

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

Luíza Carolina Carneiro de Oliveira Guimarães

**MARCADORES DISCURSIVOS:** Tipos e Funções em aula da inglês como língua estrangeira

Recife  
2018

LUÍZA CAROLINA CARNEIRO DE OLIVEIRA GUIMARÃES

**MARCADORES DISCURSIVOS:** Tipos e Funções em aula da inglês como língua estrangeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, com área de concentração em Análises práticas de linguagem no campo do ensino.

Orientadora: Kazuê Saito Monteiro de Barros

Recife  
2018

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

G963m      Guimarães, Luíza Carolina Carneiro de Oliveira  
Marcadores discursivos: tipos e funções em aula de inglês como língua estrangeira / Luíza Carolina Carneiro de Oliveira Guimarães. – Recife, 2018.  
194 f.: il., fig.

Orientadora: Kazuê Saito Monteiro de Barros.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui referências e anexos.

1. Marcadores discursivos. 2. Interação. 3. Sala de aula. I. Barros, Kazuê Saito Monteiro de (Orientadora). II. Título.

410      CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2018-129)

**LUÍZA CAROLINA CARNEIRO DE OLIVEIRA GUIMARÃES**

**MARCADORES DISCURSIVOS: Tipos e Funções em aula da inglês como língua estrangeira**

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

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM 28/05/2018:**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Kazuê Saito Monteiro de Barros**  
**Orientadora – LETRAS - UFPE**

---

**Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna**  
**LETRAS - UFRPE**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Anahy Samara Zamblano de Oliveira**  
**LETRAS - UPE**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE pela oportunidade e experiência incrível que foi o mestrado. Vocês são professores, cientistas e profissionais excepcionais que fazem a instituição crescer e se tornar mais rica de conhecimento e pesquisas.

Em segundo lugar, sou muito grata à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kazue Saito M. de Barros por ter acreditado no meu potencial desde a época da graduação, me ajudando a amadurecer dentro do ambiente acadêmico, me apontando a direção e me mostrando os caminhos mais corretos a seguir. Além de orientadora e inspiração para mim, ganhei uma amiga que gosta de chás, passeios e boas conversas como eu.

Agradeço também a Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE pelo incentivo financeiro para pôr em prática a minha pesquisa, à qual me dediquei completamente nestes dois anos de fazer científico. Também sou muito grata às três escolas que aceitaram colaborar com esta pesquisa e foram sempre muito amistosas comigo.

Gratidão aos meus pais e meu irmão por, mesmo sem entenderem a minha pesquisa e como funciona a vida acadêmica, foram extremamente compreensivos nos momentos que precisei me afastar um pouco das reuniões de família para estudar e escrever, assim como estiveram comigo nos momentos mais difíceis, me apoiando em dias que eu não estava bem e me incentivando ao afirmarem que acreditam plenamente na minha capacidade de evoluir.

Ao meu namorado também devo muitos agradecimentos por ter feito tudo o que fosse possível para me fazer feliz nos meus momentos de fraqueza e medo, além de ter sido profundamente compreensivo quando precisei me ausentar para escrever, estudar e pesquisar. Rodrigo, meu amor, muito obrigada por ter me ajudado a seguir em frente e pelo carinho e conforto que você me passa.

Obrigada também pelo companheirismo de todos os meus amigos e colegas dessa jornada, em especial aos ‘Nelfianos’ Marcelo e Mirella, pelo apoio e disponibilidade para sanarem minhas dúvidas e trocarmos informações (e preocupações) a qualquer hora. Assim como agradeço aos professores que tive um contato mais próximo nessa jornada: Joice Galli, Alberto Poza, Fabiele Stockmans, Kazue Barros, Antônio Carlos Xavier e Virgínia Leal, muito obrigada por terem ampliado meus horizontes e me fazerem enxergar a ciência de uma forma mais holística. Agradeço também aos professores que aceitaram fazer parte da avaliação desta dissertação desde a qualificação (Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Judith Hoffnagel) até a defesa

(Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anahy Zamblano e Prof. Dr. Ewerton Luna) pela dedicação de ler este trabalho e trazer críticas e sugestões para torná-lo mais consistente.

Todas as pessoas e instituições aqui mencionadas tiveram papéis relevantes para que este trabalho fosse construído com toda dedicação e cuidado necessário, assim como, tiveram, cada um, a sua importância para meu crescimento acadêmico e pessoal. Ao final, posso dizer que o que mais me enriqueceu em todo esse processo foi estar rodeada de pessoas que me apoiaram e acreditaram em mim como pesquisadora, me ajudando a crescer e a trilhar meu caminho em direção ao futuro. A todos, Obrigada.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado se trata de um estudo de caso em três escolas da Região Metropolitana do Recife e, tem como objetivo principal, a descrição de como os Marcadores Discursivos (MDs) são usados na aula de inglês como língua estrangeira. Para tanto, temos como objetivos específicos a retomada das principais noções sobre MDs e dos aspectos etnográficos que influenciam nas aulas, para então observar as aulas de língua inglesa, buscando compreender os usos de MDs e a própria interação em sala de aula, confrontando nossos dados com nossas hipóteses. Esta pesquisa se insere nos estudos da Análise da Conversação e da Sociolinguística Interacionista e, tem como base as teorias de Schifffrin (1987), Barros (1991), Brinton (1996) e Castro (2009) para tratar sobre os MDs. Os resultados revelaram que a interação em sala de aula é bastante sensível aos aspectos etnográficos, fazendo com que haja uma hierarquia entre os falantes e tornando a conversação limitada a esta; assim como, os gêneros que circulam nesse ambiente acabam se restringindo aos do domínio pedagógico, fazendo com que os falantes não sejam expostos a um tratamento adequado da oralidade para que haja o domínio da fala, em inglês, nas diversas circunstâncias da vida cotidiana. Por isso, também levantamos uma discussão sobre o método *Communicative Approach* (abordagem comunicativa) de ensino de línguas estrangeiras, apontando para o fato de que ele não deve ser confundido com um tratamento adequado da oralidade, já que esse método apenas engloba os textos e gêneros orais do domínio pedagógico.

**Palavras-chave:** Marcadores discursivos. Interação. Sala de Aula.

## **ABSTRACT**

This dissertation is a case study in three schools in the Metropolitan Region of Recife and its main objective is to describe how Discourse Markers (DMs) are used in English as a foreign language classes. In order to do so, we have as specific objectives the resumption of the main notions about DMs and the ethnographic aspects that influence the classes; we intend to observe English language classes, trying to understand the uses of DMs and the interaction in the classroom, confronting our data with our hypotheses. This research is part of the studies of Conversational Analysis and Interactionist Sociolinguistics and is based on theories of Schiffrin (1987), Barros (1991), Brinton (1996) and Castro (2009) to deal with DMs. The results revealed that the interaction in the classroom is very sensitive to its ethnographic aspects, causing a hierarchy between the speakers and making the conversation limited to this; as well as, the genres that circulate in this environment end up being restricted to those of the pedagogical domain, so that the speakers are not exposed to an adequate treatment of orality so that there is the command of speech in English in the different circumstances of daily life. Therefore, we also raised a discussion about the Communicative Approach method of foreign language teaching, pointing to the fact that it should not be confused with an adequate treatment of orality, since this method only encompasses the texts and oral genres of the pedagogical domain.

**Keywords:** Discourse Markers. Interaction. Classroom.



## LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO

(.)	micro pausa
(..)	pausa de 1 a 3 segundos
(...)	pausa com mais de 3 segundos
!	entonação ascendente (emoção)
?	entonação ascendente (pergunta)
↘	entonação descendente
/	interrupção brusca da fala
[ ou [ ]	sobreposição de falas
ABC	(letras em caixa alta) tom mais alto
<u>abc</u>	(fala sublinhada) tom mais baixo
au-la	fala pausada
{ abre livro }	ações da aula e comentários da pesquisadora
(??)	parte de fala incompreensível
...	momento de dispersão ou conversas paralelas
>> <<	parte de fala entre as setas foi produzida em ritmo mais rápido
P	professor
A1	aluno 1
As	alunos falam juntos
:	alongamento de vogal que precede o sinal
~	momento de silêncio

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

MD: Marcador Discursivo

AC: Análise da Conversação

SI: Sociolinguística Interacionista

LT: Linguística Textual

ZPD: Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Hesitações de professores e alunos de acordo com a língua .....	88
Tabela 2 - Uso de MDs Cognitivos em português e em inglês por professores e alunos .....	89
Tabela 3 - Uso de MDs Textuais em inglês por professores e alunos.....	118
Tabela 4 - Total de MDs Textuais por professores e alunos .....	120
Tabela 5 - Uso de MDs Interativos por professores e alunos .....	137
Tabela 6 - Total de MDs Interativos por professores e alunos .....	138
Tabela 7 - Total de uso das categorias de MDs por professores e alunos .....	140
Tabela 8 - Total de uso das categorias de MDs .....	141

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>18</b>
2.1	UNIVERSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	18
2.2	OBJETIVOS, HIPÓTESES E PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	19
2.3	AMOSTRA E INSTRUMENTOS DE COLETA.....	22
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA GERAL.....</b>	<b>24</b>
3.1	PERSPECTIVAS NORTEADORAS.....	24
3.1.1	Análise da Conversação.....	25
3.1.2	Sociolinguística Interacionista.....	30
3.1.3	Etnografia da Comunicação.....	32
3.2	CONCEITOS E PRESSUPOSTOS.....	35
3.2.1	Teorias da aprendizagem.....	35
3.2.2	O método Communicative Approach.....	38
3.2.3	Língua.....	40
3.2.4	Texto e interação.....	41
3.2.5	Domínio Pedagógico.....	43
<b>4</b>	<b>MARCADORES DISCURSIVOS: CATEGORIAS E USOS.....</b>	<b>47</b>
4.1	ABORDAGENS E DEFINIÇÕES.....	47
4.2	MARCADORES E SUAS FUNÇÕES.....	55
4.2.1	Marcadores Cognitivos.....	55
4.2.2	Marcadores Textuais.....	56
4.2.3	Marcadores Interativos.....	57
4.3	MARCADORES DE LÍNGUA INGLESA.....	58
4.3.1	Marcadores Cognitivos.....	59
4.3.2	Marcadores Textuais.....	59
4.3.3	Marcadores Interativos.....	61

<b>5</b>	<b>ANÁLISE DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: USO DE MARCADORES DISCURSIVOS (MDs).....</b>	<b>63</b>
5.1	A ORGANIZAÇÃO DO EVENTO AULA: ASPECTOS ETNOGRÁFICOS.....	64
5.1.1	O canal.....	65
5.1.2	Os objetivos.....	66
5.1.3	O ambiente (setting).....	68
5.1.4	Tópico discursivo.....	71
5.1.5	Recorrência do evento.....	73
5.2	MARCADORES COGNITIVOS.....	75
5.2.1	Hesitações em inglês.....	75
5.2.1.1	<i>Ok/So/Oh</i> .....	80
5.2.2	Hesitações em português.....	85
5.2.3	Em que língua se hesita mais?.....	88
5.2.4	Quais dos falantes usam mais cada tipo de hesitação?.....	89
5.3	MARCADORES TEXTUAIS.....	89
5.3.1	And e Because.....	90
5.3.2	Ok.....	95
5.3.3	So.....	99
5.3.4	Like.....	104
5.3.5	But.....	109
5.3.6	Now.....	114
5.3.7	For start/Kind of this.....	116
5.3.8	Quais os marcadores textuais mais usados por cada falante?.....	118
5.3.9	Quem usa mais Marcadores Textuais?.....	120
5.4	MARCADORES INTERATIVOS.....	120
5.4.1	Yeah/Yes/No.....	121
5.4.2	Ok?.....	126
5.4.3	Right?/Alright?/That's Right.....	129
5.4.4	Y'know?.....	133
5.4.5	Sabe?.....	135
5.4.6	Quais os Marcadores Interativos mais usados por cada falante?.....	137
5.4.7	Quem usa mais Marcadores Interativos?.....	138
5.5	DISCUTINDO RESULTADOS: COMO O USO DE MDs DENUNCIA OS HÁBITOS INTERATIVOS DOS FALANTES.....	139

5.5.1	Qual categoria de Marcador Discursivo foi mais usada?.....	140
5.5.2	Quem usa mais cada categoria de Marcadores?.....	141
5.5.3	Oralidade, uso de MDs e o método Communicative Approach.....	142
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO.....</b>	<b>145</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em resumo, esta pesquisa busca descrever o uso de Marcadores Discursivos (MDs), por professores e alunos, em salas de aula de inglês como língua estrangeira. A análise levou a uma reflexão sobre as práticas do tratamento da oralidade em aulas de inglês, sobretudo em relação a um dos métodos mais frequentes e consagrados de ensino, o *Communicative Approach* (abordagem comunicativa).

Durante minha graduação em Licenciatura em Língua Inglesa surgiram questionamentos que me levaram a pensar sobre a abordagem da oralidade em língua estrangeira na sala de aula. Mais especificamente, foi durante as aulas de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa que comecei a refletir sobre a maneira de ensinar o inglês falado aos alunos. Para abordarmos a fala em sala de aula como professores, nos era instruído que conversássemos sobre algum tema com os alunos e depois fizéssemos com que eles discutissem entre si através de atividades como *role-play* (encenação), entrevistas e debates. Após essa etapa, nossa função era a de corrigir erros gramaticais, de pronúncia e vocabulário dos alunos e seguir com outro ponto da aula.

Essa seria a aplicação do método *Communicative Approach* para estímulo da fala numa aula de inglês. Esse método de ensino-aprendizagem de línguas enfatiza a interação como meio e objetivo final para atingir a proficiência em línguas estrangeiras. Através das técnicas deste método, os alunos praticam a língua-alvo a partir da interação entre si e com o professor. É baseado nas teorias de Hymes (1972), por seu trabalho sobre a *competência comunicativa* que redimensionou o olhar dos estudiosos sobre o que seria, de fato, saber uma língua, já que, para esse autor, não se baseava mais em apenas usar elementos estruturais para se comunicar, mas sim em também saber usar tais elementos nos vários domínios discursivos que há na sociedade.

No entanto, fui percebendo que o *Communicative Approach*, embora um dos melhores métodos de ensino, possui uma falha, pois apesar dos alunos serem estimulados a interagir, o desfecho das atividades acaba voltando a atenção para níveis estruturais da língua (a gramática, a fonologia e o léxico), enfatizando a ideia rígida de que é mais importante falar sem erros gramaticais do que ser compreendido dentro de um contexto, e isso faz com que muitas pessoas sintam vergonha de falar inglês fora da sala de aula justamente pelo medo de errar no uso da gramática, da fonologia e do léxico, esquecendo um pouco que há também adequações e inadequações de ordem interativa.

Foi então que, com os conhecimentos em Análise da Conversação (AC) e Sociolinguística Interacionista (SI) que eu havia obtido naquela mesma época, percebi que faltava uma abordagem da oralidade no ensino de língua inglesa que abarcasse competências pragmáticas da conversação.

Sabe-se que os professores devem trabalhar a *competência comunicativa* dos alunos, no caso, da modalidade falada, mas é uma tarefa das mais complexas, como apontam Barros & Joko (2017), as quais concentraram-se no estudo das rotinas pragmáticas de cumprimento e uso de estratégias de polidez que dificultam a aprendizagem de japoneses:

O reconhecimento da complexidade faz com que, por exemplo, Gabriele Kasper (1997), elabore trabalho sob o título *Can pragmatic competence be taught?*, em que compara diferentes estudos de natureza pragmática em L2. Neles, há vários objetivos de ensino, como estudo de marcadores discursivos e estratégias (House & Kasper, 1981), rotinas pragmáticas (Wildner-Bassett, 1984, 1986; Tateyama *et al.*, 1997), cumprimentos (Billmeyer, 1990), desculpas (Olshtain & Cohen, 1990), implicatura (Kubota, 1995), formas de reclamações e recusa (Morrow, 1996). Esses são exemplos de tópicos a serem abordados no tratamento de oralidade no ensino da maioria das línguas, implicando em estudos descritivos prévios sobre os fenômenos aí envolvidos. (BARROS; JOKO, 2017, p. 11).

Resolvi, então, investigar se havia alguma marca na fala dos alunos que refletisse essa perspectiva ausente e vi, em diversas pesquisas (SCHIFFRIN, 1987; BARROS, 1991; EDMONDSON, W. J.; HOUSE, 1981), a relevância dos Marcadores Discursivos (MDs) para falantes e ouvintes se entenderem e conduzirem a interação.

Os Marcadores Discursivos foram alvo de estudo de vários analistas que os observaram de diferentes perspectivas, mais formais ou mais funcionais. A própria definição do conceito varia, dependendo da postura teórica adotada e dos objetivos da investigação. No presente trabalho, adota-se o conceito de Schiffrin (1987), que se insere na linha dos estudos discursivos e interacionistas da linguagem. A autora defende que os Marcadores são um grupo de expressões compreendidas por membros de classes variadas, como conjunções, interjeições, advérbios e frases lexicalizadas que, num enunciado, são sintaticamente descartáveis (não altera o significado estritamente linguístico), mas pragmaticamente relevantes (carregam sentido que vão além do código). Para classificar as funções pragmáticas dos MDs, usamos as categorias estabelecidas por Barros (1991), a qual argumenta que essas expressões se dividem em Cognitivas, Textuais e Interativas, de acordo com a função que exercem na interação.

Desse modo, inicialmente esta pesquisa teve como motivação inicial uma preocupação com o ensino de inglês como língua estrangeira, por mim vivenciada no ensino diário da



língua. Uma hipótese era a de que haviam interferências da língua materna dos alunos (o português) no uso dos MDs em inglês. A falta de tratamento pragmático da oralidade se refletiria no uso de MDs inadequados, que não existem na língua inglesa - por exemplo, o uso de *kind of this* (tipo isso) para indicar imprecisão do enunciado seguinte. A hipótese não foi plenamente confirmada nos dados, talvez por termos restringido o estudo a alunos de nível avançado que, na maioria das vezes, já sabiam usar corretamente as partículas.

Neste trabalho, defendo a posição de que o método *Communicative Approach*, embora concentre atenção no ensino da habilidade falada tal foco não significa o mesmo que fazer um tratamento pragmático da oralidade: para tanto, seria necessário que os alunos dominassem não só o uso das formas mas também das funções e estratégias interacionais, além de aspectos contextuais como grau de (in)formalidade e variação linguística. Para Marcuschi (2001, p. 25) a oralidade equivaleria a:

uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Por isso, podemos dizer que o tratamento da oralidade em sala de aula seria justamente a análise, do professor com o aluno, de gêneros textuais orais e das questões de formalidade de uso da língua. No contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a oralidade recebe uma atenção especial devido ao fato do aluno não dominar a fala antes de começar a estudar e, por isso, o papel do professor é levar o aluno a conhecer e praticar os diferentes gêneros e situações de uso dessa língua, para que possam transpor esse conhecimento nas diversas circunstâncias fora da sala de aula.

Dessa maneira, partindo do conceito de Marcuschi (2001) para analisar novamente os dados da pesquisa, percebi que a falha do método *Communicative Approach* para que os alunos se sintam confiantes com a fala não se encontra na interferência da língua materna nas práticas orais da língua-alvo, mas sim na própria maneira de como esse método se apresenta para os professores de inglês.

Na organização desta dissertação, após esta contextualização, iniciamos pelo capítulo de aspectos metodológicos (Capítulo 2), no qual detalharemos as perspectivas teórico-metodológicas que embasam a pesquisa, detalharemos os objetivos, hipóteses e perfil dos participantes e falaremos sobre nossa amostra e os instrumentos de coleta. No capítulo 3, apresentaremos nossas perspectivas, conceitos e pressupostos que baseiam a pesquisa e o

capítulo 4, ainda teórico, é voltado para a elucidação dos estudos sobre MDs e suas categorias. Já o capítulo 5 se trata de nossa análise dos dados, na qual abordaremos aspectos etnográficos da aula, investigaremos como cada categoria de MD é usada por alunos e professores, responderemos nossas perguntas de pesquisa e veremos como o uso de MDs é sensível às características do evento aula e do domínio discursivo pedagógico. Por fim, o capítulo 6 condensa nossas considerações finais e a conclusão, onde iremos contrastar nossas hipóteses com os resultados encontrados; logo após, encontram-se as referências bibliográficas da pesquisa e os anexos, que correspondem às quatro aulas investigadas.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 UNIVERSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa se insere, em linhas gerais, na perspectiva da Análise da Conversação (AC) de linha etnometodológica que, preocupada com os aspectos organizacionais da interação, tem se concentrado na identificação de suas estruturas sequenciais, vistas como estreitamente ligadas às normas gerais que controlam a conversação. De base sociológica, o problema central da AC é descobrir as formas pelas quais a ordem social é criada e ratificada pelos interactantes.

Desse modo, essa é uma área da linguística que atua metodologicamente partindo da interpretação dos dados coletados para a construção de e/ou a comparação com modelos teóricos. Portanto, as pesquisas anteriores dos diversos autores que trataremos nos próximos capítulos nos servem de suporte, mas as descrições das funções e dos usos de MDs serão feitas através de nossos próprios dados, e não de valores pré-estabelecidos, visto que os contextos de produção de nossos dados de outros autores são bem diversos. Trata-se, assim, de uma perspectiva empírica e de metodologia indutiva.

Além disso, por buscarmos analisar o uso de MDs em sala de aula, também nos inserimos nos estudos da Sociolinguística Interacionista que procuram demonstrar que a fala-em-interação está sujeita a mudanças e interpretações, que podem variar de acordo com o comportamento linguístico (e também paralinguístico), como pistas e marcadores. Partimos do pressuposto de que os falantes se utilizam de *pistas de contextualização* (GUMPERZ, 1981) para direcionar o ouvinte em relação aos significados que estão pretendendo comunicar. Os Marcadores Discursivos podem ser considerados como uma das pistas de contextualização, vistas como pistas linguísticas que os participantes usam para marcar suas intenções comunicativas e para compreender a fala dos outros, assim construindo expectativas sobre os significados da interação.

Consideramos também a Etnografia da Comunicação para nortear os objetivos desse trabalho, já que também acreditamos ser relevante analisar os aspectos antropológicos que não só influenciam, mas também são influenciados pela interação do dia a dia. Por isso, não deixamos de lado o fato de que a interação envolve papéis sociais, comunidades de fala e competências comunicativas para acontecer. Assim, será pertinente considerarmos os aspectos etnográficos da interação em sala de aula, como será apontado no capítulo 5 desta pesquisa.

Sobre o estudo direto dos Marcadores Discursivos na interação, usamos como referência os trabalhos de Schiffrin (1987), para atribuir um olhar formal sobre o uso dessas partículas, e Barros (1991, p. 333), para trazer um ponto de vista funcional, e do qual usamos categorias (MDs Cognitivos, MDs Textuais e MDs Interativos) para nos basear a da análise dos dados.

A partir dessas premissas principais e de outras que serão elencadas nos próximos capítulos, iremos então tratar de nossos dados de maneira não só qualitativa como quantitativa, pois além de nos interessarmos pela maneira como os MDs estão sendo utilizados em sala de aula de forma a revelar como os alunos e professores constroem a interação e como essas partículas da fala apresentam seu valor, também nos preocupa saber quais os tipos de Marcadores que aparecem mais frequentemente na fala desses interlocutores, um aspecto que nos ajudará a diagnosticar os hábitos linguísticos dos falantes.

## 2.2 OBJETIVOS, HIPÓTESES E PERFIL DOS PARTICIPANTES

Com a presente pesquisa, temos como objetivo geral descrever, de forma qualitativa e quantitativa, o modo como Marcadores Discursivos são usados na aula de inglês como língua estrangeira tanto pelo professor, quanto pelo aluno. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: (a) retomar as principais noções sobre MDs (Capítulo 4) e (b) apresentar os aspectos etnográficos do evento aula (Capítulo 5, seção 5.1), assim como (c) observar a aula de inglês como língua estrangeira buscando apreender os usos de MDs e compreender a própria interação em sala de aula, de maneira a confrontar as hipóteses levantadas com as análises dos dados (Capítulo 5, seção 5.2 a 5.5). Após a análise dos dados, comprovou-se que a ocorrência de Marcadores está estritamente ligada às características do evento aula, assim, dada uma preocupação didática pessoal, julgou-se relevante inserir uma discussão sobre o tratamento da oralidade em sala de aula (Capítulo 5, seção 5.5.3).

Desse modo, nossas perguntas de pesquisa foram elaboradas de forma que tenhamos uma ideia mais clara de como e quanto os falantes fazem uso dessas pistas em sua fala e quais são as naturezas desses Marcadores, relacionando-as à categorização proposta por Barros (1991) aqui adotada. Ao analisar os MDs Cognitivos, nossos questionamentos são: (a) *Em que língua se hesita mais?* e (b) *Quais dos falantes usam mais cada tipo de hesitação?* Já ao refletir sobre os MDs Textuais, nos questionamos: (c) *Quais MDs Textuais foram mais usados por cada falante?* e, novamente, (d) *Quem usa mais os MDs Textuais?*, tendo os mesmos questionamentos sido aplicados quando da reflexão sobre os MDs Interativos, ou seja: (e)

*Quais MDs Interativos foram mais usados por cada falante?* e (f) *Quem usa mais MDs Interativos?*. Por fim, em nossas conclusões, discutimos a partir dos dados de nossas análises qual categoria de Marcador Discursivo foi mais usada de forma geral na interação aula de inglês como língua estrangeira (Capítulo 5, seção 5.5.1), buscando elucidar o porquê desse tipo de ocorrência; apresentamos também qual dos participantes usa mais cada categoria de MDs (Capítulo 5, seção 5.5.2), justificando através de aspectos etnográficos essa associação entre participante e tipo de Marcador.

Para as perguntas acima, as hipóteses atreladas são: item (a) os alunos e professores, de um modo geral, devem hesitar mais vezes na língua inglesa por ser justamente a língua-alvo da conversação em sala de aula, porém, uma parte das hesitações também deverá ser feita em português. Item (b) os alunos irão hesitar mais vezes em português devido ao fato de ainda estarem desenvolvendo sua proficiência na língua. Item (c), nossa hipótese é a de que os alunos usarão mais MDs Textuais de reformulação do discurso (como *like* e *i mean*), pois eles ainda não possuem a mesma proficiência na língua do que o professor, enquanto os professores usam mais MDs de organização da interação (como *ok* e *so*), já que eles têm o poder de coordenar a conversa. Item (d), acreditamos que os professores usarão mais MDs Textuais, pois presumimos que eles necessitarão sustentar sua postura de organizador da interação mais vezes do que os alunos necessitarão para reformular. Item (e) a hipótese é a de que ambos professores e alunos irão usar os MDs Interativos com função de verificação se seus interlocutores compreendem seus discursos (como *right?* e *alright?* no caso dos professores e *y'know?* no caso dos alunos). Por último, item (f) os professores deverão usar mais tipos de MDs Interativos de uma forma geral porque necessitam ter certeza de que os alunos estão compreendendo suas explicações e pedidos durante a aula, mesmo que ambos usem os esses MDs para checar se estão sendo compreendidos ou se uma informação já é compartilhada entre os falantes.

Por fim, para a primeira etapa de nossas conclusões, pensamos que os MDs Cognitivos serão os mais usados devido ao fato de não só a hesitação ser um hábito comum de modo geral, mas também por se tratar de um contexto de sala de aula, assim os alunos usarão essas marcas cognitivas com mais frequência por serem aprendizes. Para a segunda etapa de nossas conclusões, pressupomos que, enquanto os alunos usarão mais os MDs Cognitivos por causa de sua menor proficiência, os professores usarão os MDs Textuais e Interativos, pois necessitam estar sempre guiando a interação e conferindo informações com os alunos.

Essa pesquisa foi desenvolvida em três cursos particulares de bastante renome da Região Metropolitana do Recife, se tratando, então, de um estudo de caso sobre os estudantes de inglês como língua estrangeira no Recife. A permissão para a pesquisa acontecer nesses locais foi feita através de anuências assinadas pelos seus respectivos coordenadores e diretores. Optamos por não discriminar os nomes das escolas aqui, como acordado entre seus dirigentes, a pesquisadora e o Comitê de Ética em Pesquisa, desse modo, nossos dados foram geminados num só banco e trataremos deles de maneira pontual a partir dos que mais representaram o nosso corpus.

Participaram dessa pesquisa jovens com idades diversas entre 14 e 26 anos, e que já estão no último nível de aprendizado em suas respectivas escolas, e professores de nacionalidade brasileira, com idade a partir de 21 anos. Em cada escola, as aulas foram gravadas em uma turma de nível avançado, que continham, em média, 10 alunos e um professor. Ao longo de cerca de três meses, cerca de 30 horas/aula foram gravadas nas três escolas, resultando em cerca de 10h em cada uma das escolas.

Os professores, de modo geral, foram bastante amigáveis e não demonstraram incômodo com a presença da pesquisadora, os alunos também foram muito acolhedores, não se importando em terem suas conversas gravadas já que o procedimento foi esclarecido antecipadamente e os pais dos alunos menores de idade também concederam a participação dos filhos na pesquisa, cientes também dos procedimentos metodológicos necessários.

Essa pesquisa segue todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE (CEP/CCS/UFPE) e não faz menção de qualquer nome das escolas ou dos participantes envolvidos, sendo eles omitidos pela letra P (professor) ou A (aluno) e um número. Além disso, os únicos riscos da pesquisa foram os possíveis constrangimentos ou descontentamentos relacionados às gravações das aulas (mesmo sendo apenas em áudio), mas foi ressaltado que suas participações não eram obrigatórias e, caso algum aluno ou professor se sentisse desconfortável, poderia desistir a qualquer momento. Os voluntários não receberam qualquer gratificação, como também não arcaram com nenhuma despesa.

A pesquisadora se responsabilizou pelos dados e os tem armazenado em seu computador pessoal pelo período de três anos, contados a partir de sua coleta. Todos os dados foram utilizados apenas pela pesquisadora e sua orientadora, não sendo repassado a terceiros. Além disso, os resultados obtidos serão enviados em forma de relatório aos voluntários da pesquisa, podendo ser apresentados em congressos e publicados em revista científica, assim como serão apresentados na defesa da pesquisadora, à qual todos os voluntários serão convidados a participar. Após a defesa da dissertação, os dados desta pesquisa irão fazer parte

do banco de dados do NELFE, grupo de pesquisa do qual a pesquisadora faz parte, pelo período dos três anos citado anteriormente. Esta é uma pesquisa sem fins lucrativos.

### 2.3 AMOSTRA E INSTRUMENTOS DE COLETA

Para realizar a coleta de dados, utilizamos as gravações de aula em áudio conjuntamente com diários de campo e observações das aulas. Como mencionado anteriormente, três turmas do nível avançado de três escolas foram observadas e tiveram suas aulas registradas em áudio. Desse modo, gravamos 5 encontros de aula de uma turma de nível avançado de cada uma das 3 escolas, cada aula tinha 2 horas de duração, o que contabilizam 10 horas de gravação em cada escola (30 horas em 15 aulas, no total). Sobre os participantes, na escola 1 havia um professor e oito alunos, na escola 2 havia um professor e dez alunos e, na escola 3 eram apenas três alunos e um professor. Os trechos analisados aqui foram retirados de todas as três escolas, sendo duas aulas da escola 1, uma aula da escola 2 e uma aula da escola 3, totalizando quatro aulas, 8 horas de áudio transcritas. Embora, em cada turma, o número de alunos seja superior ao de professores, os volumes de fala são semelhantes, isto é, em cada aula o professor e os alunos falaram mais ou menos a mesma quantidade de minutos.

Seguindo as questões éticas, tanto professores quanto alunos foram informados acerca do modelo de observação. Julgamos que tal fato não pareceu ter interferido nos resultados, pois, como muitos autores relatam (SCHIFFRIN, 1987, 2001; MÜLLER, 2005; BARROS, 1991), os MDs vão aparecendo nas falas de acordo com a construção da conversação, sendo um ato espontâneo de uso, o que diminui a interferência da presença da pesquisadora na interação e da consciência dos alunos e professores sobre o que estava sendo analisado.

Houve algumas pequenas dificuldades durante a coleta dos dados, como, por exemplo a acústica das salas de aula que nem sempre era favorável à captação de áudio do gravador já que havia, muitas vezes, barulhos externos de carros, além do som constante do aparelho de ar-condicionado. O gravador, um Sony Px240, era posicionado sempre junto à mesa do professor, um ponto central em referência à localização das cadeiras dos alunos, que estavam dispostas em semicírculo em todas as escolas, uma característica do método conversacional.

Apesar dos ruídos atrapalharem bastante a escuta dos dados, quando o áudio em mp3 era passado para o computador pessoal, o volume poderia ser aumentado muitas vezes mais, sem que haja a perda da qualidade do som, algo que ajudou no momento de fazer as transcrições, que também foi auxiliada por um bom fone de ouvido. De qualquer maneira, os

resultados foram considerados satisfatórios em relação à acústica, e o material coletado se apresentou bastante rico.

Após a coleta dos dados, houve a fase de transcrição do material, que se iniciou pela escuta dos áudios completos seguindo-se da seleção do que seria mais pertinente utilizar para esta pesquisa. A transcrição foi feita levando em consideração aspectos como pausas, micropausas, entonações, interrupções, sobreposições e comentários do pesquisador. Damos maior atenção à transcrição dos momentos em que há mudança de tópicos, troca de turnos, interrupções, debates e conversas fora do tema da aula, desse modo, pude observar melhor as maneiras como os professores evitavam desvios de tópico, como os alunos faziam a construção de seus argumentos e como respondiam a atos de fala dos professores, por exemplo. Transcrevemos nossos dados através da separação por turnos de fala e fizemos a tradução para o português logo em seguida.

Portanto, a seleção do corpus foi feita de acordo com o tópico ou com a relevância da interação, ou seja, procuramos os momentos em que havia conteúdo mais consistente em termos de interação, por isso, deixamos de transcrever alguns momentos em que o professor pede as respostas de um quesito do livro didático, por exemplo, ou nas horas em que os alunos faziam atividades em grupos, pois era muito difícil de captar as conversas paralelas. O corpus foi dividido por aulas e, num total, ficamos com oito horas de material efetivamente transcrito, o que pode parecer algo pequeno, o representa bem nosso corpus total.

A fase seguinte se constituiu de quantificar os MDs utilizados nas aulas para compreendermos que categorias de Marcadores são mais utilizados na interação em língua inglesa; então, abordarmos esses MDs de acordo com a frequência de seus usos e com a maneira como foram empregados na fala e que possa ter refletido o objetivo da pesquisa e a posição defendida nesta dissertação. Nossas categorias de análise foram baseadas nos modelos teóricos já desenvolvidos (SCHIFFRIN, 1987; BARROS, 1991; MÜLLER, 2005; CONDON, 2001; BRINTON 1996). No entanto, em casos específicos em função da especificidades do contexto investigado, propusemos algumas categorias para contemplar os resultados encontrados em nosso corpus. Dessa forma, prezamos em manter a dualidade de perspectivas formais e funcionais, observando a função para obter a forma e fazendo o caminho reverso igualmente, da forma para a função.



### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA GERAL

Ao estudarmos fenômenos e características da interação face-a-face, estamos adentrando num ambiente onde a palavra-chave é *cooperação*. Não existe conversação em que apenas um sujeito contribui e desenvolve um tema, já que necessitamos saber se estamos sendo compreendidos e esperamos sempre alguma manifestação da outra pessoa para que saibamos que nosso texto está sendo ouvido e assimilado.

Desse modo, adianto que neste capítulo, delinearemos conceitos e linhas de pesquisa nos quais este trabalho está inserido assegurando que sempre, para conceber estudos sobre a fala, os conceitos principais giram em torno da palavra *cooperação*, já que esta equivale a um requisito mínimo de uma conversação entre dois ou mais interlocutores. Falaremos então sobre nossas perspectivas norteadoras (3.1): Análise da Conversação, Sociolinguística Interacionista e a Etnografia da Comunicação (3.3; assim como abordaremos conceitos-chave (3.2) para a compreensão da pesquisa: Teorias da aprendizagem, Língua, Texto e Interação, e o Domínio pedagógico.

#### 3.1 PERSPECTIVAS NORTEADORAS

Para estudar a interação é preciso não só considerar os modelos teóricos já produzidos pela ciência, como também construir novos a partir das investigações feitas com dados das pesquisas mais recentes, ou seja, por ser a prática social mais comum no nosso dia a dia (MARCUSCHI, 1986), a interação está em constante mudança ao longo dos anos e, para compreendê-la, precisamos reavaliar nossos modelos teóricos já estabelecidos e, ao mesmo tempo, formular outros. A Análise da Conversação e a Sociolinguística Interacionistas são perspectivas que constroem e analisam justamente esses modelos teóricos; a primeira se trata de um olhar um pouco mais estrutural da interação a fim de estabelecer padrões de como as pessoas se entendem e a segunda traz um ponto de vista mais contextual, buscando compreender como cada interação é sensível às circunstâncias ao seu redor, que também afetam os interactantes. Já a etnografia da comunicação abarca os aspectos antropológicos que fazem parte da interação, como o **evento comunicativo** em que ela está inserido, a noção de **comunidade de fala** e a **competência comunicativa**, conceitos que serão esclarecidos mais adiante. Nesta pesquisa, essas três perspectivas se complementam e dão sustentação para nossas investigações.

### 3.1.1 Análise da Conversação

Entendida como o estudo da interação social humana através do olhar da sociologia, da linguística e da comunicação, a Análise da Conversação (AC) é uma abordagem básica para compreender a estrutura presente na interação social já que parte do pressuposto de que existem regras interacionais pré-estabelecidas tacitamente entre as pessoas e tem por objetivo percebê-las na conversação rotineira e compreendê-las para tentar estabelecer padrões elementares de como as pessoas se entendem, como surgem e se desenvolvem os conflitos, como notam que estão agindo cooperativamente e coordenadamente.

Para poder atingir seu objetivo de compreender a organização de atividades sociais que exigem interação para estabelecer sua ordem, a AC se baseia na **etnometodologia** de Garfinkel (1967), pois, de raiz sociológica, os estudos etnometodológicos envolvem pesquisas empíricas que revelam justamente os métodos que os sujeitos utilizam para dar sentido e realizar suas ações do dia a dia, dessa maneira, propiciando praticamente todos os pressupostos da AC.

Em primeiro lugar, sabemos que a etnometodologia não trabalha com situações hipotéticas, teóricas ou fictícias, mas sim com o contexto real em que ocorrem as interações corriqueiras da sociedade. O pressuposto geral é o da existência de uma ordem que já faz parte da vida das pessoas, na qual os membros de uma comunidade de fala já possuem seus métodos organizacionais e reflexivos sobre a linguagem internalizados e, através desses métodos, em conjunto com outros participantes, vão organizando a interação entre si na vida cotidiana. Cabe então ao analista captar esses métodos e comportamentos que os próprios falantes utilizam para entender tal ordem, abdicando de métodos da sociologia que utilizam procedimentos dedutivos e quantitativos para compreender fenômenos do dia a dia<sup>1</sup>. Desse modo, solidificando esta ideia, Coulon (1995) afirma que:

O que a sociologia chama de ‘modelos’ é considerado pela etnometodologia como ‘as realizações contínuas dos atores’. Para a etnometodologia, mesmo quando os fatos contradizem, os sociólogos dão um jeito para encontrar explicações que se conformem a suas hipóteses preestabelecidas, em particular da ‘constância do objeto’. A etnometodologia substitui essa hipótese da ‘constância do objeto’ pela de ‘processo’. (COULON, 1995 p. 31)

---

<sup>1</sup> Quando falamos de fenômenos do dia a dia estamos nos referindo a ações cotidianas presentes na vida das pessoas, como: tomada de decisões, raciocinar, se comunicar, etc.

Assim, Coulon (1995) assinala essa diferença entre o olhar da etnometodologia e da sociologia, a qual também se encontra presente nos estudos de Garfinkel (1967), ao dizer que, enquanto os sociólogos veem os dados como objetos concretos, os etnometodólogos os veem como raciocínios ou métodos (conversacionais, psicológicos, lógicos etc.) que darão estabilidade à organização social e que estarão sempre em transformação. Ou seja, a realidade social não é um construto preexistente, ela é criada por seus atores em suas ações e interações.

Em segundo lugar, existe uma série de conceitos que transmitem a base epistemológica e metodológica dessa ótica sobre a organização social e a interação, sendo os principais: prática, membro, relatabilidade, reflexividade e indexicalidade.

No livro “Studies in Ethnomethodology” (Estudos em Etnometodologia), Garfinkel (1984) afirma que seus estudos se concentram nas atividades **práticas**, concretamente vivenciadas nos fatos sociais. Tal fato faz com que as experiências e fenômenos do dia a dia sejam completamente passíveis de uma pesquisa empírica, já que essas práticas vividas se configuram como parte dos métodos usados pelos indivíduos para estabelecer a organização social, como afirmam Garfinkel e Sacks (1986):

Essa política estabelece que as práticas de teorização e investigação sociológicas, os tópicos dessas práticas, as descobertas dessas práticas, as circunstâncias dessas práticas, a disponibilidade dessas práticas como metodologia de pesquisa e tudo o mais são, do início ao fim, métodos dos membros para a teorização e a investigação sociológicas. Inevitavelmente as práticas consistem em métodos dos membros para combinar conjuntos de alternativas, métodos dos membros para combinar, testar e verificar o caráter factual da informação, métodos dos membros para dar um relato das circunstâncias de escolha e das escolhas, métodos dos membros para avaliar, produzir, reconhecer, garantir e obrigar à consistência, coerência, efetividade, eficiência, engenhosidade e outras propriedades racionais de ações individuais e concertadas. (GARFINKEL; SACKS, 1986, trad. GAGO; MAGALHÃES, 2012, p. 226)

Assim, a noção de **membro**, então, entra em destaque por não ser representada por um indivíduo materializado ou uma pessoa física, mas sim pelo domínio da linguagem natural. Então, um membro de uma comunidade ou sociedade é qualquer indivíduo que domine a linguagem comum a fim de estar conectados à coletividade em questão, conhecendo assim as regras e comportamentos implícitos e participando das atividades rotineiras das práticas sociais. Desse modo, quando falamos de “linguagem natural”, retratamos o que Garfinkel (1986) diz quando afirma que o seu domínio consista:

nas particularidades de sua fala, um falante, em concerto com outros, é capaz de explicar essas particularidades e está, através disso, querendo dizer algo diferente do que pode dizer em tantas palavras; ele o está fazendo sobre contingências

desconhecidas em ocasiões reais de interação; e, ao fazê-lo, o reconhecimento de que está falando e de como está falando não são especificamente questões para comentários competentes. Quer dizer, as particularidades de sua fala não oferecem oportunidades para histórias a respeito de sua fala que valham a pena contar; tampouco suscitam perguntas que valham a pena fazer, e assim por diante. (GARFINKEL, 1986 trad. GAGO; MAGALHÃES, 2012, p. 226)

Por isso, ser membro de uma comunidade não significa apenas estar presente e compartilhar interesses com uma coletividade, sua significação vai além. Ao dominar a linguagem comum, ele é dotado da capacidade de construir a organização social em conjunto com outros falantes ao seu redor através da maneira como Garfinkel (1986) traz em seus estudos: reconhecendo de que está falando e como o faz.

Seguindo adiante, o conceito de membro está atrelado a outro igualmente relevante para a etnometodologia Garfinkeliana: o de **relatabilidade** ou **accountability** (COULON, 1995). Garfinkel (1986) afirma que não só as atividades práticas de membros de uma comunidade como também os próprios métodos internalizados que fazem essas atividades racionais podem ser habitualmente relatáveis. Ou seja, estamos dizendo que o mundo social é analisável, inteligível, relatável ao passo que as normas sociais cotidianas vão sendo acionadas pelos membros a partir do conhecimento que eles têm das normas que fazem parte do senso comum, o que gera um ciclo quando pensamos que ao relatarmos nossas práticas, estamos acionando as regras sociais compartilhadas.

Arelada a esse contexto, a **reflexividade** se refere justamente a esse ciclo quando pensamos que as descrições de nosso mundo relatável constituem também sentido e ordem em relação à atividade que está sendo realizada. Em outras palavras, na etnometodologia existe uma equivalência entre os atos de descrever e produzir a organização social. Segundo Garfinkel (1984), então, entender o mundo equivale a compreender a linguagem utilizada pelos seus membros e como estes constroem a realidade através da interação e das práticas do dia a dia.

A partir dessa noção, podemos, por fim, chegar ao conceito de **indexicalidade**, que podemos definir como os diversos sentidos que se conectam a uma palavra cotidianamente, em diferentes contextos, ou seja, sabe-se que uma palavra tem um significado transituacional, mas tem também um sentido distinto em outras situações particulares. Segundo Garfinkel (1984), o uso de certas palavras depende também da relação que o membro tem com os objetos dos quais elas tratam, assim como o tempo e o espaço também exercem influência sobre os seus significados. Por isso, o motivo de Coulon (1995) afirmar que os membros de

uma sociedade procuram transformar as expressões indexicais em objetivas demonstra que isso acontece para tentar dar completude aos enunciados relatáveis das práticas sociais.

Segundo as pesquisas etnometodológicas, além da investigação do contexto imediato no qual ocorre a interação, é importante considerar outros fatores que influem no seu sentido integral como: o falante e sua relação com o ouvinte, os eventos e suas significações passadas, o momento de formulação e a situação em que ocorre a interação. A indexicalidade faz justamente o papel de nortear os atores sociais para a compreensão do que está sendo dito, tudo isso com base em métodos tacitamente compartilhados de como uma expressão indexical pode se transmutar a depender dos fatores externos e internos de sua elocução (GARFINKEL, 1984).

Levando em consideração, então, os conceitos e conjecturas aqui discutidas, podemos resumir a etnometodologia como a abordagem que busca investigar como os membros fazem a organização da sociedade e a construção da realidade através de práticas cotidianas coordenadas e por saberem, internamente, métodos implícitos de interação em grupos sociais.

Com esses pressupostos, a Análise da Conversação nasce frente a uma grande preocupação com seus procedimentos metodológicos, materializando-se como a pesquisa empírica que justamente tentará compreender os métodos que os interactantes utilizam para dar sentido a suas interações e práticas do dia a dia. Devido a isso, não há modelos teóricos pré-estabelecidos, o que há são as próprias ações dos membros, como raciocinar, se comunicar e tomar decisões em seu cotidiano.

Em seu curso com pesquisa empírica focada em entender a sociedade através da interação, desde a tese de Harvey Sacks (1967)<sup>2</sup> (MAYNARD, 2013) até os dias de hoje, a AC promoveu uma mudança de paradigma nas ciências sociais, assim como acompanhou as mudanças de paradigmas da Linguística contemporânea. Atualmente, seu foco incide nos procedimentos ativados na fala-em-interação através da observação de como os indivíduos cooperam sistematicamente para a organização da conversação a fim de evitar conflitos ou reparar problemas conversacionais seja por troca de turnos, seja por reparações, reações colaborativas, etc.

A AC parte do pressuposto de que a conversação é um sistema nada randômico, mas sim bastante organizado, negando pressuposições de que ela seria inalisável e a escrita seria considerada superior a ela por não parecer caótica à primeira vista.

---

<sup>2</sup> SACKS, H. *The search for help: No-one to turn to*. PhD dissertation, University of California at Berkeley, Department of Sociology. 1968 citado por MAYNARD, D. W. *Everyone and No One to Turn to: Intellectual Roots and Contexts for Conversation Analysis In The Handbook of Conversation Analysis*. Edited by Jack Snidell and Tanya Styvers. Blackwell publishing, 2013, p. 11

Sacks (1967), Schegloff (1968) e Jefferson (1972) foram os pioneiros na argumentação de que o essencial não é focar na língua por si só, mas sim na sua importância como um veículo de ação social passível de análise por apresentar situações concretas e organização própria. A partir daí surgiram vários pontos de vista para abordar a interação, a exemplo dos estudos sobre a troca de turnos, os pares adjacentes, as sequências inseridas, as sequências paralelas, correção e reparo, e dos estudos sobre pistas de contextualização, como os *back channels* e Marcadores Discursivos; todos esses serviram para expandir as possibilidades de analisar e perceber como a interação nos ajuda a compreender a ordem social.

Há também pesquisas sobre o papel dos aspectos paralinguísticos, como os gestos, o riso, os silêncios e os olhares, assim como existem também pesquisas preocupadas com aspectos da macroorganização da interação, que se concentram em analisar as sequências de abertura, pré-abertura, fechamento e pré-fechamento de falas, observando a conversação como um todo.

Segundo Mondada (2005), em se tratando de coleta de dados, a

AC insiste no estudo das interações naturais que normalmente ocorrem em ambientes sociais e, conseqüentemente, na necessidade de gravações de atividades reais situadas para uma análise detalhada de sua ordem endógena relevante. (MONDADA, 2005 p. 33 – tradução nossa)

Dessa maneira, ao se preocupar com a naturalidade das práticas sociais sem intervenção externa, os pesquisadores passam a sentir o efeito do “paradoxo do observador” (LABOV, 1972), que diz que dificilmente há dados provindos de uma observação naturalmente ocorrida, o que até atualmente faz com que os analistas da conversação procurem meios de registrar interações com o mínimo de intervenção possível. Ainda não basta que os dados sejam bem coletados, mas as transcrições deverão ser as mais fiéis possíveis, o que também não é uma tarefa nada fácil já que ruídos externos quase sempre estão presentes para dificultar o ofício de transcrever.

Atualmente, seguindo Stivers & Sidnell (2013), a AC tem se preocupado em focar em cinco postulados principais para uma pesquisa com bons resultados: (i) seus pressupostos teóricos; (ii) seus objetos de análises; (iii) os dados; (iv) a preparação dos dados para a análise; e (v) os métodos analíticos.

### 3.1.2 Sociolinguística Interacionista

Quando estudamos as propriedades da fala, sabemos que as pesquisas interacionistas focam no conhecimento humano que vai além das regras gramaticais e do léxico para darem sentido a suas investigações. Resta saber, então, o quanto desse conhecimento afeta a maneira de como as pessoas se entendem e se conectam, gerando diferentes peculiaridades conversacionais para cada tipo de contexto.

Esse é justamente o papel da Sociolinguística Interacionista (SI), é uma disciplina da linha da conversação que

tem em suas origens a procura por métodos replicáveis de análises qualitativas sobre a nossa habilidade de interpretar o que interactantes desejam transmitir nas práticas comunicativas do dia a dia. (GUMPERZ, 2001, p. 215 – tradução nossa)

Indo além, um dos grandes pesquisadores da SI, Erving Goffman (1964), lançou seu olhar sobre a prática comunicativa e observou a existência de uma ordem interativa que organiza a fala e faz a ponte entre o linguístico e o social. Este pensamento deveras influencia o argumento da Análise da Conversação de que as regras interativas mantêm uma relação intrínseca com os falantes e não com a gramática ou com as regras sociais externas.

Este mesmo autor delineia questões pertinentes para uma pesquisa inserida na SI, como as seguintes: como podemos distinguir as diferentes possibilidades de encontros face-a-face? Quais são os sinais interativos que os falantes utilizam e como eles estão marcados na fala? Quais são os processos dialógicos da interação em que os participantes se inserem e como eles exteriorizam a pessoa que são para os outros?

Segundo Goffman, há atributos sociais que estão correlacionados à fala e não podem passar despercebidos, tais como: se os falantes são do próprio sexo ou de sexos opostos, se um é subordinado ao outro, o número de interactantes presentes, se é uma interação presencial ou à distância (telefone, internet etc.), se há um script ou é algo espontâneo, o nível de formalidade da situação, entre outros fatores. Estes são atributos etnográficos que devem ser levados em consideração ao analisarmos **situações sociais** (GOFFMAN, 1964, p. 17), estas que, por sua vez, correspondem a “qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado” (GOFFMAN, 1964. p. 18).

Para a SI, de uma maneira geral,

A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um sistema de ações face-a-face (sic) que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social. (GOFFMAN, 1964, p. 19).

Paul Grice (1989) também deu sua contribuição no início dos estudos pragmáticos para os postulados da SI através de sua teoria das implicaturas, as quais podemos nos referir, dentro dos estudos de SI, como **inferências**. As inferências concernem basicamente ao que os falantes querem comunicar além do que está explícito através de sua mensagem demonstrando que, dos processos de implicaturas surgidas na interação, sucedem os princípios da cooperação conversacional, os quais atestam mais uma vez para a importância dos conhecimentos extracomunicativos na interação humana através das percepções dos interactantes sobre as informações e como estão sendo ditas na conversação. Isso, portanto, implica dizer que um dos objetivos da SI é apresentar a compreensão da interação como um processo inferencial, por isso, Gumperz diz que o objetivo é mostrar como

Indivíduos que participam em tais trocas de conhecimentos usam a conversa para alcançar seus objetivos comunicativos em situações da vida real, concentrando-se nos processos de criação de significados e nos pressupostos já obtidos, que estão na base da negociação de interpretações da realidade. (GUMPERZ, 2001, p. 218)

Portanto, para a SI, a interação é puramente um processo de **negociação** tanto para compreender o que o outro quer nos dizer quanto para ir além e tentar entender o que o outro não nos quer dizer abertamente.

Desse modo, para compreender o discurso do nosso interlocutor, Gumperz (1982) fala das **condições de contextualização** para que nosso objetivo como interactante seja alcançado. Grosso modo, ao conversarmos com outras pessoas, damos pistas de natureza sociolinguística para transmitir nossas intenções comunicativas ou para inferir os propósitos do nosso interlocutor, tais como: uma mudança de código ou dialeto, as pausas, as hesitações, os Marcadores Discursivos, ou mesmo a entoação, o tom de voz ou o acento. Assim, quando um ouvinte não apresenta nenhuma reação a essas pistas ou não conhece sua função, pode haver divergências de interpretação que são capazes de gerar conflitos na fala.

As falhas de comunicação desse tipo, em outras palavras, são consideradas gafes sociais e levam a julgamentos errôneos da intenção do falante, muitas vezes não são identificadas como simples erros linguísticos. (GUMPERZ, 2001, p. 152 – tradução de MEURER; HEBERLE)



Uma análise baseada no aporte da SI, portanto, se concentra em perceber que o engajamento numa interação verbal não acontece só pela expressão de nossos pensamentos, mas sim num processo que envolve a troca de informações através do léxico e da gramática que é compartilhada, assim como por intermédio de sinais indexicais que fazem associação direta entre o signo e o contexto.

Vemos assim como a Sociolinguística Interacionista se harmoniza com os preceitos da Análise da Conversação, já que as diretrizes que guiam as pesquisas nessas linhas formam um continuum que tem como objetivo perceber a organização humana em sociedade e nas mais diversas circunstâncias, através da pesquisa empírica de ordem etnográfica (na linha da SI) e etnometodológica (seguindo a AC), na qual se trabalhará com dados coletados de fontes de conversação natural (ou o mais natural possível). A SI não objetiva fornecer maneiras de solucionar conflitos e gafes na interação, assim como na AC o intuito é de entender como os próprios interlocutores resolvem essas questões, fazendo com que possamos entender melhor a nossa realidade linguística em interação.

### 3.1.3 Etnografia da Comunicação

Nesta pesquisa também damos relevância a aspectos sociais e culturais que influem na interação, já que sabemos que estas são dimensões que não podemos dissociar de nossa vivência em sociedade justamente porque nós a formamos a partir da interação e essa, por sua vez, é formada também por nosso meio social.

A etnografia, portanto, vem para nos esclarecer esses aspectos sociais que devemos levar em conta na análise da interação, já que se trata de um campo de estudos preocupado com a descrição e análise da cultura. Todavia, quando falamos de etnografia da comunicação estamos tratando da preocupação sociológica com a interação, com os papéis sociais, com as comunidades de fala e com as competências comunicativas que estão presentes na interlocução (SAVILLE-TROIKE, 1982).

Se, de um lado, a etnografia busca a compreensão do comportamento comunicativo dos indivíduos em situações específicas, do outro ela também procura formular conceitos e teorias que revelem uma metateoria geral da comunicação humana; esses dois enfoques vão

sendo postos em prática a partir da compreensão de conceitos universais e de uma vasta gama de dados coletados em diversas comunidades.

Um grande nome da etnografia é Dell Hymes com seu artigo “The Ethnography of Speaking” (1962), no qual traz uma série de conceitos a serem levados em consideração numa análise etnográfica. Nesse sentido, um dos conceitos é também o foco dessa ciência: a **comunidade de fala**. Há muitas definições propostas e, de fato, não é um conceito tão fácil. Vê-se que Bloomfield (1933) e Gumperz (1962) a tratam como a frequência de interação por um grupo de pessoas, já Labov (1972) a interpreta como atitudes e valores compartilhados de acordo com as formas e uso linguístico; Hymes (1972) define comunidade no sentido de suas regras de fala e interpretações compartilhadas através do desempenho linguístico. No entanto, há o consenso entre os linguistas de que a comunidade de fala não pode ser definida como um grupo de pessoas que falam a mesma língua, o que há são critérios para haver um consenso, como os apontados por Saville-Troike (1982):

1. É qualquer grupo dentro duma sociedade que tem qualquer coisa significativa em comum (incluindo religião, raça, idade, surdez, orientação sexual ou ocupação, mas não cor de olhos ou altura)
2. É uma unidade de pessoas, limitada geograficamente, tendo uma gama completa de oportunidades de papéis (uma tribo ou nação organizada politicamente, mas não uma unidade de um único sexo, idade ou classe como um mosteiro, asilo para idosos ou gueto).
3. É uma coleção de entidades semelhantemente situadas que têm algo em comum (tais como o mundo ocidental, países em desenvolvimento, mercado europeu ou as Nações Unidas). (SAVILLE-TROIKE, 1982. p. 4 – tradução nossa)

No caso dessa pesquisa, um curso de inglês pode ser considerado uma comunidade de fala já que as pessoas presentes se reúnem num lugar determinado com um objetivo em comum: ensinar ou aprender inglês. Assim, numa comunidade de fala, a interação acontece através de eventos comunicativos que demonstram certa sistematicidade de encontros e se organiza através de componentes descritíveis como: a estrutura, o ambiente (*setting*), os participantes, os propósitos etc. (falaremos mais dessas categorias no capítulo 5). Para Hymes (1974 apud FIGUEIROA, 1994), uma comunidade de fala não representa uma homogeneidade, mas sim uma “organização da diversidade” (p. 433 – tradução nossa).

Devemos aqui mencionar também da **competência comunicativa**, que corresponde a um pressuposto inicialmente formulado por Chomsky (1978) e que diz respeito a um conhecimento tácito de sua própria língua, apresentado por um falante nativo, lhe permitindo reconhecer sentenças que gramaticalmente pertencem ou não à sua língua, ou seja, é um construto basicamente biológico dos seres humanos. Reagindo a essa premissa, Hymes (1974

apud FIGUEIROA, 1994) afirma que há um outro tipo de competência que não seja puramente gramatical e que merece a mesma relevância. Para ele,

A competência comunicativa envolve saber não só o código linguístico, mas também o que dizer a quem e como dizê-lo apropriadamente em qualquer dada situação. Trata-se do conhecimento social e cultural que se presume que os falantes possuam para que possam usar e interpretar as formas linguísticas. (SAVILLE-TROIKE, 1982, p 3 – tradução nossa.).

Em outras palavras, nas pesquisas etnográficas, os indivíduos são vistos como dotados de uma competência para a comunicação que os permite saber quem pode ou não falar em devidas situações, quando é a hora de falar e quando é a hora de silenciar, quais são os comportamentos não-verbais esperados em cada situação, quais as rotinas para a troca de turnos quando se interage, entre outras características que temos como providas desses saberes. Devido a isso, se percebe que há uma ligação muito forte entre a interação e a cultura dentro da etnografia, sendo a linguagem um dos símbolos para a representação cultural, a qual é passada para a próxima geração dos membros das comunidades.

Segundo Hymes (1972), numa pesquisa etnográfica, é necessário considerar três unidades de análise: a situação, o evento e o ato. Quando se fala de **situação comunicativa**, estamos nos referindo ao contexto no qual a comunicação ocorre, como numa festa, numa missa religiosa, uma escola etc. Desse modo, uma situação pode permanecer a mesma com uma mudança de local (por exemplo: dentro de meios de transporte), assim como pode mudar no mesmo lugar se diferentes atividades acontecem em momentos diferentes (como numa apresentação musical, que depois que tudo termina, fornece outro contexto comunicativo).

Já o **evento comunicativo** se trata da unidade mínima básica para análise e é definido por seus componentes em sua duração: seus objetivos, o tópico geral, os participantes, o uso de determinada variante linguística, a manutenção das mesmas regras de interação, e de preferência num mesmo local. Trataremos sobre o evento aula no capítulo 5, em que vamos adentrar nessas características com mais profundidade.

O **ato comunicativo** é definido como a ação intrínseca da comunicação, com funções interacionais. É tudo aquilo que podemos fazer com nossa capacidade de comunicação para alcançar o que desejamos, como fazer um pedido ou dar um comando, fazendo uma declaração, podendo ser verbais ou não. Um exemplo disso são as várias maneiras de se pedir para abrir uma janela nas formas verbais (“você pode abrir a janela?” ou “gostaria que abrisse a janela” ou mesmo “por que não abre a janela?”) e não verbais (um piscar de olhos, um dedo

apontando ou talvez um sinal de calor com as mãos). Da mesma maneira, um mesmo comportamento observável pode constituir ou não um ato comunicativo em diferentes comunidades de fala, por isso sabemos que, em alguns lugares, deixar comida no prato pode ser apenas um sinal de satisfação, enquanto que, em outros, é uma ofensa aos anfitriões.

Seguindo adiante, o “fazer etnográfico” envolve primeiramente a pesquisa de campo, que pode incluir a observação com ou sem participação na comunidade, a introspecção e a entrevista. Pensando assim, a proposta da pesquisa deve permitir a abertura para categorias e modos de pensar que não sejam antecipados pelo pesquisador (SAVILLE-TROIKE, 1982). Assim, apesar de o pesquisador não poder pressupor o significado de “língua” e “linguagem” de uma comunidade que não seja a sua, sua própria comunidade pode ser um objeto de análise na medida em que ele possa contrastá-la com outras, revelando o relativismo cultural de que trata a etnografia.

Por fim, vemos como a ciência etnográfica tem uma forte relação com a SI e a AC, pois tratam de encadear o aspecto social na interação de maneira a se completarem, já que agora, a partir dessas perspectivas básicas, podemos ver o quanto a interação interfere na construção da sociedade e das relações interpessoais, assim como observamos o quanto os aspectos de como a sociedade se constitui interferem na construção das as interações entre indivíduos. A partir de agora, os conceitos que virão como básicos para o enfoque desta pesquisa serão adotados com sua definição dentro das teorias que englobam a interação e as relações sociais como premissas para compreender a linguagem e tudo em seu entorno, assegurando o ponto de vista que sustentamos com este trabalho.

## 3.2 CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

Para que haja uma melhor compreensão das perspectivas e posições que tomamos nesta pesquisa, é importante tratarmos de alguns conceitos e pressupostos que nos baseamos para falar sobre o estudo da interação em sala de aula. Dessa maneira, nesta seção iremos discorrer sobre as principais noções que adotamos aqui: as teorias da aprendizagem, língua, texto e interação e o domínio discursivo.

### 3.2.1 Teorias da aprendizagem

Não se pode negar que, para aqueles que se dedicam à formação de professores e se inserem num contexto analítico do domínio pedagógico, a relevância das teorias da

aprendizagem se torna ainda mais incisiva, pois a partir da incorporação da pesquisa numa perspectiva de ensino-aprendizagem se pode compreender melhor a natureza da investigação como uma maneira de revelar a realidade.

Fazendo um paralelo com a linguística, o caminho traçado pelo desenvolvimento das teorias da aprendizagem tem muito a ver com o seu crescimento. Durante o reinado do estruturalismo de Saussure (1916), o seu pensamento sincrónico<sup>3</sup> sobre a língua recebia muitas influências do behaviorismo clássico (WATSON, 1913) para conceber o estudo da língua como de carácter estático e homogêneo.

Esse modo de compreender o processo de aprendizagem do início do século XX parte do preceito de que a conduta do indivíduo, para aprender algo, se dá por meio de unidades analíticas (estímulos e respostas) que vão revelar a frequência de seus comportamentos e poderão condicioná-los a atitudes determinadas.

Metodologicamente, o behaviorismo (também chamado de comportamentalismo) se baseia em três possíveis maneiras de investigar a realidade: a) a observação do comportamento experimentalmente controlado; b) a observação do comportamento em ambiente natural; e c) a interpretação de relações comportamentais conduzidas por experiência empírica (WATSON, 1913).

No entanto, foi com o trabalho de B. F. Skinner (1974) e seu behaviorismo radical que essa perspectiva tomou rumos concretos e influenciou radicalmente pesquisas de diferentes âmbitos. A partir da análise comportamental de indivíduos em ambiente natural, Skinner pôde perceber como uma resposta a um estímulo (positivo ou negativo) gera uma consequência que tem grandes probabilidades de acontecer mais de uma vez em contextos semelhantes, o que ele chama de Comportamento Operante. Desse modo, na medida em que damos um estímulo (ou reforço) a uma ação, condicionamos indivíduos a repetirem um comportamento. É, por exemplo, o que acontece quando pais e/ou professores dão recompensas por notas positivas, estimulando crianças a manterem o comportamento de bons alunos.

No entanto, essa perspectiva começou a sofrer bastante crítica com o passar do tempo, já que muitos autores, como Carl Rogers (1961), o acusavam de reduzir o comportamento humano ao controle e previsibilidade de ações e de transformar a educação num modelo que parte do meio para o indivíduo, quando deveria ser o contrário.

---

<sup>3</sup> Ao estudo da língua num recorte específico do tempo, Saussure denominou **sincronia**, e se caracterizava por compreender a língua a partir de seu carácter estático, descritivo, homogêneo e regular de uma determinada época.

Noam Chomsky (1975) também critica o behaviorismo quando aponta a limitação dessa perspectiva para moldar a linguagem e a aprendizagem. Sendo o defensor do gerativismo na trajetória epistemológica linguística, esse linguista, filósofo e cientista cognitivo defendia que o poder de comunicação dos seres humanos provinha de suas ferramentas cognitivas gramaticais inatas e não de apenas estímulos externos que os fariam se comunicar.

Apesar disso, a história das teorias da aprendizagem se desenvolve por outro caminho. Para Jean Piaget (1971), por exemplo, o conhecimento não seria naturalmente inerente ao sujeito, nem muito menos algo que provenha das observações do meio que o cerca. Na verdade, na sua corrente (a teoria cognitiva ou epistemologia genética), o conhecimento é desenvolvido a partir de quatro fases dispostas ao longo de estágios de desenvolvimento que vão sendo ordenadas de acordo com a idade da criança. Ou seja, há os seguintes períodos: a) sensório-motor (24 meses de idade), em que a criança vai conquistando o universo imediato que lhe cerca através da percepção e dos movimentos; b) pré-operatório (2 a 7 anos) fase marcada pelo aparecimento da linguagem oral e da capacidade de usar símbolos e imagens dos objetos do ambiente; c) operatório concreto (7 a 12 anos) no qual a criança começa a utilizar conceitos com os números e suas relações e a linguagem se torna mais socializada; d) operatório formal (entre 11 e 12 anos) marcado pelo raciocínio lógico e sistemático.

Para Piaget (1971) o desenvolvimento cognitivo acontece por um processo de adaptação causado por um desequilíbrio na maneira como as crianças veem o mundo. Assim, a partir da assimilação dessa nova informação, a criança é capaz de substituir esquemas antigos de compreensão da realidade por novos.

Esse mesmo autor também fazia insinuações ao socioconstrutivismo (ou **sociointeracionismo**, como preferimos chamar aqui) que viria com Lev Vygotsky (1988; 2001) e traduzia a aprendizagem como uma dialética das interações com o outro e com o meio. Diferentemente de Piaget (1971), que pregava que a organização das estruturas mentais precedia o desenvolvimento da criança, Vygotsky (1988) dizia que era o próprio processo da aprendizagem que estimularia o desenvolvimento mental. Essa teoria ganhou força em paralelo com os estudos da pragmática (AUSTIN, 1962), os quais compreendiam a linguagem em seu contexto de uso na comunicação e, por isso, estudar os objetivos da comunicação aplicados ao processo de ensino-aprendizagem pareceu uma combinação bastante promissora. Desse modo, é possível fazer um paralelo entre o sociointeracionismo e a pragmática devido ao fato dessas duas perspectivas tratarem da linguagem em seu contexto de uso.

Na teoria do sociointeracionismo, encontra-se o que se chama de **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZPD), noção em que se diz que a aprendizagem ocorre exatamente no limite entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Isto é, a ZPD é justamente a distância que há entre o que o indivíduo já sabe e o que ele tem potencial para aprender, e é nessa região que se desempenharia o papel da educação de partir do que o aluno já sabe para impulsionar seu desenvolvimento para o conhecimento proximal (ou potencial).

Devido a isso, Vygotsky (2001) atesta a importância da interação, juntamente com a ZPD, como um fator de nivelamento para entender o conhecimento real do aluno. Ou seja, quanto mais diversidade nas interações, maior será demonstrado o domínio dos alunos sobre algum conhecimento e mais apto ele poderá aprender outras coisas.

Portanto, esta pesquisa incorpora em sua fundamentação, a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1988, 2001) como um alicerce para o processo de ensino-aprendizagem que será retratado aqui, reforçando o valor da interação a partir de uma teoria que enxerga aquele que aprende e aquele que ensina em uma relação interligada. Desse modo, adotamos neste trabalho que o processo de ensino-aprendizagem se apresenta no *continuum* da relação interpessoal entre indivíduos e é trabalhando com o que os alunos já sabem que podemos estabelecer o próximo passo aonde eles podem chegar.

### 3.2.2 O método Communicative Approach

Ao longo dos anos, o ensino de língua inglesa passou por várias mudanças de paradigmas que influenciaram e continuam influenciando, atualmente, o ensino de línguas estrangeiras como um todo. Hoje em dia, podemos ver nas escolas que se pode mesclar os diferentes métodos com o intuito de auxiliar a compreensão do aluno, porém, o *Communicative Approach*, método mais contemporâneo, ainda é o mais adotado e indicado para garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com sucesso no caso da língua inglesa.

O método de ensino de línguas estrangeiras mais antigo é o da **Tradução e Gramática**, nele, as aulas são ministradas na língua mãe, focando nas regras gramaticais de maneira expositiva, através das quais os exercícios eram apenas traduções de frases sem contexto (PRACTOR, 1979 apud. BROWN, 2000), diferente do método comunicativo, esse não focava na habilidade oral.

Dando sucessão, o **Método Direto**, bastante popular no século XX, no qual as instruções em sala de aula eram dadas na língua estrangeira, a pronúncia e a gramática

corretas eram enfatizadas, assim como a oralidade era tratada através de perguntas e respostas entre professor e alunos e somente eram ensinados vocábulos e sentenças do dia a dia (RICHARDS; ROGERS, 1986). Após sofrer críticas em sua base teórica por ser bastante inconsistente, esse método sofreu mudanças até chegar em seu sucessor: o **Audiolingual**. Esse método até hoje influencia algumas metodologias, já que algumas de suas características são: o alto uso de material audiovisual, como vídeos e músicas; o uso de imitações de situações do dia a dia; a grande importância dada a pronúncia; o reforço positivo às respostas corretas; etc. (PRACTOR, 1979 apud. BROWN, 2000). O sucesso desse método decaiu com a revolução paradigmática de Chomsky (1975) na linguística, já que esse filósofo chamou a atenção dos professores para as estruturas mais profundas da língua, fazendo com que o foco voltasse a ser a apreensão de regras gramaticais.

Por outro lado, a década de 70 foi bastante significativa devido ao fato de que surgiram vários modelos metodológicos que desembocariam no surgimento do *Communicative Approach*; dentre eles, são: o método de **Aprendizado Comunitário de Línguas**, que levava em conta o fator da afetividade; a *Suggestopedia*, método baseado no estado de relaxamento da mente; o *Silent Way*, no qual os alunos criam e descobrem o aprendizado, ficando o professor em silêncio; o *Total Physical Response*, que se baseava na psicomotricidade para que houvesse aprendizagem; e a **Abordagem Natural**, que pregava que a aprendizagem aconteceria pela análise do aluno, com auxílio do professor, de como funciona a língua em questão. Todos esses métodos tiveram seus altos e baixos, assim como pontos positivos e negativos, mas nenhum conseguiu dar conta das diferentes dificuldades que iam surgindo quanto ao estudo da oralidade em sala de aula.

O *Communicative Approach*, então, veio a surgir nas últimas décadas do século XX, como uma reação ao estruturalismo e ao behaviorismo e, no geral, foi o resultado de uma insatisfação dos teóricos com os métodos de gramática e tradução e o audiolingual (os mais usados no século XX), já que, para eles, de nada adiantava conhecer e estudar uma língua estrangeira e não saber utilizá-la. O *Communicative Approach* se baseia em enfatizar a comunicação através da interação com a língua-alvo; no uso de textos autênticos durante a aprendizagem; numa intensificação das experiências do aluno, para que ele possa aprender, também, fora da sala de aula e; numa tentativa de conectar a linguagem usada dentro da sala de aula com a linguagem de fora (FILHO; LIMA, 2013). Esse método utiliza atividades de conversação, como encenações de atividades do dia a dia, para que os alunos pratiquem e conheçam cada vez mais como a língua estrangeira (em nosso caso, o inglês) é usada para diferentes finalidades, porém, não se descartam os momentos nos quais é necessário que haja



uma explicação de regras gramaticais, assim, os alunos terão uma visão mais holística da língua.

Nesta pesquisa, a nossa posição é a de que o *Communicative Approach* não pode ser apresentado como um tratamento adequado da oralidade, pois ele não aborda aspectos da interação que são valiosos para que haja uma aprendizagem verdadeiramente global da língua estrangeira (do inglês, no caso desta investigação), como o próprio uso de MDs e outras pistas de contextualização que são necessárias para que as pessoas se compreendam ao conversarem.

No caso desta pesquisa, defendemos que esse método restrinja a interação aos gêneros que circulam no domínio pedagógico (conceito que iremos tratar na seção 3.2.5.), pois as encenações de situações corriqueiras não aparentam ser o bastante para que os alunos se sintam confortáveis em usar a língua estrangeira fora da sala de aula. Todavia, o *Communicative Approach* continua sendo um método de ensino-aprendizagem de línguas bastante atual e seguro, apenas necessita de alguns reparos.

### 3.2.3 Língua

No longo percurso que a Linguística percorreu desde suas primeiras indagações na Grécia Antiga até os dias de hoje, vários conceitos e maneiras de pensar sobre a língua foram se desenvolvendo, tomando formas e se modificando para poder acompanhar a evolução da nossa ciência da linguagem. Citaremos aqui algumas diferentes definições de língua, para abordarmos, então, o recorte em que essa pesquisa se insere.

Não desprezando as tradições antigas da filosofia greco-romana até o avanço da modernidade, preferimos iniciar pelo marco da consolidação da linguística como ciência com o surgimento do Estruturalismo europeu. Iniciamos com Saussure (1916), quando discute a língua em seu *Curso de Linguística geral* e compreende-a como um sistema estático, homogêneo, com normas abstratas desvinculadas de contextos e de uso organizacional.

Essa maneira de conceituar a língua nos limita ao passo que apenas se pode enxergá-la como um instrumento para expor nossos pensamentos, distinta de um estudo que envolva suas relações com a sociedade e os indivíduos entre si. Fundamentalmente, o ponto de vista Estruturalista analisa a língua como uma soma de imagem acústica e sentido, conferindo-a um caráter bastante formal e imutável, que a deixa estática, e o caráter social viria a, de certa maneira, atrapalhar este tipo de pesquisa.

Indo um pouco adiante, a visão bakhtiniana da língua (BAKHTIN, 2006) já nos apresenta algo completamente oposto à visão de Saussure (1916). O aspecto sócio-histórico já

se encontra inserido de maneira elementar, uma vez que, para este filósofo russo, a língua é interativa e social, de modo que é constituída pelos próprios sujeitos que a utilizam, criando sua característica intrínseca para os papéis sociais.

No panorama bakhtiniano, a língua é tratada como essencial para a interação verbal dos indivíduos, o que expõe sua característica heterogênea e mutável ao longo dos tempos. Marcuschi (2008) também defende o ponto de vista de Bakhtin (2006) quando afirma que:

A língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica; [...] é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas; [...] não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante, sua autonomia é relativa. (MARCUSCHI, 2008, p. 64)

A perspectiva da língua como atividade social também é defendida por Voloshinov (1997), que a analisa por seu aspecto interativo como um processo e não como produto bruto da fala. Ele ainda confere a ela um caráter sociológico, articulando-o ao conceito de dialogicidade da teoria de Bakhtin (2006), em que, basicamente, os discursos dos indivíduos como seres sociais estão sempre interligados e sempre trazem referências uns dos outros; desse modo, sua visão vem a fortalecer o nosso ponto de vista com relação à língua.

Por isso, tendo em vista que a presente pesquisa se encontra inserida nos estudos da Análise da Conversação de linha etnometodológica e da Sociolinguística Interacionista, que se valem da interação como tema básico para determinar seus métodos de análise, nosso conceito de língua se encontra na abordagem interacionista, pois a análise recai sobre seu estudo através da fala, realçando seu caráter social em especial nos eventos em que ela se faz necessariamente presente.

### 3.2.4 Texto e interação

Nesta pesquisa, tratamos o texto como uma unidade sociocomunicativa que ganha vida através da interação, por isso consideramos que sua criação acontece na conversação de forma cooperativa, refletindo a forma como organizamos nossas relações com outras pessoas e com o próprio texto.

No entanto, há diferentes maneiras de pensar sobre esse objeto de estudo, segundo a própria Linguística de Texto (LT). Essa disciplina surgiu em diversos países de forma bastante heterogênea no que se tratando dos pontos de vista que podem abordar o texto, porém considera-se que foi na Alemanha onde tudo começou.

Há três momentos em que podemos observar em sua evolução, como os estudos sobre o texto se afastam da teoria estruturalista: primeiramente a pesquisa foca nos estudos das relações interfrasais e transfrasais, ou seja, se evidenciavam fenômenos que não conseguiriam ser explicados pelas teorias sintáticas ou semânticas; num outro momento surge a gramática textual de origem gerativista, a qual procurava descrever a competência textual do falante; e, num terceiro momento, surge a LT propriamente dita, que se preocupa com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos.

O postulado principal da LT é o de que o falante se comunica ativamente através de textos e não de frases, já que “Um texto pode ultrapassar e até violar regras da gramática de frases.” (MARCUSCHI, 2012, p. 16), por isso destaca-se a importância da coerência entre o universo cognitivo em que ele foi materializado e o contexto em que está inserido.

O conceito de texto ligado à interação favorece a dialogicidade que se reflete na dinâmica de alternância de turnos numa conversação. Por outro lado, Koch (2015, p.39) explica que:

[...] a situação face-a-face (sic) pode também propiciar textos nos quais as interações apresentam grau de dialogicidade bem menor. É o que ocorre, por exemplo, quando, num contato que envolve dois interlocutores, um deles domina ou monopoliza totalmente o turno, discorrendo sobre um tema ao qual ambos voltam a sua atenção. Mesmo em situações em que o grau de troca de turnos é reduzido ou mesmo nulo, tratar-se-á de um texto dialógico, de língua falada. (KOCH, 2015, p. 39)

Ainda segundo essa mesma autora, todo texto é uma coprodução discursiva entre interlocutores, o que discrimina o texto falado do escrito é a forma como tal coprodução é realizada. Grosso modo, no texto escrito, a autora diz que a coprodução está presente na consideração do outro a quem se escreve e, nesse tipo de produção não há marcas de cooperação explícitas, mas sim uma relação idealizada pelo autor, que muitas vezes sinaliza e se comunica com seu leitor por marcas de oralidade. Do contrário, no texto falado da interação face-a-face as marcas de coprodução são explícitas ao passo em que os interlocutores alternam o turno e dão pistas de contextualização para tornar seu discurso mais acessível ao outro.

Desse modo, podemos inferir que a fala possui características próprias listadas por Koch (2015 p. 44 - 45): a) ela é planejada e replanejada a cada novo lance da interação, demonstrando ser localmente planejada; b) o texto falado não possui tanto tempo de planejamento como o escrito, por isso acontecem os reparos e usos de Marcadores; c) o fluxo discursivo frequentemente denota descontinuidades devido a fatores cognitivo-interacionais,

com relevância pragmática; d) o texto falado tem sua própria sintaxe, não descartando, claro, a sintaxe geral da língua; e) a escrita é estática por ser resultado de um processo, já a fala é o processo em si, sendo dinâmica.

### 3.2.5 Domínio Pedagógico

Por estarmos estudando a fala num contexto institucional, necessitamos discutir um pouco acerca de **domínios discursivos** e do que são formados para então delinear as características do domínio pedagógico, do qual tratamos nesta pesquisa.

Segundo Marcuschi (2008), as pessoas se comunicam, na fala e na escrita, através de gêneros textuais, e se compreende que um agrupamento de gêneros textuais que se assemelham é a definição de domínio discursivo, mas há outras maneiras de nomear esses grupos como **esferas da atividade humana** (BAKHTIN, 1992; 2006). Portanto, domínios discursivos são modelos de ação comunicativa que contribuem para a consolidação dos gêneros textuais como intercomunicação humana.

Podemos dizer que o domínio pedagógico envolve uma série de textos que circulam nesse ambiente e o caracteriza como tal. Procuraremos aqui expor quais são esses gêneros e suas semelhanças para que sejam tidos como pertencentes a uma mesma unidade.

Quando pensamos numa sala de aula, podemos dizer que a própria aula se caracteriza como um gênero do **domínio pedagógico** que abarca outros em sua definição, como seminários, testes, e etc., todos estes com objetivos reconhecidos socialmente. Bernstein (1990), por exemplo, observa que as salas de aula não devem ser vistas como apenas um lugar fechado onde os indivíduos ali interagem, mas sim como um contexto sócio-historicamente construído, no qual diversas teorias da pedagogia e da linguística estão em prática na construção da realidade dos professores e alunos. Por esse motivo, aula e discurso pedagógico, para esse autor, são conceitos que se equivalem pois a sala de aula representa um conjunto de práticas sociais altamente institucionalizadas.

Para caracterizar o domínio pedagógico são relevantes três critérios de análise estabelecidos por Barros (2005): a) critérios formais; b) critérios relativos aos contextos situacionais de circulação; e c) sua função (que parece um critério mais pertinente para a definição de domínio, especificadamente o pedagógico). Restringimo-nos aqui aos gêneros da oralidade presentes no domínio pedagógico justamente por esta pesquisa estar inserida nos estudos da interação verbal face-a-face.

Sobre os critérios formais, Drew & Heritage (1992, apud BARROS, 2005) destacam, sobretudo, que os trabalhos mais influentes se dedicaram aos aspectos formais dos gêneros da oralidade nos estudos pedagógicos, se sobressaindo o discurso da sala de aula, mais especificamente a diferença na **organização de turnos** em relação à conversação espontânea do dia a dia, essa diferença, segundo os analistas da conversação (os que mais estudaram esse domínio), se dá devido ao maior grau de formalidade de um em comparação ao outro. O fato de um domínio institucional ter uma organização de turnos num grau de formalidade distinto da conversação casual acontece justamente porque as regras de alocação dos turnos são mais rígidas numa situação institucional, fazendo com que os interlocutores reconheçam a característica mais “institucionalizada” da interação.

Por um lado, no que concerne às aulas, podemos dizer que os padrões de distribuição de turnos são mais rígidos, até porque há normas claras sobre quem conduz a interação<sup>4</sup> (no caso, o professor, que tem como objetivo a construção do conhecimento). Por outro lado, o sistema da aula em si não é rígido, pois a interação aí é bastante variada e heterogênea, tendo sido apontada como uma relação institucionalmente assimétrica.

Quando pensamos em assimetria da interação, estamos falando de uma relação de poder, mas há pontos problemáticos nessa relação, pois não podemos dizer que o poder institucionalmente conferido ao professor garante o controle da conversa. A relação de poder, para a Análise da Conversação, emerge da e na própria interação, isto é, não se pode partir de uma concepção de *poder* como algo estático, não negociável. Além disso, segundo Barros (2005), não há evidência empírica que relacione, de modo direto, estruturas formais como turnos, quantidade de fala e simetria/assimetria. Sem contar que o professor não entra numa sala de aula com a intenção de exercer seu poder sobre os alunos, mas sim objetivando construir algum conhecimento, algo que ele não pode fazer sem a participação dos alunos, ou seja, os alunos também têm bastante poder. Por isso vemos como processos de negociação em sala de aula são complexos de analisar.

Portanto, não podemos concluir que o domínio pedagógico possa ser *à priori* caracterizado por uma assimetria entre os interlocutores. O que podemos perceber é que há identidades sociais bem marcadas por suas práticas específicas, sujeitas a normas já consolidadas, mas sempre vulneráveis aos processos presentes na interação. Ou seja, não há como aplicarmos um padrão para todas as interações que ocorrem num domínio pedagógico, pois se, em alguns momentos, as regras pré-estabelecidas empiricamente fazem sentido e são

---

<sup>4</sup> Falaremos mais sobre isso no capítulo 5, ao abordarmos a aula por uma visão etnográfica.

reconhecidas durante a análise desse domínio, em outros momentos, devemos reconhecer que a interação em si é o que sistematizará a relação organizacional entre turnos.

No que concerne à **organização sequencial** da fala, ainda como um critério formal do domínio pedagógico, os analistas da conversação em situações institucionais, como Drew & Heritage (1992) e Hesler & Francis (2001), defendem que o caráter institucional se consolida através de **fenômenos sequenciais** presentes na fala. Estamos falando de fenômenos como a reformulação, a interrupção, a mudança de tópico, a repetição, as paráfrases etc., usados pelos falantes para gerenciar atividades interativas envolvendo papéis sociais.

Não se pode dizer, claro, que esses fenômenos caracterizam o domínio pedagógico, porque eles estão presentes em várias outras esferas de atividade, mas eles servem para identificar os propósitos comunicativos presentes em sala de aula. Um exemplo disso é a tríade pergunta – resposta – avaliação/comentário, muito recorrente nesse ambiente e que demonstra que, apesar de sabermos que a interação em sala de aula não acontece somente por tríades e que elas estão presentes em outros tipos de conversa que envolvem ensino (como numa interação pais-filhos), elas estão ali para nos fazer perguntar o porquê de sua ocorrência. Assim, é mais produtivo focar na própria interpretação dos participantes sobre fenômenos sequenciais do que buscar as estruturas específicas de cada gênero a fim de estabelecer uma unidade.

Em termos de **contextos situacionais de circulação**, é visto que o domínio pedagógico não pode ser definido a partir de um local físico, já que o fato de ele acontecer numa escola não o qualifica com a característica pedagógica. Uma aula pode acontecer num jardim (aula da botânica, por exemplo), num museu (uma aula de história e arte), ou na própria casa do aluno (como é o caso das aulas particulares). Dito isso, autores como Edmondson (1985) afirmam que a definição do discurso pedagógico gira em torno do engajamento dos participantes no ato de ensinar e aprender ou na simples comunicação.

Bernstein (1990) também corrobora com a visão do discurso pedagógico como tendo a sala de aula apenas como um contexto específico, com marcas históricas e culturais e relações de poder e redes de controle. Para ele, a interação entre os participantes são condicionadas por regras e pela organização da instituição educacional. Desse modo, seguindo esse princípio do autor, todos os gêneros que ocorrem no contexto de sala de aula são, a princípio, pedagógicos, porém, é importante frisar que o discurso pedagógico, segundo esse autor, se apropria de outros discursos gerados em seus campos de atuação, de maneira que são rearranjados organizacionalmente, relacionando-se com o viés pedagógico para fins de transmissão e assimilação.

Para exemplificar isso, consideremos uma aula que gira em torno de um texto jornalístico. A rigor, esse texto não pertence mais ao gênero jornalístico, mas a algum outro que se insere na esfera do domínio pedagógico. No entanto, vale pensar se é adequado que se considere que todos os gêneros trazidos para a sala de aula ou para os livros didáticos podem ser qualificados como pedagógicos. Bernstein (1990) chama essa peculiaridade de *recontextualização*, e é um conceito defendido por outros autores também como Sarangi & Slembrouck (1996).

Assim, acreditamos que o local físico não representa a totalidade de um domínio discursivo e a noção de contexto vai muito além disso. Sob uma ótica metodológica, deve-se partir dos contextos de circulação para então colher os gêneros pedagógicos.

Por fim, um critério apontado como mais central (mas não suficiente se analisado sozinho) na definição de qualquer domínio é o da **função**. Para o domínio pedagógico, é fácil identificar que sua função seja a de construir ou transmitir conhecimento, porém, também sabemos que a função de construção do conhecimento é institucionalizada e nem sempre corresponde aos objetivos dos participantes em sala de aula.

É notável que o professor possa ter um papel determinante num ambiente de sala de aula, mas sua meta de transmissão/construção do conhecimento é vulnerável aos processos de negociação que fazem parte da interação. Quase sempre o propósito do professor precisa ser deixado de lado para sanar dificuldades dos alunos, que podem estar buscando outros objetivos, ou mesmo o objetivo de ensinar pode ser desmembrado em vários outros ao longo da interação para que seja mais bem compreendido.

Ellis (1990) argumenta isso em sua teoria, que objetiva mostrar como o discurso de sala de aula é bastante complexo e com objetivos multifacetados como em qualquer interação. Ela discorre sobre os objetivos do professor, que podem ser centrais ou estruturais, podem ter diferentes direcionamentos (para o meio, para a mensagem ou para a atividade) e também atingir as identidades dos atores envolvidos.

Por fim, o que é importante deixar claro é que, no domínio pedagógico, os discursos estarão orientados para um fim específico: o da construção/transmissão do conhecimento. Este objetivo maior vai influenciar o uso e ocorrência de estruturas estereotípicas, incluindo os Marcadores Discursivos.

## 4 MARCADORES DISCURSIVOS: CATEGORIAS E USOS

Neste capítulo, fundamentaremos o estudo sobre Marcadores Discursivos de maneira a abordarmos teorias que explicam sua relevância, suas funções e seus usos na interação. Dessa mesma maneira, abordaremos também pesquisas que revelem diferentes pontos de vista sobre tais expressões da conversação de forma que enriqueçam nosso trabalho e que esclareçam melhor como funcionam os MDs.

Primeiro, consideraremos uma série de definições que, a nosso ver, se complementam e fazem com que o nosso estudo se torne mais consistente, assim como veremos quais os olhares possíveis para um estudo sobre MDs, para, então, selecionar a visão que irá conduzir nosso estudo (4.1), procuramos (ainda em 4.1) trazer pesquisas atualizadas sobre Marcadores Discursivos na interação em língua estrangeira com o intuito de não só fazer uma revisão da literatura, mas também de mostrar como o estudo de MDs é relevante para demonstrar a estrutura interacional de uma língua. Em segundo lugar, iremos focar nas categorias de MDs segundo Barros (1991) e suas funções (4.2), a fim de esclarecer os contextos de uso em que aparecerão nesta pesquisa. Por último, falaremos dos usos de Marcadores em língua inglesa (4.3), suas funções, seus usos e pontos de ocorrência.

### 4.1 ABORDAGENS E DEFINIÇÕES

Há diversas maneiras de definir Marcadores Discursivos partindo do enfoque teórico em que se inserem. No entanto, de uma maneira geral, existem algumas dificuldades entre os teóricos da área para estabelecer um consenso no que se refere à terminologia, à classificação e à funcionalidade, assim como notamos que o conceito de MDs toma direções mais concretas de acordo com a abordagem que o autor escolhe para investigá-los. Desse modo, iremos expor algumas maneiras de conceituar e analisar os MDs e, ao final, delimitar a nossa.

Impulsionada pelos métodos da teoria variacionista laboviana (LABOV, 1972) e com o intuito de compreender a fala não só com um aspecto da língua, mas como um elo entre a linguagem e a interação, em seu trabalho inicial, Schifffrin (1987) define os MDs como “elementos sequencialmente dependentes que dão suporte a unidades de fala” (p. 31 – tradução nossa), ou seja, para ela, são itens não obrigatórios para o estado da informação que funcionam entre enunciados, nas conversas em desenvolvimento. Essa autora propôs que os MDs fossem considerados como um conjunto de expressões linguísticas compostas por



membros de classes variadas como as conjunções (*and/e, but/mas, or/ou*), as interjeições (*oh/ah*) e as frases lexicalizadas (*y'know/sabe, I mean/quer dizer*).

O conceito de Schiffrin (1987) sobre os MDs parte da abordagem sobre o discurso e é disposta em quatro planos: a) o quadro de participação (*participation framework*), que se refere às diferenças interpessoais de poder e cooperação entre falante e ouvinte e como eles se relacionam entre si e com suas próprias falas; b) o estado da informação (*information state*), em que a relação falante-ouvinte se compreende em termos cognitivos para indicar como os indivíduos se relacionam com o conhecimento necessário para compreender o que está sendo dito na interação; c) as estruturas de ação e de troca (*action structure* e *Exchange structure*) que se referem ao contexto pragmático da interação; e d) a estrutura ideal (*ideational structure*) que revela o contexto semântico do qual parte o discurso da interação.

Apesar de dizer que os MDs são itens entre enunciados, Schiffrin (1987) reconhece que eles podem vir no começo, no meio ou no fim das falas dos interlocutores, como ela demonstra em seus dados, assim com são itens multifuncionais, o que dificulta a separação da forma pragmática da não-pragmática de uso, pois os MDs atuam tanto no nível local, quanto no nível global da comunicação.

Por outra perspectiva, Brinton (1996), que prefere chamá-los de Marcadores Pragmáticos por crer que compreende melhor o significado dos aqui denominados Marcadores Discursivos, considera também como MDs conectivos expressões “vazias” como ou iniciadores de falas ou mesmo os chamados *fillers* (preenchedores), assim como as frases lexicalizadas apontadas por Schiffrin (1987).

O trabalho de Brinton (1996, p. 30) aponta principalmente para as divergências que existem na catalogação de MDs entre estudiosos da área, justamente porque há muitas maneiras de interpretar a atuação dos MDs numa interação. Dentre essas catalogações, a autora destaca o trabalho de Schiffrin (1987) na categoria daqueles que interpretam a função dos MDs como elementos que expressam uma espécie de relação entre enunciados e entre estes enunciados e seus contextos de utilização, revelando que se podem conceber os MDs como parte da coerência do texto falado.

Há também quem compreenda os MDs como partículas meramente estruturais, como é o caso de Erman (1986 apud BRINTON 1996, p. 31) que os define como expressões que ajudam o falante a dividir sua mensagem em fragmentos de informações, ao mesmo tempo em que ajudam o ouvinte a decodificar essas unidades informacionais. Brinton (1996, p. 31) destaca também autores que estudam os MDs como sinais de resposta, como é o caso de Levinson (1983), assim como outros que identificam MDs como meios para manter a

continuidade do discurso, como Edmondson (1981). Por último, também há estudiosos que consideram os Marcadores como sendo “essencialmente interativos” (ÖSTMAN 1981 apud BRINTON, 1996), de certa maneira desconsiderando outras possíveis categorias.

No entanto, apesar de Brinton (1996) falar da quantidade divergente de MDs catalogados, ela mesma faz um apanhado de alguns deles e os divide em duas categorias: os Marcadores Textuais e os Marcadores Interativos, nada muito diferente do que Barros (1991) já havia postulado em sua pesquisa de doutorado, “Topical Organization In The Classroom: Internal Structure And Conversational Markers”<sup>5</sup>, a não ser pelo fato de que essa última considera também a categoria de Marcadores Cognitivos.

Essas categorias serão mais exploradas na seção seguinte, mas podemos adiantar aqui algumas de suas peculiaridades. Os MDs Textuais são concebidos pelas autoras como os que conectam partes do texto, ou seja, iniciam e finalizam a fala, indicam um novo tópico, denotam novas ou antigas informações, entre outras funções. Já os MDs Interativos são os que estabelecem a relação entre falante e ouvinte, sejam eles associados a aspectos da polidez ou da negociação da troca de turnos. Ademais, Barros (1991) trata também dos MDs Cognitivos, os quais estão associados ao processo de produção do discurso e, com isso, ela menciona o fenômeno da hesitação como a principal fonte de ocorrência de Marcador dessa categoria.

Um outro estudioso dos MDs é Craig Chaudron (1986) que investigou a importância de Marcadores para a compreensão dos alunos de inglês como segunda língua e, por isso, dividiu sua definição de MDs em duas: os micro-marcadores e macro-marcadores, que poderiam ser usados, na fala, tanto separados quanto emparelhados. Ele quis descobrir como os alunos processavam informações em momentos que se usavam esses Marcadores. Para aclarar a compreensão de seus dois conceitos, o autor os exemplificou a partir de versões de um mesmo discurso:

Versões básicas:

Os Estados Unidos passaram a existir oficialmente em 1783 após oito anos de guerra...

Em 1803, as treze colônias originais dobraram de tamanho ...

Micro versões:

**Bem**, os Estados Unidos passaram a existir oficialmente em 1783 após oito anos de guerra...

**E então**, em 1803, as treze colônias originais dobraram de tamanho ...

---

<sup>5</sup> Organização Tópica na Sala de Aula: Sua Estrutura Interna e Marcadores Discursivos – Tradução nossa.

Macro versões:

**Para começar**, os Estados Unidos passaram a existir oficialmente em 1783 após oito anos de guerra ...

**O que nós temos agora foi que**, em 1803, as treze colônias originais tinham dobrado em tamanho ...

Micro-Macro versões:

**Bem, para começar**, os Estados Unidos passaram a existir oficialmente em 1783 depois de oito anos de guerra ...

**E então, o que nós temos agora foi que**, em 1803, as treze colônias originais dobraram em tamanho... (CHAUDRON, 1986. p. 118 – tradução nossa)

Ou seja, para Chaudron (1986), os micro-marcadores servem como *fillers* ou preenchedores de pausas para auxiliar na manutenção do turno e o autor percebeu como os alunos compreendem melhor a fala do professor quando essas partículas são usadas. Então, os macro-marcadores promovem uma compreensão ainda maior, sendo esta amplificada quando combinados, os micro e macro marcadores. Segundo a pesquisa do autor, foi percebido que os alunos perdem a concentração e demonstram certo estranhamento quando essas partículas não são utilizadas na interação. Portanto, para Chaudron (1986), os MDs são elementos que servem prioritariamente para melhorar a compreensão da conversação e estão essencialmente conectados aos processos cognitivos de assimilação da informação. Além de fornecer esta definição de MDs, sua pesquisa serviu para reiterar a relevância do tratamento didático de Marcadores Discursivos.

Seguindo adiante, como já mencionamos no capítulo anterior, sobre a Análise da Conversação e outras perspectivas em que nos inserimos, voltamos a afirmar aqui a ideia de que há uma certa coerência que se estabelece entre o contexto da interação e o próprio texto do falante, como diz Marcuschi (1986):

Existem relações estruturais e linguísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno. Isto sugere que os marcadores do texto conversacional são específicos e com funções tanto conversacionais quanto sintáticas (MARCUSCHI, 1986, p. 61)

Desse modo, esse autor já nos apresenta a noção de que os MDs não possuem somente a função de relacionar enunciados (SCHIFFRIN, 1987) ou de fazer com que as pessoas sejam mais bem compreendidas (CHAUDRON, 1986), mas também de estabelecer funções tanto

entre interlocutores quanto entre os enunciados, algo mais próximo das ideias de Brinton (1996) e Barros (1991).

Para Marcuschi (1986), os MDs possuem funções verbais, não-verbais e suprasegmentais, e podem aparecer nas mais variadas posições: na troca de falantes, na mudança de tópico, nas falhas de construção, na iniciação ou finalização de falas, na interrupção, assim como servem para estabelecer a coerência de uma *Unidade Comunicativa* (MARCUSCHI, 1986.)<sup>6</sup>, algo que também não destoa da ideia de Schifffrin (1987), mostrando que essas são teorias que se complementam.

Esse autor considera os *recursos verbais* (que operam como Marcadores) como palavras ou expressões basicamente estereotipadas e com grande ocorrência e recorrência. Eles não contribuem, necessariamente, para o estado da informação, mas desempenham a relevante função de situá-la no contexto geral, particular ou pessoal da informação em si. Marcuschi (1986) considera também o olhar, o riso, a gesticulação e os movimentos com a cabeça como *recursos não-verbais* ou *paralinguísticos* que podem operar como Marcadores, pois estabelecem, preservam e regulam o contato entre interlocutores. Já os *recursos suprasegmentais* são retratados como os de natureza linguística, mas não de caráter verbal, sendo os mais importantes para o autor: as pausas (curtas, médias ou longas) que demonstram hesitação, e o tom de voz.

Marcuschi (1986) ressalta que há MDs próprios do falante, do mesmo modo que há os MDs próprios do ouvinte, com funções conversacionais ou sintáticas, como mencionado anteriormente. As conversacionais remetem a sinais que podem servir para a relação do falante com o ouvinte, como sustentar o turno ou mesmo explicar suas intenções (no caso do falante) e dar sinais de concordância/discordância ou solicitar esclarecimento (no caso do ouvinte). Já as funções sintáticas estabelecem relação dos interlocutores com a conversação, como é o caso dos sinais de tomadas, saídas e entregas do turno, sinais de assentimento ou discordância, etc. Portanto, Marcuschi (1986) aborda os MDs em um enfoque funcional como o de Barros (1991) e Brinton (1996), a partir de funções retiradas da própria interação em si, buscando trazer categorias simplificadas para a compreensão dessas partículas da fala.

Por outro lado, nos últimos anos, houve estudiosos que ainda resgataram a abordagem de Schifffrin (1987) como básica e única para a compreensão dos MDs como em Thornbury & Slade (2006), que aplicaram as teorias conversacionais para a aquisição de uma língua

---

<sup>6</sup> Categoria equivalente à unidade *frase* (da escrita) para a fala.

estrangeira ou segunda língua. No livro “Conversation: From description to Pedagogy<sup>7</sup>”, esses autores trouxeram uma perspectiva que analisa a conversação desde a questão do léxico até o ensino e o tratamento da oralidade dentro de sala de aula, de maneira a sempre frisar a importância de trazer contextos reais para a comunicação. Thornbury & Slade (2006) consideram os MDs como parte do vocabulário presente na interação e, por isso, o ponto de vista de Schiffrin (1987), que trata os MDs sob a ótica da coerência geral da fala, se encaixa perfeitamente na abordagem desse estudo.

Ainda falando sobre MDs e sua relação com a aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira, a pesquisa de Müller (2005) fala sobre a interação em sala de aula entre pessoas não-nativas, focando principalmente no estudo sobre Marcadores. Essa autora mostra como o tratamento da oralidade de maneira sistemática dentro da sala de aula é uma questão relativamente recente e ainda tem recebido pouca atenção, postura que estamos reafirmando e fortalecendo nesta pesquisa.

Simone Müller (2005), que não só recebe uma grande influência de Schiffrin (1987), mas também de autores como Schourup (1999 Apud Müller, 2005) e Jucker & Ziv (1998), traz sua visão dos MDs sob uma ótica descritiva de suas funções na interação, apontando a maneira como os alunos usavam-nos entre si, na sala de aula. Por isso, essa autora enumera sete características básicas dos MDs que, para ela, transparecem sua visão e a de suas influências:

- a) MDs não pertencem a apenas uma classe de palavras;
- b) MDs têm contornos prosódicos, já que geralmente vêm junto a uma pausa, podem ter entonação diferente e podem sofrer redução fonológica;
- c) MDs possuem posições sintáticas estratégicas, normalmente no início ou no fim de um enunciado, às vezes no meio;
- d) MDs possuem independência sintática, pois nem sempre a função designada para uma palavra ou expressão é usada de acordo com a gramática e, por isso, também são também opcionalmente gramaticais;
- e) MDs não possuem conteúdo semântico, pois não têm significado pré-determinado, mas sim uma função que irá depender de seu uso na interação;
- f) MDs são partículas pertencentes à oralidade, pois coordenam a comunicação; e finalmente,

---

<sup>7</sup> Conversação: da Descrição para a Pedagogia – Tradução nossa.

- g) Apesar de controvérsias, as pesquisas demonstram que os MDs são multifuncionais principalmente em se tratando de contextos em que os falantes não são nativos.

O trabalho de Müller (2005) mostrou que falantes não-nativos podem utilizar MDs de interação de maneira diferente do que um nativo faria. Em seu estudo, ela destacou que os americanos têm mais costume de usar *so* (*então*) enquanto os alemães usam bem menos e, ao mesmo tempo, alunos germânicos usam mais o MD *well* (*bem, bom*) do que os americanos, em dados quantitativos. Além disso, ela destacou fatores que também influenciam na maneira como falantes nativos e não-nativos interagem que são: a idade, o gênero, o papel social do indivíduo e a relação que existe entre os interlocutores, demonstrando quais Marcadores são mais usados por cada fator. Ao final, sua pesquisa demonstrou como MDs são, de fato, utilizados de maneiras diferentes por falantes de línguas estrangeiras, revelando que há uma relação interna (provavelmente de interlíngua) com a língua nativa.

Seguindo adiante, é importante citar aqui a pesquisa de França (2009), que investigou o uso dos MDs mais produtivos para professores da língua francesa, no ambiente de sala de aula. Seu trabalho mostrou como as ações tópicas são sensíveis aos diferentes usos de MDs e, por isso, as mudanças de tópico discursivo são completamente marcadas por essas partículas. Seu estudo engloba a base predominantemente formal de Schifffrin (1987) e a funcional de Barros (1991) como parâmetros para sua investigação sobre os MDs, alcançando um equilíbrio em sua fundamentação teórica.

Por último, é interessante tratar da pesquisa de Castro (2009) sobre o uso e as funções dos MDs em aulas de inglês como língua estrangeira. A autora fez um estudo quantitativo e qualitativo, catalogando quais os MDs mais usados e seus pontos de ocorrência na interação em sala de aula, buscando suas funções a partir do seu uso. Seguindo o trabalho de cunho predominantemente funcional de Brinton (1996), Castro (2009) reforça a importância do tratamento de MDs em salas de aula de línguas estrangeiras por demonstrar como esses itens da fala ajudam a organizá-la e a atingir os objetivos interacionais dos indivíduos.

Este é um trabalho de bastante relevância para a presente pesquisa, pois revela como a oralidade necessita ser vista com mais sistematização no ambiente de ensino-aprendizagem e nele a autora reitera a necessidade do tratamento de MDs para os falantes de uma língua estrangeira com o intuito de serem melhor compreendidos e inseridos em diversas situações em que necessitarão do domínio dessa língua estrangeira. A pesquisa de Castro (2009) nos foi muito útil inclusive para o levantamento de dados sobre a quantidade de MDs do inglês que existem atualmente catalogados (como será visto na seção 4.3. deste capítulo) e suas funções.

Por fim, Castro (2009), em seu artigo “The Use and Functions of Discourse Markers in EFL Classroom interactions<sup>8</sup>” resumiu sua definição de MDs a partir de oito características, de cunho funcional, que nos parece ser um consenso entre os estudiosos e, portanto, nos é pertinente citá-las aqui, pois compartilhamos da mesma visão:

- a) Os MDs são predominantemente uma característica do discurso oral e não escrito;
- b) Aparecem com alta frequência no discurso oral;
- c) São itens curtos e fonologicamente reduzidos;
- d) Eles podem ocorrer sentença inicialmente, sentença medial e finalmente também;
- e) Considera-se que tem pouco ou nenhum significado proposicional, ou pelo menos é difícil especificar lexicamente;
- f) Como os MDs podem ocorrer fora da estrutura sintática ou ligeiramente ligados a ela, eles não possuem uma função gramatical clara;
- g) Eles parecem ser opcionais, em vez de características obrigatórias do discurso. Sua ausência ‘não torna uma frase não programática e/ou ininteligível’, mas ‘remove uma pista poderosa’ (FRASER, 1988, p.22 Apud. BRINTON, 1996, p. 34 – tradução nossa);
- h) Eles podem ser multifuncionais, operando nos níveis local e global ao mesmo tempo, é difícil diferenciar uma motivação pragmática de um uso não pragmaticamente motivado da forma. (CASTRO, 2009, p. 2 – tradução nossa)

Finalmente, vemos como há uma variedade de estudiosos nessa área que têm o intuito de oferecer a devida atenção para o estudo de Marcadores como uma das maiores (e melhores) pistas de compreensão da interação. Há os que fazem um trabalho predominantemente formal (CHAUDRON, 1986; SCHIFFRIN, 1987) e há uma maioria que traz uma natureza mais funcional (BARROS, 1991; BRINTON, 1996; MARCUSCHI, 1986; MÜLLER, 2005, CASTRO, 2009). Sabendo disso, nesta pesquisa, necessitamos das duas perspectivas para atingir nosso objetivo, já que pretendemos descrever a presença dos MDs na fala dos interactantes para revelar o nosso posicionamento de que o *Communicative Approach* está sendo confundido com uma aplicação plena dos estudos da oralidade, em termos pragmáticos.

Portanto, como no trabalho de França (2009) utilizaremos aqui as perspectivas de Schiffrin (1987) e de Barros (1991), complementadas com Brinton (1996) como bases principais deste estudo. São trabalhos que se complementam e fornecem uma série de dados relevantes para os objetivos da pesquisa, assim como analisam os MDs por sua forma e funções. Além disso, são perspectivas célebres e bastante tradicionais que tratam do tema com

---

<sup>8</sup> Os usos e as funções dos Marcadores Discursivos nas interações em aula de inglês como língua estrangeira – tradução nossa

grande profundidade e serão mais aprofundadas ao longo das próximas seções deste capítulo, juntamente com outros autores.

## 4.2 MARCADORES E SUAS FUNÇÕES

Como já se sabe, a interação possui uma natureza peculiar por ter como uma de suas facetas o texto falado, este que é produzido com mais rapidez, sem muito planejamento com antecedência e com um envolvimento entre interlocutores que produz um jogo de relações interpessoais, as quais, por sua vez, acarretam flexibilidade de negociações de fala à medida que vai sendo desenvolvido, o que gera interrupções, correções, repetições, inserções etc.

Em vista disso, os MDs são usados justamente para não só dar coesão e organização ao desenvolvimento cooperativo dos enunciados e da interação (SCHIFFRIN, 1987), como também para fazer com que as pessoas se compreendam e possam mostrar umas às outras que ações discursivas estão fazendo (BARROS, 1991). Dessa maneira, nesta seção, trataremos de categorias mais gerais pelas quais os MDs exercem suas funções organizacionais do texto, da interação e da cognição (BARROS, 1991; BRINTON, 1996), tal como considerado para análise desta pesquisa.

### 4.2.1 Marcadores Cognitivos

Iniciamos por esse tipo de MD que está associado ao processo de produção do discurso e é predominantemente motivado pelo fenômeno da hesitação, que é justamente a pista que o falante usa para mostrar que está ainda construindo o seu texto, o que também já pode ser uma garantia de continuar com o turno e concluir sua ideia. A hesitação pode ser marcada por:

- a) Palavras não lexicalizadas: *uhm; hm; uh; ah, oh*
- b) Alongamento de vogais em palavras lexicalizadas: *Tha::t (que::); bu::t (ma::s); so:: (entã::o)*
- c) Alongamento de sons vocálicos em palavras não lexicalizadas: *uhm::; uh::; oh::*

Como podemos notar nos exemplos de MDs trazidos nesta seção do capítulo, e sendo algo que Schiffrin (1987) já trouxe à tona com seus estudos, não há como estipular e conceber



uma única função para cada MD; na verdade o que essa autora e muitos outros (CASTRO, 2009; BRINTON, 1996; MARCUSCHI, 2003; BARROS, 1991) denotam é o fato de os MDs serem **multifuncionais**, sendo o contexto e o estágio da interação os fatores decisivos para perceber as funções circunstanciais.

Por esse motivo, acreditamos que o olhar predominantemente funcionalista (BARROS, 1991; BRINTON, 1996; CASTRO, 2009) nos será mais proveitoso em questão de análise e interpretação dos dados, porém, não descartamos o que já temos de formalidade em relação a estudos como o nosso, afinal, o trabalho de autores como Schifffrin (1987) e Chaudron (1986) ajudam a oferecer parâmetros para nossos pareceres de análise.

#### 4.2.2 Marcadores Textuais

Unindo as teorias de Barros (1991) e Brinton (1996), que têm postulados bastante similares, podemos categorizar os MDs Textuais dentro de características que transmitam a relação do falante com seu texto, de maneira a deixá-lo mais claro para seu ouvinte. Portanto, em nossa concepção, Marcadores Textuais:

- a) Conectam partes do texto, ou seja, aparecem como partículas sequenciais: *so (então); and (e); then (então); and then (aí, e então); because (porque)*.
- b) Iniciam e finalizam o discurso, podendo iniciar com termos como: *ok; right/alright (certo); well (bom/bem); now (agora)*. E finalizar com: *ok; right (certo/não é/nê); and so (e tal)*.
- c) Indicam um novo tópico discursivo ou uma mudança parcial de tópico, podendo ser usadas expressões como: *ok; well (bem/bom); now (agora)*.
- d) Selecionam informações relevantes no discurso, sendo comumente utilizados termos como: *so (então); finally (finalmente); then (aí)*
- e) Demonstram os sentimentos do falante perante a mensagem, a exemplo da sinalização de ironias do falante em seu discurso e, por isso, acabam sendo usados como *pistas de contextualização* através de termos como: *and so (e tal); like (tipo; assim; tipo assim)*.
- f) Indicam um novo estágio da interação, podendo ser um novo incidente na história, um novo argumento na discussão ou um novo papel ou atitude tomada pelo falante, por isso, às vezes são confundidos com a função interativa.

- g) São usados para fazer reparos, podendo surgir nessa função: *y'know* (sabe); *like* (tipo; tipo assim); *I mean* (digo; quer dizer).
- h) Fazem a manutenção do turno agindo como *Fillers* (preenchedores), como em: *uhm*; *uh*; *and* (e).
- i) Fazem a manutenção do turno ajudando o falante a mantê-lo ou a cedê-lo para outra pessoa, sendo normalmente utilizados para este fim termos como: *ok*; *yeah*; *oh*.

Aqui, utilizamos exemplos do inglês com suas respectivas traduções, pois consideramos que os exemplos em língua inglesa são os mais adequados para os objetivos da pesquisa aqui desenvolvida, uma vez que o nosso foco é o estudo dos MDs em aulas de língua inglesa.

#### 4.2.3 Marcadores Interativos

Esses são os MDs que estabelecem a relação falante-ouvinte e que, de acordo com Barros (1991), são empregados como estratégias de negociação do papel social e/ou relação entre os interlocutores. Brinton (1996) adiciona que esse tipo de Marcador revela as atitudes, avaliações, expectativas e demandas dos falantes, o que traz à tona as relações interpessoais possíveis de se perceber entre interactantes. Barros (1991) destaca duas categorias primordiais:

1. A dos MDs associados com o fenômeno da polidez, definidos como Marcadores usados para preservar a face dos falantes (BROWN & LEVINSON, 1987) em momentos de intromissão, interrupção, discordância, respostas etc., a exemplo de: *but* (mas); *no* (não); *yeah*; *oh*; *well* (bem/bom); *excuse me* (com licença); *sorry* (desculpe; perdão).
2. A dos MDs relacionados à negociação da troca de turnos, que são Marcadores usados para interromper, receber o turno por autosseleção e para chamar a atenção do ouvinte antes de iniciar a fala. São exemplos as expressões: *but* (mas); *because* (porque); *it means/so it means* (quer dizer/quer dizer então); *even so* (ainda assim); e a hesitação como maneira de demonstrar que ainda mantém o turno.

Em adição a essas categorias, a pesquisa de Castro (2009) levanta dados que também trazem MDs relacionados à estrutura da interação, como:

- a) back-channels: *hm; right? (né?; certo?); uhum; yes (sim)*.
- b) MDs para checar a compreensão: *alright?/right? (certo?; tá certo?); ok?*
- c) MDs para confirmação: *ah; I know (sei; tô sabendo; tô ligado(a)); yeah; uhum; yes (sim)*.
- d) MDs de cooperação ou acordo: *ok; yes (sim); yeah; uhum*.

#### 4.3 MARCADORES DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, iremos fazer um levantamento dos tipos de MDs da língua inglesa que se encontram catalogados em pesquisas recentes (CASTRO, 2009; MÜLLER, 2004; POPESCU-BELIS; ZUFFEREY, 2010) e nas pesquisas antecessoras a essas (SCHIFFRIN, 1987; JUCKER; SMITH, 1998; BARROS, 1991). Entretanto, a grande maioria dessas pesquisas não categoriza os MDs estudados entre Textuais, Interativos e Cognitivos, como fizemos na seção anterior; são estudos que apenas trazem cada Marcador como ponto focal, não pensado holisticamente na sua função dentro de uma possível categoria em que ele se encontra.

Há autores que estudaram o uso de alguns Marcadores pontuais mais profundamente, como é o caso de Popescu-Belis & Zufferey (2010) que trouxeram sua abordagem para *like* (tipo) e *well* (bem/bom) e como acontece com Jucker & Smith (1998), que preferiram se aprofundar mais no estudo sobre os MDs *yeah*, *like* (tipo) e *you know/y'know* (sabe/tá ligado(a)). Já Schiffrin (1987), Barros (1991), Müller (2004) e Castro (2009) trouxeram abordagens mais gerais sobre o uso de MDs, se preocupando em defini-los com mais abrangência a partir de aspectos formais e funcionais. Passemos então para nossas categorias, em que buscaremos reunir o resultado de tais pesquisas e, será mais uma vez demonstrando o caráter **multifuncional** dos MDs, pois alguns deles irão aparecer em mais de uma categoria.

#### 4.3.1 Marcadores Cognitivos

a) *Oh*: Consideramos *oh* como um MD Cognitivo, porque, em pesquisas anteriores, constatou-se que vem representando uma partícula que faz gerenciamento de informações novas, fazendo com que o ouvinte mude sua orientação para a informação que recebe, sendo um MD Cognitivo que ajuda a processá-las e tem efeito pragmático. Por esse motivo, também é utilizado em reparos na fala e indica estados emocionais (surpresa, medo ou dor).

b) *A hesitação*: Para um falante manter seu turno e/ou sinalizar para seu ouvinte que está tentando produzir seu texto da maneira mais clara, ele normalmente hesita. A hesitação no inglês acontece tanto por formas não-lexicalizadas e seus alongamentos no final (*uh/hm/uh::/hm::*), quanto por palavras com alongamentos de sons (*so::/wel::/oh::/bu::t*). Essas duas possibilidades podem vir juntas para o falante ganhar tempo ao produzir seu discurso, como *so:: hm::/uh:: bu::t* etc.

#### 4.3.2 Marcadores Textuais

a) *And/and then (e/aí/e então)*: São Marcadores sequenciais das unidades de fala, dão continuidade ao ato de fala de um interlocutor. *And (e)* pode aparecer como um preenchedor (*Filler*) para o falante sustentar o turno ou demonstrar que ainda há coisas que dizer.

b) *Because (porque)*: É um Marcador que tem função sintática de causa e, por isso, marca ideias subordinadas, assim como adiciona ou retoma informações dos discursos. Houve falantes que usaram *because* para se referir a uma informação de segundo plano (*background information*) que já se espera que seus interlocutores saibam.

c) *But (mas)*: Esse é um MD que age pontuando uma ação discursiva contrastante ou reiterando um posicionamento já exposto pelo falante. Em alguns contextos, *but* age na preservação da face no que concerne ao gerenciamento da polidez.

d) *Like (tipo)*: Embora seja um Marcador que possua função sintática (seja como preposição, verbo, sufixo, conjunção, adjetivo ou advérbio), por vezes *like* também exerce função puramente pragmática. É normalmente visto como um Marcador de auto-reparação do discurso, ou seja, usado quando o falante quer refazer sua fala para que sua ideia seja mais bem compreendida. Outras pesquisas lhe apresentam como um MD que aparece geralmente

para representar ideias ou medidas aproximadas ao imaginário do falante, por exemplo: “it’s like(.) three reais” (“é tipo(.) três reais”).

e) *Look (olha/olhe)* e *Now (agora)*: São MDs que podem marcar a mudança de tópico da conversação, dão abertura a uma nova ação discursiva, mostrando uma separação do elemento precedente. *Now* vai um pouco além e marca a progressão discursiva do falante à medida que novos enunciados vão agregando ideias ao tópico principal e pode, ao mesmo tempo, refletir uma propriedade dêitica pois indica um prelúdio do que vem adiante.

f) *I mean (digo/quer dizer)*: É um Marcador que expressa uma mudança das ideias e/ou intenções do falante e, por isso, revela uma relação do indivíduo com seu próprio discurso. Geralmente *I mean* vem descrito como um auto-reparo nos dados de pesquisas.

g) *Ok*: Aparece geralmente no conjunto de MDs que iniciam a fala, seja de modo casual ou para ganhar a atenção do ouvinte. Algumas vezes terão o papel de gerenciar o turno (entregando-o ou tomando-o). Em outras circunstâncias ele age não só ganhando a atenção do ouvinte, mas também fazendo a mudança de tópico.

h) *So (então)*: Enquanto *Because* expressa a ideia de causa, *So* passa a ideia de resultado, pontuando uma conclusão de uma informação ou ação. É um MD que também retoma a informação principal de um argumento, atribuindo relevância a este. Em outros momentos, também dá início ao turno de um falante, seja para dar uma opinião, questionar ou ganhar o turno casualmente por autosseleção.

i) *Then (aí)*: É um MD visto como um dêitico anafórico por se referir a eventos não mencionados no discurso, mas que fazem parte das informações em segundo plano compartilhadas entre interlocutores, assim como *Then* se refere a eventos já mencionados no discurso. Geralmente é usado para dar sucessão dos eventos com certa linearidade numa narrativa.

j) *Well (bom/bem)*: Esse é um MD que pode ser encontrado em diversos contextos pragmáticos. Há os que defendem que *well* é um Marcador de respostas, pois precede uma informação que nem sempre é a esperada pelo falante que fez a pergunta, por isso, revela uma fala introdutória antes de chegar ao ponto da pergunta. Em outros contextos é um MD visto pela ótica da polidez já que pode ser empregado em negações, rejeições e respostas insuficientes. Noutros momentos *well* pode ser empregado numa mudança de tópicos, em

tomada de turnos e em pedidos de esclarecimentos e de elaborações do discurso feitos pelos falantes.

k) *Y'know* (*sabe/né*): No nível textual, *y'know* aparece quando o falante busca por expressões lexicalizadas e/ou pelo conteúdo sobre o que ele irá falar em seguida, revelando que é um MD que pode pontuar a relação do falante com o seu texto. Em alguns trabalhos, *y'know* aparece quando o falante quer introduzir uma explicação ou exemplificação.

#### 4.3.3 Marcadores Interativos

a) *But/No/No but* (*mas/não/não, mas*): São MDs usados em discordâncias geralmente associados à negociação da troca de turnos, seja para interromper, receber o turno por autosseleção ou tentar se inserir na conversa.

b) *Backchannels*: São expressões como *mhm/hm/yeah* que agem como reações do ouvinte para mostrar que está prestando atenção, que está entendendo ou avaliando o que o falante está dizendo. Existem os *backchannels* não lexicalizados como *uh huh/hm/mhm* e existem os frasais que são representados por palavras simples como *yeah/really?(sério?)/wow!*

c) *Oh yeah* (*ah é/é mesmo*): Aparece em dados de pesquisas como MD de respostas ou reações. Às vezes pode ser considerado como *backchannel* quando o ouvinte usa sem tomar o turno pra si, outras vezes é apenas um Marcador de reflexo responsivo a alguma informação que o ouvinte deseja confirmar.

d) *Yeah* (*é/sim*): É um MD de cooperação, acordo ou confirmação usado normalmente no lugar de simplesmente *yes* (*sim*). Às vezes ocorre no início de uma fala, quando o indivíduo quer tomar o turno iniciando por uma concordância com o que foi dito anteriormente.

e) *Right?/Alright?* (*certo?/tá bem?*): Em pesquisas anteriores, foram MDs identificados como aqueles que servem para checar a compreensão do ouvinte, assim, a resposta deste pode ou não ser um *backchannel*.

f) *Ok?*: Geralmente é um Marcador que aponta uma cooperação entre falante e ouvinte, sendo usado quando o falante deseja conferir se o seu interlocutor compreendeu o que acabou de ser dito.

g) *Oh really? (é mesmo?/sério?)*: O uso dos MDs *oh* e *really* juntos em pergunta marca pontos de surpresa, atenção, estranheza, como respostas a informações não necessariamente esperadas.

h) *Y'know? (sabe?)*: Este é um MD que indica o estado da informação da fala, formado a partir da cooperação entre falante e ouvinte, de acordo com seus conhecimentos e vivências de mundo. Normalmente, *y'know* pode significar ou que a informação está disponível para os ouvintes no momento, ou é um saber generalizado. Desse modo, em pesquisas consultadas, é apontado como um MD de metaconhecimento compartilhado entre interlocutores. Além do mais, ajuda o ouvinte a filtrar a informação mais importante de narrativas, assim como esclarece o porquê de seu falante estar contando-a.

Uma vez que temos nossas categorias de MDs devidamente elucidadas e exemplificadas, podemos passar para o capítulo seguinte, o qual trata da nossa análise dos dados, a fim de atingirmos nosso objetivo de descrever como os MDs são utilizados na interação em sala de aula e verificar o que essa descrição nos revelará.

## 5 ANÁLISE DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: USO DE MARCADORES DISCURSIVOS (MDs)

Neste capítulo, daremos atenção ao comportamento linguístico presente na fala de alunos e professores de inglês como língua estrangeira. Preocupamo-nos em investigar como os sujeitos das três escolas analisadas usam os Marcadores Discursivos na interação em sala de aula, de modo a tentarem atingir seus objetivos como interactantes e praticarem a língua alvo num contexto de ensino e aprendizagem.

Primeiramente (5.1), traremos uma abordagem etnográfica sobre a aula como um evento de fala com o intuito de complementar esta análise. Nela falaremos sobre o ambiente de sala de aula, os participantes e seus direitos assimétricos, a interação e como se desenvolve a conversa. Com essa seção, temos a intenção de mostrar como a conversação em sala de aula é sensível a esses aspectos etnográficos com papéis sociais bem definidos, o de professor e o de aluno.

Logo em seguida (5.2 a 5.4), interpretaremos as ocorrências de MDs na fala dos alunos e professores, de maneira a esclarecer não só a forma, mas também frequência com que os MDs foram utilizados em nossos dados e, em 5.5, discutiremos os resultados encontrados. Quanto ao uso de MDs, será visto que grande parte está relacionado ao contexto de ocorrência, assim, argumentamos que os alunos vão dominar apenas os Marcadores restritos ao domínio pedagógico, importantes para a interação na sala de aula.

Delimitamos nossa análise de acordo com a frequência de ocorrência dos tipos de MDs, dos que foram mais usados para os menos usados nas três categorias (Cognitivo, Textual e Interativo), e focamos naqueles considerados mais relevantes para esclarecer nosso ponto de vista e atingir nossos objetivos de descrever como os MDs são usados na aula de inglês como língua estrangeira e, a partir disso, levantar uma discussão sobre como a conversação em sala de aula está restrita aos gêneros orais do domínio pedagógico e que, por isso, o método *Communicative Approach* não deve ser confundido com um tratamento adequado da oralidade. Lembramos que as análises feitas neste capítulo são sustentadas primordialmente pelos trabalhos de Barros (1991), Schiffrin (1987) e Brinton (1996), com os quais nos baseamos para trazer uma abordagem mais holística, de acordo com as três categorias de MDs que foram delimitadas principalmente através do trabalho de Barros (1991), mas ressaltamos que não deixamos de fora pesquisas relevantes, tais como as de MÜLLER, 2004; CASTRO, 2009; JUCKER; SMITH, 1998, que servem de apoio para a análise pontual dos Marcadores englobados aqui.



## 5.1 A ORGANIZAÇÃO DO EVENTO AULA: ASPECTOS ETNOGRÁFICOS

Nesta primeira seção, abordaremos conceitos básicos como o **canal**, os **objetivos**, o **ambiente**, etc. que fazem parte desta pesquisa para esclarecer os papéis sociais e estrutura da interação de um ponto de vista etnográfico, ou seja, analisaremos a sala de aula a partir de um viés antropológico. Com isso, vamos poder demonstrar como a interação nesse ambiente é sensível aos seus aspectos socioculturais.

O termo **aula** será tratado do ponto de vista interacional, isto é, será levado em conta que a aula, em si, é um tipo de interação com características próprias devido a justamente seus aspectos etnográficos. Nesta pesquisa, portanto, ela se conceitua como uma unidade do ponto de vista pedagógico, em que determinados assuntos vão sendo programados para serem tratados de acordo com o nível da turma e com o dia letivo no decorrer do semestre.

Seguindo as ideias de Barros (1986, p. 67) de que “a **interação** é o processo de **comunicação** e a **conversação**, o produto dessa interação”, consideramos a conversação e a interação como uma unidade significativa que possui estrutura organizacional própria. No entanto, podemos dizer que toda conversação é uma interação, mas nem toda interação será uma conversação se pensarmos em aspectos paralinguísticos e prosódicos, como acontecem numa comunicação não-verbal como um olhar, um gesto ou um movimento corpóreo. Segundo essa mesma autora,

A conversação pressupõe a alternância entre falantes, o que não precisa ocorrer, necessariamente, em toda interação. Em consequência disso, as noções de emissor-receptor ou de falante-ouvinte podem ser diferentes na interação e na conversação. Na última, os papéis de falante-ouvinte não são claramente discrimináveis, uma vez que o ouvinte é visto como um participante ativo, ou seja, a conversação é um produto de coautoria entre falante e ouvinte. (BARROS, 1986, p. 87.)

No que concerne à interação em sala de aula, podemos dizer que ela possui elementos próprios que a diferem do que acontece fora desse ambiente pedagógico, como se apresentam nos trabalhos de Barros (1986; 1991; 2001) que descrevem justamente os aspectos conversacionais da aula, assim como no trabalho de Edmondson & House (1981), que elencam aspectos pedagógicos juntamente com o ensino de língua estrangeira, e na pesquisa de Adger (2001) que descreve o papel metodológico da Análise da Conversação no ambiente de sala de aula.

Dessa forma, neste trabalho, ao falarmos sobre a conversação na escola, estamos nos referindo a justamente toda produção linguística oral que ocorre numa aula, contemplando aspectos linguísticos, interativos, sociolinguísticos e etnográficos que estão presentes nesse ambiente.

Resumindo, tratamos a aula como um tipo de interação face a face com características etnográficas que influenciam em sua organização. A atividade linguística que ocorre na sala de aula, como as que ocorrem em muitos outros contextos, está estritamente ligada às normas sociais e a por isso tratamos como **eventos de fala** (HYMES, 1972). Tais eventos são compreendidos como as maiores unidades passíveis de análise para se perceber uma estrutura linguístico-discursiva, esta que envolve: um ou mais canais de comunicação, objetivos, ambiente (setting), participantes, tópico e recorrência.

Em conclusão, nesta seção, iremos abordar cada uma dessas características para descrever a estrutura do **evento aula** com o qual trabalharemos para que seja delimitada a abordagem desta pesquisa. Assim, já contemplamos esta seção como uma análise preliminar de nossos dados, a fim de compreender as características etnográficas do evento aula e como os Marcadores Discursivos têm um papel relevante em vários aspectos da interação nesse tipo de evento.

#### 5.1.1 O canal

O canal de comunicação se refere ao veículo pelo qual se transmite a comunicação, podendo ser oral, escrito, eletrônico ou outro que tenha a função de conduzir a fala entre interlocutores.

No contexto escolar se utiliza primordialmente o canal oral e, em segundo lugar o canal escrito, como é no caso de testes e algumas atividades utilizando livros ou por alguma instrução do professor. Em uma das escolas abordadas nesta pesquisa os alunos também utilizam o canal eletrônico para realizar atividades que contam como parte de seu dever de casa, mas não foi necessária sua análise, pois não é uma atividade de interação, são tarefas apenas para firmar a compreensão dos assuntos vistos em sala.

Vale salientar que o silêncio também é significativo para o evento aula, já que ele pode indicar momentos de concentração, como quando os alunos estão engajados numa atividade que não envolva interação verbal, por exemplo: escrita ou a leitura individual; nessas circunstâncias, a ausência da conversação é até desejável. Por outro lado, há situações em que o silêncio se torna algo preocupante por ser um indício de que algo está errado, como após

advertência disciplinar ou numa situação em que os alunos não entenderam a explicação, ou mesmo quando o professor quer iniciar a aula enquanto os alunos conversam.

No trecho abaixo vemos como o silêncio foi utilizado num momento em que os alunos precisavam recordar do que foi estudado na aula anterior:

#### Exemplo 1:

1. P: i'm sorry (.) let me see (..) so:: can you recall(.) can you tell us what you remember
  2. from last class(.) tell her cause she was not here {se referindo a uma outra aluna}
  3. {risadas}
  4. As: ~
  5. A2: we:: were talking about what we think the future will be like
  6. P: uh huh(.) what else?
- 
1. P: desculpe (.) deixe-me ver (..) então:: vocês conseguem se lembrar(.) vocês podem
  2. nos dizer o que lembram da última aula(.) digam a ela porque ela não estava aqui {se referindo a uma outra aluna}
  3. {risadas}
  4. As: ~
  5. A2: nós::s estávamos falando sobre como pensamos que o futuro será
  6. P: uh huh(.) o que mais?

Nesse exemplo 1, os alunos permaneceram certo tempo em silêncio (linha 4) demonstrando que estavam tentando relembrar o conteúdo visto na aula anterior para informar à aluna que faltou a aula, o que nos denota uma situação em que o silêncio é aceito e esperado.

#### 5.1.2 Os objetivos

Os objetivos, como o nome indica, se referem aos propósitos de um evento de fala. Segundo Hymes (1972), toda comunicação tem uma finalidade, nem que seja somente factual, e um mesmo gênero pode apresentar diversos objetivos, como acontece em canais da rede YouTube<sup>9</sup>, em que pessoas comentam notícias da atualidade a fim de informar e entreter o espectador.

Na escola, professor e alunos têm papéis sociais particulares convencionalmente esperados dentro daquele ambiente. Tradicionalmente, é esperado que o professor seja aquele

---

<sup>9</sup> O YouTube é uma plataforma online onde pessoas podem compartilhar vídeos caseiros em formato digital e cada uma dessas pessoas possui um chamado “canal” nessa plataforma que pode ser voltado para diversos objetivos: educacionais, entretenimento, música, beleza, etc. ([www.youtube.com](http://www.youtube.com))

que possua o conhecimento e esteja na sala de aula para transmiti-lo e o aluno é aquele que está lá para obtê-lo.

A construção do conhecimento é o objetivo central de uma aula, mas não basta que o professor esteja lá verbalizando informações, se espera que ele também tenha estratégias comunicativas e didáticas para que haja uma interação potencializada que faça com que o aluno **queira** aprender, não só esteja lá porque **deve** aprender, como acontece em muitos casos nas escolas.

Diversas estratégias são utilizadas pelos professores para ganhar a atenção do aluno e poder construir o conhecimento com êxito como ao manter aberto o canal de comunicação falando da importância do tópico aos alunos, ao usar marcas prosódicas e Marcadores Discursivos para distinguir uma informação mais importante do que outra, assim como, de maneira pedagógica, pedindo que os alunos deem suas impressões oralmente sobre o que aprenderam. Podemos observar, no exemplo a seguir (Exemplo 2), como professores se utilizam dessas estratégias para alcançar seu objetivo didático-pedagógico:

#### Exemplo 2:

1. P: **ok** {bate palma} so you can(.) let's do something let's go over the sentences and
  2. then we can talk **alright?** {bate palma} **uh::** A1 you can be the first one(.) ask a
  3. friend if he or she
  4. A1: **uhm** do you like plain hamburger?
  5. P: **uhm** first let's go over then you talk **alright?** each one reads a sentence and then
  6. you can talk **alright?** so(.) A2 you can read number 2
- 
1. P: **ok** {bate palma} então vocês podem(.) vamos fazer uma coisa vamos examinar as
  2. frases e depois podemos discutir **certo?** {bate palma} **uh::** A1 você pode ser o
  3. primeiro(.) pergunte a um amigo se ele ou ela
  4. A1: **uhm** você gosta de hambúrguer simples?
  5. P: **uhm** primeiro vamos examinar depois vocês falam **certo?** cada um lê uma frase e aí
  6. vocês podem discutir **certo?** então(.) A2 você pode ler o número 2

Nesse exemplo 2, podemos notar como o professor faz uso dos Marcadores Discursivos para dar relevância à informação importante de sua fala, numa tentativa de também conferir se seus alunos estão compreendendo sua instrução. Na linha 1 ele inicia sua fala com o MD *ok* e um aspecto prosódico (uma palma) para chamar a atenção para a nova atividade que irão fazer. Ele dá a instrução da nova tarefa (linhas 1 e 2) e, em seguida, usa o MD *alright?* ao final para indicar que essa foi a informação relevante de seu turno e, de certa forma, conferir se os alunos estão prestando atenção. O professor logo bate palma novamente e pede para o aluno A1 ser o primeiro (linhas 2 e 3). Após ele perceber que o aluno não

compreendeu bem sua instrução, pois A1 foi logo perguntando a um colega se ele gosta de hambúrguer simples (linha 4), quando na verdade deveria apenas ler e examinar a pergunta no livro, o professor logo dá a instrução novamente aos alunos usando *alright?* no final dela (linha 5) e a repete de maneira mais detalhada, usando *alright?* mais uma vez (linha 6). Assim, vemos como os MDs podem ser usados para ajudar o professor a atingir seus objetivos na sala de aula.

Nas interações em sala de aula analisadas para esta pesquisa, salvo algumas exceções, percebemos como os alunos têm uma tendência a falar apenas o necessário com o professor quando este lhes dirige alguma pergunta, pois no contexto do ensino-aprendizagem, os alunos normalmente se sentem condicionados a apenas dar as respostas corretas e a fazer perguntas corretamente. Salvo alguns mais desinibidos e entusiasmados, muitas vezes o aluno deixa de elaborar uma resposta que poderia ser benéfica para a interação por receio de estar errado.

### 5.1.3 O ambiente (setting)

O **ambiente físico** se constitui pelo **local** e o **tempo**, os quais, segundo Hymes (1972), se constituem como critério decisivo na distinção de um evento. Num hospital, por exemplo, usa-se um tom mais baixo para a conversação do que, digamos, num restaurante.

Nas escolas pesquisadas, não há variação quanto ao local, todos os eventos acontecem num mesmo tipo de sala de aula e, inclusive, mesmo os alunos podendo escolher o lugar que desejam sentar, eles quase sempre preferem manter a mesma distribuição na sala de aula. Além disso, em todas as escolas, os alunos sentam em carteiras dispostas no formato de semicírculo ao redor da sala, configuração que propicia uma interação mais informal e íntima, além de afetar o tom (mais alto ou menos alto) dos alunos e do professor (MAZELAND, 1979 Apud BARROS, 1986).

O tempo também é um fator relevante na estrutura do evento aula, já que, no caso, os alunos devem frequentar a escola num horário semanal a ser cumprido e as aulas não podem extrapolar as 4 horas correspondentes ao tempo total de duas aulas por semana (2h de aula), em cada escola. O fator tempo também delimita o planejamento do professor com relação ao plano de aula e o tempo de cada atividade pedagógica, assim como demarca o início e o fim da interação, que não é negociada, a exemplo de uma conversação casual em que os interlocutores empregam marcas de polidez e indicadores de começo e término, mas sim limitada à priori e por definição.

Além do ambiente físico, deve-se considerar o **ambiente psicológico** do evento (HYMES, 1972) que irá definir se é **formal** ou **informal**, sério ou festivo. Quando falamos sobre a formalidade de um evento, estamos nos referindo: a) a maneira de se usar o código; b) aos papéis dos participantes e; c) aos direitos assimétricos dos interlocutores em determinado contexto, características evidenciadas por Barros (1986) a partir dos trabalhos de Irvine (1979) e que evidenciam a estruturação acentuada e a consistência do código comunicativo e seu ambiente social participativo. Os itens b) e c) serão tratados juntos, pois eles estabelecem uma relação de causa e consequência entre si.

a) A maneira de se usar o código:

A linguagem da sala de aula difere da que se usa nas interações naturais pelo fato de apresentar estruturas específicas habituais desse contexto, principalmente vindas de parte do professor. Desse modo, os sinais e signos que fazem a transferência de informações entre falantes e ouvintes estão sensíveis a alterações na forma em que são ditos para indicar uma ênfase, uma chamada de atenção ou talvez uma ideia de exagero.

Em certos momentos da aula, quando decide focar numa parte do seu discurso por considerar relevante ou para enfatizar a pronúncia de uma palavra, o professor sobe seu tom de voz e percebe-se uma explicitude não só fonológica, mas também muitas vezes sintática. Barros (1986) acrescenta que essa explicitude é atribuída pelo fato de o professor ter o tópico definido previamente por planejar a aula e, por isso, ser menos vulnerável a interrupções em sua fala.

No exemplo a seguir, o professor está dialogando com os alunos sobre doenças que são mais comuns em pessoas mais velhas, como a diabetes e ele aumenta o tom de voz para mostrar aos alunos o tempo verbal correto da frase, já que se refere a pessoas de sua família:

Exemplo 3:

1. P: so **I**(.) nowadays i control(.) i control the su sugar that i use just to prevent because
  2. both(..) my mother's parents/
  3. A1: /have diabetes
  4. P: they **WERE**(.) diabetics and my mother IS (.) so there is a very **STRONG**
  5. possibility that i will be one day
- 
1. P: então **EU**(.) hoje em dia eu control(.) eu controlo o açúcar que uso só para
  2. prevenir porque ambos(..) pais da minha mãe/
  3. A1:/têm diabetes
  4. P: eles **FORAM**(.) diabéticos e minha mãe É (.) então há uma muito **FORTE**
  5. possibilidade de que eu serei um dia

Ou seja, no exemplo 3, o professor inicia seu turno evidenciando que irá falar de si próprio ao enfatizar o pronome *I* (EU – linha 1) e comenta sobre controlar seu nível de açúcar por causa de seus avós. O aluno A1 então interrompe para dizer que os avós do professor são diabéticos (linha 3) e o professor retoma o turno corrigindo o aluno através da ênfase na palavra *WERE* (FORAM – linha 4), indicando que seus avós provavelmente estão mortos e finalizando novamente com uma alteração no tom de voz depois ao dizer que há uma *STRONG* (FORTE – linha 4) possibilidade de ele se tornar diabético um dia, devido à genética que carrega.

Já neste outro exemplo abaixo (Exemplo 4), o professor aumenta o tom de voz numa parte do seu discurso (no final da palavra “typist” para demonstrar a pronúncia – linha 1) e depois não só aumenta o tom como também fala pausadamente a palavra “strongly” (forte – linha 3), para dar ênfase e demonstrar a flexão correta de tal advérbio da língua inglesa:

Exemplo 4:

1. P: ok {rindo} i knew how to type(.) i was a typiST (.) ok? that’s right(.) and then i
  2. used to do it(.) so WHEN computers started to become popular(.) and i started using
  3. the computer and i had one at home(.) i used to type very(.) STRON-gly
- 
1. P: ok {rindo} eu sabia como datilografar(.) eu era um datilÓGRAFO (.) ok? certo (.) e
  2. então eu costumava fazer isso(.) então QUANDO computadores começaram a se popularizar(.) e eu comecei a usar
  3. o computador que eu tinha um em casa(.) eu costumava digitar muito FOR-temente

O papel dos participantes será tratado no item b) a seguir já que iremos falar da assimetria da relação entre interlocutores da interação, portanto, não será necessário retratar um tópico maior para esta categoria e passaremos em seguida para a discussão sobre tópico discursivo em sala de aula.

#### b) Participantes e seus direitos assimétricos:

Com o intuito de atingir seu objetivo com a aula, cabe ao professor conduzir o discurso justamente por ser aquele que dispõe do conhecimento e das estratégias pedagógicas necessárias para concretizar a construção de ideias. Assim, a estrutura da aula já vem pré-estabelecida por ele, que vai avançando na direção planejada e desviando de temáticas fora do assunto a ser abordado. Em seu estudo, Barros (1986) trata da questão do “Discurso

Principal”, que representa o foco situacional para atingir o objetivo da aula, e qualquer tópico que desvie de tal discurso ela chama de “Discurso Periférico”.

Professor e aluno podem participar do Discurso Principal (BARROS, 1986) e Periférico, mas o professor tem prioridade no controle da direção desses discursos, dessa maneira, ele introduz o assunto do Discurso Principal e o desenvolve com ou sem a participação dos alunos. O que dirá se os alunos irão participar ou não é se a aula está sendo mais expositiva ou mais interativa, mas sempre com a intermediação do professor entre o aluno e o Discurso Principal.

Finalmente, vale salientar aqui outros fatores que indicam a (in)formalidade dos eventos aula transcritos nesta pesquisa como: a dispensa de uniforme e código de vestimenta para os alunos, enquanto que para o professor há uma certa necessidade de estar pelo menos utilizando o crachá da escola (no caso, escola 1 e 2) ou estar vestido adequadamente; a gestualidade presente na sala de aula, onde o professor, ao apontar para um aluno, seleciona-o para uma certa tarefa e, ao aluno é dada a permissão de falar quando este levanta a mão. Além disso, por estar à frente da turma, o professor detém um controle melhor sobre a mesma.

Portanto, considerando peculiaridades como: a maneira como o código é usado no **evento aula de Língua Estrangeira**, a moderação do professor sobre o curso da aula e do Discurso Principal, a não necessidade de o professor dar permissão aos alunos de falarem todas as vezes, deixando o aluno livre para opinar quando desejar e o posicionamento do professor em sala de aula, notamos que o **evento aula de inglês** como LE apresenta nível intermediário de formalidade, já que não consideramos formal e informal uma dicotomia, mas sim um espectro de possibilidades. Há momentos formais como o silêncio e respeito da turma quando alguém está falando e há a informalidade em momentos em que o professor introduz um assunto para a turma e conversa abertamente buscando opiniões, por exemplo.

#### 5.1.4 Tópico discursivo

Entendemos como **tópico** um assunto qualquer tratado numa conversação delimitado pelo **tema**, que corresponde à proposição geral desenvolvida na interação (BARROS, 1984). Chamamos então de **progressão temática** quando o tema é desmembrado em tópicos afins e consideramos que quanto mais relacionados estiverem os conteúdos entre um tópico e outro, mais monotemática será a interação, podendo até gerar confusão entre o que seria tópico e tema em determinadas conversações. Além disso, o desenvolvimento de um tema se dá por



**turnos**, aqui compreendidos como tudo o que um falante diz ou faz antes que o seu interlocutor inicie sua fala (MARCUSCHI, 1986).

No entanto, as formas pelas quais os falantes fazem a progressão temática são retratadas por Barros (1991), o qual afirma que o que ocorre na interação de fato são **ações tópicas**, através das quais os interactantes desenvolvem os tópicos discursivos. Através dessas ações, os interlocutores podem iniciar um tópico, mudá-lo ou mantê-lo fechado. Barros (1991) categoriza essas ações como: a) mudança (*change*), quando há uma ação de fechamento de tópico e introdução de outro; b) deslizamento (*shift*), quando não há o fechamento de um tópico, apenas a abertura de outro; e c) digressão, que significa a suspensão de um tópico para ser reintroduzido depois.

Na interação em sala de aula, as ações tópicas de uma conversação são normalmente feitas por MDs iniciadores de sequência (os *openers*) e finalizadores (*closers*), como vemos no exemplo a seguir:

#### Exemplo 5:

1. P: **ok(.) so(.)** let's get started?
2. A1: yes
3. P: ye::s teacher ↘
4. {risadas}
5. P: let's get started?
6. A1: YE::AH teacher!
7. A2: toda::y is a good day teacher
8. {risos}
9. A2: it's YOUR day teacher
10. P: ye::s!
11. A1: yes we got a surprise for you(.) {riso} so(.) {fala em português sobre uma
12. surpresa que eles prepararam para comemorar o dia dos professores no final da aula}
13. P: **ok(.)** let's get started?
14. As: yes teacher!
15. P: **ok(.) so(.)** how are you guys?

1. P: ok(.) então(.) vamos começar?
2. A1: sim
3. P: si::m professor ↘
4. {risadas}
5. P: vamos começar?
6. A1: SI::M professor!
7. A2: hoje:: é um bom dia professor
8. {risos}
9. A2: é SEU dia professor
10. P: si::m!
11. A1: sim nós temos uma surpresa para você(.) {riso} então(.) {fala fala em português

12. sobre uma surpresa que eles prepararam para comemorar o dia dos professores no final da aula}
13. P: ok(.) vamos começar?
14. As: sim professor!
15. P: ok(.) então(.) como vocês estão?

No exemplo 5 acima, vemos como o professor tenta iniciar a aula várias vezes. Na linha 1, ele inicia com os Marcadores Discursivos *ok* e *so* e pergunta se pode dar início à aula e, como apenas um aluno responde (linha 2), o professor acaba respondendo à própria pergunta como se fosse um aluno, mas num tom mais baixo, desanimado (linha 3). Os alunos riem (linha 4) e o professor então repete a pergunta “let’s get started?” (vamos começar? – linha 5), mas há um deslizamento de um tópicos e logo um aluno inicia um novo tópico, sobre o que reservaram para aquele dia (era aniversário do professor – linhas 6 a 12) e o professor reintroduz o início da aula usando o MD *ok* e novamente pergunta se pode dar início à aula (linha 13).

#### 5.1.5 Recorrência do evento

Para descrever mais a fundo um evento, é necessário reconhecer o fator recorrência, já que este pode influenciar em sua estrutura, contribuindo para que se estabeleçam acordos tácitos e convenções entre os participantes na medida em que forem se reunindo.

Podemos dizer então que um evento é um acontecimento dentro de uma comunidade de fala (HYMES, 1972) e quando membros dessa comunidade instituem regularidades no comportamento comunal de acordo com uma norma esperada por todos, temos então o estabelecimento de uma convenção.

Numa realidade de uma escola de ensino de inglês como LE, em que os alunos avançam de nível progressivamente por períodos semestrais, sempre nas primeiras semanas de um novo nível, os professores e alunos se dedicam a se conhecerem melhor, a apresentar o novo material, a compartilhar o que será visto no semestre e a estabelecer acordos e regras de comportamento e avaliação.

Durante o semestre, é visto que o professor geralmente inicia suas aulas revisando com os alunos o que foi tratado na aula anterior, faz perguntas sobre o fim de semana e sobre os deveres de casa. Em seguida, ele introduz o tema da aula e então vai dando sucessão aos tópicos até o fim da aula, em que geralmente o docente recapitula rapidamente o que foi visto,

faz lembretes sobre tópicos necessários e determina a tarefa de casa que os alunos terão que trazer na próxima aula.

De uma maneira geral, podemos concluir, nesta seção, que as características do evento aula têm de fato o poder de influir bastante no modo como é guiada a interação em sala de aula. Como o objetivo maior é que o professor transmita alguns conhecimentos e os alunos os absorvam, a conversação muitas vezes se torna centrada dentro do discurso principal e é guiada apenas pelas atividades propostas pelo professor e pelo livro didático. Assim, nesta pesquisa, muitas vezes os alunos respondem a uma pergunta com uma resposta simples e direta. Em outros momentos, geralmente nos discursos periféricos e quando o professor pede uma opinião, os alunos tendem a dar respostas mais complexas que são mais passíveis de análise sob a ótica dos MDs.

O fator “participação” interfere justamente nesse ponto por causa da relação assimétrica que há entre professor e aluno. Geralmente os alunos esperam os comandos do professor e é este quem guia a interação para que o tema não seja perdido e seu objetivo em sala de aula seja alcançado, por isso o fato dos alunos sempre esperarem os comandos do professor que, por sua vez, tenta manter o controle da interação sempre usando MDs.

Por outro lado, algo que favorece a interação em sala de aula para que esta seja mais descontraída e amigável entre os interlocutores é o ambiente psicológico mais informal que predomina, facilitando para uma conversação mais fluída, já que os alunos podem fazer interferências a qualquer momento sem necessariamente pedir permissão ao professor. Favorece também o ambiente físico em relação à disposição das carteiras em formato semicircular que propicia mais intimidade e abertura para a conversa dos alunos.

Por fim, é relevante ressaltar que, nas interações em sala de aula analisadas nesta pesquisa, esses fatores influenciaram bastante o comportamento interacional dos interlocutores, pois supomos que esse tipo de interação seja bem diferente de outras que acontecem no dia a dia; com isso, queremos dizer que, provavelmente os alunos não fazem uso de certas estratégias de fala mais comuns em conversações casuais, fora da sala de aula, como é o caso da polidez, o que nos reforça a posição de que o *Communicative Approach* não prepara totalmente o aluno para a interação real do dia a dia, já que várias vezes se usam conversações fictícias para praticar a fala (este ponto será retomado mais adiante). A seguir, veremos como ocorre o uso das três categorias de Marcadores Discursivos nas salas de aula das escolas participantes da pesquisa, o que nos ajudará a notar como o uso dessas expressões da fala nos revela os hábitos interativos dos alunos.

## 5.2 MARCADORES COGNITIVOS

Como visto no capítulo 4 deste trabalho, os MDs Cognitivos são aqueles que ajudam o falante a manifestar a produção mental do seu texto, evitando silêncios, mantendo turnos e estabelecendo momentos de fala. Em nossa pesquisa, essa categoria foi a mais usada devido ao grande número de hesitações presentes na conversação em sala de aula.

Isso pode esclarecer o fato de que, diferente de uma interação do dia a dia, os falantes em contexto de ensino-aprendizagem sentem mais necessidade de hesitar e usar MDs Cognitivos no geral, pois, no caso dos alunos, estes que estão em momento de constante avaliação (ainda que sutilmente), precisam hesitar para escolher melhor as palavras, para elucidar seu texto ou para de fato mostrar que estão pensando sobre o que irão falar. No caso dos professores, os usos de MDs Cognitivos os ajudam a pensar na maneira como vão guiar a aula de acordo com o desenvolvimento da interação com os alunos.

Em nossa análise, consideramos como MDs Cognitivos as hesitações, sejam elas feitas usando expressões não lexicalizadas (*hum, uh, uhm*), alongamentos de sons vocálicos (*uh:: a:: an::d*) ou expressões como *oh, so* e *ok*. Além disso, determinamos que as hesitações consideradas feitas em português fossem os alongamentos da expressão “é” (*é::*) e as em inglês seriam todas as outras. Vejamos então adiante os contextos em que esses MDs Cognitivos são usados.

### 5.2.1 Hesitações em inglês

Numa conversação, sabemos que, diferente do texto escrito, o planejamento do texto falando vai acontecendo na medida em que ele vai sendo produzido e articulado entre falantes (KOCH, 2015), o que acarreta no fato de que aparecerão marcas interativas que transparecem esse planejamento e produção que ocorre na mente dos indivíduos. O fluxo discursivo sofre reformulações e pode demonstrar descontinuidades cognitivo-interacionais que, pragmaticamente, são bastante relevantes, pois, além de revelarem que o indivíduo está planejando o seu texto à medida que vai o produzindo, servem também para um falante manter seu turno e evitar interrupções na interação.

A hesitação é um fenômeno que justamente marca essas rupturas e revela a produção cognitiva do discurso, demonstrando que o falante está planejando seu texto, por isso ela é considerada um MD Cognitivo e ocorre com bastante frequência na fala.

Nos dados desta pesquisa, notamos que os falantes hesitam constantemente, de maneira a denotar, mesmo de modo instintivo, que estão formulando e processando seus discursos, como no exemplo abaixo:

Exemplo 6:

1. P: right(.) lesson 312 **an::d** just(.) recapping **uh:::** just(.) reviewing and refreshing
  2. what **we::** what we learned last week and **you::** can you tell A3 what we learned last
  3. week?
  4. A2: we learned **a::** recipe that of stir fry chicken
  5. P: yeah and **uhm::** we we talked about food for example **we:::** (..) we talked about our
  6. favourite food and/
  7. A2: /teacher didn't we talked about mandarin?
  8. P: yeah we talked about mandarin too(.) about chinese(.) about going on an exchange
  9. program and then we talked about food we talked about our favourite dishes **uhm:::**
  10. and that's it(.) right? {riso}so you can(.) go to lesson 312 and **uhm** we have this first
  11. activity ask a friend alright? so you have **the::** the sentences
- 
1. P: certo(.) lição 312 **e::** só(.) recapitulando **uh:::** só(.) revisando e atualizando
  2. o que **nós::** o que nós aprendemos semana passada e **você::** você pode dizer para A3 o
  3. que aprendemos na última
  4. semana?
  5. A2: aprendemos **uma::** receita de galinha frita
  6. P: yeah e **uhm::** nós nós falamos sobre comida por exemplo **nós:::** (..) nós falamos
  7. sobre nossa
  8. comida favorita e /
  9. A2:/ professor não falamos sobre mandarim?
  10. P: yeah falamos sobre mandarim também(.) sobre chineses(.) sobre ir em um programa
  11. de
  12. intercâmbio e em seguida falamos sobre comida falamos sobre nossos pratos favoritos
  13. **uhm:::**
  14. e é isso(.) né? {riso}então você pode(.) ir para a lição 312 e **uhm** temos esta primeira
  15. atividade pergunte a um amigo certo? então você tem **as::** as frases

Neste exemplo 6, o professor está dando início à primeira atividade do dia, mas reformula seu texto usando *an::d* (linha 1.) justamente para informar que irá fazer uma recapitulação (“just recapping”) e reiterando essa ação com “*uh:::* just(.) reviewing and refreshing” (linha 1.); então começa a revisar os assuntos vistos na aula anterior pedindo a um aluno (A2) que diga o que aprenderam na semana passada.

O Aluno A2, por sua vez, hesita (linha 4.), prolongando a vogal “a” (em inglês “um/uma”) para justamente atender o pedido do professor e recordar do que viram; uma receita de frango frito (“*a::* recipe that of stir fry chicken”).

Adiante (linha 5.), o professor concorda com o aluno e, transparece que deseja acrescentar algo ao usar o MD *and* seguido de uma hesitação com a expressão não-

lexicalizada *uhm::*, o que denota estar formulando por alguns segundos o que irá acrescentar (acrescenta que falaram sobre comida no geral: “we we talked about food for example”); então, hesita novamente com *we::* (linha 5) seguido de uma pausa e acrescentando que falaram sobre suas comidas favoritas, até que um aluno lhe interrompe (linha 7) para perguntar se não falaram sobre mandarim.

Então, o professor concorda com o aluno e acrescenta outras coisas sobre o que falaram na aula anterior (linhas 8 e 9), então hesita (*uhm::* - linha 9) para demonstrar que está checando mentalmente se há mais alguma coisa que se possa acrescentar e finaliza essa parte de recapitulação.

Na linha 10, o professor então pede aos alunos para irem à lição 312 do livro e hesita com *and uhm* talvez denotando que está buscando o nome da atividade (“ask a friend”), porém não ficou clara a intenção, o que deve apontar para o fato de que às vezes hesitamos por puro hábito, como pode ter ocorrido com “so you have *the::* the sentences” (linha 11) que pode parecer que o professor esqueceu a palavra “sentences”, mas essa hipótese não nos convence pois não há nenhuma pausa após o Marcador Cognitivo que nos possa indicar que realmente ele tenha esquecido como dizer “frases” em inglês.

Outro exemplo claro de hesitação sendo usadas na formulação do discurso é no exemplo abaixo, em que um aluno (A1) argumenta seu ponto de vista dentro de um debate sobre a importância do dinheiro na sociedade atual:

#### Exemplo 7:

1. A1: **ah::** as A6 said if we think of **the::** the concept of money we may have **som::**
2. radical changes throughout the history as it also had throughout the past if **you::(.)** we
3. think that money(.) it **was::** it were already some gold coins and today is visibly in
4. digital thing(.) you can(.) use your money on your cellphone or your computer(.) but(.)
5. at the same time it **was::** actually fortunately or unfortunately the way our society
6. regulated itself it was a way of **her::** of **her::** solving problems **an::d uh::** changing
7. **the::** transition to a society without money would require a really bigger revolution of
8. concept than education and (??) itself

1. A1: **ah::** como A6 disse se pensarmos **no::** no conceito de dinheiro podemos ter **alguma::**
2. mudanças radicais ao longo da história como também aconteceu ao longo do passado se **você::(.)** nós
3. achamos que o dinheiro(.) **foi::** já haviam algumas moedas de ouro e hoje está visivelmente em
4. coisa digital(.) você pode(.) usar seu dinheiro no seu celular ou no seu computador(.) mas(.)
5. ao mesmo tempo esta **foi::** na verdade felizmente ou infelizmente a maneira que nossa sociedade

6. regulou a si mesma esta foi a maneira que **ela::** que **ela::** resolvendo problemas **e:: uh::** mudando
7. **a::** transição para uma sociedade sem dinheiro requeria uma revolução realmente maior de
8. conceito do que educação e (??) em si

Nesse exemplo 7, o aluno 1 já inicia seu turno com uma hesitação (*ah::*), demonstrando o momento em que começa a formulação do seu texto (linha 1) e, então, as hesitações seguintes também fazem a mesma denotação de que o texto está mentalmente sendo planejado. Adiante, na linha 2, o aluno recorre a uma reformulação já que ele vinha numa linha de pensamento sobre a mudança do dinheiro na história e há uma quebra quando ele hesita na palavra *you* (*you::*), seguida de uma micropausa para, então, continuar sua fala com um enunciado que quebra o fluxo “we think that money” (linhas 2 e 3) seguida de uma micropausa e dando continuidade ao seu discurso para formar seu argumento.

No exemplo 7, vemos que a hesitação pode acontecer por meio de palavras lexicalizadas (*was::* - linhas 3 e 5; *her::* - linha 6; *an::d* – linha 6; *the::* - linha 7) e expressões não-lexicalizadas (*uh::* - linha 6), e todas serviram para demonstrar a produção mental do texto do aluno.

Como veremos no quadro ao fim desta seção, as hesitações são mais frequentes na fala dos alunos, e acreditamos que isso ocorre devido ao fato de estarem ainda “lapidando” sua aprendizagem da língua estrangeira, apesar de estarem no nível mais avançado de suas devidas escolas. No entanto, os professores também hesitam um pouco, já que sentem a necessidade também de mostrar que estão pensando sobre o texto, o que pode nos sugerir que, além de ser um fenômeno natural em qualquer língua, as hesitações podem ocorrer de forma mais constante na fala de indivíduos inseridos em interações de língua estrangeira, mais especificamente, em contexto de sala de aula, quando nos referimos aos alunos. Vejamos um exemplo de como o fenômeno da hesitação pode ser usado para ajudar os alunos a preencherem na fala o momento em que está pensando numa expressão para poder transmitir sua ideia:

#### Exemplo 8:

1. A7: for me(.) brands(.) want **i:: i::** i don't know how to say
2. P: brands want?
3. A7: to show you the direction
4. P: aham
5. A7: **é::** if i want **a::** coat to a party i **know::** some brands who **probably::** i will
6. **be::** (...) como que chama?

## 7. A3: [affordable?]

1. A7: para mim(.) marcas(.) querem **eu:: eu::** eu não como dizer
2. P: marcas querem?
3. A7: mostrar a você a direção
4. P: aham
5. A7: **é::** se eu quiser **um::** casaco para uma festa eu **sei::** algumas marcas quem **provavelmente::** eu irei
6. **ser::** (...) como que chama?
7. A3: [acessível?]

Nesse exemplo 8, vemos que a aluna A7 está marcando sua opinião sobre marcas de roupa com “for me(.) brands(.) want” (ou “para mim(.) marcas(.) querem”), e então hesita com o adjunto “i” (“eu”) duas vezes (linha 1), para em seguida confirmar que estava buscando internamente a expressão ou palavra que queria dizer com “i don’t know how to say” (“eu não sei como dizer”) (ainda na linha 1). O professor então repete o que a aluna havia dito antes de hesitar, para talvez fazer com que ela reformule sua fala (linha 2), o que faz com que a aluna desenvolva seu argumento (linha 3); então, o professor usa o *backchannel* “aham”, para mostrar que compreende (linha 4), assim incentivando a aluna a continuar. Em seguida, a aluna retoma sua fala, ainda expressando sua opinião, inicia hesitando com um MD do português (linha 5) e segue com sua fala demonstrando, através das hesitações em *a::*, *know::* e *probably::* (linha 5), que ela está em constante formulação do texto à medida em que sua fala vai sendo construída, até que, mais uma vez, a aluna demonstra não lembrar de alguma expressão necessária para finalizar sua fala e hesita em “i will *be::*” (linhas 5 e 6), seguida de uma pausa mais longa, até que diz em português “como que chama?” (linha 6), e um aluno dá um palpite para a expressão que ela gostaria de dizer (linha 7).

Vemos, então, que as hesitações são um reflexo dos processos mentais dos interlocutores nas suas falas, já que elas revelam ações cognitivas que as pessoas vão realizando em paralelo à interação que vai sendo construída. Em sala de aula, esse fenômeno ajuda o falante a demonstrar que está tentando lembrar acontecimentos passados ou mesmo palavras ou expressões que deveriam saber para expor seu pensamento, assim como indicam que o aluno está pensando, preenchendo assim possíveis silêncios que talvez o fizesse perder o turno.

Não obstante, as hesitações não são as únicas maneiras de demonstrar processos cognitivos dos falantes, uma vez que existem outros MDs vindos de palavras lexicalizadas que percebemos igualmente apresentando a função de transparecer, na fala, a construção do



texto. Em nossos dados, percebemos que a hesitação na língua materna, apesar de pouco representativa quando comparada à frequência de hesitações no inglês (Tabela 1), é um fenômeno mais presente na fala dos alunos do que dos professores justamente pelo fato de estarem aprimorando sua fala na língua inglesa e, por isso, hesitam em português inconscientemente em alguns momentos, demonstrando, mais uma vez, a naturalidade das hesitações mesmo num contexto de uso de uma língua estrangeira, como veremos na seção 5.2.2.

#### 5.2.1.1 *Ok/So/Oh*

Em nossos dados, encontramos três diferentes MDs que, de início, nos pareceram partículas textuais por serem palavras lexicalizadas, porém, analisando o contexto interativo em que foram utilizados, percebemos que eles apresentam justamente a ação de transparecer atitudes cognitivas do falante na interação. Vejamos os exemplos:

Exemplo 9:

1. P: **so**(..) it's you, A5
  2. A5: **oh**(...) ok ↘
  3. P: what are you going to talk about?
  4. A5: transportation?
  5. P: ok
  6. A5: **so**(.) i think(.) in a future time(.) cars(.) and >>not only cars<< the others ways of
  7. transportation will probably fly? like(.) in the movies an::d maybe scientists will find
  8. a way to make(.) teletransportation happen but only few people will have access to it
- 
1. P: **então**(..) é você, A5
  2. A5: **oh**(...) ok ↘
  3. P: você vai falar sobre o quê?
  4. A5: transporte?
  5. P: ok
  6. A5: **então**(.) eu acho(.) no futuro(.) carros(.) e >>não só carros<< os outros meios de
  7. transporte provavelmente voarão? tipo(.) nos filmes e:: talvez os cientistas encontrem
  8. um meio de fazer(.) o teletransporte acontecer mas só algumas pessoas terão acesso

O exemplo 9 ocorre num momento da interação em que o professor escolhe o aluno que irá discorrer sobre um tema apresentado pelo livro didático. O escolhido, então, é o aluno A5 (linha 1) e vemos como o professor iniciou sua fala com *so* e uma pausa, demonstrando que estava pensando em quem ele iria escolher. Esse aluno transparece uma reação à escolha do professor com *oh* e uma pausa maior (linha 2), como se ele não esperasse que seria

escolhido, ou seja, houve um deslocamento das expectativas do aluno perante a fala do professor, então, o aluno assente com *ok* (linha 2), mesmo que numa entonação descendente mostrando, talvez, que ele não quisesse falar.

O professor pergunta sobre o que ele irá falar (linha 3) e o aluno afirma que é sobre transporte, mesmo que num tom interrogativo (linha 4). O professor assente (linha 5) e o aluno inicia seu turno com *so* e uma micropausa (linha 6), indicando seu processo cognitivo de construção do texto, como se, marcando o início da sua fala, ele também estabelecesse o momento em que começa a processar o seu texto.

#### Exemplo 10:

1. A2: we:: were talking about what we think the future will be like
2. P: uh huh(.) what else?
3. A4: (???) {fala sobre alguma ação futura, mas estava difícil entender}
4. P: hm:: what else? it was more than that
5. A5: we talked about words to::: (...) to:: **OH** to tell (???) {um aluno chega atrasado e
6. faz barulho com a porta}

1. A2: nós::: estávamos falando sobre o que pensamos como o futuro será
2. P: uh huh(.) que mais?
3. A4: (???) {fala sobre alguma ação futura, mas estava difícil entender}
4. P: hm:: que mais? era mais que isso
5. A5: falamos sobre palavras para::: (...) para::: **OH** dizer (???) {um aluno chega atrasado e
6. faz barulho com a porta}

Nesse exemplo 10, vemos o uso de *oh* de modo a novamente gerenciar a maneira como o aluno reage a uma informação. Inicialmente, vemos que o aluno A2 afirma que, na aula anterior, falaram sobre como eles imaginam que será o futuro (linha 1) e o professor confirma e pergunta “o que mais?” (“what else?” – linha 2); então a aluna A4 fala algo que ficou incompreensível (linha 3), e o professor novamente pergunta o que mais foi visto e reforça que foi mais do que aquilo que a aluna A4 disse (linha 4), até que o aluno A5 afirma que falaram sobre palavras que tinham alguma função específica, e hesita várias vezes para tentar lembrar (linha 5), então ele se lembra e usa o MD *oh* num tom mais alto, demonstrando que seu posicionamento mudou e agora se lembra do que se tratavam aquelas palavras. Mesmo tendo o áudio incompreendido por um barulho externo, comprometendo o resto do enunciado (linhas 5 e 6), podemos compreender a intenção do aluno ao usar o MD *oh*, confirmando que este pode ser visto como um Marcador Cognitivo nestas circunstâncias.

Outra ocorrência do MD *oh* com função cognitiva pode ser observada a seguir, no exemplo 11:

Exemplo 11:

1. A1: start with a
2. A2: i think it is
3. A1: have the word different
4. A3: aqui?
5. A1: start with a
6. P: don't you wanna search that?
7. A2: i don't have a cellphone
8. P: **oh** sorry for that

1. A1: começa com a
2. A2: acho que é
3. A1: tem uma palavra diferente
4. A3: aqui?
5. A1: começa com a
6. P: você não quer pesquisar?
7. A2: eu não tenho um celular
8. P: **oh** sinto muito por isso

Nesse exemplo 11, os alunos estavam interagindo enquanto faziam uma atividade de completar palavras dentro de determinados espaços e pareciam estar tendo alguma dificuldade para encontrar a palavra correta para tal, então, cada um fazia algum comentário (linhas 1 – 5). Até que o professor notou a dificuldade que havia aparecido e pediu que pesquisassem aquilo (que, para eles, pesquisar é um sinônimo de buscar na internet do celular – linha 6) e um dos alunos respondeu que não tinha telefone celular (linha 7), fazendo o professor demonstrar sua reação àquela informação usando o MD *oh*, por não saber que o aluno não tinha celular, e pede desculpas com “sorry for that” (linha 8). Ou seja, o professor tinha a premissa de que o aluno teria um telefone consigo e, após receber a resposta negativa, seu posicionamento muda e ele deixa transparecer com o MD *oh*, pedindo desculpas logo após. Vejamos então o Exemplo 12 a seguir, com *oh* sendo usado para marcar o momento em que o falante recorda de algo:

Exemplo 12:

1. P: **ok(.) so(.)** what were we talking about?
2. A6: [parts of cars]
3. A4: [brands]
4. P: parts of cars(.) brands(.) **oh** i was telling that a lot of people buy something just

5. because of the brand {bate palma} iphone oito ponto dois came out and i have to have
6. it because it's a new iphone ↘ it costs like(.) three thousand reais for example

1. P: **ok(.)** **então(.)** sobre o que estávamos falando?
2. A6: [partes de carros]
3. A4: [marcas]
4. P: partes de carros(.) marcas(.) **oh** eu estava falando que muitas pessoas compram coisas só
5. por causa da marca {bate palma} iphone oito ponto dois saiu e eu tenho que ter
6. porque é um iphone novo ↘ custa tipo(.) três mil reais por exemplo

Já, no exemplo 12, vemos o uso de outros MDs além do *oh* para demonstrar aspectos cognitivos da interação. O professor inicia seu turno com *ok(.)* e *so(.)* seguidos da pergunta “what were we talking about?” (“sobre o quê estávamos falando? – linha 1) o que nos sugere que os MDs que iniciaram seu turno têm o valor cognitivo de uma tentativa de retomar o curso da aula e lembrar do que estavam falando num momento anterior, algo que fica mais evidente com a pergunta que veio depois. Então, os alunos relembram algum temas que foram tratados na aula (linhas 2 e 3), o professor repete esses temas no início de sua fala e então marca o momento em que se lembra do que estava falando com o MD *oh* (linha 4), como ocorreu no exemplo 10, em que o aluno marca o momento em que se lembra do que foi visto na aula anterior. A seguir, o Exemplo 13 em que se usa *ok* e *so* de forma cognitiva:

#### Exemplo 13:

1. P: ok go ahead!
  2. A3: {riso}
  3. A4: **ok(.)** **so(.)** we are (??) a:::nd we believe that (??) is danger a:::n the man don't have
  4. more monetary system because it won't be necessary to have(.) uh(.) working
  5. society(.) like
- 
1. P: ok continue!
  2. A3: {riso}
  3. A4: **ok(.)** **então(.)** nós estamos (??) e::: nós acreditamos que (??) é perigo e::: o homem não tem
  4. mais sistema monetário porque não será necessário ter(.) uh(.) sociedade
  5. trabalhadora(.) tipo

Por último, o exemplo 13 se inicia com a ordem do professor para a aluna A4 iniciar a sua fala no momento inicial de uma aula-debate (linha 1), essa aluna inicia seu turno com *ok(.)* e *so(.)*, o que nos sugere que esses dois Marcadores determinam o início do seu discurso, assim como o início de sua atividade cognitiva da produção de texto falado. Para nós, é como

se fosse uma preparação do aluno para iniciar seu argumento. O uso desses MDs com função cognitiva ocorreu diversas vezes nessa aula-debate, como vemos nos exemplos a seguir:

#### Exemplo 14:

1. A1: **ok(.) so::** uh:: in the beginning you told us how(.) robots and machines will
  2. replace humans activities an::d they gave really good examples about(.) uhm:: jobs
  3. that can be (???) bu::t(.) at the same time that they talk that they told tha::t money is
  4. actually:: (??) useless because people won't get that for doing jobs at the same time
  5. you said that money is not only something that uh:: regulates uh:: the jobs of people
  6. but also that money regulates our society uhm:: and the way that (?????) devices and
  7. the way that uh:: our crisis is the parameter
1. A1: **ok(.) então::** uh:: no início vocês nos disseram como(.) robôs e máquina irão
  2. substituir as atividades humanas e:: eles deram ótimos exemplos sobre(.) uhm::
  3. trabalhos
  3. que podem ser (???) ma::s(.) ao mesmo tempo que eles falaram que eles disseram qu::e
  4. o dinheiro é
  4. na verdade:: (??) inútil porque as pessoas não conseguem isso fazendo trabalhos ao
  5. mesmo tempo
  5. você disse que o dinheiro não é somente algo que uh:: regula uh:: o trabalho das
  6. pessoas
  6. mas também que o dinheiro regula nossa sociedade uhm:: e a maneira que (?????)
  7. dispositivos e
  7. a maneira que uh:: nossa crise é o parâmetro

No exemplo 14, vemos novamente como o aluno inicia seu turno com *ok(.)* e *so::* (linha 1), indicando a mesma função cognitiva do exemplo anterior, no entanto, o aluno A1 transpareceu ainda mais a formulação cognitiva do seu argumento quando ele usa o MD *so* para hesitar logo após iniciar seu turno com *ok*. Por fim, vejamos a seguir nossos últimos exemplos:

#### Exemplo 15:

1. A4: **ok(.) so(.)** é:: for start(.) they said that like(.) we need money to buy stuff but IF
  2. we don't have money in the society because then you don't have to BUY stuff(.)
  3. y'know?
1. A4: **ok(.) então(.)** é:: pra começar(.) eles disseram que tipo(.) nós precisamos de
  2. dinheiro para comprar coisas mas SE
  2. não temos dinheiro na sociedade porque aí você não precisa COMPRAR coisas(.)
  3. sabe?

#### Exemplo 16:

1. A4: **ok(.) so(.)** if (??) people who imagine to have a(.) the technology you have and
2. the system you have é(.) why is it impossible to get rid of money like(.) a hundred
3. years:: [from now]

4. A2: [from now]

1. A4: **ok(.) então(.)** se (??) as pessoas que imaginam que tem uma(.) a tecnologia você tem e
2. o sistema você tem é(.) por que é impossível se livrar do dinheiro tipo(.) cem
3. anos:: [a partir de agora]
4. A2: [a partir de agora]

Os exemplos 15 e 16 são demonstrações das mesmas ocorrências desses dois MDs *ok* e *so* para determinar o momento em que iniciam seu processamento do texto falado, para indicar que o falante está pensando sobre seu argumento e seu discurso na medida em que vai produzindo o texto, desde seu início.

Desse modo, vemos aqui que os Marcadores Cognitivos vão além das palavras não lexicalizadas, uma vez que eles se apresentam também em palavras que, de início, nos parecem apenas MDs Textuais que dão iniciação ao discurso, mas o modo como são usados na interação nos transparece sua característica cognitiva. No entanto, enquanto *ok* e *so* também aparecem exercendo funções textuais, notamos o MD *oh* sendo usado apenas com função cognitiva.

### 5.2.2 Hesitações em português

Em nossos dados, constatamos também a presença de hesitações de língua portuguesa na interação em língua estrangeira, principalmente na fala dos alunos, o que nos sugere ser algo compreensível, visto que, mesmo em seu último semestre de estudos e com uma avançada proficiência no inglês, eles ainda apresentam, em certos momentos, resquícios de uma interferência de sua língua materna em suas falas, como podemos ver no exemplo a seguir (Exemplo 17):

Exemplo 17:

1. A4: **ok(.) so(.) é::** for start(.) they said that like(.) we need money to buy stuff but IF
  2. we don't have money in the society because then you don't have to BUY stuff(.)
  3. y'know?
- 
1. A4: **ok(.) então(.) é::** pra começar(.) eles disseram que tipo(.) nós precisamos de dinheiro para comprar coisas mas SE
  2. não temos dinheiro na sociedade porque aí você não precisa COMPRAR coisas(.)
  3. sabe?

No exemplo 17, retirado da aula-debate, vemos como a aluna A4 inicia seu turno de fala através dos Marcadores Cognitivos *ok* e *so*, além de pausas (linha 1), e ainda hesita com o MD *é::* (linha 1), indicando que está formulando seu texto. Acreditamos que seja um reflexo para formular mais facilmente o seu texto, já que ela tem um tempo restrito para expor sua opinião. No exemplo a seguir (Exemplo 18), podemos observar novamente a presença de hesitações em língua portuguesa no enunciado do aluno A2:

#### Exemplo 18:

1. P: {risadas} gotta catch'em all! {risadas} a::nd >> i said << uhm:: this backpack is the
  2. BEST backpack of my entire life(.) what happened? (...) it wasn't \ it lasted for >> i
  3. don't know << maybe four months? or even (??) a::s/
  4. A2: /é:: usually i buy because é:: because the the brand
- 
1. P: {risadas} tenho que pegar todo! {risadas} e:: >>eu disse<< uhm:: essa mochila é a
  2. MELHOR mochila da minha vida inteira(.) o que aconteceu? (...) não era \ durou por >>eu
  3. não sei<<< talvez quatro meses? ou mesmo (??) a::s/
  4. A2: /é:: normalmente eu compro por causa da é:: por causa da da marca

Já, neste exemplo 18, o professor estava comentando sobre uma mochila que havia comprado apenas por causa da marca e acabou descobrindo que tal mochila não era de boa qualidade (linha 1 a 3). Então, um aluno o interrompe e inicia seu turno com *é::*, o que já nos mostra que o aluno usou o MD com a função cognitiva para mostrar não só que a sua fala estava sendo produzida mentalmente à medida que ele falava, mas também que ele estava se inserindo na conversa; então, termina sua fala dizendo que normalmente compra algo de acordo com a marca, porém há também o uso de *é::* no meio do enunciado (linha 4) e acreditamos que o aluno hesitou nessa situação, para dar sua justificativa juntamente com o uso de *because* (linha 4) e demonstrar que pensou (talvez em português) no argumento. Por outro lado, abaixo, podemos observar como a relação com a língua materna se faz presente para além do uso das hesitações, como MD.

#### Exemplo 19:

1. A4: they are good yeah(.) exactly(.) but(.) for example(.) if i buy the car if i buy a car i
2. have i: I have to think when i will re::sell
3. P: uhm:::
4. A4: sabe? é::: as peças of the car
5. P: the parts
6. A4: the parts of the car

1. A4: eles são bom yeah(.) exatamente(.) mas(.) por exemplo(.) se eu compro o carro eu compro um carro eu
2. tenho eu: eu tenho que pensar quando eu for re::vender
3. P: uhm::::
4. A4: sabe? é::: as peças do carro
5. P: as partes
6. A4: as partes do carro

No exemplo 19, temos o uso de uma hesitação para ajudar o aluno a lembrar de algo ou pensar no que irá dizer. Aluno e professor estão falando sobre ter um carro e o aluno A4 diz que, se ele comprar um carro, ele também deve pensar no momento em que for revendê-lo (linhas 1 e 2). O professor faz então um *backchannel* para mostrar que está prestando atenção e compreendendo a fala do aluno (linha 3), o aluno tenta explicar dizendo “*sabe? é::: as peças of the car*”, em que essa hesitação *é:::* nos mostra que ele estava pensando na palavra “peças”, mas não sabia ou havia esquecido sua tradução para o inglês, já que o professor o ajuda traduzindo a palavra logo em seguida (linha 5) e ele incorpora a contribuição do professor à sua fala. A seguir temos mais uma ocorrência desse tipo de hesitação, mas com uma peculiaridade.

#### Exemplo 20:

1. A6: what do you mean?
  2. A7: because i lo::ve(.) i don't know(.) tecido
  3. P: you don't know how to say tecido in english?
  4. As: no
  5. P: é::: fabric
- 
1. A6: o que você quer dizer?
  2. A7: porque eu a::mo(.) não sei(.) tecido
  3. P: vocês não sabem como se diz tecido em inglês?
  4. As: não
  5. P: é::: tecido

Por último, no exemplo 20, ilustramos uma maneira de como o professor geralmente utilizava uma hesitação em português numa fala. Na linha 1, vemos como o aluno A6 pergunta para a sua colega o que ela quer dizer com alguma colocação anterior e a aluna responde dizendo que adora tecidos, mas não sabe como se diz em inglês (linha 2), o professor então pergunta retoricamente para a turma se eles não sabem como se diz tecido em inglês (linha 3) e eles respondem que não (linha 4). Logo, o professor inicia seu turno hesitando em português com *é:::* (linha 5) e diz o nome em inglês (fabric). Acreditamos que a



hesitação em português tenha sido inconsciente pelo fato do professor estar traduzindo uma palavra da língua materna para a língua inglesa e, por isso, tenha pensado internamente em português antes de dizer a palavra em inglês.

Dessa maneira, vemos aqui como os interactantes, na sala de aula, fazem uso das hesitações em português para demonstrar que o texto está sendo produzido, mesmo sendo essas hesitações um reflexo da nossa confusão mental quando somos falantes de duas línguas ou mais (REVUZ, 1992), seja para lembrar como se diz uma palavra ou para se inserir numa conversa ou ainda para demonstrar que está pensando no seu texto à medida que este vai sendo produzido.

### 5.2.3 Em que língua se hesita mais?

Tabela 1 - Hesitações de professores e alunos de acordo com a língua.

MARCADORES COGNITIVOS	PROFESSORES		ALUNOS		TOTAL	
	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)
Hesitações em inglês	103	95,3%	221	95,6%	324	95,5%
Hesitações em português	5	4,6%	10	4,3%	15	4,4%
TOTAL	108	100%	231	100%	339	100%

Na tabela 1 acima, fizemos uma comparação entre as hesitações em português e em inglês para responder a uma das perguntas de nossa pesquisa “em que língua se hesita mais?”. Através de nossos cálculos, chegamos à conclusão de que, com uma frequência de 95,5% a mais, as hesitações em inglês ocorrem com mais regularidade do que as em português, que ocorrem 4,4% das vezes, resultado que se assemelhou às porcentagens com variáveis isoladas, o seja, considerando apenas as hesitações de professores ou de alunos, tivemos resultados aproximados. Isso se deve a justamente o fato de que o inglês é a língua-alvo usada na sala de aula e, por isso, todos os participantes da interação estão reunidos no ambiente de sala de aula para praticar e aprender essa língua (no caso dos alunos) ou para estimular a prática e o aprendizado (no caso dos professores).

Desse modo, por ser uma característica natural da interação (como dissemos anteriormente neste capítulo), já esperávamos que a hesitação em língua inglesa fosse mais recorrente devido ao fato de que os falantes têm uma língua alvo a desenvolver: o inglês.

#### 5.2.4 Quais dos falantes usam mais cada tipo de hesitação?

Tabela 2 - Uso de MDs Cognitivos em português e em inglês por professores e alunos

MARCADORES COGNITIVOS	Hesitações em inglês		Hesitações em português		TOTAL	
	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)
PROFESSORES	103	31,7 %	5	33,3%	108	31,8%
ALUNOS	221	68,2%	10	66,6%	231	68,1%
TOTAL	324	100%	15	100%	339	100%

Nesta tabela 2, nos preocupamos em fazer uma comparação entre os falantes para analisar qual deles usa mais cada língua para hesitar. No bloco rosa, calculamos a quantidade e o percentual de hesitações em inglês para cada falante e, no bloco azul, computamos a quantidade e o percentual de hesitações na língua portuguesa para cada. Nos dois blocos pudemos observar que os alunos hesitam significativamente mais nas duas línguas (68,2% a mais em inglês e 66,6% a mais em português), resultando num total de 68,1% de hesitações em relação aos professores, que totalizaram 31,8%. Ou seja, em nossos dados, os alunos hesitaram bem mais nas duas línguas, o que pode ser justificado pelo fato de que eles têm menos proficiência no inglês do que seus professores e, devido a isso, recorrem muitas vezes às hesitações não só da língua inglesa, mas também da língua portuguesa para planejarem a sua fala, já que o objetivo dos alunos, numa aula comunicativa, é sempre o de demonstrar sua proficiência em desenvolvimento.

### 5.3 MARCADORES TEXTUAIS

Logo após os MDs cognitivos, os MDs que foram usados com bastante frequência foram os MDs Textuais, o que pode nos indicar alguma característica interessante sobre nossos dados e sobre a conversação em sala de aula, algo que abordaremos mais adiante, na seção 5.5. Como mencionamos no capítulo 4, os Marcadores Textuais são aqueles que organizam o texto do falante para torná-lo mais claro e compreensível para o ouvinte, assim como ajudam os interlocutores a organizarem informações. Em nossos dados, *and* foi o MD Textual mais falado em sala de aula, seguido de *ok*, *so*, *like* e *because*. Nesse sentido, daremos foco aqui aos MDs Textuais mais usados, mas também faremos um apanhado de outros menos usados e que também requerem nossa atenção.

### 5.3.1 And e Because

Como Marcadores estritamente Textuais, *and* e *because* agem na progressão do texto, fazendo com que o falante possa passar ideias de adição, causa, justificativa ou suporte de argumento. Dessa maneira, decidimos unir a análise desses dois MDs, pois possuem funções que se complementam e, em certos momentos, são usados de maneira conjunta.

Schiffrin (1987) retrata muito bem essas funções desses Marcadores mostrando como eles agem na fala de uma maneira a encadear o texto de um falante ou de uma interação. Para essa autora, *and* age coordenando unidades e atos de fala, ajuda no posicionamento e suporte de uma argumentação e demonstra que o falante tem mais coisas a dizer. Já *because* é usado com o propósito de marcar ideias subordinadas de um discurso, conferindo ideias de razão ou causa para ajudar o ouvinte a compreender a informação. Em nossos dados, como iremos ver, esses MD são menos problemáticos e não fogem muito do que essa autora já havia observado. Vejamos:

#### Exemplo 21:

1. P: who wants to start the presentation? i'm going to give you three minutes like(.)
  2. three minutes to group one **and** three minutes to group two **AND** you must present
  3. your ideas in these three minutes **and** the-other-group-cannot-interfere in these three
  4. minutes(.) if you have something to say write take notes keep it to yourself(.) AFTER
  5. the three minutes you'll have one minute to make some questions(.) after that (???)
  6. now it's your time to(.) **and** then you'll have one minute to make some questions
  7. after that we'll give you two minutes to (??) all the questions and things to (??) **and**
  8. then we start the debate
- 
1. P: quem quer começar a apresentação? eu darei a vocês três minutos tipo(.)
  2. três minutos para o grupo um e três minutos para o grupo dois **E** você deve apresentar
  3. suas ideias nesses três minutos e o-outro-grupo-não pode-interferir nesses três
  4. minutos(.) se você tiver algo a dizer escreva tome notas guarde para você(.) DEPOIS
  5. dos três minutos você terá um minuto para fazer algumas perguntas(.) depois disso (???)
  6. agora é a sua vez de(.) e depois você terá um minuto para fazer algumas perguntas
  7. depois disso nós daremos a você dois minutos para (??) todas as questões e coisas para (??) e
  8. em seguida iniciamos o debate

No exemplo 21 o professor está dando as instruções aos alunos de como será o debate em sala de aula e, vemos como ele usa *and* para coordenar seus atos de fala e as unidades de informação. Ele diz que dará três minutos para o grupo 1 e (*and*) três minutos para o grupo 2 (linha 2) e (*and*) afirma que os alunos devem apresentar suas ideias em três

minutos sem interferência do grupo oposto (linha 2 e 3), mostrando, nesse caso, que suas ações são coordenadas a partir do uso de *and*. O mesmo acontece adiante, na linha 6, em que ele diz que um dos grupos terá um minuto para fazer perguntas (“*and then you’ll have one minute to make some questions*”) e depois o debate se iniciará, marcando também essa unidade de fala com *and* (linha 7 e 8). Vejamos o próximo exemplo:

Exemplo 22:

1. A5: yes(.) so the majority of people will still have to use cars **and**(.) that stuff(.) **an::d**
  2. being op optimistic maybe the public transportation will be free so much more people
  3. {risada} will use buses **and** trams **and** will be less cars in the street(..) **a::nd** they also
  4. they’ll also get faster **an::d**(.) yeah(.)
- 
1. A5: sim(.) então a maioria das pessoas ainda terão que usar carros e(.) essas coisas(.) **e::**
  2. sendo ot otimista talvez o transporte público será gratuito então mais pessoas
  3. {risada} usarão ônibus e bondes e terá menos carros na rua(..) **e::** eles também
  4. eles também serão mais rápidos **e::**(.) yeah(.)

Já nesse exemplo 22, o aluno A5 está falando sobre o transporte do futuro de maneira geral e afirma que a maioria das pessoas ainda usarão carros e essas coisas (“cars *and*(.) that stuff – linha 1), usando o MD *and* para adicionar a expressão “that stuff”, no sentido de fazer o ouvinte pensar em outros meios de transporte. Em seguida, para adicionar outro argumento, o aluno usa *and* hesitando para também demonstrar que está pensando no que vai ser adicionado à sua opinião (linha 1), afirma que, sendo otimista, talvez o transporte público seja de graça (linha 2) e mais pessoas usarão ônibus e trens, usando *and* entre esses dois substantivos (linha 3) no sentido de incluí-los na categoria “transporte”; logo em seguida, utiliza *and* novamente para sustentar o argumento de que haverão menos carros nas ruas (linha 3) e adiciona outro argumento a esse, novamente usando *and* com outra hesitação (linha 3), demonstrando que está pensando em seu próximo argumento e dizendo que os transportes serão mais rápidos (linha 4); mais uma vez, utiliza *and* com uma hesitação (linha 4) para demonstrar que está pensando em mais argumentos, e, não encontrando-os, finaliza com o MD *yeah*.

Outra maneira do emprego do Marcador *and* que pudemos observar em nossos dados foi o seu uso não só adicionando argumentos no próprio discurso, mas adicionando também outros argumentos no discurso do colega, para realizar a discussão em sala de aula, como vemos a seguir:

## Exemplo 23:

1. A3: we won't have jobs so(.) like(.) we have jobs but people would just do what they
2. like(.) we have(.) we would have machines to do like(.) boring jobs o::r jobs that
3. people don't like to do uh(.) **and**(.) people have(.) people would have more free time
4. to do what they want to do or what they love
5. A4: yes(.) **and** so they wouldn't really care if they're like(.) receiving money for
6. that(.) because they are really enjoying
7. A3: yes
8. A2: **and** nowadays we don't really:: love the money we love what money can bring
9. us/

1. A3: nós não teremos trabalhos então(.) tipo(.) nós temos emprego mas as pessoas só fariam o que elas
2. gostam(.) nós temos(.) nós teríamos máquinas para fazer tipo(.) trabalhos enfadonhos o::u trabalhos que as
3. pessoas não gostam de fazer uh(.) **e**(.) as pessoas têm(.) as pessoas teriam mais tempo livre
4. para fazer o que elas querem fazer ou o que elas amam
5. A4: sim(.) **e** então elas não se importariam se estivessem tipo(.) recebendo dinheiro para isso(.)
6. porque elas realmente estão gostando
7. A3: sim
8. A2: **e** hoje em dia nós realmente:: não amamos dinheiro amamos o que o dinheiro pode trazer para
9. nós/

Nesse exemplo 23, retirado da aula-debate, os alunos do grupo 1 estão apresentando seu argumento sobre a influência do dinheiro no trabalho e a aluna A3 está dando sua opinião, ao dizer que, num futuro sem dinheiro, não necessitaremos fazer trabalhos enfadonhos, os quais ficarão nas mãos das máquinas, mas faremos sim aqueles que gostamos (linhas 1 e 2); ela expõe mais um argumento para dar suporte à sua opinião usando o MD *and* (linha 3) e diz que, assim, as pessoas teriam mais tempo livre para fazer o que querem ou o que amam (linhas 3 e 4). Então, na linha 5, a aluna A4 concorda com a colega A3 (com o MD *yes*) e adiciona outro argumento na opinião da aluna A3 com *and* (linha 5), dizendo que as pessoas realmente não iriam se importar em receber dinheiro se estão justamente fazendo o que gostam (linhas 5 e 6), o que faz a aluna A3 concordar com ela (linha 7). Em seguida, o aluno A2 também acrescenta um argumento iniciando sua fala com *and* (linha 8) e dizendo que, atualmente, nós não amamos dinheiro de fato, mas sim o que ele pode nos trazer. (linhas 8 e 9), o que demonstra, por fim, como interlocutores podem unir seus discursos através de MDs para construir uma argumentação mais consistente.

Já nesse outro fragmento da aula-debate abaixo, vemos a aluna A3 expondo seu ponto de vista e usando dentre outros Marcadores em seu discurso, *because* e *and* para concatenar suas ideias:

Exemplo 24:

1. A3: i already (??) this idea(.) **because** nowadays world people are so selfish like they
2. said(.) people are so thinking about get money to be rich **and** then somehow(.) this
3. could destroy themselves(.) we could destroy ourselves **AND because** of this(.) in in
4. in a long future or in a:: short future i don't know we have to(.) have this counsious
5. that money is not everything so when people start to have this counsious the we'll
6. change **and** we'll start to change the society like that {bate na mesa} BOOM! {risada}
7. As: {risadas}

1. A3: eu já (??) esta ideia(.) **porque** hoje em dia as pessoas do mundo são tão egoístas tipo elas
2. dizem(.) as pessoas estão pensando em ter dinheiro para serem ricas e depois de alguma forma(.) isto
3. poderia os destruir(.) nós podemos destruir a nós mesmo **E porque** isso(.) em em
4. em um futuro distante ou em um:: futuro próximo eu não sei nós temos que(.) ter essa consciência
5. que dinheiro não é tudo então quando as pessoas começarem a ter consciência disso nós
6. mudaremos e nós começaremos a mudança na sociedade assim {bate na mesa} BOOM! {risada}
7. As: {risadas}

A aluna A3 inicia seu turno afirmando que já havia talvez pensado (trecho incompreensível) nessa ideia e se justifica usando *because* (linha 1), dizendo que as pessoas são egoístas pensando apenas em ganhar dinheiro (linha 1 e 2); em seguida dá suporte a seu argumento com *and* (linha 2), expondo que o egoísmo é um ato destrutivo (linhas 2 e 3) e adicionando outro argumento com *and* e *because* (linha 3). Consideramos que o uso desse segundo Marcador confere a ideia de razão ou motivo para o que virá adiante, em que a aluna afirma que, no futuro, quando tivermos essa consciência de que dinheiro não é tudo, poderemos mudar (linhas 4 a 6), então conclui sua opinião com o Marcador *and* (linha 6) reafirmando que será assim que a sociedade irá mudar.

Nesses outros exemplos abaixo, vemos *because* sendo usado de uma maneira mais simples, apenas ajudando o aluno a argumentar através da ideia de causa:

Exemplo 25:

1. A5: so:: we think it's pretty hard to imagine a world without money(.) **because**
2. nowadays money is pretty important way of organizing our society so when we think

3. we won't see money as we know today(.) maybe the concept of money changes but
4. we think people are pretty selfish so people who have power people who have money
5. they want to maintain their power(.) social(.) their social status

1. A5: então:: nós achamos que é muito difícil imaginar um mundo sem dinheiro(.) **porque**
2. hoje em dia o dinheiro é muito importante na maneira de organizar nossa sociedade então nós achamos que
3. não veremos o dinheiro como conhecemos hoje(.) talvez o conceito do dinheiro mude mas
4. achamos que as pessoas são muito egoístas então as pessoas que têm o poder pessoas que têm dinheiro
5. elas querem manter seu poder(.) social(.) o status social delas

Exemplo 26:

1. P: but this is very interesting (.) there is a reason for that y'know(.) **because**(.) for
2. example(.) if you see the old movie ghost and if you were going to see a movie who's
3. name is GHOST you would believe its gonna be a/
4. A1: /Gasparzinho

1. P: mas isso é muito interessante (.) há uma razão para isso sabe(.) **porque**(.) por
2. exemplo(.) se você assistir ao filme antigo ghost e se você fosse assistir a um filme cujo
3. nome é GHOST você provavelmente acreditaria que será um/
4. A1: / gasparzinho

No exemplo 25, ainda no contexto da aula-debate, o aluno A5 começa a falar pelo grupo, dando sua opinião sobre o tema e marca com o MD *because* (linha 1) a justificativa para o argumento de que é difícil imaginar o mundo sem dinheiro, conferindo uma ideia de causa a essa justificativa por ele pensar que atualmente o dinheiro é uma maneira importante de organizar a sociedade (linhas 1 e 2).

Já no exemplo 26, o professor está comentando sobre nome de filmes e sua tradução para o português e inicia seu turno afirmando que é algo muito interessante e, além de conferir uma razão para isso usando *because*, ainda reforça a ideia de justificativa com “there is a reason for that y'know” (linha 1). Tal construção faz com que os alunos prestem atenção e o fato do professor ter empregado o Marcador *y'know* mostra que essa é possivelmente uma informação compartilhada previamente entre os falantes, que deve ser por eles mobilizada.

Concluimos, então, que esses dois Marcadores *and* e *because* servem basicamente para ajudar o falante a construir seus argumentos e conferir a ideia de causa ao seu discurso. Desse modo, eles não fogem muito de suas funções sintáticas, mas ainda assim desempenham um papel importante na interação, pois revelam o encadeamento de informações que o falante pode fazer não só dentro do seu discurso, como também com o discurso do outro.

### 5.3.2 Ok

Além de ter uma função cognitiva, ok também atua Textualmente como uma partícula estratégica para iniciar o turno e, percebemos que, dentro da sala de aula, esse Marcador acaba sendo usado como uma tática do professor para ganhar a atenção (*attention getter*) e iniciar um novo tema para discussão. Vejamos os exemplos:

#### Exemplo 27:

1. P: **ok** {bate palma} let's start our class (.) first how was your weekend?
  2. A1: horrible ↘
- 
1. P: **ok** {bate palma} vamos iniciar nossa aula (.) primeiramente como foi o fim de semana de vocês?
  2. A1: horrível ↘

Acima, no exemplo 27, o professor inicia com *ok*, bate uma palma (que é um artifício para chamar atenção dos alunos), e age discursivamente com uma ordem “vamos começar a nossa aula”, seguida de micropausa e, então, da pergunta “primeiro, como foi seu fim de semana?” (linha 1), à qual o aluno A1 responde “horrível” com uma entonação descendente. O próximo exemplo nos parece similar:

#### Exemplo 28:

1. P: ok(.) so(.) how are you guys?
  2. A2: i'm great and you teacher?
  3. P: hm:::
  4. A2: not great?
  5. P: i'm i i
  6. A2: {risada}
  7. P: i'm great i'm great ok(.) i'm great
  8. {outros alunos entram em sala}
  9. ...
  10. P: **ok**(.) guys(..) let's imagine(.) i have(...) two computers here do you think i need a
  11. computer? who is in need(.) of a new computer? it's me but(.) {risada}uh:: i really
  12. need a computer but(.) uh:: A3(.) let's suppose i have two computers here and you
  13. need a computer (????)
- 
1. P: ok(.) então(.) como vocês estão?
  2. A2: estou ótimo e você professor?
  3. P: hm:::
  4. A2: não muito bem?
  5. P: eu estou eu eu
  6. A2: {risada}



7. P: eu estou ótimo eu estou ótimo ok(.) estou ótimo
8. {outros alunos entram em sala}
9. ...
10. P: **ok**(.) pessoal(.) vamos imaginar(.) eu tenho(...) dois computador aqui vocês acham que eu preciso de um
11. computador? quem está precisando(.) de um computador novo? sou eu mas(.) {risada}uh:: eu realmente
12. preciso de um computador mas(.) uh:: A3(.) vamos supor que eu tenho dois computadores aqui e você
13. precisa de um computador (????)

Na primeira linha do exemplo 28, vemos que o professor usa o MD *ok* juntamente com *so* para iniciar sua fala e a aula, porém, como já vimos na seção 6.2., nesse caso, este Marcador está sendo usado de modo a transparecer sua função cognitiva. Seguindo adiante, vemos nas linhas 1 a 8 que o professor está dando início à aula e conversa com os alunos perguntando como estão. Depois de alguns alunos entrarem na sala (linha 8), havia apenas conversas paralelas até que o professor intervém para de fato dar início à aula; ele inicia seu turno com *ok* (linha 10), marcando a sua tomada de turno e acreditamos também que o uso de *ok* está vinculado ao ato de fala de ordenar, como faz o professor em seguida com “let’s imagine” (“vamos imaginar”). O mesmo ocorre no exemplo a seguir:

#### Exemplo 29:

1. P: **ok** {bate palma} let’s start our class (.) first how was your weekend?
  2. A1: horrible ↘
  3. P: horrible? why?
  4. A1: cause i got a test (???)
- 
1. P: **ok** {bate palma} vamos iniciar nossa aula (.) primeiramente como foi o fim de semana de vocês?
  2. A1: horrível ↘
  3. P: horrível? por que?
  4. A1: porque eu tive um teste (???)

Nesse exemplo 29, o professor inicia sua aula com justamente o MD *ok* (linha 1), sendo essa a primeira fala da transcrição, batendo uma palma (aspecto prosódico) e logo transmitido uma ordem “let’s start our class” (“vamos começar nossa aula” – linha 1), então pergunta aos alunos sobre seu fim de semana. A seguir, vemos como *ok* foi usado de maneira a finalizar um tópico da interação:

## Exemplo 30:

1. P: anyways(.) we also saw/ oh(.) for example(.) nowadays there are movies that they
  2. don't translate the title
  3. A4: yeah
  4. P: example? independence day
  5. A4: AH yes
  6. P: but i(.) is there any other?
  7. As: {falam nomes de filmes ao mesmo tempo}
  8. P: **ok** so that's it (???????) i showed you some new inventions here
- 
1. P: de qualquer forma(.) nós também vimos/ oh(.) por exemplo(.) hoje em dias há filmes que
  2. não traduzem o título
  3. A4: yeah
  4. P: exmplo? independence day
  5. A4: AH sim
  6. P: mas eu(.) tem algum outro?
  7. As: {falam nomes de filmes ao mesmo tempo}
  8. P: **ok** então é isso (???????) eu mostrei a vocês algumas invenções novas aqui

Nesse exemplo 30, vemos uma maneira diferente de usar o MD *ok*. Nesse momento da aula, estavam revisando o que foi visto na semana passada e o professor relembra que também haviam comentado que hoje em dia há filmes em que não traduzem seus títulos originais (linha 1 e 2), um aluno concorda (linha 3) e o professor dá um exemplo (linha 4).

Os alunos recordam do filme, afirmando com o Marcador Cognitivo *ah* e concordando (linha 5), então o professor pergunta se eles recordam de mais algum título de filme (linha 6) e os alunos começam a falar nomes de filmes (linha 7), até que, para fazer a troca de tema, o professor inicia seu turno com *ok* (linha 8) provavelmente para controlar a interação, já que todos estavam falando ao mesmo tempo, e marca o fim da discussão com “so that's it” (“então é isso”). Depois de uma parte de sua fala incompreensível, o professor diz que ele os mostrou algumas novas invenções em sala (linha 8), fazendo a troca do tema. Vemos outra maneira em que *ok* é usado no exemplo a seguir:

## Exemplo 31

1. {o professor dá mais um tempo pros alunos terminarem a tarefa}
  2. P: **ok**! and now we're finished! ye:::s
  3. As: no::: teacher::
- 
1. {o professor dá mais um tempo pros alunos terminarem a tarefa}
  2. P: **ok**! E agora nós terminamos! si:::m
  3. As: não::: professor::

Nesse exemplo 31, vemos que, após um determinado tempo que o professor estipulou para os alunos fazerem uma tarefa (linha 1), ele reinicia a interação com o MD *ok* de maneira a marcar o fim da atividade e iniciar um outro momento na conversa (linha 2), já também afirmando que os alunos terminaram de fazer a tarefa que lhes havia passado (linha 2) e os alunos respondem que não estavam prontos (linha 3). Outra maneira de marcar o fim de alguma atividade vemos no exemplo a seguir:

Exemplo 32:

1. A2: tastes like melted plastic
  2. A1: its/
  3. P: /sorry?
  4. A1: it's a nice plastic
  5. P: it's a nice plastic tastes wonderful
  6. {risos}
  7. P: **ok** {bate palma} word choice! now you can uh::: you can just cross the odd one out
  8. ok? word choice(..) to cross one word out there is a word that doesn't match here ok?
- 
1. A2: tem gosto de plástico derretido
  2. A1: é/
  3. P: /desculpa?
  4. A1: é um plástico bonito
  5. P: é um plástico bonito tem um gosto maravilhoso
  6. {risos}
  7. P: **ok** {bate palma} escolha de palavras! agora vocês podem uh::: vocês podem apenas riscar a palavra diferente
  8. ok? escolha de palavras(..) riscar a palavra diferente significa que há uma palavra que não combina aqui ok?

No exemplo 32, vemos que os participantes da conversação estavam falando sobre algo que tem gosto de plástico (linha 1 – 6), provavelmente uma comida, já que esse era o tema da interação; então, depois de risadas (linha 6), o professor retoma o turno com *ok* (linha 7) e acrescenta um aspecto prosódico (a palma) para iniciar uma nova atividade da aula, chamada “word choice” (linha 7); então, o professor prossegue sua fala dando instruções sobre o exercício. Nota-se que há outros usos de *ok* em sua fala (linha 8), mas trataremos deles quando falarmos sobre a classe dos Marcadores Interativos desta pesquisa, pois esse uso encontrado aqui nos sugere que seja de classe interativa.

Com esses exemplos, podemos identificar algumas características sobre o MD *ok* em sua função textual. Percebemos que ele é um Marcador predominantemente usado pelos professores para controlar e organizar a interação em sala de aula, assim como, por vezes, aparece atrelado a um aspecto prosódico da interação (a palma, para chamar atenção do

aluno). Além disso, vemos o Marcador *ok* sendo muito utilizado na troca de temas a fim de seguir com a aula, nos sugerindo, então, que esse é um MD que atua certamente na organização da interação e na progressão temática para que o professor possa conduzir a aula e atingir seu objetivo num tempo delimitado.

### 5.3.3 So

Em nossa base teórica, Müller (2004) nos mostra que, na função de conjunção, *so* faz o papel de transmitir a ideia de resultado ou consequência. Este Marcador possui um sentido de MD e de não-MD perante o texto e os interactantes. Primeiramente, investigamos, então, se ocorreu, em nossos dados o uso de *so* em sua função de não-marcador, ou seja, como uma conjunção apenas conferindo ao texto a ideia de resultado ou consequência.

Exemplo 33:

1. A5: *so*:: we think it's pretty hard to imagine a world without money(.) because
  2. nowadays money is pretty important way of organizing our society **so** when we think
  3. we won't see money as we know today(.) maybe the concept of money changes but
  4. we think people are pretty selfish **so** people who have power people who have money
  5. they want to maintain their power(.) social(.) their social status
- 
1. A5: então:: nós achamos que é muito difícil imaginar um mundo sem dinheiro(.) porque
  2. hoje em dia o dinheiro é muito importante a maneira de organizar nossa sociedade **então** nós achamos que
  3. não veremos o dinheiro como conhecemos hoje(.) talvez o conceito do dinheiro mude mas
  4. achamos que as pessoas são muito egoístas **então** as pessoas que têm o poder pessoas que têm dinheiro
  5. elas querem manter seu poder(.) social(.) o status social delas

Deixemos de lado, por enquanto, o primeiro uso de *so* (linha 1) nesse exemplo pois ele se caracteriza como um MD cognitivo, sobre o qual falamos na seção 6.2. Ao argumentar sobre a ideia de ausência de dinheiro para o futuro da humanidade, o aluno A5 diz que é difícil imaginar um mundo sem dinheiro, porque atualmente a moeda representa uma maneira importante de organizar a sociedade (linhas 1 e 2) então, para conferir uma noção de consequência do seu argumento, ele usa o MD *so* (linha 2) e faz uma inferência ao seu pensamento sobre como será difícil não ver o dinheiro como vemos hoje (linhas 2 e 3), afirmando que talvez o conceito de dinheiro mude, mas as pessoas são egoístas (linhas 3 e 4). Novamente diz *so* como se diria em português *então*, *portanto* ou *por isso*, e finaliza dando

mais uma consequência do seu argumento (linhas 4 e 5). Em alguns momentos, percebemos que *so* também é usado como advérbio, como no exemplo a seguir:

Exemplo 34:

1. A4: i'm happy (.) teacher
2. P: you're happy? you're always happy, i've never seen you sad (.) everytime you arrive you are always SMILING that is why i like you **so** much
1. A4: eu estou feliz (.) professor
2. P: você está feliz? Você está sempre feliz, eu nunca vi você triste (.) todas as vezes que você
3. chega você está sempre SORRINDO é por isso que eu gosto **tanto** de você

No exemplo 34, vemos o professor intensificar o sentimento de afeição pela aluna ao usar *so much* (linha 2) para dizer que gosta muito dela, demonstrando como essa partícula do discurso pode se “deligar” de sua função de Marcador e atuar apenas como um intensificador circunstancial.

No entanto, em nossos dados, há também momentos em que *so* é usado com função de MD, agindo tanto sobre o texto do outro quanto sobre o próprio texto do falante. Iremos listar aqui as maneiras de uso desse Marcador que puderam ser observadas nas interações em sala de aula desta pesquisa.

No exemplo abaixo, o professor transmite seu comentário ao argumento da aluna que estava falando sobre ter a possibilidade de implantarem consciência humana em robôs (linhas 1 a 4), então, num tom de consequência, o professor diz que seria uma máquina muito inteligente (linha 5), usando *so* para conferir essa inferência ao discurso da aluna, dando uma interpretação para o discurso de sua interlocutora, e de certa forma, concluindo-o também, até porque, logo depois, outro aluno dá sua opinião sobre o assunto:

Exemplo 35:

1. A4: [we(.) we::] i i mean {riso} I saw some thing tha::t that they want to put
2. like(..) human conscience(.) they want to have a have a:: (??) to do human conscience
3. like a chip and put this on a machine like(.) the machine will have the sa:me uhm:: (..)
4. power of a brain(.) is something like that
5. P: **so** that's some really intelligent machine then
6. A1 e A4: yeah
1. A4: [nós(.) nós::] eu eu quero dizer {riso} vi alguma coisa qu::e que eles quererm colocar
2. tipo(..) consciência humana(.) eles querem ter um ter um:: (??) fazer uma consciência humana

3. como um chip e colocar isso em máquinas tipo(.) as máquina terão o mes:mo uhm::  
(..)
4. poder de um cérebro(.) é algo do tipo
5. P: **então** essa é uma máquina realmente inteligente
6. A1 e A4: yeah

Ou seja, no exemplo 35, o professor deu sua opinião de maneira conclusiva com *so*, fazendo com que os alunos concordem com *yeah* (linha 6). Vejamos outro exemplo de uso do MD *so*, abaixo:

#### Exemplo 36:

1. P: ok(.) are you ready?
  2. A3: **so**(.) kind of
- 
1. P: ok(.) vocês estão prontos?
  2. A3: **então**(.) mais ou menos

Essa conversa do exemplo 36 ocorre no início da aula, quando o professor pergunta se os alunos estão preparados para iniciar o debate que estava programado para esse dia (linha 1) e a aluna A3 diz que “*so*(.) kind of” (linha 2), revelando o sentido de *so* como um MD que dá um resultado implícito, deixando claro, nesse momento, que a aluna (ou talvez ela estivesse falando pela turma) não estava se sentindo muito preparada. Em português, seria como se estivesse dizendo “*então*(.) mais ou menos”, portanto, o papel de *so* nesse recorte da interação seria de antecipar a resposta que vem a seguir, já deixando implícito que sua resposta não seria a que o professor estava buscando.

O próximo exemplo retrata uma maneira em que *so* aparece sendo utilizado de uma maneira diferente, que nem demonstra marcar um ato de fala, nem tampouco um resultado implícito, mas sim uma iniciação do turno por autosseleção:

#### Exemplo 37:

1. P: i'm making a question for BOTH groups(.) let me finish my idea before i forget
2. what i want to say(..) originally like(.) uh:: the:: the origin of (???) money but there
3. was a time that money didn't exist there were no money bu::t there was something
4. called power so(.) what is the origin of corruption?
5. As: ~ {4 segundos de silencio}
6. A1: the power?
7. A2: the power(.) yes
8. P: **so**(.) the POWER is the origin of corruption that's like(.) in a world without
9. money(..) what is power? is it (???)? (???) there is always a story(.) none of you
10. mentioned power before

1. P: eu estou fazendo uma pergunta para AMBOS os grupos(.) deixe-me terminar minha ideia antes que eu esqueça
2. o que quero dizer(..) originalmente tipo(.) uh:: a:: a origem do(???) dinheiro mas houve
3. um tempo que o dinheiro não existia não havia dinheiro ma::s havia algo
4. chamado poder então(.) qual é a origem da corrupção?
5. As: ~ {4 segundos de silencio}
6. A1: o poder?
7. A2: o poder(.) sim
8. P: **então**(.) o PODER é a origem da corrupção isso é como(.) em um mundo sem
9. dinheiro(.) o que é poder? é (???)? (???) sempre há uma estória(.) nenhum de vocês
10. mencionou poder antes

Vemos, então, que o professor, nesse fragmento da aula, diz que fará uma pergunta para ambos os grupos participantes do debate e, depois de uma pequena reflexão, ele pergunta aos alunos qual a origem da corrupção (linhas 1 – 4), deixando um silêncio no ambiente (linha 5), até que o aluno A1 pergunta se é o poder (linha 6), enquanto a aluna A2 já concorda com o colega afirmando que a resposta é o poder (linha 7), mas, talvez o professor não achou que a turma estava segura da resposta, pois apenas 2 alunos disseram alguma coisa. Então, o professor inicia seu turno com *so* (linha 8) e afirma com firmeza e voz mais alta que a resposta para a sua pergunta é o poder e que nenhum dos grupos haviam mencionado isso no debate (linhas 9 e 10). Desse modo, pelo fato de que o professor queria uma resposta mais completa e segura para sua pergunta, ele sentiu a necessidade de se autosselecionar, iniciando seu turno com *so* para sanar a dúvida que ele mesmo levantou na aula e que os alunos não souberam responder. Por último, vejamos o exemplo 38:

Exemplo 38:

1. A4: yeah(..) hm:: (..) other diseases are terrible (???)
2. P: some people are born with that(.) right?
3. A4: no but he get (????)
4. P: **so** I(.) nowadays i control(.) i control the su sugar that i use just to prevent because
5. both(..) my mother's parents/
6. A1: /have diabetis
7. P: they WERE(.) diabetics and my mother IS (.) **so** there is a very STRONG
8. possibility that i will be one day
9. A4: my(.) ah(.) the family of my father is all diabetics/
10. P: /**so**/
11. A4: /and my mother family is all [hipertenso]
12. P: [welcome] welcome to the team

1. A4: yeah(..)hm:: (..) outros doenças são terríveis (???)

2. P: algumas pessoas nascem com isso(.) né?
3. A4: não mas ele adquire (????)
4. P: **então** eu(.) hoje em dia eu control(.) controlo o açúcar que eu uso apenas para prevenir porque
5. ambos(..) os pais da minha mãe/
6. A1: /tem diabetes
7. P: eles ERAM(.) diabéticos e minha mãe É (.) **então** há uma GRANDE
8. possibilidade que eu serei um dia
9. A4: minha(.) ah(.) a família do meu pai é toda diabética/
10. P: /**então**/
11. A4: /e a família da minha é toda [hipertensa]
12. P: [seja bem-vindo] seja bem-vindo ao time

O exemplo 38 acima nos mostra outra maneira em que o professor inicia o turno por autosseleção. Eles estavam falando sobre a doença diabetes e vemos que a aluna A4 faz um comentário dizendo que há outras doenças que são terríveis (linha 1), então o professor faz a pergunta “algumas pessoas nascem com aquilo, não é?” (linha 2) e a aluna A4 volta a mencionar algo sobre alguém (com o final da fala incompreensível – linha 3), então o professor retoma o turno iniciando-o com *so* e começa a falar de si, sobre como controla o açúcar que come (linhas 4 e 5).

Na linha 7, então, o professor usa *so* com sua função de advérbio de consequência para dizer que, de acordo com o histórico de sua família, há uma grande possibilidade dele contrair diabetes um dia; a aluna A4, por conseguinte, comenta que toda a família de seu pai é diabética (linha 9) e é interrompida pelo professor (linha 10) que usa o MD *so* para talvez se impor ou inserir mais alguma informação pessoal, mas é, por sua vez, interrompido pela aluna A4 (linha 11), para que ela termine sua fala, dizendo que a família de sua mãe é toda hipertensa.

Portanto, de acordo com o que nossos dados nos apresentam, em consonância com as ideias de Müller (2004) que trouxemos no primeiro parágrafo desta seção, consideramos o MD *so*, quando usado como um Marcador Textual, uma partícula de organização da interação, já que ele possui as funções de antecipar o que virá na fala de um indivíduo, de dar conclusão a um discurso ou tema e de ajudar o falante a iniciar seu turno por autosseleção, sendo essa última, uma função mais usada pelos professores, pois eles possuem o poder etnográfico de guiar a interação.



### 5.3.4 Like

Como relatamos anteriormente, em nossos dados, *ok* é um Marcador mais recorrente entre os professores, então agora veremos como *like* é o MD Textual mais usado pelos alunos. Em diversas pesquisas (CASTRO, 2009; MÜLLER, 2004; BARROS, 1991; BRINTON, 1996), os autores costumam concordar que *like* costuma fornecer instruções de processamento para o ouvinte, revelando que o texto está sendo reparado para melhor expor a ideia do falante e, às vezes, o uso desse Marcador indica para o falante que ele não leve o que vem a seguir no sentido literal.

Müller (2004) elenca cinco funções que se sobressaem desse Marcador, como: a) buscar uma expressão apropriada; b) estipular um número ou quantidade aproximada; c) introduzir um exemplo; d) introduzir uma explicação e; e) marcar um foco lexical. A maioria delas são compatíveis com o que nossos dados nos revelaram, como mostramos a seguir:

Exemplo 39:

1. P: ok(.) alright(.) but we also showed other inventions did you see any?
2. A1: yes
3. P: which?
4. A1: ah::: i remember that we saw the::: cellphone on your arm
5. A4: ye:::s that we use for everything **like**(.) is like a mini computer in you clock **like**
6. the::: screen(.) i don't know(..) **like** this(.) **like**(.) y'know o negocio abre fuuu

1. P: ok(.) certo(.) mas também mostramos outras invenções você viu alguma?
2. A1: sim
3. P: qual?
4. A1: ah::: eu lembro que vimos o::: celular no seu braço
5. A4: si:::m que eu uso para tudo **tipo**(.) é como um mini computador no seu relógio **tipo**
6. a::: tela (.) eu não sei (..) **tipo** isso(.) **tipo**(.) sabe o negócio abre fuuu

Nesse primeiro exemplo, o professor está recordando o que foi visto na aula anterior e diz que foram mostradas algumas invenções em sala de aula, pergunta se eles viram algumas (linha 1) e o aluno A1 responde que sim (linha 2), dizendo que se recorda do celular acoplado ao braço (linha 4); a aluna A4 concorda com ele (iniciando o turno com *yes*, que analisaremos mais a frente) e diz que é um objeto que se usa para tudo; então, usando *like* (linha 5), ela reformula sua fala para explicar que é um mini computador dentro do relógio (vejamos também que, nessa fala, ela usa *like* também como preposição, no sentido de “similar a” – linha 5) e, reformulando seu discurso novamente com *like* e com uma hesitação (*the:::* - linha 6), ela demonstra que estava buscando a palavra “screen”. No entanto, percebemos, na linha

6, que a aluna ainda não estava satisfeita com sua explicação e reformula mais vezes com *like* para tentar se explicar, usando até o MD Interativo *y'know*, como uma maneira de ver se a informação que ela estava tentando passar já era, de alguma maneira, compartilhada entre a turma e então acaba falando português para fazer as pessoas entenderem (linha 6). Nos casos a seguir, veremos como *like* é usado na tentativa de estipular um número ou quantidade:

Exemplo 40:

1. A4: ok(.) so(.) if (??) people who imagine to have a(.) the technology you have and
2. the system you have é(.) why is it impossible to get rid of money **like**(.) a hundred
3. years:: [from now]
4. A2: [from now]
5. A4: yes

1. A4: ok(.) então(.) se (??) as pessoas que imaginam que tem uma(.) a tecnologia você tem e
2. o sistema você tem é(.) por que é impossível se livrar do dinheiro **tipo**(.) cem
3. anos:: [a partir de agora]
4. A2: [a partir de agora]
5. A4: sim

Exemplo 41:

1. P: ok(.) so(.) what were we talking about?
2. A6: [parts of cars]
3. A4: [brands]
4. P: parts of cars(.) brands(.) oh i was telling that a lot of people buy something just
5. because of the brand {bate palma} iphone oito ponto dois came out and i have to have
6. it because it's a new iphone ↘ it costs **like**(.) five thousand reais for example

1. P: ok(.) então(.) sobre o que estávamos falando?
2. A6: [partes de carros]
3. A4: [marcas]
4. P: partes de carros(.) marcas(.) oh eu estava falando que muitas pessoas compram coisas só
5. por causa da marca {bate palma} iphone oito ponto dois saiu e eu tenho que ter
6. porque é um iphone novo ↘ custa **tipo**(.) cinco mil reais por exemplo

Já, nos dois exemplos acima, vemos esse MD sendo usado para estipular um número ou quantidade aproximada num discurso. No exemplo 41, ocorrido no debate sobre a importância do dinheiro, a aluna A4 expõe seu argumento (linhas 1 e 2) e se pergunta por que é importante nos livrarmos do dinheiro daqui a cem anos (linha 2), usan o Marcador *like* para estipular essa quantidade. Assim como no exemplo 41, o professor, que estava falando de partes do carro e marcas (linhas 1 a 4), fala sobre o lançamento de um novo celular (linha 5) e

que as pessoas o desejam apenas pela sua marca, então estipula, usando *like*, que esse telefone custa cinco mil reais. O mesmo acontece mais adiante, nessa mesma conversa, quando um aluno também estipula o preço de um acessório do celular e menciona “phones” no lugar de “headphones”, sendo corrigido pelo professor depois; de todo modo, vemos que ele estabelece um preço aproximado para esse objeto:

Exemplo 42:

1. P: but guys(.) five thousand reais!
  2. A4: only the phones cost **like**(.) two hundred
  3. A2: yes
- 
1. P: mas pessoal(.) cinco mil reais!
  2. A4: só os celulares custam **tipo** (.) dois mil
  3. A2: sim

O próximo exemplo é de um professor usando *like* para ajudar um aluno a compreender uma ação em inglês:

Exemplo 43:

1. A3: whisk?
  2. P: to whisk is to (.) **like**(.) when people(.) when some people are preparing cakes they
  3. WHISK the mixture(.) **like**(.) **like** cakes or pies
- 
1. A3: bater?
  2. P: bater é (.) **tipo**(.) quando as pessoas(.) quando algumas pessoas estão preparando bolos elas
  3. BATEM a mistura(.) **tipo**(.) **tipo** bolos ou tortas

Para não traduzir as palavras direto para a língua materna, os professores costumam dar exemplos na língua estrangeira para ajudar os alunos a compreenderem diferentes vocabulários sem necessitar da tradução direta e ajudá-los a processar seus pensamentos em inglês (como é o caso dessa pesquisa), o que auxilia para o fluimento de uma interação na língua estrangeira. Desse modo, no exemplo 43, o professor dá um exemplo do que seria a palavra “whisk” usando *like* (linha 2) e dizendo que é uma ação feita por pessoas que preparam bolos. Essa explicação também foi auxiliada por um aspecto prosódico gestual para ajudar na compreensão, mas, para salientar mais o que seria “whisk”, o professor enfatiza os exemplos de bolos e tortas usando *like* mais de uma vez (linha 3). Em outros momentos,

observamos o MD *like* também sendo usado de maneiras distintas num mesmo discurso, como vemos a seguir:

Exemplo 46:

1. A3: and also they said that **like**(.) money control the society but(.) i don't think(.)
  2. **like**(.) if we don't have money we won't need to [control]
  3. A4: [control] y'know? because **like**(.) é::
  4. you said é:: money is so conflict but most conflicts are about money are(.) because
  5. people lose more money(.) and if you don't have money you won't have those
  6. conflicts
- 
1. A3: e também eles disseram que **tipo**(.) o dinheiro controla a sociedade mas(.) eu não acho(.)
  2. **tipo**(.) se nós não temos dinheiro não precisaremos disso [controle]
  3. A4: [controle] sabe? because **tipo**(.) é::
  4. você disse é:: dinheiro é tão conflito mas a maioria dos conflitos são sobre dinheiro são(.) porque
  5. as pessoas perdem mais dinheiro(.) e se você não tem dinheiro você não terá esses
  6. conflitos

Nesse exemplo 46, retirado do debate já mencionado anteriormente, os alunos comentam sobre os argumentos do grupo oposto e a aluna A3 inicia seu turno retomando algo que o grupo falou; então, marca sua reprodução da fala do outro com *like*, dizendo que o grupo oposto afirmou que o dinheiro controla a sociedade (linha 1), marcando sua discordância com *but* em “mas eu não acho” (linha 1), ainda mostra um sinal de reformulação com *like* novamente (linha 2), incluindo, por fim, o seu argumento próprio. Em seguida, a aluna A4 continua o discurso da A3, marcando sua argumentação com *because like* para introduzir sua explicação (linhas 3 e 4), demonstrando até sua formulação do texto com hesitações (linhas 3 e 4).

Em outro momento, percebemos falantes usando *like* para ressaltar a informação mais importante do discurso, a ideia principal, para então trazer argumentos para sustentá-la:

Exemplo 47:

1. A3: we won't have jobs so(.) **like**(.) we have jobs but people would just do what they
  2. like (.) we have(.) we would have machines to do **like**(.) boring jobs o:r jobs that
  3. people don't like to do uh(.) and(.) people have(.) people would have more free time
  4. to do what they want to do or what they love
- 
1. A3: nós não teremos trabalhos então(.) **tipo**(.) nós temos emprego mas as pessoas só fariam o que elas

2. gostam(.) nós temos(.) nós teríamos máquinas para fazer **tipo**(.) trabalhos enfadonhos  
o::u trabalhos que as
3. pessoas não gostam de fazer uh(.) e(.) as pessoas tem(.) as pessoas teriam mais tempo  
livre
4. para fazer o que elas querem fazer ou o que elas amam

Nesse exemplo, notamos como a aluna ressalta que a informação importante é “we have jobs but people would just do what they like” (linha 1 e 2), já que ela inicia seu discurso com uma afirmação que ela reformula com *like* (linha 1) para então expor sua ideia. Então, ela parte para um argumento de sustentação ao dizer que as máquinas ficariam com os trabalhos enfadonhos (linhas 2 e 3), marcando esses tipos de trabalhos como uma exemplificação através do uso de *like* (linha 2). Por último, analisemos o exemplo 48 que nos mostra diferentes maneiras em que *like* é empregado num debate:

#### Exemplo 48:

1. A3: is **like**(.) i agree with without money we kinda can't imagine the world
  2. nowadays(.) but how can we solve the globalization they connected **like**(.) with the
  3. internet and with(.) all the social medias(.) we already have this connection i know
  4. that some countries today don't have(.) this huge technology and for we see a society
  5. like this it's gonna be **like**(.) a huge a huge revolution i don't think(.) but we have we
  6. already have the first steps(.) **like**(...) do(.) doing like uhm::(.) the virtual **like**(.)
  7. making exist the virtual money i think it's already the first step(.) and i think that with
  8. the:: development of technology this could be possible because some some some
  9. some ho::w no(.) s eh ins (..) >>i don't know<< anytime(.) i don't know if that's
  10. closer or far people will need to have the conscience that(..) >>because<< if the
  11. people don't have the conscience they'll they the money could destroy themselves
  12. y'know what i want to? because with(.) more(.) {riso}
- 
1. A3: é **tipo**(.) eu concordo com sem dinheiro nós meio que não podemos imaginar o mundo
  2. hoje em dia(.) mas como podemos resolver a globalização eles conectam **tipo**(.) com a
  3. internet e com(.) todas as redes sociais(.) nós já temos essa conexão eu sei
  4. que alguns países hoje não têm(.) essa enorme tecnologia e para vermos uma sociedade
  5. como esta será **tipo**(.) uma grande uma grande revolução eu não acho(.) mas nós demos nós
  6. já demos os primeiros passos(.) **tipo**(...) fazer(.) fazendo tipo uhm::(.) o virtual **tipo**(.)
  7. fazendo existir o dinheiro virtual eu acho que já é o primeiro passo(.) e acho que com
  8. o:: desenvolvimento da tecnologia isto pode ser possível porque alguns alguns alguns
  9. alguns co::mo não(.) s eh ins (..) >>não sei<< a qualquer momento(.) eu não sei se isso
  10. aproxima ou afasta as pessoas precisarão ter a consciência que(..) >>porque<< se as
  11. pessoas não têm consciência elas terão elas o dinheiro pode destruir eles mesmos
  12. sabe o que eu quero? porque com(.) mais(.) {riso}

Primeiramente, a aluna A3 inicia seu turno marcando sua explicação justamente com *like*, mencionando o ponto com o qual concorda que é difícil imaginar o mundo sem dinheiro hoje em dia (linhas 1 e 2); então, com a conjunção adversativa e MD *but*, a aluna menciona a problemática da globalização conectada (linha 2) com os exemplos da internet e mídias sociais, marcando essas duas exemplificações com *like* (linhas 2 e 3). Em segundo lugar, ela diz que temos já essa conexão com a internet e as mídias, mas há países que não têm essa tecnologia globalizada (linhas 2 a 4) e para esse mundo virtual chegar a eles a ponto de não necessitarem mais de dinheiro, a aluna diz que seria uma grande revolução, enfatizando isso com o uso de *like* (linha 5) e continua, dizendo que já demos os primeiros passos, exemplificando esses passos com *like* (linha 6), terminando adiante sua argumentação.

Assim, concluimos aqui afirmando que *like* é um MD Textual que está bastante presente na fala dos alunos (como também veremos na Tabela 3, em 5.3.8.), pois é utilizado para reparar e reformular seus discursos de uma maneira geral, numa tentativa de torná-lo mais claro para o ouvinte. Pudemos notar que todas as funções levantadas por Müller (2004) de fato acontecem em sala de aula e se inserem justamente na maneira como os alunos querem que a informação chegue ao ouvinte, para que sejam compreendidos da melhor maneira.

De uma maneira geral, *like* atua marcando parte do enunciado do falante para que ele possa, instintivamente, dar pistas ao ouvinte de como ele deseja que a informação seja interpretada. O fato é que, na presente pesquisa, esse MD foi muito mais usado pelos alunos (Quadro 2) e isso nos sugere que o fato deles necessitarem estar sempre reformulando seu texto pode estar relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, já que eles desejam demonstrar que dominam o idioma-alvo e, por isso, buscam várias maneiras de melhor expor seu ponto de vista. *Like* é um MD que age puramente na estrutura textual da fala, dando ênfase àquilo que o falante deseja que fique gravado na mente do ouvinte, apesar de não ter um papel interacional entre os sujeitos. Por isso, percebemos como *like* possibilita ao falante se redizer quase que instantaneamente.

### 5.3.5 But

Em nossos dados, percebemos que *but* foi muito mais usado pelos alunos (Tabela 3) do que pelos professores e buscamos ver a razão para isso, como fizemos com outros Marcadores analisados nesta pesquisa. Schifffrin (1987), em sua análise, já nos havia mostrado

como esse MD age: a) na marcação de uma ação contrastante na fala; b) na preservação da autoimagem do falante; c) na retomada de um posicionamento; ou d) como um equivalente para *anyway*. Algumas dessas características pudemos observar em nossos dados, porém *but* também se apresenta, algumas vezes, na sua função de não-marcador, apenas como uma conjunção, como é o caso abaixo:

Exemplo 49:

1. A4: ok(.) so(.) é:: for start(.) they said that like(.) we need money to buy stuff **but** IF
  2. we don't have money in the society because then you don't have to BUY stuff(.)
  3. y'know?
- 
1. A4: ok(.) então(.) é:: pra começar(.) eles disseram que tipo(.) nós precisamos de dinheiro para comprar coisas **mas** SE
  2. não temos dinheiro na sociedade porque aí você não precisa COMPRAR coisas(.)
  3. sabe?

Nesse exemplo 49, vemos como a aluna A4 usa a função sintática de conjunção adversativa de *but* para construir seu argumento de que não necessitamos de dinheiro na sociedade. Na linha 1, ela afirma que o outro grupo disse que o dinheiro é necessário para comprar coisas, então usa *but* para introduzir seu posicionamento de que, se não tivermos dinheiro na sociedade, não precisaríamos comprar as coisas (linha 2). Ou seja, ela usa a conjunção para contrastar o seu argumento com o argumento do grupo oposto, mostrando o uso de *but* como uma simples conjunção. Mas, seguindo adiante, vamos observar o uso dessa palavra como Marcador Discursivo.

Exemplo 50:

1. P: uhum(.) what happened/ /if you have two things uh on front of you(.)
  2. A2: yeah(..) for me depends the:: the price
  3. P: depends ON
  4. A2: on the price
  5. P: yeah(.) right?
  6. {aluno entra na sala}
  7. P: hello
  8. A4: **but** it's for example(.) it's a:: a hundred reais(.) and(.)
- 
1. P: uhum(.) o que aconteceu/ /se você tem duas coisas uh na sua frente(.)
  2. A2: yeah(..) para mim depende o:: o preço
  3. P: depende DO
  4. A2: do preço
  5. 7. P: yeah(.) né?

6. 8. {aluno entra na sala}
7. 9. P: olá
8. 10. A4: **mas** é por exemplo(.) é uns::: cem reais(.) e(.)

No exemplo 50, o professor e um aluno estão discutindo sobre qualidade e preço de produtos, então o professor propõe uma situação para o aluno A2, na qual ele deve escolher um produto (linha 1) e o aluno A2 responde que depende do preço (linha 2). O professor então corrige um erro gramatical desse aluno (linha 3) e este assente repetindo uma parte da fala da forma correta (linha 4), o professor prossegue com a interação concordando com o aluno (linha 5). Até que, na linha 6, houve uma interrupção pois um aluno entrou na sala, em seguida, o professor cumprimenta-o (linha 7), então a aluna A4 se insere na conversa iniciando sua fala com *but* (linha 8) e dando seu argumento sobre o preço de algo. Desse modo, temos aqui um exemplo de uma aluna que se insere na interação, usando o MD *but* para propor outro ponto de vista. Vejamos um outro exemplo de *but* usado como MD:

Exemplo 51:

1. A6: how do you think(.) how do you think the transition to a society without money
  2. will be?
  3. A2: it already happens(.) when we don't have physical money when we pay with our
  4. (??) credit cards and every/
  5. A6: /no(.) **but** like(.) a society with that system(.) no cards no money no:: (??)
- 
1. A6: como vocês acham(.) como vocês acham que a transição para uma sociedade sem dinheiro
  2. será?
  3. A2: já acontece(.) quando não temos dinheiro físico quando pagamos com nosso
  4. (??) cartão de crédito e todo/
  5. A6: /não(.) **mas** tipo(.) uma sociedade com aquele sistema(.) sem cartões sem dinheiro:: (??)

Nesse exemplo 51, vemos outra maneira como *but* foi usado como MD. Nas linhas 7 e 8, o aluno A6 faz uma pergunta ao grupo oposto sobre como eles creem que será a transição para uma sociedade sem dinheiro e o aluno A2 responde que isso já acontece, já que usamos pouco dinheiro vivo e mais cartões (linha 9 e 10), até que o aluno 6 interrompe o colega utilizado já um MD de discordância (*no*), faz uma micropausa e usa *but* para retomar seu ponto de vista, então reformula seu argumento com *like* para poder se explicar melhor. Portanto, vemos que o MD *but* é, de fato, usado para retomar um ponto já dito anteriormente



pelo falante, permitindo-o se inserir na conversa novamente. No exemplo abaixo vemos novamente como isso acontece:

Exemplo 52:

1. A4: yes:: like this and uh:: if like(.) if you buy that technology like(.) you could have
  2. a:: is like a warning like(.) like a cellphone that would shh{faz sinal de algo
  3. mostrando no celular} is like a note if something is wrong and(.) you can(.) like(.) put
  4. a:: kind of medicine that could help this(.) you know? is like(.) will not be doctors
  5. that would take care of you will be machines and the::/
  6. P:/and they're inside you?
  7. A4: yeah(.) inside you
  8. P: fascinating
  9. As: {risos}
  10. P: yeah(.) kinda crazy but fascinating
  11. A4: **BUT**(.) i think(.) they they they tend to put they already researched to put uh::
  12. nano::chips in in babies' brain(.) so i think everything is possible(.) like/
  13. P: /what do you guys think of that?
  14. A2: i think in a very s soon future you'll get on the:: (?????) you can get a son and
  15. you can say oh i want a son like this this this this
  16. A4: **but** I think that(.) this technology actually happens in the future the government
  17. will be(.) like take care of some of the problems like(.) if the:: like(.) if the people
  18. have a better health
- 
1. A4: sim:: tipo isso e uh:: se tipo(.) se você comprar essa tecnologia tipo(.) você poderia ter
  2. um:: é tipo um aviso tipo(.) como um celular que faria shh{faz sinal de algo
  3. mostrando no celular} é tipo uma nota se algo desse errado e(.) você pode(.) tipo(.) colocar
  4. um:: tipo de medicamento que poderia ajudar isso(.) sabe? é tipo(.) não serão doutores
  5. que cuidariam de vocês serão as máquinas e o::/
  6. P:/ e eles estão dentro de você?
  7. A4: yeah(.) dentro de você
  8. P: fascinante
  9. As: {risos}
  10. P: yeah(.) meio louco mas fascinante
  11. A4: **MAS**(.) eu acho(.) eles eles eles tendem a colocar eles já pesquisaram para colocar uh::
  12. nano::chip e no no cérebro de bebês(.) então eu acho que tudo é possível(.) tipo/
  13. P:/ o que vocês acham disso?
  14. A2: acho que em um futuro bem p próximo teremos o:: (?????) você pode ter um filho e
  15. você pode dizer oh eu quero um filho assim assim assim assim
  16. A4: **mas** acho que(.) essa tecnologia realmente acontece no futuro o governo
  17. será(.) tipo tomará conta de alguns dos problemas tipo(.) se o:: tipo(.) se as pessoas
  18. tiverem uma saúde melhor

No exemplo 52, vemos esse MD sendo usado novamente para reiterar um posicionamento já exposto por um falante. Nas linhas 1 a 5, vemos a aluna A4 falar sobre uma tecnologia que ela imagina que teríamos num futuro no qual não precisaríamos mais de médicos, mas sim de máquinas e chips para controlar nossa saúde. Então, o professor faz uma pergunta e comentários sobre o argumento da aluna (linhas 6 a 10) e, após o último comentário do professor, a aluna reitera seu posicionamento iniciando o turno com *but* (linhas 11 e 12) e dizendo que acha que já houve pesquisas acerca de nano chips em bebês; o professor então pergunta para a turma o que acham disso (linha 13) e o aluno A2 diz o que pensa sobre como será o futuro da medicina (linhas 14 e 15), então a aluna A4 se insere na interação iniciando seu turno novamente com *but* (linha 16), e retoma sua linha de pensamento sobre o que ela pensa que será o futuro da medicina. Nesse exemplo e em 6.3.5.4., mostramos como o MD *but* foi utilizado por alunos para retomar um ponto de vista e se reafirmar na conversa, validando o que está fundamentado por Schiffrin (1987). No próximo exemplo, vemos outra maneira de usar *but* na interação:

#### Exemplo 53:

1. A1: the idea of(.) >>the idea of<< congress is something that is before:: since we are(.)
  2. have started to live in a society(.) the idea of (???) money(.) money is a really new
  3. idea/
  3. A3: /**but** i/
  4. A1: /**but** the idea of trading(.) of trading goods and stuff like that and(.) we (????)
  5. so(.) i'm tending to think that we may get back to:: to this age that when we will(.)
  6. and(.) (??) call it escambo(.) i don't know
- 
1. A1: a ideia de(.) >>a ideia de<< congresso é algo que é antes:: desde que somos(.)
  2. começamos a viver em sociedade(.) a ideia de (???) dinheiro(.) dinheiro é uma ideia realmente nova/
  3. A3: /**mas** eu/
  4. A1: **mas** a ideia de comercialização(.) de comercialização de bens e coisas do tipo e::(.) nós (????)
  5. então(.) eu estou tendendo a pensar que podemos voltar a:: a essa era que quando fomos(.)
  6. e(.) (??) chamamos de escambo(.) eu não sei

Já nesse exemplo 53, vemos o MD *but* sendo usado pelos alunos para interromper e se inserir na conversa. Nas linhas 1, 2 e 3, vemos o aluno A1 traçando seu ponto de vista sobre a concepção de dinheiro, dizendo que a ideia de congresso dentro da sociedade vem antes da noção de dinheiro, mas antes dele terminar sua fala, a aluna A3 lhe interrompe com “*but i*” (linha 4), como se fosse iniciar a dar seu ponto de vista, porém, o aluno A1 também

interrompe a aluna e inicia seu turno com *but* para dar continuidade à sua fala (linhas 5 a 7). Desse modo, nesse exemplo vemos não só como os alunos usam o MD *but* para retomar um posicionamento, mas também para interromper e se inserir na interação.

Em nossos dados, *but* é um Marcador muito mais utilizado pelos alunos pois é a maneira pela qual eles se inserem numa discussão, geralmente com o intuito de expor sua opinião. Até nos raros casos em que o professor usa *but* como MD, geralmente é para se inserir na conversa, seja para perguntar ou para também opinar sobre algo. Em comparação com a teoria de Schiffrin (1987), apenas vimos casos em que os falantes usam esse Marcador para reiterar um posicionamento e para marcar uma ação contrastante, pois *but* também demonstrou discordância com o discurso do outro. Não observamos esse MD sendo usado como equivalente para *anyway*, nem na preservação da auto-imagem do sujeito. Por isso, percebemos que o uso mais frequente pelos alunos se dá pela necessidade de inclusão e retomada de suas falas nas interações em sala de aula.

### 5.3.6 Now

Em nossos dados, *now* foi um MD que foi apenas usado pelos professores (ver Quadro 2), o que já pode nos indicar que é uma partícula que se vincula aos aspectos etnográficos naquilo que condiz com o objetivo do professor ao ministrar uma aula. Em nossa fundamentação teórica, Schiffrin (1987) diz que *now* é usado para controle do tópico ou para focar a atenção na próxima ação em contraste com a precedente, é um Marcador que reflete uma propriedade dêitica, já que proporciona um apelo temporal para o presente, no discurso. Castro (2009) também relata que esse MD está atrelado à mudança de tópicos e, por isso, como o professor é aquele que tem o poder de organizar a interação em sala de aula, é de se esperar que ele seja o interactante que mais irá usar o Marcador *now* em sua sala. Listamos aqui alguns exemplos:

#### Exemplo 54:

1. A1: existe algo melhor que rapadura?
2. P: the man who created rapadura(.) god bless
3. {professor continua falando sobre comidas doces por alguns segundos, difícil de
4. compreender}
5. P: ok(.) please(.) so **now** you have(.) you now have your books here(...) what is this?
6. what is here?
7. A4: a car
8. P: you think is a car(.) what kind of car it is?

1. A1: existe algo melhor que rapadura?
2. P: o homem que inventou rapadura(..) deus abençoe
3. {professor continua falando sobre comidas doces por alguns segundos, difícil de
4. compreender}
5. P: ok(.) por favor(.) então **agora** vocês têm(.) vocês agora têm seus livros aqui(...) o que é isso?
6. o que está aqui?
7. A4: um carro
8. P: você acha que é um carro(.) que tipo de carro é esse?

Nesse exemplo 54, vemos uma situação em que o aluno estava conversando, em português, com o professor sobre o doce rapadura (linha 1 e 2), então o professor continua falando sobre comidas doces (como observado pela pesquisadora nas linhas 3 e 4), até que o professor retoma o curso da aula iniciando o turno com *ok*, um pedido de “por favor” (“please”) e a mudança de tópico com *so now*, pedindo para os alunos olharem seus livros e responderem a pergunta “what is this?” (“o que é isto?”). Vejamos um outro exemplo como esse:

#### Exemplo 55:

1. P: ok(.) **so now** i'm gonna give you five minutes to think and elaborate some questions
  2. for the other group and(.) five minutes to start
  3. A1: how many questions do we have to make?
- 
1. P: ok(.) então **agora** eu vou dar a vocês cinco minutos para pensar e elaborar algumas perguntas
  2. para o outro grupo e(.) cinco minutos para começar
  3. A1: quantas questões precisamos fazer?

Esse exemplo 55 se passa na aula-debate. Após o término do tempo de argumentação de um grupo, o professor estabelece a nova etapa da discussão (linha 1), na qual ele diz que dará cinco minutos para o grupo oposto elaborar algumas perguntas. Ele inicia, então, seu turno com *ok*, uma micropausa e *so* ambos para organizar a interação, estabelecer seu turno e marca o foco na próxima ação com *now* antes de dar a instrução para os alunos. A seguir, vemos novamente esse MD sendo usado para marcar uma mudança no direcionamento da interação:

#### Exemplo 56:

1. A2: tastes like melted plastic
2. A1: its/
3. P: /sorry?
4. A1: it's a nice plastic
5. P: it's a nice plastic tastes wonderful

6. {risos}
  7. P: ok {bate palma} word choice! **now** you can uh::: you can just cross the odd one out
  8. ok? word choice(..) to cross one word out there is a word that doesn't match here ok?
- 
1. A2: tem gosto de plástico derretido
  2. A1: é/
  3. P: /desculpa?
  4. A1: é um plástico bonito
  5. P: é um plástico bonito tem um gosto maravilhoso
  6. {risos}
  7. P: ok {bate palma} escolha de palavras! **agora** vocês podem uh::: vocês podem apenas riscar a palavra diferente
  8. ok? escolha de palavras(..) riscar a palavra diferente significa que há uma palavra que não combina aqui ok?

Por último, o exemplo 56 ilustra outra maneira em que *now* marca a mudança para outra ação na sala de aula. No exemplo 56, os interlocutores conversam sobre algo que tem gosto de plástico (linhas 1 a 6), então o professor marca seu turno com *ok*, um efeito prosódico (a palma), diz o nome da nova atividade (“word choice” – linha 7), marcando essa mudança de atividade com MD *now* ainda na linha 7, então segue dando as instruções aos alunos.

Com esses exemplos, podemos sugerir que nossos dados estão em conformidade com o que as teorias de Schiffrin (1987) e Castro (2009) apresentam. Portanto, podemos dizer que, devido aos aspectos etnográficos presentes na interação em sala de aula, em que os professores são os responsáveis por guiar e organizar a aula para que o objetivo de passar um conhecimento seja atingido, é cabível dizer que o MD *now* auxilia nesse aspecto, já que ele é utilizado diversas vezes no controle do tópico e nas ações futuras em contraste com as precedentes.

### 5.3.7 For start/Kind of this

Em nosso corpus, observamos duas maneira como Marcadores Discursivos do português foram deliberadamente traduzidos, pelos alunos, de forma literal para o inglês a fim de compor suas falas, o que nos revela uma pequena imaturidade dos alunos com a língua estrangeira; no entanto, vale lembrar que mesmo no último nível de aprendizado, os alunos ainda estão em processo de aprender conteúdos e maneiras de falar.

## Exemplo 57:

1. A4: ok(.) so(.) é:: **for start**(.) they said that like(.) we need money to buy stuff but IF
2. we don't have money in the society because then you don't have to BUY stuff(.)
3. y'know?
1. A4: ok(.) então(.) é:: **pra começar**(.) eles disseram que tipo(.) nós precisamos de dinheiro para comprar coisas mas SE
2. não temos dinheiro na sociedade porque aí você não precisa COMPRAR coisas(.)
3. sabe?

O primeiro está exatamente no exemplo 57, o qual repetimos acima. Vemos a aluna A4 fazendo um questionamento sobre os argumentos do grupo oposto e, para introduzir suas informações, depois de hesitar a aluna diz *for start* (linha 1), no sentido de “para começar”, como falamos no português. Esse uso desse MD inadequado poderia causar estranhamento a um nativo se a aluna estivesse numa situação de fala fora da sala de aula, já que essa expressão não é, na língua inglesa, dita dessa forma, mas sim *first*, *first off* ou mesmo *for starters*. Acreditamos que talvez, de forma inocente, a aluna tenha feito essa tradução por justamente não saber ou não ter prática de iniciar seus discursos dessa forma, por isso a tradução literal do português. Abaixo, vemos outro uso de um MD provavelmente traduzido do português:

## Exemplo 58:

1. A2: and nowadays we don't really:: love the money we love what money can bring us/
2. A3: /yes(.) in the future we are going to have like(.) everything so(.) that(.) (???) we
3. will not need money(.) **kind of this**
1. A2: e hoje em dia nós realmente:: não amamos dinheiro amamos o que o dinheiro pode trazer para nós/
2. A3: sim(.) no futuro nós teremos tipo(.) tudo então(.) para que(.) (???) nós
3. não precisemos de dinheiro(.) **tipo isso**

Já, nesse último exemplo, também retirado da aula-debate, vemos dois alunos defendendo o ponto de vista do grupo de que não precisaremos de dinheiro para viver no futuro. O aluno A2 diz que atualmente nós não amamos dinheiro de fato, nós amamos o que o dinheiro pode nos trazer (linha 1), então é interrompido pela aluna A2 que concorda com o colega dizendo que no futuro já teremos coisas demais, então não precisaremos de dinheiro, e terminando seu discurso com *kind of this* (linha 3), que seria uma tradução do MD do português *tipo isso*, muito usado entre jovens e adolescentes para marcar o fato de que a informação que foi passada pode estar um pouco defasada, mas o falante acredita que o ouvinte tenha compreendido, até porque é uma maneira de concluir a fala.

Esse comportamento linguístico nos revela certa imaturidade dos alunos com o falar da língua estrangeira, o que não quer dizer que eles não sejam alunos avançados ou que não tenham proficiência na língua, mas que, num cenário de uso fora da sala de aula, poderiam sofrer estranhamentos ou mal-entendidos. Aachamos ser pertinente tratá-los aqui, pois nos pareceu curiosa a forma como eles usam esses Marcadores para expor suas ideias a qualquer custo, mesmo traduzindo palavras de forma deliberada.

### 5.3.8 Quais os marcadores textuais mais usados por cada falante?

Tabela 3 - Uso de MDs Textuais em inglês por professores e alunos

MARCADORES TEXTUAIS	PROFESSORES		ALUNOS		TOTAL	
	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)
<i>And</i>	50	38,7%	79	61,3%	129	100%
<i>Like</i>	16	16,8%	79	83,1%	95	100%
<i>So</i>	53	70,6%	22	29,4%	75	100%
<i>Ok</i>	54	96,4%	2	3,6%	56	100%
<i>Because</i>	10	22,7%	34	77,3%	44	100%
<i>But</i>	3	20%	12	80%	15	100%
<i>Now</i>	14	100%	0	0%	14	100%
<i>That's it</i>	4	50%	4	50%	8	100%
<i>Well</i>	3	100%	0	0%	3	100%
<i>Alright</i>	2	100%	0	0%	2	100%
<i>Let me see</i>	2	100%	0	0%	2	100%
<i>For start</i>	0	0%	1	100%	1	100%
<i>I mean</i>	0	0%	1	100%	1	100%
<i>Something like that</i>	0	0%	1	100%	1	100%
<i>Kind of this</i>	0	0%	1	100%	1	100%
TOTAL	211	47,2%	236	52,7%	447	100%

Nesta tabela 3, que engloba as ocorrências comentadas nas seções anteriores, buscamos comparar alunos e professores para analisar quais os MDs mais usados por cada um deles, apontando os argumentos para justificar os resultados. Em primeiro lugar, observamos que os Marcadores *and* e *because* foram mais usados pelos alunos (61,3% e 77,3%, respectivamente) e acreditamos que isso aconteceu devido ao fato de que os professores nem

sempre querem respostas simples para as suas perguntas, já que desejam que os alunos desenvolvam sua fala na língua estrangeira e, por isso, os alunos usam bastante *and* e *because* para adicionar argumentos e justificá-los, além disso, cremos que a aula-debate também tenha sua parcela de influência nesses resultados por causa da habilidade de elaboração e progressão de argumentos que os alunos deveriam demonstrar.

Em segundo lugar, os alunos também usaram bastante o MD *like* em suas falas (83,1% das ocorrências desse Marcador, por alunos, contra 16,8% das ocorrências por professores) nas interações analisadas. Isso nos sugere que, em consequência de suas habilidades menos desenvoltas (em relação aos professores) na língua estrangeira, os alunos precisam recorrer a mais reformulações para tornar seu texto mais claro para seus ouvintes, por isso usam com bastante frequência o MD *like*.

Em terceiro, podemos ver como *so* e *ok* são Marcadores nitidamente mais usados pelos professores, já que esses Marcadores contabilizam 70,6% e 96,4% das ocorrências nesse grupo. Justificamos pelo fato de que, em suas funções de MDs Textuais, *so* e *ok* atuam na organização para guiar a interação, de modo que nos fica claro o porquê dos professores os usarem repetidas vezes nas suas falas, afinal, são eles que detêm o poder de conduzir a interação para o objetivo da aula e, por isso, usam bastante os MDs *ok* e *so*. Já os MDs *now*, *well*, *alright* e *let me see*, por suas vezes, foram 100% usados pelos professores e eles têm a mesma função organizacional de *so* e *ok*, por isso, reafirmam a justificativa do professor como aquele que têm o poder de controlar a conversação.

O Marcador *but* foi 80% usado a mais pelos alunos, pois ele tem a função textual de ajudar o falante a se inserir na conversa. Tendo em vista que há uma espécie de disputa por turnos quando falamos de interação face a face, os alunos buscam maneiras de adentrar na conversação para expor seus pontos de vista, diferentemente do que acontece com o professor, que já tem o controle da conversa e pode tomar o turno a qualquer momento sem que precise disputar a vez.

Mais abaixo, podemos ver que *for start*, *i mean*, *something like that* e *kind of this* foram MDs usados apenas pelos alunos. Primeiramente, *for start* e *kind of this*, como vimos anteriormente em 6.3.7, são traduções literais de MDs do português para o inglês, que foram usadas respectivamente para iniciar e finalizar falas, e demonstram uma ligeira ingenuidade e imaturidade dos alunos com a língua-alvo. Em segundo, *i mean* é um MD que tem a mesma função de *like*, outro Marcador que foi bastante usado pelos alunos para reformular, e de *something like that*, que seria a versão não traduzida do português de *kind of this* e indica que o falante disse algo aproximado da realidade do que ele queria dizer ou demonstrar,



justificando o porquê dos alunos usarem, já que, por terem menos proficiência na língua-alvo, às vezes não conseguem dizer ou demonstrar exatamente o que queriam.

O único MD Textual que foi usado igualmente entre professores e alunos foi *that's it*, um Marcador que indica o fim do turno de um falante. No caso dos professores, o uso desse MD se justifica por ser mais usado para organizar as etapas de suas aulas, finalizando-as antes de partir para a próxima. Já para os alunos, *that's it* indica o momento em que eles não querem mais acrescentar nada às suas falas e finalizam com esse <arcador, comunicando ao interactante que ele pode tomar o turno.

### 5.3.9 Quem usa mais Marcadores Textuais?

Tabela 4 - Total de MDs Textuais por professores e alunos

MARCADORES TEXTUAIS	PROFESSORES		ALUNOS		TOTAL	
	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)
TOTAL	211	47,2%	236	52,7%	447	100%

Por último, analisamos, com essa tabela 4, qual dos falantes usa mais Marcadores Textuais, e vemos que, com um total de 52,7% das incidências, contra 42,2%, os alunos usaram mais MDs Textuais em suas falas do que os professores. Ou seja, ainda que os professores usem bastante esses Marcadores para organizar a interação (sendo essa a função principal para qual usam MDs Textuais), os alunos acabam usando esse tipo de Marcador de forma mais diversificada, seja para adicionar e justificar argumentos (*and* e *because*), para reformular (*like* e *i mean*), para se inserir na conversa (*but*) e até com traduções literais da língua materna (*for start* e *kind of this*), assim como usam bastante MDs como *like*, *because* e *but*, o que resulta numa frequência de uso maior. No entanto, podemos dizer que a diferença de percentual não é tão grande, ou seja, por mais que os alunos usem os MDs Textuais com bastante frequência, os professores também os usam numa frequência aproximada, o diferencial aqui foi a variedade de MDs usados, na qual os alunos apresentam mais diversidade desses MDs em sua fala

## 5.4 MARCADORES INTERATIVOS

Em nossa pesquisa, os Marcadores Discursivos menos usados foram os Interativos. Acreditamos que isso acontece devido ao fato de que o contexto de uso da fala que tratamos

aqui é o de sala de aula, portanto, seguindo os objetivos de cada falante, não vimos com muita frequência momentos de interrupções, de falas sobrepostas ou mesmo de *backchannels* porque, no ambiente de sala de aula, mesmo naquele que adota a abordagem comunicativa (*communicative approach*) como método de ensino-aprendizagem, o professor é quem tem o poder de conceder a fala ao aluno na maioria das vezes, supostamente diferente do que ocorre em uma interação corriqueira em que os falantes se impõem na conversa a todo momento. Desse modo, nesta seção destacamos os MDs Interativos: *yeah/yes/no*, *ok?*, *right/alright/that's right* e *y'know*.

#### 5.4.1 Yeah/Yes/No

Na fundamentação básica dessa pesquisa, encontramos poucos autores que tratam dos Marcadores *yeah/yes/no* de maneira particular, já que são MDs com funções que nos aparentam ser óbvias, de certo modo, pois já presumimos que eles servem para concordar e discordar do interlocutor numa interação. Isso de fato acontece, como mostra Castro (2009) em seu trabalho, mas também a autora demonstra que *yeah/yes* atua como gerenciador de turnos, seja para tomar ou entregar o turno ao interlocutor, como um backchannel e como um Marcador de reação à informação do falante. Já para o MD *no*, a autora destaca apenas a função de discordância para com a fala do outro, mas aqui também acreditamos que *no* também pode atuar gerenciando turnos, como *yeah* e *yes*. Essas funções de *yeah* aparecem no trabalho de Jucker & Ziv (1998), em que Castro (2009) se baseou também para observar seus dados. Vejamos as funções desses Marcadores que encontramos em nossos dados nos exemplos adiante.

#### Exemplo 59:

1. A1: /i think that(.) i think that **yes**(.) the machines will do most of the job but the we
2. still (..) still wiu:: need to be:: [present]
3. A4: [present]
4. A1: to:: uh:: to control it
5. P: i sense/
6. A4: /i
7. A1: and we:: stiu:: need to be there when something happens
8. A4: **no**(.) because(.) like(.) i think(.) and like(.) how can i in here (.) like(.) in a
9. hundred years from now(..) i think that humans will create a machine that is so(.)
10. like(.)
11. P: sophisticated
12. A4: **yeah** that(.) who(.) can do the same thing the human can do

1. A1:/ eu acho que(.) eu acho que **sim**(.) as máquinas farão a maior parte do trabalho mas nós
2. ainda (..) ainda iremos:: precisar estar [presentes]
3. A4: [presentes]
4. A1: para:: uh:: controlá-las
5. P: eu sinto/
6. A4: /eu
7. A1: e nós:: ainda:: precisaremos estar lá para quando algo acontecer
8. A4: **não**(.) porque(.) tipo(.) eu acho(.) e tipo(.) como posso eu aqui (.) tipo(.) em
9. cem anos a partir de agora(..) acho que os humanos criarão uma máquina que é tão(.)
10. tipo(.)
11. P: sofisticada
12. A4: **yeah** que(.) que(.) pode fazer a mesma coisa que o humano pode

No exemplo 59, acima, os alunos e o professor estão discutindo sobre a ideia de máquinas fazerem trabalhos humanos no futuro. O aluno A1 então inicia seu turno com o ato de fala “eu acho que” – “i think that”, para dar sua opinião (linha 1), e afirma, com o Marcador *yes* (linha 1), que está de acordo com a ideia de que as máquinas irão fazer muitos dos trabalhos humanos, mas, para ele, os humanos ainda deverão estar presentes (linhas 1 e 2) para controlar as máquinas (linha 4).

Esse mesmo aluno adiciona, então, outro fator para seu argumento na linha 7, usando *and* para fazer essa adição; ele afirma que nós ainda precisaremos estar lá caso algo aconteça. Então, a aluna A4 inicia seu turno com *no*, se inserindo na conversa e discordando ao mesmo tempo (linha 8), já trazendo sua justificativa logo após com *because* e afirmando que, em cem anos, os humanos irão criar uma máquina (linhas 8 a 10), então tenta lembrar de algum adjetivo depois do advérbio “so” (que neste exemplo não funciona como MD, mas como um advérbio – linha 9), chegando a tentar reformular sua fala com *like* (linha 10), e o professor lhe completa com o adjetivo “sofisticado”, na linha 11, então a aluna concorda com a palavra que o professor trouxe usando *yeah* (linha 12) e termina seu argumento.

Para tentar deixar mais clara a função de *yeah* como um MD de concordância, trazemos o exemplo abaixo:

#### Exemplo 60:

1. A1: [teacher] a few years ago (???) something that(.) you open the coca
2. cola(.) you had to:: buy other to be with your friend
3. P: ah::: **yeah**(.) share with your friend(.) do you know(.) have you noticed that some
4. chips like ruffles or doritos they come with like(.) share with your friends
5. A4: **yeah**
6. A1: but you could open é:: alone
7. P: **yeah**

## 8. A1: you can alone

1. A1: [professor] alguns anos atrás (???) algo que(.) você abre a coca
2. cola(.) você tinha que:: comprar outra para estar com seu amigo
3. P: ah::: **yeah**(.) dividir com seu amigo(.) você sabe(.) vocês notaram que alguma
4. batatas tipo ruffles ou doritos vêm com tipo(.) dividir com seu amigo
5. A4: **yeah**
6. A1: mas você podia abrir é:: sozinho
7. P: **yeah**
8. A1: você pode sozinho

Nesse exemplo 60, a turma está comentando sobre uma propaganda de refrigerante na qual dizia que, se alguém abrisse uma garrafa deste, essa pessoa deveria comprar outra para um amigo, como explica o aluno A1 (linhas 1 e 2). O professor então demonstra que recorda dessa propaganda com o alongamento da expressão “ah:::” e o MD *yeah* concordando com a afirmação do aluno (linha 3). Ele continua seu turno trazendo à tona também outra circunstância que apresenta o mesmo sentimento de amizade que são as embalagens de alguns salgadinhos que vêm com a sugestão de compartilhar com os amigos (linha 4). O aluno A4 então concorda com *yeah* (linha 5) e o seu colega, aluno A1, acrescenta a essa informação o fato de que também se pode abrir os salgadinhos sozinho (linha 6) e o professor concorda com *yeah* (linha 7)

O próximo exemplo (Exemplo 61) ilustra um momento da aula em que o primeiro grupo do debate estava desenvolvendo seu argumento sobre a não necessidade do dinheiro no futuro. Nas linhas 1 a 4, a aluna A3 inicia o discurso dizendo que no futuro teremos máquinas que irão fazer trabalhos que os humanos não querem fazer e depois logo vemos seus colegas adicionando argumentos à sua fala:

## Exemplo 61:

1. A3: we won't have jobs so(.) like(.) we have jobs but people would just do what they
2. like(.) we have(.) we would have machines to do like(.) boring jobs o:r jobs that
3. people don't like to do uh(.) and(.) people have(.) people would have more free time
4. to do what they want to do or what they love
5. A4: **yes**(.) and so they wouldn't really care if they're like(.) receiving money for that(.)
6. because they are really enjoying
7. A3: **yes**
8. A2: and nowadays we don't really:: love the money we love what money can bring us/
9. A3: /**yes**(.) in the future we are going to have like(.) everything so(.) that(.) (???) we
10. will not need money(.) kind of this
11. A4: **yes** like(.) we will have what money provides without really needing the paper or
12. credit card to get it
13. A2: (??) physical money doesn't really exists uh:::m if all of us go:: to a bank and

14. withdraw our money(.) the bank will crash(.) because (???) is like(.) digital money
15. A3: so the money doesn't actually exists(.) so it's just virtual money and uhm::: that is
16. it/
17. A2: /all of that (??) nowadays we see(..) credit cards and uhm:: (???)
18. A4: **yes**(.) also(.) we believe that in the future people wiu:: (..) {riso} will like(.) be(.)
19. believe that life and knowledge is more important than(.) money you know?↘

1. A3: nós não teremos trabalhos então(.) tipo(.) nós temos emprego mas as pessoas só fariam o que elas
2. gostam(.) nós temos(.) nós teríamos máquinas para fazer tipo(.) trabalhos enfadonhos o::u trabalhos que as
3. pessoas não gostam de fazer uh(.) e(.) as pessoas têm(.) as pessoas teriam mais tempo livre
4. para fazer o que elas querem fazer ou o que elas amam
5. A4: **sim**(.) e então elas não se importariam se estivessem tipo(.) recebendo dinheiro para isso(.)
6. porque elas realmente estão gostando
7. A3: **sim**
8. A2: e hoje em dia nós realmente:: não amamos dinheiro amamos o que o dinheiro pode trazer para nós/
9. A3: **sim**(.) no futuro nós teremos tipo(.) tudo então(.) para que(.) (???) nós
10. não precisemos de dinheiro(.) tipo isso
11. A4: **sim** tipo(.) nós teremos o que o dinheiro oferece sem realmente precisar de papel ou
12. cartão de crédito para conseguir
13. A2: (??) o dinheiro físico realmente não existe uh:::m se todos nós fomos:: a um banco e
14. sacar nosso dinheiro(.) o banco irá falir(.) porque (???) é tipo(.) dinheiro digital
15. A3: então o dinheiro realmente não existe(.) então é só o dinheiro virtual e uhm::: é
16. isso/
17. A2: /tudo isso (??) hoje em dia nós vemos(..) cartões de crédito e uhm:: (???)
18. A4: **sim**(.) além disso(.) nós acreditamos que no futuro as pessoas irão:: (..) {riso} irão tipo(.) ser(.)
19. acreditar que a vida e o conhecimento são mais importantes que(.) o dinheiro sabe?↘

No exemplo 61, percebemos que a aluna A4 adiciona sua opinião iniciando sua fala com *yes* indicando que concorda com a fala da colega e trazendo o turno para si (linha 5), o que faz com que a aluna A3 também diga *yes* (linha 7) logo após a fala da colega, validando a opinião de sua companheira. Em seguida, na linha 8 o aluno A2 adiciona seu argumento ao discurso do grupo, mas dessa vez ele usa *and* e, novamente, a aluna A3 retoma o turno iniciando com *yes* de forma a voltar a se inserir na interação, a validar o discurso do aluno A2 e a implementá-lo com sua fala (linha 9). Novamente, então, a aluna A4 toma o turno e inicia com *yes* e *like*, indicando que quer adicionar algo à fala da colega e usando o MD *like* para reformular e aprimorar o que sua interlocutora disse. Por último, após alguns outros argumentos serem adicionados (linhas 13 – 17), a aluna A4, mais uma vez, inicia seu turno

com *yes* e usa *also* (um sinônimo de *and*) para indicar que tem algo a adicionar. Portanto, nesse exemplo, vemos que o MD *yes* pode ser usado na interação para tomar o turno, validando a fala do interlocutor, e adicionando algo ao discurso dessa pessoa.

Em outro momento da aula-debate, quando o professor estava concedendo o turno ao primeiro grupo para contestar os argumentos do outro, percebemos os MDs *yes* e *no* sendo usados juntos numa fala, vejamos:

#### Exemplo 62:

1. P: so(.) group a you have uhm one-minute(.) calm down calm down now(..) now(.)
  2. now!
  3. A4: ok(.) so(.) é:: for start(.) they said that like(.) we need money to buy stuff but IF
  4. we don't have money in the society because then you don't have to BUY stuff(.)
  5. y'know?
  6. A3: you'll just have the stuff
  7. A4: **no yes!** you can like(.) you can get it like(.) for your fulfillment you don't have to
  8. pay for it and it won't be like(.) out of control you just(..) you don't have to get more
  9. than you need since you can get more of it whenever you wan't(.) y'know?
- 
1. P: então(.) grupo a vocês têm uhm um-minuto(.) acalmem-se acalmem-se agora(..) agora(.)
  2. agora!
  3. A4: ok(.) então(.) é:: pra começar(.) eles disseram que tipo(.) nós precisamos de dinheiro para comprar coisas mas SE
  4. não temos dinheiro na sociedade porque aí você não precisa COMPRAR coisas(.)
  5. sabe?
  6. A3: você terá apenas as coisas
  7. A4: **não sim!** você pode tipo(.) você pode conseguir tipo(.) para sua realização você não tem que
  8. pagar por isso e não será tipo(.) fora do nosso controle você só(.) você não tem que conseguir mais do
  9. que você precisa já que você pode conseguir mais disso sempre que você quiser(.) sabe?

Nesse exemplo 62 a aluna A4 contesta o grupo oposto afirmando que eles disseram que dinheiro é necessário para comprar as coisas, mas ela diz que, se não houver dinheiro na sociedade, ninguém precisará comprar nada (linhas 3 a 5), e a aluna A3 completa dizendo que só iríamos mesmo ter as coisas (linha 6). Então, a aluna A4 retoma o turno discordando com *no* e logo em seguida indicando concordância com *yes* (linha 7), o que nos parece um tanto contraditório, no entanto, acreditamos que o uso desses MDs juntos foi feito para indicar que a ideia da aluna A3 está correta, mas não é exatamente o que a aluna A4 quer que o grupo oposto entenda, por isso ela explica melhor reformulando sua fala várias vezes com *like* para que ela seja compreendida da melhor maneira.

Em nosso último exemplo (Exemplo 63), vemos algo parecido com o exemplo 62, em que um aluno usa *yes* e *no* ao mesmo tempo em sua fala. Nesse momento da aula, os alunos estão discutindo o preço de um aparelho celular:

Exemplo 63:

1. A4: [three thousand?]
2. A2: [three thousand?]
3. A1: five thousand!
4. A4: FIVE thousand
5. P: **no::** {risada}
6. A9: five thousand an and two hundred(.) **yep**
7. P: are you kidding me?
8. A9: **yep(.) no!** é seven now?

1. A4: [três mil?]
2. A2: [trê mil?]
3. A1: cinco mil!
4. A4: CINCO mil
5. P: **nã::o** {risada}
6. A9: cinco mil e e duzentos(.) **sim**
7. P: você está está brincando comigo?
8. A9: **sim(.) não!** é sete agora?

Aqui vemos que os alunos e o professor estão dando palpites acerca do preço de um celular (linhas 1 a 4), e o professor discorda que seja cinco mil reais com *no* (linha 5), então, o aluno A9 confirma o palpite dos alunos A4 e A1, usando *yep* (sinônimo coloquial de *yes* em inglês) no final de sua fala (linha 6). O professor, então, pergunta se estão de brincadeira (linha 7), já que é um valor alto por um telefone, mas o aluno A9 retoma o turno com *yep* novamente e diz *no*, para afirmar que não está de brincadeira.

Dessa maneira, nesta seção vemos como os MDs *no* e *yes/yeah* são usados para além da discordância e concordância com o discurso do outro. Os alunos e professores não só os usam nessas circunstâncias, mas também para validar a fala do interlocutor em conformidade com a sua e para tomar o turno na interação, além de demonstrar reações à fala do outro de maneira geral. Assim, nota-se que estão em conformidade com outras pesquisas.

#### 5.4.2 Ok?

Em nossa base teórica, *ok* se apresenta como um dos Marcadores que possuem múltiplas funções, ele tanto pode atuar na formulação do texto, como na organização da

interação ou mesmo na relação com o ouvinte, como é o caso nesta seção. De acordo com Castro (2009), em sua função interativa, *ok?* é usado quando o falante quer checar se o ouvinte está compreendendo, já que esse MD é usado normalmente logo após uma informação importante, às vezes a mais importante do discurso do falante. Vejamos:

Exemplo 64:

1. P: well, plastic surgery just changes the outside(.) just like make-up (.) **ok?** deep
  2. inside we are OLD(.) is the same thing to dying my hair(.) tomorrow my grey hair
  3. will show (..) i'm still gonna have high blood pressure
- 
1. P: bem, cirurgia plástica só muda o exterior(.) assim como maquiagem (.) **ok?** no
  2. fundo somos VELHOS(.) é a mesma coisa que pintar meu cabelo(.) amanhã meu cabelo cinza
  3. vai aparecer (..) eu continuarei tendo pressão alta

No exemplo 64, o professor está falando com os alunos sobre cirurgias plásticas e o processo de envelhecer. Antes de usar o MD *ok?*, vemos que ele diz “bom, cirurgia plástica apenas muda o exterior, assim como a maquiagem” (linha 1), o que presumimos que seria a informação mais importante do seu discurso. Então, ele continua a expor seu ponto de vista ao dizer que “no fundo, somos velhos” (linha 2) e que continuará tendo pressão alta (linha 3). Ou seja, o professor apenas queria dizer que cirurgias plásticas são superficiais, os problemas de saúde de uma pessoa continuarão os mesmos, desse modo, percebemos que a informação mais importante e que pode resumir a fala do professor veio antes do MD *ok?*. Por isso, acreditamos que *ok* é um MD que determina as informações mais importantes e que o tom de pergunta é inserido para chamar a atenção e fazer com que os alunos possam absorver a informação. Vejamos outra ocorrência de *ok?* como MD Interativo a seguir:

Exemplo 65:

1. P: do you remember? i i showed you last year and i'm going to try to find it to show
  2. you again while you read **ok?** you just/ /AH you have to read and you have to
  3. match(.) the companies a:::nd the letter c(.) **ok?**
- 
1. P: vocês lembram? eu eu mostrei a vocês ano passado e eu vou tentar encontrar para mostrar
  2. a vocês de novo enquanto vocês leem **ok?** vocês só/ /AH vocês tem que ler e tem que
  3. casar(.) as companhias e::: a carta c(.) **ok?**

O exemplo 65 não é muito diferente. Nesse caso, o professor está relembrando algum conteúdo que foi visto no ano anterior enquanto os alunos leem um texto no livro didático.



Primeiro, o professor pergunta se os alunos se lembram de tal conteúdo, diz que foi visto no ano passado (linha 1) e que irá procurar para mostrar aos alunos novamente, fechando esse bloco de informação com *ok?* (linha 2). Então, ele retorna para o assunto da atividade que estão fazendo no momento, ordenando aos alunos a lerem e combinarem o que leram com as empresas descritas (linhas 2 e 3), assim como fazerem o exercício da letra C, terminando sua fala com *ok?* (linha 3).

Nesse exemplo, podemos ver que o professor quis separar duas informações importantes. A primeira é que ele irá revisar com os alunos um conteúdo já estudado no ano anterior e a segunda é que, no momento, eles devem fazer as atividades requeridas. Percebemos que essas duas informações foram demarcadas com *ok?* no fim de cada uma, de modo a enfatizá-las e chamar a atenção dos alunos para elas, o que reforça o mesmo padrão que encontramos no exemplo 63. No caso a seguir, vemos também *ok?* sendo usado para organizar o discurso:

#### Exemplo 66:

1. P: *ok* {bate palma} word choice! now you can uh::: you can just cross the odd one out
  2. ***ok?*** word choice(..) to cross one word out there is a word that doesn't match here ***ok?***
  3. and then you have to:: to cross it off ***ok?*** you have to mince to mince is to {faz gesto
  4. com a mão}
  5. A2: picar
  6. P: picar ***ok?***
  7. A2: teacher what's the difference between mince and chop?
- 
1. P: *ok* {bate palma} escolha de palavras! agora vocês podem uh::: vocês podem apenas riscar a palavra diferente
  2. ***ok?*** escolha de palavras(..) riscar a palavra diferente significa que há uma palavra que não combina aqui ***ok?***
  3. e depois vocês têm que:: que riscar ***ok?*** vocês têm que picar picar é {faz gesto
  4. com a mão}
  5. A2: picar
  6. P: picar ***ok***
  7. A2: professor qual a diferença entre picar e cortar?

Por último, no exemplo 66, vemos o professor dando instruções da atividade que irão fazer no momento. Primeiro, ele marca a mudança de atividade com *ok*, usado como MD Textual e chama atenção dos alunos com uma palma, dizendo então o nome da atividade num tom exclamativo: “word choice!” (linha 1). Ele logo dá instruções sobre a atividade que irão fazer e termina essa instrução com *ok?* (linhas 1 e 2), marcando essa informação como importante para que os alunos compreendam-a, desse modo, em seguida, o professor repete o

nome da atividade e as instruções de uma forma mais detalhada, terminando essa informação com *ok?* novamente (linha 2) e, repetindo mais uma vez a explicação, usa *ok?* outra vez (linha 3).

Talvez pelo fato de essa ter sido uma aula mais expositiva, o professor estava muito preocupado com a compreensão de sua explicação, por isso também se preocupava em gestualizar algumas palavras, como faz logo após o MD *ok?*, nas linhas 3 e 4. Vemos que o aluno compreende o gesto (linha 5), mas busca a certificação com o professor, que confirma a tradução do aluno para a palavra “mince” (linha 6) com o MD *ok?*, constatando que o aluno tinha entendido e, o aluno, mostrando para o professor que aprendeu, pergunta sobre a diferença entre “mince” e “chop”, palavras com significados parecidos na língua inglesa.

Com essas demonstrações, podemos perceber como o MD Interativo *ok?* é usado em sala de aula e, em nossos dados, percebe-se que, com esta função, é um MD majoritariamente usado pelos professores (Quadro 3), o que é compreensível, já que cabe a eles verificar e ter a certeza de que os alunos estão compreendendo as informações que estão sendo transmitidas. Portanto, apesar de Castro (2009) apenas retratar a função de *ok?* como um Marcador usado para checar se o ouvinte está compreendendo, percebemos que essa função se atrela ao fato de que o MD *ok?* é usado normalmente após uma ou a informação mais relevante da fala do indivíduo.

#### 5.4.3 Right?/Alright?/That's Right

Analisaremos agora três Marcadores que têm funções muito parecidas com o MD *ok*: os MDs *right?*, *alright?* e *that's right*. Castro (2009) categoriza os MDs *right* e *alright* como tendo a mesma função que *ok?* e que, como destrinchamos anteriormente na seção 5.4.2, corresponde ao momento quando o falante quer checar se o ouvinte está lhe compreendendo. Porém, como baseamo-nos no que argumentamos na seção anterior quanto à função de marcar a informação importante do discurso, consideramos que há uma diferenciação dentre a função que *ok* e a que esses dois MDs trazem, e iremos analisa-las aqui. Entretanto, há outro MD Interativo que nos pareceu pertinente mencionar e destacar: *that's right*. Através da análise de nossos dados, acreditamos que esse seja um Marcador de validação do comentário do interlocutor. Vejamos os exemplos a seguir:

Exemplo 67:

1. P: well, plastic surgery just changes the outside(.) just like make-up (.) *ok?* deep inside

2. we are OLD(.) is the same thing to dying my hair(.) tomorrow my grey hair will show
3. (..) i'm still gonna have high blood pressure
4. {alunos conversam entre si}
5. P: ok/
6. A4: /older disease
7. P: yeah(.) this is old people's disease
8. A4: yes
9. P: **that's right**(.) but there are young people who's got the same problem(.) **right**? i'm
10. so sorry for these people who are young and has got old people's disease
11. A1: diabetes?
12. P: diabetes(.) **that's right** i i i know a guy whose son is fourteen years old(.) he's got
13. diabetes/
14. A4:/yeah(..) my cousin has too
15. P: no(.) it's complicated **right**?
16. A4: yeah(..) hm:: (..) other diseases are terrible (???)
17. P: some people are born with that(.) **right**?

1. P: bem, cirurgia plástica só muda o exterior(.) assim como maquiagem (.) **ok?** no fundo
2. somos VELHOS(.) é a mesma coisa que pintar meu cabelo(.) amanhã meu cabelo cinza vai aparecer
3. (..) eu continuarei tendo pressão alta
4. {alunos conversam entre si}
5. P: ok/
6. A4: /doença de velho
7. P: yeah(.) essa é uma doença de pessoas mais velhas
8. A4: sim
9. P: **é isso aí**(.) mas existe pessoas novas que têm o mesmo problema(.) **né?** eu
10. sinto muito por essas pessoas que são novas e têm doença de pessoas mais velhas
11. A1: diabetes?
12. P: diabetes(.) **é isso aí** eu eu eu conheço um cara cujo filho tem catorze anos(.) ele tem
13. diabetes/
14. A4:/yeah(..) meu primo tem também
15. P: não(.) é complicado **né?**
16. A4: yeah(..) hm:: (..) outras são terríveis (???)
17. P: algumas pessoas nascem com isso(.) **né?**

Na primeira parte do exemplo 67, caso que já discutimos anteriormente de forma parcial, o professor está falando sobre como a cirurgia plástica só é capaz de mudar o exterior de uma pessoa mais velha, logo, essa pessoa continuará tendo problemas internos que aparecem com a velhice, como a hipertensão (linhas 1 a 5). Logo após, os alunos conversam entre si (linha 4) e o professor, então, inicia o turno com *ok* para controlar a interação (linha 5), mas é interrompido por um aluno (A4) que diz que algo (provavelmente remetendo à fala do professor sobre problemas internos de saúde na velhice) é “doença de velho”, “older disease” (linha 6), sobre o qual o professor concorda (linha 7), e o aluno concorda com ele

novamente (linha 8), então o professor inicia seu turno com *that's right* (linha 9), de certa maneira validando o comentário do aluno de que seriam doenças de idosos, ainda que o professor continue sua fala afirmando que há pessoas jovens que possuem esses problemas de saúde de gente mais velha, terminando esse comentário com *right?*. Essa sequência nos sugere que, ao usar esse MD, o professor está subentendendo que todos compartilham dessa informação e, por isso, busca confirmá-la através do uso desse MD.

Em seguida, após o professor falar sobre doenças de idosos em pessoas jovens (linha 9 e 10), o aluno A1 cita, em tom de pergunta, a diabetes (linha 11) e o professor confirma com "diabetes, *that's right*" (linha 12), validando o comentário do aluno A1 para, então, inserir o seu, dizendo que conhece uma pessoa cujo filho tem 14 anos e tem diabetes; a aluna A4, então, lhe interrompe e diz que seu primo também tem essa doença (linha 14), o professor afirma que é complicado e termina seu turno com *right?* (linha 15), sabendo que é uma informação compartilhada entre os falantes o fato de que a diabetes é uma doença complicada. A aluna A4 concorda dizendo que há outras doenças que são terríveis (linha 16) e o professor novamente responde afirmando que há pessoas que nascem com essas doenças e termina sua fala com *right?*, mais uma vez presumindo que essa é uma informação que faz parte do senso-comum naquele ambiente.

#### Exemplo 68:

1. A2: /teacher didn't we talked about mandarin?
2. P: yeah we talked about mandarin too(.) about chinese(.) about going on an exchange
3. program and then we talked about food we talked about our favourite dishes uhm::
4. and that's it(.) **right?** {riso}so you can(.) go to lesson 312 and uhm we have this first
5. activity ask a friend **alright?** So you have the:: the sentences
6. A1: {mostra a página}
7. P: yes 312 **alright?**
8. A1: teacher(...)
9. P: **alright?**
10. A2: teacher what is plain hamburger?

1. A2:/ professor não falamos sobre mandarim?
2. P: yeah falamos sobre mandarim também(.) sobre chineses(.) sobre ire m um programa de
3. intercâmbio e em seguida falamos sobre comida falamos sobre nossos pratos favoritos uhm::
4. e é isso(.) **né?** {riso}então você pode(.) ir para a lição 312 e **uhm** temos esta primeira
5. atividade pergunte a um amigo **certo?** então você tem as:: as frases
6. A1: {mostra a página}
7. P: sim 312 **certo?**
8. A1: professor(...)

9. P: certo?

10. A2: professor o que é hambúrguer simples?

Já o exemplo 68 se passa no início da aula, quando o professor está recordando com os alunos o assunto que viram na semana anterior. Na linha 1, o aluno A2 pergunta ao professor se, na aula passada, eles haviam falado sobre o mandarim, o professor afirma que sim e fala de mais assuntos que foram debatidos na semana antecedente (linhas 2 e 3), terminando com “and that’s it, *right?*” (“e é isso, não é?”) e usando o MD *right* como no exemplo anterior, para confirmar uma informação já compartilhada entre os participantes da interação. Em seguida o professor continua sua fala com um pedido para iniciarem uma atividade do livro didático, dizendo o nome da atividade “ask a friend” (“pergunte a um amigo”) e usando o MD *alright?* (linhas 4 e 5), para então confirmar se os alunos entenderam o pedido.

O aluno A1 mostra a página do livro para o professor (linha 6), que, por sua vez, confirma com “yes, 312” usando novamente *alright?* (linha 7), para, mais uma vez certificar, talvez com os outros alunos, a página da atividade daquele momento. O aluno A1, então, chama o professor (linha 8), porém é ignorado, pois o professor continuou a conferir se os alunos teriam compreendido de fato o comando da atividade, pois usa novamente o MD *alright?* (linha 9), mas sem resposta, até que a aluna A2 faz uma pergunta sobre algo que consta na atividade (linha 10), confirmando que compreendeu o pedido do professor.

Portanto, através desses dados, podemos constatar que esses três MDs, apesar de parecidos, possuem funções diferentes entre si, no contexto de sala de aula. Enquanto *right?* marca uma pressuposição de que uma informação é consensual entre os falantes, *alright?* se constitui como um pedido de confirmação de que as informações do falante foram compreendidas, podendo esse pedido ser respondido ou não. Já *that’s right* é uma validação do professor para algum comentário do aluno, o que já pode auxiliar o docente a se encaminhar com sua fala.

Desse modo, podemos dizer que as análises aqui realizadas sugerem que esses Marcadores têm um funcionamento parcialmente compatível com o que Castro (2009) nos apresenta. De fato, o MD *alright?* atua no momento de checar se o ouvinte está entendendo o discurso do falante, porém, as funções que encontramos para o MD *right?* destoam com a pesquisa da autora, já que o uso de *right?*, para nós, significa que o falante já sabe que a informação que ele falou é compartilhada com seus interlocutores, enquanto *ok?* é usado quando ele quer checar se essa informação é compartilhada de fato. Apesar de não termos nenhuma análise sobre *that’s right* em nossa base teórica, nos nossos dados, esse Marcador

nos pareceu pertinente para ser discutido nesta seção e ser comparado com os usos de *right?* e *alright?* para revelar o porquê do uso dessa expressão na fala. De uma forma geral, estes são Marcadores Discursivos quase que totalmente usados pelos professores (vide Quadro 3), o que é perfeitamente compreensível, já que são os docentes que devem conferir se os alunos compreendem os assuntos e validar seus respectivos comentários, sendo, em muitos momentos, esses os Marcadores usados para acompanhar uma informação que já é compartilhada entre todos. Na seção 5.4.4. adiante, veremos o MD que foi mais usado pelos alunos para exercer essa mesma função.

#### 5.4.4 Y'know?

De uma forma geral, *y'know?* é um MD cognitivo que, em nossa pesquisa, atua na fala dos alunos (ver Tabela 5) semelhantemente como *right?* atua na fala do professor. Segundo Schiffrin (1987) e Müller (2004) ele age no estado da informação que o falante está a compartilhar, ou seja, assim como *right?*, *y'know?* é uma implicação de que alguma informação que acompanhe esse MD já é compartilhada entre os falantes, formando um “senso comum” naquele ambiente. Avaliemos os exemplos:

Exemplo 69:

1. A6: i think(.) money(.) doesn't elaborate corruption(.) it's the person **y'know?** the
  2. essence of the person the(.) obsession with money **y'know?** not like(.) money itself
- 
1. A6: eu acho(.) o dinheiro(.) não elabora a corrupção(.) é a pessoa **sabe?** a
  2. essência da pessoa a(.) obsessão com dinheiro **sabe?** não tipo(.) o dinheiro em si

O exemplo 69 ocorre na aula-debate, em que os alunos discutem a importância do dinheiro na sociedade. Nesse momento, o aluno A6 está dando sua opinião sobre o tema e, ao dizer que é a pessoa quem cria a corrupção e não o dinheiro em si, o aluno termina esse argumento com o MD *y'know?* (linha 1) para implicar que esse é um conhecimento compartilhado entre os participantes da interação. Logo após, ele explica melhor seu argumento dizendo que o que cria a corrupção é a essência da pessoa e a obsessão por dinheiro e, mais uma vez, confere a informação compartilhada com *y'know?* (linha 2). Vejamos mais um exemplo de *y'know?* sendo usado na interação:

## Exemplo 70:

1. P: so(.) group a you have uhm one-minute(.) calm down calm down now(.) now(.)
2. now!
3. A4: ok(.) so(.) é:: for start(.) they said that like(.) we need money to buy stuff but IF
4. we don't have money in the society because then you don't have to BUY stuff(.)
5. **y'know?**
6. A3: you'll just have the stuff
7. A4: no yes! you can like(.) you can get it like(.) for your fulfillment you don't have to
8. pay for it and it won't be like(.) out of control you just(.) you don't have to get more
9. than you need since you can get more of it whenever you wan't(.) **y'know?**
10. A3: and also they said that like(.) money control the society but(.) i don't think(.)
11. like(.) if we don't have money we won't need to [control]
12. A4: [control] **y'know?** because like(.) é:: you
13. said
14. é:: money is so conflict but most conflicts are about money are(.) because people lose
15. more money(.) and if you don't have money you won't have those conflicts
16. {alarme toca, fim de tempo de contra-argumentação do grupo a}

1. P: então(.) grupo a vocês têm uhm um-minuto(.) acalmem-se acalmem-se agora(..) agora(.)
2. agora!
3. A4: ok(.) então(.) é:: pra começar(.) eles disseram que tipo(.) nós precisamos de dinheiro para comprar coisas mas SE
4. não temos dinheiro na sociedade porque aí você não precisa COMPRAR coisas(.)
5. **sabe?**
6. A3: você terá apenas as coisas
7. A4: não sim! você pode tipo(.) você pode conseguir tipo(.) para sua realização você não tem que
8. pagar por isso e não será tipo(.) fora do nosso controle você só(.) você não tem que conseguir mais do
9. que você precisa já que você pode conseguir mais disso sempre que você quiser(.) **sabe?**
10. A3: e também eles disseram que tipo(.) o dinheiro controla a sociedade mas(.) eu não acho(.)
11. tipo(.) se nós não temos dinheiro não precisaremos disso [controle]
12. A4: [controle] **sabe?** porque tipo(.) é:: você
13. disse
14. é:: dinheiro é tão conflito mas a maioria dos conflitos são sobre dinheiro são(.) porque as pessoas perdem
15. mais dinheiro(.) e se você não tem dinheiro você não terá esses conflitos
16. {alarme toca, fim de tempo de contra-argumentação do grupo a}

Nesse exemplo 70, que também ocorre na aula-debate, o professor começa estipulando o tempo para os alunos fazerem comentários sobre os argumentos do grupo oposto (linha 1 e 2), então, a aluna A4 propõe sua opinião, ao dizer que o grupo oposto falou que necessitamos de dinheiro para comprar as coisas, porém ela ressalta que se o dinheiro não existisse, não necessitaríamos comprar coisas, terminando sua fala com *y'know?* (linhas 4 e 5), de modo a

sugerir que sua premissa é um conhecimento compartilhado entre todos. A aluna A3 complementa, num tom de voz mais baixo, que apenas teríamos as coisas (ao invés de comprá-las – linha 6), e a aluna A4 retoma sua linha de pensamento afirmando que teríamos as coisas como suprimentos, já que não precisaríamos pagar por elas e perderíamos o controle disso nem teríamos mais coisas do que realmente precisamos (linhas 7 a 9), terminando sua explicação novamente com *y'know?* (linha 9). Então, novamente a aluna A3 tenta complementar a argumentação da colega de grupo quando fala sobre outro aspecto de discordância entre os grupos, que é a opinião de que dinheiro controla a sociedade (linha 10). A aluna A3 discorda, dizendo que sem dinheiro não haverá a necessidade de controlar tudo (linha 11), e logo a aluna A4 sobrepôs sua fala sobre a da colega para concordar com ela, usando também *y'know?* (linha 12) e terminando então de expor sua opinião.

Portanto, a partir desses exemplos, podemos ter uma noção de como funciona o MD *y'know?* usado pelos alunos na interação e podemos constatar que ele funciona de forma parecida com o uso que os professores fazem do Marcador *right?*. O uso de *y'know?*, em nossos, dados também está em conformidade com as observações de Schiffrin (1987) e Müller (2004) e a nossa análise nos sugere que o fato de os alunos usarem esse MD 83,4% (ver tabela 5) a mais do que os professores, significa que, enquanto *right?* está atrelado a uma certeza de que a informação faz parte do senso-comum, *y'know?* leva uma certa incerteza de que a informação é compartilhada justamente por vir junto de argumentos e opiniões que podem não ser unânimes. Traduzindo para o português para esclarecer melhor essa questão, poderíamos relacionar *right?* à expressão *né?* ou *não é?* e *y'know?* a *sabe?*.

#### 5.4.5 Sabe?

Em nosso corpus, nos pareceu curioso como os alunos não só usam expressões traduzidas do português, como na seção 5.3.7. desta análise ou hesitam em português, como em 5.2.2, mas também ocorreu, em um momento, de um aluno usar um MD do português em sua fala e achamos interessante trazer aqui, vejamos:

#### Exemplo 71:

1. A4: they are good yeah(.) exactly(.) but(.) for example(.) if i buy the car if i buy a car i
2. have i: i have to think when i will re::sell
3. P: uhm:::
4. A4: **sabe?** é::: as peças of the car



5. P: the parts
  6. A4: the parts of the car
- 
1. A4: eles são bom yeah(.) exatamente(.) mas(.) por exemplo(.) se eu compro o carro eu compro um carro eu
  2. tenho eu: eu tenho que pensar quando eu for re::vender
  3. P: uhm::::
  4. A4: **sabe?** é::: as peças do carro
  5. P: as partes
  6. A4: as partes do carro

Vemos, nesse exemplo, que o aluno A4 está interagindo com o professor. Nesse momento, estavam falando sobre ter um carro e o aluno explica que há carros bons, mas se ele comprasse um, teria que pensar em quando irá revendê-lo (linhas 1 e 2), o professor responde com um *backchannel* (linha 3) para mostrar que o compreende e está prestando atenção, mas o aluno então volta a fala já iniciando seu turno em português com o MD *sabe?* (que em inglês poderia ter sido *y'know?*) (linha 4), continuando sua fala com uma hesitação em português (é:::) e dizendo “as peças of the car” (linha 4). Ou seja, nesse exemplo, o aluno mostrou que ainda não é proficiente na língua-alvo, pois, além de usar MDs da língua portuguesa, ele também não soube como se diz uma palavra em inglês e acabou por dizê-la em português.

Com esse exemplo e juntamente com os outros que trouxemos nas seções 5.2.2. e 5.3.7, percebemos que ainda há certa imaturidade com a língua estrangeira, embora ainda que sejam poucos os exemplos que pudemos observar. Dessa maneira, concluímos que os alunos, de fato, falam bem o inglês, apesar de cometerem alguns deslizes em certos momentos, mas eles não deixam de serem compreendidos em sala de aula, tendo em vista que seus professores não são nativos da língua inglesa, de modo que, não podemos afirmar como os alunos se sairiam numa interação fora do ambiente de sala de aula.

#### 5.4.6 Quais os Marcadores Interativos mais usados por cada falante?

Tabela 5 - Uso de MDs Interativos por professores e alunos

MARCADORES INTERATIVOS	PROFESSORES		ALUNOS		TOTAL	
	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)
<i>Yes/Yeah/No</i>	61	42,6%	82	57,3%	143	100%
<i>Ok?</i>	33	95,1%	2	4,9%	35	100%
<i>Right?</i>	20	86,9%	3	13,1%	23	100%
<i>Y'know?</i>	2	16,6%	10	83,4%	12	100%
<i>Alright?</i>	7	100%	0	0%	7	100%
<i>That's right</i>	4	80%	1	20%	5	100%
<i>Look</i>	3	100%	0	0%	3	100%
<i>You see?</i>	1	100%	0	0%	1	100%
<i>Sabe?</i>	0	0%	1	100%	1	100%
TOTAL	131	31,5%	99	68,5%	230	100%

Nesta tabela 5, fizemos comparações entre cada tipo de Marcador Interativo pela quantidade de uso de cada falante para saber quais foram os mais usados pelos alunos e pelos professores. Começando com os MDs *yeas/yeah/no*, vemos que eles foram usados 57,3% pelos alunos, enquanto os professores usam 42,6% das vezes. Acreditamos que isso acontece devido ao fato da disputa de turno que há numa interação (como falamos no item 5.3.8.), visto que os professores usam esses Marcadores para concordar, discordar, validar ou invalidar a fala de seus alunos, sem precisar disputar com eles pela vez de falar, pois já são as autoridades na aula, enquanto que os alunos precisam usar *yez/yeah/no* com justamente a intenção de não só concordarem, discordarem, validarem ou invalidarem o discurso do outro, como também esses MDs os auxiliam a se inserir na conversa, disputar o turno para poderem ser ouvidos, por isso eles foram 57,3% mais usados por esses falantes.

Já *ok?*, *right?* e *alright?* foram Marcadores majoritariamente usados pelos professores (95,1%, 86,9% e 100%, respectivamente), assim como *that's right*, *look* e *you see?* (80%, 100% e 100%). Pelo fato de serem MDs Interativos que auxiliam o falante a ter certeza de que seu ouvinte esteja lhe compreendendo ou de que a informação dita já é um conhecimento compartilhado entre os interlocutores, isso nos justifica o fato de que os professores foram aqueles que mais os utilizaram em sala de aula, já que eles têm um objetivo pedagógico a

cumprir e querem sempre ter certeza de que estão sendo claros e que os alunos estejam se sentindo inseridos nesse contexto de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, *y'know?* foi um MD Interativo usado predominantemente pelos alunos (83,4% das vezes) com a intenção de estabelecer uma relação com seu ouvinte, para que possam confirmar se estão compreendendo a informação que acabou de ser compartilhada. Como em nossos dados *y'know?* foi um Marcador que vinha frequentemente após uma argumentação de algum aluno e cremos que havia certa incerteza de que o argumento já seria uma informação compartilhada entre seus ouvintes, eles usavam *y'know?* constantemente, principalmente na aula-debate, para terem certeza de que estariam sendo compreendidos entre si.

Um MD Interativo que tem essa mesma função de *y'know?* é *sabe?* e foi usado por um aluno para checar, com o professor, se ele o estava compreendendo, usando a língua portuguesa para estabelecer essa relação e para indicar que não saberia dizer a palavra que viria depois (“as peças” - exemplo em 6.4.5.). O aluno, então, usou esse MD em português revelando um pouco de sua falta de proficiência na língua.

#### 5.4.7 Quem usa mais Marcadores Interativos?

Tabela 6 - Total de MDs Interativos por professores e alunos

MARCADORES INTERATIVOS	PROFESSORES		ALUNOS		TOTAL	
	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)
TOTAL	131	68,5%	99	31,4%	230	100%

Nessa tabela 6 colocamos em perspectiva o total de usos de Marcadores Interativos de cada falante para compararmos os resultados. Vemos então que, com um total de 68,5%, os professores usam mais MDs Interativos do que os alunos, ou seja, mesmo o aluno tendo que averiguar se seus ouvintes compreenderam suas falas e argumentações, os professores sentiram mais necessidade de conferir se estavam sendo compreendidos, o que nos sugere que, devido à necessidade de atingir seus objetivos como condutores da interação, os professores precisam sempre ter certeza de que estão sendo compreendidos antes de passar para uma nova etapa da aula.

## 5.5 DISCUTINDO RESULTADOS: COMO O USO DE MDs DENUNCIA OS HÁBITOS INTERATIVOS DOS FALANTES

Neste capítulo de análise, investigamos diferentes maneiras como Marcadores Discursivos são usados na interação face a face dentro do ambiente de sala de aula. Primeiramente, na seção 5.1., vimos como há aspectos etnográficos que devemos levar em consideração ao analisar interactantes no ambiente de sala de aula. Revelamos como a aula é um evento que envolve interação através de diferentes canais por onde se transmite a comunicação, como os falantes têm objetivos distintos numa aula, como varia o nível de (in)formalidade, como há uma hierarquia de poder entre os participantes do evento, como acontecem as mudanças de tópico na conversação, e como é relevante pensar sobre a recorrência da aula para caracterizá-la como um evento. Nessa seção, revelamos como a interação é sensível a essas características etnográficas, o que pode limitar um pouco o tipo de interação e os Marcadores Discursivos que alunos e professores usam.

Em segundo lugar, na seção 5.2, tratamos então de observar como foi usada a categoria de Marcadores cognitivos em sala de aula, já que notamos que as hesitações foram os MDs mais usados entre os interlocutores. Dividimos a seção entre “hesitações em inglês” e “hesitações em português” e descobrimos que os alunos hesitam mais nas duas línguas justamente porque não têm muita proficiência no inglês e hesitar em português também revela um pouco dessa falta de habilidade com a língua estrangeira, apesar de ser um reflexo natural de um indivíduo que fala duas ou mais línguas.

Já na seção 5.3., tratamos dos Marcadores Textuais. Vimos quais eram mais utilizados pelos professores e pelos alunos, chegando à conclusão de que os professores usam mais esse tipo de MD para organizar e conduzir a interação para seu objetivo como líder, e os alunos usam MDs Textuais para tentarem sempre se expressar melhor, além deles os auxiliarem a disputar o turno e se introduzirem numa conversa. No entanto, após os resultados apresentados na Tabela 4 notamos como os alunos foram os que mais usaram Marcadores Textuais em suas falas, visto que eles, além de usarem uma variedade maior, ainda os usam com mais frequência quando necessitam que sejam compreendidos, já que, como sabemos, os alunos ainda não têm a mesma proficiência que o professor.

Por último, analisamos a categoria de MDs Interativos na seção 5.4. e verificamos como os professores os usam bastante para averiguar se estão sendo compreendidos, para que seu objetivo, como organizador da interação, seja atingido e como os alunos também os usam para perceber se seus interlocutores lhe compreendem. Ao final, vimos como os alunos

acabam usando mais essa categoria de Marcador devido à sua possível insegurança com a fala e, então necessitam sempre ter a certeza de que estão sendo entendidos pelos seus colegas e seus professores.

Por fim, elaboramos as tabelas a seguir para checar informações gerais sobre o uso de Marcadores Discursivos entre professores e alunos nesta pesquisa. Dessa maneira, acreditamos que será possível atingir nosso objetivo geral de analisar como os falantes em sala de aula usam os MDs para compreender seus interlocutores e serem compreendidos.

#### 5.5.1 Qual categoria de Marcador Discursivo foi mais usada?

Tabela 7 - Total de uso das categorias de MDs por professores e alunos

TIPOS DE MARCADORES	MDs COGNITIVOS		MDs TEXTUAIS		MDs INTERATIVOS		TOTAL	
	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)	Qtidade	(%)
PROFESSORES	108	24,0%	211	46,8%	131	29,1%	450	100%
ALUNOS	231	40,8%	236	41,6%	99	17,5%	566	100%
TOTAL	339	33,4%	447	43,9%	230	22,6%	1016	100%

Nessa tabela 7, comparamos as três categorias de Marcadores Discursivos para responder a pergunta “Qual categoria de Marcador Discursivo foi mais usada?” e, através de nossos cálculos, pudemos chegar à conclusão de que os MDs Textuais foram os mais usados em sala de aula, com 43,9% das incidências, enquanto os Cognitivos ficaram em segundo lugar, com 33,4% e os Interativos em terceira posição com 22,6%.

Com esses dados, podemos dizer que os falantes sentem mais necessidade de estabelecerem relação com seu texto e a interação em si do que estabelecerem conexão com o planejamento de seu texto ou com os seus ouvintes. De uma maneira geral, o fato de os MDs Textuais terem sido os mais usados na fala nos mostra que os interactantes estão um pouco mais preocupados com a organização da interação, a disputa de turnos e com a maneira como transmitem oralmente a informação.

No entanto, de um lado percebemos que as ocorrências de MDs Cognitivos entre professores e alunos foram bastante discrepantes (231 contra 108, resultando em 40,8% e 24,0%, respectivamente), assim como de MDs Interativos (99 contra 131, 17,5% e 29,1%,

respectivamente), revelando que os alunos usam mais MDs Cognitivos e menos Interativos, pois, como podemos ver, eles sentem mais necessidade de hesitar em suas falas do que de conferir se estão sendo compreendidos ou checar alguma informação entre seus interlocutores, e, naturalmente, o contrário acontece com os hábitos Interativos dos professores, os quais necessitam estar sempre checando se estão lhe compreendendo do que hesitado em suas falas, já que possuem mais proficiência na língua. Por outro lado as ocorrências de MDs Textuais não apresentaram uma diferença tão grande, como vemos, foram 236 dos alunos e 211 dos professores, resultando em percentuais aproximados (41,6% e 46,8%, respectivamente), o que nos diz que os MDs Textuais são usados na interação em sala de aula com certo equilíbrio, nos sugerindo que alunos e professores se preocupam bastante com a clareza dos seus textos, procurando sempre maneiras mais compreensíveis de passar uma informação usando os Marcadores Discursivos.

### 5.5.2 Quem usa mais cada categoria de Marcadores?

Tabela 8 - Total de uso das categorias de MDs

TIPOS DE MARCADORES	MDs COGNITIVOS		MDs TEXTUAIS		MDs INTERATIVOS		TOTAL	
	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)	Ocorrências	(%)	Qtidade	(%)
PROFESSORES	108	31,8%	211	47,2%	131	56,9%	450	44,2%
ALUNOS	231	68,1%	236	52,7%	99	43%	566	55,7%
TOTAL	339	100%	447	100%	230	100%	1016	100%

Por último, nessa tabela 8 colocamos em comparação os alunos e professores para analisar quem usou mais cada categoria de MD e assim ter uma ideia global do uso de Marcadores Discursivos em sala de aula. No bloco de cor rosa vemos que os alunos usaram muito mais os MDs Cognitivos (68,1% contra 31,8% dos professores), os quais são representados pelas hesitações em ambas as línguas, inglês e português. Isso acontece devido ao fato de que os alunos têm menos proficiência na língua, por isso, hesitam mais vezes para produzir o seu texto falado com mais cuidado.

Já no bloco de cor azul, comparamos os usos de Marcadores Textuais e vemos que são os alunos que também os usam com mais frequência em suas falas (com 52,7% das incidências contra 47,2%), o que também corrobora com o argumento de que os alunos ainda

não têm tanta desenvoltura com a habilidade de fala da língua inglesa e, por isso, usam mais MDs Textuais para se inserir na disputa pelo turno, na argumentação e, principalmente, nas reformulações de suas falas.

Por último, o bloco verde nos mostra que os MDs Interativos foram bem mais usados pelos professores, com 56,9% das incidências contra 43% dos alunos. Isso nos revela que os docentes se preocupam mais com a compreensão de suas instruções e explicações do que necessariamente com a organização da interação e por isso, preferem estabelecer mais relações com os ouvintes do que com o próprio texto ou com a produção deste. Assim, para eles é mais importante que tenham certeza de que os alunos compreendam o que está sendo dito do que organizar de fato o curso da interação.

Fazendo um apanhado total de nossos resultados, podemos já revelar aqui que o uso de Marcadores Discursivos pelos professores gira em torno de seu objetivo como organizador e condutor da interação, por isso necessitam estar sempre checando se os alunos estão lhes compreendendo a fim de atingir esse objetivo ao final da aula. Já a maneira como os alunos usam os MDs está sempre voltada para a tentativa de amenizar suas irregularidades na proficiência da língua, por isso hesitam e reformulam tanto suas falas, não só para serem mais bem compreendidos pelos seus interlocutores, mas também porque estão sempre sob avaliação do professor (mesmo que de maneira tênue), este que pode fazer as devidas correções de suas falas.

Portanto, notamos aqui como a interação em sala de aula sofre muita influência de aspectos etnográficos do evento aula, de maneira que não seja muito frequente haver interrupções e sobreposições de falas ou momentos em que os alunos precisem de estratégias de polidez para conversar com os seus interlocutores, aspectos importantes para quem irá usar a língua alvo num contexto fora da sala de aula. Ou seja, a interação em sala de aula acaba sendo limitada aos discursos e gêneros que circulam no domínio pedagógico, como o debate, a explanação, a apresentação e os próprios atos de ensinar e aprender, enquanto os outros gêneros orais, os quais os alunos vão entrar em contato usando o inglês fora da sala de aula, por exemplo a conversação casual, acabam sendo uma reprodução de conversas predispostas de gêneros escritos, como as que se encontram nos livros didáticos.

### 5.5.3 Oralidade, uso de MDs e o método Communicative Approach

Quando se fala sobre oralidade e ensino de inglês como língua estrangeira, já está enraizado na mente de muitos professores dessa modalidade a ideia de **língua** como apenas

um código que cumpre diversas funções a nível informacional, o que não está errado, mas, para atingir o objetivo de tratar a oralidade de maneira adequada em sala de aula, deve-se pensar mais além dessa concepção. Para começar, deve-se pensar na língua como uma **atividade** na qual os textos são não só uma unidade de sentido onde se somam palavras e enunciados, mas também uma **interação**. O sentido de um texto se encontra na cooperação entre os falantes para atingirem seus objetivos com dada conversação. Portanto, para tratar da oralidade em sala de aula, o professor deve estar atento não só para a habilidade do aluno de produzir sentidos semânticos e sintáticos, mas também pragmáticos.

Por isso que há aspectos da fala que muitos linguistas já descreveram (GUMPERZ, 1962; 1982; 2001; BARROS, 1986; 1991; CHAUDRON, 1986; LEVINSON, 1983; SCHIFFRIN, 1987; SNYDELL; STYVERS, 2013) e mostraram que deveriam ser objetos de estudo em sala de aula, como é o caso dos Marcadores Discursivos, os quais, como já mencionados anteriormente (Capítulos 3 e 4), permitem que os falantes dominem estratégias interacionais como a interrupção, a mudança de tópico, a habilidade com estratégias de polidez e etc. O tratamento da oralidade de maneira correta proporciona ao aluno mais segurança na hora de usar a língua estrangeira em situações da vida cotidiana, evitando que ele passe por momentos de vergonha ou que seja mal compreendido por não dominar essas estratégias.

Porém, o que ocorre é que muitos professores de inglês como língua estrangeira acreditam que estão pondo em prática o tratamento da oralidade ao adotarem o método *Communicative Approach* para ensinar a língua, mas essa premissa não é verdadeira. Esse método faz com que os alunos pratiquem a língua dentro dos gêneros que circulam na de sala de aula apenas, além de não apresentá-los às diferentes variantes do idioma nem às estratégias interacionais que se usam nos variados contextos formais e informais.

Deve-se incentivar o aprendiz a refletir sobre a organicidade da fala, a partir da perspectiva dos *registros*, das *funções* e da *situação de comunicação*, aí incluindo elementos da organização da conversação (aberturas, fechamentos, pré-aberturas, pré-fechamentos). (BARROS; JOKO, 2017)

Desse modo, nessa análise percebemos como o uso de Marcadores Discursivos por professores e alunos reflete que não há uma grande preocupação com os aspectos pragmáticos da conversação, já que os alunos, de um modo geral mostraram que estão bastante preocupados com o seu discurso através do uso de MDs Cognitivos e reformulações com os MDs Textuais e os professores se preocupam mais com seu objetivo como condutores da



interação, usando mais MDs Interativos para conferirem se estão sendo compreendidos. Ou seja, cada um dos falantes deseja atingir seu objetivo interacional dentro dos gêneros e textos orais que circulam na sala de aula, em outras palavras dentro do domínio pedagógico. Sendo assim, os conhecimentos ficam restritos a esse domínio, não sendo suficientes para todas as situações e contextos que os alunos irão encontrar no dia a dia fora do ambiente escolar. Precisamos mostrar para nossos alunos o espectro total de como ocorre a interação em seus variados contextos e domínios de circulação, para que eles tenham o aporte necessário para pôrem em prática, com naturalidade, a habilidade falada da língua.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo principal a descrição e análise do uso de Marcadores Discursivos na fala de alunos e professores de inglês como língua estrangeira. O trabalho pode fornecer subsídios para o tratamento da oralidade, no caso, do uso de MDs para ensino de inglês via método *Communicative Approach*.

Foi observado que não há, nas aulas pesquisadas, um tratamento específico da oralidade no uso de Marcadores, que contemple o conhecimento das diversas regras de uso da linguagem em diferentes contextos, níveis de (in)formalidade, elementos organizacionais da interação e etc. Argumentamos que os alunos só são expostos a interações reais que se restringem a gêneros do domínio pedagógico, como seminários, entrevistas, conversas introdutórias, etc. As interações que ocorrem fora da sala de aula (como as conversas do dia a dia) se resumem a reproduções do conteúdo que existe nos livros didáticos os quais, no caso, são conversações preconcebidas que vão sendo imitadas e memorizadas pelos aprendizes.

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo específico, a análise das diversas maneiras como professores e alunos usam cada categoria de Marcadores Discursivos e revelar os motivos pelos quais esses falantes os usam na interação em sala de aula, como fizemos no capítulo 5. Já as nossas perguntas de pesquisa foram pensadas seguindo a categorização dos MDs em: Cognitivos, Textuais e Interativos (BARROS, 1991).

Para os MDs Cognitivos, discutimos, entre as perguntas: *Em que língua se hesita mais?* Nossos dados nos revelaram que, na sala de aula, se hesita bem mais em inglês justamente pelo fato de ser a língua-alvo e, por isso, todos os falantes estão ali reunidos para praticar ou estimular a prática (no caso dos professores) dessa língua num contexto de ensino-aprendizagem. Além disso, a hesitação é um fenômeno natural da fala, habitualmente usado para preencher silêncios, indicar a produção mental do texto falado e marcar inícios de turno, por isso é deveras usada. Portanto, nossa hipótese foi confirmada.

Desse questionamento a respeito da hesitação, derivou-se um outro, qual seja: *Quais dos falantes usam mais cada tipo de hesitação?* Vimos, em nossa análise, que os alunos hesitam significativamente mais nas duas línguas e justificamos esse resultado argumentando que os alunos fazem mais uso das hesitações por terem menos proficiência no inglês do que seus professores e, portanto, usam Marcadores Cognitivos como *uh::*, *hm* e *é::* para planejar seu texto à medida que sua fala vai sendo produzida. Por isso, confirmamos nossa hipótese exposta no capítulo 2 desta pesquisa.

Continuando, a discussão dos MDs textuais se deu através das perguntas: *Quais os Marcadores Textuais mais usados por cada falante?* e *Quem usa mais os Marcadores Textuais?* Sobre o primeiro questionamento, a nossa hipótese era a de que os professores iriam usar mais essa categoria de MD para manter a organização da interação, enquanto os alunos os usariam mais para reformular suas falas, de modo que confirmamos essa previsão ao vermos que os professores usaram muitos Marcadores com justamente essa função de gerenciamento da conversação (*so, ok, now, alright, well*) e os alunos usaram MDs Textuais como *like* e *i mean* para fazer reformulações muitas vezes; mas além destes, foram usados pelos alunos também *for start, something like that, kind of this* e *that's it* para iniciar ou finalizar a sua fala, indicando que eles se preocupam um pouco com a maneira de como suas falas são iniciadas ou finalizadas, assim como usaram *and* e *because* para fazerem justificativas às suas posições ou ainda *but* como uma forma de se inserir na conversa. Já sobre o nosso segundo questionamento, *Quem usa mais os Marcadores Textuais?* a nossa hipótese era a de que os professores usariam mais essa categoria de MDs, porém provou-se o contrário ao vermos, em nossos dados, que os alunos foram os interactantes que mais usaram esse tipo de Marcador. Isso pode ser justificado pelo fato de os alunos terem usado MDs Textuais de forma diversificada, pois observamos várias funções, tais como: justificar argumentos, reformular, se inserir na conversa, iniciar e finalizar a fala.

Adiante, as perguntas sobre o uso de MDs interativos foram as seguintes: *Quais os Marcadores Interativos mais usados por cada falante?* e *Quem usa mais Marcadores Interativos?* Para a primeira pergunta, nossos dados nos revelaram que os alunos usaram mais MDs de concordância e discordância (*yes, yeah, no*), pois os ajudam a se inserir na conversa de modo a validar ou invalidar o discurso do outro e o Marcador *y'know?* (e sua tradução *sabe?*) os ajuda a perceber se o outro compreende o que está sendo dito. Enquanto isso, os professores usaram mais os MDs *ok?, right?, alright?, that's right, look* e *you see?* com a função de também checar se o seu ouvinte está lhe compreendendo. Com esses dados, confirmamos nossa hipótese de que ambos usariam os Marcadores Interativos para verificar se o interlocutor está compreendendo a interação, mas os alunos usaram essa categoria também para concordar, discordar e se inserir na conversa a partir dessas funções. Nossa hipótese também se confirma na segunda pergunta dessa etapa da pesquisa *Quem usa mais Marcadores Interativos?*, pois nossos dados mostraram que os professores usaram mais vezes os MDs Interativos, justamente porque eles sentem mais necessidade de se fazerem entendidos na sala de aula, visto que têm um objetivo a cumprir nesse ambiente. Ou seja, para

fazer mudanças de tópico, o professor necessita sempre que os alunos tenham entendido o anterior para poder passar para o seguinte.

Por fim, quanto às perguntas conclusivas da pesquisa: *Qual categoria de Marcador Discursivo foi mais usada?* e *Quem usa mais cada categoria de Marcadores?* Na primeira pergunta, a nossa hipótese era a de que os Marcadores Cognitivos seriam os mais usados pelo fato de que acreditávamos que os alunos seriam os que mais hesitariam na aula, porém, foram os MDs Textuais os que foram mais recorrentes, seguidos pelos Cognitivos e os Interativos, respectivamente. Com esse resultado, verificamos que os falantes estão mais preocupados em se relacionar com seu texto, especialmente os alunos, uma vez que foram os que mais usaram os MDs Textuais, principalmente com a função de reformular e tentar se inserir na conversa. Já a respeito do segundo questionamento, *Quem usa mais cada categoria de Marcadores?* A hipótese era a de que os alunos iriam usar mais os Cognitivos, enquanto os professores iriam usar mais os Textuais e Interativos, pois acreditávamos que a necessidade dos professores de guiar a interação e conferir a compreensão dos alunos era mais latente do que de reformular o próprio discurso. Os resultados nos mostraram que, sim, os alunos usam mais os MDs Cognitivos justamente por não terem a mesma proficiência na língua que seus professores, mas foram os alunos que também usaram mais os MDs Textuais, ou seja, eles também sentem bastante a necessidade de reformular e organizar seu texto para que sejam melhor compreendidos, afinal, não possuem tanta proficiência no inglês. Por outro lado, a hipótese foi confirmada também quando nossos dados nos mostraram que os professores são os que mais usam os MDs Interativos, nos sugerindo que seus esforços para com o uso de Marcadores na fala estão voltados para verificar se seus alunos estão lhes compreendendo, já que, para manter o controle e a organização da interação, eles necessitam que os alunos tenham entendido suas instruções, pedidos e ordens.

Frente a esses resultados, podemos então levantar as conclusões desta pesquisa. Primeiramente, pudemos ver como o uso de MDs pelos alunos está sempre sendo direcionado para suas inseguranças com a proficiência da língua, por isso os alunos hesitam bastante e usam MDs Textuais com muita frequência para reorganizarem suas falas. Ou seja, eles sentem muita necessidade de pensar sobre o texto e remodelarem o que dizem para que sejam completamente compreendidos, o que nos revela que, ainda que estejam no último nível de aprendizado do inglês, os alunos prezam muito pela clareza de suas informações, pois não só possuem uma suposta insegurança com a língua, mas também estão sob constante avaliação dos professores para se comunicarem melhor.

Em segundo, sobre os professores, por sua vez, seus usos de Marcadores Discursivos estão voltados para seus objetivos como condutores da interação, mesmo quando não estão usando os MDs Interativos (que foram os mais usados por eles), para conferir se os alunos os compreenderam antes de iniciar uma nova etapa da aula; eles usaram os MDs Textuais também para organizar a conversação na sala de aula. Isso nos sugere que os professores estão muito preocupados, no geral, com a estrutura da aula, suas atividades e o engajamento dos alunos com elas, talvez mais do que com a própria fluência dos alunos.

Outro ponto relevante de mencionar aqui são as atividades nos quais os alunos estavam envolvidos, pois vimos como eles estavam resumidos a relembrar o que viram na aula anterior, a pedidos de opiniões, a pequenas apresentações, a debates, a discussões, sendo tudo isso dentro do domínio pedagógico, o que restringe a interação para os textos desse domínio, apesar de haverem atividades que simulam comunicações do dia a dia, mas terminam não sendo o foco de como os alunos são avaliados justamente por serem uma encenação do que encontrariam fora da sala de aula. Não notamos, em nossos dados, muitos momentos onde há uso de estratégias de polidez, que são aspectos relevantes de um falante ter em conta, já que essas estratégias variam de acordo com os aspectos socioculturais dos falantes de uma determinada língua.

Em conclusão, voltamos a defender nosso posicionamento de que o *Communicative Approach* não deve ser confundido com um tratamento pragmático da oralidade, devido às limitações que estão presentes na interação em sala de aula, pois apesar de ainda assim os alunos falarem bem e conseguirem se comunicar com êxito, há dois fatores que podem restringir essa comunicação e inibir os alunos de praticarem o inglês em outros ambientes, atingindo, também o uso de Marcadores Discursivos, os quais nos serviram de indicadores dessa limitação.

O primeiro deles é o objetivo dos participantes, através do qual o professor precisa estimular o aprendizado e a prática no aluno e esse aluno precisa demonstrar que está aprendendo e exercitando a língua, por isso há sempre a posição constante da avaliação do professor sobre os alunos, enfatizando a hierarquia de poderes nessa interação. O segundo fator é representado pelos textos e atividades que circulam na sala de aula, pois o fato de tudo girar em torno do domínio pedagógico também limita como será o tipo de interação na qual os alunos estarão engajados. A maneira como o professor domina a conversa e como os alunos necessitam expor suas ideias está resumida, basicamente, aos gêneros e textos desse domínio.

Por fim, reforçamos aqui que esta não é uma posição nova, mas ainda gera muita discussão, pois sabemos que é uma crítica a esse método de ensino de línguas estrangeiras tão

utilizado em cursos de inglês e que necessita de uma discussão mais aprofundada. No entanto, esta pesquisa pode servir de gatilho para outras que possam demonstrar, na prática, como abordar a oralidade de uma maneira sistemática, envolvendo seus aspectos pragmáticos para que os alunos tenham menos dificuldade e se sintam mais desinibidos ao falarem inglês como língua estrangeira fora da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. [s.L.: s.n.], 1962.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de M.E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, K. S. M. **Topical organization in the classroom: internal structure and conversational markers**. Tese de Doutorado. Essex: University of Essex, 1991.
- \_\_\_\_\_. **O que há num Domínio Pedagógico?**. Investigações (Recife), Recife, v. Vol 18, n.No. 2, 2005. p. 73-89.
- \_\_\_\_\_. **Aspectos da organização conversacional entre professor e aluno em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986
- \_\_\_\_\_, JOKO, A. T. **Polidez, Saudações e formas de tratamento: dificuldades de japoneses aprendizes de português**. Trabalho apresentado no VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa. 24 – 28 de outubro, Santarém, 2017.
- BARROS, D. L. P. Enunciação e língua falada. In: URBANO, H. et. al. (Org.). **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 51 - 60
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. Chicago: University of Chicago Press, 1933.
- BRINTON, L. **Pragmatic markers in English: grammaticalization and discourse functions**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1996.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Longman, 2000.
- CASTRO, C. M. C. **The Use and Functions of Discourse Markers in EFL Classroom Interaction**. Bogotá, Issues Teach. Prof. Dev. p. 57 – 77, 2009.
- CHAUDRON, C. **The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures**. **Applied Linguistics**, Vol. 7, No. 2, Oxford University Press: 1986.
- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Arménio Amado, 1965.
- \_\_\_\_\_. **Reflections on Language**. New Yor: Patheon. 1975.
- CONDON, S. Discourse ok revisited: default processes in verbal interaction. **Journal of Pragmatics**, [s.L], v. 33, n. 4, p. 491-513, 2001.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de E. F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

- DREW, P; HERITAGE, J. (Eds). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: CUP, 1992.
- EDMONDSON, W. *Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning: Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge, v.7, n. 2, p. 159-168, 1985.
- \_\_\_\_\_; HOUSE, J. *Let's talk and talk about it: a pedagogic interactional grammar of English*. Munich/Baltimore: Urban & Shwarzenberg, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Spoken discourse: A model for analysis*. London; New York: Longman. 1981.
- ELLIS, R. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 1990.
- ERMAN, B. Some pragmatic expressions in English conversation In: TOTTIE, G. & FIGUEIROA, E. *Sociolinguistic metatheory*. Great Yarmouth: Pergamon, 1994.
- FILHO, M. N. S.; LIMA, N. S. *Abordagem comunicativa no processo de aquisição de Língua Inglesa*. Web-Revista sociodialetto: Bach., Linc., Mestrado – Letras – UMES/Campo Grande, v. 2, nº 3, mar. 2013.
- FRANÇA, F. C. P. *Marcadores discursivos em língua francesa: o uso de alors, donc, mais e bien no discurso de sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
- GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. 1. ed. Englewood Cliffs: Prattice Hall, 1967.
- \_\_\_\_\_. 2. ed. Englewood Cliffs: Prattice Hall, 1984.
- \_\_\_\_\_; SACKS, H. On formal structures of practical actions. In: GARFINKEL, H. (Org.). *Ethnomethodological studies of work*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 160-193. Tradução de P. C. Gago e R. F. Magalhães, 2012.
- GOFFMAN, E. The neglected situation. In: \_\_\_\_\_. *American Anthropologist*. Vol. 66, No. 6, Part 2: The Ethnography of Communication, 1964. pp. 133-166. Tradução de P. M. Garcez, 2002.
- GRICE, P. *Studies in the ways of words*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- GUMPERZ, J. J. Language problems in the rural development of north India. In: F. A. RICE (Ed.). *Study of the role of second language*. Washington D.C: Center for Applied Linguistics, 1962.
- \_\_\_\_\_. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- \_\_\_\_\_. Convenções de contextualização. In: TELLES, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. Tradução de J. L. Meurer e V. Heberle. São Paulo: Loyola, 2001. pp. 149-182.
- HESLER, S.; FRANCIS, D. Is institutional talk a phenomenon?: reflections on ethnomethodology and applied conversational analysis. In: McHOUL, A.; RAPLEY, M.



(Ed.). **How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods**. London: Continuum, 2001. pp. 206-217.

HYMES, D. **The Ethnography of Speaking**. [s.L.: s.n.]. 1962.

\_\_\_\_\_. On communicative competence. In: J.B. Pride; J. Holmes(Eds.), **Sociolinguistics**. London: Penguin. 1972. p.269-293.

JEFFERSON, G. Side sequences. In: SUDNOW, D. (Ed.). **Studies in social interaction**. New York: Free press, 1972 .p. 294 – 338.

JUCKER, A.; ZIV, Y. **Discourse markers: description and theory**. Amsterdam;Philadelphia: John Benjamins, 1998.

\_\_\_\_\_; SMITH S. **And people just you know like "wow": discourse markers as negotiating strategies**. In A. Jucker and Y. Ziv (eds), **Discourse Markers: Description and Theory**. Amsterdam/Phikdelphia: Benjamins. 1998. pp. 171-202

KOCH, I. G. V. **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto. 2005.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 1972.

LEVINSON, S. C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções**. Trabalho apresentado no XX Romanistentag, 18-20 Setembro, Freiburg, 1987.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz?**. Recife: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAYNARD, D. W. Everyone and no one to turn to: intellectual roots and contexts for conversation analysis In: SNIDELL, J; STYVERS, T (Eds). **The handbook of conversation analysis**. Oxford: Blackwell Publishing, 2013. pp. 11 - 31

MONDADA, L. The conversation analytic approach to data collection In: SNIDELL, J; STYVERS, T (Eds). **The handbook of conversation analysis**. Oxford: Blackwell Publishing, 2013. pp. 32 – 76

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

REVUZ C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1992.

- RICHARD, C. J. ; RODGERS S. T. **Approaches and Methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ROGERS, Carl. **Psicoterapia das relações humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- SARANGI, S.; SLEMBROUCK, S. **Language, Bureaucracy and Social Control**. New York: Routledge, 1996.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de A.Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006. [1916.]
- SAVILLE-TROIKE, M. **The ethnography of communication**. Oxford: Blackwell, 1982.
- SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in conversational openings. **American Anthropologist**, [s.L], v. 70, n. 6, pp. 1075-1095, 1968.
- SCHIFFRIN, D. **Discourse markers: language, meaning and context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SCHOURUP, L. Tutorial overview: discourse markers. *Lingua*, [s.L], v. 107, 227–265. 1999.
- SIDNELL, J.; STIVERS, T. (Eds). Introduction. In: \_\_\_\_\_. **Handbook of conversational analysis**. Oxford: Blackwell, 2013. p. 1-31.
- SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. 1974. Tradução de M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix, 2006. [1974.]
- SNIDELL, J; STYVERS, T (Eds). **The handbook of conversation analysis**. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.
- TELLES, B.; GARCEZ, P. (Orgs,). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.
- THORNBURY, S.; SLADE, D. **Conversation: from description to pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.
- VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1997.
- VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WATSON, John B. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, [s.L.], v. 20, n. 2, pp. 158-177, 1913.

## ANEXOS

### Escola 1

#### Aula 1

P: ok {bate palma} let's start our class (.) first how was your weekend?

A1: horrible ↘

P: horrible? why?

A1: cause i got a test (???)

P: and you? how was your weekend?

A2: ok ↘

P: nothing different?

A2: nothing different

P: did you sleep?

A2: not much (.) but thanks god on wednesday (.) on wednesday is holiday

P: on wednesday is holidays, but it's just one day ↘

A2: but o::n monday (???)

P: saturday is a holiday as well

A2: yes

P: but saturday uh:: because most of schools nowadays have classes

A2: [yes but]

A3: [in the fifteen] the holiday will be on

A2: monday

A3: monday, yeah

P: no(.) but we don't do that because WE have classes on Saturday

A3: yeah

P: how about you? how was your weekend?

A3: good {risada}

P: what did you do? you slept?

A3: yes (.) i slept

P: and you? what did you do? what was good for you?

A4: i slept

P: you slept?

A4: yeah

P: did you go to anywhere? did you talk to any person? [any people?]

A4: [yeah (.) my cousin] my cousin lives in teresina and she came here to spend the time with me.

P: uh yes (..) is she older or is she younger than you?

A4: same age

P: same age (..) is she beautiful or does she look like you?

As: {risadas}

{alunos fazem comentários, mas foi difícil entender o que disseram}

A4: i'm happy (.) teacher

P: you're happy? you're always happy, i've never seen you sad (.) everytime you arrive you are always SMILING that is why i like you so much

A4: they say i'm really happy

P: oh(.) really? i think everybody can notice that (...) ok(.) so please

{alunos conversando em português}

P: i'm sorry (.) let me see (..) so:: can you recall(.) can you tell us what you remember from last class(.) tell her cause she was not here {se referindo a uma outra aluna}

{risadas}

As: ~

A2: we:: were talking about what we think the future will be like

P: uh huh(.) what else?

A4: (???) {fala sobre alguma ação futura, mas estava difícil entender}

P: hm:: what else? it was more than that

A5: we talked about words to::: (...) to:: OH to tell (???) {um aluno chega atrasado e faz barulho com a porta}

A4: there were this like (...)

A1: a movie

A4: YES a movie

P: what's the name of the movie?

A4: i don't know the name of the movie

P: KNOWING (..) the name of the movie in portuguese they say presságio

A4: I would never like (.) d'you know (.) like(.) jogos mortais é saw in english (..) jogo mortais

P: but this is very interesting (.) there is a reason for that y'know(.) because(.) for example(.) if you see the old movie ghost and if you were going to see a movie who's name is GHOST you would believe its gonna be a/

A1: /gasparzinho

As: {risadas}

P: or even something about haunted houses(.) things like these(.) right? but then in portuguese they put do outro lado da vida so (???) by reading the title we have a different idea of the movie

-----

P: anyways(.) we also saw/ oh(.) for example(.) nowadays there are movies that they don't translate the title

A4: yeah

P: example? independence day

A4: AH yes

P: but i(.) is there any other?

As: {falam nomes de filmes ao mesmo tempo}

P: ok so that's it (???????) i showed you some new inventions here

A4: ye::s like the:: the guy who:: his board is a:: (???)

P: what's the name of [that]

A4: [i don't remember]

P: but it was on the beginning of the class

A4: no:: is on the end

P: what's the name of that?

A2: flying board

A4: ye::s

P: a flying board(.) yes (.) it's not a future invention because it really exists (???????????) A2, are you afraid of flying?

A2: no(.) i'm not afraid of flying

P: you're not afraid of falling down?

As e P: {risadas}

P: ok(.) alright(.) but we also showed other inventions did you see any?

A1: yes

P: which?

A1: ah::: i remember that we saw the::: cellphone on your arm

A4: ye:::s that we use for everything like(.) is like a mini computer in you clock like the::: screen(.) i don't know(..) like this(.) like(.) y'know o negocio abre fuuu

P: that's right (..) it's not so far (.) to get to:: to get to that(.) isn't it?

-----

{alunos falando sobre envelhecer}

P: well, plastic surgery just changes the outside(.) just like make-up (.) ok? deep inside we are OLD(.) is the same thing to dying my hair(.) tomorrow my grey hair will show (..) i'm still gonna have high blood pressure

{alunos conversam entre si}

P: ok/

A4: /older disease

P: yeah(.) this is old people's disease

A4: yes

P: that's right(.) but there are young people who's got the same problem(.) right? i'm so sorry for these people who are young and has got old people's disease

A1: diabetes?

P: diabetes(.) that's right i i i know a guy who's son is fourteen years old(.) he's got diabetes/

A4:/yeah(..) my cousin has too

P: no(.) it's complicated right?

A4: yeah(..) hm:: (..) other diseases are terrible (???)

P: some people are born with that(.) right?

A4: no but he get (????)

P: so I(.) nowadays i control(.) i control the su sugar that i use just to prevent because both(..) my mother's parents/

A1: /have diabetis

P: they WERE(.) diabetics and my mother IS (.) so there is a very STRONG possibility that i will be one day

A4: my(.) ah(.) the family of my father is all diabetics/

P: /so/

A4: /and my mother family is all [hipertenso]

P: [welcome] welcome to the team

A4: [yes]

A1: [cabô] rapadura

P: [agora](.) rapadura(...) yes(.) it's so lovely (???) oh my god(.) perfect

A1: existe algo melhor que rapadura?

P: the man who created rapadura(..) god bless

{professor continua falando sobre comidas doces por alguns segundos, difícil de compreender}

P: ok(.) please(.) so now you have(.) you now have your books here(...) what is this? what is here?

A4: a car

P: you think is a car(.) what kind of car it is?

-----

{em um momento da aula os alunos foram instruídos a escolher um tema apresentado numa página do livro e falar sobre seu tema escolhido}

P: so(..) it's you, A5

A5: oh(...) ok↘

P: what are you going to talk about?

A5: transportation?

P: ok

A5: so(.) i think(.) in a future time(.) cars(.) and >>not only cars<< the others ways of transportation will probably fly? like(.) in the movies an::d maybe scientists will find a way to make(.) teletransportation happen but only few people will have access to it

P: it's gonna be very segregative

A5: yes(.) so the majority of people will still have to use cars and(.) that stuff(.) an::d being optimistic maybe the public transportation will be free so much more people {risada} will use buses and trams and will be less cars in the street(..) a:::nd they also they'll also get faster an::d(.) yeah(.)

P: that's it(.) do you(.) do you think she::: exaggerated in her opinion? {pergunta feita a todos os alunos}

A4: no:: no teacher i hm(.) (???) think the cars will not exist and the(.) i/

P: /there will be no cars?

A4: [there will be no cars]

A1: [i disagree with her] that would be so sad of having (?????) because(.) look at my thoughts(..)

As: {risadas}

A1: if you were(.) if you were(...) {enquanto os alunos riam}

P: long time ago we were (???)

A1: long time ago we didn't born

P: we weren't born

A1: we weren't born on the invention of (???) we weren't born on the spacial(.) on the spacial expansion

P: and NOW

A1: today(.) it will take a long time for us to do:.(.) something else (???)

P: yeah(.) maybe

A1: this is what i sense

...

{continuando no mesmo contexto anterior, o aluno estava falando que gostaria de ter nascido em uma era de grandes invenções}

P: do you get my idea?

A1: i do i do(.) bu(???)

P: but you're seventeen years old

A1: sixteen

P: you're sixteen years old so take a look(.) (??) many things will be created while you are sitting here and I'm not gonna see it(.) right? >>for example<< let me tell you a secret(.) when i was a child(..) I didn't know about videogames or computer(.) i heard of them(...) you see? so: (.) when i started uh when i went to the air force(.) when i was a soldier there(.) i used to be/

A1: /[(???)]

As: {risos}

P: [i used to be] look(.) i used to be a TYpist

A1: haha



P: i made that kind of course on how to type a-s-d-f-g(.) m-n-b-v nanana i learned in the middle of the nineties and today i write fast cause i know that and i used to use those HUGE OLD-fashioned typewriter(..) very noisy

{aluno bate forte na mesa}

P: not like this(.) come on respect

{todos riem}

P: ok {rindo} i knew how to type(.) i was a typiST (.) ok? that's right(.) and then i used to do it(.) so WHEN computers started to become popular(.) and i started using the computer and i had one at home(.) i used to type very(.) STRON-GLY

{aluno finje teclado na mesa, teclando com força}

P: the keyboard was very delicate so i had to(.) get used and so(.) (???) only at home(...) so let's imagine that(.) REMOTE CONTROL wasn't used in my house

As: {risadas}

P: i saw these things being invented in my time and YOU will see in your time

.....

{outro aluno falando sobre seu tema escolhido}

A4: ok(..) i choose medicine

P: medicine?

A4: yes(...) i think(.) like(..) uhm:: a hundred years from now(.) we don't uh(.) we won't have any doctors(.) they will(.) uhm:: create a type(.) a kind of machine(.) that is like a::(...) smaller than nanotechnology and(.) like(.) that(.) they (???) they will inject this kind of technology(.) technology in the babies and they:: like(.) they could uh::: i don't know how to say that(.) they could uh::: retard(.) they could uh::: stop any disease that the human could be

P: they could work as a:: self defense

A4: yes:: like this and uh:: if like(.) if you buy that technology like(.) you could have a:: is like a warning like(.) like a cellphone that would shh{faz sinal de algo mostrando no celular} is like a note if something is wrong and(.) you can(.) like(.) put a::: kind of medicine that could help this(.) you know? is like(.) will not be doctors that would take care of you will be machines and the::/

P:/and they're inside you?

A4: yeah(.) inside you

P: fascinating

As: {risos}

P: yeah(.) kinda crazy but fascinating

A4: BUT, i think(.) they they they tend to put they already researched to put uh::: nano::chips in in babies' brain(.) so i think everything is possible(.) like/

P: /what do you guys think of that?

A2: i think in a very s soon future you'll get on the::: (?????) you can get a son and you can say oh i want a son like this this this this

A4: but I think that(.) this technology actually happens in the future the government will be(.) like take care of some of the problems like(.) if the::: like(.) if the people have a better health

P: they wouldn't be getting sick

A4: there wouldn't be cancer so they will live more so there will be more people in the world(.) and this is a problem

P: they are gonna find(.) they are gonna find a way to kill people {risadas}

A4: exactly(.) so i [think this is]

A1: [i think]

A2: they could control like(.) {risos}

P: look(.) look(.) our our social uh::: previdency is having problems because people are applying later(.) people

A1: (???)

P: people/

A1:/(???)

...

{ainda falando sobre tecnologias na medicina}

P: she said that there will be no doctors and they will introduce a [nano/]

A4: [i said] that but(.) (???) no doctors like(.) people who create technology(.) because the techno(.) the(.) now we have like(.) machines do some surgeries for doctors

P: hm

A4: so(.) the doctors is like(.) just for: be like the human part and/

P: /but making surgeries?

A1: yeah like/

P: /without the doctor's assistance?

A4: no(.) we have like(.) doctors controlling machines >>but i believe<< like(.) ten years old ten years from now will be like(.) no doctors control will be just the program and the surgery and(.) everything is(.) uhm::: you say to the program like

P: yeah i like/

A1: /don't think so(.) because if start to think the::: hm (...) you can start you can see how they achieve how to do the procedures and stuff like that bu:t >>i don't know<< imagine we:: that the patient is dying and that we need to do something that the machine and the machine will just {assobio}

P: you need to change drastically the procedures

A1: yes

P: that only/

A1: /that only the man can do this >>I think<< is the same thing on the airplane(.) the airplane has auto pilot and its fine but if a problem happens [just ~~the~~ pilot] can solve

P: [he will have to be there] to solve/

A1: /i think that(.) i think that yes(.) the machines will do most of the job but the we still (..) still wiu:: need to be:: [present]

A4: [present]

A1: to:: uh:: to control it

P: i sense/

A4: /i

A1: and we:: stiu:: need to be there when something happens

A4: no(.) because(.) like(.) i think(.) and like(.) how can i in here (.) like(.) in a hundred years from now(..) i think that humans will create a machine that is so(.) like(.)

P: sophisticated

A4: yeah that(.) who(.) can do the same thing the human can do

P: the problem with that what they say that machine(.) until now(.) doesn't(.) they don't think >>the machines<< don't think(.) so(.) uh:: what researchers say about machine is that we think(.) so we can change(.) we are not only programmed [to do that]

A4: [umhum but]

P: so we are different [because we] think

A4: [we(.) we::] i i mean {riso} I saw some thing tha::t that they want to put like(..) human conscience(.) they want to have a have a:: (??) to do human conscience like a chip and

put this on a machine like(.) the machine will have the same uhm:: (..) power of a brain(.) is something like that

P: so that's some really intelligent machine then

A1 e A4: yeah

A2: it would be:: i think tha::t(.) if machines are capable of:: thinking or have feelings and understanding(.) difficult problems the most of our (???) will disappear like imagine if(.) they(.) if a scientist is doing a research with >>i don't know<< with(..) cells(.) that they don't(.) they can't because of ethical problems(.) the machine will not care for it(.) it will just(..) take and (???) and find out/

A4: {risos}

A2: (?????)

P: this idea(..) this idea(.) might sound(...) these ideas tha that you're telling here might sound weird [might sound impossible]

A4: [i don't think it sounds weird]

P: no no(.) might SOUND(.) that's it(.) but uh:: maybe it will happen EVEN before a hundred years(.) yes? Ok

A1: I hope so

A4: i hope so too

{alunos e professor falam coisas paralelas difícil de entender}

P: my god(.) well(.) i think that I when i get old(.) what i want to (????) i wanna do things for me by myself(.) the moment that i need somebody to do my things i'll (???)

A4: but the problem(.) but the problem is like(.) if you put the machine to do the human(.) the humans:: work(.) the people will lost her humanity

P: LOSE

A4: lose eh(.) sorry(..) will lose their humanity

P: humanity

A4: i think(.) this is my opinion

P: ok(.) A6(.) you wanna say?

A6: i have to

As: {risadas}

P: are you stating i have to or asking i have to?

A6: asking

As: {risadas}

P: A6(.) what are you gonna speak about?

-----

## Escola 1

### Aula 2

{conversas paralelas acontecendo... interlocutores falando em português e em inglês ao mesmo tempo. O professor prepara os alunos para um debate e distribui os grupos (2 grupos) e dá a eles um tempo para preparar os argumentos}

P: ok(.) are you ready?

A3: so(.) kind of

P: who wants to start the presentation? i'm going to give you three minutes like(.) three minutes to group one and three minutes to group two AND you must present your ideas in these three minutes and the-other-group-cannot-interfere in these three minutes(.) if you have something to say write take notes keep it to yourself(.) AFTER the three minutes you'll have one minute to make some questions(..) after that (???) now it's your time to(..) and then you'll have one minute to make some questions after that we'll give you two minutes to (??) all the questions and things to (??) and then we start the debate

As: uhum ok

P: so(.) group a please

A1: ok ↘

A3: one person have to speak or everybody?

P: what do you think?

As: {risos}

A4: ok(.) so(.) we ar:::/

P:/calm down(.) i must {aponta para relógio} you'll need me

A5: ok(.) can we start?

P: i know what have stopped you (???)

...

P: ok go ahead!

A3: {riso}

A4: ok(.) so(.) we are (??) and we believe that (??) is danger and the man don't have more monetary system because it won't be necessary to have(.) uh(.) working society(.) like

A3: we won't have jobs so(.) like(.) we have jobs but people would just do what they like(.) we have(.) we would have machines to do like(.) boring jobs or jobs that people don't like to do uh(.) and(.) people have(.) people would have more free time to do what they want to do or what they love

A4: yes(.) and so they wouldn't really care if they're like(.) receiving money for that(.) because they are really enjoying

A3: yes

A2: and nowadays we don't really:: love the money we love what money can bring us/

A3: /yes(.) in the future we are going to have like(.) everything so(.) that(.) (???) we will not need money(.) kind of this

A4: yes like(.) we will have what money provides without really needing the paper or credit card to get it

A2: (??) physical money doesn't really exists uh::m if all of us go:: to a bank and withdraw our money(.) the bank will crash(.) because (???) is like(.) digital money

A3: so the money doesn't actually exists(.) so it's just virtual money and uhm:: that is it/

A2: /all of that (??) nowadays we see(..) credit cards and uhm:: (???)

A4: yes(.) also(.) we believe that in the future people wiu:: (..) {riso} will like(.) be(.) believe that life and knowledge is more important than(.) money you know? ➤

A3: and nowadays is not so:: like(.) is not so true but(.) how c/ /how how we said before(.) the money(.) wouldn't have importance, so(.) we wont have actually the social status for people(.) so if we don't we would not have this people wouldn't actually care about what you have(.) they are the society would be like one we won't have like(.) richest people rich people and (...) not rich people {risada}

As: {risadas}

A3: poor people! {risos} so(.) [uh::]

A4: [people will] have [more (equality)]

A1: [and if]

A4: ah ta {riso}

A1: and if money doesn't exists uh:: there will be less corruption and the society will be(.) as she said more equal (...) [an::d]

A3: [an::d yes]

A1: that's it

A3: that's it

P: thank you

{risadas}

P: {se dirigindo ao outro grupo} so you're gonna have one minute to say something that you wanna say (????) and after that you (???) ok? (???) go

A1: ok(.) so:: uh:: in the beginning you told us how(.) robots and machines will replace humans activities an::d they gave really good examples about(.) uhm:: jobs that can be (???) bu::t(.) at the same time that they talk that they told tha::t money is actually:: (??) useless because people won't get that for doing jobs at the same time you said that money is not only something that uh:: regulates uh:: the jobs of people but also that money regulates our society uhm:: and the way that (?????) devices and the way that uh:: our crisis is the parameter

A6: parameter?

A1: yes the parameter of our society an::d(.) yes that's it.

P: so now(.) group b you have three minutes to present your arguments (???) an::d you can sta::rt (..) now

A5: so:: we think it's pretty hard to imagine a world without money(.) because nowadays money is pretty important way of organizing our society so when we think we won't see money as we know today(.) maybe the concept of money changes but we think people are pretty selfish so people who have power people who have money they want to maintain their power(.) social(.) their social status

A6: an::d and also money controls the society as (???) like(.) (????) if(.) people don't get paid for their job so how they are going to get food? it won't be controlled(.) like(.) the inmake whatever (...) eh(.) they won't (??) independing of the (??) and there won't be control {riso}  
{3 segundos de silêncio}

A1: so:: we'll/

As: /{risadas}

A1: ah:: as A6 said if we think of the:: the concept of money we may have som:: radical changes throughout the history as it also had throughout the past if you::(.) we think that money(.) it was:: it were already some gold coins and today is visibly in digital thing(.) you can(.) use your money on your cellphone or your computer(.) but(.) at the same time it was:: actually fortunately or unfortunately the way our society regutaled itself it was a way of her:: of her:: solving problems an::d uh:: changing the:: transition to a society without money would require a really bigger revolution of concept than education and (??) itself

A7: so:: we uh:: {alarme do professor toca indicando fim do tempo de exposição das ideias do grupo b}

P: so(.) group a you have uhm one-minute(.) calm down calm down now(.) now(.) now!

A4: ok(.) so(.) é:: for start(.) they said that like(.) we need money to buy stuff but IF we don't have money in the society because then you don't have to BUY stuff(.) y'know?

A3: you'll just have the stuff

A4: no yes! you can like(.) you can get it like(.) for your fulfillment you don't have to pay for it and it won't be like(.) out of control you just(.) you don't have to get more than you need since you can get more of it whenever you want(.) y'know?

A3: and also they said that like(.) money control the society but(.) i don't think(.) like(.) if we don't have money we won't need to [control]

A4: [control] y'know? because like(.) é:: you said é:: money is so conflict but most conflicts are about money are(.) because people lose more money(.) and if you don't have money you won't have those conflicts

{alarme toca, fim de tempo de contra-argumentação do grupo a}

A3: ah::: ↘

P: ok(.) so now i'm gonna give you five minutes to think and elaborate some questions for the other group and(.) five minutes to start

A1: how many questions do we have to make?

P: how many questions? i don't know(.) how many questions do you think it's necessary to::

A7: three!

A3: three yes

A1: {riso}

P: three? do you think is necessary? is it enough?

A8: yeah yes

P: we must have a winner(.) you must convince me that you're right and(.) none of you convinced me so far

A4: ok

A1: ah::: ↘

P: yeah no one have convinced me so far(.) i think three questions is not enough [for me]

A7: [ô teacher]

P: five is the maximum no more than five ok?

{alunos conversam entre si para elaborarem as perguntas}

{alarme toca}



P: SO(.) do you want to start making questions?

A4: [yes(.) so:::]

A3: [wait not now wait!]

As: {risadas}

A3: they will ask questions and we have like(.) three minutes to answer?

A2: no we/

A3: /or we have like(.) they ask the question and we answer like(.) the (???) that's it

P: ok(.) feel free to start {para o grupo b}

A6: how do you think(.) how do you think the transition to a society without money will be?

A2: it already happens(.) when we don't have physical money when we pay with our (??) credit cards and every/

A6: /no(.) but like(.) a society with that system(.) no cards no money no:: (??)

A2: but it's not like a [boom] {estala os dedos}

A3: [exactly]

A2: its not like this(.) we have physical money then we are getting like(.) virtual money and then we get rid of money

A3: exactly(.) because the machines will evolute?

A2: [evolve]

A4: [evolve]

As: evolve! {muitas risadas}

A3: so:: uhm the:: at the time machines will evolve(...)

A4: uh::

As: {risadas}

A2: it's a process(.) it's like capitalism

A3: yeah(.) exactly

P: ok(.) and are you fine with your answer? {alunos acenam que sim} ok(.) so(.) now you can make questions to the other group

A2: (?????) but in these conflicts and corruption would you take that life (???) ?

A1: uhm::

A6: i think(.) money(.) doesn't elaborate corruption(.) it's the person y'know? the essence of the person the(.) obsession with money y'know? not like(.) money itself

A1: i think that their idea is:: i think is curious to people to turn interests and stuff like that so:: i don't think that the:: society can be moneyless (??) a society without money will be definitely a society without(.) the:: without corruption and without problems(.) i think it

would also have some kind of problems bu::t(.) uhm at the same time(.) the:: that money is not the main cause of the corruption it may help but at the same time >>but at the same time<< i think that who really create the corruption is the interest of people of in the policy and stuff like that

A2: (???)

A3: but like

A2: (??)

A3: people want to get rich(.) to get rich and to get anything that they want(.) so

A6: eh::

A2: and?

As: {risadas}

...

P: can i say something?

A4: yes

P: ok(.) so(.) you talked about corruption about people wanting to get rich but(.) there was a time in humanity that/

A4:/you can't help the group

As: {risadas}

A3: HELP ME

P: i'm making a question for BOTH groups(.) let me finish my idea before i forget what i want to say(..) originally like(.) uh:: the:: the origin of (???) money but there was a time that money didn't exist there were no money bu::t there was something called power so(.) what is the origin of corruption?

As: ~ {4 segundos de silencio}

A1: the power?

A2: the power(.) yes

P: so(.) the POWER is the origin of corruption that's like(.) in a world without money(..) what is power? is it (???)? (???) there is always a story(.) none of you mentioned power before

A4: because we lost the::

As: (???)

P: no::: i'm just

A3: you are (?????) as better

P: NO:: i'm not

A3: (???)

P: i'm not

A3: you sure?

A1: making a (??) making a (??) with all the notes and your question we saw that people who care about for knowledge and stuff like that so probably the new idea of power will be knowledge

P: can be so(.) what do you have to say (??)?

A2: when you were talking we/

P: somehow the (??) is the power to have knowledge i (?????) have this(.) haven't you?

A4: no ↘

A1: today it is the people who:: the people who:: gets into the politics and(.) they have knowledge of how to understand the:: the behavior(.) the behave of the:: politics person and how society realizes itself(.) i don't know if there are (??) why would they (???) all the times (?????????) so(.) today we think that money is a way of people building the:: this:: uni(.) desigualdade?

P: inequality

A1: inequality bu::t (.) at the same time the inequality is far beyond money(.) you have the:: the people that don't have the same opportunities or(.) and anything that this is not only a problem of money but also a problem of(.) we have racism we have uh prejudice about every kind of thing(.) about from people that have prejudice because they have money because they have power so

P: yeah

A1: venci!

As: {risadas}

P: than::k you but you do (??) the girls(..) the girls {risada}

As: {risadas}

P: you must say something!

A3: no(.) ok uhm:: ok(.) nowadays power:: say something

P: you can ask them a few questions(.) there's no problem

A2: when you were talking we we:: start to think that as people care more for knowledge people will be more polite and be like(...) >>i don't know<< there's more that they:: can do to:: not invade the environment and be like(.) responsible for their actions

A3: uhm:: ↘

P: do you agree with him?

A1: hm::

A3: eh::

As: {risadas}

P: i think that(.) not having money make a sense of responsibility a sense of(.) CARING of the environment(.) nature and nature being really something important that/

A1:/i think that this is a possibility for us(.) I think that for us to reach this status(.) something like is possible of course(.) everything is possible(.) bu::t(.) at the same time it will require a really(.) a huge amount of change on the:: on our cultures and so for that(.) i was going to say something but i forgot

P: do you wanna say something guys?

A3: but(.) uhm::

A4: {risada}

As: {risadas}

P: don't give up guys

A4: ô teacher it's so much easier↘

A3: no(.) no(.) like

A4: yes

A2: (???)

As: {risadas}

A4: ok(.) so(.) if (??) people who imagine to have a(.) the technology you have and the system you have é(.) why is it impossible to get rid of money like(.) a hundred years::

[from now]

A2: [from now]

A4: yes

A6: uhm?

As: {risadas}

A4: ô:: teacher

A2: in a:: (???) it was impossible to think of globalization an::d other stuff that would(???) and we don't have(.) we have no idea of what could happen

A3: and it's been only less than one hundred years ago

A2: yes(.) fifty years

A3: like

A2: was it?

A3: i don't know how many years it was ago!

As: {risadas}

Alunos do grupo oposto: i:::::

...

A1: i think(.) because all the things that we have already told(.) nowadays (???) bu::t(.) at the same time it was a:: really exhaustive way of transition and it's something that still not present at every relation today(.) we ha::ve the problems of(.) politics and diplomacy so:: must of them also because of interests and not only on money but also on geographic interests such as water an::d a lot of things that happens(.) an:::d i think that this kind of problem will be even harder than the transition to a society without money it's just(.) (???) just imagine that a country would decide that they would use money in (??) in some twenty years from now on(.) so:: as they obey their promise they'll actually get(.) get isolated from the world because they couldn't buy things because they didn't have money and they couldn't sell(.) and(.) they couldn't sell things also(.) bu:::t it's:: not a transition that could be done by(.) by a s:: a country or a small group of countries(.) it would have to be a huge revolution across all the world

A6: (??) because of the technologies of today people need money to connect(.) to be connecting with the world y'know?

P: so(.) you have something to say?

A4: ok he won ↘

As: {risadas}

A3: is like(.) i agree with without money we kinda can't imagine the world nowadays(.) but how can we solve the globalization they connected like(.) with the internet and with(.) all the social medias(.) we already have this connection i know that some countries today don't have(.) this huge technology and for we see a society like this it's gonna be like(.) a huge a huge revolution i don't think(.) but we have we already have the first steps(.) like(...) do(.) doing like uhm::(.) the virtual like(.) making exist the virtual money i think it's already the first step(.) and i think that with the:: development of technology this could be possible because some some some some ho::w no(.) s eh ins (..) >>i don't know<< anytime(.) i don't know if that's closer or far people will need to have the conscience that(..) >>because<< if the people don't have the conscience they'll they the money could destroy themselves y'know what i want to? because with(.) more(.) {riso}

As: {risadas}

A3: i already (??) this idea(.) because nowadays world people are so selfish like they said(.) people are so thinking about get money to be rich and then somehow(.) this could destroy themselves(.) we could destroy ourselves AND because of this(.) in in in a long future or in

a:: short future i don't know we have to(.) have this counsious that money is not everything so when people start to have this counsious the we'll change and we'll start to change the society like that {bate na mesa} BOOM! {risada}

As: {risadas}

...

P: uhm ok

A4: is like(.) i'm on the process with {nome de uma pessoa} because when the (???) starts he can::

A3: over

A4: he can get over(.) is like(.) BEFORE money

P: uh hum

A4: people didn't thought of (..) like(.) having it(.) y'know? (.) but(.) progressively it happened and it can(.) happen in the other side you say like(.) money(.) will not exist anymore

P: ok so(.) you guys finished your ideas?[ ] do you have anything else to say?

A4: [yes]

A1: she could've told that money (???) /

A3: /i knew that! {risadas}

As: {risadas}

A3: i REALLY see that coming!

A1: the idea of(.) >>the idea of<< congress is something that is befor:: since we are(.) have started to live in a society(.) the idea of (???) money(.) money is a really new idea/

A3: /but i

A1: but the idea of trading(.) of trading goods and stuff like that an::d(.) we (????)... so(.) i'm tending to think that we may get back to:: to this age that when we will(.) and(.) (??) call it escambo(.) i don't know

P: exchanging

A1: exchanging(.) exchanging things instead of money and all the monetary system would disappears

P: ok(.) guys(.) thank you (?????) there is one winner

A2: hehehe

{alunos falam ao mesmo tempo em conversas paralelas sobre o que acharam do debate, audio difícil de entender}

P: ... do you really believe in a society without money?

A1: i do(.) it was really hard for me to stay here

P: YOU do you believe in a society without money? (aponta para o grupo a)

A4: [no] {risada}

A3: [NO:::]

As: {risadas}

P: wow(.) perfect(.) so i i why did you choose this?

A4: {riso}

P: this is so difficult

A4: no no

P: ok(.) but i'm very happy with your grades(..) (???) you did a good job really

{os alunos têm um intervalo de 10 minutos}

{depois do intervalo a professora coloca um trecho de um filme e pede pros alunos discutirem a partir de perguntas pré-estabelecidas os alunos discutem entre si, todos ao mesmo tempo}

## **Escola 2**

### **Aula 1**

P: ok(.) so(.) let's get started?

A1: yes

P: ye::s teacher ↘

{risadas}

P: let's get started?

A1: YE::AH teacher!

A2: toda::y is a good day teacher

{risos}

A2: it's YOUR day teacher

P: ye::s!

A1: yes we got a surprise for you(.) {riso} so(.) {fala em português sobre uma surpresa que eles prepararam para comemorar o dia dos professores no final da aula}

P: ok(.) let's get started?

As: yes teacher!

P: ok(.) so(.) how are you guys?

A2: i'm great and you teacher?

P: hm:::

A2: not great?

P: i'm i i

A2: {risada}

P: i'm great i'm great ok(.) i'm great

{outros alunos entram em sala}

...

P: ok(.) guys(..) let's imagine(.) i have(...) two computers here do you think i need a computer? who is in need(.) of a new computer? it's me but(.) {risada}uh:: i really need a computer but(.) uh:: A3(.) let's suppose i have two computers here and you need a computer (????)

A3: (???)

P: let's suppose i have two computers here and they're both(.) excellent they are like(.) the BEST of their brand ok?

A3: ok

P: do you understand when i say bra::nd?

A1: no↘

A2: brand new?

P: s::ort of(..) ok(.) so do you understand when i say that A4 has to choose between two brands(..) ok? they are both excellent computers (???) BUT the first ban/ /brand i:::s (..) toshiba

A2: and the other?

P: and the other is a macbook computer(.) what would you choose?

A2: toshiba

As: {risadas}

P: i'm giving to you you don't need to buy it!

A4: the second one



P: the second one? but why?

A4: because uh::: macbook is better than toshiba

A2: no:::

P: what would you (???) they are both excellent computers

A4: eah::: teacher but

A5: (???) the difference is the(..) brand

P: the brand(.) one brand and another one (...) one brand is toshib/

A2: (???)

P: ok(.) so(.) uhm:: now its for the (??) guys(...) i have(.) two(..) ah::: two tickets and a thousand reais(.) and you have a thousand reais to buy clothes

A6: i think this question is for A7(.) you see A7 is all(.) barbiezinha {riso}

As: {risadas}

A2: barbiezinha!

A7: barbiezinha {risada}

P: A7(.) you have a thousand reais ok? i'm giving you a thousand reais

A7: oi?

P: you have to choose (.) you buy either o:::n(..) ah! in tropical(.) do you know lojas tropical?

A7: i don't know

P: {riso} gir:::!! and(.) uh the other i:::s a thousand reais to buy i:::n(.) dzarm

A7: what?

P: dzarm

A7: ah

P: what would you choose?

A7: depending on what i want

P: you have a thousand reais to spend on clothes

A1: [(???)]

A3: [but depends as you]/

P: if i give you enough(.) a thousand reais

A3: do you wanna buy? just buy

A7: i know but depend if i want a::: (??) coat i would go to dzarm(.) but if i::: i::: a::: clothes to my day by day i go to:: i'm going to tropical

A3: tropical?

P: ok but you have to choose

A7: there's no such a thing

P: eh nananana

A7: i think it's dzarm because the kind of clothes(.) the kind of clothes ar:::e (.) better

A6: what do you mean?

A7: because i lo::ve(..) i don't know(.) tecido

P: you don't know how to say tecido in english?

As: no

P: é::: fabric

A3: [fabric]

A7: [fa:::bric]

P: and the last one(..) i'll i'll i'll go back to A4(.) A4(.) do you like sweets?

A4: i i love it

P: you love it? ok(.) so::: I have (.) uhm iôîô crème de avelã

A6: is good

P: {risada} but on the other hand i have uh:: nutella

A2: hmm

P: what would you choose? {riso}

As: {risadas}

A4: nutella because i don't know iôîô

P: you don't [know iôîô?]

A2: [YOU DON'T KNOW?]

P: uhn:::~\

A4: i'm sorry {riso}

P: but you know nutella so:

A8: so: whats nice?

A2: não {riso}

A8: do you know zorro?

A4: uhum

P: so now(.) {risada} zorro or nutella? nutella or zorro?

A4: nutella

P: nutella why nutella?

A4: because/

A6: /is life!

As: {risadas}

A4: life is good

P: {risada}

A4: because(...) i think there's more a::: is more like(.) uhm i think everybody likes to eat(.) it's easier to (???)

P: uhum:::

A4: something like that

P: ok so what do you guys think of the brands i've(..) told you before(.) what are(.) what do they have in common? like(.) what are the specificities that make you want a macbook computer rather than a toshiba computer?

A7: they are famous

P: they are famous(..) nutella is famous as well(.)

A7: dzarm is more famous

P: what are the other(.) the other é:: the other features [that you]/

A2: / [the common sense that the brand is good]

P: yeah everybody knows that the brands have quality/

A2: /not everybody knows(.) they are common sense

P: everybody [tells] right? everybody tells a good brand and(.)

A2: [tells that's right]

P: do you remember what A7 said when we started?

A7: oh my god what i said? {riso}

P: {riso} you mentioned the:: quality of the fabri::c (?????) so(.) sometimes we buy something because we know it it has some quality but sometimes for example have you ever had any (???)?

A2: yeah

P: do you trust in the quality of the (???)?

A2: yes(.) they are the best in the world

P: we see/

A2:/but not the phones! not cellphones

P: not cellphones?

A2: no(.) not cellphones i i apollogize that i said (????) but cellphones are not

P: no? and what about computers? have you ever had a macbook or something?

A2: no but(.) most of my friends have macbook

P: uhum

A2: and i prefer the:: windows

A1: yeah i i it's the number one

A2: they are more compatible

A1: (???????) i i prefer the windows

P: uhum so(.) maybe A4 wasn't right choosing the macbook computer but maybe A4 was right but what if iôîô is better than nutella?

A4: because of the brand exactly(.) for example(.) sometimes we are secured to buy something from apple:: or for example(.) i love cars(.)

P: hm

A4: so I know there are many cars(.) so good cars é::: the simple brand(.) they are simple brands

P: uhum

A4: bu::t i know if i buy a car from the fiat from chevrolet is mores:: less expensive to::

P: ri:::ght

A4: do the thi::ngs from manutenção

P: uhum

A4: because there are too much here(.) so it's easy to::

P: to fix i::t(.) to maintain it

A4: exactly(.) but

P: bu:::t

A4: but exactly! i know! are goods(.) there are goods but/

P: /have you ever guys(.) got something that you bought it just because of the brand? for example(.) a few years ago i:: used a lot of backpacks an::d i bought a wilson backpack(..) and it was pink(.) i don't know why but uh:: it was in pink and i i thought to myself (...) this is going to be a very good backpack because this brand is very well-known(.) everybody knows and/

/ {toca um telefone}

A2: jornal nacional

P: {risadas} gotta catch'em all! {risadas} a::nd >> i said << uhm:: this backpack is the BEST backpack of my entire life(.) what happened? (...) it wasn't it lasted for >> i don't know << maybe four months? or even (??) a::s/

A2: /é(.) usually i buy because é(.) because the the brand

P: uhum(.) what happened/ /if you have two things uh on front of you(.)

A2: yeah(..) for me depends the:: the price

P: depends ON

A2: on the price

P: yeah(.) right?

{aluno entra na sala}

P: hello

A4: but it's for example(.) it's a:: a hundred reais(.) and(.)

{aluno tira um pote de uma sacola}

A4: what's tha::t?

P: uh:::!

A9: i don't know

As: {risadas}

A4: you don't know? {rindo}

P: you don't know?

A7: for me(.) brands(.) want i::: i::: i don't know how to say

P: brands want?

A7: to show you the direction

P: aham

A7: é:: if i want a:: coat to a party i know:: some brands who probably:: i will be::: (...) como que chama?

A3: [affordable?]

A4: [find]

A7: i will find

P: uhum

A7: what i want

P: you know you aren't going to find it on tropical right?

A7: but non necessary i will buy:: (.) the thing(.) the object only because the brand

P: you know there are lots and lots of people who does that right? they buyt something just because they saw in a specific sto::re

A7: melissa

P: melissa gu::ys(.) i did that(.) (???) when i was a teenager i wanted a lot of melissas then i had one melissa and i'm like(.) ok(.)

A4: /teacher

P: it's not that comfortable

A4: and(.) because(.) what i wanna say(.) is for example(.) in this case here(.) my bed(.) my:: my clothes is for ME so::

P: uhum

A4: i can buy because (???) not the brand

P: because they are good

A4: they are good yeah(.) exactly(.) but(.) for example(.) if i buy the car if i buy a car i have i:  
I have to think when i will re::sell

P: uhm:::

A4: sabe? é::: as peças of the car

P: the parts

A4: the parts of the car

P: uhum

A4: so many things to to do af after

P: because the car is expensive then you have to think [ahead]

A4: [exactly]

P: yeah well(.) clothes for example(.) why do you think people are wearing the clothes they are wearing? like(..) hollister(.) do you have? do you have clothes like that?

A4: no no

P ciclone! {risada}

A2: he has some clothes like that

A4: they are comfortable

A1: confortável

P: what is this?

{um aluno chega atrasado para a aula}

P: hello:: A9! how are yo::u? you look(..) nice today!

A5: {risada}

P: {riso}

A9: is that because i'm not wearing trousers?

A1: no:::

P: yes yes it is {risada}

As: {risadas}

A9: i won't wear shorts anymore

P: no no(.) i like it! it's nice

A9: my s my s my homeless style

P: {risada} (???) to your aesthetic

...

P: ok(.) so(.) what were we talking about?

A6: [parts of cars]

A4: [brands]

P: parts of cars(.) brands(.) oh i was telling that a lot of people buy something just because of the brand {bate palma} iphone oito ponto dois came out and i have to have it because it's a new iphone it costs like ~~3~~ three thousand reais for example

A4: [three thousand?]

A2: [three thousand?]

A1: five thousand!

A4: FIVE thousand

P: no: {risada}

A9: five thousand an and two hundred(.) yep

P: are you kidding me?

A9: yep(.) no! é seven now?

A4: yes

P: seven {riso}

A9: seven ésse plus advanced

P: {risada} GOLD

A9: ultimate gold!

P: but guys(.) five thousand reais!

A4: only the phones cost like(.) two hundred

A2: yes

A4: because the [phone]

P: [the phone?]

A4: on on only the::: headphones(.) sorry

P: the headphones(.) alright

A1: the headphones they don't(.) don't have the the::

A2: they are(..) microphones!

As: {risos}

P: they don't have a:: a wire!

A4: yeah

P: uh::: nice(.) ok(.)

....

P: anyways(.) why do you think (.) make(...) what do you think makes people want?

A4: status

P: statu::s(.) what else?

A1: power?

P: power:: you have to/

A9: /emulate another character

~

P: i'm s(.) emulate?

A9: okay:: (???)

P: ah::: if(.) maybe(.) if you buy something is to be something that you are not right now

A4: yeah

P: so(.) i want to be something(.) so i buy these things(.) don't you think? for example(.) the most(.) classic(.) example(.) ever(.) coca cola(.) so(.) if you buy a coca cola you open happiness(.) so(.) it means that you won't(.) you WEREN'T happy before

A4: before

P: you will ONLY be happy if you buy a coca cola

A4: open the coca cola!

P: yes you have to open it! {risada} not only buy it but you have to open!

A2: (???)

P: have you ever(.) everybody have seen coca cola commercials? so(.) what do you remember from coca cola commercials? what people are doing in coca cola com/

A6: /christmas

P: christma::s(.) everybody around the table::

A9: polar bear(.) people being (??)

P: it's just everybody together and they're so happy about it

A4: yeah

As e P: {risos}

A2: (?????) they don't say is good for you(.) good for your frie::nd(.) it's just that

P: everybody is having a (???) and they are so happy around it {risos}

A1: não mas a::: (????) there was a couple(.) they were (???) andy::: they were getting a coca cola and they::: (???)



P: oh::: because coca cola unite people(.) if you buy coca cola your family would be happier at christmas(.) there is not going to be a barraco on christmas because we have a coca cola

A5: that's impossible right?(.) every christmas barraquinho (.) discussãozinha

A9: is necessary

P: is necessary [to have an excellent christmas]

A9: [to be part of the family]

P: {risada} yeah! [exactly!]

A1: [teacher] a few years ago (???) something that(.) you open the coca cola(.) you had to::: buy other to be with your friend

P: ah::: yeah(.) share with your friend(.) do you know(.) have you noticed that some chips like ruffles or doritos they come with like(.) share with your friends

A4: yeah

A1: but you could open é:: alone

P: yeah

A1: you can alone

{mais um aluno entra atrasado e interrompe o momento da aula}

P: helo:::

{aluno vem falar diretamente com o professor enquanto a turma conversa paralelamente entre si}

...

{os alunos assistiram vários comerciais de televisão e agora o professor os convida a debater um pouco}

P: ok(.) so(.) i want you to realize the role of women that we see here

A5: women have to:: to be brave(..) fit and beautiful and é:: she needs to:: to be s:: sensual

P: yeah(.) always exercising power through sexuality

A6: uhum(.) she cannot exercise power otherwise(.) being sexy (???)

P: ok(.) so::: uh:: guys(.) i want you to go to the page (...) i forgot the page(.) it's lesson ninety

As e P: ~

P: oh(.) and i want you to read this

A6: what page?

P: uh(.) page eighty four(...) and we're not yet going to talk about this(..) but remember é:: advertisement(.) é:: commercials(.) they are trying to tell you that you need something in order to be better(.) you need something y'know? to be more beautiful(..) mo::re(.) sexier so that's the point of advertisement(.) every time you see an ad it's because they are trying to tell you that you are not good enough(.) ok? i know that nowadays we have some different commercials?(...) there is one commercial that i really like uh: from always that uhm i've already showed you do you remember? uh the always commercial like a girl

A4: like a

P: like a girl

A5: yes

P: do you remember? i i showed you last year and i'm going to try to find it to show you again while you read ok? you just/ /AH you have to read and you have to match(.) the companies a:::nd the letter c(.) ok?

{a professora deu o tempo dos alunos lerem e responderem o que ela pediu (cerca de 15 minutos)}

P: and now you're finished?

A4: hm:: no

A9: just a minute

P: a minute? ok (.) i'm counting(.) just(.) guys(.) uh:: i'd like to add another task right now ok? so(.) i want you to talk to a partner and try to decide what's the meaning of the:: highlighted words(.) ok? an::d there are some definitions on the next page you see? page eighty five we have some definitions for the highlighted words so you talk to a partner and try to decide the meaning of each one of them ok

{depois de alguns minutos alunos conversam entre si sobre a atividade}

A4: teacher(.) page eighty eight(.) right?

P: eighty eight uh yeah(.) the definition is

A4: é eighty eight

P: no is eighty five

A4: ah(.) eighty five(.) ok

P: it's right on top(.) on the:: (..) left

A4: ah thank you

{o professor dá mais um tempo pros alunos terminarem a tarefa}

P: ok! and now we're finished! ye::s

As: no:: teacher::

P: yeah(.) you're almost there(.) right?

A4: yeah

A1: uhum

...

P: so(.) let's read together ok? if you haven't finished we finish together alright? alright(.) so(.) i'm gonna ask to(.) A5 read the first one would you?

A5: ok

### **Escola 3**

#### **Aula 1**

{alunos entram na sala conversando entre si em português, fazem alguns comentários com o professor, mas não deu pra entender o contexto}

A1: teacher {aluno entrega ao professor um papel com seu dever de casa}

P: oh yeah the:: the recipe thanks (....) i promise you i'm going to give some of your homework today if i have time jus because i have(.) i had time the other day (???) so let's do something(.) yes? uhm:: (..) you can(...) hold on(.) you can:: open your books in lesson 312(.) right?

A2: 312

P: right(.) lesson 312 an::d just(.) recapping uh:: just(.) reviewing and refreshing what we:: what we learned last week and you:: can you tell A3 what we learned last week?

A2: we learned a:: recipe that of stir fry chicken

P: yeah and uhm:: we we talked about food for example we:: (..) we talked about our favourite food and/

A2: /teacher didn't we talked about mandarin?

P: yeah we talked about mandarin too(.) about chinese(.) about going on an exchange program and then we talked about food we talked about our favourite dishes uhm:: and that's it(.) right? {riso}so you can(.) go to lesson 312 and uhm we have this first activity ask a friend alright? So you have the:: the sentences

A1: {mostra a página}

P: yes 312 alright?

A1: teacher(...)

P: alright?

A2: teacher what is plain hamburger?

P: plain hamburger is a hamburger with no extra ingredients just no ketchup no mayonnaise(.) [nothing]

A2: [only meat]

P: yeah only that(.) nothing(.) for example plain yogurt plain yogurt is uh:: strawberry yogurt(.) i like plain yogurt a lot(.) i don't like for example uh:: uh:: what flavors? let me see i can't think of anything(..) for example we have cajá:: cajá:: gravio::la

A1: how is that in english?

P: there's a name in english for that? i don't know(.) cajá i think it's typical form here so they don't have an english name for that so cajá yogurt(.) do you like it?

A3: i have never

P: never?

A3: no

P: ok {bate palma} so you can(.) let's do something let's go over the sentences and then we can talk alright? {bate palma} uh:: A1 you can be the first one(.) ask a friend if he or she

A1: uhm do you like plain hamburger?

P: uhm first let's go over then you talk alright? each one reads a sentence and then you can talk alright? so(.) A2 you can read number 2

{alunos leem uma pergunta por vez e depois fazem perguntas entre si, mas eles falam muito baixo, já que são poucos alunos}

P: finished?

A3: finished

P: ok so let's have a discussion(.) do you like plain hamburger?

A3: [hum:: no]

A2: [no]

A1: [i like] i like the meat and the:: i like i like but i don't preFER:: {risos}

P: only bread and meat ok

A3: yes yes you eat?

A1: everyday

P: bread and meat only(.) no vegetables no:: no no (???)

{alunos falam um pouco entre si misturando inglês e português, mas é incompreensível, eles falam muito baixo}

P: ok so:: do you prefer any organic food?

A2: no

P: no?

A2: just normal food

A3: yes

A2: organic food is expensive

P: organic food is expensive {risada}

A2: (??)

P: still expensive(..) remember tha::t uh:: (??) food causes cancer

A2: yeah

P: everything causes cancer

A2: so leave/

P: /kids just(..) be prepared {risada}

A2 e A3: for cancer {risos}

P: number 3(.) oh this horrible life(.) number 3

A3: what junk food is you favourite?

P: ok(.) what junk food is your favourite?

A2: french fries

P: french fries

A1: hambuger

P: hamburger ok (...) i don't know if cookies(.) may be considered junk food but i love cookies

A2: i love too(.)

A1: oreo

A2: oreo

P: OREO! (..) uhm:: i love the cookies(.) they are my favourite kind of junk food(.) uhm i have a sweet tooth(.) ok uh::::m number 4 what is the question?

A2: if we have ever had (???)

P: {olha para os alunos} so you don't(.) uh::h(.) ok number 5

A2: what is our favourite pasta sauce

A1: tomato

A2: tomato

A3: [tomato]

P: [tomato] sauce

A2: white

A1: white

A3: yeah the white one

P: yeah the white sauce! it's nice(.) i like it too no problem (..) number::: 6

A2: if we like to sprinkle something on our ice cream

A3: yeah

P: granola(.) people like granola

A3: canudinho

A2: {riso} canudinho

A2: creams i like creams

A3: jelly beans

P: ok yeah

A1: peanuts

A2: peanuts!

P: oh yeah peanuts(..) really? ice cream and peanuts?

A1: yeah (...) you know the:: top sundae?

P: yes! yes(.) oh! yes(.) very well very well(..) uh::: i like plain ice cream {riso} no jelly beans or peanuts or BANANAS or even uhm:: chocolate

A1: how can i say calda? tipo/

P:/yeah it's syrup (.) we say syrup

A1: syrup?

P: yeah(.) chocolate syrup

A1: i don't like it

P: really?

A1: uhum but i prefer peanut

P: ok(.) number 7

A2: if (????) our future

{parte incompreensível}

P: number 8 let's go

A2: if we ever tasted international dishes

A1: pizza!

{risos}

A2: hamburger!

A1: ice cream

P: ok

A1: ice cream is a:: international food?

P: ice cream?

A2: sushi teacher!

P: sushi? do you like sushi?

A3: no

P: anybody likes sushi here?

A2: yes

A1: i like

P: A3 doesn't like sushi! who likes sushi right?

A1: miojo

A2: miojo is nice

P: i prefer cup noodles

A1: cup noodles! it's nice

A2: tastes like melted plastic

A1: its/

P: /sorry?

A1: it's a nice plastic

P: it's a nice plastic tastes wonderful

{risos}

P: ok {bate palma} word choice! now you can uh::: you can just cross the odd one out ok? word choice(..) to cross one word out there is a word that doesn't match here ok? and then you have to:: to cross it off ok? you have to mince to mince is to {faz gesto com a mão}

A2: picar

P: picar ok?

A2: teacher what's the difference between mince and chop?

P: chop is to:: i don't know if their synonyms but chop is to cut in small pieces(.) mince is probably the same

A1: e fatiar?

A2: é(.) fatiar

P: fatiá::: is to slice

A2: yeah

P: to slice a:: fatiar(.) slice(.) yeah? the verb? [ok(.)] uh:::

A1: [to slice?]

P: yeah to slice(..) next one is to::

A2: toss

P: toss is like this {faz gesto com a mão} just throwing lightly yeah? some people fry eggs and they like(.) yeah? you toss it(.) ok? jogar(.) right? next one it to?

A3: whisk?

P: to whisk is to (.) like(.) when people(..) when some people are preparing cakes they WHISK the mixture(.) like(.) like cakes or pies

A1: [esse eu sei]

P: [how do we] say that in portuguese?

A2: teacher?

A1: bater?

P: bater yes bater

A1: teacher! whisk is a drink?

P: whiskEY yes

A1: with i?

P: e-y(..) the next one is to?

A2: stir

P: stir(.) stir is like/

A1: /stir?

P: yes stir(.) stir is like {faz gesto com a mão} imagine this is a(.) use your imagination {riso} imagine this is a big cup and i have some milk in it and i(..) put some chocolate and then i stir

A2: what's the difference between whisk and stir?

A3: and mix?

P: whisk is like(.) uhm is like using your(.) strength and stir is like {gesto e assovio} it's not the same(.) uhm mix? [uh:: (..) mix as in stir]



A2: [mixing like this] {gesto}

P: might be might be

A2: might be

P: ok but stir is doing something like this {gesto} A1 what did you say?

A1: misturar?

P: yes(.) misturar mexer ok(.)

A1: agitar? pode ser agitar?

P: agitar é shake(.) shake

A1: agitar antes de beber?

P: shake before drink shake before using(.) shake ok?

A1: então é tudo misturar?

P: whisk and stir(.) yes(.) mexer (.) ok? so now you can(.) cross the odd one out ok?

A1: garlic i think is the:: is the word

P: now it's up to you(.) use the dictionary(.) google the words

{alunos falando entre si durante atividade}

A1: start with a

A2: i think it is

A1: have the word different

A3: aqui?

A1: start with a

P: don't you wanna search that?

A2: i don't have a cellphone

P: oh sorry for that

{alunos falam muito baixo + barulho do ar condicionado + barulho da rua compromete o áudio}

P: finished?

A3: ye:::s

P: compare your answers

{alunos comparam rapidamente}

A2: teacher

P: yes ok let's go first one is

As: apples

P: very good

A1: é pou!

{todos riem}

P: {riso} ok(.) the difference between a (??) internet and a (????)

A2: he still using internet explorer

A3: i use explorer

P: i i i don't like to use internet explorer

A3: because like(.) i use my mom's

P: i use google i prefer chrome

A1: teacher is ôpera?

P: yes, opera ok(.) google trip is better ok(.) to toss!

...

P: imagine is you are mixing pasta

A2: pasta cake!

A1: you have two whisk teacher?

P: they say pasta because [(??)] pasta? ok? pasta

A1: [teacher?]

P: ok next one(.) to?

A2 3 A3: stir up

A1: teacher but if we:: i can stir:: the:: pasta?

P: no because uh:: stir is more for liquid

A1: hum::

P: [like coffee] water

A1: [and for] food? food?

P: food is mixing(.) mixing salad yeah(.) alright? that's it!

-----

P: ok class let's go to review 2 and(.) uhm:: let's:: begin with the:: this lilac box(.) not sure if it's(.) i always get confused between purple and lilac(...) ok(.) lilac(.) A2 you can read the first one(.) if you really want

A2{lendo o texto}: if you really want to know how it feels you mus you must put yourself in my shoes

P: uhum(..) next one

A2: me?

P: yeah

A2: {lê mais duas frases} teacher is there a song with the put yourself in my shoes?

P: i don't know

A2: because it sounds like a song put yourself in my shoes

P: yeah (..) maybe(.) maybe (...) ok let's go to make the best of(.) do you have any questions about this one? make the best of?

A1: is it like in portuguese? that you tried the most?

P: yes

A1: teacher

P: to:: to make the best of the situation(.) right?

{A1 acena que sim}

A2: teacher(.) when i say(..) his skin is (??) on her i mean he is avoiding her?

P: it's a good question(.) maybe(.) yeah uh:: cause language is rich so make use of this(..) uh:: make use of this uhm::: expressions to talk about them or whatever

-----

Depois do intervalo de 5min o professor pede pra fazerem uma composition

Os alunos vão tirando suas dúvidas em português e o professor responde em inglês