonstram o assentimento para com os argumentos da professora por meio do MC *yeah* e a incentivam a prosseguir na exposição do assunto.

(66)

- 1.**T**: when you're [dating]
 2.**S9**: [yeah]
 3.**T**: or among friends which is acceptable and ** not according to gender
 4.**S9**: uhu
 5.**T**: so it's very specific about this we're very gender sensitive
 6.**S2**: [uhu]
 7.**S3**: [uhu]
 8.**S9**: [yeah!]
 9.**T**: (go on) I'm a woman uh a man gives a compliment and uh it always seems
 10.sexual attraction
 11.**S9**: **yeah!** (III/52-62)

No capítulo a seguir serão apresentadas as considerações finais dessa pesquisa.

CAPÍTULO 5
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo central aferir o papel da instrução formal na produção oral dos aprendizes de LI em relação à produção de MCs, haja vista que o ensino de Inglês como LE intenta alcançar o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

Nessa pesquisa optou-se pelo Estudo de Caso, pois essa metodologia permitiu a investigação detalhada de particularidades considerando-se o contexto social em que os alunos estavam inseridos e as crenças que nortearam seu comportamento em sala de aula. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários e gravação em áudio e vídeo das aulas. A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas, em ambas objetivou-se verificar quais marcadores conversacionais os alunos utilizavam, bem como as funções que tais elementos desempenham em sua produção oral. Porém na segunda etapa buscou-se aferir a eficácia da instrução formal na produção oral dos alunos quanto ao uso dos marcadores.

A intervenção foi composta por atividades que tiveram como objetivo a introdução dos MCs, sua conceptualização, uso e funções nas interações orais, a discussão e a formulação de hipóteses acerca das circunstâncias de utilização dos MCs. Após a transcrição das quatro aulas filmadas (100 minutos cada) foram selecionados para análise quatro trechos, sendo que dois possuíam duração de 10 minutos e os outros dois de 20 minutos, totalizando 60 minutos. Estes trechos foram selecionados porque representaram a interação verbal de um maior número de alunos e maior número de trocas de papéis.

Esta investigação contou com a participação de 10 (dez) alunos brasileiros falantes nativos de Língua Portuguesa, aprendizes de LI e regularmente matriculados no curso de Letras/ Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Minas Gerais. Em relação aos sujeitos pesquisados, oito eram do sexo feminino e dois do sexo

masculino, a faixa etária dos dois grupos estava entre 19 e 35 anos e apenas duas alunas e um aluno possuíam vivência no exterior.

Para a análise das funções dos MCs encontrados na produção oral dos aprendizes foi feita a adaptação das classificações propostas inicialmente por Marcuschi (1986) e Chiaretti (1993), considerando-se também as contribuições teóricas de Galembeck & Carvalho (1998a, 1998b), Penhavel (2005) e Jorge (1997). Os marcadores foram classificados de acordo com as seis categorias estabelecidas: Sinais de Abertura e Tomada de turno, Sinais de Sustentação de Turno, Sinais de Saída e Entrega de Turno, Sinais de Armação de Quadro de Tópico, Sinais de Assentimento ou Discordância e Sinais de Abrandamento.

Nesse trabalho, de acordo com os resultados gerados pelo programa de análise quantitativa *Goldvarb 2001*, apenas a inter-relação entre as funções dos MCs e a variável Após a Instrução foi considerada estatisticamente relevante ($p= 0.038$). Houve, ainda, um aumento de 10% (181 antes da intervenção e 219 depois) em relação ao número de ocorrências de marcadores. Assim, pode-se afirmar, com base no percentual e no peso relativo fornecidos pela análise quantitativa para a variável Após a Instrução, que a intervenção foi favorável ao aumento expressivo de ocorrências de marcadores.

As funções que apresentaram aumento expressivo pertencem às funções de Abertura e Tomada de Turno, Armação de Quadro de Tópico e Assentimento e Discordância. Assim, por meio das incidências dos marcadores de opinião presentes na abertura de turno e na função de prefaciador de tópico discursivo, pôde-se observar que os aprendizes passaram a abordar os tópicos sob um ângulo marcadamente pessoal. Ora usados para se evitar possíveis objeções por parte do interlocutor, ora para indicar que o falante assume a opinião omitida, esses marcadores parecem constituir marcas explícitas de certeza.

No caso dos marcadores que foram utilizados para expressar assentimento, convém, ressaltar a importância do aumento de suas ocorrências, pois estes orientam o falante corrente a dar continuidade à fala. Se, por um lado, as ações verbais do falante corrente predominam sobre as do ouvinte, por outro, não se pode ignorar a substancial participação do ouvinte no evento interacional, afinal ela é uma razão fundamental para o processo de ensino/aprendizagem da LA. Além disso, o ouvinte não é mero recipiente de ações lingüísticas do falante, absolutamente inerte e alheio ao processo interacional a ele subjacente. Na verdade, o ouvinte também é responsável pela interação, uma vez que os marcadores que produzem podem também inibir a fala de seu interlocutor.

Outro aspecto relevante foi a ausência do marcador *eh*, como recurso de hesitação, na produção oral dos alunos após a instrução, o que sinalizaria, de certa forma, a importância das atividades de *consciousness raising* desenvolvidas na intervenção a fim de tornar os alunos mais conscientes dos elementos estruturais da conversa, dentre eles, os MCs.

Acredito que o aumento do uso de marcadores da LA demonstra que os alunos pesquisados assimilaram estratégias lingüísticas fundamentais para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, o que indica uma maior aproximação com a conversação espontânea. Levando-se em consideração esses aspectos, espero que a contribuição desta pesquisa para o conhecimento do processo de construção do texto conversacional possa ser útil nas instâncias de ensino e de aprendizagem de LI, sobretudo nas atividades que busquem desenvolver a consciência lingüística do aprendiz.

Tal como delineada neste trabalho, a perspectiva de uso dos MCs poderia sugerir atividades didáticas, cujo resultado final seria a oportunidade de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em relação ao domínio do

uso de marcadores.

A partir dos resultados dessa investigação, seria pertinente analisar a prática pedagógica e a produção oral do professor assim como a importância do papel por ele assumido com relação ao uso de marcadores pelos aprendizes.

Outra importante abordagem seria a comparação de vários grupos de alunos, através da gravação de mais horas de aula, verificando possíveis diferenças entre aprendizes de nível mais ou menos avançado e possíveis relações do fenômeno pesquisado para com o contexto em que estão inseridos os alunos, seja em universidades públicas, particulares ou cursos livres.

Com as informações presentes nessa pesquisa e, sobretudo a partir da reflexão sobre o papel da instrução na produção oral de aprendizes de uma LE em um contexto universitário pretende-se, contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno em estudo em outros contextos e sua relação com o ensino/aprendizagem de uma LE. Espera-se, contudo, que os tópicos não contemplados nessa pesquisa, devido ao escopo desse trabalho acadêmico, possam constituir objetos de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, Dick & BAILEY, Kathleen M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research from language teaching*. Cambridge: CUP, 1991. p. 120 - 157.

BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: Dino Preti (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002. v. 5, p. 125-158.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied linguistics*, 1/2, p. 89-112, 1980.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1995.

BROWN, J.D; RODGERS, T. *Doing second language research*. In: The nature of research. Oxford: Oxford University Press, 2002. Cap.1. p.3-18.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R. (Ed.). *Language and communication*. New York: Longman, 1984.

CANALE, M.& SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, n.1, p. 1-47, 1980.

CASTILHO, A. *Análise da conversação e ensino da língua portuguesa*. Campinas: Unicamp, 1986.

CASTILHO, A. T. & PRETI, D. (Org). *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*. Diálogos Entre Dois Informantes. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.v.2.

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIARETTI, A. P. *A performance do diálogo no livro didático, evolução e limites do gênero*. 1993. 223f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1965.

COULTHARD, Malcolm. *An introduction to discourse analysis*. 2nd . London : New York: Longman, 1995.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.& BENTES, A. C. (Org.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.v.2.

DÖRNYEI, Z; THURREL, S. *Conversation and dialogues in action*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1992.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

ESPÍNDOLA, L. *Né?, (eu) acho (que) e aí: operadores argumentativos do texto falado*. Florianópolis: UFSC, 1998.

FRASER, B. What are discourse markers?. *Journal of Pragmatics*. Boston University, 1999, p. 931-952.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 397-457, 1998.

GALEMBECK, Paulo de Tarso & CARVALHO, Kelly Alessandra. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo. *Intercâmbio: uma publicação em lingüística aplicada*. v. 6 (2), p. 135-145, 1998.

_____. Os marcadores de preservação da face na fala culta de São Paulo e do Rio de Janeiro. *Intercâmbio: uma publicação em lingüística aplicada*. v. 7, p. 155-165, 1998.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; ROSA, Margaret de Miranda & SILVA, Luiz Antônio. O turno conversacional. In: PRETI, Dino & URBANO, Hudinilson. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Estudos. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, p. 49-89, 1990.v.4.

GOODWIN, C. *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press, 1981.

HAASTRUP, K. *Lexical inferencing procedures on talking about words: receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen: G. Nann, 1999. p. 102-130.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.

HATCH, E. Input interaction and language development. In: HATCH, E. *Psycholinguistic a second language perspective*. Rowley, Mass.: Sewbury House, 1983.

HILGERT, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 2 ed. São Paulo: FFLCH/USP, 103-127.

HYMES, D. Models of interaction of language and social life. In: GUMPERZ & HYMES (Org.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972. p. 35-71.

JEFFERSON, G. A case of precision timing in ordinary conversation: overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. *Semiotica*, 1973, n. 3/2, p. 181-199.

JORGE, M. L. S. *Estudo de caso sobre os marcadores conversacionais por aprendizes de inglês como língua estrangeira*. 1997. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier/Didier, 1991.

LEVINSON, S. *Pragmatics*. In: *Conversational structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. Cap.6. p. 284-370.

LITTLEWOOD, W. T. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio- histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. São Paulo: *The Specialist*, v. 17, n. 1, p. 01-18, 1999.

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

MARTELOTTA, M.E. Usos do marcador discursivo tá?. *Veredas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.

MCCARTHY, M. *Spoken language & applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 1-68.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. *Exploring spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

McDONOUGH, S. H. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold, 1995. In: strategies and skills in the classroom. Cap.7.p. 121-139.

NASCIMENTO, K. H. *O diálogo nos livros didáticos de língua inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural?* 2000. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

NEMSER, W. Approximative-systems of foreign language learners. *Iral*, n. 9, p. 115-123, 1971.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Belo Horizonte: UFMG, 1996

PENHAVEL, E. Sobre as funções dos marcadores discursivos. São Paulo: *Estudos Lingüísticos*, v. 34, p. 1296- 1301, 2005.

PEREIRA, J. A. M. *Mecanismos de edição e auto-edição interacional: mal entendido e reparo na interação via e-mail em contexto educacional*. 2002. 288f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PICA, T. SLA, socio interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n.1, p. 3-21, 1985.

PIRES, Maria Sueli de O. *Estratégias discursivas na adolescência*. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP, 1997.

RICHARDS, J. C. Conversation. *Tesol Quarterly*, v. XIV, n. 4, p. 413-432, December 1980.

RICHARDS, J. C. *Con conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation*. The language teaching matrix. Cambridge: Cambridge University Press: 1999, p. 67-86.

ROBINSON, J. S.; LAWRENCE, H. R.; TAGLIAMONTE, S. A. *GOLDVARB 2001: a multivariate analysis application for Windows*. Heslington: University of York, 2001. Praeger, 1965.

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

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, May 1974.

SANTOS, Leuma Guimarães dos. *Marcadores de continuidade: expoentes de editoração na língua falada*. Niterói: EDUFF, 1991.

SCHIFFRIN, D. *Approches to discourse*. Oxford, England and Cambridge, Mass.:Blackwell, 1994.

SCHMIDT, R. Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, n.13, p. 206-226, 1993.

SCHULZ, R. A. Second language acquisition theories and practice: how do they fit? *The modern language journal*, v. 75, n.1, 1991.

SELINKER, L. *Interlanguage*: International Review of Applied Linguistics, 1972.

SILVA, G. M., MACEDO, A. T. Análise sociolingüística de alguns marcadores conversacionais. In: MACEDO, A. T., RONCARATI, C., MOLLICA, M. C. (Org.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 115p.

SINCLAIR, B. *Activate your English*: intermediate coursebook. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

SWALES, J. *Genre analysis*: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

TAGLIAMONTE, S. So who? Like how? Just what? Discourse markers in the conversations of young Canadians. *Journal of Pragmatics*. University of Toronto, 2005, p. 1896-1915.

TARONE, E. Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, n. 29, p. 181-191, 1979.

TULASIEWICZ, W. Knowledge about Language Awareness: a new dimension in school language curriculum. *Curriculum and Teaching*, v.8, p. 3-18, 1997.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2003. p. 93-116.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP. 1998.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

ANEXOS

Plano de Aula (Instrução)

Tema: Conversação

Habilidades Enfocadas: Produção e Compreensão Oral

Autor: Gilmar Bueno Santos

Disciplina: Compreensão e Expressão Oral

Duração da Aula: 100 minutos

Conteúdo Programático:

Estratégias Conversacionais: Marcadores Conversacionais utilizados para iniciar, interromper, desenvolver e terminar uma conversação.

Atividades	Procedimentos	Objetivos	Tempo Previsto	Recursos Utilizados
Introdução do tema Conversação	O professor deve introduzir o tema a partir de perguntas como: How much English do you speak? Do you have the chance to speak to people in English? How often do you talk to them? What do you talk about?	Ativação do conhecimento esquemático em relação à prática das habilidades lingüísticas.	10 minutos	_____
Pressupostos Teóricos sobre Marcadores Conversacionais	O professor deve perguntar aos alunos What is conversation? e What are Discourse Markers? para que se possa elucidar as opiniões dos alunos acerca desses tópicos e logo após essa discussão deve-se explicá-los aos alunos através das transparências (Anexo I a) e entregá-los um handout (Anexo I b)	Introdução dos Marcadores Conversacionais, sua conceptualização, uso e funções nas interações orais.	20 minutos	Retroprojektor, transparências

A

Listening	Os alunos deverão ouvir duas vezes uma fita que possui conversas de uma pessoa (Carmen) em quatro situações distintas. O professor deve pedir aos alunos que observem e/ou identifiquem quais marcadores estão presentes nos diálogos.	Identificação dos Marcadores Conversacionais a partir de textos orais produzidos em situações com características contextuais distintas.	20 minutos	Radio, fita cassette
Identificação dos Marcadores Conversacionais presentes na Transcrição	O professor e os alunos devem discutir o uso dos Marcadores Conversacionais na transcrição dos diálogos (Anexo I c) presentes na atividade anterior.	Discussão e formulação de hipóteses acerca das circunstâncias de utilização dos marcadores conversacionais	15 minutos	Transcrição.
Imaginação Ativa	O professor deve pedir aos alunos que fechem os olhos e ao ouvirem uma música relaxante imaginem uma conversa com um ídolo(Anexo I d)	Criação mental de uma conversa fictícia.	10 minutos	Rádio, cd
Pair Work	O professor deve pedir aos alunos que sentem em duplas e estes deverão simular com o parceiro uma conversa parecida com a que imaginou ter com o seu ídolo, sendo necessário que alternem os papéis de ídolo e fã.	Performance do diálogo imaginado e reflexão acerca do caráter colaborativo da conversa e da diferença entre a conversa imaginada e a realizada com o colega.	10 minutos	_____

<i>O caráter colaborativo da Conversação</i>	Os alunos devem fazer leitura silenciosa do texto <i>Active Listening</i> (Anexo I e) e discuti-lo. O professor deve pedir para que dois voluntários simulem a atividade anterior para que os colegas possam analisar sua performance, baseando-se nas características apresentadas no decorrer da aula e no texto.	Fazer com que os outros alunos analisem a conversa dos voluntários, atentando para o uso de Marcadores Conversacionais e para as características apresentadas no texto sobre o que vem a ser um bom ouvinte.	15 minutos	Texto Listening.	Active
Atividade Extra	Os alunos devem escutar dois diálogos e observar quais estratégias Carmen utiliza para iniciar e finalizar suas conversas com outros interlocutores.	Observação e discussão acerca da utilização de marcadores conversacionais em situações diversas.	10 minutos	Rádio, fita cassete.	

Anexo I a

Universidade Federal de Minas Gerais – FALE

Disciplina: Compreensão e Expressão Oral

Prof: Kátia Modesto Valério

Aluno: Gilmar Bueno Santos

- What is Conversation?

According to Richards (1999), conversation is a collaborative process. A speaker does not say everything he or she wants to say in a single utterance. Conversations progress as a series of “turns”; at any moment, the speaker may become the listener. Basic to the management of the collaborative process in conversation is the turn-taking system.

A basic rule of conversation is that only one person speaks at a time and participants work to ensure that talk is continuous. Silence or long pauses are considered awkward and embarrassing, even though in others cultures this is not the case. Successful management and control of the turn-taking system in conversation involves control a number of strategies:

1- Strategies for taking a turn. These involve ways of entering into a conversation or taking over the role of speaker, and include:

- using interjections to signal a request for a turn, such as “Mm-hmm, Yeah,” and rising intonation
- using facial or other gestures to indicate a wish to take a turn
- accepting a turn offered by another speaker by responding to a question or by providing the second part of adjacency pair (e.g., expressing thanks in response to a compliment)
- completing or adding to something said by the speaker

2-Strategies for holding a turn. These involve indicating that one has more to say- for example, through intonation or by using expressions to suggest continuity, such as “First, Another thing, Then.”

3-Strategies for relinquishing the turn. These are devices used to bring the other person(s) into the conversation, and include:

- using adjacency pairs, requiring the other person to provide the sequence, such as with the adjacency pair challenge-denial:
A: You look tired.
B: I feel fine.
- using phonological signs, such as slowing down the final syllables of an utterance increasing the pitch change to signal completion of the turn
- pausing to provide an opportunity for someone to take up the turn
- using a facial or bodily gesture to signal that a turn is finished

RICHARDS, J. C. Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press: 1999, p. 67-86.

Anexo I b

Universidade Federal de Minas Gerais – FALE

Disciplina: Compreensão e Expressão Oral

Prof.: Kátia Modesto Valério

Aluno: Gilmar Bueno Santos

Some Examples of Discourse Markers

Showing that you are listening

I see, yes, really?, oh, Mmmm, uh-huh, sure, oh yes go on, of course, yes get on with it, well not really, well, Er...

Checking Understanding

Ok?, right?, Is that clear?, Are you with me?, Do/Can you follow me?, all right?, OK so far?, Do you see what I mean?, Does that make sense to you?, Am I making sense?, Do I make my self clear/understood?, Do you understand (me)?, So what you're saying is that....?, in other words, you feel that...?, if I understand you correctly, so you think that...?, It seems to you that...?, I'm not sure that I follow, you mean....don't you?

Ending

Ok, then.../right.../so..., well anyway, well I suppose, I hope you don't mind but, Would you excuse me please, I've got to go now, I've got to be going know, I(really) must to go, must be going, (right, well) I should, I'd better be going/moving/getting on my way, I guess I ought to get back, I'm (awfully) sorry but I'm metting someone in five minutes/ I've got to make a phone call, I'd better not take up any more of your time, thanks for your time, It's been very nice/interesting talk to you, We'll have to get together(again) some time, so I'll see you soon next week, see you sometime I hope, I hope everything goes well, look after yourself, take care.

Showing you want to go on talking

Excuse me but I'd just like to say that..., there's something I want to say, just a moment I haven't quite finished, hang on a second there's something else, there's just one more thing

Expressing Opinions

- Stating your point of view

In my opinion, What I think/believe that..., my view is that..., if you ask me, it's right/wrong to...

- **Stating your point of view strongly**

The fact of the matter is that..., There's no doubt at all that..., ...can't possibly be right, ...is totally wrong.

- **Giving a balanced view**

It's a difficult question..., on the one hand... and on the other hand..., there are no easy answers, but it seems to me that....

Changing the subject

(Oh) by the way, that reminds me(of), speaking about/of, before I forget, oh nearly forgot!, oh while I remember, I just fought of something, oh there's something else I wanted, I meant to say, Oh I knew there was something I meant/wanted to tell/ask you, changing the subject (for a minute), funny/strange you should mention/said that, that's funny because something similar..., incidentally...

Interrupting

I'm sorry to interrupt, sorry to break in but..., sorry can/may I interrupt you for a second, excuse me, in any case, as I was saying, going back to..., sorry but did I hear you say...?, I couldn't help overhearing...

Going back to the subject/Interrupting

As I was saying, (Now) what I was saying/what were we talking about...?, Where was I...?, going back to, To get back to what we were talking about..., let's get back to...

Demonstrating feelings

- **Surprise**

Really?, No!, Never!, It can't be!, Gosh, Wow, Impossible, What, Where, Who, I don't/can't believe you, amazing, a gun?!/in the bathroom?/Did she?/Tomorrow?/Only?, My goodness!

- **Solidarity**

Oh dear!, Oh no!, That's a pity/shame!, oh my God!, you must be very annoyed/upset!, that's awful, horrible, terrible, I know(exactly) how you feel, I know the feeling, poor you.

- **Doubt(I don't believe it)**

Oh come on!, Are you sure?, Really?, Oh?, it can't be!, surely not!, Is that right?, I can't/don't believe it!, you're kidding/joking, aren't you?, Are you pulling my leg?

- **Happiness**

Oh good!, I'm ever so glad!, Well done!, good for you!, (hey) (that's) great/fantastic/wonderful, I am very/really pleased (to hear that),

References:

DÖRNYEI, Z; THURREL, S. *Conversation and dialogues in action*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1992.

SINCLAIR, B. *Activate your English: intermediate coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Discourse Markers

The term discourse markers has different meanings for different groups of researchers and we can find work on discourse markers done under a variety of labels

including, but not limited to discourse connectives, discourse markers, discourse operators, pragmatic connectives, sentences connectives, phatic connectives, pragmatic expressions, etc (Fraser, 1999).

Discourse markers are verbal and non-verbal devices that mark transition points into communication and they presumably facilitate the construction of a mental representation of the events describe by the discourse.

Discourse markers were defined by Fraser (1999) as a pragmatic class, lexical expressions drawn primarily from the syntactic classes of conjunctions, adverbs, etc. Discourse markers can occur in the initial, medial or final position.

Discourse markers can thus operate at different levels in the communication (e.g. attention, turntaking, locution, illocution) and one discourse marker could serve multiple functions. Notice that each of these cues can likely be communicated with signals other than verbal markers. Nods and gestures in communication usually serve similar purposes, as do variations in intonation (compare *really?* With *really!*). Even actions like hitting somebody with a newspaper as in the example above can have such a signaling function.

Reference: FRASER, B. What are Discourse Markers?. *Journal of Pragmatics*. Boston university, 1999. p. 931-952.

Anexo I d

You should feel relax and imagine that you are traveling in a bus, airplane, boat, etc, to a beautiful place. Then your idol appears in front of you and says “Hello” and you say “hello” too. There is a silence. How did you start to talk with him/her? What did you talk about? How did you finish the conversation?

Anexo II**UFMG- Compreensão e Expressão Oral/ Língua Inglesa****Questionário**

Nome: _____

Telefone: _____ E-

mail: _____

Curso: _____

1) Habilitação: (a) Inglês (b) Outras/
especifique: _____

2) Se Inglês,

(a) Licenciatura (b) Bacharelado

3) Você fez o teste de aproveitamento de estudos para as disciplinas de Habilidades Integradas?

(a) sim (b) não

4) Foi aprovado em quais níveis?

(a) Habilidades Integradas I (b) Habilidades Integradas II (c) Habilidades Integradas III

5) Período que está cursando: _____

6) Gosta de Inglês?

(a) sim (b) não

7) Onde aprendeu Inglês?

(a) cursos livres (b) somente na graduação (c) sozinho (d) escola de ensino regular
(e) no exterior (f) outros/ especifique: _____

8) Estuda Inglês há quanto tempo? _____

9) Seu nível de Inglês de acordo com a sua opinião:

(a) ótimo (b) muito bom (c) bom (d) regular (e) fraco

10) O que você espera desta disciplina?

11) Você acha que é possível aprender a conversar em Inglês na sala de aula?

(a) sim (b) não (c) dúvida

12) Você consegue conversar em Inglês?

(a) sim (b) não

13) Você considera a sua habilidade para conversar em Inglês na sala de aula com os seus colegas:

(a) ótima (b) muito boa (c) boa (d) razoável (e) fraca

14) Você tem dificuldades para conversar em Inglês com os seus colegas?

(a) não (b) sim

15) Quais são as suas dificuldades?

- (a) pouca fluência
- (b) timidez
- (c) medo de errar
- (d) problemas de sintaxe (gramática)
- (e) problemas de pronúncia
- (f) problemas de vocabulário

- (g) pouca identificação com a língua/ cultura
- (h) intimidação por parte dos colegas
- (i) a professora
- (j) gravação das aulas
- (k) outros/

especifique: _____

16) Você sabe o que são Marcadores Conversacionais?

- (a) sim
- (b) não

Caso a resposta seja afirmativa, cite alguns exemplos:

17) O que é ser um bom falante de Língua Inglesa?

- (a) ter sotaque parecido com o de um falante nativo
- (b) falar rapidamente, sem muitas pausas
- (c) conseguir comunicar-se de acordo com a situação, mesmo que apresente erros de pronúncia e gramática
- (d) fazer uso de marcadores conversacionais
- (e) falar sem erros
- (f) outros/

especifique: _____

Anexo III

Dados obtidos por meio do questionário

<i>Questões</i>	<i>Respostas</i> ¹⁷
1	Inglês= 10
2	Licenciatura= 10
3	I, II, III= 1; I e II= 1; I= 1
4	I, II, III= 1; I e II= 1; I= 1
5	4º Período= 4; 5º Período= 6
6	a= 10
7	a= 4; b= 2; d= 1; e= 3
8	S1: 10; S2: 7; S3: 12; S4: 6; S5: 5; S6: 7; S7: 5; S8: 9; S9: 6; S10: 5
9	a=6; b= 2; c=2
10	Desenvolver Habilidades de Compreensão e Expressão Oral= 10; Meio para praticar a Conversação= 01; Intenção de aprender novas técnicas para que possa ensinar aos seus alunos= 01.
11	a= 7; c= 3
12	a= 10
13	a= 7; b= 3
14	a= 6; b= 4
15	a= 1; b= 2; c= 1; d= 5; h= 1
16	a= 1; b= 9
17	a= 1; b= 2; c= 6; e= 1;

¹⁷Nesta coluna são apresentadas as ocorrências e as respostas dadas para cada opção e, na questão 08 estão especificados os alunos e os seus respectivos anos de estudo de Língua Inglesa.

Anexo IV

Trecho Antes da Instrução/ Parte I

Data: 20/09/2004

S1: the answer will depend on something else but what the speaker (does) there is no other choice yeah? (+) You didn't say anything or say something (+) if you say something you can be indirect or direct. (+) If you are direct you can do ***** work in a positive face or in a negative face. It depends on the situation all right? (++)

S6: I'm thinking of something that is very funny uh::: in the library downstairs (++) uh I was there reading and sitting in the table next to me there was another girl studying too and in another table there were two people talking and the girl beside me she she didn't say "oh please shut up". She didn't say (+) she said shh::: ((risos)) (++)

T: I don't know cause the situation is in a library and there we're not supposed to talk.(+) So like in the cinema somebody is talking (+) you say shh::: all right? (+++)

S1: it's not supposed to speak. So we would say it in an appropriate place because the setting required uh uh allowed you to be more to be more direct

S2: uh I've seen something like that some time ago (+) in the library and they were talking aloud and there was a girl she got very angry and uh then (+) she shouted inside the library just like uh uh "PLEASE SHUT UP"

S6: no, just like shh::: ((risos)) (++)

S2: but the both are (+) were angry. The two girls were probably bored

S9: but there a lot of people don't say anything [cause] they are shy, it's [me] (++)

S10: [oh yeah]

S3: [yeah]

T: [yeah]

S9: or I'll be rude in giving advice eh in my situation so like stressed // but we thought that these concepts were too difficult because it involves English. (+) It is Linguistics yeah?

T: oh yeah

S9: I don't know anything about this.(+) So it talks also a lot about face, what is face, what is face, what is face one (+)

T: uhu

S9: we have doubts about this but I think it's the concepts

T: yeah, it's the first contact

S6: is it Discourse Analysis **T**?

T: yes, it's Discourse Analysis yeah? (+) From the first presentation to the last one uh when you have this in the negative politeness strategy, negative politeness strategy are directly to the negative face, social distance situation which involves more social *

S9: yeah. We don't know // we want to be acceptable yeah? (+)

T: the point is not uh // of course we want to be acceptable all the time (+)

S9: yeah

T: but sometimes being * means promoting closeness

S3: be friend

T: be friend. So the both situations when you were in positive or negative face you'd want to be acceptable yeah?

S7: yeah

T: but work in two different ways ok?

S9: ok

S1: so, in fact, the negative politeness strategy you'd want to be acceptable yeah? (++)

And it's not a lot more objective, it has to be so more objective. when there is a person who

wants to understand you but in uh::: (+) "I know you're very busy but could you please

help

me?", (+) that is negative politeness because you have to put lots of words to show what?

I

respect you

S2: [yeah]

S7: [yeah]

S3: you don't have to say your *. "I know the great favor" you will do yeah? (++)

S2: I think that are that eh is a habit eh it happened to me once (+) there was a person asking something to someone using a lot of words "I want to ask you, please, I think about" so (++) the person seemed get angry just like eh "say directly I don't have time to spend with you" the the person said that (++++)

S6: here in Brazil eh (+) for me we say [more directly]

S2: [the person who] was talking with me *

S6: we usually don't pay attention to a "oh could you"

T: because we don't value our * our * . (+) So we have we we sometimes are thought as being rude and (+) or impolite yeah? // Abroad yeah? And we perceive uh uh in the Anglosaxons in general as they're cold yeah?

S9: yeah (+++)

T: but the point is uh neither of them is true yeah? Because we are different people with different values

S6: culture

S3: yeah culture

S10: yeah

T: all right? Uh (+) so there is a positive politeness strategy there: "how about let me use you pencil?" yeah? What the person asks? (+) The person needs a suggestion, how about yeah? Instead of making a request? (+) The person performs the request as a suggestion

and a suggestion is good for you. Always when you suggest something yeah?

S3: yeah (++)

T: good for the other person and you request something is good for you

S9: [yeah]

S7: [yeah]

S10: [yeah]

T: yeah? Good for the speaker (++++)

S2: **T,** I have eh look back also on the way not the melody, but intonation given just like "could you please lend me your pen? " or eh (+) if you act more directly you say "could you give me your pencil, please?" [it depends] it's very different the intonation inside

T: [yes]

S9: [yeah]

T: the paralinguistic features like intonation and rhythm are also politeness strategies because you can say uh I can ask "I'm sorry to bother you" or "LEND ME a pencil"

S9: yes

T: it's extremely rude yeah?

S7: uhu

T: and people in the underground or in a bus uh::: (+) they want to go through the way "excuse me, excuse me, can I get through?" or "EXCUSE ME, EXCUSE ME, CAN I GET THROUGH HERE?" Yeah? Depends on your intonation (++)

S2: sometimes you try to be polite and your intonation seems to be rude

S9: I forgot to say that about the positive politeness strategy uh::: (+) you let the other more comfortable to refuse your (ask)

T: uhu not

S9: but in the text is saying like this

T: not the *. What happens? When do you make the other more comfortable to refuse

S9: just suggest

T: when do you make the both options in Brazil? (++) When we usually use indirect statement uh for example uh **S3** says "I love chocolate" and **S1** "it's good for you" yeah?

((risos))

S9: yeah

S10: yeah

T: so when you use *politeness strategy uh the person uh uh the listener can understand or not

S9: yeah

T: yeah?

S6: **T,** but in the first situation situation (+) refuses it uh for example she says "hey Buddy! I'd appreciate if you can lend me uh let me use your pencil". The other person can say "I'm sorry but I can't"

T: in both situations uh in positive or negative politeness

S3: [yeah]

S2: [uhu]

S9: yeah, but I think that (++) when you say like "how about you? "you you uh uh let the other think about the situation and (+) in the other you say just like "Could you lend me" uh more imperative form yeah?

T: uhu because "How about let me use your pencil? "It works as suggestion and a suggestion is a negative * for the listener yeah?

S9: yeah! It isn't an order

T: so if I say "**S3,** why didn't you bring your tapes?" yeah? Suggestion right? "how about bringing your tapes?" yeah a suggestion uh is good for you ****uh if I ask you uh uh "**S3** uh could you lend me those tapes again?" all right? (+) It's a request. Bringing the tapes is good for me, bring yourself uh good for you. So uh (+) a

suggestion is always good to the listener and a request is good to the speaker all right?

S9: [ok]

S10: [ok]

S1: [ok]

S3: if I say "how about lending your pencil?"

T: the action is good for me but I want your pencil yeah?

S3: uh yeah! (+) But I'm not saying "Can I use, could you lend me your pencil?" uh I am (phrasing) as a suggestion uh "how about"

T: yeah! (+) It's good for you! It's not the truth but I'm using * and indirect speech act. I (phrase) my act with another act like saying "It's hot here, instead of this, open the window". (+) So there we are working with indirect statement too, yeah? (++) We can use indirect statement to work with positive politeness or to work with negative politeness.

Trecho Antes da Instrução/ Parte II**Data: 29/09/2004**

T: So uh::: lots of comments to make but uh (+) the main one is why did people decide to produce the speech acts, yeah? Why? Well, how complex uh why do they do it and don't do this, yeah? (++)

S3: so you perform this without no uh::: without giving names

S9: [yeah]

S7: [uhu]

T: yeah! So, in fact, philosophers [uh:::]

S2: [yeah] also

T: so, philosophers have explained language, what's language? (+++)

S10: it's complicated

S1: uhu

T: so they (came up) with the theory that the language is meaning or way of doing that

S4: yeah

T: so the language is not the structures yeah? That we have to memorize uh language is a kind of tool for us to get things [done]

S5: [it's very] interesting

T: to do things that we use language, words to get things done, so, that's why they came up with this theory because they understand language as a tool and uh an utterance not do, an utterance // Why? Because the double consonant shortens the preceding vowel

S2: uhu yeah!

S10: how can I say it in Portuguese?

S1: uh (+) an utterance in Portuguese is enunciado. What's an utterance? Is a sentence

actually said, actually done, sentence uh the difference between sentence and utterance
 uh:: (+) an utterance may be much longer than a sentence or much shorter than a
 sentence, but an utterance is something which is actually said that in the sentence may
 never have been said. (++) So if I say uh:: the buildings in the campus are rather
 comfortable and amusing. This is a sentence cause uh it doesn't make enough sense and
 nobody understands it yeah?

T: uhu uhu

S3: but uh (+) we can have sound sequences or the sequences of the letters or words
 which have never been known and an utterance has been known uh and speech event
 and speech act OK? (++) Just see **S2**'s example right? So, the speech event the teacher
 and the children have to organize, so, what's the speech event? (+++)

S9: the argument yeah?

T: [uhu]

S3: [yeah]

S1: [uhu]

S3: what's the speech act? (+++)

S10: the teacher is telling the children "the door is opened"

S3: yeah. The speech acts always happen inside the speech event, any particular speech
 event is essential for us to understand the speech act

S10: [uhu]

S9: [uhu]

S2: yeah

T: any question? (+++)

S2: just come uh few comments uh:: // the shaking hands yeah? We Brazilian accept
 each other a lot more often than (+) so uh:: American do

T: **S1** you can confirm this yeah? (++)

S1: uh British uh they usually shake hands when they know each other for a long time, they don't shake hands all the time they meet yeah? (+) here in Brazil uh:: usually people shake hands every time they meet

S10: uhu

S4: yeah

S3: yeah

T: Do women kiss every time they meet?

S10: uhu

S9: yeah! If they meet three times a day uh they kiss three times a day ((risos)) (++)

S1: yeah, but it's not too often there. They usually mention that Brazilian kiss a lot

S2: oh, yeah!

S1: so many kisses, three kisses, two kisses, one gets very very * (+) things like that and when I returned I:: had lost the habit [uh:::]

T: [uhu] ((risos)) (++)

S1: sometimes I meet people I don't kiss them and they look at me like disappointed cause they don't use to do there and here everybody kisses, hugs and touches each other and people like this Latin thing ((risos)) (+) that's true!

S9: so the shaking hands is not uh it happens every time just when people are introduced to each other uh don't expect to uh:: shake hands every time or every time they go away

T: any question? (+++) And uh the students are going away. uh so, that's it.

Trecho Depois da Instrução/ Parte III

Data: 11/10/2004

S10: uh now **S9** is going to present about agree and disagree (+++)

T: can we can we can I interrupt?

S10: yeah!

T: OK uh::: what do we do when get compliments? First, how can we compliment? Can we can we make compliments to anybody? (+++)

S3: Well (++) I doubt because we are so informal in Brazil when (we see) someone with a nice blouse or something like that we say: "what a beautiful blouse! " we have I mean we can do that if you think that you can get closer to the person or if she is your friend

T: Do we do that with a stranger?

S10: yeah!

S2: oh! It's my case (+) I think I'll do it for the person who has a uh::: closer level of uh::: relationship

S3: we can do it with a boy yeah? [We can do it]

S9: [about clothing]

S3: yes we we always do it

T: uhu that's ** to ask. (+) Who makes more compliments? (+++)

S2: I think that [women]

S9: [women]yeah?

S2: but I think in that case of of (+) uh::: making a compliment to someone you don't know maybe can be a type a point of conversation maybe a type of opening a conversation. may be

T: [uhu]

S9: [yeah]

S3: [yeah]

S2: in a party or to get a girlfriend so [I like]

S9: [so wait] to begin a conversation

S2: yeah

S1: yeah

S2: I think in that case (++)

T: Do women compliment uh::: make compliments more to other women or to men?

S3: [to women]

S9: [women]

T: more to women. Do we make compliments to men?

S9: men hmm /.../

S3: not

S1: we like to flirt with someone I don't know like man like woman can't just come and say (+) "Oh you look like (good so beautiful)!"

S9: yeah

T: [uhu]

S9: [yeah] very easy!

T: // What time? What time? Where? ((risos)) (+++)

S9: specially if men do compliment about men uh::: ((risos)) all the cultural cultural things

T: uhu

S9: common when you are being loved to someone uh::: (+) it's common to make compliment

T: uhu

S9: it's common, common

S10: yeah

T: when you're going out

S9: yeah

T: when you're [dating]

S9: [yeah]

T: or among friends which is acceptable and ** not according to gender

S9: uhu

T: so it's very specific about this we're very gender sensitive

S2: [uhu]

S3: [uhu]

S9: [yeah!]

T: (go on) I'm a woman uh a man gives a compliment and uh it always seems sexual attraction

S9: yeah!

T: yeah? It's very dangerous to say compliment to other person

S9: I think that it's interesting to think about this because uh::: it's common, necessary to to uh relate to the other

T: uhu

S9: you say something uh::: nice to the other

T: uhu

S9: I think I do this/.../

T: and especially we, teachers, should are always talking about problems

S9: yeah

T: // this is wrong this is wrong this is [wrong]

S9: [so you]don't talk about negative things if you'll never think it's good yeah?

T: sometimes can be embarrassing for people to say compliments

S9: yeah

T: anyhow, how do we accept? what do we say to compliments? how do we respond to them? What do we usually do? (+++)

S3: Well, it depends, it depends on the person

S2: I believe uh::: people say “thank you”, I don't know about my friends (+) /.../

T: **S2,** your hair

is very nice this morning! What do you say?

S2: that you are crazy ((risos))

S3: “I myself agree with that”, **S2**

T: so, **S2** uh you played very well at the show

S2: thank you uh thanks

T: What would you say?

S2: I::: would say (+) OK I myself did it

T: uhu uhu

S2: I don't know if the other people (+) how they are going to do that

S3: yeah, in this case I think it's normal, it's ok

T: uhu

S3: when someone performed something and uh::: you can't come

T: yeah

S3: It doesn't matter to us the performance

S9: yeah

S2: the person the person /.../

T: you supposed to say you like it (+) you supposed very nice

S2: yeah

S9: [yeah]

S3: [yeah]

S2: I supposed that's funny (+) just like to imagine what would happen if the performance were true

T: [uhu]

S9: [yeah]

S2: at least in Brazil I noticed that or at least here in Belo Horizonte

T: uhu

S2: All Brazilian do that I do also so I don't know if the habits in USA

T: If I say **S5** I love your shirt. What do you say? "What a nice blouse you're wearing!"

(++)

S5: I will borrow you! I don't know (++) How can I say it in English?

T: I will lend you

S3: [yeah]

S5: [yeah]

T: [uhu]

S9: It's common

S1: Brazil Brazilian has a kind of (++) [uh:::]

T: [we]never do that in England yeah?

S1: no

S10: no

T: OH ((risos))

S10: are your eyes? are your eyes? ((risos)) (+++)

T: no, (seem) your eyes maybe, I don't know

S2: I noticed that some people here in Brazil they try to be modest just like /.../

T: modest

S2: modest uh (+) you you make a compliment and people say "thank you" and then say no, but "I am not a good actor" or "I should be better"

S9: [yeah]

S3: [yeah]

S2: it's not the truth. I didn't like it [at all]

S3: [uhu]

S2: I try (+)I notice uh::: we can perceive that uh:::even when this person knows he's the best but they try to be modest

S7: yeah

S9: yeah ((risos))

T: we usually do what uh **S10** the first technique uh **S10** mentioned it which is // don't grant

S3: yeah

T: we always don't take it for granted

S9: yeah

T: for example if I talk about **S2**'s hair, the doubt is “are you crazy?” ((risos)) uh you say or uh your eyes show you are very very surprised or (+)/.../

S10: or show that you're too old

((risos))

S9: yeah

T: yeah?

S9: we don't know how to do compliments

T: uhu

S9: to do compliments and to accept compliments (+++)

T: we usually grant you that it looks good

S9: [yeah]

S3: [yeah]

T: whatever the person does compliment and uh well it's cultural

S2: yeah! I've seen that

T: good or bad we're supposed to do it

S9: yeah

S2: I think it's not the shock, good or bad it just means variety diversity

T: diversity

S2: uh for us in Brazil is that way, it's common to do in this way but in the USA that is that is unacceptable to do /.../

T: no they have they have uh (+) look at the book so it's acceptable

S2: OH YEAH! It is!

T: yeah?

S2: uhu

S3: honey, what are we supposed to do when the compliment is unacceptable?{dirigindo-se à professora}

T: accepting it means to be very modest

S9: yeah

T: yeah?

S9: It's the culture

T: It's very cultural

S9: yeah, the values of the culture

T: OK! Thanks!

S9: OK, I'll talk about agree and disagree that's uh::: (+) we use a lot of hesitation yeah?{ela retoma a apresentação do seminário}

T: OK!

Trecho Depois da Instrução/ Parte IV

Data: 20/10/2004

S3: uh what's to get **? Uh the majority of them {os alunos discutem possíveis respostas de um exercício}

S8: the majority

S3: How we could react to the majority? (+++)

S1: so most letter a, most letter b? (+)

S8: most letter uh:: I think most letter b

S3: b? what about you **S5**? (++)

S5: most letter b

S3: letter a and b

S4: a

S1: no I put b

S10: uh a

S3: a or b?

S1: no b ((risos)) (+++)

S2: it's just like uh uh (+) hair, it depends on the point of view

S9: I tell some secret to a person and the person and the person tells somebody else

S10: uhu

S1: (come on) we don't usually say anything to that person anymore [and we] it's not a good friend

S4: [yeah]I think that

S1: // don't let go! Run! Don't look back ((risos)) (++)

S1: like our enemies // in the Flintstones uh (+) it's when they usually are running and

the guy is shouting at them

S2: GO BACK!

T: // the person lies to you

S9: [yeah]

S2: [I think] that

T: lies to me

S2: the letter b

T: why did you lie to me? Why did you lie to me? Why? (++)

S2: in the letter a uh:: /.../

T: I would never forgive the person. The person is lying

S3: don't talk to the person

T: I think this I think it's wrong. It's wrong. I think that the best answer is not to do as I do, don't say

S3: but that's why a lot of people feel angry

T: [uhu]

S1: [yeah]

S3: it seems so cool sometimes you know just be cool and let it go yeah? (+) Just bugs a little

S6: // in psychology if you, like the teacher said, think without saying uh (+) who hides emotions uh it's not good for the body then you have to show your your feelings

S9: yeah

S7: I think so

S3: the feelings we hide we hide we don't say what bugs us [and the]

S5: [uhu yeah]

S3: person (+) you know would uh even know

T: yeah

S3: // why do people need to lie? Yeah? (+) And sometimes people just play I mean lying is natural to them or you know like something harmful to each other is natural for them to do and it bugs you and you don't have anything to say

S2: uh sometimes (+) you can have active voice or say it indirectly, it's something boring we don't demonstrate the uh::: sometimes we do not demonstrate it (+++)

S1: and // the questionnaire of uh::: (+) answered by the groups show that there is nobody in the film alike. this is nothing! Do we think all lies are relevant on all those seen questions? (++)

S2: for example uh for this in number nine uh (+) some friends are talking about some aspects someone is saying most of the time, so I think myself I usually say (+) just OK

S1: what about number ten? (++)

S6: number ten, it's not a good scene

S1: uhu yeah! Because those are things that make Americans angry because uh uh (+)it makes them feel boring like a ** [you]

S2: [uhu]

S1: then for Americans lying is like attempts that bugs them and for us like for example uh (+) if I say "OK, I'll meet you tomorrow at the library and I'll help you to do a paper"

S2: then you give a bolo ((risos)) (++)

S1: so the other day I'd give you some apology uh "I don't know, I forgot" uh that's OK to us like for example if you invite somebody to dinner OK? (+) In my house at six o'clock and you arrive at ten and uh you invite friends ((risos)) (++)

S2: it's normal to us. (+) We expect that when you make a party at eight o'clock but they will not arrive on time, this is normal but not uh uh to some cultures, not to Europe, the north of Europe (+) if you say twelve don't arrive two o'clock! Only if you have a good excuse or apologize (+++)

S6: if you sometimes lie as they lie, (+) it depends on the lie uh it's a big lie, I'll be very

angry. It depends on the situation too

S9: depends on the uh (+) how white is the lie /.../

S6: white lie?

S9: the lie for example I tell you uh (++) "OK, I'll go to your house" then you cook like uh a (pink stake) and I say "oh I love this". It's a white lie or if you lie about your age, personal aspects uh:::(+) others lies are unacceptable. So, those we have to be careful about.

Anexo V

**Trecho Antes da Intervenção
Parte I e II**

MC	F	N	L	P
All right	ET	1	4	I
And	ST	9	6,7,13,14,44,91,114	I
And	ST	12	23,26,27,30,31,59,63,64	II
As	AT	1	130	I
But	AB	9	1,22,28,46,7,107, 113, 129	I
But	TT	3	17,18,95	I
But	TT	1	29	II
But	AB	2	24,57	II
Eh	ST	7	22,52,54,78, 79	I
For example	AT	1	107	I
I don't know	TT	1	25	I
I think	AT	2	28,113	I
I think	TT	1	52	I
Just	AT	2	31,66	II
Just	TT	1	97	I
Just	TT	1	45	II
Just like	AT	5	16,54,78,114	I
Like	AT	2	13,95	I
No	AD	1	16	I
Oh yeah	AD	1	19	I
Oh, yeah	AD	1	58	II
Ok	AD	4	43, 124, 125, 126	I
Ok	ST	1	31	II
Or	TT	1	22	I
Or	ST	2	24,67	II
Or	ST	4	2,3,79	I
Right	ST	1	31	II
So	AT	3	11,25,54	I
So	TT	1	44	I

MC	F	N	L	P
So	TT	2	4,66	II
So	AT	4	26,31,32,46	II
So like	AT	1	22	I
T	ET	2	78, 107	I
Then	AT	1	14	I
Uh	ST	18	5,12,13,14,15,46,92,107, 108, 113, 114, 129, 130	I
Uh	ST	19	4,22,23,26,27,29,30,45,46,48,49,56,60,66,67	II
Uhu	AD	2	86,110	I
Uhu	AD	7	6,11,36,41,42,51,55	II
Uhu yeah	AD	1	20	II
Yeah	AD	22	20,34,36,41,48,49,61,65,66,71,73,74,75,81, 100,101,103,109,111,116,127	I
Yeah	ET	4	23,34,50,113	I
Yeah	ST	2	2,44	I
Yeah	AD	9	5,8,13,39,43,52,53,56,57	II
Yeah	ET	1	27,33	II
Yeah	ST	2	45,49	II
Yes	AD	1	85	I

**Trecho Depois da Intervenção
Partes III e IV**

MC	F	N	L	P
And	TT	1	54	IV
And	ST	15	9, 16, 18, 22, 39, 45, 49, 64, 69, 79,	IV
And	ST	6	1, 94, 126, 151, 172	III
As	AT	1	74	IV
But	TT	1	36	IV
But	TT	1	19	III
But	AB	3	127,133,157	III
But	AB	2	70, 71	IV
Come on	TT	1	18	IV
For example	AT	3	64, 68, 78	IV
For example	TT	1	57	IV
Hmm	ST	1	34	III
Honey	ET	1	163	III
I believe	TT	1	81	III
I don't know	AT	3	36,81,111	III
I don't know	TT	1	91	III
I mean	AT	1	49	IV
I mean	AT	1	7	III
I notice	AT	1	132	III
I noticed	TT	1	124	III
I noticed	AT	1	107	III
I think	TT	3	17,69,155	III
I think	AT	5	11,19,29, 64, 92	III
I think	AD	2	20, 27	IV
I think	AT	1	6	IV
I think myself	AT	1	58	IV
It doesn't matter	AB	1	96	III
Just	AT	4	39, 49, 58	IV
Just	AT	1	155	III
Just like	AT	1	15	IV
Like	AT	7	41, 50, 62, 64, 68, 78	IV
Like	TT	1	22	IV

MC	F	N	L	P
Like	AT	2	36	III
No	AD	2	10,13	IV
No	AD	2	119,120	III
Not	AD	1	35	III
Oh	AD	1	11	III
Oh yeah	AD	1	160	III
Ok	ST	1	68	IV
Ok	TT	1	172	III
Ok	AD	1	89	III
Or	ST	5	13, 50, 79	IV
Or	TT	1	142	III
Or	ST	6	7,8,25,107,127,155	III
S5	ET	1	7	IV
So	AT	2	58, 80	IV
So	TT	2	26, 74	III
So	AT	2	25, 109	III
So	TT	2	5, 67	IV
Then	AT	2	42, 78	IV
Then	TT	2	64, 66	IV
Then	AT	1	126	III
Uh	ST	29	1, 6, 12, 15, 22, 31, 41, 47, 52, 54, 57, 61, 65, 67, 69, 71, 74, 76, 78	IV
Uh	ST	18	1, 11, 19, 42, 45, 64, 65,67, 81, 87, 94, 117, 126, 132, 159, 172	III
Uhu	AD	2	17, 63	IV
Uhu	AD	5	55, 57, 58, 131, 162	III
Uhu yeah	AD	2	46, 61	IV
Well	TT	2	6,80	III
Yeah	AD	4	20, 26, 38, 43	IV
Yeah	ST	2	36, 46	IV
Yeah	AD	36	3,10, 23, 24, 27, 28, 38, 40, 49, 51, 53, 59,62,72,77,92,97,100,101,102,106, 113,114,128,129,135,136,139, 143,149,150,152,154,166,170	III

MC	F	N	L	P
Yeah	ET	3	18,75,172	III
Yeah	ST	1	13	III
Yes	AD	1	15	III
You know	ST	2	39, 50	IV