



MARCADORES DISCURSIVOS EM SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE): UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE O DISCURSO DOCENTE

Tradução disponibilizada pelos próprios autores do artigo “Discourse markers in an English as a Foreign Language (EFL) classroom setting: a reflexive teaching study”, publicado na Revista Prática Docente em junho de 2019.

DOI: [10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p723-742.id625](https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p723-742.id625)

Alan Tocantins

Fernandes

Doutorando em Linguística
(UNEMAT)

alantfernandes@gmail.com

Resumo: Este artigo é um estudo reflexivo de ensino que investiga o uso de marcadores discursivos (MDs) em uma sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) com falantes não nativos. É um estudo qualitativo e quantitativo que se concentra no discurso do professor, analisando as ocorrências e frequências no uso de MDs durante a interação nas aulas. O corpus foi extraído de gravações realizadas durante quatro aulas, e documentada através de transcrições. Com itens selecionados e categorizados em um inventário, foi possível explicar as principais funções dos marcadores utilizados. Com o auxílio do software AntConc®, pode-se visualizar como as palavras e frases de interesse apareceram no corpus, além de suas frequências. A análise revela uma conscientização pragmática e o uso, ainda que com certas restrições, dos MDs na construção e organização da interação em sala de aula pelo professor, o que contribui para a coerência do seu discurso.

Palavras-chave: Marcadores discursivos. Estudo reflexivo. Língua estrangeira.



1 INTRODUÇÃO

Marcadores de discurso (doravante MDs) são uma característica do discurso oral e escrito e são amplamente utilizados para conectar partes de discursos – ou seja, o que já foi dito/escrito e o que será dito/escrito. São palavras ou expressões curtas que “geralmente aparecem no início das frases, mas também podem ser encontradas no meio ou no final” (FRASER, 1990, p. 389) para dar continuidade à conversa e compartilhar características de natureza lexical, semântica, sintática, funcional ou estilística (BRINTON, 1996).

A natureza em *tempo real* da oralidade significa que o falante precisa se ajustar a situações não planejadas e espontâneas e pode precisar usar esses recursos para fornecer a ajuda necessária para conectar ideias, enfatizar ou esclarecer um comentário, orientar ouvintes ou chamar a atenção deles, mas também demonstrar atitude em relação ao que está sendo dito ou simplesmente dar tempo ao orador para pensar no que vai dizer. Características paralinguísticas e gestos não verbais (e.g. linguagem corporal, expressões faciais, tom de voz etc.) podem ser considerados como uma possível extensão dos MDs. No entanto, esses recursos não estão no escopo deste trabalho.

Este é um estudo reflexivo de ensino que observa a atividade oral do professor e as condições criadas para o uso de idiomas estrangeiros na sala de aula. No entanto, ele não se concentra nos contextos da sala de aula de uma perspectiva de aquisição de linguagem e nem tenta comparar o uso de MDs com falantes nativos. Ele examina as escolhas e usos dos MDs (na língua inglesa) pelo professor, as maneiras pelas quais eles refletem a consciência pragmática e os efeitos na interação em andamento, em um ambiente controlado, como a sala de aula.

Para esta pesquisa, analisamos os dados coletados em sala de aula de uma instituição brasileira, na qual o Inglês como Língua Estrangeira (ILE) é uma realidade tanto para o professor quanto para os alunos; somos da opinião de que aspectos pragmáticos são de grande relevância nesse cenário. Ao analisar as escolhas e a frequência dos MDs de uma perspectiva funcional, esperamos ter uma indicação da consciência pragmática do professor e uma melhor imagem de sua dimensão social da língua.

Assim, além de investigar os aspectos interacionais de diferentes tipos de MDs, suas funções e frequência em que são usados em sala de aula, tentamos investigar os possíveis efeitos que eles transmitem analisando as informações codificadas linguisticamente em seu significado e os tipos das relações que o falante discerne entre diferentes partes do discurso.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

O uso de MDs por professores não nativos de ILE não foi ainda amplamente pesquisado. As aulas de ILE geralmente acontecem em ambientes com características contextuais que devem ser uma forma mais retida; achamos que a maneira pela qual professores não-nativos de ILE e estudantes constroem significado nesses ambientes – particularmente ao lidar com tópicos que envolvem um pensamento crítico, como foi o caso neste estudo – bastante intrigante. Se, para professores falantes nativos, o uso de MDs ocorre quase que automaticamente, o uso estratégico desses recursos pode revelar-se mais difícil para professores não-nativos de ILE.

Os MDs são características importantes do inglês falado e estão à frente da interpretação do discurso. Como observado por Schiffrin (1987, p. 9), “dispositivos coesivos não criam significado; são pistas usadas por falantes e ouvintes para encontrar os significados subjacentes aos enunciados superficiais”.

O ensino dessas características específicas do inglês falado foi abordado por Hilliard (2014). Ela defende o reconhecimento e o emprego desses recursos de convenções gramaticais faladas para se comunicar de maneira mais eficaz e incentiva os professores a praticar e apoiar a prática entre os alunos. A autora observa ainda algumas questões pedagógicas que podem surgir (por exemplo, a falta de material autêntico).

Walsh (2006, p. 30) argumenta que “os alunos têm o potencial de internalizar o novo idioma e torná-lo seu; esse processo é facilitado quando suas contribuições são moldadas pelas intervenções dos professores”. Apesar da falta de consenso sobre a abordagem adotada pelos professores ou até que ponto eles devem ensinar aspectos da gramática falada, essa prática permitiria que os alunos soassem mais autênticos, naturais e fluentes. Os aspectos pragmáticos da comunicação podem ser transmitidos de professores para alunos ou entre os próprios alunos. Além disso, o relacionamento interpessoal entre professores e alunos é afetado pela maneira como os professores usam esse conhecimento.

Na oralidade, os MDs são frequentemente reduzidos ou não estressados fonologicamente (BRINTON, 1996). Essas expressões aparentemente vazias, mas de grande importância na elocução para estabelecer relações entre tópicos, são também chamadas de *marcadores pragmáticos* por Brinton (1996), em alguns casos, devido à sua função na linguagem, no que se refere à intenção do falante. A autora destaca as funções pragmáticas dos MDs para compará-las com as contrapartes gramaticais ou semânticas. Ela acrescenta que o termo pragmático “captura melhor o leque de funções preenchidas por esses itens” (1996, p. 30).



Essa abordagem, no entanto, não corrobora inteiramente com o proposto por Fraser (1988), que considera os MDs um subtipo de marcador pragmático – *marcadores de comentários*, mais precisamente, adjetivos lexicais e independentes de uma frase já bem formada. Devido a essa ligeira falta de consistência em uma definição central para os MDs e/ou marcadores pragmáticos, este estudo se refere a eles de forma intercambiável.

A independência sintática do ambiente dos MDs foi observada por Fraser em outros trabalhos (1990; 1999; 2009), que os denominou como palavras e expressões que indicam a relação entre um enunciado e o discurso anterior. Para o autor, os marcadores “tipicamente sinalizam uma relação entre o segmento do discurso que os hospeda e o segmento anterior do discurso, talvez produzido por outro falante” (FRASER, 2009, p. 296).

O trabalho de Levinson (2007) sobre pragmática também levantou um ponto nesse sentido. Ele destaca palavras e frases em inglês de usos iniciais de enunciados, como *but, therefore, in conclusion, to the contrary, still, however, anyway, well, besides, actually, all in all, so, or after all*, que “indicam, muitas vezes de forma complexa, como o enunciado que contém tais palavras/frases é uma resposta, ou continuação, de parte do discurso anterior” (LEVINSON, 2007, p. 108).

Como são sintaticamente separados do restante da frase, a omissão de MDs não traz grande conflito ao que está sendo dito, e o mesmo é verdade do ponto de vista semântico. Brinton (1996, p. 33) apontou que “por causa de sua frequência e natureza oral, os marcadores pragmáticos são estilisticamente estigmatizados e avaliados negativamente, especialmente em discursos escritos ou formais.” Ela acrescenta que eles são “deplorados como um sinal de falta de fluência e descuido.”

Embora os MDs não sejam semanticamente ou sintaticamente essenciais em uma estrutura de sentença, eles têm grande importância comunicativa e interpessoal nas conversas cotidianas – formais e informais. Para Brinton (1996, p. 35), “se os marcadores forem omitidos, o discurso é gramaticalmente aceitável, mas seria julgado ‘antinatural’, ‘complicado’, ‘desarticulado’, ‘indelicado’, ‘hostil’ ou ‘dogmático’ no contexto comunicativo.”

Para Fraser (1990, p. 390), alguns MDs “não criam significado, assim como outros marcadores de comentários, como franca e surpreendentemente, mas apenas orientam o ouvinte para uma relação de discurso específica”. Schiffrin (1987) observa que os MDs exibem uma relação de conteúdo, mas não a criam. Portanto, a estrutura e o significado dos argumentos podem ser preservados mesmo sem marcadores. Ela elucida ainda mais:

[...] Esses significados principais não variam de um uso para outro; pelo contrário, o que muda é o espaço do discurso em que eles aparecem – a posição desse espaço em uma estrutura de troca, ação e ideia, mas também de participação e/ou em um estado



de informação. Isso sugere, então, que os marcadores em si não transmitem significados sociais e/ou expressivos. Em vez disso, os marcadores estão situados em faixas de discurso muito diferentes, e é a expressão dentro dessa faixa de discurso que é interpretada para o significado social e/ou expressivo (SCHIFFRIN, 1987, p. 318).

Em outras palavras, independentemente do significado pertencente ao marcador, ele deve ser compatível com os significados do discurso ao seu redor.

2.1. O QUADRO DE ANÁLISE

Como uma lista completa de marcadores seria impraticável, este estudo restringiu-se a uma adaptação do inventário de marcadores pragmáticos no inglês moderno proposto por Brinton (1996), compilado por meio de um “consenso parcial sobre os membros da categoria de marcadores pragmáticos que receberam atenção acadêmica detalhada”. Como resultado, uma lista de 23 itens linguísticos frequentes foi gerada.

Schubert (2010) investigou a autenticidade de materiais didáticos para ILE no contexto brasileiro. Em seu estudo, 16 livros de inglês publicados no Brasil entre 1992 e 2007 foram analisados para determinar se esses materiais incluíam características discursivas ou linguagem mais coloquial que poderiam contribuir para conversas mais espontâneas. Ela percebeu que havia uma preocupação e um claro esforço de alguns autores e editores de materiais de ensino de aproximar os insumos e tarefas pedagógicas do mundo real. Ela também observou um objetivo claro de conscientizar o aluno sobre as formas linguísticas frequentemente usadas no discurso oral de falantes nativos da língua inglesa, que incluíam o uso de expressões como: *right, I mean, you know, well, anyway*, por exemplo.

Em outro estudo realizado no contexto brasileiro, Simões (2004) estudou a autenticidade na abordagem da comunicação, observando aulas de estudantes de ILE. Em suas transcrições, MDs semelhantes aos compilados por Brinton (1996) podem ser encontrados com bastante regularidade: *you know, I think, yeah, ok/okay, so, now*, entre outros. Assim, apesar de não incluir todos os principais itens listados por Brinton, ambos os estudos brasileiros corroboram, até certo ponto, a seleção da autora.

Nem todos os itens propostos por Brinton foram também aplicáveis ao contexto deste estudo – alguns foram removidos e outros incluídos arbitrariamente. Brinton (1996, p. 31) chama a atenção para o fato de que “há pouco acordo entre os estudiosos sobre o inventário de formulários a serem incluídos na categoria de marcador pragmático no inglês moderno.” Ela acrescenta que “a maioria dos estudiosos simplesmente lista exemplos representativos.”

A inspeção qualitativa detalhada do corpus é de grande importância na detecção de regularidades e padrões frequentes nos dados, mas também para interpretar de perto o uso pelo falante de certos itens lexicais. Um exemplo disso é o uso do item *like* – um verbo, uma



preposição ou mesmo um substantivo –, mas seu papel como *hedge*, portanto, não baseado em significado semântico ou status gramatical, ajuda a trazer fluxo ao discurso, com significado e objetivo. Esta análise não seria possível sem uma abordagem qualitativa.

Por outro lado, a análise quantitativa é essencial para evidenciar as frequências em que itens específicos são usados. Isso nos permite observar as preferências do falante pelo uso de um item em vez de outro. Conforme argumentado por Schiffrin (1987), várias opções de coerência para quem fala e quem está ouvindo estão sempre disponíveis e essas opções não são categoricamente necessárias, nem proibidas. A análise quantitativa, portanto, pode nos permitir explicar o que o falante optou por usar e identificar o grau em que um certo padrão ocorre.

Este estudo trata do paradigma funcional dos MDs, de acordo com Schiffrin (1987), cujo modelo de coerência na fala também pode ser considerado um modelo de discurso. Seu modelo multifuncional concentra-se na coerência local, que é “construída por meio de relações entre unidades adjacentes no discurso, mas pode ser expandida para levar em conta dimensões mais globais da coerência” (1987, p. 24).

Seguindo esse paradigma, os MDs do presente estudo são classificados em acordo com categorias funcionais propostas por Schiffrin. Vale ressaltar que qualquer item linguístico pode desempenhar mais de uma função. As quatro categorias funcionais propostas pelo modelo são divididas da seguinte forma:

1. *Referencial*: esta função normalmente transmite um significado semântico e informações sobre como o discurso é sequenciado ou coordenado, marcando o que foi dito e o que será dito, mas também indicando relações diferentes (causa, contraste, reorientação/digressão, alternativa etc.) no discurso; também ajuda na organização conversacional.
2. *Estrutural*: lida com a sequência em um discurso, mas em um nível transitório – de um tópico para outro, como um dispositivo de transição de turnos (e.g. iniciar ou se revezar, fornecer respostas) ou para informar o ouvinte sobre como as unidades de discurso são sequenciadas. Eles também podem ser usados para continuar ou resumir tópicos
3. *Cognitiva*: inclui a organização do conhecimento de indivíduos e processos internos dinâmicos (e.g. opiniões, intenções, desacordo, comparações) pelas quais inferências podem ser feitas. Além disso, pode se referir ao estado em que o interlocutor/ouvinte “tem informações sobre algo” – i.e., *meta-conhecimento* sobre o que os interlocutores e ouvintes sabem sobre o conhecimento um do outro; esta função também indica um processo de pensamento (e.g. *erm, I think, I guess* etc.).
4. *Reparo/esclarecimento*: atividades de expressão que permitem que os locutores localizem/substituam informações anteriores e designem a intenção do locutor de



reformular um pensamento, uma ideia etc. A natureza dessa função permite que os locutores ajustem sua orientação ao que foi dito até a próxima unidade de conversação surge. Schiffrin (1987, p. 74) nos lembra que “quase tudo o que alguém diz é candidato a reparo pelo próprio falante ou por um ouvinte”.

Ainda no que diz respeito às funções de MDs, além do modelo proposto por Schiffrin, este estudo também segue a sugestão de Brinton (1996) sobre seu agrupamento em duas categorias principais:

1. *Função interpessoal*, que expressa atitudes, avaliações, julgamentos, expectativas e demandas do falante. Essa função lida com a natureza da troca social – ou seja, os papéis atribuídos ao falante e ao ouvinte.
2. *Função textual*, que se refere às maneiras pelas quais o falante cria passagens coesas do discurso para estruturar o significado como texto, “usando a linguagem de maneira relevante ao contexto” (BRINTON, 1996, p. 38).

Assim, no presente estudo, os MDs são entendidos como itens lexicais com fins interpessoais e textuais. Concordamos com Schiffrin (1987) e Brinton (1996) quando elas afirmam que o uso de marcadores é opcional e que sua remoção de um enunciado não alteraria muito (se é que altera de alguma forma) a sua estrutura ou o seu conteúdo proposicional. Nessa visão, os MDs podem ser gramaticalmente opcionais e semanticamente vazios, mas com grande relevância pragmática e implicações importantes nas práticas de ensino.

3 METODOLOGIA

O corpus para o presente estudo foi extraído de gravações realizadas durante quatro aulas, entre maio e junho de 2016, totalizando cerca de oito horas de material gravado. A coleta de dados ocorreu no curso *Language Development in Academic Contexts*, como parte do programa Inglês Sem Fronteiras – uma iniciativa do governo federal brasileiro. O curso teve como objetivo melhorar a confiança e a competência de estudantes adultos e funcionários públicos vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no uso do inglês em um ambiente acadêmico.

O grupo era composto por sete alunos, mas em nenhum dos dias em que as gravações ocorreram, todos os alunos estavam presentes. Como a fala do professor era o objeto da pesquisa, a câmera enquadrava apenas a sua imagem. No entanto, alunos e professor (todos maiores de idade) assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, o qual acordava com o(s) sujeito(s) do estudo, o direito de uso da imagem/áudio pelo pesquisador.

As aulas eram de conversação, essencialmente, e abordavam os seguintes tópicos:



1. o uso da tecnologia na vida cotidiana e previsões de seu uso no futuro;
2. como a sociedade se tornou dependente da tecnologia;
3. o papel da ciência nos programas espaciais e como a humanidade pode se beneficiar;
4. o papel dos programas de auxílio na sociedade.

Uma vez concluída toda a gravação, foi realizado um recorte com enfoque na fala do professor, já que se trata de um estudo reflexivo de ensino. A seleção, portanto, compreendeu todos os enunciados realizados pelo professor durante as quatro aulas, que incluíam instruções, explicações, mas também outros recursos interacionais, como marcadores de transição ou verificações de confirmação. Qualquer interação com os alunos ou sobreposição do professor detectada na gravação foi considerada e documentada nas transcrições. Certamente, nenhuma generalização sobre a interação em sala de aula poderia ser feita com base apenas em quatro lições, mas deve-se enfatizar que esse não era o objetivo do estudo.

As conversas podem ser multidimensionais, às vezes sobrepostas, com ideias mudando muito rapidamente ou de maneira não planejada. Portanto, a gravação e a subsequente transcrição das conversas foram de suma importância. Para o estudo de MDs com várias palavras em um corpus legível, foi necessário reunir os itens selecionados em um inventário, seguido pela categorização de seu conteúdo. A exibição escrita dos dados ajudou a organizar as categorias descritivas a serem analisadas.

Como os MDs operam dentro e fora das sentenças, nesta análise foi necessário passar de níveis lexicais (ou sentenciais) para os níveis do discurso, conforme sugerido por Schiffrin (1987). Por esse motivo, foi necessária uma combinação de análises qualitativas e quantitativas, pois as consideramos complementares entre si para este estudo.

Para visualizar como as palavras e frases de interesse apareceram no corpus e sua frequência, foi utilizado o *software* AntConc[®] – uma ferramenta multiplataforma de *freeware*, fácil de operar, para a realização de pesquisas em linguística de corpus. Entre muitos recursos, o programa permite a contagem de palavras/expressões para todo o corpus, apresentando-os em uma lista ordenada e permitindo rapidamente a localização dos mais frequentes. Apesar da grande ajuda prestada pelo *software* na contagem, disposição e listagem dos itens de interesse, o mesmo apresenta muitas limitações na diferenciação dos diferentes papéis discursivos dos itens, o que impedia que essa parte fosse feita automaticamente pelo programa.

A seleção dos itens deste estudo levou em consideração aqueles que foram incorporados na conversa, exibindo mensagens dependentes do contexto e consequências sequenciais de



determinados atos de fala, por exemplo: conjunções (se, porque, então, mas), interjeições (*oh*), exclamação (*well*), *hedges* (*kind of, like*) ou elementos de aspecto (*now, just*).

Na tentativa de aplicar os modelos multifuncionais propostos por Schiffrin (1987) e Brinton (1996), o número de MDs que apareceram no discurso do professor é organizado e exibido em uma tabela para que os empregos de marcadores, postos em uma ordem de frequência em que ocorreram, possam ser facilmente visualizados. A tabela também mostra a diferenciação dos papéis discursivos de cada item, conforme propostos pelos modelos supracitados. Outras tabelas são também usadas para organizar e exibir amostras para análise dos MDs extraídos das transcrições, destacando cada MD e numerando cada enunciado, para fins de organização. Estes dados são mostrados na seção a seguir.

4 RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta um inventário multifuncional dos MDs utilizados pelo professor nas quatro aulas gravadas – as falas dos alunos, portanto, não foram consideradas para este estudo.

Tabela 1 - Frequência de uso e funções dos marcadores de discurso no corpus (Total = 5,511 palavras)

Marcadores Discursivos	Frequência	%	Função
<i>okay</i>	102	1,85	Estrutural
<i>and</i>	89	1,61	Referencial; Estrutural
<i>so</i>	81	1,47	Referencial; Estrutural
<i>yeah</i>	51	0,93	Referencial; Estrutural; Cognitiva
<i>or</i>	38	0,69	Referencial; Estrutural
<i>but</i>	36	0,65	Referencial; Estrutural
<i>because</i>	24	0,44	Referencial; Estrutural
<i>erm</i>	24	0,44	Cognitiva
<i>I think</i>	17	0,31	Cognitiva
<i>then</i>	14	0,25	Referencial; Estrutural
<i>like</i>	12	0,22	Cognitiva
<i>now</i>	11	0,20	Referencial; Estrutural
<i>first/first of all</i>	09	0,16	Estrutural
<i>right</i>	07	0,13	Estrutural
<i>well</i>	06	0,11	Estrutural; Cognitiva
<i>kind of</i>	04	0,07	Cognitiva
<i>I mean</i>	03	0,05	Cognitiva; Reparo/esclarecimento
<i>oh</i>	03	0,05	Cognitiva
<i>actually</i>	02	0,04	Reparo/esclarecimento
<i>great</i>	02	0,04	Estrutural
<i>you know/y'know</i>	02	0,04	Cognitiva
<i>anyway</i>	01	0,02	Estrutural
<i>the thing is</i>	01	0,02	Cognitiva

Fonte: Dados do autor

Conforme mostrado na Tabela 1, a maioria das ocorrências de MDs em sala de aula observadas neste estudo foram *estruturais*, seguidas de *referenciais*, *cognitivas* e bem menos frequente no uso de marcadores de *reparo/esclarecimento*. Eles se enquadram nas duas categorias defendidas por Brinton (1996), pertencentes aos modos de linguagem “textual” e

“interpessoal”. A maioria dos marcadores denotou organização conversacional, estruturas de troca (e.g., perguntas e respostas), *turn-taking*, alternativas, contrastes, mas também expressou respostas/reações ao discurso anterior, solicitou confirmação ou entendimento do ouvinte, entre outros recursos.

Surpreendentemente, o item *okay* teve mais entradas no corpus, e uma análise qualitativa mais minuciosa também revelou seu uso multifuncional. Esperava-se que itens com funções importantes no sistema gramatical (e.g., conjunções como *and*, *or* e *but*) estivessem no topo da lista, mas *okay* ocorreu com mais frequência no corpus.

Nas tabelas como os recortes para a análise, leia-se:

(.) = pausa muito curta; (..) = pausa curta; (...) = pausa mais longa

(*n*) = número de enunciado, para fins de organização

Tabela 2 - Amostras para análise do marcador discursivo *okay*

(1)	one paragraph summarizing and justifying your opinion (..) okay (..) providing one example to support your view
(2)	okay (..) can we check the answer (?)
(3)	okay (..) that costs a lot of money
(4)	okay guys (..) sorry to interrupt you there but (..) let's carry on (.)
(5)	okay so you're one step ahead (.)

Fonte: Dados do autor

Okay funciona como um sinal para aprovar, aceitar, declarar apoio e confirmar a validade do que está sendo dito (3); como um dispositivo de ligação entre duas fases (1); como marcador de transições (2); como dispositivo de pré-fechamento (5); como marcador de retorno de uma partida temporária do assunto principal, ou seja, digressão (4). Schiffrin (1987), Fraser (1990) e Brinton (1996) abordam a aparente multifuncionalidade dos MDs, já que eles podem ser usados simultaneamente de diversas maneiras.

Assim como *okay*, itens como *well* e *so* também podem funcionar como dispositivos de pré-fechamento (6 e 7), mas também para restabelecer um tópico anterior ou iniciar outra rodada de conversa (8 e 9).

Tabela 3 - Amostras para análise dos marcadores discursivos *well* e *so*

(6)	well (...) these things (...) they can happen (.)
(7)	so (...) there are many cases of crime (.)
(8)	well , he is (...) or he was (.) because he's dead (.) unfortunately (.)
(9)	so (.) how much do you like technology (?)

Fonte: Dados do autor

Como MD, no entanto, *well*, assim como *oh* e *erm*, não apresentam significado semântico ou status gramatical. Nesse sentido, Schiffrin (1987, p. 64) nos lembra que “marcadores nunca são obrigatórios”, o que significa que “qualquer enunciado precedido por um marcador também pode ter ocorrido sem esse marcador”. A autora nos deixa com um

questionamento sobre quais as funções que a *ausência* de um marcador também teria. Podemos indagar se indagar se as expressões (6) a (9) soariam mais naturais ou autênticas sem os marcadores.

O que difere os marcadores *well*, *oh* e *erm* é que, enquanto *well* contribui no nível interacional, *oh* e *erm* contribuem no nível cognitivo, i.e., como o conhecimento é distribuído através da conversa e quão certo (ou confiável) ele é. É um recurso que eles compartilham com outros itens, como *I think*, *like* e *y'know*.

I think e *erm* foram os MDs cognitivos mais frequentes no corpus. Embora *I think* possa evocar certa imprecisão ao discurso (10), é um verbo assertivo (11) que também pode ser usado para chamar a atenção (12).

Tabela 4 - Amostras para análise do marcador discursivo I think

(10)	I think they're just talking. (..) I don't think it's a lecture, it's just a conversation
(11)	So as long as I can hear and make notes, that's enough I think
(12)	I was not going to tell you, but I think you should know

Fonte: Dados do autor

Apesar de não ter um significado específico, *erm* preenche o tempo (13) e permite que o falante recomponha seus pensamentos (14), funções que *well*, *like*, e *I think* também desempenham. São importantes funções comunicativas e interpessoais, que fazem a conversa fluir com mais facilidade e naturalidade.

Tabela 5 - Amostras para análise do marcador discursivo erm

(13)	she's going to say something to support what she's saying ... erm (...) she's going to give some descriptions of the area where she lives
(14)	they have great education but they have the biggest number of prisoners (...) erm (...) in the world (..) in proportion to the population

Fonte: Dados do autor

Hedges, como *kind of* e *like*, sugerem que um segmento deve ser interpretado de forma menos literal (15). Eles também podem ser usados quando o falante procura uma expressão mais apropriada (16) ou um termo alternativo (17). *Like*, em particular, aparece com números aproximados (18), mas também é comum encontrar esse tipo de marcador expressando exageros ou eventos incomuns (19).

Tabela 6 - Amostras para análise dos marcadores discursivos like e kind of.

(15)	it's a kind of (..) prediction
(16)	it's kind of (..) it's something like what this guy did here ok (?)
(17)	but concerned can mean like (..) worried for example
(18)	let's do this, like , in 2 minutes (?) or maybe just one minute
(19)	they're like sixteen or seventeen and they go to prison with adults

Fonte: Dados do autor



Um dos MDs mais versáteis e amplamente aplicáveis no corpus é *yeah*, com 51 ocorrências. *Yeah* apresenta uma função interpessoal clara, pois muitas de suas ocorrências expressam reconhecimento como resposta (20), mas também sinalizam para a atenção do falante (aqui, o *ouvinte* na interação) (21), o reconhecimento de informações familiares (22) e o recebimento de novas informações (23). *Yeah* mostra cooperação na conversa instigando o ouvinte a atestar esse conhecimento (24) ou incentivando-o a continuar (25); é também usado pelo falante como marcador de reação que também tem a função interpessoal de transmitir concordância (26).

Tabela 7 - Amostras para análise do marcador discursivo *yeah*. (S = student; T = teacher)

(20)	S ₄ : Was he was criticized (?) T: Yeah , another author criticized him (.)
(21)	S ₁ : I agree with that completely T: Yeah (?)
(22)	... because criminals will always exist yeah (?)
(23)	S ₁ : the things we have today, all this technology (..) and they don't see where the physics is, where mathematics is there ... they don't see that ... this is a really big problem T: Yeah
(24)	it's interesting that he made all those predictions yeah (?)
(25)	S ₁ : Maybe it is interesting to make a small test, because I had problems with a small presentation a few years ago (...) T: Yeah (?) S ₁ : The sound was not so good
(26)	S ₃ : but there are more (...) letters than numbers T: yeah (.) yeah (...) we have eight letters and we have six numbers

Fonte: Dados do autor

Assim como *yeah*, *y'know* pode ser um marcador de meta-conhecimento para quem fala e para quem ouve, indicando sua familiaridade com uma informação ou conhecimento em particular (27), mas também o que é senso comum (28). *The thing is* (29) pode marcar novos conhecimentos, não compartilhados anteriormente com o ouvinte, ou servir para enfatizar esse conhecimento.

Tabela 8 - Amostras para análise dos marcadores discursivos *y'know* e *the thing is*

(27)	not probable (...) not possible (...) y'know (...) unlikelihood
(28)	Carl Sagan said this in the late 80s (.) so he said this (...) y'know (...) more than 30 years ago
(29)	ok (...) that's fine (...) but look (...) the thing is (...) if you say probably (...) you're making a prediction

Fonte: Dados do autor

Fraser (1988; 1990) e Brinton (1996) apontam que frases, fragmentos de frases e cláusulas também podem ser incluídas na classe dos MDs, que contribuem para o conjunto heterogêneo de formas, difíceis de colocar em uma categoria tradicional. Pedacos de frase como *y'know*, *the thing is*, *I mean* servem também para marcar estruturas de discurso ou para atuar como “preenchimentos” de conversas, que dão ao falante tempo para pensar no que dizer a



seguir na conversa em tempo real. No entanto, estas não deveriam ser consideradas os únicos atributos das expressões mencionadas.

Schiffrin (1987) observa que, além de direcionar para obter o envolvimento do ouvinte em uma interação, *y'know* também pode ser usado como um “apelo do falante ao ouvinte por consenso” ou como se estivesse buscando um esforço cooperativo ou um alinhamento entre eles, o que parece ser o caso em (27) e (28). Dessa forma, contrasta com *the thing is* (29) e *I mean* (30), que marcam a orientação do falante.

Tabela 9 - Amostras para análise dos marcadores discursivos *I mean* e *actually*

(30)	I mean (...) my name was on the list (...) but it doesn't always work like that (...) I mean (...) they have to give a name of a teacher but we don't know who is going to be there
(31)	we're going to read this text and decide which of these statements is true (...) actually if they are mentioned in the text or not

Fonte: Dados do autor

Expressões como *I mean* e *actually* parecem indicar um esclarecimento (30) ou retificação (31) do que está sendo dito, o que as coloca na função textual defendida por Brinton (1996). Apesar de seu status gramatical como advérbio, *actually* incorpora aqui uma função pragmática, usada para indicar a relação do enunciado com o discurso circundante. Assim como *y'know* e *the thing is*, *I mean* é uma cláusula lexicalizada (SCHIFFRIN, 1987, p. 327). Apesar de terem essa característica em comum, a expressão *the thing is* indica que uma informação adicional se aproxima, enquanto que *I mean* indica uma paráfrase ou modificação de um enunciado do passado, e *y'know* pode indicar enunciados anteriores ou futuros.

Schiffrin (1987, p. 324-325) compara o uso de *I mean* e *y'know* e explica: “*I mean* visa um falante, uma vez que marca a orientação do falante em um enunciado; e em um texto anterior, pois de alguma forma, dá continuidade ao significado já apresentado no texto”. Ela acrescenta que *y'know*, por outro lado, “tem como alvo um falante e um ouvinte, pois abre um foco interativo nas informações fornecidas pelo falante”.

Vários marcadores da lista podem se destacar por suas características semânticas e gramaticais. Este é o caso de itens como *now*, *then*, *because*, *and*, *but*, *or*, e *so*. Os significados dêiticos dos advérbios temporais *now* e *then* influenciam seus usos em vários planos discursivos diferentes (SCHIFFRIN, 1987) – i.e., propriedades distais e proximais, respectivamente. Pode haver uma linha tênue entre as categorias de advérbios e marcadores de discurso e, portanto, é essencial um olhar mais atento ao contexto discursivo, confirmando a importância fundamental da análise qualitativa do corpus.

Como um MD, *now* coloca o enunciado mais próximo do espaço e do tempo do falante (32) e marca uma transição no tópico (33). Schiffrin (1987) observa que, nos argumentos interpessoais, *now* também chama a atenção para o próximo passo do falante (33), como um



contraste com o que precedeu, e denota a progressão do falante através de um discurso, direcionando-o para o que está por vir ao mesmo tempo que coloca o falante em uma posição de controle na fala (34). Ela acrescenta que, “em alguns discursos, *now* pode realmente marcar uma mudança em três partes – na estrutura da ideia, na orientação e na posição dos participantes” (SCHIFFRIN, 1997, p. 244).

Em uma função textual, *then* cria um link para um tempo anterior do discurso (35), mas também sinaliza que o evento a seguir é causado ou influenciado pela situação que precede. Nas ocorrências no corpus, *then* indica continuidade (36), marca uma conexão temporal (37) e dependência sequencial do discurso (38).

Tabela 10 - Amostras para análise dos marcadores discursivos *now* e *then*

(32)	we are using identity cards now (.) and everything
(33)	two sentences were not used, right (?) now , how about the ... ‘The discovery of the future’ (?)
(34)	now (..) you’re going to write one very short paragraph (...) one paragraph summarizing and justifying your opinion
(35)	... of course (.) then (.) people didn’t know more about science and technology
(36)	and then we’re going to read this text
(37)	it was a while ago ... and the reporter asked her if she had a message for her sister then
(38)	but then if you use it as an adjective you say voluntary

Fonte: Dados do autor

Schiffrin (1987) usa *now* e *then* para destacar a dificuldade em se diferenciar advérbios de marcadores no uso real. No caso de *then*, é particularmente difícil porque, segundo a autora, não está claro se essas duas funções são totalmente distintas. Para ela, tanto o uso adverbial quanto o marcador são dependentes sequencialmente e estão relacionados a conversas anteriores e futuras. Além disso, a natureza anafórica do adverbial *then* exibe uma relação temporal entre dois eventos linguísticos internos ao discurso (35) e (37), enquanto o marcador *then* exibe essa relação não apenas entre eventos linguísticos, mas entre garantias, inferências e ações (36) e (38).

Com relação aos outros itens com propriedades semânticas e gramaticais mencionadas acima, *and*, *but*, *or*, *because* e *so* ocorreram com considerável frequência no corpus. Por causa de suas propriedades, estes itens são contribuintes importantes para o discurso, com diferentes usos pragmáticos. Embora a conjunção *and* tenha aparecido com mais frequência no corpus, seu emprego se limitou a mostrar continuidade (39), adicionar novas informações (40) e *turn taking* (41).

Funcionando como contrapartida de *and* em coordenar o discurso, *but* marca uma ação contrastante. No corpus, as entradas expressam contraste em ideias (42) em condições de interação (43), mas também em mudanças de tópicos (44). Outro coordenador de discurso é *or*, com entradas regulares usadas para fornecer uma opção de mão dupla ao ouvinte. Essas opções



podem ser inclusivas (45) ou exclusivas (46 e 47). Ou seja, no primeiro um não exclui o outro, enquanto no segundo, ele exclui.

Tabela 11 - Amostras para análise dos marcadores discursivos *and*, *but* e *or*

(39)	we live in a society dependent on science and technology ... and hardly anyone knows anything about science and technology
(40)	... and those who survive they become (...) expert criminals
(41)	and what do overseas students mostly have problems with (?)
(42)	there's a good possibility (.) but if I say it's highly unlikely (.) it's a very remote possibility
(43)	but maybe today people are more interested
(44)	but anyway (...) let's go to the four images there
(45)	... it's a very remote possibility or probability that something is going to happen
(46)	I think he gave a talk or a lecture
(47)	if they are mentioned in the text or not

Fonte: Dados do autor

As propriedades gramaticais de *because* e *so* se apresentam sempre que contribuem para a organização funcional e referencial do discurso para indicar relações causais (48) e resultantes (49). Ambos podem ter uso pragmático nas estruturas de participação, indicando apoio a uma posição/argumento (50) e organizando e mantendo tópicos de discurso (51).

Tabela 12 - Amostras para análise dos marcadores discursivos *because* e *so*

(48)	I can say I don't go to these meetings because I don't fit in
(49)	we have eight letters and we have six numbers (...) so two are extra
(50)	do you think this is in a Brazilian context (?) or in general in the world (?) (...) because if you go to a country like Korea (.) they are very (.) technology oriented (.)
(51)	okay (...) so here we have some definitions (.) so let's just match the definitions first okay (?)

Fonte: Dados do autor

Para Schiffrin (1987, p. 210), além de contribuir para a estrutura de ideias dos enunciados, *because* e *so* também poderiam “marcar as relações entre as ideias e as inferências do falante/ouvinte com base nessas ideias, bem como as relações entre os motivos e ações declarados pelos falantes”. No entanto, todas as ocorrências apresentadas na Tabela 12 mostram uma função textual, pois denotam informações novas ou antigas (48), marcam dependência sequencial (49) e (50), e indicam um novo tópico ou uma mudança parcial no tópico (51).

Itens como *now*, *then*, *and*, *but*, *so*, *or*, e *because* possuem funções gramaticais claras (conjunções, advérbios etc.), e “são frequentemente incluídos na categoria de MDs se eles também servem funções pragmáticas” (BRINTON, 1996, p. 34). Tal afirmação corrobora a visão de Schiffrin (1987), quando a autora observa que os MDs são dependentes do contexto e obtêm sua função através do discurso. O autor acrescenta que não se sabe se “as distinções sintáticas entre advérbios e conjunções são neutralizadas nos níveis do discurso, ou se as propriedades sintáticas permanecem para diferenciar marcadores uns dos outros, de alguma forma” (SCHIFFRIN, 1987, p. 64).



A diversidade sintática dos elementos utilizados como marcadores, como preconizado por Brinton e Schiffrin, também pode ser encontrada em outras fontes gramaticais, como adjetivos (*great* e *right*). Como MDs, tanto *great* como *right* apresentam funções organizacionais na conversa, para sinalizar a abertura de tópicos (52 e 53), que também fornece uma marca de transição semelhante à de *okay*. Além disso, *right* tem um importante papel interacional para evocar resposta/atenção (54), o que de certa forma também pode sinalizar o fechamento de um tópico.

Tabela 13 - Amostras para análise dos marcadores discursivos *great* e *right*

(52)	great (.) so before we do the listening (.) this is just a small preparation
(53)	right (.) how was the holiday (?)
(54)	about his book (.) he said it has no base (.) scientific base (...) inaccurate, right (?)

Fonte: Dados do autor

Os resultados de frequência exibidos na Tabela 1 e a análise da amostra realizada sugerem que os MDs constituem uma ampla gama de funções do discurso em diferentes níveis categóricos (referencial, estrutural, cognitivo e de reparo/esclarecimento). Certamente, uma análise mais aprofundada dos MDs individuais seria altamente complementar.

Este estudo, no entanto, buscou identificar as principais características da linguagem de sala de aula proferida pelo professor em um contexto de ILE e, para esse fim, a análise aqui conduzida contribuiu para trazer à tona o principal paradigma funcional que essa variedade de MDs tem no ambiente de sala de aula e as possibilidades de interação sócio pragmática entre professor e alunos. Outras questões pedagógicas serão discutidas na próxima seção.

5 DISCUSSÃO

Este trabalho teve como objetivo uma intervenção reflexiva, observando o discurso de um professor na sala de aula, em que a EFL era o objeto de estudo. Por meio da gravação de vídeo, transcrição e posterior análise do emprego/frequência de MDs nesse ambiente, o presente estudo buscou identificar essas características importantes da linguagem proferidas pelo professor. Levinson (2007) aponta que a análise da conversa força o pesquisador a se concentrar nos padrões de interação que emergem dos dados, em vez de confiar em quaisquer noções preconcebidas que os profissionais da linguagem possam trazer para os dados.

Não tem sido dada atenção suficiente aos aspectos pragmáticos do uso da linguagem. Embora a aquisição da linguagem não esteja no escopo do presente trabalho, pode-se argumentar que um inventário restrito de opções exibidas pelo professor em sala de aula leva a menos oportunidades para os alunos perceberem maneiras diversificadas de falar. Como discutido nos trabalhos de Brinton (1996), Kramsch (1986), Nikula (2002), isso se deve principalmente à retidão na qual professores se expressam na interação em sala de aula.



Nikula (2002) destaca que isso também pode ser um reflexo do contexto institucional e de sua posição de autoridade. Kramsch (1986) observa que essa natureza controlada na sala de aula pode dificultar o desenvolvimento de habilidades comunicacionais mais autênticas ou naturais e, eventualmente, afetar a interpretação e negociação dos significados pretendidos.

Os falantes também podem sinalizar significados pragmáticos em outros tipos de situações – e.g., fora do ambiente de sala de aula. Embora seja cada vez mais comum que os alunos entrem em contato com outras línguas através da cultura popular ou da mídia social, as salas de aula ainda são contextos muito importantes para o uso da língua. Além disso, apesar do fato de que habilidades pragmáticas exigem um contexto “natural” que é muito difícil de ser formalmente produzido em uma sala de aula em que o inglês é uma língua estrangeira para os alunos e o professor, o uso de MDs ainda é desejado e esperado, por mais limitado ou repetitivo que seja.

Neste trabalho, para a construção e organização do discurso em sala de aula, o professor usou os MDs para: indicar sequências, contrastes, continuidade, novas informações, para sinalizar resultados e consequências, atrair/manter a atenção do ouvinte e evocar resposta/participação. No entanto, muitas repetições de marcadores ocorreram (e.g., *okay* e *yeah*) em diferentes funções, o que não significa necessariamente uma limitação no repertório do professor, mas como observado por Crible (2018), um caso de pouca fluência.

Nas aulas observadas para este estudo, não foram utilizados livros didáticos, o que nos permitiu investigar o uso de MDs durante a interação em sala de aula, com base em uma análise da fala do professor em tarefas semi-controladas e, portanto, com uma maior liberdade para se expressar e improvisar. Nos possibilitou também compreender melhor de que forma se deu tal interação, haja vista que todos os participantes eram não-nativos, além de examinar de uma forma mais detida e descrever a linguagem usada por um professor de EFL.

Depois de analisar os usos dos MDs, suas frequências e distribuição no cenário apresentado neste estudo, e investigar os possíveis efeitos que eles transmitem, analisando as informações codificadas linguisticamente em seus significados, pode-se observar que o professor usa principalmente os MDs para estabelecer relacionamentos entre tópicos – i.e., unidades gramaticais como *and*, *so*, *but* *or*, etc. –, mas também com uma função pragmática para comentar ou garantir o estado de entendimento das informações fornecidas (*okay*, *yeah*, *y’know*, *I mean* etc.).

As funções dos marcadores identificados neste estudo, seguindo as duas principais categorias sugeridas por Brinton (1996), foram ambas textuais e interpessoais. Enquanto a função textual está associada à construção da coerência do discurso (e.g., iniciar, encerrar ou



reparar o discurso, introduzir ou mudar parcialmente os tópicos, denotar informações novas ou antigas etc.), a função interpessoal está relacionada às reações e respostas durante a troca comunicativa (e.g., verificação ou demonstração de compreensão, atenção continuada durante a interação etc.).

Pode-se argumentar que a coerência na escrita é mais difícil de se sustentar do que na fala, uma vez que os escritores não têm pistas não verbais para informá-los se estão transmitindo suas mensagens de forma clara. Em outras palavras, nessa visão, os falantes podem ter a vantagem de situar suas estratégias e intenções comunicativas mais facilmente. Schiffirin (1987), no entanto, se atenta ao fato de que, apesar de termos um sentimento intuitivo sobre a (in)coerência em um discurso, pode ser difícil apresentar uma explicação fundamentada para tais julgamentos ou prever quais sequências serão interpretadas como coerentes. No entanto, os falantes devem ser encorajados a exibir uma gama mais ampla de elementos no discurso, de tornar seus padrões de coerência mais explícitos e, talvez, no caso dos professores, planejados com mais cuidado.

Falantes não-nativos geralmente têm uma base de conhecimento pragmático em sua língua nativa e encontrarão o equivalente em uma língua estrangeira para se expressar, embora o exame das frequências e da diversidade de itens usados nas aulas tenha mostrado que o conhecimento pragmático e os MDs poderiam ter sido, potencialmente, mais bem explorados. Os objetivos pedagógicos do professor não envolviam especificamente a introdução e a prática de MDs, mas todas as quatro aulas tinham uma clara abordagem interativa – excelentes oportunidades para se fazer uso de uma variedade maior de marcadores.

Se o principal objetivo do ensino de idiomas comunicativo é desenvolver as habilidades do aluno para se comunicar efetivamente em diferentes contextos, aspectos mais pragmáticos do uso do idioma devem ser enfatizados. Afinal, as salas de aula são contextos sociais e oferecem aos participantes excelentes oportunidades para entender, aprender e praticar características pragmáticas de grande importância na linguagem. O tempo para a interação também é crucial para que o objetivo da comunicação eficiente seja alcançado.

Uma última reflexão decorrente das observações não diz respeito ao uso de MDs na aula em si, mas que teve um efeito sobre a interação – já que este é um estudo reflexivo de ensino, achamos que valesse a pena observar. A julgar pela gravação e análise da transcrição das quatro turmas, foram detectadas longas falas do professor, o que comprometeu um maior envolvimento dos alunos – um pouco distante da pretendida participação de todos nesse tipo de aula. Também foi possível observar o uso repetitivo e extensivo da linguagem instrucional com muito pouco



(quando algum) espaço para interação, além de muita recapitulação do que foi dito e feito anteriormente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo utiliza abordagens qualitativas e quantitativas numa tentativa de observar as escolhas de MDs feitas por um professor durante a interação em sala de aula. Embora tenhamos conseguido tirar algumas conclusões, a lista de MDs apresentada aqui não deve ser considerada abrangente e definitiva. De fato, sugerimos que seja realizado um exame mais minucioso, com mais tempo de gravação e, talvez, incluindo características paralinguísticas.

Concluimos que não foram realizadas pesquisas suficientes, por exemplo, sobre as implicações para o ensino e a aprendizagem no que diz respeito aos MDs e mais luz poderia ser lançada sobre esse campo pouco explorado. Estudos futuros podem incluir como o uso de MDs na sala de aula influencia a aquisição de pragmática pelos alunos em uma língua estrangeira, por exemplo.

O discurso do professor foi selecionado na transcrição para servir ao propósito da análise a ser realizada aqui. No entanto, a transcrição pode ser revisada continuamente para exibir os recursos das interações perdidas na análise. Isso pode permitir novas ideias que podem levar a novas investigações.

Do ponto de vista reflexivo do estudo, é altamente recomendável que o próprio professor tome consciência da dimensão social do idioma que escolhe e usa. Dentro de todas as opções de MDs que poderiam ser potencialmente usadas em sala de aula para transmitir significado, o uso restrito ou repetido de marcadores poderia representar, a longo prazo, um obstáculo, ainda que menor, no processo de ensino/aprendizagem – como se fosse um mal uso de recursos. Igualmente importante é estar ciente de que o uso inadequado de MDs leva a mal-entendidos e dificuldades de interpretação.

REFERÊNCIAS

BRINTON, Laurel. **Pragmatic Markers in English**: Grammaticalization and Discourse Functions. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. 1996.

CRIBLE, Ludivine. **Discourse Markers and (Dis)fluency**: Forms and functions across languages and registers. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2018.

FRASER, Bruce. An Approach to Discourse Markers. **Journal of Pragmatics**. North Holland: Elsevier Ltd. v.14, pp. 383-395. 1990. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/037821669090096V>. Acesso em: 20 set 2019.



FRASER, Bruce. Types of English Discourse Markers. **Acta Linguistica Hungarica**. Hungary. v. 38 (1-4), pp. 19-33. 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44362602?seq=1>. Acesso em: 01 set. 2018.

FRASER, Bruce. What are discourse markers? **Journal of Pragmatics**. Boston, USA. v. 31, pp. 931-952. 1999. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216698001015>. Acesso em: 01 jun. 2018.

FRASER, Bruce. An Account of Discourse Markers. **International Review of Pragmatics**. Boston, USA. v.1, pp. 293-320. 2009. Disponível em: https://brill.com/view/journals/irp/1/2/article-p293_3.xml?language=em. Acesso em: 15 set. 2019.

KRAMSCH, Claire. From language proficiency to interactional competence. **The Modern Language Journal**. Chichester, United Kingdom. v. 70, pp. 366-372. 1986. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x>. Acesso em: 20 set. 2019.

HILLIARD, Amanda. Spoken Grammar and Its Role in the English Language Classroom. **English Teaching Forum**. USA. v. 52, nº 4, pp. 2-13. 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1050242>. Acesso em: 20 set. 2019.

LEVINSON, Steven. **Pragmatics**. Cambridge: University Press. 2007.

NIKULA, Tarja. Teacher talk reflecting pragmatic awareness: A look at EFL and content-based classroom settings. **International Pragmatics Association**. Budapest, Hungary. v. 12:4, pp. 447-467. 2002. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/prag.12.4.03nik>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SCHIFFRIN, Deborah. **Discourse markers**. Cambridge: University Press. 1987.

SCHUBERT, Bianca. A autenticidade do material didático para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Linguagens e diálogos**, v.1, n.2, pp.18-33. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2796153-A-autenticidade-do-material-didatico-para-o-ensino-de-ingles-com-lingua-estrangeira.html>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SIMÕES, Luciana. **Autenticidade e a abordagem comunicativa: reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa**. 2004. 134 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina-PR. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000098034>. Acesso em: 22 abr. 2020.

WALSH, Steve. **Investigating Classroom Discourse**. New York: Routledge. 2006

Recebido em: 20 de fevereiro de 2020.

Aprovado em: 23 de julho de 2020.