

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS - INSTITUTO DE LETRAS
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

AURÉLIA LEAL LIMA LYRIO

**A APRENDIZAGEM DE MARCADORES PRAGMÁTICOS:
A EFICÁCIA DA INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA**

VOLUME 1

Niterói

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



AURÉLIA LEAL LIMA LYRIO

**A APRENDIZAGEM DE MARCADORES PRAGMÁTICOS:
A EFICÁCIA DA INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras do Centro de Estudos Gerais da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. NELSON MITRANO NETO

**Niterói
2009**

AURÉLIA LEAL LIMA LYRIO

**A APRENDIZAGEM DE MARCADORES PRAGMÁTICOS:
A EFICÁCIA DA INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras do Centro de Estudos Gerais da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovada em 27 de março de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Banca: Professor Doutor Nelson Mitrano Neto - Orientador (UFF)

Professor Doutor Kátia Modesto Valério (UFMG)

Professor Doutor Rejane Teixeira Vidal (UFF)

Professor Doutor Fernando Afonso de Almeida (UFF)

Professor Doutor Rogério Tílio (UNIGRANRIO)

Niterói

2009

L992 Lyrio, Aurélia Leal Lima.

A aprendizagem de marcadores pragmáticos: a eficácia da instrução com foco na forma / Aurélia Leal Lima Lyrio. - 2009

2 v.

274 f.

Orientador: Nelson Mitrano Neto.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Letras, 2009.

Bibliografia: f. 229 - 256.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. I. Mitrano Neto, Nelson. II.
Universidade Federal Fluminense. III. Título.

CDD 420.7

Aos meus amados pais, Diocieccio Gonçalves de Lima e Izaldina Leal Lima
(*in memoriam*), minhas âncoras, meus exemplos de princípios humanos,
morais, éticos e perseverança, pelo amor, companheirismo,
incentivo e apoio que sempre me dedicaram enquanto viveram.
Sem os seus ensinamentos eu não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua proteção constante, e aos meus mentores espirituais, pelos *insights* em todos os momentos.

Ao Professor Dr. Nelson Mitrano Neto, pela orientação precisa e objetiva, pela compreensão constante e pela valorização do meu trabalho.

Ao Professor Dr. Fernando Antonio Dal Piero, pelo incentivo nas horas mais difíceis, pelos comentários enriquecedores e, sobretudo, pela incansável colaboração na formatação deste trabalho.

Ao Professor Dr. Aristóteles Alves Lyrio, cujo apoio imensurável durante a realização do meu mestrado me fez compreender os percursos da vida acadêmica.

Aos meus adorados filhos, Flávia Lima Lyrio e Fábio Lima Lyrio, que sempre souberam compreender minhas ausências, embora desejassem a minha presença.

Ao Professor Dr. David Shepherd e à Professora Dr.^a Rejane Teixeira Vidal, que, durante o processo de qualificação, contribuíram, com pertinentes sugestões, para o aprimoramento desta Tese e para o êxito deste trabalho.

Ao Professor Dr. Antonio Suárez Abreu, com quem tive as primeiras conversas a respeito de marcadores pragmáticos para preservação da face, o que despertou meu interesse e muito me incentivou a trabalhar nessa área.

Ao professor Dr. John Milton, da USP, que gentil e espontaneamente participou de conversas com os alunos no pós-teste tardio.

À professora Janete Carvalhinho de Oliveira e a Priscila Pinheiro Mathielo, respectivamente coordenadora pedagógica e coordenadora administrativa dos Cursos de Línguas para a Comunidade (CLC) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por terem permitido que a pesquisa se desenvolvesse nessa instituição de ensino.

Aos técnicos de informação do CLC da UFES, Ronaldo Hailton da Silva e Anderson Laranja Fragoso, por todo apoio técnico dispensado durante a gravação das aulas previstas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do CLC da UFES, Danuza Fonseca e Gustavo Reges de Oliveira, pelo esforço, responsabilidade e competência com que conduziram as estratégias de ensino utilizadas na pesquisa, trabalho sem o qual não teria sido possível desenvolvê-la.

A todos os alunos de Danuza Fonseca e Gustavo Reges de Oliveira no ano de 2005, que gentilmente concordaram em colaborar para a realização desta investigação, submetendo-se inclusive a participar de conversas gravadas com falantes nativos de língua inglesa, pela participação imprescindível na consecução deste estudo.

A todos os colegas do Departamento de Línguas e Letras (DLL) da UFES, especialmente à equipe de Inglês, por terem concordado com o meu afastamento pleno das atividades acadêmicas, durante quatro anos consecutivos, para que eu pudesse realizar este trabalho.

Aos professores Dr. Antonio Alberto Fernandes, diretor de pesquisa e pós-graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFES, e Dr. Sebastião Pimentel, diretor da Fundação Ceciliano Abel de Almeida, pelo empenho junto à CAPES para a concessão de ajuda financeira a esta pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), especialmente a Nelma, pela atenção e presteza de atendimento em todos os momentos.

À CAPES, pela apoio financeiro, sem o qual teria sido muito difícil concluir algumas fases da pesquisa.

RESUMO

As mais recentes pesquisas indicam que falantes não nativos de língua inglesa, em nível já avançado de aprendizagem, costumam usar marcadores pragmáticos inadequadamente. As mesmas fontes informam ainda que, em muitos casos, há uma total ausência desses elementos. Tais atitudes contribuem para que os falantes não nativos sejam vistos de maneira desfavorável pelos nativos. Esta pesquisa visa então analisar a eficácia da instrução com foco na forma na aprendizagem e no uso de algumas funções dos marcadores pragmáticos *I mean* e *you know*. Verifica o efeito de alguns procedimentos dessa abordagem na interlíngua de brasileiros aprendizes de Inglês como língua estrangeira (LE). Usa procedimentos denominados Intensificação dos Insumos, Processamento dos Insumos, Intensificação da Interação e Reformulações, para ensinar funções específicas, escolhidas previamente e inseridas nas atividades das lições do livro-texto. Por um período de aproximadamente dois meses, avalia a eficácia dessas estratégias aplicando-as a alunos em estágio avançado. Submete os alunos a um Pré-Teste antes do início do tratamento, a um Pós-Teste uma semana após o término do tratamento e a um Pós-Teste tardio um mês mais tarde. Os testes consistem de conversas de quinze minutos entre pares de alunos e falantes nativos. Mediante a aplicação de um questionário antes do início das aulas, investiga a experiência prévia dos alunos com a língua inglesa, para garantir que possíveis resultados positivos tenham advindo realmente do tratamento a que foram submetidos. Os resultados da pesquisa apontam benefícios da instrução com foco na forma.

Palavras-chave: Marcadores Pragmáticos. Foco na Forma. Ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

ABSTRACT

The results of the most recent research on pragmatic markers have shown that advanced non native English speakers use pragmatic markers inappropriately. In some cases, there is no use at all. Such verbal behavior has contributed to make these speakers be judged unfavorably. Therefore, this research project aimed at analyzing the effectiveness of focus on form based instruction (FonF), in the learning of some functions of the pragmatic markers *I Mean* and *you know*. It was verified the effects of some procedures of this approach in the interlanguage of Brazilian learners of English as a foreign language (EFL). These procedures named *Input Enhancement*, *Input Processing*, *Interaction Enhancement*, and *Corrective Recasting* were used to teach specific functions, which were chosen in advance, and inserted in the activities of the normal lessons of the book. Such teaching strategies were applied to advanced learners during their regular classes for approximately two months. The students were also submitted to a pre test before the beginning of the treatment, a posttest a week after the treatment, and a delayed one a month later. The tests consisted of fifteen-minute conversations between pairs of students and native speakers. The students also answered a questionnaire before the beginning of their classes, whose objective was to investigate their experience with the English language. The aim of such an action was to guarantee that eventual positive results indeed sprang from the intervention rather than the learners' prior knowledge. The research outcomes revealed profits from the use of the Focus on Form instruction.

Key words: Pragmatic Markers. Focus on Form. Teaching/Learning of English as a Foreign Language (EFL).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estratégias de polidez positiva de Brown e Levinson	71
Figura 2	Estratégias de polidez negativa	73
Figura 3	Estratégias <i>off record</i>	74
Figura 4	Modelo de projeto de pesquisa utilizado no trabalho	154
Figura 5	Etapas da pesquisa	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparação entre representação e papel no cenário	46
Quadro 2	Classificação Dos Experimentos	153
Quadro 3	Demonstrativo de perguntas para verificação da confiabilidade e da validade de um experimento	157
Quadro 4	Sumário da pesquisa	159
Quadro 5	Funções de <i>you know</i> ilustradas com siglas e fontes	166
Quadro 6	Funções de <i>I mean</i> ilustradas com siglas e fontes	167
Quadro 7	Fases de intervenção	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição do número e percentuais de ocorrências de <i>you know</i> por aluno no pré-teste	199
Tabela 2	Estatísticas do número e percentuais de ocorrências de <i>you know</i> por aluno na situação de pré-teste	200
Tabela 3	Distribuição e percentuais de ocorrências de F1 no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	205
Tabela 4	Estatísticas do número de ocorrências de F1 por aluno na situação de pré, pós e pós-teste tardio	207
Tabela 5	Estatísticas do número de ocorrências de F7 por aluno na situação de pré, pós e pós-teste tardio	207
Tabela 6	Estatísticas do número de ocorrências de FE por aluno na situação de pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio	209
Tabela 7	Percentuais de ocorrências de outras funções de <i>you know</i> no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	212
Tabela 8	Distribuição e percentuais de ocorrências de F2 no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	213
Tabela 9	Estatísticas do número de ocorrências de F2 por aluno na situação de pré, pós e pós-teste tardio	214
Tabela 10	Distribuição e percentuais de ocorrências de F3 no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	215
Tabela 11	Estatísticas do número de ocorrências de F3 por aluno na situação de pré, pós e pós-teste tardio	216
Tabela 12	Percentuais de ocorrências de outras funções de <i>I mean</i> no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	217
Tabela 13	Estatísticas do número de ocorrências de FR por aluno na situação de pré, pós e pós-teste tardio	217

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – alunos – <i>you know</i> no pré-teste	174
Gráfico 2	Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – falantes nativos – <i>you know</i> no pré-teste	177
Gráfico 3	Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – alunos – <i>you know</i> no pós-teste e no pós-teste tardio	178
Gráfico 4	Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – falantes nativos – <i>you know</i> no pós-teste e no pós-teste tardio	179
Gráfico 5	Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – alunos – <i>I mean</i> , no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	180
Gráfico 6	Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – falantes nativos – <i>I mean</i> , no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	180
Gráfico 7	Número total de ocorrências de <i>you know</i> e <i>I mean</i> no pré-teste ..	198
Gráfico 8	Distribuição de ocorrências de <i>you know</i> por aluno no pré-teste ..	198
Gráfico 9	Número total de ocorrências de <i>you know</i> para falantes nativos e alunos no pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio	201
Gráfico 10	Percentagens de ocorrências de <i>you know</i> para falantes nativos e alunos no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	202
Gráfico 11	Número total de ocorrências de <i>I mean</i> para falantes nativos e alunos no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	202
Gráfico 12	Percentagens de ocorrências de <i>I mean</i> para falantes nativos e alunos no pré, no pós e no pós-teste tardio	203
Gráfico 13	Ocorrências das funções-alvo de <i>yow know</i> no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	204
Gráfico 14	Percentagens de ocorrências das funções-alvo de <i>yow know</i> no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	204
Gráfico 15	Percentagens de alunos que utilizaram, pelo menos uma vez, a função	206

	F1 no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	206
Gráfico 16	Ocorrências das funções-alvo de <i>I mean</i> no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	208
Gráfico 17	Percentagens de ocorrências das funções-alvo de <i>I mean</i> no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	208
Gráfico 18	Ocorrências de outras funções de <i>you know</i> no pré-teste	210
Gráfico 19	Ocorrências de outras funções de <i>you know</i> no pós-teste	210
Gráfico 20	Ocorrências de outras funções de <i>you know</i> no pós-teste tardio ..	211
Gráfico 21	Ocorrências de outras funções de <i>I mean</i> no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio	216

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	22
2.1 ESTUDOS QUE JUSTIFICAM A PESQUISA	22
2.2 ENSINO BASEADO EM FOCO NA FORMA (FONF).....	27
2.2.1 Tipos de FonF	32
2.2.1.1 Torrente de Insumos	35
2.2.1.2 Intensificação dos Insumos	36
2.2.1.3 Produção do Aluno / Retorno do Professor / Metaconversa	39
2.2.1.4 Tarefas de Conscientização	40
2.2.1.5 Processamento dos Insumos	40
2.2.1.6 Intensificação da Interação	41
2.2.1.7 Reformulações	47
2.2.1.8 Considerações	48
2.3 INSTRUÇÃO PRAGMÁTICA	51
2.3.1 Conceituação e Abrangência Pragmática	51
2.3.2 Polidez Lingüística: Teorias e Princípios	60
2.3.2.1 Teoria da Polidez de Brown e Levinson	65
2.3.2.2 Princípios da Polidez segundo Lakoff e Leech	77
2.3.3 Transferência Pragmática	84
2.3.4 Ensino e Aprendizagem Pragmática	89
2.4 MARCADORES PRAGMÁTICOS	98
2.4.1 Conceituação e Funções	98
2.4.2 Funções dos Marcadores Pragmáticos <i>You Know</i> e <i>I Mean</i>	102
2.4.2.1 You Know	104
2.4.2.2 I Mean	140
2.4.2.3 Funções Similares	146
2.4.2.4 Discussão	149
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	150
3.1 PARADIGMAS DE PESQUISA	150
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	159
3.3 ETAPAS DA PESQUISA	161
3.4 ESQUEMA ANALÍTICO	162
3.4.1 Funções Seleccionadas	163
3.4.1.1 <i>You Know</i>	163

3.4.1.2 <i>I Mean</i>	164
3.4.2 Análise Lingüística	164
3.5 CONFIABILIDADE INTERNA.....	173
3.6 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	181
3.6.1 Instrumentos de Avaliação	181
3.6.1.1 Questionário	181
3.6.1.2 Testes	182
A – Pré-teste	183
B – Primeiro Pós-Teste	184
C – Segundo Pós-Teste (ou Pós-Teste Tardio)	184
3.6.2 Instrumentos de Intervenção	185
3.6.2.1 Intensificação Oral dos Insumos	187
3.6.2.2 Intensificação visual dos insumos / Processamento dos insumos / Reformulações (<i>Function Focus</i>)	188
3.6.2.3 Intensificação da Interação: Produção do Aluno / Retorno do Professor / Metaconversa	190
A - Fase 1	191
a) Preparação anterior à aula	191
b) Ensaio	191
Fase 2: Desempenho	192
Fase 3: Debriefing	193
3.6.3 Materiais Utilizados	195
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E RESULTADOS	196
4.1 ANÁLISE	196
4.2 RESULTADOS	197
4.2.1 Formas de <i>You Know</i> e <i>I Mean</i>	197
4.2.2 Funções-Alvo	203
4.2.3 Outras Funções.....	209
4.2.4 Discussão dos Resultados.....	218
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO	221
5.1 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	221
5.2 IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES METODOLÓGICAS	223
5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
6 REFERÊNCIAS	229
NOTAS	257

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora.

LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI (1986).

A função primordial da linguagem é a comunicação, a qual envolve aspectos interacionais. Esses, por sua vez, exigem o uso de marcadores pragmáticos, também denominados marcadores conversacionais ou discursivos, que têm papel decisivo na polidez lingüística. Esta faz parte das normas da sociedade e é fundamental para o sucesso da comunicação. Portanto, a sua aquisição e aprendizagem são de importância crucial para que os aprendizes possam funcionar adequadamente na língua e na cultura-alvo.

No entanto, como constatamos através de pesquisas, os aprendizes de uma língua estrangeira (LE) geralmente não conseguem usar marcadores pragmáticos adequadamente, o que contribui para que sejam julgados de forma inadequada. Nikula (1996) e Piirainen-Marsh (1995) verificaram em falantes não nativos em nível já avançado de aprendizagem um uso bastante inadequado ou até mesmo uma total ausência de marcadores. Esse comportamento verbal caracterizou-os como insensíveis e demonstrou uma despreocupação dos aprendizes com relação aos aspectos interpessoais da comunicação. Tais resultados estão de acordo com outras pesquisas sobre a interlíngua (KASPER, 1981, apud PIIRAINEN-MARSH, 1995; THOMAS, 1983; EDMONDSON et al., 1984; KÄRKKAINEM; RAUDASKOSKI, 1988, apud NIKULA, 1996).

Alguns autores consideram a influência da língua materna como uma das causas desse problema (NIKULA, 1996; PIIRAINEN-MARSH, 1995; BRINTON, 1996). Além desse aspecto, a natureza da interação verbal na sala de aula pode também acentuar a dificuldade dos aprendizes em usar marcadores pragmáticos adequadamente (NIKULA, 1996).

Ao falar da interação de modo geral, Kramersch (1986) menciona que os objetivos direcionados ao desenvolvimento da proficiência diferem bastante dos que são voltados para a interação.

Aqueles concentram-se no desenvolvimento da exatidão gramatical e não no da aptidão discursiva, o que pressupõe uma visão estática em vez de dinâmica da comunicação.

Nikula (1996) também afirma que, devido ao fato de não se considerarem alguns aspectos da língua durante o ensino, os aprendizes tendem a reduzir uma função na comunicação, à qual não foi dada atenção suficiente no ato de ensinar.

A opinião de Kramsch sobre a sala de aula explica o fato de os aprendizes de uma LE parecerem não estar cientes da importância dos aspectos pragmáticos da comunicação, como o uso dos marcadores. Ela argumenta que o discurso da sala de aula é assimétrico, inegociável e controlado pelo professor. Esse tipo de discurso geralmente não leva ao desenvolvimento das habilidades interpessoais que são necessárias para a interação eficaz.

Ao contrário do que acontece na sala de aula, a interação do cotidiano é, entre vários outros aspectos, marcada pela presença de *referential questions*¹, pela abundância de usurpações e sobreposições de turnos, assim como pela alta frequência de marcadores do discurso, os quais desempenham múltiplas funções, todas muito importantes do ponto de vista conversacional e textual. Brinton (1996) prefere os termos marcadores pragmáticos, devido às suas funções tanto textuais como interacionais. Esse pesquisador comenta que, embora os marcadores sejam gramatical e semanticamente opcionais, ou até mesmo supérfluos, isso não acontece pragmaticamente. No nível semântico ou gramatical, eles podem ser omitidos e ainda assim o discurso ser gramaticalmente aceitável. No nível pragmático, no entanto, tal fato causaria uma série de problemas: o discurso seria julgado não natural, estranho, inadequado, desarticulado, dogmático, antipático e principalmente grosseiro. Foi o que aconteceu em relação ao discurso dos sujeitos das pesquisas desenvolvidas por Nikula (1996) e Piirainen-Marsh (1995).

É ainda importante considerarmos que o aprendizado de uma LE envolve também o aprendizado de uma nova cultura, i.e., de novas normas sociais, de diferentes formas de ver o mundo e de raciocínio, assim como de procedimentos de interpretação (WATSON-GEGEO, 1995). Marcuschi também explica que o domínio e a sustentação da conversa requerem muito mais do que a aptidão lingüística. É necessário que haja o [...] *envolvimento cultural e o domínio de situações sociais* (MARCUSCHI, 1986, p. 16).

Esses problemas justificam o desenvolvimento desta pesquisa, que busca promover a aprendizagem de marcadores pragmáticos. Embora os marcadores pragmáticos sejam uma característica universal (BROWN; LEVINSON, 1987), a sua utilização nas interações varia de uma cultura para outra; os mesmos marcadores podem ter funções interpessoais diferentes em diferentes culturas. Daí a influência da língua materna conforme mencionado neste capítulo.

¹ *Referential questions* são perguntas cujas respostas o professor não conhece e que geram interações típicas da comunicação em ambientes naturais.

O conceito de face positiva e negativa, por exemplo, depende da cultura. As estratégias de polidez que as pessoas escolhem dependem não apenas da situação no momento da interação, mas também das expectativas e exigências da cultura a que pertencem. Esses fatores contribuem para mal-entendidos entre culturas (LYRIO, 2005).

Kasper (1997) enfatiza que é necessário que os aprendizes de uma LE desenvolvam bem a competência pragmática na língua-alvo para que possam comunicar-se adequadamente. A instrução pragmática, portanto, é uma necessidade, haja vista que alguns estudos demonstram que a mera exposição dos alunos aos insumos compreensíveis (KRASHEN, 1985a) não é suficiente para que eles alcancem altos níveis de precisão lingüística e comunicativa.

Embora haja algumas limitações na instrução pragmática, os estudos de um modo geral apontam benefícios (KASPER, 1997).

Dentre as várias abordagens de ensino de LE foi escolhido o Foco na Forma, doravante denominado FonF.

Essa abordagem foi selecionada para implementar a instrução dos marcadores pragmáticos devido a dois fatores: a eficácia de sua aplicação em vários experimentos e a variedade de estratégias que ela oferece. Em se tratando de aprendizagem pragmática, que é o caso deste estudo, é importante que se tenha um leque maior de opções de técnicas e estratégias de ensino, em virtude, principalmente, das dificuldades que esse tipo de procedimento apresenta.

O FonF diferencia-se do foco nas formas por enfatizar a forma comunicativamente, sem interromper a comunicação. A atenção deve permanecer no significado.

O FonF, portanto, é uma tentativa de resgatar a exatidão das formas lingüísticas no desempenho dos alunos, um desempenho que ficou bastante prejudicado com o método comunicativo. Esse método trouxe fluência, mas não trouxe acuidade lingüística. O foco nas formas, por outro lado, trata as formas lingüísticas isoladamente, de uma maneira estrutural.

Recentemente, muitos estudos têm tratado da instrução com o FonF no ensino de LE. Entre esses destacam-se os de Doughty (2001), Doughty e Varela (1998), Doughty e Williams (1998), White et al. (1991), Long e Robinson (1998), Spada e Frölich (1995), Ellis (2001), Lyster (1998), Lyster e Ranta (1997) e outros. Alguns desses estudos têm demonstrado resultados positivos dessa abordagem na interlíngua dos aprendizes.

Apesar das evidências a favor da exposição dos aprendizes aos insumos compreensíveis, está comprovado que o foco exclusivo no significado pode trazer-lhes dificuldades no desenvolvimento da interlíngua.

Entre essas dificuldades encontra-se a estabilização da interlíngua. O foco exclusivo no significado pode, portanto, impedir os aprendizes de atingir seu mais alto potencial na utilização da interlíngua.

Diante de todas as evidências, a conclusão, portanto, é de que devemos considerar um ensino comunicativo que contemple a associação de forma e significado. Tal associação pode trazer um aprendizado mais eficiente aos alunos.

Os relatos apresentados motivaram o estabelecimento dos seguintes objetivos para o desenvolvimento desta pesquisa:

a) Verificar a eficácia da instrução com FonF, na aprendizagem e no uso, por parte dos aprendizes de Inglês como LE, de funções dos marcadores pragmáticos *I mean* e *you know*, algumas das quais relacionadas à polidez lingüística.

b) Investigar a permanência de uso dessas funções no discurso dos aprendizes.

Esses objetivos suscitaram as seguintes perguntas:

- A abordagem de ensino denominada FonF é realmente eficaz para a aprendizagem de funções de marcadores pragmáticos?
- A instrução com base no FonF faz com que aqueles que são expostos ao tratamento usem as funções-alvo de maneira mais adequada?

Esta tese está estruturada em dois volumes: o primeiro constitui-se de cinco capítulos e das referências; o segundo, de Apêndices e Anexos.

O Capítulo 1 introduz o problema que motivou e justifica a presente pesquisa, as perguntas resultantes do problema apresentado, os objetivos propostos, assim como a exposição sobre a estrutura da tese.

O Capítulo 2 faz uma revisão da literatura na qual se baseia a pesquisa, apresentando os estudos mais recentes na área, e menciona os conceitos e aspectos relevantes que contribuem para o ensino e a aprendizagem pragmática.

O Capítulo 3 discute as questões metodológicas de um experimento científico e a metodologia utilizada no trabalho. Apresenta as etapas e os participantes da pesquisa, o critério para a seleção dos marcadores pragmáticos que foram alvo da instrução, a confiabilidade interna do experimento, os instrumentos de avaliação e de intervenção e os materiais utilizados.

O Capítulo 4 detalha a análise do *corpus* e mostra os resultados do trabalho.

O Capítulo 5 traz as conclusões, que são delineadas em quatro seções.

Em seguida, vêm as Referências, seção que traz a relação dos autores com as respectivas obras utilizadas na pesquisa.

No final dos capítulos, logo após as Referências, são apresentadas as citações originais em Língua Inglesa.

Alguns termos e notas explicativas foram colocados também como notas de rodapé.

Os Apêndices, no segundo volume, estão estruturados em letras que vão de A a M, e os Anexos, em letras que vão de A a E.

Os Apêndices incluem os instrumentos de avaliação e de intervenção utilizados na pesquisa, assim como o áudio das conversas entre alunos e falantes nativos registradas durante os três testes com as respectivas transcrições. Também faz parte dos Apêndices o vídeo de uma das atividades de intervenção.

Constituem os Anexos o sistema usado nas transcrições das conversas, as lições do livro didático empregadas nas estratégias de intervenção, assim como algumas figuras utilizadas na técnica de intervenção em uma das lições.

As demais figuras, quadros, gráficos e tabelas do trabalho encontram-se no corpo do texto, nos capítulos e seções pertinentes.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Conforme mencionado no Capítulo 1, as questões que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa baseiam-se em relatos de estudos sobre interações entre aprendizes de Inglês como segunda língua (L2) e de LE. Para facilitar a compreensão desses aspectos, faz-se necessária uma discussão mais detalhada dos problemas expostos no capítulo anterior e uma revisão da literatura, a fim de melhor contextualizar, fundamentar e justificar o estudo.

2.1 ESTUDOS QUE JUSTIFICAM A PESQUISA

No capítulo anterior, relatamos alguns problemas dos aprendizes de Inglês como L2 e como LE e as possíveis causas dessas dificuldades. Uma delas diz respeito à estrutura da sala de aula, que não privilegia os aspectos interacionais. Mesmo com as abordagens comunicativas, cujo objetivo principal é a construção da competência comunicativa, esse ritual continua sendo rigidamente observado nos nossos dias, não deixando espaço para uma comunicação mais ampla, genuína, motivadora e criativa como seria de esperar.

A maior parte dos teóricos da aquisição da linguagem afirma que as crianças primeiro adquirem as regras e aspectos da interação; depois é que adquirirão os aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos da língua. No entanto, a interação verbal na sala de aula de LE na qual se usam os métodos comunicativos continua sendo extremamente limitada, não oferecendo aos alunos oportunidades para adquirir e desenvolver regras sociolingüísticas e pragmático-lingüísticas características da LE que possibilitem uma adequada atuação na utilização da língua-alvo. Estudos têm demonstrado que a fala do professor não só toma a maior parte do tempo da aula, mas também determina o tópico da discussão e os envolvidos nela. O professor continua sendo, portanto, a figura principal do processo, aquele que toma todas as decisões e determina a alocação dos turnos, em detrimento da participação dos alunos, que acabam expressando-se muito pouco, em média apenas 30% do tempo da aula, ou até menos, no caso dos mais tímidos. Os outros 70% são usados exclusivamente pelo professor (TSUI, 1995; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991).

Portanto, apesar de ser chamada de comunicativa, poucas ou quase nenhuma característica dessa abordagem é observada em muitas salas de aula, como constatam alguns estudos.

Constata-se também que os professores de LE desenvolvem um estilo de falar que não reflete o discurso natural (RICHARDS; LOCKHART, 1996). Com tal procedimento, eles têm por objetivo fazer-se entender da melhor maneira possível, o que, dependendo da extensão do ajuste, pode também contribuir para impedir o pleno desenvolvimento do aluno.

Nikula (1996) e Piirainen-Marsh (1995) verificaram nos falantes não nativos, em nível já avançado de aprendizagem de Língua Inglesa, um uso bastante inadequado ou até mesmo uma total ausência de marcadores, o que contribuiu para que fossem mal-interpretados e até mesmo considerados rudes pelos falantes nativos.

Nikula (1996) identifica entre aprendizes avançados de Inglês como LE, cuja língua-mãe é o Finlandês, os seguintes pontos:

- Os finlandeses usavam os marcadores de maneira menos clara dos que os falantes nativos que participaram da pesquisa.
- Os finlandeses também se mostraram [...] *menos hábeis em adaptar o seu uso de marcadores à mudança de papéis nas relações*² (NIKULA, 1996, p. 200).ⁱ
- Enquanto os ingleses usavam marcadores implícitos na maior parte das vezes, os aprendizes finlandeses preferiam marcadores explícitos.

De acordo com Nikula tal fato pode ter

[...] *conseqüências interpessoais uma vez que os falantes nativos usavam a indiretividade para criar um ambiente de suposições compartilhadas; a falta de habilidade dos aprendizes para fazê-lo pode, portanto, levar a problemas na medida em que isso é visto como intencional da parte dos aprendizes* (NIKULA, 1996, p. 200).ⁱⁱ

- Os finlandeses também usavam construções que demonstravam pouca preocupação com a face do outro e com a própria.
- Esses aprendizes respondiam às perguntas dos falantes nativos [...] *sem modificá-las, como se estivessem transmitindo verdades em vez de pontos de vista* (NIKULA, 1996, p. 200).ⁱⁱⁱ
- Os aprendizes também respondiam às perguntas dos falantes nativos de maneira simplificada, isto é, davam apenas a informação pedida, ao invés de ampliá-la para estender a conversa. Conseqüentemente, a conversa adquiria a seqüência pergunta/resposta típica da sala de aula.

² Todas as traduções desta Tese são de minha inteira responsabilidade. Os originais encontram-se logo após as Referências.

Nikula (1996) também explica que Loppela e Paaso (1990) analisaram conversas telefônicas entre engenheiros finlandeses e falantes nativos de Inglês e verificaram que

[...] os falantes nativos tinham sempre que iniciar as conversas e fazer as perguntas durante todo o tempo. Os falantes não nativos estavam prontos para responder, mas raramente preenchem seus turnos com informação além da que havia sido requisitada; eles estavam dispostos a reagir, mas não a se opor. Como consequência, seus interlocutores nativos geralmente tinham a impressão que os engenheiros finlandeses não estavam dispostos a cooperar (NIKULA, 1996, p. 202).

Tal fato não ocorre quando os falantes nativos respondem às perguntas dos não nativos; as respostas dos falantes nativos são elaboradas e modificadas.

- Os falantes não nativos também tinham dificuldades em demonstrar polidez positiva e envolvimento, como faziam os nativos, o que parece significar que não estão tão preocupados com os aspectos interpessoais da comunicação, como os nativos, mas apenas com a informação fatural.

Sumarizando, o problema dos aprendizes, no estudo de Nikula, foi o uso dos marcadores de uma forma estratégica. Embora os aprendizes os usassem na interação com falantes nativos, eles falhavam em situações em que havia uma ameaça à face. Também não adaptavam o uso dos marcadores às mudanças de papel nas relações tão habilmente quanto os falantes nativos (inglês, no caso), ou quanto eles próprios em finlandês.

Piirainen-Marsh (1995) também investigou o papel da face e o processo de figuração³ nas conversas entre falantes nativos de Inglês e não-nativos cuja primeira língua (L1) é o Malaio. Criando situações de conversa, o autor procurou verificar como os aprendizes de Inglês, como L2, e os falantes nativos negociavam situações de ameaça à face. Para tanto, procurou descrever as estratégias lingüísticas e conversacionais usadas pelos falantes. As situações foram criadas de maneira que o falante não nativo se sentisse encorajado a iniciar e conduzir uma situação de ameaça à face. Eis alguns resultados:

a) Os falantes não nativos tinham dificuldades em iniciar a interação, assim como de expressar [...] *os objetivos ilocucionários centrais associados com a tarefa de ameaça à face* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 224).^v

b) Ao tentar sinalizar a atividade central aos falantes nativos, os falantes não nativos demonstraram vários problemas lingüísticos, como linguagem não idiomática, falta de exatidão gramatical, falta de conscientização em relação aos aspectos pragmático-lingüísticos

³ Expressão original em Inglês: *face work*.

e sociopragmáticos dos enunciados, uso pelos participantes não-nativos de estruturas algumas vezes inapropriadas contextualmente, ao prepararem uma determinada atividade ou tópico. O autor cita, para ilustrar: [...] *pragmatic routines*⁴ [as quais] *foram formadas inapropriadamente* (e.g., *Decidi convidá-lo para minha festa, então, por favor, venha*) *ou usadas em contextos não esperados* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 224)^{vi}, e (e.g. *O que você está fazendo aqui, como abertura numa conversa com um estranho*) (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 225).^{vii}

Esses estudos demonstram que os aprendizes têm pouco acesso a insumos pragmáticos que lhes possibilitem fazer uso das funções necessárias na L2.

Eles também têm [...] *acesso limitado ao conhecimento sociocultural relevante que restringe o uso da língua* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 225).^{viii} Apesar dos problemas gramaticais e pragmáticos apresentados, Piirainen-Marsh constatou que os aprendizes usaram várias estratégias para preservar a própria face, assim como a face do seu interlocutor, atenuando as frases potencialmente ameaçadoras de várias formas de discurso indireto.

O padrão de atenuação mais utilizado pelos participantes não nativos foi o discurso indireto convencional, cujo resultado está de acordo com outros estudos para falantes nativos. Os não-nativos também usavam quase sempre os mesmos marcadores, como, por exemplo, *maybe*⁵ (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 225). O autor cita ainda que a dificuldade dos falantes não-nativos em expressar os objetivos transacionais próprios da interação deve-se à participação ativa do falante nativo mais competente, e não à falta de competência. Isso pode acontecer na sala de aula de LE. Mesmo que o professor não seja um falante nativo da língua-alvo, ele é o falante mais competente nessa situação. Em muitos casos, ele se empolga e fala muito mais do que deveria. É importante mencionar as conclusões do autor, que diz:

Os aprendizes parecem usar a mesma série de estratégias que os falantes nativos e também são sensíveis às restrições contextuais que afetam a escolha de estratégias. No entanto, as estratégias utilizadas pelos aprendizes diferem notadamente dos padrões que os falantes nativos empregam em contextos semelhantes, refletindo diferente acesso ao conhecimento lingüístico e sociocultural que molda o uso da língua (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 226).

⁴ *Routines* são expressões aprendidas como um todo, sem serem analisadas em suas partes. São um tipo de discurso formulaico (*formulaic speech*). *I don't know* é uma dessas expressões (ELLIS, 1985). No caso acima, trata-se de expressões pragmáticas da mesma natureza, ou seja, aprendidas como um todo.

⁵ Em Português: talvez

Tais fatos, assim como outros, segundo os pesquisadores Nikula (1996), Piirainen-Marsh (1995), Brinton (1996), entre outros, demonstraram que os falantes estrangeiros adotaram pouca ou nenhuma preocupação com a face do outro e com a própria, o que pode estar refletindo o que acontece com o ensino da LE na sala de aula, uma vez que o discurso da sala de aula difere muito do discurso usado no dia-a-dia, como já foi aqui frisado.

As questões apresentadas são apenas alguns dos inúmeros problemas relacionados ao ensino da LE, os quais caracterizam o aprendiz como despreocupado com os aspectos interpessoais da comunicação. Dessa maneira, a interação tinha sempre que ser iniciada pelos falantes nativos, que elaboravam as respostas com ilustrações e explicações.

Verifica-se ainda que a língua nativa pode ter influência nos aprendizes. O conceito de transferência é muito usado ao se falar sobre a interlíngua, especialmente no que diz respeito aos erros cometidos pelos aprendizes. No entanto, de acordo com Nikula (1996), atualmente se tem estudado a existência e os efeitos da transferência pragmática. Essa parte é discutida em 2.3.3.

Como constatamos, mesmo as pesquisas atuais continuam mostrando, na sala de aula de LE, uma interação que não contempla alguns aspectos lingüísticos de extrema relevância, como o uso de marcadores pragmáticos.

Mesmo a maioria dos cursos que usam materiais comunicativos e que dizem usar tal abordagem não observa seus princípios.

Os problemas apresentados justificam uma pesquisa que investigue a eficácia de uma abordagem de ensino na aprendizagem de aspectos pragmáticos para que possamos pelo menos tentar sanar parte das dificuldades interacionais vividas pelos aprendizes de uma LE.

É importante citar aqui Piirainen-Marsh em relação ao ensino de uma L2:

[...] o ensino de segunda língua e o treinamento intercultural mostraram uma crescente conscientização da necessidade de se sensibilizarem os aprendizes para os aspectos culturais e situações comunicativas que geralmente causam problemas para os falantes não nativos, os quais podem depender das normas de interação da sua língua (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 235).

Tais observações são igualmente válidas para o ensino de LE. Visto que os alunos já têm habilidades pragmáticas na língua materna, poder-se-ia pensar que seria apenas uma questão de transferência, dada a universalidade dessas estratégias.

Contudo, considerando a natureza cultural dos aspectos interacionais, particularmente do conceito de face, é necessário que, em tais situações, tanto o professor quanto os alunos sejam preparados nesse sentido, mesmo porque, entre vários outros pontos de extrema relevância, Brown e Levinson (1978), assim como Piirainen-Marsh (1995) e outros autores, enfatizam que alguns atos de polidez, como ofertas e expressões de agradecimento, podem ser considerados como extremamente restritivos no que diz respeito à liberdade de ação do ouvinte, pois impõem a vontade do falante à do seu interlocutor.

Obviamente não se pode nem se deve esperar que os aprendizes alcancem o nível de competência do falante nativo por várias razões:

- a) O conceito de competência comunicativa é muito amplo, envolve vários aspectos. Mesmo os falantes nativos não possuem competência total.
- b) A língua inglesa é usada atualmente mais por falantes não nativos do que por nativos, o que envolve uma variação ampla. Kachru (1995) questiona inclusive o fato de a linguagem do falante nativo ser usada como padrão.
- c) O número de marcadores discursivos é grande. Inclusive, para que o FonF se torne operacionalizável, é necessário que se selecionem poucos marcadores e funções. Essa é uma questão determinante.

Mesmo em outras circunstâncias, seria utópico esperar uma aquisição ampla quando nem mesmo o professor, na maioria das vezes, tem tal competência. Em vista de tais fatos, o que se espera é que os aprendizes adquiram pelo menos a consciência desses aspectos pragmáticos da interação e tenham não só um acesso diferenciado a eles através dos procedimentos mencionados, mas também oportunidades para usá-los e incorporá-los no seu discurso dentro dos limites do possível.

2.2 ENSINO BASEADO EM FOCO NA FORMA (FONF)

Por mais atraente que um determinado método possa ser quando você o encontra pela primeira vez, por mais sensato e prático que ele possa parecer, o melhor método é aquele que deduzimos através do nosso próprio e cuidadoso processo de formulação, tentativas, revisão e refinamento. DOUGLAS BROWN (1993).^{xi}

Long (1989, 1991) cunhou a expressão Foco na Forma para enfatizar a forma dentro de um contexto comunicativo. Essa abordagem procura desenvolver nos aprendizes a exatidão no uso de algumas estruturas lingüísticas que são tratadas à medida que aparecem e causam problemas.⁶ Ele a define de duas maneiras: [...] *o foco na forma [...] atrai a atenção dos alunos para os elementos lingüísticos à proporção que eles aparecem incidentalmente em lições cujo foco principal está no significado ou na comunicação*^{xiii} (LONG, 1991, p. 45-46).

O foco na forma refere-se ao modo pelo qual recursos de atenção são alocados. [...] o foco na forma geralmente consiste em uma ocasional transferência da atenção para aspectos do código lingüístico – pelo professor e/ou por um ou mais alunos – acionada por problemas de compreensão ou produção^{xiii} (LONG; ROBINSON, 1998, p. 23).

Para Long, o foco na forma é reativo e centrado no aluno. As formas são sempre tratadas à proporção que surgem, ou seja, incidentalmente e em eventos comunicativos.

O FonF de Long baseia-se na sua teoria interacionista (1983, 1996), segundo a qual a aprendizagem de uma L2 se dá através de interações modificadas no ambiente naturalístico no qual os aprendizes interagem com falantes nativos ou não nativos com melhor domínio da língua. Através desse tipo de interação, os aprendizes recebem evidências positiva e negativa da língua, que promovem a aquisição da linguagem. A interação modificada envolve alterações na estrutura da conversa através de várias estratégias de negociação dos significados, as quais ocorrem quando, durante a interação, há problemas na comunicação, a saber: *verificações de compreensão e confirmação, pedidos de esclarecimento, elaborações, simplificações e reformulações*.⁷ Portanto, a negociação dos significados na interação promove a aquisição da linguagem, uma vez que ela faz com que os aprendizes compreendam melhor os insumos. Long dá importância primordial aos insumos interacionais modificados. Na sua visão, esses insumos fornecem aos aprendizes formas e estruturas que são problemáticas.

Deve-se distinguir o FonF da instrução focada na forma. Ellis (2001) explica que a instrução focada na forma é um termo genérico que envolve vários outros termos, ou seja, ele serve de cobertura para diversas estratégias pedagógicas utilizadas para atrair a atenção do aprendiz para a forma lingüística, que pode ser tratada tanto incidentalmente (*reactive approach*) quanto de forma predeterminada.⁸

⁶ *reactive approach*

⁷ *comprehension and confirmation checks, clarification requests, elaborations, simplifications and recasts.*

⁸ *proactive approach.*

Embora a instrução focada na forma utilize procedimentos do FonF, ela pode também valer-se dos procedimentos do foco nas formas, como exercícios estruturais, por exemplo. Todos podem ser implícitos ou explícitos.

Doughty e Williams (1998), ao contrário de Long, consideram o FonF tanto reativo como predeterminado. Para as autoras, ambas as abordagens podem ser eficazes, dependendo do contexto da sala de aula.

Este trabalho segue Doughty e Williams (1998). As formas a serem alvo do FonF foram selecionadas previamente e submetidas a várias estratégias e táticas dessa abordagem.

Vários estudos canadenses em ensino de Inglês como segunda língua mostram que o foco exclusivo no significado em salas de aulas comunicativas, da mesma maneira que a exposição extensiva aos insumos na língua-alvo, não conduz os aprendizes à competência necessária para se comunicarem eficazmente na língua-meta. Estudos baseados no processo e no produto usaram o instrumento Orientação Comunicativa de Ensino de Língua - Esquema de Observação (COLT⁹)

[...] para investigar os efeitos do ensino comunicativo de língua na proficiência de aprendizes adultos de segunda língua, que forneceu evidência de que uma combinação de forma e significado funciona melhor do que o foco exclusivo tanto no significado quanto na forma (SPADA, 1987). Pesquisas mais recentes que usaram COLT em programas franceses com aprendizes adolescentes também mostraram uma vantagem para a combinação de forma e significado em vez de um foco exclusivo em qualquer um deles (ALLEN; CARROLL, 1987, 1988) (SPADA; FRÖLICH, 1995, p. 7).^{xiv}

COLT é um instrumento de pesquisa em ensino e aprendizagem de L2. É usado na observação de aulas, para codificar e, portanto, descrever vários aspectos e procedimentos do ensino de L2.

Spada e Frölich (1995) ressaltam que, além desses estudos que se basearam no processo e no produto e que usaram COLT como instrumento de codificação, outros também têm demonstrado que o foco exclusivo no significado pode trazer dificuldades para o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes.

No entanto, um ensino comunicativo que associe forma e significado de um modo geral não é fácil de ser implementado.

⁹ Título original: *Communicative Orientation of Language Teaching – Observation Scheme*

Como se trata de fazer com que o aprendiz note uma determinada forma, é possível que esse procedimento acabe levando o professor a cair no foco nas formas. Doughty e Williams (1998) abordam esse aspecto e tecem alguns comentários:

O foco na forma parece quase um convite à segmentação explícita dos aspectos da língua de maneira que os aprendizes possam notar o que pode ter sido previamente imperceptível. Em que ponto a segmentação explícita passa para o isolamento lingüístico? Esse é realmente um limite muito tênue (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 244).^{xv}

Esses aspectos, portanto, têm que ser considerados. Eles são abordados mais adiante. Por enquanto é necessário que se façam algumas observações a respeito desse tratamento e que também se escreva a respeito dos resultados de algumas pesquisas para fundamentar melhor este estudo. Williams (2001) explana sobre a composição da expressão Foco na Forma:

O “foco” consiste no desvio da atenção do aprendiz da comunicação, seja ela oral ou escrita, para algum aspecto da língua. Por outro lado, embora o termo “forma” seja visto como uma referência apenas a algum aspecto estrutural, ele também pode ser considerado de maneira mais ampla. Por esse ângulo, ele pode referir-se também ao léxico ou às convenções pragmáticas da língua-alvo, convenções essas que marcam relações sociais. Nesse aspecto, a autora cita os estudos de Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1997) e Hyland (1996), sobre marcadores que demonstram falta de comprometimento nas escritas acadêmicas.

Doughty e Williams (1998) também citam Celce-Murcia (1992) e Larsen-Freeman (1995), com as quais elas concordam. Para as autoras mencionadas, o termo “significado” envolve as acepções lexicais, semânticas e pragmáticas. Isso quer dizer que o FonF inclui formas, sentido e função.

Outro ponto importante que as pesquisas ressaltam é que, nessa abordagem, a ênfase está no processamento do significado durante a comunicação, mesmo quando aspectos do código são focados, como pronúncia, fatos morfológicos, forma ou definição de uma palavra. Isso pode acontecer mesmo quando a instrução e o ato comunicativo ocorrem em momentos diferentes. Portanto, a maneira como a atenção do aluno é direcionada para a forma é de fundamental importância. Não é uma tarefa fácil. No caso desta pesquisa, é a mesma coisa. Ao direcionar o aluno para uma determinada função, estaremos também direcionando-o para a forma e para o significado. É ainda mais complexo pelo fato de estarmos tratando de marcadores pragmáticos, os quais são multifuncionais.

Cumprer destacar a opinião de Nikula, que diz:

As funções dos marcadores pragmáticos geralmente permanecem indeterminadas e ambivalentes. Eis por que o seu uso, na maioria das vezes, tem que ser explicado através da referência ao seu potencial de significado em vez de aos significados/funções claramente definidos (NIKULA, 1996, p. 66).^{xvi}

Doughty e Williams (1998) argumentam que o sucesso do FonF depende de vários fatores, entre eles do [...] *grau de integração da atenção à forma e ao significado e a duração da atenção à forma em atividades originalmente significativas* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 229).^{xvii} Também acrescentam que a eficácia do FonF, principalmente durante um período longo, vai depender do grau de integração da atenção do aluno a esses três níveis de significado na língua-alvo. Elas se referem a isso como *relações de forma/função e significado*.¹⁰

Acrescentam ainda que, para que se possam abordar esses aspectos, o aluno seja envolvido comunicativamente, o que pode ocorrer eventualmente ou imediatamente. É o que elas denominam *foco na forma seqüencial e integrado*.¹¹ Nesse ponto, surge a pergunta: *Mas isso significa que a instrução com o foco na forma (FonF) deve sempre ser integrada?* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 245).^{xviii} Elas explicam que, de acordo com Lightbown, essa questão de a integração da forma, significado e função ser simultânea ou seqüencial ainda uma questão em aberto. Por outro lado, cumpre ressaltar a opinião de Schmidt (1995), segundo Doughty e Williams (1998), i.e., que o tipo de aprendizagem que ocorrerá vai depender do grau de atenção dado à forma e à mensagem.

As autoras também mencionam Van-Patten (1989-1990), o qual afirma que, de acordo com a psicologia cognitiva, [...] *a atenção é um recurso limitado [...] pode ser impossível para os aprendizes atender à forma e ao significado simultaneamente* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 249).^{xix}

Tais conclusões advêm dos resultados de sua pesquisa com aprendizes de Espanhol, na qual foi constatado que os que se encontravam nos níveis mais baixos não conseguiram simultaneamente processar a informação nos dois níveis, i.e., forma e significado. Quanto aos aprendizes avançados, esses puderam processar a forma e o significado do substantivo e do artigo (objetos da pesquisa), mas tiveram dificuldades com o morfema da terceira pessoa do plural, também objeto da pesquisa.

¹⁰ *form-function-meaning relationships.*

¹¹ *sequential and integrated focus on form.*

Segundo Van-Patten, o processamento simultâneo da forma e do significado pode ser determinado pelo conhecimento prévio dos aprendizes. Doughty e Williams explicam que, a esse respeito, De Keyser sugere que [...] *o nível do aprendiz interage com os processos que estão envolvidos na aquisição de habilidades* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 249).^{xx}

Outro aspecto importante a considerar é que, como os aprendizes de uma LE não se encontram no ambiente no qual a língua-alvo é falada e, portanto, têm pouquíssima evidência positiva dessa língua, a instrução com Fonf pode ser de grande ajuda para que esses alunos possam alcançar um nível satisfatório de proficiência no uso da língua-alvo.

Devemos ainda considerar que, se no ambiente naturalístico os insumos podem muitas vezes não ser internalizados, isso com certeza acontece com mais frequência na sala de aula de LE. Lyster e Ranta (1997) argumentam que só os insumos compreensíveis não são suficientes para um eficaz aprendizado da L2. Citam ainda Allen e outros (1990) e Swain (1985, 1988), segundo os quais a produção compreensível do aluno¹² é também necessária.¹³ O aluno deve ter muitas oportunidades para produzir, e o professor, assim como os colegas, devem fornecer retorno consistente e útil.

2.2.1 Tipos de FonF

Segundo Doughty e Varela (1998), o FonF pode ser operacionalizado através de vários procedimentos, que podem ser tanto explícitos como implícitos. Podemos citar entre eles a explicação metalingüística explícita da regra (processamento dos insumos), a torrente de insumos, a intensificação dos insumos, a intensificação da interação, as reformulações, entre outros.¹⁴ Elas enfatizam que o conhecimento pode ser adquirido tanto explícita como implicitamente. Trata-se da visão intervencionista.¹⁵ Por outro lado, de acordo com a visão não intervencionista¹⁶, não há instrução na aprendizagem implícita. Portanto, a intervenção do professor pode ser explícita ou implícita, dependendo de alguns aspectos:

¹² Termo em Inglês: *comprehensible output*. Convém explicitar que produção compreensível não se refere apenas à produção do aluno. A produção compreensível implica mais esforço, em uma produção lingüística mais adequada.

¹³ Ver 2.2.1.2 para a relação entre a produção do aluno e *noticing*.

¹⁴ Os termos originais são *input processing, input flood, input enhancement, interaction enhancement, recastings*.

¹⁵ *Interventionist view*.

¹⁶ *Noninterventionist view*.

[...] *a natureza do aspecto da língua que está sendo ensinada e aprendida, os processos de aprendizagem de língua que estão sendo envolvidos através da tarefa ou técnica, o grau de integração da forma e do significado na abordagem de ensino, o nível dos aprendizes e assim por diante* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 231).^{xxi}

Segundo as autoras, há um intenso debate em relação ao uso de estratégias explícitas ou implícitas.

Na realidade, existe até pouca evidência, na psicologia cognitiva, a favor da aprendizagem implícita. Levando em consideração vários estudos experimentais, Doughty e Williams (1998) mencionam as explicações de De Keyser (1995) e Robinson (1996b):

No conjunto, estas descobertas certamente sugerem que o foco na forma explícito é melhor do que a aprendizagem implícita para as regras mais simples. As descobertas são menos precisas para as regras complexas, as quais geralmente parecem ser difíceis para os aprendizes em todas as condições (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 232-233).

Ellis também é citado em um experimento interessante, no qual foi detectado que a instrução explícita foi mais vantajosa para as regras complexas.

Doughty e Williams, porém, advertem que, no caso, o foco explícito foi combinado a exemplos relevantes. De fato, foi a estratégia que se destacou nos estudos apresentados, i.e., a combinação de instrução explícita e de exemplos dessas regras, como sendo a condição de aprendizagem mais eficaz para regras complexas.

Doughty e Williams (1998) referem-se a Carrol e Swain (1993) que também sugerem essa estratégia como sendo útil para regras que não são claras.

Tais estudos, no entanto, de acordo com essas autoras, foram conduzidos em laboratório. Isso quer dizer que não possuem validade fora desse campo, uma vez que, na sala de aula, as condições não são tão rigidamente controladas. Além disso, [...] *as medidas de avaliação utilizadas não se assemelham ao uso diário da língua* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 233).^{xxiii} Ainda segundo as autoras, em se tratando de aquisição de L2, o mais típico é uma combinação de duas ou mais técnicas, dependendo das condições da sala de aula em questão.

As conclusões de White (1998) a respeito dos resultados da sua pesquisa¹⁷ confirmam essas afirmações. Ela esclarece que ficou evidente que os sujeitos da sua pesquisa precisariam de mais ajuda além dos insumos fornecidos. A maioria usou as formas marcadas, mas não mostrou evidência de aplicar a regra consistentemente.

¹⁷ White (1998) trabalhou com a aquisição de possessivos na L2.

Uma porcentagem de 36% dos aprendizes mostrou controle parcial da regra na língua inglesa, e nenhum dos alunos fez uso idiomático¹⁸ da regra.

De acordo com White, tanto essa análise quanto a análise quantitativa mostram claramente que teria sido benéfico para os aprendizes terem tido uma intensificação dos insumos mais explícita e que [...] *a instrução com o FonF implícito pode não ser adequada nos casos que envolvem contrastes entre a L1 e L2* (WHITE, 1998, p. 106).^{xxiv}

Ela explica:

Pode haver um limite nesse desenvolvimento quando L1 e L2 diferem de maneiras que não são claras para o aprendiz na evidência positiva disponível nos insumos. Nesses casos, os aprendizes podem de alguma forma precisar de informação mais explícita sobre os contrastes entre L1 e L2 a fim de progredirem para estágios de desenvolvimento mais avançados. As maneiras pelas quais essa informação pode ser aliada a uma exposição adicional e a uma ênfase maior necessitam de mais investigação (WHITE, 1998, p. 106).^{xxv}

Ao discutir a escolha da forma que seria alvo do FonF, Williams e Evans (1998) citam Herron e Tomasello (1992) e Zhou (1992), segundo os quais os estudos efetuados sugerem que os aprendizes respondem de maneira diferenciada a um mesmo tipo de procedimento, isto é, em função da forma que estiver em foco.

Mencionam ainda Harley (1993), o qual sugere as formas que seriam adequadas para um tratamento eficaz com base no FonF. Transcrevemos *ipsis literis* de Williams e Evans (1998, p. 140):

- 1 - Diferem de maneira não óbvia da primeira língua do aprendiz, por exemplo, a colocação do advérbio em Francês como segunda língua (L2) e em Inglês.
- 2 - Não são evidentes porque são irregulares ou não são frequentes nos insumos, por exemplo, o condicional no Francês como segunda língua (L2).
- 3 - Não são importantes para a comunicação bem sucedida, por exemplo, a terceira pessoa do singular-s em Inglês como segunda língua (L2).
- 4 - São passíveis de serem mal-interpretadas ou mal-analisadas pelos aprendizes, por exemplo, a alternância do dativo¹⁹ em Inglês como segunda língua (L2).^{xxvi}

¹⁸ Termo em Inglês: *targetlike use*.

¹⁹ Termo original em Inglês: *Dative alternation in L2 English*. Refere-se à alternância entre o objeto direto duplo e o objeto preposicional. Ex.: Would you, please, **give her the book?** / Would you, please, **give the book to her?**

No entanto, ao considerarmos uma combinação de procedimentos, é preciso ter em mente que existe também um contínuo entre as técnicas e as tarefas mais implícitas e as mais explícitas.

Doughty e Williams (1998) analisaram vários estudos que usaram os vários tipos de procedimentos, assim como outros que combinaram algumas dessas técnicas na implementação do FonF. Elas argumentam que é possível combinar estratégias implícitas e explícitas na aplicação do FonF, dependendo da natureza da forma e das circunstâncias de aquisição. Formas ajustam-se de maneira diferenciada aos vários tipos de FonF. Advertem, contudo, para a possibilidade de o FonF cair no foco nas formas.

Entre muitos outros aspectos, as pesquisadoras ressaltam que cada aluno é específico, ou seja, tem um nível de preparação diferenciado para o FonF. As autoras concluem que, independentemente da decisão pedagógica, o mais importante é que o professor saiba como dirigir a atenção do aluno para a forma e para o significado. Isso pode ser feito simultaneamente ou de forma contínua. As tarefas e técnicas, porém, devem estar relacionadas e ser implementadas ao longo do currículo.

2.2.1.1 Torrente de Insumos

O procedimento mais implícito para o FonF no ensino de L2 e, portanto, menos invasivo, é a torrente de insumos, que fornece evidência positiva, como acontece nos casos de imersão. Esse deve ser associado a tarefas essenciais²⁰, ou seja, ao uso de tarefas em que a forma que está sendo focada precise ser usada, do contrário a tarefa não será bem sucedida.

A torrente de insumos fornece oportunidades máximas para que os aprendizes notem as formas lingüísticas. Esses dois procedimentos, no entanto, oferecem desvantagens.

A torrente de insumos pode não ser tão eficaz, e a tarefa essencial não pode ser aplicada às formas opcionais (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998). As autoras concluem afirmando que pode ser necessário o uso de técnicas mais explícitas para chamar a atenção do aprendiz.

²⁰ Termo original em Inglês: *Task-essentialness*.

2.2.1.2 Intensificação dos Insumos

A intensificação dos insumos é também uma estratégia bastante implícita, porém um pouco mais invasiva do que a torrente de insumos.²¹

Como técnicas da intensificação visual dos insumos, Doughty e Williams (1998) mencionam o realce das formas²², que pode ser através do uso de negrito, itálico, sublinha e tamanho da fonte; codificação por cores e manipulação da fonte. A codificação por cores e a manipulação da fonte não deixam de ser um tipo de realce das formas. As autores mencionam também a intensificação oral ou auditiva dos insumos, i.e., o FonF com intensificação do tom de voz.²³

De acordo com as autoras, é necessário que haja mais pesquisas nessa área. Elas admitem: [...] *parece provável que os insumos intensificados possam ser uma técnica eficaz de Foco na Forma implícito, pelo menos para os aprendizes adultos* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 238).^{xxvii}

As pesquisas têm revelado que muitos aspectos da língua que não são geralmente notados durante as atividades das aulas podem ser mais ressaltados através da intensificação dos insumos.

De acordo com White e outros (1991), a intensificação dos insumos pode complementar a evidência naturalística positiva de diversas maneiras. É importante ressaltar um dos argumentos dos autores a esse respeito.

Atraindo-se a atenção do aprendiz de uma maneira explícita para as propriedades formais de L2, estaremos, através da instrução focada na forma, fornecendo um tipo de evidência positiva mais destacada que pode ajudar a sensibilizar o aprendiz para os aspectos da L2, que, de outra maneira, passariam despercebidos (WHITE et al., 1991, p. 417).^{xxviii}

Do mesmo modo que a intensificação dos insumos suplementa a evidência naturalística positiva, pode também fornecer evidência negativa, que é particularmente importante na aquisição de uma L2 ou LE.

²¹ Ver Doughty e Williams (1998, p. 258), table 3.

²² Termos originais em Inglês: *Highlighting, color coding e font manipulation*.

²³ Termo original em Inglês: *Intonational focus on form*.

Os autores acima mencionados explicam:

Embora se suponha que a evidência negativa desempenhe um papel mínimo na aquisição de L1, ela pode ser mais importante na aquisição de L2 se os aprendizes fizerem generalizações incorretas (geralmente influenciados pela semelhança com a sua língua mãe (L1) que não podem ser contestadas apenas com base nos insumos positivos (WHITE et al., 1991, p. 417).^{xxix}

Devemos ainda considerar que, na sala de aula de L2 ou LE, os alunos estão expostos aos insumos dos colegas, que podem fornecer evidência positiva incorreta, como enfatizam esses autores. Eles argumentam ainda que o FonF vai mostrar o que é ou não é possível na língua-alvo.

É importante lembrar que quanto menos invasivo for o procedimento, mais o aprendiz será e permanecerá envolvido com os significados e funções da mensagem.

Quanto a esse ponto, Doughty e Williams (1998) advertem que o professor deve deixar claro para o aluno que, naquele breve momento, o que está sendo enfatizado é a forma e não a mensagem. No caso desta pesquisa, os professores deixaram claro que a ênfase foi na função do marcador em questão.

A torrente e a intensificação dos insumos podem ser estratégias muito implícitas, por isso passarem despercebidas para os alunos, o que torna esses procedimentos menos eficazes. De acordo com Schmidt e Frota (1986), os aprendizes podem não perceber a diferença entre as formas da LE e as da sua interlíngua.

Devemos considerar também a afirmação de Sharwood-Smith (1991).

O autor argumenta que a manipulação externa dos insumos no intuito de chamar a atenção dos alunos para a forma deve ser vista com reservas: *Embora os aprendizes possam notar os sinais, os insumos, no entanto, podem não estar evidentes para os seus mecanismos de aprendizagem (SHARWOOD-SMITH, 1991, p. 121).*^{xxx} Também foi verificado que aspectos lingüísticos intensificados visualmente são mais notados.

Embora reconheça os insumos como fundamentais, Swain (1995) questiona a eficácia deles como suficientes para que o aluno possa distinguir entre os aspectos da interlíngua e os da língua-alvo e, portanto, reestruturar sua interlíngua. Ela propõe que os aprendizes sejam incentivados a falar, uma vez que a produção do aluno implica o exercício das três funções indicadas abaixo:

- 1 - A função de notar/ativar, que pode ser considerada como seu papel de conscientização.
- 2 - A função de testar hipóteses.
- 3 - A função metalingüística. Também podemos referir-nos a ela como o seu papel "reflexivo" (SWAIN, 1995, p. 128).
^{xxxi}

Em relação à primeira função, Swain menciona que a produção do aluno promove a percepção.²⁴

Em suas palavras:

[...] ao produzir a língua-meta, os aprendizes podem encontrar um problema lingüístico que fará com que eles percebam o que não sabem, ou sabem apenas parcialmente. Em outras palavras, a atividade de produzir a língua-alvo pode fazer com que os aprendizes de segunda língua reconheçam conscientemente alguns dos seus problemas lingüísticos; pode conscientizá-los de algo que eles precisam descobrir sobre a sua L2 (SWAIN, 1995, p. 129).^{xxxii}

Os resultados de pesquisas conduzidas pela autora validam sua hipótese de que a produção dos alunos realmente promove a percepção, conscientizando-os das falhas no seu conhecimento. Isso acontece mesmo com alunos muito jovens, na faixa dos treze anos, como mostra uma de suas pesquisas. Além disso, a percepção dessas falhas aciona os processos cognitivos que estão envolvidos na aprendizagem da língua, gerando conhecimento lingüístico novo para o aluno ou solidificando o que já faz parte de sua interlíngua.

Schmidt (1990) tece várias considerações a respeito da percepção de aspectos da língua. Ele argumenta que, se uma determinada forma é notada, ela é internalizada. Em Schmidt e Frota (1986), eles analisam a aquisição do Português Brasileiro por Frota, chegando a várias conclusões.

Nesse estudo, a presença e frequência de formas nos insumos não explicam todos os resultados.

Muitas formas presentes nos insumos aos quais Frota estava exposto não foram reproduzidas por ele. Os seus diários demonstraram que as formas que produzia eram aquelas que notava na produção das pessoas com quem conversava. Ele observa que, quando notava as formas, também as produzia.

Todos os fatos vividos por Schmidt durante esse estudo levaram-no às seguintes conclusões:

- 1 - O estudo de Schmidt e Frota fornece forte evidência para uma conexão próxima entre a percepção e a emergência na produção. Entretanto, esse estudo não mostra que a percepção é suficiente para o aprendizado.*
- 2 - O estudo também não demonstra conclusivamente que notar é uma condição necessária para a internalização.*
- 3 - Portanto, a evidência primária para a afirmação de que a percepção é uma condição necessária para a internalização vem de estudos nos quais o foco da atenção é controlado experimentalmente (SCHMIDT, 1990, p. 141).*^{xxxiii}

A segunda função da produção do aluno, *a função de testar hipóteses*, explica que os erros tanto orais quanto escritos produzidos pelo aprendiz são hipóteses que estão sendo testadas. Essas hipóteses, por outro lado, acionam o retorno, que leva o aprendiz a reprogramar sua produção.

²⁴ Termo original: *Noticing*.

A terceira função, *a função metalingüística*, refere-se à conscientização do aprendiz, a qual se reflete sobre a sua produção na língua-meta e sobre a de seu interlocutor. Nas palavras de Swain (1998, p. 68), [...] *os aprendizes usam a língua para refletir sobre o seu uso.*^{xxxiv} Sua produção o ajuda a controlar e internalizar a língua.

2.2.1.3 Produção do Aluno / Retorno do Professor / Metaconversa²⁵

Portanto, segundo Swain, a reestruturação da interlíngua pode dar-se através da produção do aluno associada ao retorno do professor, e da produção do aluno com discussão sobre a forma, ou seja, metaconversa.

Como forma de promover a produção do aluno, Doughty e Williams (1998) sugerem tarefas de negociação que promovem também retorno do interlocutor e intensificação da produção.²⁶

O retorno do interlocutor, que pode referir-se à dificuldade de compreensão da produção do aluno, gera pedidos de clarificação²⁷ que levam o aluno a reestruturar sua interlíngua.

A metaconversa, por outro lado, é uma técnica bastante explícita. Ela faz com que o aprendiz reflita, discuta e, portanto, processe a informação de outra maneira. Isso faz com que note melhor as deficiências de sua interlíngua, de acordo com Swain.

Um fato também enfatizado e, portanto, importante é que o processamento sintático da informação, em vez de apenas o semântico, pode ser necessário para que haja a reestruturação da interlíngua. Isso pode ser conseguido através de metaconversas colaborativas durante a *dictogloss*.²⁸

Doughty e Williams comentam que, embora não se saiba se essa técnica conduz a uma produção mais natural, foi verificado, através de transcrições em interações colaborativas²⁹ durante a *dictogloss*, que os aprendizes se envolvem no processamento sintático que Swain afirma ser necessário para se ir além da eficácia comunicativa, para uma competência lingüística mais exata na L2.

²⁵ Termos originais em Inglês: *output, feedback, metatalk*.

²⁶ Termo original em Inglês: *output enhancement*.

²⁷ Termo original em Inglês: *clarification requests*.

²⁸ *Dictogloss* é um procedimento pelo qual os aprendizes têm que reproduzir de maneira exata formas da língua-alvo. As tarefas são criadas pelo professor, com inclusão de aspectos da língua que são problemáticos para os alunos, de maneira tal que a produção das formas é basicamente essencial, i.e., tem um alto percentual de chances de ocorrer. Essas tarefas incluem também a discussão dos alunos sobre sua produção (metaconversa colaborativa), o que faz com que eles reflitam sobre ela.

Ver p. 70 de Doughty e Williams (1998) para uma explicação de Swain sobre *dictogloss*, e p. 239, para a própria explicação de Doughty e Williams.

²⁹ Termo original em Inglês: *Collaborative interaction*.

2.2.1.4 Tarefas de Conscientização

Nos vários estudos conduzidos por Fotos (1993, 1994), foi verificado que os aprendizes notam aspectos da língua-alvo melhor em tarefas de conscientização do que em tarefas que são apenas comunicativas, i.e., que não utilizam nenhum meio para chamar a atenção dos alunos. Os resultados mostram que essa abordagem foi tão eficaz quanto as abordagens gramaticais tradicionais no ensino da LE.

Doughty e Williams (1998), no entanto, comentam a respeito das dificuldades que essa abordagem apresenta. O que Fotos estudou foi um tipo de interação dirigido explicitamente para a solução de problemas sintáticos, o que, segundo Sharwood-Smith (1991, 1993), nas palavras de Doughty e Williams (1998, p. 239-240), [...] *é fundamentalmente diferente da noção de processamento cognitivo implícito durante tarefas ou mensagens baseadas na comunicação.*^{xxxv} As autoras ainda enfatizam que algumas tarefas de conscientização podem na realidade ser consideradas foco nas formas.

2.2.1.5 Processamento dos Insumos

O processamento dos insumos dirige o aluno explicitamente para as diferenças entre sua interlíngua e a língua-alvo.

Doughty e Williams (1998) chamam atenção para as críticas aos estudos efetuados porque estes usam métodos de avaliação que não são espontâneos. Comentam ainda que, possivelmente, essa abordagem de ensino esteja bem próxima do foco nas formas, ou no limite entre o FonF e o foco nas formas. Tal dedução baseia-se [...] *no nível dos detalhes de aspectos formais que antecedem o processamento dos insumos* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 240).^{xxxvi}

Elas explicam que, de acordo com Van-Patten (1990), a associação de algumas explicações, por exemplo, pode até prejudicar os alunos, como aconteceu no seu estudo de 1990. O estudo mostrou que fazer com que os aprendizes prestassem atenção ao conteúdo dos insumos e ao mesmo tempo notassem uma determinada forma gramatical fez com que houvesse uma queda significativa nas medidas que marcaram a lembrança do conteúdo.

2.2.1.6 Intensificação da Interação

Doughty e Williams (1998) esclarecem que a intensificação da interação descrita por Muranoi (1996) associa atenção à forma com a instrução comunicativa, considerando o tempo. Para tal, direciona o aluno à forma selecionada, mas ao mesmo tempo mantém as características comunicativas que se baseiam na interação estratégica de Di Pietro (1994). Essa [...] *envolve tarefas interativas de solução de problemas nas quais o instrutor usa cenários para criar contextos que guiam os aprendizes para o uso da língua-alvo em um discurso realista* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 241-242).^{xxxvii}

A interação estratégica prioriza a negociação dos significados dando pouca atenção à acuidade lingüística. A intensificação da interação, por outro lado, prioriza a comunicação sem se descuidar da forma. Di Pietro (1994) explica que a interação estratégica se caracteriza pelas seguintes fases:

Preparação prévia para a aula: O professor seleciona ou cria cenários apropriados e prepara os cartões para o desempenho dos papéis que são necessários.

Fase 1: (Ensaio) Os alunos, em grupos, preparam um plano para interpretar os papéis que lhes foram designados. O professor age como um conselheiro, de acordo com a necessidade.

Fase 2: (Desempenho) Os alunos desempenham seus papéis com o apoio de seus grupos, enquanto o professor e o restante da sala observam.

Fase 3: (Debriefing³⁰) O professor direciona toda a sala para uma discussão do desempenho do aluno (DI PIETRO 1994, p. 2).^{xxxviii}

O autor explica que, através dos cenários (também chamados de situações), os aprendizes desempenham papéis baseados na realidade e são por isso motivados a desempenhá-los. Existe, nos cenários, um aspecto dramático, geralmente não esperado, que precisa ser resolvido através do discurso.

Di Pietro define o cenário da seguinte maneira: *Um cenário é uma interação estratégica de papéis que funcionam executando planos pessoais dentro de um contexto compartilhado* (DI PIETRO, 1994, p. 41).^{xxxix} As soluções para essas situações (cenários) são abertas, o que faz com que os alunos³¹ se concentrem no uso da língua-alvo. Isso deve ser feito o mais estrategicamente possível à proporção que eles decidem sobre uma posição e a

³⁰ *Debriefing* é uma atividade durante a qual os alunos discutem o próprio desempenho na tarefa.

³¹ *Role players*, nas palavras de Di Pietro.

articulam. Essa abertura, que deve ser encontrada para as soluções, pode até mesmo estender-se até a Fase 3, ou seja, ao *Debriefing*. Nesse ponto o professor sugere que todos os alunos proponham alternativas para solucionar os cenários e que discutam como podem ser implementadas.³²

Segundo Di Pietro,

Debriefing é a fase na interação estratégica que mais se assemelha às atividades tradicionais do professor de línguas: reformulando de maneira mais espontânea o que os alunos disseram na língua-alvo, sugerindo alternativas, expandindo o que foi dito na língua-meta, dando explicações e fazendo exercícios de vários tipos. Entretanto, há uma diferença crítica entre “debriefing” e o trabalho de sala de aula tradicional. Na atividade “debriefing”, a base para toda a elaboração pedagógica é o acontecimento do desempenho do próprio aluno. Isto é, toda a construção consciente da competência do aluno vem daquilo que os próprios aprendizes tentaram produzir na língua-alvo. Dessa forma o professor facilita o próprio estilo de aquisição do aluno (DI PIETRO, 1994, p. 87).^{xi}

Com relação à interação acentuada, Doughty e Williams comentam:

[...] a intensificação da interação é definida como um tratamento instrucional no qual o professor leva os aprendizes de L2 a produzir, fornecendo-lhes modificações interacionais, a fim de fazer com que eles notem uma desigualdade entre a gramática de sua interlíngua e a da língua-alvo e modifiquem a sua produção incorreta dentro da estrutura da interação estratégica (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 242).^{xii}

As autoras esclarecem que Muranoi (1996), em seu estudo, propunha repetição quando um aluno cometia erros de suprageneralização³³ na forma que estava sendo estudada.

As repetições tinham a função de intensificar os insumos e de facilitar a produção modificada do aprendiz. Quando o aluno produzia a mensagem modificada³⁴, Muranoi repetia a forma modificada e correta do aluno, ou seja, fornecia o insumo intensificado. Caso o aluno não modificasse a forma requisitada, o pedido era feito novamente e, se não fosse atendido, Muranoi então fornecia a reformulação.^{35, 36}

Segundo os comentários de Doughty e Williams, esse estudo mostra que a intensificação da interação da maneira como foi implementada, i.e., através do retorno do professor à forma, dentro de uma estrutura interativa e comunicativa, teve um efeito positivo na reestruturação da interlíngua dos aprendizes. Elas enfatizam: *A intensificação da interação além do “debriefing” focado nas formas teve um efeito maior do que a intensificação da*

³² Para uma explicação completa de *scenarios* e de *debriefings*, ver Di Pietro (1994), p. 41-67 e 87-98.

³³ Termo original em Inglês: *Overgeneralization*.

³⁴ Termo original em Inglês: *modified output*.

³⁵ Ver Doughty e Williams (1998, p. 242-243) para detalhes no uso da interação intensificada (*interaction enhancement*).

³⁶ Termo original em Inglês: *corrective recasting*.

interação mais o “debriefing” focado no significado (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 243).^{xlii} As pesquisadoras mencionam os comentários de Chaudron e Parker (1990) sobre alguns pontos positivos advindos do tratamento baseado na intensificação da interação:

O efeito da interação intensificada durou pelo menos 5 semanas como demonstrou o pós-teste tardio; o efeito positivo da interação intensificada sobre o aprendizado do artigo indefinido foi projetado no aprendizado do artigo definido que é menos marcado no discurso do que o artigo indefinido (CHAUDRON; PARKER, 1990, apud DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 243).^{xliii}

Esse tratamento influenciou de maneira positiva a produção oral e escrita tanto dos alunos que participaram como daqueles que apenas observaram os procedimentos. Todos melhoraram seu desempenho. Uma vez que o uso da interação intensificada pressupõe também o uso de cenários que, na realidade, são atividades de *role play*³⁷ com características diferentes, é bastante oportuno e mesmo fundamental que se façam alguns comentários a respeito tanto de *role plays*, principalmente para a prática de marcadores pragmáticos, como dos cenários de Di Pietro.

Nikula (1996) comenta que, para pesquisar fenômenos pragmáticos, tais como o uso de marcadores pragmáticos, seria melhor analisarem-se interações face a face, que ocorrem naturalmente, uma vez que o uso de *role-plays* apresenta alguns problemas. Um deles é que se trata de uma situação predeterminada, ou seja,

[...] os participantes são requisitados a representar papéis específicos e a executar ameaças de face também específicas, que possam ter muito pouco a ver com seus reais relacionamentos, com o resultado de que possam ser capazes de se esconder atrás de seus papéis e agir de maneira diferente da forma como agiriam em encontros reais. [...] Um outro problema é que, ao exigir o desempenho de certos atos de fala ameaçadores da face, as interpretações³⁸ geralmente têm pouca preocupação com o fato de que os falantes possam, em encontros reais, escolher não desempenhar aquele ato de fala (NIKULA, 1996, p. 58).^{xliv}

Nikula também cita Aston (1993, p. 229), segundo o qual as interpretações [...] *geralmente não são naturais porque não resultam em conseqüências sociais eficazes, uma vez que as relações entre os participantes são ficcionais e temporárias* (ASTON, apud NIKULA, 1996, p. 58).^{xlv} No entanto, apesar dos problemas, Nikula diz que as pesquisas que usam representações têm proporcionado conhecimentos, muito importantes em relação ao

³⁷ *Role play*: Traduzimos esse termo como “interpretação” ou representação, já que é uma atividade em que o professor dá aos alunos uma situação para interpretarem/representarem. Eles desempenham os papéis da situação.

³⁸ Termo original em Inglês: *Role-plays*.

desempenho dos aprendizes, de atos de fala e de marcadores pragmáticos, mostrando inclusive diferenças culturais entre falantes não nativos e nativos.

Além do mais, ainda de acordo com o autor, é muito problemática a obtenção de dados de conversas autênticas, uma vez que a observação sempre influencia a situação que está sendo observada.

Ainda com relação aos problemas inerentes ao uso de representações, Piirainen-Marsh enfatiza: *Muito embora o contexto social de uma tarefa de simulação possa ser criticado como sendo não natural, isso necessariamente não inibe os participantes no uso normal da língua de uma maneira natural com base na sua interpretação do contexto* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 89- 90).^{xlvi}

Além desses pontos a favor do uso de situações criadas para se proceder à análise de fenômenos pragmáticos, Piirainen-Marsh ressalta ainda:

Apesar dos inegáveis problemas associados com dados que são extraídos [como acontece nas tarefas de representação], os dados são úteis à luz do seu objetivo no estudo em questão, no sentido de que permitem uma investigação profunda de aspectos do comportamento conversacional da interlíngua que não foram estudados extensivamente até o momento, ou seja, o gerenciamento conversacional da ameaça à face (PIIRAINEN-MARSH 1995, p. 90).^{xlvii}

Piirainen-Marsh (1995) menciona ainda outras vantagens do emprego de representações para examinar-se o conhecimento pragmático, como o fato de permitirem aos sujeitos da pesquisa mais liberdade em lidar com o tópico apresentado pelo pesquisador. Isso quer dizer que os sujeitos podem conduzir a interação como desejarem, ou até mesmo mudarem o tema da conversa.

Assim como as interações naturais, as representações também exigem dos sujeitos o mesmo esforço cognitivo e interativo: [...] *os falantes estão envolvidos em um processo de cooperação e coordenação de ação com base em uma contínua avaliação da informação contextual* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 90).^{xlviii}

O autor, baseado em Searle (1976), valeu-se de diferentes tipos de atos de fala a fim de construir situações de interpretação que apresentassem um problema interacional. Essas foram: [...] *função diretiva (convites, pedidos); função comissiva (ofertas sugestões); função expressiva (reclamações, desafios, críticas)* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 92).^{xlix} O objetivo era fazer com que as atividades interacionais provocassem uma variedade de “ações lingüísticas”, de tal maneira que os papéis não estivessem fora da realidade dos sujeitos da pesquisa. Portanto, os seus aprendizes foram instruídos para que agissem como eles próprios.

As situações criadas eram também sempre abertas para que os sujeitos pudessem negociar a solução para o problema interativo.

Piirainen-Marsh cita Aston (1988, p. 26), enfatizando que essa estratégia teve como alvo [...] *ampliar o envolvimento pessoal dos participantes nas situações e reduzir uma possível artificialidade da representação, a qual poderia resultar na falta de envolvimento deles na tarefa* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 93).^l

Outros argumentos são colocados em relação às vantagens e desvantagens do uso de situações criadas nas pesquisas sobre aspectos pragmáticos interacionais. No entanto, os resultados de estudos e pesquisas têm demonstrado que essa é ainda a melhor forma de investigar tais fenômenos.

Kasper (1997) relata vários estudos que investigaram o efeito da instrução em aspectos pragmáticos. Dos dez estudos analisados, cinco fizeram uso de representações.

Nikula (1996) argumenta que, no caso da sua pesquisa, os participantes eram estudantes na mesma universidade. Portanto, apesar de se estarem vendo pela primeira vez na época das gravações, havia a possibilidade de se encontrarem depois, o que, de acordo com Aston (1993), gera conseqüências sociais (NIKULA, 1996, p. 60).

Segundo Nikula, esta pode ter sido uma razão pela qual havia um clima de naturalidade nos encontros. Além disso, o autor cita que os falantes nativos e não nativos da sua pesquisa não se conheciam, o que também é uma vantagem para a análise, uma vez que nesse caso não há experiências prévias compartilhadas (NIKULA, 1996, p. 61). Em relação a esse aspecto ele cita Hartley, que diz:

Com o tempo, a comunicação interpessoal é cumulativa [...]. Se você está tentando entender a comunicação entre duas pessoas que já se comunicaram antes, então tem que considerar a história desse relacionamento, uma vez que isso pode afetar a maneira como uma interpreta a outra (HARTLEY, 1993, apud NIKULA, 1996, p. 61).^{li}

Também de acordo com Pirsig (1973, p. 150), como relatado por Nikula, os falantes, nesse caso, podem desenvolver [...] *uma conversa para se conhecêrem^{lii}, aprendendo alguma coisa sobre eles e seus respectivos países* (NIKULA, 1996, p. 61).

Da mesma maneira, o uso de marcadores também depende dos atos de fala que estão sendo executados, os quais, por outro lado, dependem da cultura a que pertencem os sujeitos envolvidos na interação. Wierzbicka (1991) enfatiza que culturas diferentes e línguas diferentes têm também atos de fala diferentes.

As formas que os falantes de uma língua usam para fazer pedidos, dar conselhos, expressar opiniões, pedir desculpas bem como executar outros atos de fala podem ser diferentes na outra língua na qual se estão expressando, uma vez que os atos de fala refletem as normas culturais das línguas que representam.

Essas normas culturais também variam de uma região para outra e de uma variedade social para outra. Em resumo, a autora afirma que [...] *culturas diferentes encontram expressão em diferentes sistemas de atos de fala, e diferentes atos de fala se tornam profundamente enraizados e, até certo ponto, codificados em línguas diferentes* (WIERZBICKA, 1991, p. 26).^{liii}

Nikula também afirma, citando Spencer-Oatey (1992), que pessoas de culturas diferentes podem perceber as mesmas situações de maneiras diferentes, o que pode também influenciar no uso da língua.

Quanto aos papéis exercidos nas atividades de representação e nos cenários, Di Pietro (1994) diferencia-os da seguinte maneira:

Quadro 1: Comparação entre representação e papel no cenário

Representação	Papel no Cenário
1. O aluno recebe um “papel” e representa um personagem.	1. O aluno representa a si mesmo dentro da estrutura do papel.
2. Geralmente é dito ao aluno o que fazer ou pensar (Ex.: <i>Você quer ir ao cinema, mas o seu companheiro não</i>).	2. É dada ao aluno uma situação, mas não o que fazer ou pensar.
3. A língua-alvo é usada para praticar o que foi apresentado previamente, reforçando assim o currículo.	3. Os aspectos da língua são extraídos da interação e determinam o currículo.
4. Os participantes geralmente sabem o que os outros dirão e farão.	4. A interação contém um grande elemento de incerteza e tensão dramática.

Fonte: Di Pietro (1994, p. 67).^{liv}

Di Pietro esclarece ainda que os cenários se baseiam em situações da vida real.

É importante frisar que os papéis que os alunos desempenharam neste estudo tiveram características tanto das representações tradicionais, como dos cenários de Di Pietro. Isso é explicado mais adiante.

2.2.1.7 Reformulações

Esse é o procedimento mais usado pelo professor para dar retorno ao aluno. Os estudos em aquisição de L1 apontam que os adultos fornecem evidência negativa às crianças e que estas a notam e fazem uso dela na aquisição. Esses estudos também mostram que o fornecimento da evidência negativa através de reformulações não interrompe a comunicação entre os pais e a criança. Além disso, Doughty e Varela (1998) salientam, citando Doughty (1994), que atitudes de reformulações surgem naturalmente e freqüentemente durante as tarefas comunicativas em salas de aula de L2 e de LE. Doughty e Varela (1998) destacam que reformulações são também freqüentes na interação entre crianças que são falantes nativos e as que não são.

Os falantes não nativos, no caso, em geral conseguem posteriormente usar a informação fornecida nas reformulações. Doughty e Williams (1998) citam Long, Inagaki, e Ortega (1998) e Ortega e Long (1997), segundo os quais [...] *as reformulações dos enunciados dos aprendizes são mais eficazes do que os modelos do professor* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 206).^{lv}

Lyster e Ranta (1997) explicam:

As reformulações são geralmente implícitas, uma vez que não introduzem frases, tais como “Você quer dizer”, “Use essa palavra” e “Você deve dizer”. Entretanto, algumas reformulações são mais evidentes do que outras, pois podem focar-se apenas em uma palavra, enquanto outras incorporam modificações gramaticais ou lexicais em parte do discurso. As reformulações também incluem traduções em resposta ao uso da L1 pelo aluno (LYSTER; RANTA, 1997, p. 47).^{lvi}

Apesar dessas evidências a favor das reformulações, Lyster e Ranta (1997) verificaram que esse foi o tipo de retorno menos eficaz em provocar compreensão³⁹ nos aprendizes, i.e., uma revisão imediata no seu desempenho, apesar de ter sido o procedimento mais usado pelos professores no seu estudo.

³⁹ Termo original em Inglês: *Uptake*.

No entanto, Doughty e Williams (1998) comentam que a aquisição não é imediata e que um estudo conduzido por Mackey e Philp (1998) mostrou um efeito tardio do uso intensivo de reformulações a perguntas.

Embora a aquisição de uma L2 e de uma LE não seja exatamente idêntica à aquisição da L1, há alguns processos semelhantes, como suprageneralização, por exemplo. Esse é um dado importante. Portanto, em se tratando de LE, a única alternativa é que o professor forneça a evidência negativa, principalmente porque tem sido verificado que as reformulações, além de serem freqüentes e eficazes na aquisição de L1 e L2 em contextos naturais, também o são na sala de aula. Doughty e Williams (1998) não consideram como melhor escolha deixar os alunos entregues a si próprios, o que pode resultar em problemas, conforme documentado amplamente em estudos canadenses de imersão. Esses mostraram um aprendizado da língua inglesa bastante incompleto.

2.2.1.8 Considerações

Doughty e Williams (1998) advertem que todas as tarefas e técnicas a serem usadas na operacionalização do FonF devem ser implementadas considerando-se o contexto da aprendizagem, os aprendizes, a forma que está em foco e, principalmente, os processos de aprendizagem nos quais os alunos se engajarão. Isso significa que é aconselhável o uso de uma combinação de técnicas e de tarefas, desde que a abordagem seja sempre o FonF, e não o foco nas formas. Ao mencionarem que a torrente de insumos pode não ser suficiente para que os aprendizes adquiram as formas em destaque, Williams e Evans (1998) advertem que, dependendo do caso, pode ser necessário o uso de estratégias de ensino mais diretas e, portanto, mais explícitas, que forneçam evidência negativa.

Outro fato que também corrobora o uso de técnicas e estratégias variadas para o FonF são as diferenças individuais.

As pessoas possuem diferentes estilos de aprendizagem e diferentes personalidades. Esses fatos devem ser levados em consideração na implementação dessa abordagem de ensino.

Há ainda a considerar duas abordagens fundamentais na implementação do FonF: a abordagem pró-ativa e a abordagem reativa, ambas já mencionadas no primeiro parágrafo desta seção.

Doughty e Williams (1998) fazem vários comentários pertinentes em relação a essas duas abordagens. As autoras argumentam, por exemplo, que, embora a posição reativa exija sérios esforços por parte do professor, é provavelmente a abordagem mais coerente dentro do ensino comunicativo.

Além disso, a abordagem reativa pode também ser a melhor forma de se lidar com o FonF quando todos os alunos têm a mesma língua materna. No entanto, isso requer que o professor seja bastante experiente para saber o que realmente espera, além das outras dificuldades que terá que enfrentar.

Obviamente também há problemas com a abordagem pró-ativa.

Segundo essas autoras, uma das grandes dificuldades dessa abordagem [...] é fazer com que a forma que apresenta dificuldade de aprendizagem ocorra no discurso da sala de aula de tal forma que possa subseqüentemente ser focada (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 209).^{lvii}

Elas concluem afirmando que o professor ou pesquisador, além de identificar a estrutura a ser tratada, terá também de planejar tarefas que, ao desenvolver, os alunos tenham que usar a estrutura escolhida.

Apesar das dificuldades que essa abordagem apresenta, as autoras afirmam: *Na maioria das salas de aula de língua, entretanto, uma abordagem mais pró-ativa para o FonF é provavelmente mais adequada* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 208).^{lviii}

Uma vez escolhido o tipo de foco a ser usado na forma e a abordagem (pró-ativa ou reativa), é preciso pensar nas tarefas que serão executadas pelos alunos. Doughty e Williams (1998) citam Loschky e Bley-Vroman (1993), que identificaram três tipos de tarefas, a saber: *tarefa natural, tarefa útil e tarefa essencial*.⁴⁰

A última seria a mais conveniente para o FonF, especialmente quando a abordagem é pró-ativa.

Essas tarefas são citadas por alguns autores da seguinte maneira:

Na tarefa natural, uma construção gramatical pode surgir naturalmente durante o desempenho de uma determinada tarefa. A tarefa, porém, pode freqüentemente ser muito bem desempenhada, até mesmo com total facilidade, sem essa construção. No caso da tarefa útil, é possível completá-la sem a estrutura, mas a tarefa torna-se mais fácil com estrutura. A exigência mais extrema que uma tarefa pode impor a uma estrutura é a essencialidade: a tarefa não pode ser desempenhada com sucesso a menos que a estrutura seja utilizada (LOSCHKY; BLEY-VROMAN, 1993, apud DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 209).^{lix}

⁴⁰ Termos originais: *task naturalness, task-utility e task-essentialness*.

Apesar de a tarefa essencial ser a mais adequada para o FonF quando a abordagem é pró-ativa, Doughty e Williams (1998) argumentam que ela é mais apropriada para tarefas de compreensão, ao invés das tarefas de produção, devido a algumas dificuldades inerentes a esse procedimento.

Entre essas dificuldades é citado o fato de ser muito difícil conseguir que o aluno tenha um desempenho significativo, uma vez que tal desempenho pode ser prejudicado pelo controle do professor. As autoras ainda afirmam: *Uma vez que a tarefa essencial é um componente vago, as tarefas naturais e úteis podem ser mais realistas quando o objetivo é desenvolver atividades de sala de aula* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 210).^{lx}

Uma vez que se trata de um estudo de aquisição, é bastante oportuno focalizar estágios de desenvolvimento, os quais evidenciariam a aquisição gradual das formas selecionadas por parte dos sujeitos de uma pesquisa.

Em sua pesquisa, White considerou quatro estágios de desenvolvimento, denominando-os: 1) *Pré-emergente*; 2) *Emergente*; 3) *Pós-emergente*; 4) *Desempenho igual ao da língua-alvo* (WHITE, 1998, p. 105).^{lxi}

Tais estágios referem-se ao surgimento gradual dos possessivos dele e dela⁴¹ no desempenho dos alunos durante atividades comunicativas.

Ao falar da natureza dos erros cometidos pelos aprendizes de LE, Corder (1975b) também considerou vários estágios intermediários, dos quais se destacam como principais os seguintes:

a) *Pré-sistemático* – O aprendiz usa a forma incorreta na maior parte do tempo; só ocasionalmente acerta. Esse é chamado o *estágio da suposição ao acaso*.⁴² Corder explica que nesse estágio o aprendiz parece estar vagamente consciente do sistema da língua-alvo. Não é capaz nem de corrigir o próprio erro, nem de explicar o que pretende dizer.

b) *Sistemático* – O aprendiz começa a perceber as funções das formas. Ele tenta descobrir como o sistema funciona; para isso, testa várias hipóteses. Esse aprendiz também não consegue corrigir seus erros, mas pode explicar o que quer dizer.

c) *Pós-sistemático* ou *Estágio de prática* – Nesse ponto, o aprendiz já descobriu como o sistema funciona, porém, pode ser inconsistente por um período de tempo, ao aplicar seu conhecimento.

⁴¹ Termos originais em Inglês: *Possessive determiners, his and her*.

⁴² Original em Inglês: *the stage of random guessing*.

Ao atingir esse estágio, o aprendiz pode tanto corrigir seu erro como explicar o que houve. Corder comenta que tal dedução deriva dos tipos de erros cometidos, que assim refletem o processo de aquisição. No entanto, essa descrição, de acordo com Corder, é bastante simplificada. Além disso, é importante considerar que um aprendiz pode estar em um determinado estágio em relação a certo nível da língua, mas em outro estágio em relação a outro nível. Por exemplo: O aluno pode estar no pós-sistemático em relação ao nível sintático, mas no sistemático em relação ao nível fonológico.

2.3 INSTRUÇÃO PRAGMÁTICA

Aquisição e domínio da competência comunicativa têm sido o maior objetivo no ensino de línguas desde as abordagens funcionais / comunicativas. Tem havido uma preocupação com a aprendizagem e com a pragmática, uma vez que esta faz parte da competência comunicativa. Antes, porém, de discutir essa questão, é importante que se defina pragmática.

2.3.1 Conceituação e Abrangência Pragmática

Levinson (1995) explica que se deve ao filósofo Charles Morris (1938) o uso⁴³ moderno do termo pragmática. O filósofo, baseado em Locke e Peirce, esquematizou a semiótica, dividindo-a em sintaxe, semântica e pragmática, assim definidas:

[...] sintaxe sendo o estudo das “relações formais entre os signos”, semântica, o estudo das “relações dos signos com os objetos aos quais eles se aplicam”, [...] e pragmática, o estudo das “relações dos signos com os intérpretes” (LEVINSON, 1995, p. 1).^{bii}

A Teoria de Semiótica de Morris é behaviorista. O seu escopo de pragmática foi ampliado, não correspondendo hoje à pragmática lingüística. A sua abordagem inclui a psicolingüística, a sociolingüística, a neurolingüística e muito mais.

⁴³ Termo original em Inglês: *usage*.

O termo ainda é usado nesse sentido amplo, mas tem também sofrido uma redução em sua abrangência (LEVINSON, 1995).

Levinson, em seu livro *Pragmatics* (1995), dedica 28 páginas e meia apenas à definição e à abrangência da pragmática. Ele propõe uma diversidade de definições de pragmática e algumas de semântica.

Cada uma dessas definições resulta de e em questionamentos, correlações e associações variadas que geraram outras definições. No entanto, de acordo com o autor, nenhuma dessas definições satisfaz plenamente, i.e., não faz justiça ao que realmente é tratado pela pragmática. Além do mais, todas apresentam problemas que também dificultam definições de outras áreas de conhecimento. A delimitação com a semântica, por exemplo, é um grande problema. Há sérias dificuldades em se estabelecer uma distinção entre as duas.

Todos esses aspectos levam a uma diversidade de definições de pragmática e igualmente de semântica, que são minuciosamente discutidas e exemplificadas. Como o autor demonstra, a demarcação pragmática acaba tornando-se também obscura. Algumas vezes há, nessas tentativas de delimitação, uma sobreposição de significados semânticos e pragmáticos.

Outros autores também discutem os vários conceitos existentes. Thomas (1995), como Levinson, mostra e discute as várias definições de pragmática e argumenta sobre os pontos fracos e fortes de cada uma delas, assim como sobre as diferentes concepções em que se baseiam. Uma delas é *O significado em uso ou o significado contextualizado* (THOMAS, 1995, p. 1-2).^{lxiii}

Outras concepções relacionam a pragmática ao significado que é conferido pelo falante, e outras, ainda, à interpretação do enunciado.

A autora argumenta que essas definições não consideram todos os aspectos que o conceito engloba. A primeira, por exemplo, apesar de estar correta, é muito geral, uma vez que há aspectos da semântica que podem ser assim definidos (THOMAS, 1995). A segunda é defendida por aqueles que têm uma visão social da disciplina. Quanto a isso, Thomas diz: [...] *ela foca a atenção decisivamente no autor da mensagem, mas ao mesmo tempo obscurece o fato de que o processo de interpretar o que ouvimos significa mover-se entre vários níveis de significado* (THOMAS, 1995, p. 2).^{lxiv} A última, segundo a autora, é adotada pelos defensores de uma abordagem cognitiva. O problema é que essa definição centraliza muito o receptor da mensagem, o que, [...] *na prática, significa ignorar amplamente as restrições sociais na produção dos enunciados* (THOMAS, 1995, p. 2).^{lxv}

Para que se entendam essas duas últimas abordagens, Thomas discute os três níveis de significado, a saber: 1) o abstrato, também denominado por outros autores significado descontextualizado, lexical, semântico ou lingüístico; 2) o do contexto e 3) o da força. Esse último acontece quando se considera a intenção do falante.⁴⁴

Concluindo, Thomas (1995) considera como definição de pragmática [...] o *significado na interação*, uma vez que [...] *criar significados é um processo dinâmico que envolve a negociação entre falante e ouvinte, o contexto do enunciado (físico, social e lingüístico) e o significado potencial de um enunciado* (THOMAS, 1995, p. 22-23).^{lxvi}

Kasper (1997) cita diversos autores, entre eles Crystal (1985), cuja definição de pragmática ela considera bastante adequada e sumariza da seguinte maneira: [...] *pragmática é o estudo da ação comunicativa em seu contexto social* (KASPER, 1997, p. 1).^{lxvii}

No entanto, como Leech (1983), ela concentra-se na conceituação de pragmática: [...] *pragmática é retórica interpessoal - a maneira como os falantes e escritores realizam objetivos como atores sociais que não apenas precisam cumprir suas obrigações, mas ao mesmo tempo observar suas relações com outros participantes* (KASPER, 1997, p. 1).^{lxviii}

Kasper ressalta que a ação comunicativa inclui atos de fala, participação na conversa, participação em diferentes tipos de discurso, assim como a sustentação da interação em eventos de fala complexos.

Pelo exposto, fica claro que a definição e a abrangência da pragmática são uma questão complexa, com muitas controvérsias, o que causa sérias dificuldades para se estabelecer uma linha divisória entre essa ciência e a semântica, a sociolingüística e a psicolingüística. É problemático separar o que é tratado em cada uma dessas ciências. Há também uma série de especulações sobre o que uma teoria pragmática e uma semântica devem conter.

Todos esses pontos são muito bem explanados e exemplificados por Levinson, mas não podem ser aqui discutidos por não se inserirem no escopo deste trabalho. Portanto, mesmo pecando pela simplicidade com a qual tratamos um tema tão rico e complexo, as definições propostas não são aqui discutidas como merecem.

Mencionamos apenas algumas considerações e esclarecimentos feitos por Levinson, por serem fundamentais para a compreensão da delimitação pragmática.

⁴⁴ Termos originais em Inglês: 1) *abstract meaning, descontextualized meaning, lexical meaning, semantic meaning or linguistic meaning*; 2) *contextual meaning / utterance meaning*; 3) *force / force of an utterance*.

O autor argumenta que a pragmática pode ser considerada como sendo o estudo de aspectos do significado que não são cobertos pela semântica. Mas é preciso, segundo ele, que se delimite o sentido amplo do significado sobre o qual uma definição de pragmática se alicerça. Para ele, esse sentido amplo deve incluir o sentido irônico, metafórico, assim como o conteúdo comunicativo implícito de uma enunciação. Por isso, esse sentido não pode ser restrito ao conteúdo convencional do que é dito.

O autor enfatiza: [...] *a comunicação envolve as noções de intenção e ação, e apenas aquelas inferências que são abertamente planejadas para serem transmitidas podem propriamente ser consideradas como tendo sido comunicadas* (LEVINSON, 1995, p. 15-16).^{lxix}

Para abranger todos esses aspectos, Levinson recorre a Grice (1957, p. 15-16), cuja teoria ele considera fundamental para a pragmática. Grice distingue entre significado natural e significado não natural / *significado-nn* / equivalente à noção de comunicação intencional.⁴⁵ Ele diz que a teoria de Grice explica como pode haver discrepâncias entre o significado do falante / *significado-nn* em Grice / e o significado da frase.

Esclarece ainda que esses termos são também substituídos por *significado transmitido* vs *significado literal*. Levinson prefere o termo *significado da frase, ou conteúdo convencional*, no lugar de *significado literal*. *Conteúdo convencional* também se refere a expressões lingüísticas que podem não ser frases. O autor adverte que esses conceitos não são claros.

Pode haver uma diferença entre os conceitos *significado da frase e significado literal* (*um é idiomático e o outro é composicional*). Segundo Levinson, o uso da língua pode envolver convenções gerais as quais requerem que a comunicação tenha aspectos implícitos.

A conseqüência é que [...] *é potencialmente garantido que o que o falante quer dizer com qualquer enunciado "U"⁴⁶ não é totalmente transmitido pelo significado da forma lingüística expressa* (LEVINSON, 1995, p. 18).^{lxx}

Para que a intenção comunicativa seja totalmente reconhecida, Levinson esclarece que se deve considerar o significado do enunciado U, assim como alguns aspectos, como a ironia, e o que está implícito. Isso pode levar a uma discrepância entre o significado do enunciado (U) e o que está sendo comunicado por esse enunciado (U) em um determinado contexto.

⁴⁵ Termos em Inglês: *natural meaning, non-natural meaning or meaning-nn / equivalent to the notion of intentional communication.*

⁴⁶ Do Inglês: *Utterance*, que significa enunciado.

Esses mecanismos, como os denomina Levinson, são usados diariamente de maneira inconsciente.

Após algumas considerações sobre o significado de Grice (*meaning-nn*)⁴⁷ em relação a algumas definições de pragmática, Levinson chega à conclusão de que há problemas filosóficos com a teoria de Grice. Mesmo assim, esses problemas não invalidam a idéia central.

Ele questiona se, em termos de significado, podemos definir pragmática como um complemento da semântica ou baseado nos seus resíduos. Questiona ainda se não existe um conceito completo de pragmática. Tendo em vista essas concepções, o autor tenta encontrar um conceito, considerando a distinção entre o significado da frase e o do enunciado. Nesse caso, a semântica estaria relacionada ao significado da frase enquanto a pragmática, ao do enunciado. Ele esclarece que essa diferença é fundamental tanto para a semântica como para a pragmática e define frase e enunciado:

[...] *uma frase é uma entidade teórica abstrata definida dentro de uma teoria de gramática, enquanto um enunciado é a emissão de uma frase, de algo semelhante ou do fragmento de uma frase em um contexto real. Empiricamente, a relação entre um enunciado e sua frase correspondente pode ser bastante obscura (exemplo: um enunciado pode ser indireto, ou conter fragmentos da frase ou “falsos começos”), mas é normal (após Bar-Hillel⁴⁸) se pensar em um enunciado como o par de uma frase e um contexto, ou seja, o contexto no qual a frase foi emitida* (LEVINSON, 1995, p. 18-19).^{lxxi}

Levinson explica que, na prática, é muito difícil manter essa distinção no estudo do significado. Ele menciona que os linguistas às vezes hesitam em relação à associação de pressuposições, força ilocucionária ou condições de verdade a frases ou a enunciados. Menciona também que há conseqüências teóricas importantes que resultam dessa escolha. É necessário que haja mais distinções.

O autor cita as distinções feitas por Lyons (1977a) tanto para frases como para enunciados, mas considera que é necessário que se faça a distinção inicial para que se possa lidar com todos os tipos propostos por Lyons. Para contrastar frase de enunciado, Levinson usa a distinção inicial, ou seja, enunciado é a frase [...] *ou seqüência de frases associadas a um contexto* (LEVINSON, 1995, p.19).^{lxxii} Nesse caso, o significado da frase está relacionado à semântica, enquanto a pragmática está relacionada ao significado do enunciado.

⁴⁷ Ver Levinson (1995, p. 18).

⁴⁸ Levinson refere-se aqui ao linguista Bar-Hillel, que ficou conhecido principalmente por seu trabalho pioneiro sobre tradução por máquina (*machine translation*).

Há também muitos problemas com essa distinção. Há casos, por exemplo, em que [...] *o significado da frase e do enunciado é o mesmo (por exemplo, quando o falante quer dizer exatamente o que disse, nem mais nem menos); o mesmo conteúdo seria atribuído tanto à semântica como à pragmática* (LEVINSON, 1995, p. 19).^{lxxiii} O autor explica que, nesse caso, a definição de pragmática continua sendo uma definição por resíduo.

A discussão é longa e detalhada. A conclusão é que não é possível associar o estudo do significado da frase à semântica. Resta então uma outra abordagem, ou seja, a semântica está associada ao significado fora do contexto⁴⁹, e a pragmática, ao significado contextualizado.

Mais uma vez, a discussão não apontou uma conclusão satisfatória em relação à distinção entre semântica e pragmática, o que levou a outras duas definições.⁵⁰

Uma delas, de acordo com Levinson, também não dá conta dos fenômenos pragmáticos. A outra implica a explicação do conceito de compreensão da língua, que Levinson coloca do seguinte modo:

A compreensão de um enunciado envolve muito mais do que saber os significados das palavras emitidas e as relações gramaticais entre elas. Acima de tudo, compreender um enunciado envolve inferências que conectam o que é dito ao que é mutuamente suposto ou ao que foi dito anteriormente (LEVINSON, 1995, p. 21).^{lxxiv}

O autor cita os pontos fortes e fracos dessa abordagem. Os fortes estão relacionados ao fato de que a pragmática envolve inferência de pressuposições, implicaturas, força ilocucionária, entre outros aspectos, não diferencia entre semântica e pragmática em relação a codificação e decodificação e inclui a maior parte dos aspectos do estudo dos princípios do uso da língua.⁵¹ Os pontos fracos dizem respeito a uma interpretação que depende de suposições em relação ao contexto.⁵²

Tais fatos levam à necessidade de se definir o conceito de contexto. Após algumas considerações, Levinson cita algumas conceituações de contexto por diferentes autores, entre eles Bar-Hillel (1970, p. 80), Lyons (1977a, p. 574), Ochs (1979c) e Gumperz (1977).

⁴⁹ Termos em Inglês: *non-context-dependent meaning*.

⁵⁰ Ver Levinson (1995, p. 19-21).

⁵¹ Original em Inglês: *language usage*.

⁵² Original em Inglês: *interpretive dependence on background assumptions*.

Para Bar-Hillel, esse é um conceito vago. Para Ochs (1979c, p. 1 e 5), de acordo com Levinson, ao delimitarmos a noção de contexto, devemos levar em conta *o mundo social e psicológico do falante, que [...] inclui no mínimo as crenças e suposições dos usuários da língua sobre os ambientes sociais, o tempo e o espaço; as ações (verbais e não verbais) anteriores, em andamento e futuras, e o estado de conhecimento e consideração daqueles que estão participando da interação social no momento* (OCHS, 1979c, apud LEVINSON, 1995, p. 23).^{lxxv}

Levinson esclarece o ponto de vista de Ochs e Lyons dizendo que devemos ter em mente que o contexto não pode excluir aspectos lingüísticos, pois esses estão associados a suposições importantes

Embora esse conceito seja algo vago, Levinson diz que isso pode ser possivelmente contornado através de uma lista de aspectos relevantes do contexto. Contudo, como não há uma teoria que possa prever a relevância desses aspectos, ele conclui que é problemático ter uma definição baseada no contexto. Nesse ponto, Levinson volta a considerar a noção de compreensão da língua. Usando a nota explicativa de Strawson (1964), ele argumenta que compreender um enunciado significa calcular e decodificar as intenções do falante. Levinson esclarece que o significado do falante nessa asserção fica mais claro quando nos reportamos a Grice, i.e., ao seu conceito de *significado-nn*⁵³, uma vez que o nosso interesse se limita a inferências que são transmitidas clara e intencionalmente. Essas explicações conduzem a uma nova definição, ou seja, [...] *pragmática é o estudo do papel que o contexto desempenha no significado do falante ou do enunciado* (LEVINSON, 1995, p. 24).^{lxxvi} Tal definição condiciona a pragmática mais uma vez a uma conceituação de contexto. Como isso também não foi possível, Levinson parte para a seguinte definição: [...] *pragmática diz respeito a qualquer aspecto do significado que não esteja incluído na semântica* (LEVINSON, 1995, p. 24).^{lxxvii}

Permanece, então, o problema da diferenciação entre semântica e pragmática, o que leva a uma outra definição: [...] *pragmática é o estudo da habilidade dos usuários da língua para associar os enunciados aos contextos nos quais eles seriam apropriados* (LEVINSON, 1995, p. 24).^{lxxviii}

⁵³ *meaning-nn.*

O autor ressalta que essa é a definição preferida na literatura. Seu ponto central diz respeito à noção de adequação.⁵⁴ Ele dá algumas explicações da definição que envolve as condições de adequação e as resume explicando que [...] *uma teoria pragmática deve tecnicamente prever para cada frase bem formada de uma língua um conjunto de contextos para os quais ela seria apropriada* (LEVINSON, 1995, p. 25).^{lxxix}

Embora essa conceituação seja a favorita para alguns lingüistas, Levinson relata muitos problemas, entre eles o fato de que ela tem um construto idêntico ao da sociolingüística baseada em Hymes (1971), i.e., em relação à competência comunicativa.

Outro problema é que ela exige a idealização de uma comunidade de fala culturalmente homogênea, ou, então, nas palavras de Levinson, [...] *a construção de n teorias pragmáticas para cada língua em que n é o número de subcomunidades culturalmente distintas* (LEVINSON, 1995, p. 25).^{lxxx} Um outro problema, segundo o autor, é que os falantes de uma língua nem sempre se comportam da maneira recomendada pela norma da comunidade. Eles podem comportar-se de um modo não adequado para os padrões, sendo rudes, por exemplo. Portanto, de acordo com tal definição, haveria uma relação abstrata entre a pragmática e o que realmente acontece no uso da língua.

Outro problema relatado por Levinson diz respeito a que [...] *parece ser um fato que os impedimentos pragmáticos são geralmente invalidáveis ou não são constantes* (LEVINSON, 1995, p. 25).^{lxxxi}

A última dificuldade dessa definição está associada novamente à questão de *appropriateness*.

Levinson refere-se ao fenômeno denominado por Grice como *exploitation*. Significa que as pessoas podem valer-se de convenções (*exploit*)⁵⁵ para comunicar algo mais que seja pertinente. Um exemplo desse fenômeno é a ironia. Levinson comenta:

A ironia é um bom exemplo desse uso (exploitation) e das dificuldades que ele causa para uma teoria pragmática baseada na “adequação”, pois o efeito, significância e adequação (appropriateness) das ironias vêm precisamente de sua inadequação (LEVINSON, 1995, p. 26).^{lxxxii}

⁵⁴ Termos originais em Inglês: *appropriateness* ou *felicity*. Esses termos significam que os enunciados devem ser adequados às circunstâncias. As condições de adequação (*appropriateness / felicity conditions*) permitem-nos saber, por exemplo, em que circunstâncias é apropriado fazer perguntas, fazer um convite, dar um conselho, dar ordens, e assim por diante.

⁵⁵ Mantemos o termo original do Inglês *exploitation* pela falta de uma expressão em Português. Em Português, temos o verbo “explorar” que vale para os dois sentidos em Inglês, ou seja, *exploitation* (subst./vt: *exploit*) e *exploration* (subst./vb: *explore*). *Explore* significa explorar no sentido de investigar, enquanto *exploit* significa aproveitar-se, tirar vantagem de alguém ou de alguma situação. Na pragmática, significa geralmente violar ou aproveitar-se de convenções para comunicar algo mais.

Levinson explica que seria necessário que tivéssemos uma noção da prática normal dentro do conceito de *appropriateness*. Mas também não poderíamos limitar a pragmática ao estudo da prática normal ou *appropriateness*, uma vez que [...] *o uso da língua é muito flexível para permitir uma teoria pragmática baseada em tal conceito* (LEVINSON, 1995, p. 27).^{lxxxiii} Ele propõe: *A pragmática deve preocupar-se precisamente com tais mecanismos, de acordo com os quais um falante pode expressar mais do que ou algo bastante diferente do que o que ele realmente diz, aproveitando-se de convenções comunicativas* (LEVINSON, 1995, p. 26-27).^{lxxxiv}

A última definição proposta de pragmática diz: *Pragmática é o estudo de “dêixis”*⁵⁶ *(pelo menos em parte), implicaturas, pressuposições, atos de fala e aspectos da estrutura do discurso* (LEVINSON, 1995, p. 27).^{lxxxv}

Essa também apresenta muitas desvantagens, nas palavras de Levinson. Ela não permite incluir ou excluir outros fenômenos que possam surgir. Além do mais, por razões conceituais, Levinson mais uma vez volta à questão da delimitação entre semântica e pragmática e entre pragmática e sociolinguística, considerando diversos ângulos. A análise por esses ângulos levou o autor a formulações do que seria ou do que deveria conter uma teoria pragmática.

Há ainda uma multiplicidade de possíveis definições. A conclusão é que ainda não é possível saber qual das formulações existentes é a melhor.

Levinson esclarece que, à medida que as pesquisas avançam, podem surgir formulações mais claras e explícitas. Ele também vê a necessidade de se ter uma teoria pragmática dentro de uma teoria geral de gramática, que inclua também a sintaxe, a semântica e a fonologia.⁵⁷

Para finalizar, cumpre mencionar que a pragmática foi subdividida em pragmática linguística⁵⁸ e sociopragmática⁵⁹ (LEECH, 1983; THOMAS, 1983, apud KASPER, 1997, p. 1).

⁵⁶ Dêixis designa expressões ou palavras que apontam para o contexto. O seu referente depende do contexto. Os dêicticos inserem-se em diversas categorias gramaticais: pronomes pessoais, pronomes e determinantes possessivos e demonstrativos, artigos, advérbios de lugar e de tempo, tempos verbais, entre outras. São exemplos de dêixis em Inglês *that, me, you, here, there, now*, entre outros.

⁵⁷ Para uma explanação ampla sobre os variados conceitos de pragmática, semântica e suas correlações, o leitor deve consultar Levinson (1983).

⁵⁸ Termo em Inglês: *pragmalinguistics*.

⁵⁹ Termo em Inglês: *sociopragmatics*.

A pragmática lingüística refere-se aos recursos utilizados para transmitir atos comunicativos e significados relacionais ou interpessoais. Tais recursos incluem estratégias pragmáticas, como diretividade e indiretividade, rotinas e uma ampla gama de formas lingüísticas que intensificam ou atenuam atos comunicativos. [...] A sociopragmática foi descrita por Leech (1983, p. 10) “como a interface sociológica da pragmática”, referindo-se às percepções sociais que subjazem à interpretação e desempenho da ação comunicativa dos participantes (KASPER, 1997, p. 1-2).^{lxxxvi}

Esse assunto será retomado quando for abordada a questão do ensino e da aprendizagem pragmática.

2.3.2 Polidez Lingüística: Teorias e Princípios

Green (1996) explica que a polidez faz com que as pessoas se sintam bem. O comportamento rude, ao contrário, faz com que elas se sintam desconfortáveis. As interações sociais são caracterizadas por vários fatores, como a distância e a proximidade social dos interactantes, as relações de poder e status, idade, entre outros. Portanto, para que as interações sejam conduzidas com relativo êxito, é necessário que esses aspectos sejam observados, o que inclui a polidez.

A polidez faz parte do comportamento interpessoal e pode ser ou não lingüística. Thomas (1995) explica que há muita confusão e mal-entendidos em torno do termo e que fenômenos relacionados, porém, diversos, têm sido considerados como polidez.

Esses são: *1 - Polidez como um objetivo real; 2 - Deferência; 3 - Registro; 4 - Polidez como um fenômeno em nível superficial; 5 - Polidez como um fenômeno ilocucionário* (THOMAS, 1995, p. 149).^{lxxxvii}

O primeiro, por exemplo, refere-se à polidez que caracteriza um desejo real de agradar aos outros. Pode ser veiculado através de comportamento lingüístico. A autora comenta que esse fenômeno não é pragmático.

O segundo e o terceiro também não são conceitos pragmáticos. São fenômenos sociolingüísticos. Segundo a autora, a deferência é geralmente equiparada à polidez. Ela explica que a primeira está relacionada com a segunda, mas que são fenômenos distintos. A deferência refere-se ao respeito que temos pelas pessoas mais velhas do que nós, que têm um *status* mais alto do que o nosso e por aí em diante.

Segundo a autora, tanto a deferência quanto a polidez podem ser veiculadas através de comportamento social ou meios lingüísticos. Ela exemplifica: [...] *podemos mostrar respeito ao levantarmos quando uma pessoa de “status” superior ao nosso entra em um lugar onde nos encontramos; ou mostrar polidez quando abrimos uma porta para alguém passar* (THOMAS, 1995, p. 150).^{lxxxviii}

A deferência está inserida na gramática das línguas. Thomas aponta para o fato de que, em Japonês e em Coreano, muitas partes do discurso, como substantivos, adjetivos, verbos e pronomes, podem ser ou não marcados pela deferência.

A polidez, por outro lado, [...] *é mais geral. Diz respeito a mostrar (ou dar a impressão de mostrar) consideração pelos outros* (THOMAS, 1995, p. 150).^{lxxxix}

Portanto, o que distingue uma da outra é o fato de que, na deferência, há uma escolha obrigatória entre formas variantes, o que reflete a conscientização do falante em relação a um dado contexto, de acordo com as normas sociais. Essa situação não é do interesse da pragmática. O que se insere na esfera pragmática são as escolhas estratégicas que os indivíduos fazem com o objetivo de mudar as relações sociais.

Em relação ao registro, Thomas esclarece:

Como na deferência, o registro tem pouco a ver com a polidez e a pragmática, uma vez que não temos escolha em relação a usar ou não a linguagem formal em situações formais (a menos que estejamos preparados para arriscar sanções, tais como censura social). Como a deferência, o registro é principalmente um fenômeno sociolingüístico; uma descrição das formas lingüísticas que geralmente ocorrem em uma determinada situação. A escolha do registro tem pouco a ver com o uso estratégico da língua. Só é do interesse do pragmático se um falante deliberadamente usa formas inesperadas a fim de mudar a situação (THOMAS, 1995, p. 154).^{xc}

O quarto, ou seja, *Polidez como um fenômeno em nível superficial*,^{xc} também não é considerado como pertencente à esfera pragmática. Certas formas lingüísticas descontextualizadas, que desempenham atos de fala específicos, pertencem à sociolingüística. Só passam a fazer parte da pragmática quando estão contextualizadas e são usadas estrategicamente para alcançar os objetivos do falante. A autora explica ainda que, quando contextualizamos um determinado ato de fala, vemos que não há necessariamente uma relação entre a forma lingüística e a polidez do ato de fala.⁶⁰ Além disso, [...] *alguns atos de fala são quase que inerentemente rudes*^{xcii} (THOMAS, 1995, p. 157). A autora conclui da seguinte maneira:

⁶⁰ Ver Thomas (1995, p. 156) para exemplos.

[...] *não podemos avaliar a polidez confiantemente fora do contexto; não é apenas a forma lingüística que faz com que um ato de fala seja polido ou rude, mas a forma + o contexto do enunciado + a relação entre o falante e o ouvinte* (THOMAS, 1995, p. 157).^{xciii}

Finalmente, temos a polidez como um fenômeno pragmático. A polidez lingüística, dentro de um construto pragmático, tem sido estudada por lingüistas, entre eles Leech (1980, 1983a, 1987), Lakoff (1973), Brown e Levinson (1978, 1987).

Os autores acima mencionados consideram a polidez como uma série de estratégias que o falante emprega a fim de alcançar objetivos, tais como conseguir e manter relações harmoniosas. Por isso ela obedece a certos princípios ou regras. Segundo Cook (1992), esses princípios, assim como o princípio da cooperação, [...] *podem ser formulados como uma série de máximas as quais as pessoas supõem que estão sendo seguidas nos enunciados dos outros* (COOK, 1992, p. 32).^{xciv} O autor explica que os princípios da polidez estão sempre em conflito com os da cooperação: [...] *seja verdadeiro (a máxima de qualidade); seja breve (a máxima de quantidade); seja relevante (a máxima de relevância) e seja claro (a máxima de modo)* (COOK, 1992, p. 29).^{xcv}

O autor cita, como exemplo, a polidez e a verdade; ambas são incompatíveis. A polidez e a máxima da brevidade também são incompatíveis. Como exemplo do primeiro, ele diz: [...] *como respondemos ao amigo que pergunta se gostamos do seu novo penteado?* (COOK, 1992, p. 33).^{xcvi}

De acordo com o autor, os falantes são conscientes desses conflitos. Por isso existe uma máxima em Inglês: *Pela rendição da verdade à polidez: uma mentira branca* (COOK, 1992, p. 33).^{xcvii} Segundo Cook, a tensão entre os princípios da polidez e da cooperação refletem o objetivo duplo nas interações humanas, ou seja, interacionar-se eficazmente é não só criar mas também manter as relações sociais. Dependendo da situação e do tipo de relacionamento, um dos objetivos tem dominância sobre o outro. O outro, nesse caso, passa a não ter importância. Daí a incompatibilidade entre os princípios da polidez e os da cooperação.

Há quatro abordagens ao conceito de polidez: [...] *1 - a visão de norma social, 2 - a visão de máxima conversacional, 3 - a visão de contrato conversacional e 4 - a visão de preservação da face, [também chamada] a visão de gerenciamento da face* (FRASER (1990).^{xcviii}

Piirainen-Marsh (1995) cita as quatro abordagens. Thomas (1995) menciona a segunda, a terceira e a quarta e inclui uma outra, proposta por Spencer-Oatey (1992), que ela chamou de *a visão pragmática*.⁶¹

Segundo a autora, esta última apresenta vantagens que as outras não têm, além de evitar também alguns pontos fracos presentes nas outras abordagens descritas.

De acordo com a primeira abordagem – *a visão de norma social* –, a polidez consiste em comportamentos ou ações que estão em harmonia com as normas de uma determinada sociedade ou cultura. Piirainen-Marsh (1995) explica que essa é também a visão leiga, ou seja, a de uma conduta apropriada.

A visão de polidez como norma social também influenciou algumas abordagens recentes sobre o assunto, principalmente as que se focam na sociedade e em aspectos culturais específicos do uso da polidez lingüística. Piirainen-Marsh (1995) cita Hill et al. (1986) e Watts (1992).

A visão de máxima conversacional (LEECH, 1983; LAKOFF, 1973) é baseada no trabalho de Grice (1971, 1975) sobre a cooperação conversacional. Essa abordagem vê a polidez como um princípio ou um conjunto de máximas que subjazem ao uso da língua.

A terceira visão da polidez, i.e., *a visão de contrato conversacional* (FRASER, 1990), é construída sobre a noção de contrato conversacional. Ela baseia-se na suposição de que, ao iniciar uma interação, os interactantes já vêm com a compreensão dos direitos e obrigações que determinam o que eles podem esperar um do outro (FRASER, 1990, p. 232-233). Por essa abordagem, portanto, o conceito de polidez está atrelado ao contrato conversacional, ou seja, às normas da interação para uma dada situação. Isso significa que os interactantes devem agir de maneira apropriada à situação.

A visão pragmática, proposta por Spencer-Oatey (1992), é baseada no argumento de que a teoria de Brown e Levinson, (1978, 1987) e a de Leech (1983) são culturalmente preconceituosas.

De acordo com Thomas (1995), Spencer-Oatey afirma que os pesquisadores nessa área pressupõem que as necessidades da face são universais. No entanto, em ocasiões e circunstâncias diferentes, os falantes podem fazer escolhas também diversas. Além disso, diferentes tipos de atos de fala (Leech) assim como a variação cultural (Wierzbicka) influenciam as escolhas feitas (THOMAS, 1995, p. 177-178).

Thomas exemplifica essas afirmações com o conceito de autonomia, que é extremamente valorizado na cultura ocidental, o que nem sempre acontece com a oriental.

⁶¹ Original em Inglês: *pragmatic scales view*. *Scales*, em Inglês, significa balança. *Scale*, por outro lado, tem vários significados, entre eles escada; escala musical; quantidade, medida; parâmetro; linha graduada que indica a relação das dimensões marcadas sobre um plano. Portanto, segundo vemos, essa expressão pressupõe “uma escala pragmática”, ou seja, um contínuo de significados. Conseqüentemente, no sentido literal a expressão pode ser traduzida como *Visão de escala pragmática*. Para efeito de simplicidade e de clareza, traduzimos como *visão pragmática* apenas.

Em vista disso, Spencer-Oatey propôs um esquema com dimensões que as pessoas escolhem de acordo com seus valores culturais e com as situações nas quais se encontram:

- | | |
|--|---|
| 1) <i>Necessidade de consideração</i> | <i>autonomia - imposição</i> |
| 2) <i>Necessidade de ser valorizado</i> | <i>aprovação - crítica</i>
<i>interesse/preocupação - desinteresse</i> |
| 3) <i>Necessidade de Identidade Racional</i> | <i>inclusão - exclusão</i>
<i>igualdade - superioridade -</i>
<i>subordinação</i> |

(SPENCER-OATEY, 1992, apud THOMAS, 1995, p. 178).^{xcix}

A quarta abordagem, *a visão de preservação da face*, é a teoria da polidez de Brown e Levinson (1978, 1987). Essa teoria analisa a polidez de maneira ampla e detalhada. Nas palavras de Piirainen-Marsh (1995), [...] *polidez [é] uma estratégia interacional global manifestada nas maneiras pelas quais os falantes, em um encontro social, gerenciam atividades inerentemente problemáticas, ou ameaçadoras da face, lingüística ou não lingüisticamente* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 20).^c

Piirainen-Marsh (1995) analisa as abordagens mencionadas e conclui que há áreas comuns a todas elas. Baseado nesse aspecto, diz: *Considerando-se essas áreas de base comum entre várias abordagens, parece que a polidez é mais bem descrita como um aspecto pragmático do discurso, com ligações cruciais com a lingüística, ação social e relações interpessoais* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 21).^{ci}

Piirainen-Marsh menciona outros autores: *Os objetivos principais do trabalho da polidez podem assim ser compreendidos no objetivo amplo da investigação* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 21),^{cii} [...] *como os seres humanos gerenciam com sucesso relações interpessoais para alcançarem objetivos individuais e grupais* (WATTS, IDE; EHLICH 1992, apud PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 21).^{ciii}

Os princípios da polidez são analisados a seguir, inicialmente pela perspectiva de Brown e Levinson (1978), em seguida, pela de Robin Lakoff (1973), discutida por Green (1996, p. 148-159) e Cook (1992, p. 32-35) e, logo depois, pela de Leech (1977, 1980 e 1983), detalhada por Thomas (1995, p. 159-168).

2.3.2.1 Teoria da Polidez de Brown e Levinson

Brown e Levinson (1978, 1987) estudaram o fenômeno em diversas culturas e línguas. Segundo eles, a origem da polidez é a mesma em todas as culturas. A visão de polidez nessa teoria está associada ao conceito de face.

Outros autores também analisam o fenômeno tendo por base a teoria de Brown e Levinson, que tem sido considerada a mais influente e abrangente, mesmo nos dias atuais.

Segundo Yule (1996, p. 60), por exemplo, em se tratando de interação, polidez pode ser definida [...] *como os meios empregados para mostrar conscientização da face de uma outra pessoa.*^{civ}

O autor explica também que

[...] *mostrar conscientização da face de uma outra pessoa quando ela parece socialmente distante é geralmente definido em termos de respeito ou deferência. Mostrar a conscientização equivalente quando o outro está socialmente próximo é geralmente descrito em termos de amizade, camaradagem ou solidariedade* (YULE, 1996, p. 60).

Brown e Levinson (1978) esclarecem: *Nossa noção de face deriva da de Goffman (1967) e do termo popular Inglês, que vincula a face com as noções de estar encabulado ou humilhado ou “perder a face”* (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 66).^{cvi}

Todas as pessoas devem dar importância à face dos seus interactantes, para que possam relacionar-se e manter essas relações.

A esse respeito, Gumperz comenta: [...] *é básico para a produção da ordem social e uma pré-condição de cooperação humana* (GUMPERZ, 1987, p. xiii).^{cvii}

Goffman (1967) afirma que, nas interações verbais face a face, há o rompimento de um equilíbrio, o que ameaça a face do outro, i.e., a auto-imagem pública construída pelos integrantes, também definida como a expressão social do eu.

Cumpra também ressaltar aqui a definição de face nas próprias palavras de Goffman, quais sejam: [...] *o valor social positivo que uma pessoa reivindica eficazmente para si própria baseada no comportamento que outras pessoas imaginam que ela teve durante um certo contato* (GOFFMAN, 1967, p. 5).^{cviii} O autor considera a face como [...] *localizada no fluxo dos eventos* (GOFFMAN, 1967, p. 7).^{cix}

Mao (1994) comenta a opinião de Goffman, explicando que, por essa lógica, uma vez que a face é uma imagem pública que a sociedade empresta a seus membros, ela pode ser retirada caso eles não sejam dignos dela. Devido a tal vulnerabilidade, as pessoas tentam manter a face, cooperando umas com as outras, uma vez que a face está sempre relacionada às ações e aos valores do outro.

Nesse sentido, Brown e Levinson esclarecem:

Portanto, a face é algo no qual se investe emocionalmente, que pode ser perdida, mantida, ou melhorada, e deve ser constantemente cuidada na interação [...] tal cooperação baseia-se na vulnerabilidade mútua da face. Isto é, normalmente a face de todos depende de a face de todo mundo ser mantida (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 66).^{cx}

Como alguns atos de fala são ameaçadores tanto da face positiva quanto da negativa,⁶² os interlocutores utilizam-se de estratégias de polidez com a finalidade de preservar mutuamente sua face, neutralizar a ameaça ou restaurá-la quando realizam um ato de fala ameaçador (FTA)⁶³, processo esse denominado por Goffman (1967) processo de figuração.⁶⁴ Para Yule, [...] *se um falante diz alguma coisa que representa uma ameaça para as expectativas de outro indivíduo em relação à própria imagem, isso é descrito como um ato ameaçador da face* (YULE, 1996, p. 61, grifo do autor).^{cx}

Por outro lado, um ato que busca minimizar essa ameaça é definido como *um ato de preservação da face*.⁶⁵ Esse aspecto é discutido mais adiante.

Entende-se por face positiva a auto-imagem positiva, o desejo de aprovação e reconhecimento; por face negativa, o desejo de liberdade de ação, da não-imposição, do não-impedimento de suas ações (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 67).

YULE (1996, p. 62) resume esses conceitos da seguinte maneira: *Em termos simples, face negativa é a necessidade de se ser independente e face positiva é a necessidade de se relacionar*.^{cxii}

Brown e Levinson argumentam que a noção tanto da face positiva quanto da negativa é cultural. Nesse sentido, deve-se considerar [...] *o que constitui os limites dos territórios pessoais [assim como] o conteúdo público relevante da personalidade, o que nos leva a crer que [...] o conhecimento mútuo da imagem pública (ou face) dos membros e a necessidade para se orientar nessa direção durante a interação são universais* (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 66-67).^{cxiii}

⁶² Ver face positiva e negativa mais adiante.

⁶³ FTA: sigla do Inglês que significa *Face Threatening Act*. Em Português, significa Ato de Fala Ameaçador.

⁶⁴ Expressão original: *face work*.

⁶⁵ Expressão original: *a face-saving act*.

Como o conceito de face é cultural, ele muda de uma sociedade para outra, o que pode causar problemas interacionais. Em relação esse aspecto, Cook (1992) frisa que pessoas de culturas diferentes não falam necessariamente línguas diferentes.

Ele diz ainda:

Além disso, a maneira precisa de se indicar respeito pela face pode ser culturalmente específica, e não sujeita a tradução direta. Em algumas culturas, uma recusa inicial a uma oferta pode ser simplesmente polida e convidar a repetições; em outras, o oposto pode ser verdade (COOK, 1992, p. 34).^{cxiv}

O autor acrescenta que esses fatores são fundamentais no ensino e na aprendizagem de LE.

Brown e Levinson (1978) classificam os atos de fala com base no grau de ameaça que eles oferecem à face do falante ou do ouvinte. Eles ressaltam que, devido à universalidade da face, alguns atos são intrinsecamente ameaçadores da face, ou seja,

[...] aqueles atos os quais, por sua natureza, são contrários às necessidades da face do destinatário e/ou do falante. Por “ato” nós compreendemos o que se pretende fazer com uma comunicação verbal ou não verbal, assim como um ou vários “atos de fala” podem ser atribuídos a um enunciado (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 70-73).^{cxv}

A ameaça pode ser direcionada tanto à face positiva quanto à negativa de um ou de outro participante. Os autores fornecem uma lista dos atos que ameaçam os dois tipos de face (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 70-73). Existe, inclusive, uma sobreposição nessa classificação, uma vez que alguns atos de fala ameaçam tanto a face positiva como a negativa [...] (*e.g., reclamações, interrupções, ameaças, fortes expressões de emoção, pedidos por informação pessoal*).^{cxvi} De acordo com Yule (1996) e Nikula (1996), uma estratégia que busca preservar a face negativa do outro respeitará a privacidade e a liberdade de ação e poderá até incluir uma desculpa pela interrupção ou imposição. Tal estratégia é denominada de polidez negativa. Segundo Nikula (1996), as pesquisas sobre polidez geralmente lidam com a polidez negativa, também denominada de *tato* por Leech (1980, 1983).

De acordo com vários autores (NIKULA, 1996; FRASER, 1980; HOUSE; KASPER, 1981; COATES, 1987; SKELTON, 1988), expressões como *I suppose, probably, sort of*⁶⁶ têm sido consideradas como atenuadoras, tornando o discurso menos ameaçador à face negativa, portanto, mais aceitável ao interlocutor.

⁶⁶ Em Português: eu suponho, provavelmente, até certo ponto.

Por outro lado, uma estratégia de preservação da face positiva do outro demonstrará sentimentos de solidariedade e enfatizará objetivos e desejos mútuos, estratégia essa denominada de polidez positiva (YULE, 1996, p. 62; NIKULA, 1996, p. 20). Brown e Levinson (1987) e Holmes (1984 a) argumentam que expressões como *certainly* e *really*⁶⁷ são enfáticas, portanto, intensificam a polidez positiva.

Além de Brown e Levinson, outros pesquisadores também consideram a polidez lingüística, assim como o uso de marcadores, como uma característica universal, presente, portanto, em diferentes línguas, talvez até em todas.

Falantes lingüisticamente educados modificam seu discurso, principalmente atenuando-o. Tal fato, no entanto, não garante que os marcadores tenham as mesmas funções interpessoais em todas as línguas.

As escolhas que as pessoas fazem das estratégias de polidez a serem usadas em uma determinada situação dependem das expectativas e requisitos das culturas a que pertencem. As pesquisas, como as citadas aqui, por exemplo, têm demonstrado vários problemas no uso de marcadores por falantes não nativos, problemas que podem, entre vários fatores, estar relacionados à transferência do uso da língua materna para a LE.

Goffman (1967) define dois tipos de processos de figuração: *o processo de preservação da face e o processo corretivo*.⁶⁸

No primeiro caso, os interlocutores evitam os atos de fala que possam ser ameaçadores à face.⁶⁹ No segundo caso, os interlocutores desempenham uma série de atos reparadores.⁷⁰ Os dois processos podem incluir o uso de marcadores.

Em relação aos atos de fala reparadores, Yule explica:

[...] *um ato de preservação da face que está dirigido para a face negativa da pessoa tenderá a mostrar deferência, enfatizará a importância do tempo ou das preocupações do outro, e até mesmo incluirá uma desculpa pela imposição ou interrupção. É também chamado polidez negativa. Um ato de preservação da face que está preocupado com a face positiva da pessoa tenderá a mostrar solidariedade^{cyh}, enfatizará que ambos os falantes querem a mesma coisa e que têm um objetivo comum. É também chamado polidez positiva (YULE, 1996, p. 62).*

⁶⁷ Em Português: certamente, realmente.

⁶⁸ Expressões originais em Inglês: *avoidance process* e *corrective process*.

⁶⁹ Original em Inglês: *Face threatening acts: FTA*.

⁷⁰ Original em Inglês: *Face saving acts: FSA*.

A) Estratégias para execução de atos ameaçadores da face

Segundo Brown e Levinson (1978), o falante tem cinco escolhas em relação a executar um ato de fala ameaçador. Ele pode fazê-lo em conformidade com a estratégia [...] “*bald on record*”, “*on record*” usando *polidez positiva*, “*on record*” usando *polidez negativa*, “*off record*”, ou simplesmente *não executar o ato de fala ameaçador* (grifos nossos).⁷¹ Essas estratégias são também conhecidas como *superestratégias para desempenhar atos ameaçadores da face*.⁷²

O falante fará a escolha da estratégia a ser usada baseado na sua avaliação de ameaça à face que seu ato pode causar.⁷³

Na primeira (*bald on record*), o falante dirige-se ao interlocutor diretamente, *sem ação corretiva*.⁷⁴ Brown e Levinson explicam isso da seguinte maneira:

Desempenhar um ato diretamente, sem correção, envolve fazê-lo da maneira mais direta, clara, sem ambigüidade e concisa possível [...]. Por ação corretiva, nós queremos dizer ação que “concede face” ao destinatário, isto é, que tenta contrabalançar o potencial dano à face do FTA, fazendo-o de tal maneira ou com tais modificações ou acréscimos que indicam que não se pretendeu nem se desejou tal ameaça à face, e que o falante, em geral, reconhece as necessidades de face do ouvinte e ele próprio quer que elas sejam realizadas [...] (BROWN; LEVINSON 1978, p. 74-75, grifo dos autores).^{cxviii}

Isso significa executar um ato de fala ameaçador (FTA) com a máxima eficiência. Brown e Levinson (1978), Thomas (1995) e Yule (1996) explicam que, em algumas situações, tais como emergências, telefonemas internacionais, e em situações voltadas exclusivamente para uma determinada tarefa, a pessoa é obrigada a usar o *modo direto*. Em tais casos, o falante precisa prestar atenção ao conteúdo proposicional da mensagem em detrimento do aspecto interpessoal.

⁷¹ Equivalência dessas expressões em Português: *bald on record*: modo direto, claro, indisfarçado, conciso; *on record*: modo direto com atenuadores; *off record*: modo implícito.

⁷² Original em Inglês: *Superstrategies for performing face-threatening acts*.

⁷³ Ver Brown e Levinson (1978, p. 74), Fig. 5.

⁷⁴ Original em Inglês: *without redressive action*.

Falar diretamente pode também acontecer em interações entre pessoas do mesmo *status* social. Há também situações em que o falante não usa atos reparadores simplesmente porque ele deseja ser ofensivo.⁷⁵ Yule faz uma advertência em relação a essa estratégia:

[...] geralmente, expressões diretas estão associadas a eventos de fala em que o falante supõe que ele ou ela tem poder sobre o outro (por exemplo, em contextos militares) e pode controlar o comportamento do outro com palavras. Na interação diária entre pessoas do mesmo “status” social, tal comportamento direto representaria potencialmente uma ameaça à face do outro e seria geralmente evitado. Consegue-se evitar a execução de um ato ameaçador da face através de atos preservadores que usam estratégias de polidez positiva ou negativa (YULE, 1996, p. 64).^{cxix}

Yule aponta para um fato importante, i.e., que a comparação entre as estratégias diretas⁷⁶ com as formas imperativas é um engano.

Tais formas são geralmente usadas entre pessoas próximas e da mesma família. Nesses casos, elas não são interpretadas como comandos⁷⁷.

As formas usadas dessa maneira (*bald on record*) podem geralmente ser acompanhadas de expressões que amenizam o efeito direto dessa estratégia, tornando-se, então, *on record* (grifo nosso). Portanto, estratégias *on record* são maneiras diretas com atenuadores. Tais expressões são chamadas de marcadores de atenuação.⁷⁸ Yule (1996) dá como exemplo: *Give me a pen; lend me your pen*⁷⁹[que podem ser atenuadas pelo uso de] *please* e *would you*⁸⁰ (YULE, 1996, p. 63). Estratégias *on record* podem ser endereçadas tanto à face positiva como à negativa e, conseqüentemente, ser caracterizadas como polidez positiva ou negativa.

⁷⁵ Ver exemplos em Thomas (1995, p. 171).

⁷⁶ *Bald on record*.

⁷⁷ Ver exemplos em Yule (1996, p. 63).

⁷⁸ *Mitigating devices*.

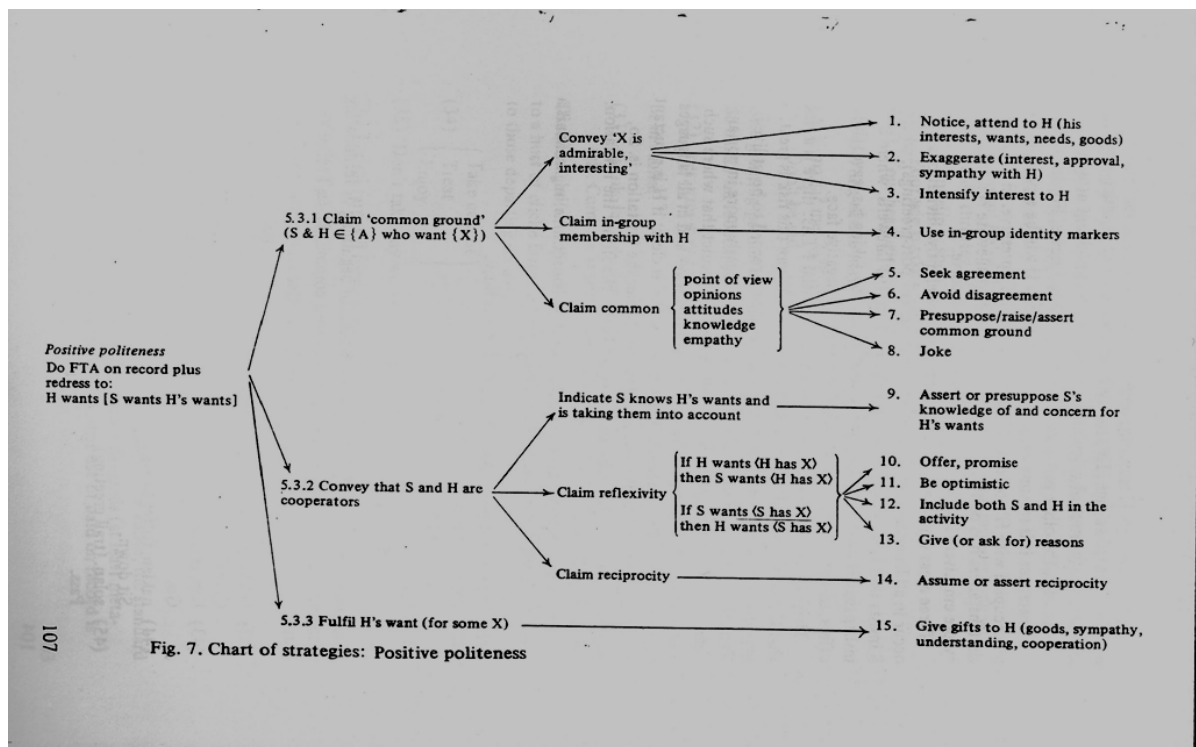
⁷⁹ Em Português: Me dê uma caneta, me empreste sua caneta.

⁸⁰ Em Português: Por favor, você me emprestaria?

B) Estratégias *on record (with redress)*⁸¹: polidez positiva

As estratégias de polidez positiva de Brown e Levinson (1978, p. 106-134) são divididas em três grandes categorias.⁸² Cada uma dessas categorias sofre outras divisões, que também se subdividem, culminando com quinze estratégias de polidez positiva. O diagrama a seguir, reproduzido dos autores, demonstra essas estratégias.

Figura 1: Estratégias de polidez positiva de Brown e Levinson



Fo nte: Brown e Levinson (1978, p. 107).

Em cada uma dessas estratégias, os autores apresentam uma variedade de exemplos em Inglês e também em outras línguas, com notas explicativas esclarecedoras.

É importante reproduzir aqui alguns de seus esclarecimentos em relação à polidez positiva:

⁸¹ Em Português: Com reparo.

⁸² *Three broad mechanisms* nas palavras dos autores.

[...] *as realizações lingüísticas da polidez positiva são, em muitos aspectos, simplesmente representativas do comportamento lingüístico normal entre pessoas íntimas [...]. Talvez a única faceta que distingue o reparo de polidez positiva do comportamento verbal íntimo e normal diário seja um elemento de exagero; isso serve como um marcador do reparo de face da expressão de polidez positiva [...]. Os enunciados de polidez positiva são usados como um tipo de extensão metafórica da intimidade, para sugerir os mesmos princípios ou compartilhamento de desejos até certo ponto, mesmo entre estranhos que se percebem, para os objetivos da interação, de certa forma semelhantes. Pela mesma razão, as técnicas de polidez positiva são utilizáveis não apenas para o reparo de FTA, mas em geral como um tipo de acelerador social, onde o falante, ao usá-las, indica que ele quer aproximar-se mais do ouvinte* (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 106-108).^{cxx}

Thomas (1995) comenta que várias estratégias de polidez positiva de Brown e Levinson se assemelham aos princípios da polidez de Leech, como, por exemplo: [...] *procurar acordo, evitar discórdia, ser otimista e mostrar simpatia*⁸³ (THOMAS, 1995, p. 172).

C) Estratégias on record (with redress): polidez negativa

Brown e Levinson (1978) comparam a polidez negativa com a positiva dizendo:

Polidez negativa é a ação corretiva endereçada à face negativa do destinatário: seu desejo de ter sua liberdade de ação e sua atenção desimpedidas. É o coração do comportamento respeitoso, assim como a polidez positiva é o âmago do comportamento “familiar” e “brincalhão” [...]. Onde a polidez positiva é livre e ampla, a polidez negativa é específica e focada [...]. Quando pensamos em polidez nas culturas ocidentais, é o comportamento de polidez negativa que vem à mente. Na nossa cultura, a polidez negativa é a mais elaborada e tem o mais convencional conjunto de estratégias lingüísticas para correção de atos ameaçadores da face; é o material que abastece os livros de etiqueta (mas não exclusivamente – a polidez positiva tem alguma atenção) [...] (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 134-135).^{cxxi}

Os autores identificam cinco superestratégias que, com divisões e subdivisões, resultam em dez estratégias de polidez negativa (Figura 8), reproduzidas a seguir.

⁸³ Expressões em Inglês: *seek agreement, avoid disagreement, be optimistic, give sympathy.*

Figura 2: Estratégias de polidez negativa

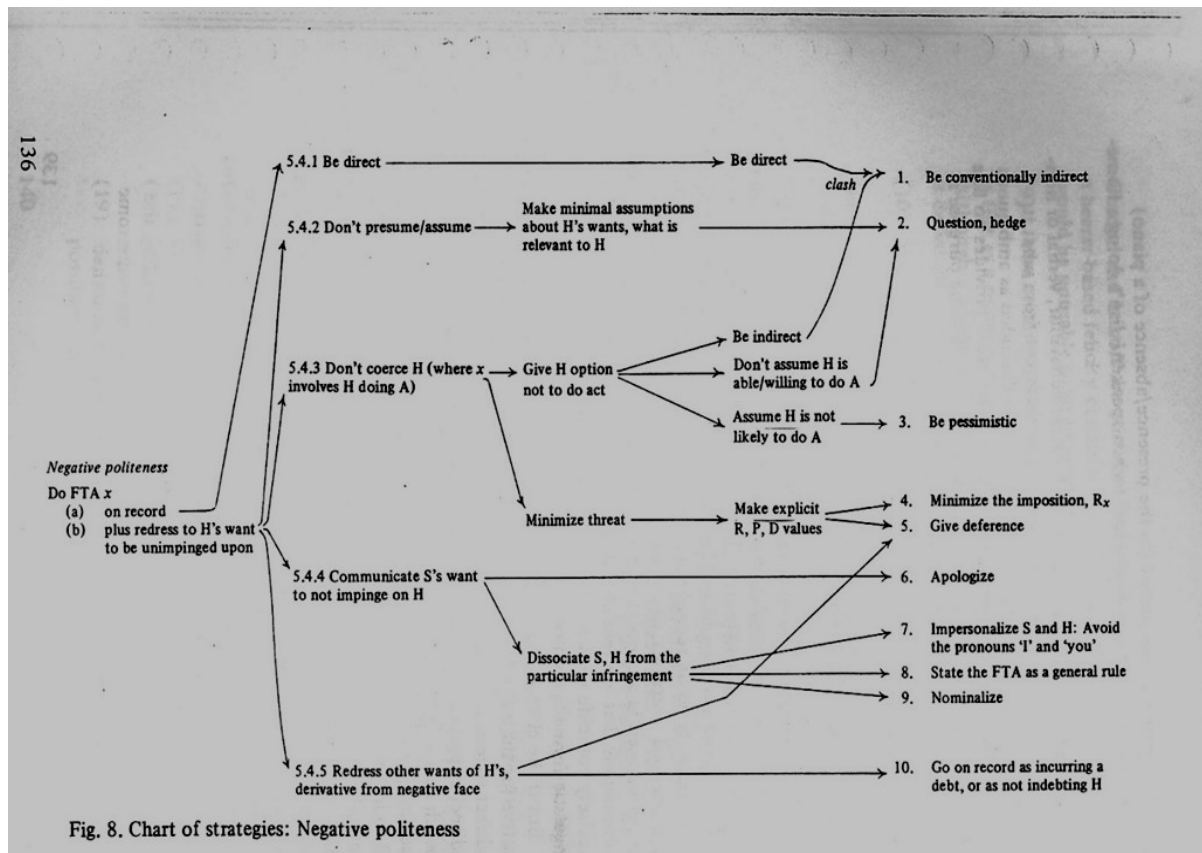


Fig. 8. Chart of strategies: Negative politeness

Fonte: Brown e Levinson (1978, p. 136).

Os autores acima mencionados mais uma vez fornecem uma ampla gama de exemplos com explicações específicas. Embora não haja espaço para uma discussão das estratégias, há um ponto que deve ser citado. Eles argumentam que os **atos de fala indiretos** (grifo nosso) são uma marca no uso da língua inglesa. Mas esse aspecto também pode ser uma característica universal. Os atos de fala indiretos são a maneira mais significativa para comunicar a indiretividade. Por isso os lingüistas têm dado a eles muita atenção. No entanto, os autores apontam para o fato de que eles não os investigaram adequadamente, o que faz com que algumas expressões pareçam mais corteses do que outras.

D) Estratégias de polidez *off Record*

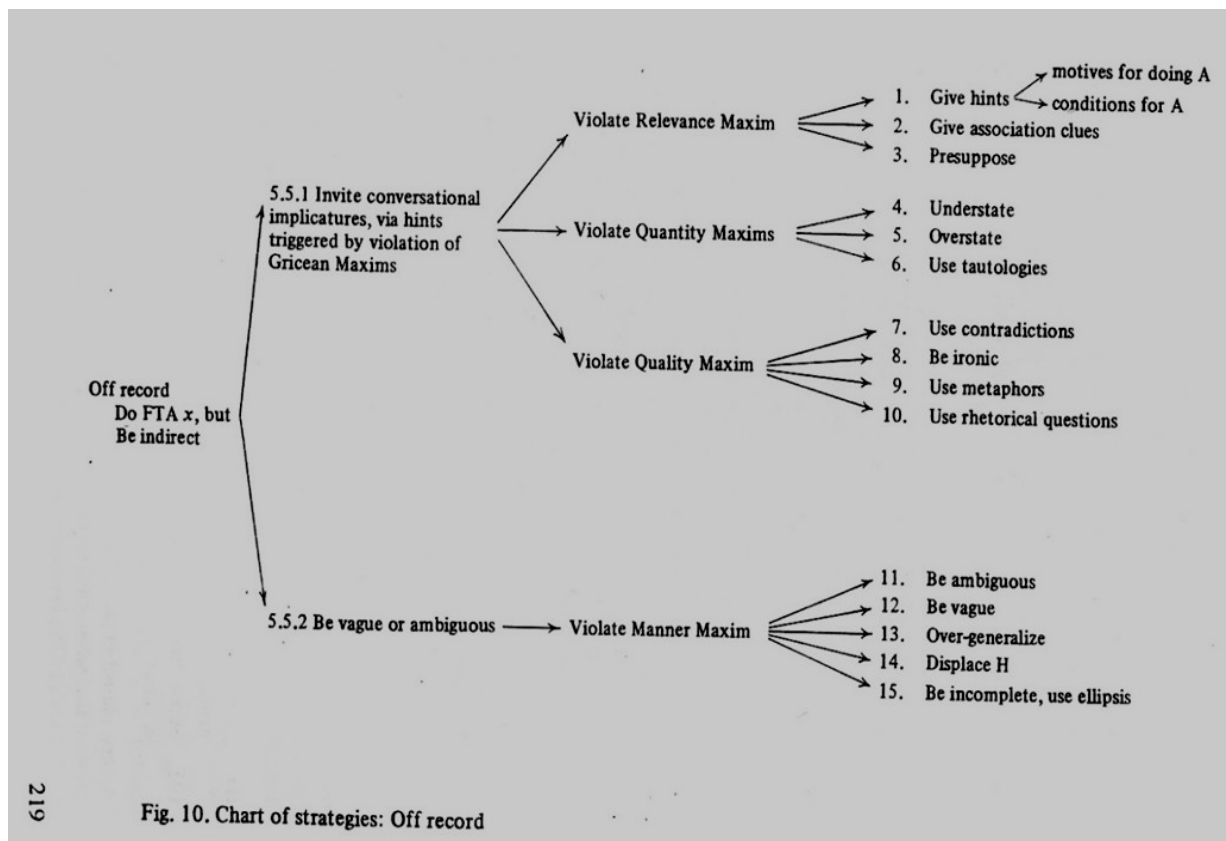
Estratégias *off record* (grifo nosso) não são diretamente transmitidas ao destinatário. A mensagem é endereçada implicitamente, de tal maneira que não é possível ter uma idéia clara da intenção comunicativa do falante.

Brown e Levinson (1978) explicam que [...] *o ator se deixa permanecer “fora”, providenciando para si mesmo uma variedade de interpretações justificáveis* (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 216).^{cxiii} Evita assim a responsabilidade do ato, deixando para o ouvinte a interpretação.

Enunciados *off record* constituem-se como usos indiretos da língua. A estratégia pode até ser executada através de gestos que comunicam algo. Yule (1996) explica que, em tais casos, o ouvinte pode até agir como se não tivesse ouvido o falante. Dá como exemplo alguém procurando uma caneta na bolsa ou no bolso para comunicar que precisa de uma, ou então dizer simplesmente: *Uh, I forgot my pen* [ou] *Hmm, I wonder where I put my pen*⁸⁴ (YULE, 1996, p. 63).

Brown e Levinson explicam que os processos que subjazem à compreensão e à produção da indiretividade na língua não são bem entendidos. Após alguns esclarecimentos, eles concluem que é necessário um relato adequado da comunicação indireta. Os pesquisadores enumeram duas grandes superestratégias *off record*, que se dividem em quatro, dando origem a quinze estratégias (Figura três) apresentada a seguir..

Figura 3: Estratégias *off record*



Fonte: Brown e Levinson (1978, p. 219).

⁸⁴ Em Português: *Uh, esqueci minha caneta! Humm, gostaria de saber onde pus minha caneta!*

E) Não execução do ato de fala ameaçador

Essa é mais uma opção que Brown e Levinson (1978) mencionam, mas que não discutem. Thomas (1995) diz que algumas vezes é melhor não dizer nada do que executar um ato de fala que é muito ameaçador. Ela cita Tanaka (1983), que apresenta dois tipos dessa estratégia: *OOC-genuína* e *OOC-estratégica*.⁸⁵ Na primeira, o falante resolve não dizer nada e, na realidade, esquece o assunto. Na segunda, o falante decide não dizer nada, mas, mesmo assim, deseja que o outro perceba. Pode também haver uma terceira situação. Nessa há uma expectativa tão grande de que algo seja dito, que a ausência do ato de fala se torna um ato de fala tremendamente ameaçador.

F) Críticas à teoria de Brown e Levinson

Brown e Levinson (1978) têm sido criticados em relação a alguns aspectos de sua teoria (NIKULA, 1996; PIIRAINEN-MARSH, 1995). Uma dessas críticas diz respeito à afirmação dos autores sobre a universalidade da polidez, tanto negativa como positiva. Essa visão, segundo as críticas, é baseada em fatores ocidentais. Portanto, é preconceituosa (NIKULA, 1996, p. 93-94). O autor ainda declara:

Tem sido discutido que o papel importante que atribuem à face negativa é etnocêntrica, e que esse conceito de face ocidental é muito orientado para o indivíduo quando em muitas culturas orientais ser membro de um grupo constitui a base para a interação (ver e.g., MATSUMOTO, 1988, 1989; IDE 1989; MAO, 1994) (NIKULA, 1996, p. 93-94).^{cxxiii}

Uma outra crítica esclarece que a teoria enfatiza o nível lingüístico. Nikula dá alguns exemplos que clarificam essas afirmações e cita Arndt e Janney (1985, 1987, 1991), que contribuíram para ampliar o conceito de polidez, considerando outros aspectos, como verbais, prosódicos e *pistas cinéticas*.⁸⁶

⁸⁵ *OOC-genuine* e *OOC-strategic*.

⁸⁶ Original em Inglês: *kinesic cues*.

Os exemplos dados pelos autores acima mencionados mostram enunciados modificados simultaneamente nesses três aspectos. Mas esse modelo, *cross-modal approach*⁸⁷, segundo Nikula, quando aplicado a dados autênticos, também apresenta problemas, pois uma série de variáveis do contexto influencia a interpretação dos dados em cada nível.

A conclusão do autor é de que é menos problemático analisar apenas o nível verbal. Kopytko (1995, p. 881) também é citado. Ele critica a teoria de Brown e Levinson baseado no fato de que o modelo dessa teoria prevê o comportamento humano, quando de fato a natureza humana tem um caráter não previsivo. No entanto, o fato de que os indivíduos, na maioria das vezes, fazem uso das estratégias relatadas por Brown e Levinson significa que elas são interacionalmente significativas (NIKULA, 1996). Esse autor diz ainda que, possivelmente, o uso dessas estratégias de polidez [...] *está tão profundamente enraizado na linguagem do falante que eles não têm necessidade de recorrer a nenhum meio de raciocínio no sentido estrito* (NIKULA, 1996, p. 94).^{cxxiv}

Esclarece também que Brown e Levinson mencionam esse aspecto apontando para o fato de que o uso das estratégias que eles descrevem não é necessariamente consciente. Tanto Nikula (1996) como Piirainen-Marsh (1995) e Fraser (1990) comentam que, apesar das críticas e desvantagens, a teoria da polidez de Brown e Levinson considera e capta fenômenos que são cruciais para a polidez lingüística melhor do que qualquer outro modelo. Nas palavras de Fraser (1990), essa teoria é ainda [...] *a mais claramente articulada e completamente trabalhada e, portanto, a que fornece a melhor estrutura com a qual se podem formular perguntas cruciais sobre a polidez que devem ser no momento levantadas* (FRASER, 1990, p. 219).^{cxxv}

Nikula ainda acrescenta: *Além do mais, a distinção entre a polidez negativa e a positiva é útil quando se investigam marcadores pragmáticos que envolvem tanto mecanismos de atenuação como de acentuação* (NIKULA, 1996, p. 95).^{cxxvi}

⁸⁷ Literalmente, podemos traduzir essa expressão como *abordagem crós-modal*.

2.3.2.2 Princípios da Polidez segundo Lakoff e Leech

Lakoff (1972) estipula três princípios da polidez, a saber: a) *Não imponha*. b) *Dê opções*. c) *Faça com que o seu receptor se sinta bem*.^{cxxvii}

a) *Não imponha* – Este é o mais formal dos princípios. A polidez formal é impessoal.

Segundo Green (1996), esse princípio aplica-se a situações em que há uma diferença marcante de poder entre os participantes da interação. A autora cita alguns exemplos, entre eles a diferença entre um trabalhador de uma fábrica e o vice-presidente.

Green (1996, p. 148) assim descreve a regra:

Impor alguma coisa a alguém significa impedir que esse alguém satisfaça seus desejos da maneira que quiser; abster-se de impor significa não impedir esses desejos. De acordo com essa regra, um falante (F) que esteja sendo polido evitará atenuar, ou pedir permissão, ou desculpar-se por fazer com que o destinatário (D) faça qualquer coisa que ele (D) não queira fazer. Isso inclui atos que desviam a atenção de D do que quer que seja que D esteja fazendo ou pensando quando F se dirige a ele ou a ela.^{cxxviii}

O falante também fará uma escolha de seus atos para minimizar uma possível imposição ao destinatário, como tentar forçá-lo a reconhecer que ele (o falante) e o destinatário são seres humanos com falhas e experiências compartilhadas (GREEN, 1996).

Para não impor idéias, pontos de vista, comportamentos ou qualquer atitude ao outro, é preciso que se evite dar opiniões, fazer referências pessoais ou familiares, falar de problemas e hábitos pessoais; é preciso também conhecer a opinião do outro e não ter a pretensão de achar que o interlocutor não tem personalidade ou experiências que possam ser compartilhadas.

Deve-se também evitar o uso de gírias, linguagem emocional e alguns assuntos estranhos à questão, como amor, sexo, política, religião, problemas econômicos e outros que sejam considerados tabus. Todos esses assuntos são muito pessoais. Portanto, podem deixar as pessoas desconfortáveis. As referências pessoais são tratadas de maneira diversa em culturas diversas. Isso faz uma diferença grande. Daí a necessidade da instrução pragmática.

b) *Dê opções* – Essa segunda regra de Lakoff é tida como mais informal. A aplicação dessa regra exige que os interactantes tenham aproximadamente o mesmo *status* e poder, mas que não sejam próximos socialmente. Green (1996) oferece como exemplos o relacionamento entre um empresário e um novo cliente em uma transação, ou o relacionamento entre duas pessoas que não se conhecem e que compartilham o mesmo quarto em um hospital.

Esse princípio significa:

Expressar-se de tal maneira que a sua opinião ou pedido possa ser ignorado sem ser contradito ou rejeitado [...]. Geralmente, se o falante deseja persuadir o destinatário sobre algum ponto de vista ou ação a ser tomada, o falante expressará seu discurso de maneira que o destinatário não reconheça sua intenção (GREEN, 1996, p. 149).^{cxxx}

As afirmações acima envolvem o uso de expressões atenuadoras, como *I wonder if... it would...; Maybe you should...; It looks like...; Could you perhaps,*⁸⁸ entre outras. As atenuações também podem ser na forma de implicaturas, como este exemplo dado por Green:

Esse modelo também vem no número 14 [implicatura: O tamanho que você está experimentando é pequeno demais (ou grande demais) para você] (GREEN, 1996, p. 149).^{cxxx}

Green também especifica que alguns enunciados são pragmaticamente ambíguos e, portanto, podem ser interpretados pelo destinatário como uma imposição do falante, que nesse caso não lhe dá opções de discordar ou concordar.

c) *Faça com que seu receptor se sinta bem* (ou promova camaradagem) – Esse princípio refere-se à polidez amigável ou íntima. É própria de amigos íntimos. Green explica que até os amantes devem submeter-se a certas normas de polidez, do contrário, o relacionamento pode desmoronar.

Ela diz o seguinte:

[...] se um cônjuge, ou amante, ou melhor amigo resolvesse mostrar um comportamento polido formal, o outro o interpretaria como se isso significasse que sinais de intimidade não seriam apropriados e ficaria imaginando o que causou a mudança no relacionamento. Na polidez íntima, quase qualquer tópico de conversa é aceitável, baseado no fato de que, com amigos próximos, podemos discutir qualquer coisa, embora possa ainda haver algumas proposições que “mesmo o seu melhor amigo não lhe dirá”, a qual terá que ser abordada com todos os mecanismos de polidez informal que se possa dominar (GREEN, 1996, p. 150).^{cxxx}

Na polidez íntima, as pessoas mostram interesse e consideração pelo outro. Para isso, fazem perguntas e observações pessoais. Também se pronunciam a respeito de suas experiências e sentimentos detalhadamente e se comunicam através de palavras e enunciados íntimos, o que pode incluir apelidos.

⁸⁸ Em Português: *Eu imagino se... ou eu gostaria de saber se...; Talvez você devesse...; Parece que...; Você poderia talvez...*

Green compara os princípios da polidez de Lakoff com as estratégias de Brown e Levinson. Ela explica que a estratégia *bald on record*⁸⁹ pode ser superficialmente comparada à regra 3 de Lakoff, ou seja, *promova camaradagem*.

A diferença é que a estratégia de Brown e Levinson, *bald on record*, segundo os autores, também é adequada para aqueles que não se importam com a face do ouvinte, ou melhor, do destinatário.

O princípio da polidez de Leech (1983) diz: *Minimize (todas as coisas são iguais) a expressão de crenças indelicadas; maximize (todas as coisas são iguais) a expressão de crenças polidas* (LEECH, 1983, apud THOMAS, 1995, p. 159).^{cxxxii}

Thomas argumenta que, para Leech, o princípio da polidez tem o mesmo *status* do princípio da cooperação de Grice.⁹⁰

Ela também esclarece por que os indivíduos nem sempre obedecem às máximas de Grice. Thomas menciona que há bastante evidência de que as pessoas reagem conscientemente à polidez. A autora mostra, através de um exemplo, que os indivíduos geralmente marcam de maneira explícita que eles não podem ou não têm intenção de observar as normas da polidez.

Para explicar seu princípio da polidez, Leech (1983) formula cinco máximas que, segundo ele, são normas que os falantes seguem: 1 - *Tato*; 2 - *Generosidade*; 3 - *Aprovação*; 4 - *Modéstia*; 5 - *Acordo e compreensão*. Essa última norma inclui subdivisões.

1 - *Tato*: *Minimize a expressão de crenças que sugerem custo para o outro; maximize a expressão de crenças que sugerem benefício para o outro.* [...]

2 - *Generosidade*: *Minimize a expressão de benefício para si mesmo; maximize a expressão de custo para si mesmo.* [...]

3 - *Aprovação*: *Minimize a expressão de crenças que expressem desaprovação do outro; maximize a expressão de crenças que expressem aprovação do outro.* [...]

4 - *Modéstia*: *Minimize a expressão de elogio para si próprio; maximize a expressão de desaprovação para si mesmo.* [...]

5 - *Acordo e compreensão*: *Minimize a expressão de discordância entre você e o outro; maximize a expressão de acordo entre você e o outro.* [...]

(LEECH, 1983, apud THOMAS, 1995, p. 160-166).^{cxxxiii}

Para ser mais breve, não discutiremos essas máximas. Ressaltamos, porém, alguns aspectos importantes mencionados por Thomas.

⁸⁹ Em Português: modo direto, claro.

⁹⁰ Em Inglês: *Cooperative principle* = CC.

Em relação à primeira (Tato), a autora menciona três aspectos, dentre os quais destacamos apenas um, ou seja, essa máxima minimiza o efeito de um pedido pelo fato de oferecer opções ao destinatário. Nesse ponto ela assemelha-se a Lakoff (1973) na proposta da segunda regra de polidez, *Dê opções*. Thomas enfatiza: *Permitir opções (ou dar a impressão de permiti-las) é absolutamente central às noções ocidentais de polidez* (THOMAS, 1995, p. 161).^{cxxxiv}

Com relação à segunda máxima (Generosidade), Thomas esclarece que, segundo Leech, [...] *línguas / culturas variam de acordo com o grau em que esperam que você aplique essa máxima – aplicá-la insuficientemente fará com que o falante pareça mal-educado (tome um amendoim); aplicar em exagero parecerá sarcástico*⁹¹ (THOMAS, 1995, p. 162).^{cxxxv}

Conforme acrescenta a autora, Leech declara que, em algumas culturas, é dada muito mais importância a essa do que às outras máximas, o que não significa que os membros de certa cultura sejam mais generosos do que os de outra.

Thomas comenta que a operacionalização da terceira máxima (Aprovação) é óbvia. Isso quer dizer que, na impossibilidade de elogiar o outro, podemos dar alguma resposta do tipo *Well*⁹², ou ficar em silêncio. O outro, no entanto, não é necessariamente o destinatário. Pode ser alguém querido para esse destinatário. A autora enfatiza que, na pragmática e também na lingüística, geralmente nós nos damos conta de que existe uma norma apenas quando alguém a infringe.

A aplicação da quarta máxima (Modéstia) também varia amplamente de uma cultura para outra. Mais uma vez Thomas (1995) cita Leech (1983, p. 137), segundo o qual, no Japão, essa máxima pode levar alguém a rejeitar um cumprimento.⁹³

Thomas afirma que a máxima de número 5 (Acordo e compreensão), como todas as outras, requer que se considere a relação entre o falante e o destinatário, assim como a natureza da interação entre eles. A autora esclarece ainda que, para que essas normas sejam interpretadas, é preciso que se considerem alguns parâmetros pragmáticos. Tais parâmetros estão relacionados com o grau de diretividade ou indiretividade nos atos de fala.

Thomas comenta que, embora a diretividade seja universal, i.e., esteja presente em todas as línguas, nem todos empregam a indiretividade regularmente.

⁹¹ Ver exemplos em Thomas (1995, p. 162).

⁹² Em Inglês: *Bem*.

⁹³ Ver Thomas (1995, p. 163-164) para exemplos dessa máxima no Inglês Britânico.

Além do mais, línguas e culturas diferentes, quando a empregam, fazem-no por razões diversas e de maneira também diversa.

Cumpramos ressaltar essa problemática nas palavras de Thomas, cujos fatores ela menciona como parâmetros:

Os princípios que governam a indiretividade são “universais” uma vez que eles captam os tipos de considerações com possibilidade de governar escolhas pragmáticas em qualquer língua, mas a maneira como são aplicados varia consideravelmente de cultura para cultura. Os fatores principais são listados abaixo [...]

**O relativo poder social do falante sobre o ouvinte*

**A distância social entre o falante e o ouvinte*

**O grau com o qual uma ordem é imposta a X na cultura Y.*

**Os direitos e obrigações relativas entre o falante e o ouvinte.*

(THOMAS, 1995, p. 163 -164).^{cxxxvi}

Como na teoria de Brown e Levinson, também na de Leech foram encontradas algumas falhas. No entanto, Thomas (1995) expõe alguns pontos bastante positivos a favor dessa abordagem:

*[...] devido a todos os seus problemas, ela nos permite, melhor do que qualquer das outras abordagens aqui discutidas, fazer comparações crós-culturais e (mais importante) **explicar** diferenças crós-culturais na percepção da polidez e usar estratégias de polidez (THOMAS, 1995, p. 167-168, grifo da autora).^{cxxxvii}*

Cumpramos ressaltar aqui uma observação de Cook (1992) a respeito dos princípios formulados por Lakoff: *Pressupor-se a função do que é dito considerando-se sua forma e contexto é uma habilidade que é essencial para a criação e recepção de um discurso coerente e, portanto, para a comunicação bem sucedida (COOK, 1992, p. 35).*^{cxxxviii}

Segundo Cook, os princípios da polidez, assim como os da cooperação, não são suficientes para explicar essa inferência. A abordagem que nos permite tal inferência é a teoria dos atos de fala, formulada inicialmente pelo filósofo John Austin (1962) em *How to do things with words*⁹⁴ e depois refinada pelo filósofo John Searle (1969, 1975). Outros pesquisadores também procuraram melhorá-la.

Muitos estudos sobre a polidez lingüística focaram-se na realização de algumas categorias de atos de fala em contextos diversos. Nos últimos vinte anos, houve um aumento considerável de pesquisas nessa área, fornecendo-nos conhecimento consistente e útil.

⁹⁴ Em Português: *Como fazer coisas com palavras.*

Piirainen-Marsh acrescenta: [...] *e estudos de uma gama de atos de fala ameaçadores da face em várias culturas e línguas forneceram evidência empírica para a variação sistemática e semelhanças subjacentes na produção desses atos*⁹⁵ (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 27).^{cxxxix}

O que é importante enfatizar é que esses estudos demonstraram que, para executar alguns atos de fala, várias línguas e culturas seguem padrões sistemáticos. Esses estudos também [...] *investigaram a dimensão social subjacente do comportamento polido e demonstraram variação contextual complexa em padrões da polidez lingüística* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 29).^{cxl}

Esse autor demonstra vários problemas na teoria dos atos de fala para análise da polidez lingüística. Para ele, tal abordagem vem sendo criticada tanto na análise do discurso, como na pragmática. Segundo as críticas, a teoria não considera os aspectos dinâmicos e negociáveis da interação. O autor diz que o conceito de atos de fala e os conceitos relacionados, como ato ilocucionário, ato pragmático, entre outros, são aspectos centrais na pragmática. No entanto, o uso da teoria dos atos de fala para explicar e descrever aspectos interacionais apresenta vários problemas.

Há, por exemplo, o problema da multifuncionalidade na expressão de certos atos de fala. A força de alguns deles varia com o contexto. Além disso, um ato de fala pode ter várias funções que se sobrepõem.

Como exemplos, Piirainen-Marsh cita expressões de agradecimento, que podem envolver cumprimentos ou rituais, e recusas a um pedido, convite ou oferecimento, que podem envolver desculpas, sugestões.

O autor explica ainda que [...] *os atos de fala geralmente apresentam funções diferentes em diferentes estágios da interação, e sua interpretação pode variar como os eventos de fala* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 30).^{cxli}

Como exemplos, ele cita cumprimentos, reclamações, desculpas e expressões de desaprovação. Os atos de fala fazem parte dos acontecimentos de fala. No entanto, segundo o autor, [...] *mesmo os estudos que afirmam examinar os atos de fala como partes do evento de fala na realidade geralmente ignoram a real negociação seqüencial dos atos* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 30).^{cxlii}

⁹⁵ Por razões de brevidade devido ao escopo deste trabalho, esses atos de fala não são aqui listados. O leitor pode consultar o autor citado.

Sumarizando, o autor conclui:

É necessário que haja um maior número de pesquisas para investigar as maneiras em que potenciais ações ameaçadoras da face são concretizadas e gerenciadas na interação negociada para se explicarem muitos dos aspectos sutis e menos prototípicos do processo de figuração que não são abordados nos estudos da fala. Esses incluem tópicos como a multifuncionalidade de enunciados e a interpretação contextualizada (algumas vezes ambíguas) de objetivos ilocucionários, a concretização do processo de figuração de formas diferentes das categorias dos atos de fala, a relação entre aspectos da organização conversacional e estratégias linguísticas utilizadas e os processos através dos quais suposições contextuais e expectativas são negociadas no discurso prolongado (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 30).^{cxliii}

Em relação aos acontecimentos de fala, Piirainen-Marsh cita Watts (1989), que relacionou o estudo da polidez ao acontecimento de fala através de um construto no qual a polidez faz parte de um comportamento político, que, segundo Watts, se caracteriza por [...] *comportamento sociocultural determinado, dirigido ao objetivo de estabelecer e/ou manter em um estado de equilíbrio as relações pessoais entre os indivíduos de um grupo social [...] durante o processo de interação contínua* (WATTS, 1989, apud PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 31).^{cxliv}

Piirainen-Marsh explica ainda que, para Watts, a maneira como a polidez é expressa vai depender de aspectos do contexto do discurso. Esses aspectos são:

- 1 - *A natureza da atividade social na qual os interactantes estão envolvidos.*
- 2 - *O tipo de evento de fala no qual eles estão empenhados.*
- 3 - *As suposições compartilhadas em relação ao estado de informação do discurso.*
- 4 - *A distância social entre os interactantes e seu “status” com respeito à atividade social* (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 31).^{cxlv}

Piirainen-Marsh comenta que essa abordagem mostra a necessidade de se analisar o evento de fala no total, não em enunciados isolados. O contexto sociocultural no qual a polidez se insere também pode variar dependendo da cultura. Portanto, o contexto restringe as opções e as estratégias que os interactantes podem usar. Essas diferenças culturais aparecem nas relações interpessoais.

Wierzbicka (1991) aborda esse tema de maneira clara. Ela explica que diferentes culturas e diferentes línguas têm também diferentes atos de fala devido aos valores culturais que os atos de fala refletem.

A esse respeito, discute alguns aspectos, como a cordialidade e a cortesia como um valor cultural, e a evidência lexical com os respectivos conceitos, mostrando o quanto de cultura está inserido nos conceitos de cada língua.

Para resumir, ela explica:

O que está em discussão não são apenas maneiras diversas de expressar a polidez, mas diferentes valores culturais. Como eu vejo, o fato crucial é que diferentes normas pragmáticas refletem diferentes hierarquias de valores características de culturas diferentes (WIERZBICKA, 1991, p. 61).^{cxlvi}

2.3.3 Transferência Pragmática

Atualmente se tem estudado a existência e os efeitos da transferência pragmática (KASPER, 1992; KASPER; BLUM-KULKA, 1993; NIKULA, 1996, entre outros). Segundo Kasper (1992), há várias definições de transferência pragmática em função de diferentes opiniões dos pesquisadores acerca da abrangência pragmática.

O conceito de transferência pragmática tem sido investigado tanto em relação à transferência pragmático-lingüística⁹⁶, quanto à transferência sociopragmática. Entende-se por transferência pragmático-lingüística a transferência de formas da língua materna para a língua-alvo, as quais podem ou não ter funções semelhantes nas duas línguas. Transferência sociopragmática, por outro lado, significa

[...] que os falantes transferem para a L2 suas percepções definidas culturalmente sobre o que constitui um comportamento lingüístico apropriado e afeta, por exemplo, as percepções sociais dos falantes sobre a distância entre os interlocutores, seus relativos direitos e obrigações, e o grau de imposição ao se desempenhar uma ação lingüística específica, a qual, novamente, pode ou não ter relação com outras línguas e cultura. (NIKULA, 1996, p. 205).^{cxlvii}

Apesar de a transferência pragmática poder ter resultados tanto positivos como negativos nos dois níveis, pragmático-lingüístico e sociopragmático, mais atenção tem sido dada à transferência negativa, uma vez que a transferência positiva não causa problemas na produção do aprendiz.

⁹⁶ Termo em Inglês: *pragmalinguistic*

Além disso, é também difícil afirmar se um aprendiz teve sucesso no seu desempenho devido a uma transferência positiva ou ao seu conhecimento da L2 (KASPER, 1992). Kasper e Blum-Kulka (1993) também explicam que é muito difícil diferenciar a transferência positiva do conhecimento pragmático universal.

Além do mais, de acordo com essas autoras, a transferência negativa não apresenta necessariamente maus resultados; também não significa falta de competência pragmática na LE. O falante não nativo pode escolher ser “altamente proficiente” na língua-alvo, ou seja, ter uma atitude de total convergência em relação à cultura-alvo ou uma falta de identificação (KASPER; BLUM-KULKA, 1993).

Além desses pontos, as autoras ainda enfatizam que a transferência pragmática negativa nem sempre resulta em falha pragmática. Elas citam alguns exemplos, entre eles o experimento de Tannen (1985) sobre transferência negativa. Esse experimento mostrou estilos e sotaques estrangeiros charmosos, que são apenas diferentes. Não são conflitantes e apresentaram resultados bem sucedidos.

De acordo com Blum-Kulka e Olshtain (1986), a falha pragmática está relacionada à variedade cultural na implementação do modelo de conversa de Grice (1975). Em relação a esse modelo, os autores comentam:

[...] alguns tipos de desvios pragmáticos das normas da língua-meta, tais como a tendência do aprendiz para a verbosidade (discutida acima), são vistos como violações de uma norma cultural para o equilíbrio exigido entre as máximas de clareza e de quantidade. Outros (e.g., RILEY, 1989) estão relacionados com a delimitação da abrangência do comportamento comunicativo acessível à falha pragmática, insistindo que o fenômeno verbal e o não verbal sejam incluídos (BLUM-KULKA; OLSHTAIN, 1986, p. ^{cxlviii}

Nikula (1996) frisa que a falha pragmática não significa que o falante não tenha falado corretamente, no caso de erros gramaticais. Significa que ele falhou interacionalmente em alguns aspectos. A polidez é um exemplo. Os enunciados podem estar gramaticalmente corretos, mas não apropriados pragmaticamente, ou incorretos gramaticalmente, mas apropriados pragmaticamente (KASPER, 1997).

Os desvios das normas da LE nos níveis gramatical ou fonológico são vistos de maneira muito diversa de como são vistos os que ocorrem no nível pragmático.

Esses podem gerar avaliações muito negativas, como, por exemplo, o falante não nativo ser considerado insensível, intencionalmente rude, uma pessoa que não coopera (BRINTON, 1996; NIKULA, 1996), ou como tendo desvios da personalidade (KASPER; BLUM-KULKA, 1993).

Nikula esclarece que tais julgamentos são ainda mais passíveis de acontecer quando o falante estrangeiro domina a língua-alvo em termos de fluência, correção gramatical e lexical. O que acontece é que as pessoas geralmente esperam que alguém que domine bem seu idioma nesses níveis, ou seja, no nível superficial⁹⁷, automaticamente também domine as convenções e normas sociais subjacentes à cultura.

Segundo Thomas (1983), a falha pragmática não acontece apenas entre falantes não nativos e nativos. Pode acontecer entre falantes de diferentes regiões ou classes sociais, uma vez que esses não compartilham a mesma origem lingüística e cultural. O problema é que a falha pragmática geralmente acomete mais os falantes não nativos em virtude do fato de esses terem que lidar com diferenças de língua e de cultura (THOMAS, 1983; NIKULA, 1996).

Considerando-se que a transferência pragmática ocorre em nível tanto pragmático-lingüístico quanto sociopragmático, a falha pragmática também pode dar-se em um desses dois níveis. Thomas (1983) explica a falha pragmático-lingüística da seguinte forma:

Quando a força pragmática projetada pelo falante em um determinado enunciado é sistematicamente diferente da força mais freqüentemente atribuída a esse enunciado por falantes nativos daquela língua, ou quando as estratégias do ato de fala não são adequadamente transferidas da L1 para a L2 (THOMAS, 1983, p. 99).^{exlix}

A esse respeito, Nikula esclarece:

[...] as mesmas estruturas lingüísticas podem ser possíveis na língua nativa e na língua-alvo, mas elas não executam funções pragmáticas semelhantes. A falha sociopragmática [...] refere-se a percepções crós-culturais diferentes do que constitui comportamento lingüístico apropriado e tem a ver, por exemplo, com a visão do falante em relação ao que é precioso na interação e a quais são os relativos direitos e obrigações dos falantes em uma dada situação social (NIKULA, 1996, p 32).^{cl}

Como exemplo de falha sociopragmática, Nikula cita o fato de que pode haver diferenças culturais marcantes em relação a tópicos que são ou não permitidos em determinados contextos, o que leva a crer que pode também haver diferenças em como culturas diferentes vêem o mundo.

⁹⁷ *at surface level.*

Nikula chama a atenção para o fato de que aspectos pragmático-lingüísticos e sociopragmáticos operam simultaneamente. Uma falha pragmática pode ter uma causa tanto pragmático-lingüística como sociopragmática.

É importante citar sua explicação:

Se os falantes transferem mecanismos de modificação de sua L1 de maneira não adequada, a falha pode ser considerada como pragmático-lingüística. Entretanto, um uso não apropriado de mecanismos de modificação pode também resultar de diferenças culturais: falantes não nativos e nativos podem ter diferentes avaliações de uma dada situação e da necessidade de usar mecanismos de modificação naquela situação (NIKULA, 1996, p. 32).^{ci}

Kasper e Blum-Kulka (1993) ressaltam que a sociolingüística interacional mostra exemplos de como a maneira de os interlocutores usarem as convenções de contextualização causa problemas de comunicação (GUMPERZ, 1987).

As autoras também citam vários experimentos que relatam casos de transferência, entre eles transferência negativa no nível sociopragmático (BEEBE; TAKAHASHI; ULISS-WELTZ, 1990; TAKAHASHI; BEEBE, chap. 7); recusas de maneira apropriada (ROBINSON, 1992); pedidos de desculpas (OLSHTAIN, 1983); expressões de agradecimento (EISENSTEIN; BODMAN, chap. 3); cumprimentos, respostas a cumprimentos, negociação de convites (WOFSON, 1989); escolhas de estilos de polidez (GARCIA, 1989; OLSHTAIN; COHEN, 1989; BLUM-KULKA, 1982) e opções estratégicas (HOUSE, 1988; BEEBE, TAKAHASHI; ULISS-WELTZ, 1990). Em relação à transferência pragmático-lingüística há menos relatos, segundo essas autoras. São citados para pedidos Blum-Kulka (1982) e Faerch e Kasper (1989); para desculpas, House (1988), Olshtain e Cohen (1989), e para agradecimentos, Bodman e Eisenstein (1988).

Nikula (1996) menciona que a literatura traz inúmeros exemplos tanto de transferência pragmático-lingüística e sociopragmática, como de casos em que os aprendizes não transferem suas estratégias de modificação da L1 para a língua-alvo.

Entre os casos de transferência foram encontrados:

- transferência da língua materna para a língua-alvo de aspectos da realização de atos de fala, como pedidos, recusas, desculpas, escolha do estilo de polidez, preferências de tópicos ou percepção das relações de *status*;

- transferência da língua materna para a língua-alvo de estratégias de modificação, aspecto a respeito do qual os resultados de pesquisas têm demonstrado uma certa variedade na transferência:

a - tendência dos aprendizes, como, por exemplo, alemães, de transferir da sua língua materna para a língua-alvo as estratégias mais diretas (HOUSE; KASPER, 1981, apud NIKULA, 1996);

b - tendência dos aprendizes, como, por exemplo, anglo-americanos aprendizes de Hebreu, de ser mais indiretos do que os falantes nativos, devido à influência da língua nativa, conforme cita Blum-Kulka (1982).

Entre os casos de não-transferência, Nikula cita o trabalho de Trosborg (1987) sobre desculpas, no qual falantes de Dinamarquês usavam bem menos marcadores de modalidade do que os falantes nativos de Inglês, muito embora esses mesmos aprendizes modificassem bastante suas desculpas ao falarem em Dinamarquês. Nikula menciona que, em relação a expressões modificadoras, os resultados sugerem que também é possível a transferência de formas inadequadas de L1 para L2.

Segundo Kasper e Blum-Kulka (1993), apesar da ampla evidência da transferência pragmática, as condições sob as quais tal transferência funciona foram muito pouco pesquisadas. Nikula afirma que a variedade encontrada na transferência de estratégias de modificação nos leva a crer que é muito difícil diagnosticar quais características na interlíngua são ou não causadas por uma possível transferência.

Apesar da variedade de pesquisas na área, esses fatos apontam para a necessidade de mais experimentos que possam, por exemplo, diagnosticar os aspectos acima citados. Para completar, consideramos que um dos fatores mais importantes na decisão do ensino pragmático pode ser assim esclarecido: [...] *a maioria das transferências pragmático-lingüísticas relatadas afeta as opções estratégicas e as formas que modificam o valor de polidez de um ato lingüístico* (KASPER; BLUM-KULKA, 1993, p. 11).^{clii}

2.3.4 Ensino e Aprendizagem Pragmática

Kasper introduz um artigo publicado em 1997 com esta pergunta: *Can pragmatic competence be taught?*⁹⁸ A resposta que a autora dá é negativa. Ela explica que a competência tanto lingüística como pragmática não pode ser ensinada.

Competência é um tipo de conhecimento que os aprendizes têm, desenvolvem, adquirem, usam ou perdem. O desafio para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua é se podemos conseguir oportunidades de aprendizagem de tal maneira que elas beneficiem o desenvolvimento da competência pragmática na L2 (KASPER, 1997, p. 1).^{ciii}

Kasper coloca que é necessário que a competência pragmática na LE se desenvolva bem para que o falante se possa comunicar adequadamente. No entanto, isso não significa necessariamente que precisamos dar uma atenção especial ao ensino da pragmática.

Segundo a autora, é possível que o conhecimento pragmático se desenvolva junto com o conhecimento lexical e gramatical, sem nenhuma intervenção pedagógica. Os aprendizes adultos, por exemplo, têm acesso a uma quantidade considerável de conhecimento pragmático na língua-alvo, ressalta a autora, uma vez que existe uma parte desse conhecimento que é universal. Outros aspectos são positivamente transferidos da L1.

Achamos conveniente enfatizar, além desses pontos, que o desenvolvimento tecnológico nos nossos dias, como a TV a cabo, a Internet, os DVDs, bem como a facilidade de se encontrarem falantes nativos propiciam a aquisição da competência pragmática. Kasper ressalta que os aprendizes têm muitos conhecimentos: eles conhecem os princípios organizacionais da conversa (tomada de turnos, entre outros); sabem que os acontecimentos de fala e conversas têm estruturas internas específicas, que a intenção pragmática pode ser transmitida indiretamente, que os aprendizes podem usar o contexto assim como outras fontes de conhecimento para compreender o significado transmitido indiretamente, que as estratégias de comunicação variam de acordo com o contexto, considerando a distância social e psicológica assim como o grau de imposição presente em um ato de fala comunicativo, conforme explica a teoria da polidez.

⁹⁸ Título em Português: *A competência pragmática pode ser ensinada?*

Além disso, tem sido constatado que os aprendizes não apenas têm conhecimento, mas também fazem uso dos atos de fala diretivos e expressivos (pedidos e desculpas), distinguindo entre os pedidos que são diretos e os que são indiretos.

Eles sabem que os pedidos podem ser intensificados ou abrandados de maneiras diversas. Kasper explica que, possivelmente, os aprendizes não podem usar esse conhecimento pragmático nos estágios iniciais de aprendizagem, em virtude de ainda não possuírem os meios lingüísticos para tal. Uma vez de posse desses meios, eles são capazes de fazê-lo sem instrução.

Kasper também menciona a transferência positiva, que facilita a aquisição do conhecimento pragmático-lingüístico.

Os aprendizes podem também conseguir livremente conhecimento pragmático-lingüístico bem específico, se houver uma correspondência forma-função entre L1 e L2; e as formas podem ser usadas em contextos da L2 correspondentes com correspondentes efeitos. [...] e eles fazem isso sem o benefício da instrução (KASPER, 1997, p. 3).^{cliv}

A pesquisadora ressalta que a transferência positiva também pode facilitar a aquisição do conhecimento sociopragmático. Parafraseando Mir (1995), ela diz:

Quando a distribuição dos direitos e obrigações dos participantes, o relativo poder social que têm e as exigências nos seus recursos são equivalentes na sua comunidade original e na comunidade-alvo, os aprendizes podem apenas precisar fazer pequenos ajustes nas suas categorizações sociais (KASPER, 1997, p. 4).^{clv}

A pesquisadora lamenta que os aprendizes nem sempre façam uso desses recursos. Não consideram o contexto, interpretam os enunciados literalmente e usam muito pouco marcadores de polidez na língua-alvo. No entanto, esses mesmos aprendizes são muito sensíveis ao contexto na sua língua mãe, o que os leva a fazer uso de tais marcadores. Esses fatos justificam a intervenção pedagógica.

Para Kasper, a instrução serve para conscientizar os aprendizes daquilo que eles já sabem e incentivá-los a usar esse conhecimento nos contextos da L2. Ela direciona o leitor para uma discussão sobre esses aspectos e afirma:

A evidência mais convincente de que a instrução pragmática é necessária vem de aprendizes cuja proficiência na L2 é avançada e cujo desempenho pragmático malsucedido provavelmente não é resultado de resistência cultural ou de estratégias de falta de identificação (KASPER, 1997, p. 4).^{clvi}

A autora menciona alguns casos em que implicaturas foram compreendidas de maneira diferente por falantes nativos e não nativos. A conclusão é que pode ser necessário o ensino desses aspectos pragmáticos.

Em relação à produção pragmática, Kasper cita quatro grupos que podem ser submetidos ao ensino: *1 - A escolha de atos comunicativos; 2 - As estratégias pelas quais um ato é realizado; 3 - Seu conteúdo, e 4 - Sua forma lingüística* (KASPER, 1997, p. 4).^{clvii}

Ela lista exemplos relatados por diversos autores,⁹⁹ os quais mostram como alunos universitários estrangeiros, ao conversar com seus orientadores, utilizavam rejeições de maneira completamente inadequada, o que já não acontecia com os alunos nativos.

Kasper adverte que, embora os não-nativos fossem alunos de níveis avançados de L2, o ambiente nativo não lhes havia proporcionado os insumos necessários. Por outro lado, eles também podiam não tê-los notado. Como já foi frisado, esses problemas causam falhas sérias na comunicação, assim como julgamentos desfavoráveis para os aprendizes.

Em relação a esse caso, Bardovi-Harlig e Hartford (1990), como relatado por Kasper, descobriram que os falantes não nativos, ao se expressarem pragmaticamente de maneira inapropriada, não obtinham de seus orientadores os resultados que desejavam, como acontecia com os nativos.

Assim, concluiu:

[...] sem um foco pragmático, o ensino de língua estrangeira eleva a conscientização metalingüística dos alunos, mas não contribui muito para o desenvolvimento de sua conscientização metapragmática na L2. [...] sem alguma forma de instrução, muitos aspectos da competência pragmática não se desenvolvem suficientemente (KASPER, 1997, p. 5).^{clviii}

⁹⁹ Bardovi-Harlig e Hartford (1990, 1993); Bardovi-Harlig (1996).

A pesquisadora esclarece que é preciso que se saiba não apenas quais aspectos pragmáticos podem ser ensinados, mas também como fazê-lo e quais abordagens usar.

Kasper apresenta uma tabela que documenta dez estudos feitos por diferentes pesquisadores. Esses estudos verificaram o efeito do ensino em diversos aspectos pragmáticos. Um deles teve como objetivo o ensino de marcadores do discurso (HOUSE; KASPER, 1981).

Todas essas pesquisas foram realizadas em sala de aula. A autora esclarece que foram excluídas as conduzidas em laboratório, uma vez que seu intuito era relatar abordagens válidas em salas de aula de L2.

Os estudos também tiveram objetivos diferentes, utilizando abordagens explícitas e implícitas. A instrução explícita lidou com a descrição, a explicação e a discussão dos aspectos pragmáticos, marcadores, no caso de House e Kasper (1981), fluência pragmática, no caso de House (1996), e *pragmatic routines*¹⁰⁰, no estudo de Tateyama et al. (1997).

Houve também fornecimento de insumos e prática. Desses dez estudos, quatro tiveram o seguinte desenho: pré-teste / pós-teste / grupo de controle.

Como instrumento de avaliação, três dos dez estudos usaram unicamente *role-play*,¹⁰¹ um dos quais tratou de marcadores discursivos. Outro usou *conversa induzida*.¹⁰² Um deles trabalhou com questionários e *role-plays*. Outro utilizou perguntas de múltipla escolha e outras estratégias (KASPER, 1997). A maior parte desses estudos verificou a produção pragmática, enquanto dois deles examinaram a compreensão pragmática.

A maioria dos participantes era de níveis avançados e intermediários. Em dois experimentos, no entanto, os sujeitos eram principiantes.

De acordo com Kasper, tais estudos questionam se é possível a instrução pragmática para principiantes, [...] *se é necessário que haja primeiro algum limiar de competência lingüística na L2* (KASPER, 1997, p. 8).^{clix}

Os resultados dessas pesquisas foram positivamente a favor da instrução pragmática. Eles provaram que alguns aspectos pragmáticos podem ser ensinados. Os experimentos que utilizaram grupos de controle compararam-nos com os grupos experimentais. Ao serem comparados com alunos de grupos de controle que não tiveram instrução nesses aspectos, os alunos de grupos experimentais mostraram que a instrução faz diferença, pois se saíram melhor.

¹⁰⁰ Esse termo é explicado em nota de rodapé na parte de marcadores pragmáticos.

¹⁰¹ Tarefas de interpretação, conforme já foi explicado em nota de rodapé anterior.

¹⁰² Expressões originais em Inglês: *elicited conversation*.

Uma outra diferença diz respeito à instrução explícita e implícita. Os aprendizes demonstraram uma melhora com qualquer das duas abordagens, mas aqueles que foram submetidos a abordagens explícitas desenvolveram-se melhor.

Além de outras descobertas em relação a abordagens pragmáticas, cumpre ressaltar que aprendizes iniciantes submetidos ao ensino de *pragmatic routines* se deram bem. Kasper argumenta a importância dessa descoberta em relação ao desenvolvimento de currículos, uma vez que ela derruba o mito de que só devem ser submetidos à instrução pragmática alunos que já têm uma base sólida no vocabulário e na gramática da L2, ou seja, alunos mais adiantados. A autora lembra que a aquisição natural tanto de L1 como de L2 se dá mediante a aquisição de funções que levam à aprendizagem das formas.

Apesar dos resultados positivos advindos da instrução pragmática de L2, os estudos também apontam para algumas limitações. Uma delas diz respeito à duração de aspectos pragmáticos da língua-alvo. Há poucos estudos sobre esse assunto.

Kasper (1997) cita a investigação de Kubota (1995), relatando que esse pesquisador repetiu o estudo de Bouton (1994). O experimento de Kubota (1995) sobre o ensino de implicaturas para japoneses aprendizes de Inglês como LE mostrou que esses sujeitos conseguiram entender as implicaturas dos materiais de ensino, mas não conseguiram generalizar as estratégias de inferência para novas implicaturas em outros momentos.

Baseada no fato de que a proficiência dos aprendizes de Kubota estava muito aquém da dos de Bouton, Kasper concluiu que os alunos podem melhorar se tiverem mais oportunidades para prática, mais tempo e mais insumos.

Uma outra limitação está relacionada à fluência pragmática investigada por House (1996). House estudou alemães aprendizes de Inglês como LE. Esses alunos encontravam-se em um nível avançado de estudo. Kasper comenta que quase todos os aspectos da fluência pragmática se beneficiaram das abordagens utilizadas, ou seja, *elevação da conscientização e prática conversacional*¹⁰³ (KASPER, 1997, p. 9-10).

Considerando as teorias e pesquisas em aprendizagem de L2, Kasper sugere para o ensino de pragmática atividades que elevem o nível de conscientização¹⁰⁴ e atividades para a prática comunicativa.

As atividades de conscientização propiciam a aquisição tanto de conhecimento sociopragmático como pragmático-lingüístico. Kasper considera que os aprendizes devem observar aspectos pragmáticos orais e escritos.

¹⁰³ Expressões originais em Inglês: *consciousness raising* e *conversational practice*.

¹⁰⁴ Expressão original em Inglês: *awareness-raising activities*.

A autora destaca a sugestão dada por Bardovi-Harlig e outros (1991, apud KASPER, 1997) de que o professor pode, por exemplo, convidar um falante nativo para falar aos alunos na sala de aula. A autora destaca também o que é sugerido por Rose (1997), ou seja, de que os alunos devem assistir a vídeos que contenham interações autênticas, a filmes, ou ter acesso a outros materiais impressos ou audiovisuais. No caso de L2 é mais fácil, pois os alunos podem observar vários aspectos fora da sala de aula.

No que diz respeito à sociopragmática, Kasper sugere que os aprendizes observem como os falantes nativos de Inglês Americano se expressam em diversas situações.

Nós diríamos ainda: de qualquer variedade de Inglês do território em que o aprendiz estivesse residindo.

Kasper (1997) explica que essas observações podem ser abertas ou estruturadas. Nas abertas, o professor deixa o aluno decidir sobre quais aspectos do contexto são importantes. Nas estruturadas, o aprendiz usa um esquema de observação contendo as categorias que devem ser observadas. A autora cita o modelo de observação criado por Rose (1994) para pedidos.

Destacamos aqui a observação da autora sobre tarefas pragmático-lingüísticas e sociopragmáticas:

Uma tarefa pragmático-lingüística foca-se nas estratégias e meios lingüísticos pelos quais o agradecimento é executado – que fórmulas são usadas e que meios adicionais de expressar consideração são empregados, tais como expressar satisfação pela consideração do falante ou pelo presente recebido, fazer perguntas sobre isso, e assim por diante. Finalmente, os aspectos sociopragmáticos e pragmático-lingüísticos são combinados através do exame dos contextos nos quais as várias maneiras de expressar agradecimento são usadas (KASPER, 1997, p. 12-13).^{ck}

Kasper coloca ainda que, quando as tarefas de observação direcionam a atenção dos alunos para aspectos relevantes dos insumos, elas ajudam os aprendizes a relacionar formas lingüísticas, funções pragmáticas e suas ocorrências em contextos sociais diferentes e significados culturais. Tais informações desenvolvem nos alunos competência pragmática na língua-alvo.

Um outro comentário tecido por Kasper é que as observações dos alunos que são feitas fora da sala de aula são comentadas na aula e comparadas com as de outros aprendizes. Elas podem até mesmo ser comentadas e explicadas pelo professor; podem ser feitas em pequenos grupos de alunos ou com toda a turma.

Entendemos que as explicações e comentários do professor são maneiras de processamento de insumos, que é uma das estratégias de FonF, conforme discutido em 2.2.1.5.

Insumos autênticos de falantes nativos são cruciais e indispensáveis para que haja aquisição pragmática. Kasper esclarece que isso não significa que os nativos devam ser imitados. Segundo pensamos, significa apenas que o conhecimento pragmático deve ser construído sobre bases autênticas, portanto, sólidas. Esses insumos, no entanto, não garantem que haja êxito na aquisição / aprendizagem pragmática.

Kasper diz que os aprendizes interpretam suas experiências em vez de apenas registrá-las. Ela lembra que, de acordo com a psicologia cognitiva e com o construtivismo radical, o conhecimento prévio é importante para a compreensão e a aprendizagem. Esses aspectos também já foram discutidos em 2.2. Os costumes e práticas de outras culturas são vistos através de nossa própria cultura e costumes.¹⁰⁵

Kasper menciona que Müller (1981) chama essa estratégia de interpretação de *isomorfismo cultural*¹⁰⁶, e explica que [...] *isomorfismo cultural é uma combinação de assimilação e de localização da diferença* (KASPER, 1997, p. 14).^{clxi}

Diz ainda que é importante que a instrução pragmática leve os alunos a situar as práticas e aspectos da L2 nos seus contextos socioculturais e os sensibilize em relação aos significados e funções nos contextos da L2. A não-conscientização e a não-sensibilização em relação a esses aspectos leva à formação de estereótipos que vão dificultar a identificação com a língua-alvo.

Em relação à prática pragmática, Kasper explica que, para que os aprendizes pratiquem suas habilidades pragmáticas, é necessário que haja interações centradas nos alunos.¹⁰⁷

Ela menciona Nunan (1989) e Crookes e Gass (1983a, 1983b), os quais explicam os princípios subjacentes à abordagem baseada na tarefa¹⁰⁸, na perspectiva da aquisição de L2 e da pedagogia.

As interações em pequenos grupos beneficiam os alunos em vários aspectos. Elas fazem com que eles assumam papéis diferentes como falantes e como ouvintes.

¹⁰⁵ Ver Kasper (1997, p. 13-14) para detalhes.

¹⁰⁶ Termo original em Inglês: *cultural isomorphism*.

¹⁰⁷ Termo original em Inglês: *student-centred interaction*.

¹⁰⁸ Expressão original em Inglês: *task-based approach*.

Tarefas diversas podem também envolvê-los em acontecimentos de fala diferentes assim como em ações comunicativas.

Portanto, a identificação específica das habilidades pragmáticas que cada tarefa exige é de fundamental importância. Mencionando vários autores,¹⁰⁹ Kasper mostra a distinção entre tarefas referenciais e tarefas interpessoais de comunicação.¹¹⁰

Em tarefas referenciais de comunicação (YULE, no prelo), os alunos têm que se referir a conceitos para os quais eles não possuem as palavras necessárias na L2. Tais tarefas expandem o vocabulário dos alunos e desenvolvem neles a competência estratégica. As tarefas de comunicação interpessoal são mais voltadas para as relações sociais dos participantes e incluem atos comunicativos, tais como abertura e fechamento de conversas, expressando respostas emotivas, como nos agradecimentos e desculpas, ou influenciando a ação da outra pessoa, como nos pedidos, sugestões, convites e oferecimentos. Atividades tais como “role plays”, simulações, e dramas envolvem os alunos em diferentes papéis sociais e eventos de fala. Tais atividades fornecem oportunidades para a prática de uma ampla gama de habilidades pragmáticas e sociolinguísticas de que os alunos precisam em encontros interpessoais, fora da sala de aula (KASPER, 1997, p. 14-15).^{ckii}

Kasper reconsidera várias outras questões em relação ao ensino da pragmática e reexamina também quais devem ser os objetivos desse tipo de instrução.

A autora argumenta que falantes nativos não são os comunicadores ideais e cita o seguinte comentário de Coupland, Wiemann e Giles: *O uso da língua e a comunicação são [...] extensivamente e mesmo intrinsecamente falhos, parciais e problemáticos (COUPLAND; WIEMANN; GILES, 1991, p. 3, apud KASPER, 1997, p. 15).*^{ckxiii} Mesmo assim os falantes nativos comunicam-se bem. Há mais êxito do que falhas. Isso porque a comunicação se ajusta ao objetivo do momento e do contexto.

Portanto, para a autora não seria razoável nem real esperar um alto nível de desempenho dos aprendizes.

Kasper conclui que é preciso haver mais experimentos que verifiquem como falantes nativos e não nativos se comunicam de maneira efetiva em contextos diversos.

Outro argumento colocado por Kasper é que geralmente se assume que aqueles falantes não nativos que são bem sucedidos se equiparam aos falantes nativos em termos de habilidade pragmática. Por esse argumento, a aprendizagem da competência pragmática deve seguir um modelo baseado na do falante nativo.

¹⁰⁹ Crookall e Saunders (1989); Crookall e Oxford (1990); Olshtain e Cohen (1991).

¹¹⁰ Expressões originais em Inglês: *referential tasks, interpersonal communication tasks.*

Kasper, no entanto, cita Siegal (1996), cujo argumento parece derrubar essa visão, pois, para ele, os aprendizes, além de se basearem e imitarem os falantes nativos, também desenvolvem uma interlíngua e uma identidade durante a aprendizagem.

Continuando o raciocínio, citamos as conclusões de Kasper a esse respeito:

O desejo dos aprendizes de uma segunda língua por convergência com a pragmática dos falantes nativos ou divergente das práticas do falante nativo é formado pela visão que esses aprendizes têm de si mesmos, de sua posição social na comunidade-alvo e em diferentes contextos nos vários encontros (KASPER, 1997, p. 15).^{clxiv}

Pensamos que uma convergência total às normas pragmáticas da cultura-alvo pode estar longe de ser o ideal como objetivo na instrução pragmática. Kasper (1997) salienta que tal convergência pode não ser bem-vista pelos nativos, os quais, em tais casos, podem considerar os falantes não nativos como intrusos e assim considerar seu papel inconsistente.

Pit Corder também pondera sobre essas questões:

[...] nós não esperamos nem exigimos que estrangeiros sejam capazes de selecionar estilisticamente a linguagem apropriada com a mesma habilidade e controle que o falante nativo. Na verdade, geralmente faz parte de seu papel como “estrangeiros” que eles não o façam. Podemos mesmo ir mais além. O falante nativo acha apropriado que, em certas situações, o estrangeiro use o mesmo estilo de linguagem que ele próprio usaria. Podemos exemplificar com aqueles aspectos que denominamos gírias. Não diz respeito apenas ao fato de que o uso apropriado de “gírias” requer grande familiaridade e sensibilidade em relação à vida social de um povo, improvável de ser adquirido por um estrangeiro, mas também que o uso de qualquer aspecto de gíria por um estrangeiro não é apropriado. Um estrangeiro só pode usar gíria apropriadamente quando ele não é mais considerado um estrangeiro. O uso de alguns aspectos estilísticos da língua, assim como outro comportamento, pode ser considerado como um pedido para ser um membro de algum grupo, família, profissão, casta, classe, etc. [...] (CORDER, 1975a, p. 281).^{clxv}

No entanto, algum desvio pragmático pode ser aprovado pelos nativos, pois mostra que o falante não pertence à cultura-alvo ou, mesmo, não deseja pertencer. Kasper (1997, p. 15) cita os relatos de Giles, Coupland e Coupland (1991), segundo os quais muitos estudos (*situações de contatos étnico-lingüísticos*)¹¹¹ mostram que [...] *a comunicação bem sucedida é uma questão de convergência ideal em vez de total.*^{clxvi}

¹¹¹ Expressão original em Inglês: *ethnolinguistic contact-situations*.

A autora explica que a convergência ideal é dinâmica e negociável. Refere-se a escolhas pragmáticas e sociolingüísticas, escolhas essas consistentes com as subjetividades dos participantes bem como com as reivindicações sociais. Reconhece também que tais exigências podem estar em conflito com os participantes.

Como foi ressaltado no Capítulo 1, apesar das limitações na instrução pragmática, os estudos, alguns dos quais relatados aqui, mostram que ela é altamente benéfica. Kasper relata os resultados de Peirce (1995), que verificou vários aspectos positivos na sala de aula. Em primeiro lugar, ela é o lugar ideal para se explorar a relação entre o uso da língua-alvo e as subjetividades dos aprendizes. Na sala de aula, os alunos também têm oportunidades de praticar aspectos pragmáticos diversos e de refletir sobre eles. Através das atividades de instrução pragmática conduzidas na classe, os aprendizes podem perceber como seria uma interação similar no ambiente-alvo e como se sentiriam em relação a alguns aspectos pragmáticos da L2.

Para concluir, destacamos uma observação de Kasper a esse respeito: *O ambiente protegido da sala de aula de L2 preparará e apoiará os aprendizes para se comunicarem eficazmente na L2* (KASPER, 1997, p. 16).^{clxvii}

2.4 MARCADORES PRAGMÁTICOS

2.4.1 Conceituação e Funções

Os marcadores pragmáticos, também conhecidos como marcadores conversacionais, têm uma multiplicidade de funções, muitas das quais podem agir simultaneamente. Dessas múltiplas funções e características resulta também uma diversidade de definições. Cumpre ressaltar que os pesquisadores geralmente discordam em relação às formas que podem ser consideradas como marcadores pragmáticos no Inglês Moderno (BRINTON, 1996). Segundo Brinton, a maioria desses pesquisadores lista exemplos que são representativos (KELLER; WARNER, 1976, 1979a, 1979b).

Keller (1979) denomina-os *gambitos*^{112, 113} e argumenta que é impossível citar uma lista completa, uma vez que, dependendo da definição de marcador pragmático, essas formas podem ser bastante diferentes, especialmente porque novas formas podem funcionar como marcadores pragmáticos. O autor afirma: [...] *essas expressões geralmente consistem de elementos verbais ou nominais que permitem manipulação morfológica ou sintática* (KELLER, 1979, p. 222).^{clxviii} Cite como exemplo o marcador *I think so* [que] *can easily be permuted into I thought so, I would think so or I might think so*¹¹⁴ (KELLER, 1979, p. 222). No entanto, segundo Brinton (1996), pode-se chegar a um certo consenso em relação às formas que pertencem à categoria de marcadores pragmáticos por meio de um levantamento daqueles que têm recebido mais atenção acadêmica. Esse pesquisador também cita uma lista de marcadores pragmáticos do Inglês Moderno com as respectivas funções.

Marcuschi (1986), por outro lado, considera os marcadores como expressões da fala, que [...] *operam, simultaneamente, como organizadores de interação, articuladores do texto e indicadores da força ilocutória, sendo, pois, multifuncionais* [...] (MARCUSCHI, 1986, p. 1).

Castilho (1988), por sua vez, assim define os marcadores:

[...] *os marcadores são segmentos sintaticamente independentes do verbo, que ocorrem no início, no meio ou no final dos turnos e que funcionam no monitoramento da fala, na modalização do conteúdo do que se vai dizer, ou mesmo para chamar a atenção do interlocutor, mantendo-o preso à conversação* (CASTILHO, 1988, p. 6, apud ROSA, 1992, p. 17-18).

De acordo com Marcuschi (1986), os marcadores conversacionais não representam uma classe gramatical específica e podem ser [...] *a) verbais, b) não verbais e c) supra-segmentais* (MARCUSCHI (1986, p. 61).

O autor explica que estão entre os marcadores [...] *não verbais ou paralingüísticos o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação*. Eles [...] *têm um papel fundamental na interação face a face. Estabelecem, mantêm e regulam o contato* [...] (MARCUSCHI (1986, p. 63).

¹¹² A remark intended to start a conversation or make a telling point. A calculated move: stratagem (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary). Expressão em Inglês: *gambits*.

¹¹³ Em Português, essa expressão significa “estratagema”, truque, uma observação com a intenção de iniciar uma conversa.

¹¹⁴ ‘*Eu penso (acho) que sim*’ [que] *pode facilmente mudar para ‘Eu pensei (achava) que sim’, ‘Eu pensaria (acharia) que sim, ou ‘Eu poderia pensar (achar) que sim’.*

Quanto aos marcadores supra-segmentais,

[...] são de natureza lingüística, mas não de caráter verbal. Os dois mais importantes [...] são as pausas e o tom de voz. As pausas podem ser curtas (micropausas), médias ou longas e constituem um fator decisivo na organização do tecto conversacional. São freqüentes em final de unidades comunicativas e geralmente coocorrem com outros marcadores. [...] podem surgir também no início de unidades, sobretudo como hesitações (ou pausas preenchidas) (MARCUSCHI, 1986, p. 63).

Os marcadores podem ser classificados, de acordo com a forma, em simples, compostos (sintagmas), oracionais e prosódicos, ou, ainda, em iniciais, mediais e finais, dependendo da sua posição na cadeia lingüística (MARCUSCHI, 1986).

Segundo o autor, os marcadores conversacionais verbais podem indicar

[...] sinais de tomada de turno, sinais de sustentação de turno, sinais de saída ou entrega de turno, sinais de armação de quadro tópico: funcionam como “framing” na terminologia de Keller (1979) [...], sinais de assentimento ou discordância: produzidos pelo ouvinte durante o turno do parceiro, e sinais de abrandamento [Também chamados sinais de atenuação. Estes, por sua vez, manifestam-se de formas diversas, ou seja,] forma passiva, marcadores de distanciamento, marcadores de rejeição, verbos parentéticos, indagações propostas e evasões (hedges) (MARCUSCHI, 1986, p. 72-74).

Os marcadores pragmáticos funcionam em dois níveis principais: o textual/ideacional e o interpessoal (HALLIDAY, 1973; BRINTON, 1996; BROWN; YULE 1983; ERMAN, 2001).

Erman explica que as funções dos marcadores são a de monitorar o discurso e a comunicação. No nível do discurso, os marcadores funcionam como monitores textuais; no nível social, como monitores sociais.

Como monitores textuais, os marcadores estão voltados para o texto, ou seja, quando o falante os usa, transforma o discurso num texto coerente. Portanto, nesse nível, a função que mais se destaca é a organização do discurso, i.e., a criação de coerência.

Segundo Erman, a coerência é o resultado de um trabalho cooperativo entre os falantes e os ouvintes, o que pode mudar a direção do texto à proporção que a conversa se desenvolve. Mesmo assim, o autor mantém sua posição de que a função textual de monitoramento é a mais direcionada ao texto.

Como monitores sociais, os marcadores têm a função principal de negociar o significado e o gerenciamento do discurso e certificar-se de que o canal entre os interlocutores está aberto.

Os marcadores proporcionam ao falante a oportunidade de verificar a reação do ouvinte ou de envolvê-lo, [...] *chamando o destinatário para a ação, e.g., confirmar uma reivindicação prévia e/ou sinalizar mudanças de turnos* (ERMAN, 2001, p. 1.340.^{clxx}

Além dessas dessas funções, Erman propõe uma outra, a dos marcadores pragmáticos com função metalingüística, e refere-se a esses níveis como *domains*,¹¹⁵ chamando-os de *os três principais domínios funcionais*.^{clxx}

Marcadores pragmáticos que atuam na esfera metalingüística funcionam como comentários. Eles estão focados na mensagem; não no conteúdo proposicional, mas nas suas implicações, assim como no efeito que o falante deseja dar a ela. Estão, portanto, funcionando como monitores metalingüísticos. Erman comenta que monitores metalingüísticos são basicamente modais. Isso significa que, ao usá-los, o falante informa ao ouvinte o seu comprometimento com a verdade da proposição, ou o julgamento da importância ou do valor do que está sendo comunicado. Estão, nesse caso, voltados para o falante.¹¹⁶ Nessa situação, o marcador enfatiza a autoridade do falante em relação à força ilocutória da oração, ou funciona como um *procedimento de preservação da face*.¹¹⁷

No estudo de Erman, os marcadores modais são exclusivamente direcionados para o falante, ou seja, para as suas emoções e atitudes. Não se referem, portanto, nem ao conteúdo proposicional da oração, nem à relação entre falante e ouvinte. O falante não negocia com o ouvinte para chegar a um consenso em relação à relevância da oração prévia ou a alguma que está por vir, ou, ainda, em relação ao conteúdo proposicional da oração. Nesse estudo, ao contrário, o autor supõe que os marcadores com uma função modal são direcionados à apreciação subjetiva do falante.

Erman enfatiza que os significados são negociados e redefinidos socialmente e que as estruturas lingüísticas são geradas interacionalmente (ERMAN, 2001, p. 1.339). O mesmo acontece com a compreensão dos marcadores pragmáticos. No entanto, explica que, dessas três áreas de atuação funcional dos marcadores, a social e a metalingüística são as que estão mais abertas à negociação, ao contrário dos marcadores, que atuam como monitores textuais.

¹¹⁵ Essa expressão significa “domínio”, “esfera de ação”, “âmbito de uma arte ou ciência” (Dicionário Novo Michaelis Inglês-Português).

¹¹⁶ Expressão original: *speaker-oriented*.

¹¹⁷ Expressão original: *face-saving device*.

Portanto, para Erman, como monitores do discurso, os marcadores funcionam em três áreas¹¹⁸: a textual, a social e a metalingüística.

Outros autores destacam as seguintes funções:

a) Sinalizações de envolvimento – propostas por Chafe (1985), Arndt e Janney, (1985), conforme citam Nikula (1996) e Östman (1981), podem ser tanto de simpatia, quanto de solidariedade¹¹⁹ ou indiferença¹²⁰, estas últimas apontadas por Hübler (1987), segundo Nikula (1996). Marcadores como *maybe*, *I suppose*¹²¹ indicam indiferença em relação à mensagem e/ou aos participantes, enquanto *I'm sure* e *really*¹²² sinalizam solidariedade (NIKULA, 1996, p. 21).

b) Indicação do nível de formalidade da interação – assim é que *sort of*, *whatever*, *you know*¹²³, entre outros, são marcadores geralmente associados a um estilo informal, contribuindo para o grau de intimidade da relação (NIKULA, 1996, p. 21). Por outro lado, marcadores próprios de uma situação formal seriam *as it were*, *I presume*¹²⁴, entre outros.

c) Reparo do próprio discurso ou do discurso do outro (BRINTON, 1996, p. 37).

d) Sinalização de dúvida, impaciência, surpresa, reserva, hesitação, indecisão e outras.

e) Sinalização de polidez para preservação, atenuação ou resgate da face.

2.4.2 Funções dos Marcadores Pragmáticos *You Know* e *I Mean*

Como foi frisado na justificativa deste trabalho, os marcadores pragmáticos, entre eles *you know* e *I mean*, desempenham uma variedade de funções, principalmente na linguagem oral e nas interações face a face. São, portanto, indispensáveis para o planejamento e a produção do discurso, para a organização das mensagens, assim como para a comunicação interpessoal. No entanto, segundo Nikula (1996), suas funções são sempre indeterminadas e abertas à negociação. A indeterminação é um recurso que os falantes deliberadamente exploram para alcançar objetivos comunicativos específicos.

¹¹⁸ *Domains*

¹¹⁹ *Attachment*

¹²⁰ *Detachment*

¹²¹ Talvez, eu suponho.

¹²² Tenho certeza, realmente.

¹²³ De certo modo, o que quer que seja, **você sabe**. O significado da última expressão aqui colocada é apenas literal. A expressão é rica e tem sentidos diversos de acordo com o contexto.

¹²⁴ Como se fosse, eu presumo.

Por tal motivo, os falantes de uma língua não podem dispensar essas expressões, ainda que nem sempre tenham consciência disso.

Por isso, os marcadores são abundantes na linguagem oral, embora sejam quase que imperceptíveis ao ouvido (ERMAN, 1987). Para Nikula (1996), é imperativo que o aprendiz estrangeiro aprenda a usar tais recursos.

Stubbe e Holmes (1995) enfatizam que os marcadores pragmáticos não funcionam isoladamente, mas em conjunção com uma série de fatores. Por tal motivo, citam Holmes (1990), segundo a qual a distribuição de marcadores leva em consideração vários fatores do contexto, como o tipo de discurso, os papéis dos participantes na interação e o sexo do destinatário.

Tais fatores podem interagir com a função e com outras variáveis. Portanto, a opção que um falante faz por um determinado marcador pode refletir vários aspectos, entre eles o grupo social ao qual pertence bem como certos impedimentos estilísticos (STUBBE; HOLMES, 1995).

Segundo Schourup (1985), a presença maciça de *you know* nas conversas faz com que o uso desse marcador por algumas pessoas seja estigmatizado, até pelos próprios falantes, como um sinal de “falta de fluência”.¹²⁵ No entanto, é incomum não se usar essa expressão. Mais incomum ainda é a sua ausência em conversas em que estão presentes várias pessoas.

O autor cita Dunkan e Fiske (1977), que também consideram esse marcador uma expressão estereotipada. Schourup (1985, p. 94) comenta que professores de Inglês o definem como *lixo verbal, expressão fraca, uma muleta*,^{clxxi} usado quando as pessoas não têm nada para falar, ou quando não querem se dar o trabalho de procurar pelas palavras adequadas para se expressar. O autor enfatiza que todas essas alegações pressupõem que *you know* não tem uma função comunicativa específica.

De acordo com o pesquisador, Newman (1974) considera *you know* uma deformação do discurso. No entanto, como *you know* está presente nas conversas espontâneas e sua contribuição tem sido comprovada como altamente positiva na interação, muita atenção tem sido dada a essa expressão.

Embora as funções de *you know* e *I mean* sejam complementares (SCHIFFRIN, 1987), para efeito de organização discorreremos sobre cada um deles separadamente.

Começemos por *you know*.

¹²⁵ Termo original: *dysfluency*.

2.4.2.1 You Know

Edmondson (1981) explica que esse marcador funciona como *cajoler*. Cumpre ressaltar que o verbo *to cajole* significa:

*1: persuadir com lisonjas ou com argumentos gentis, especialmente na presença de resistência: *had to cajole them into going*: *tive que persuadi-los a ir*; 2: enganar com palavras doces ou falsas promessas (MERRIAM-WEBSTER COLLEGIATE DICTIONARY, acesso em 17 out. 2008. ^{clxxii}*

Cajolers são direcionados ao ouvinte.¹²⁶ Eles são um apelo do falante para que o ouvinte entenda melhor suas proposições. Nesse caso, o falante está procurando fazer com que o ouvinte aceite sua proposta. Pertencem à classe dos *fumbles*¹²⁷, que são expressões ou fórmulas fixas [...] usadas no desempenho de atos ilocucionários (EDMONDSON, 1981, p. 153).^{clxxiii} *Fumbles* assemelham-se aos *falsos começos*¹²⁸, que funcionam para o falante como uma pausa, a fim de dar-lhe tempo de repensar a mensagem.¹²⁹ Tais pausas geralmente ocorrem na mudança de turno, quando o falante necessita de tempo para organizar sua mensagem em relação ao que ouviu.

Brown (1977) e Holmes (1986) citam também essa função de *you know*, ou seja, a de *preenchedor verbal*.¹³⁰ Holmes explica que em todas as ocorrências *you know* dá tempo ao falante para planejar o discurso.

A autora acrescenta que outros marcadores (*sort of, I guess, I think*)¹³¹ também o fazem. Mas, ao contrário desses, *you know* é interativo e direcionado ao ouvinte.¹³² Ele traz o ouvinte para a conversa. Contudo, pode também funcionar direcionado ao falante,¹³³ como veremos mais adiante (ÖSTMAN, 1981). *Sort of* é voltado para o conteúdo.¹³⁴ *I guess* e *I think* são direcionados ao falante.

¹²⁶ Termo original: *hearer-oriented*.

¹²⁷ O verbo “to fumble” significa procurar ou lidar com alguma coisa desajeitadamente ou incertamente; tentar fazer ou encontrar algo de forma desajeitada (MERRIAM-WEBSTER’S COLLEGIATE DICTIONARY, acesso em 17 out. 2008).

¹²⁸ Expressão original: *false starts*.

¹²⁹ Expressão original: *speaking-turn-internal conversational gaps*.

¹³⁰ Expressão original: *verbal filler*.

¹³¹ Essas expressões significam: *até certo ponto; eu acho; eu penso (acho)*.

¹³² Expressão original: *addressee-oriented*.

¹³³ Expressão original: *speaker-oriented*.

¹³⁴ Expressão original: *content-oriented*.

Além do mais, *you know* também une os turnos dos participantes em uma conversa de maneiras diversas. Ele cede, exige e pede o turno, ou pede o retorno da mensagem.

O marcador funciona também como um atenuador lexical¹³⁵ (HOLMES, 1986, ÖSTMAN, 1981, LAKOFF, 1975).

Segundo Lakoff, os *atenuadores*¹³⁶ podem ser definidos como [...] *palavras que expressam o sentido de que o falante está incerto sobre o que ele (ou ela) está dizendo, ou não pode garantir a precisão da afirmação*” (LAKOFF, 1975, p. 53).^{clxxiv} Os atenuadores, portanto, sinalizam que uma proposição é vaga, ou, também, que falta comprometimento com a verdade da mensagem (ÖSTMAN, 1981). Ainda de acordo com Lakoff (1975), os atenuadores podem ocorrer em três diferentes ocasiões:

a) quando o falante não tem realmente certeza dos fatos, o que é denominado uso legítimo;¹³⁷

b) em situações de polidez lingüística, i.e., quando o atenuador abranda declarações que possam demonstrar uma certa indelicadeza e desatenção;

c) no caso de uso não autêntico ou justificável.¹³⁸

Para Lakoff, a linguagem feminina é caracterizada por esse terceiro uso do atenuador, que também reflete a linguagem daqueles que não detêm o poder na sociedade. A autora considera a linguagem feminina como um dialeto psicológico que expressa deferência ou não-dominância.

A esse respeito, Östman (1981) explica que, como um atenuador, *you know* transmite informação implicitamente.

*O falante sai de sua estrutura proposicional e metacomunica*¹³⁹ *suas atitudes e sentimentos. (Isto é, “you know” não acrescenta nada ao significado proposicional básico da frase)* (ÖSTMAN, 1981, p. 16).^{clxxv}

O autor também leva em consideração Halliday (1973), que atribui significados textuais e interpessoais ao marcador *you know*.

Baseado em Halliday, Östmann (1981) considera os seguintes níveis de significado: o *nível da coerência*, o *nível da polidez* e o *nível da estrutura do enunciado*.¹⁴⁰

¹³⁵ Expressão original: *lexical hedge*.

¹³⁶ Termo original: *hedges*.

¹³⁷ Expressão original: *fully legitimate usage*.

¹³⁸ Expressão original: *not legitimate or justifiable*.

¹³⁹ O termo “metacomunica” é um anglicismo. Está sendo usado por falta de uma expressão mais adequada em Português. Nesse caso, significa que, usando o marcador *you know*, o falante diz algo que já está sendo comunicado no enunciado. Por isso ele não adiciona mais nenhuma informação ao significado proposicional básico. A expressão apenas atenua a informação.

Na opinião do pesquisador, essa classificação, que ele denomina *nível da análise*¹⁴¹, pode ajudar na compreensão da multifuncionalidade do marcador.

No nível textual¹⁴², *nível da coerência*¹⁴³, *you know* pode ter uma função na interação, em relação aos aspectos estruturais da conversa, como [...] *mecanismos de tomada de turno e aspectos da textualidade e da relevância do momento* (ÖSTMAN, 1981, p. 39).^{clxxvi} Para Holmes (1986), *you know* pode ter a [...] *função de tomada de turno na interação*.¹⁴⁴ Östman explica que [...] *coerência é o termo usado em Östman, 1978:102, “para se referir a todos os tipos de fenômenos semântico-funcionais que colaboram para que o resultado seja um texto funcionalmente aceito e adequado”* (ÖSTMAN, 1981, p. 39).^{clxxvii} Para o autor, o que é importante do ponto de vista da *coerência* [...] *é a criação de algum tipo de totalidade racional que possa ser entendido e aceito como tal pelo destinatário* (ÖSTMAN, 1981, p. 39).^{clxxviii} Holmes argumenta que, nesse caso, o marcador *you know* pode vir tanto no início quanto no final da oração. E afirma: *Quando o “you know” inicial ocorre no primeiro enunciado do turno de um falante, especificamente, geralmente serve para solicitar a atenção do destinatário, agindo como um pré-iniciador que obtém o direito à palavra* (HOLMES, 1986, p. 6).^{clxxix} Holmes explica que, nessa posição, devemos diferenciar esse *you know* da forma *do you know*, que é usada [...] *para atrair o interesse do destinatário enquanto garante para o falante um próximo turno conversacional* (HOLMES, 1986, p. 6).^{clxxx}

Por outro lado, *o nível da polidez*¹⁴⁵ depende da entonação. Östman explana que esse nível expressa as atitudes e expectativas do falante, juntamente com o grau de polidez que está inserido na interação. Corresponde ao *nível interpessoal* de Halliday. Para Östman, no entanto, Halliday não deu muita atenção às estratégias estilísticas desenvolvidas por Lakoff (1979). O *nível interpessoal* de Halliday, segundo Östman, lida com aspectos da modalidade¹⁴⁶ aos quais Östman incorporou a polidez e as atitudes do falante em geral (ÖSTMAN, 1981).

O próximo nível, ou seja, *o da estrutura do enunciado*, inclui informação léxico-gramatical, informação dos atos de fala e conhecimento sobre como um determinado ato de fala indireto é interpretado.

¹⁴⁰ Expressões originais: *coherence level; politeness-modality level; the level of utterance structure.*

¹⁴¹ Expressão em Inglês: *level analysis.*

¹⁴² Expressão em Inglês: *textual coherence.*

¹⁴³ Expressão em Inglês: *coherence level.*

¹⁴⁴ Expressão em Inglês: *turn-taking function in interaction.*

¹⁴⁵ *Politeness-modality level.*

¹⁴⁶ Em Inglês: *modality.*

Como Holmes (1986), Östman menciona que *you know* também funciona na tomada de turnos, às vezes cedendo-o¹⁴⁷ e pedindo retorno, outras vezes exigindo-o.

E acrescenta que, quando ocorre no final da sentença e é precedido e seguido de pausa, o marcador está cedendo o turno. Com entonação tanto crescente como decrescente, o marcador pode, em qualquer ponto de transição ou mudança de falante, servir para conceder o turno a outro participante ou para pedir retorno, verbal ou não.

Holmes e Östman enfatizam que as funções textuais e interpessoais de *you know* são expressas simultaneamente, assim como acontece com as outras funções.

Ao falar da classificação de *you know*, Östman (1981) diz que o tem colocado em categorias diferentes, ou seja, na classe das interjeições (JAMES, 1973), na dos atenuadores¹⁴⁸ (LAKOFF, 1975) e na dos *mecanismos de tomada de turno*¹⁴⁹ (HINTON; LAKOFF, 1979-80).

Além disso, o marcador pode ser colocado com os modais¹⁵⁰, ou partículas adverbiais, como *already, now, after all, even e just*.¹⁵¹

Segundo Östman, o marcador pode desempenhar uma variedade de funções, dependendo das situações e do contexto. *You know* (também *y' know, 'know*) é usado principalmente no discurso oral e informal, em situações face a face¹⁵², fato também confirmado por Lakoff (1972).

Na pesquisa de Östman, esse marcador é geralmente usado nas narrativas incluídas nas conversas. Como já foi mencionado, o marcador é um atenuador lexical¹⁵³, i.e., geralmente se refere a um item lexical, mas pode também, ao mesmo tempo, qualificar todo o ato de fala no qual está inserido. Östman (1981) explica que *you know* viola as máximas de modo e de qualidade de Grice (1975), uma vez que prevê conhecimento compartilhado. Nesse caso, esse marcador representa uma violação.

Para Östman, o significado geral e original de *you know* em todas as ocorrências é o seguinte: *O falante esforça-se para que o destinatário coopere e/ou aceite o conteúdo proposicional de seu enunciado como um conhecimento prévio mútuo* (ÖSTMAN, 1981, p. 17).^{clxxx} Segundo o autor, tal formulação envolve os seguintes pontos:

¹⁴⁷ Expressão original: *floor yielding device*.

¹⁴⁸ Em Inglês: *hedges*.

¹⁴⁹ Em Inglês: *turn-taking devices*.

¹⁵⁰ Em Inglês: *modals*.

¹⁵¹ Em Português: *já, agora, afinal, mesmo, somente/exatamente*.

¹⁵² Em Inglês: *face-to-face*.

¹⁵³ Em Inglês: *lexical hedge*.

a) O falante utiliza-se do marcador no caso de o ouvinte não ter conhecimento do que está transmitindo. Ele enfatiza: *Isto é, o fato de que o falante usa “you know” é dessa maneira evidência de que não é de forma nenhuma claro que o “você” sabe* (ÖSTMAN, 1981, p. 17).^{clxxxii}

b) *You know* funciona como um apelo direto por cooperação, uma vez que o falante enfatiza explicitamente o papel do ouvinte na conversa, caso em que poderá receber dele total atenção. Conforme explica o autor, isso mostra que *you know* desempenha um papel preponderante em manter a cooperação na interação.

c) Mediante o uso de *you know*, o falante demonstra que quer que o ouvinte o ache convincente. Para Östman, o apelo por cooperação não é suficiente. Com *you know*, o falante tem um objetivo maior do que compartilhar a interação, o que pode ser comprovado pela necessidade de haver um conteúdo proposicional para que o marcador *you know* possa ser usado. Östman comenta que o conceito de conhecimento prévio compartilhado está inserido na expressão lexical *you know*. No entanto, na maioria das vezes, o que conta não é o conhecimento prévio compartilhado, mas a desculpa de conhecimento compartilhado da parte do falante para conseguir intimidade e facilitar a interação verbal. O autor explica que, na cultura ocidental, o apelo por cooperação por parte do falante e, mais ainda, o esforço para conseguir que o ouvinte aceite o que está sendo falado implicam certos papéis e *status* na relação entre os participantes:

c.1) em termos semânticos, o uso de *you know* significa que o falante quer dar ao ouvinte um sentimento de muito poder;

c.2) devido à diferença de poder inserida no uso de *you know* e ao fato de o marcador ocorrer com mais frequência quase que exclusivamente em contextos informais, *you know* pode ser uma expressão que funciona no nível da “deferência”, i.e., no *nível da polidez* lingüística (ÖSTMAN, 1981, p. 19); além disso, o marcador também indica que o falante está fazendo um esforço para conseguir uma relação de camaradagem com o ouvinte, o que caracteriza polidez positiva.

Entre vários exemplos que evidenciam esse aspecto, alguns são citados por Östman em seus estudos, tais como conversas na mesa do jantar entre membros de família ou parentes bem próximos. Nessas conversas, *you know* ocorre muito menos vezes do que em conversas entre os mesmos falantes quando há visitas. Há muito menos ocorrências desse marcador em conversas entre casais do que entre casais e outras pessoas.

Para o autor, esses dados sugerem que o relacionamento entre casais é, ou deve ser, íntimo o suficiente para não precisar de marcadores explícitos de polidez ou de outros atenuadores. A intimidade diminui a necessidade do uso de *you know*. O marcador, portanto, diminui a distância entre os interlocutores.

O aumento também da ocorrência de sobreposições e interrupções juntamente com *you know* em algumas situações levou o autor a concluir que *you know* é um marcador estilístico bastante preponderante.

Östman também dá exemplos em que *you know* funciona como uma tentativa do falante de tornar sua proposição mais clara, caso ele seja mal interpretado. Além do mais, por ser um atenuador, o marcador pode encobrir uma possível agressão na interação. Ostman explica a importância da entonação e distingue dois tipos, ou seja, *you know* no início da oração¹⁵⁴, que é geralmente “declarativo” (ele associa a *as you know*), e *you know* no final da oração¹⁵⁵, que pode ser tanto “declarativo” como “interrogativo” (ele associa a *don't you know?*).

O autor explica, no entanto, que, na prática, essa distinção não funciona tão bem, e cita Bolinger (1952), para quem a *modificação linear*¹⁵⁶ ilustra essas duas funções. Por esse princípio, [...] *uma frase inglesa tipicamente começa com o conhecimento prévio comum e termina com a informação principal a ser comunicada* (ÖSTMAN, 1981, p. 22).^{clxxxiii} Isso significa que *you know* declarativo envolve um conhecimento ou uma informação prévia, real, imaginária ou mesmo sugerida, ou envolve um acordo prévio com o ouvinte.

Nesse caso, *you know* expressa certeza (que pode ser presumida) e é equivalente a *as you know*:

[...] *o falante solicita um acordo prévio como base para a credibilidade do que ele está dizendo; e o destinatário pode ser requisitado a acreditar nele. Esse uso de “you know” é principalmente orientado para o falante, “you know” como preservador da face: através do uso do “you know” declarativo, o falante não quer ser contrariado. Ele não prevê um desafio vindo do destinatário nem quer ser desafiado. (E, a menos que o tema seja muito relevante, o destinatário se renderá a SUAS regras de Polidez e não desafiará o falante, mesmo que tenha tido uma boa razão para isso). Mas também é Polido: mesmo que o destinatário não “saiba”, o falante dá a ele o poder maior, agindo de fato como se o destinatário soubesse* (ÖSTMAN, 1981, p. 22).^{clxxxiv}

¹⁵⁴ Expressão em Inglês: *utterance-initial you know*.

¹⁵⁵ Expressão em Inglês: *utterance-final you know*.

¹⁵⁶ Expressão em Inglês: *linear modification*.

É importante frisar que, de acordo com o autor, *you know*, na posição inicial (*declarativo*), não forma um grupo tonal por si só. Ele é inserido na entonação da oração declarativa.

Na posição final, *you know* tem geralmente nuances interrogativas (*uma ascensão e queda, ou uma ascensão*¹⁵⁷), expressando informação desconhecida ou questionamentos que significam: *você está acompanhando? você concorda?*, ou *vê o que eu quero dizer?*¹⁵⁸ Essa função da parte do falante requer um respaldo do destinatário.

Östman explica que as funções de *you know* na posição final (*contorno interrogativo e declarativo*)¹⁵⁹ não são fáceis de distinguir. Quando a entonação é interrogativa, *you know* quase que explicitamente requer uma resposta do ouvinte. Entretanto, a resposta imediata pode não acontecer; é opcional, embora se torne mais obrigatória à medida que a entonação fica mais interrogativa. Östman explica que parafraseou essa função como *don't you know?*¹⁶⁰, em vez de *do you know?*¹⁶¹, porque *don't you know* tem uma conotação mais leve. Essa forma sugere: *você deve ter entendido*.¹⁶² Também sugere uma desculpa. No caso de se ter uma entonação declarativa, o marcador expressa: *não direi mais nada, não vou dizer mais nada sobre isso, não me pergunte mais, é óbvio*. Portanto, ao diminuirmos a entonação interrogativa, *you know*, na posição final, pode pôr um ponto final no enunciado. Nesse caso, *you know* é quase um marcador direcionado ao ouvinte.

Essa forma (o uso de *you know* como *você não sabe?*¹⁶³) é seguida de silêncio, ou então envolvida por silêncio de ambos os lados.

Segundo Östman, não é possível afirmar que essa função indique claramente polidez ou preservação da face. A função é de preservação da face no sentido de que o falante não quer comprometer-se com nada sem o consentimento do ouvinte. É também uma questão de polidez, uma vez que o falante se coloca na posição de ter menos informação (i.e., *menos poder*).

Cumprе ressaltar, nas próprias palavras de Östman, que [...] “*you know*”, *em todas as suas funções secundárias, faz uso desses dois aspectos simultaneamente, em diferentes graus, dependendo do contexto da situação naquele momento* (ÖSTMAN, 1981, p. 24).^{clxxxv}

¹⁵⁷ Expressão original em Inglês: *a fall rise or a rise*.

¹⁵⁸ Expressões originais em Inglês: *are you attending?, do you agree?, do you see what I mean?*

¹⁵⁹ Expressões originais em Inglês: *interrogative and declarative-contour*.

¹⁶⁰ *você não sabe?*

¹⁶¹ *você sabe?*

¹⁶² Em Inglês: *you should have understood*.

¹⁶³ Em Inglês: *the don't you know use of you know*.

Östman explica que a função de tomada de turno de *you know* não é uma terceira função para além daquelas equivalentes a *as you know* e *don't you know*.¹⁶⁴ Nessa (*função de tomada de turno*), o marcador funciona no *nível da coerência* do discurso.

As funções de *you know* no início da oração, equivalente a *as you know*, e na tomada de turno fundem-se, podendo ocorrer simultaneamente na mesma oração. As duas funções introduzem material novo. “*As you know*” *introduz o seu “referente” como já sendo supostamente conhecimento mútuo, enquanto o uso como tomada de turno indica que o falante acabou de ter uma nova idéia* (ÖSTMAN, 1981, p. 25).^{clxxxvi}

Nos exemplos dados, Östman mostra como essas duas funções operam e como os falantes tentam não ser rudes.

O autor enfatiza que a função de tomada de turno pode ser parafraseada como *you know what?*¹⁶⁵ e nos remete aos mecanismos que as crianças usam para conseguir atenção. No discurso adulto, esse uso faz-se mais frequentemente no sentido de *do you want to know?*¹⁶⁶, [...] *uma vez que não é polido perguntar diretamente a alguém se ele sabe ou não alguma coisa* (ÖSTMAN, 1981, p. 25).^{clxxxvii}

Quando *you know* é usado como um *pré-iniciador*¹⁶⁷, ele marca uma relação com o turno que tanto o antecede como o segue. No exemplo dado, Östman explica que *you know* é usado para conseguir a atenção dos outros participantes e, ao mesmo tempo, indicar que possivelmente será introduzido um outro tópico.

O pesquisador ressalta, também, que parece haver vários impedimentos quanto ao funcionamento de *you know* na tomada de turno (*um mecanismo de tomada de turno permissível*).¹⁶⁸ Cumpre ressaltar esse aspecto nas próprias palavras do autor:

A limitação mais importante é que o falante que usa “you know” como um mecanismo de tomada de turno (a) geralmente o faz na etapa 2 da hierarquia de Sacks-Schegloff-Jefferson: X seleciona a si mesmo, ele não é explicitamente escolhido por alguém para ser o próximo a falar; e (b) o falante precisa ter alguma informação para dar que está de alguma forma associada ao tópico em andamento. Essa associação pode ser muito solta: uma palavra ou expressão no turno anterior pode acionar o pensamento do falante para uma ou outra direção (ÖSTMAN, 1981, p. 26).^{clxxxviii}

¹⁶⁴ *Como você sabe e você não sabe?*

¹⁶⁵ *Sabe de uma coisa?*

¹⁶⁶ *Você quer saber?*

¹⁶⁷ Em Inglês: *pre-starter*.

¹⁶⁸ Em Inglês: *a permissible turn-taking device*.

Quanto à função de ceder o turno, esta, segundo o autor, está mais relacionada com a subfunção do marcador *don't you know*, cujos significados estão atrelados à entonação interrogativa ou declarativa. Esses significados estão explicados mais adiante. As duas servem para ceder o turno.

Quando *you know* é usado com o objetivo de ceder o turno, é antecedido por uma longa pausa, [...] *que é suficiente para que o próximo falante entre na conversa [...]* (ÖSTMAN, 1981, p. 26)^{clxxxix}, e seguido por outra.

Östman considera ainda o uso de *you know* como um hábito.¹⁶⁹ Comenta que algumas pessoas usam essa expressão com frequência e que foi esse uso em exagero que caracterizou o marcador como uma expressão de preenchimento de pausas¹⁷⁰, juntamente com pausas silenciosas e vocalizações. O autor observa que essa é uma subfunção e um idioleto e não pode ser relacionada nem à função equivalente a *as you know* nem à equivalente a *don't you know?*. A distinção entre essas duas funções é neutralizada quando *you know* é usado como um hábito de fala.

You know pode ser ou não seguido por uma pausa (i.e., *hesitação*). Östman diz que esse é o fator preponderante.

Quando o marcador está situado após um enunciado e é seguido por uma pausa (*final do enunciado*), isso parece significar que o falante está certo em relação ao conteúdo da proposição, mas está incerto em relação à forma que dará à mensagem, embora às vezes ele tente formulá-la de maneira adequada.

Essa incerteza em relação à forma da mensagem pode ocorrer devido a [...] *algumas considerações polidas para com alguns dos participantes da conversa* (ÖSTMAN, 1981, p. 29).^{cxc}

Nesse caso, ou seja, *you know* situado após uma oração e seguido por uma pausa (quando ocorre no final de uma unidade sintática incompleta) (ÖSTMAN, 1981, p. 29),^{cxc} pode ser tratado como equivalente a *don't you know?*.

O que vai determinar no falante a procura ou não por certas palavras, ou por palavras mais adequadas, será o seu pressentimento sobre o que o ouvinte sabe.

Num dos exemplos dados pelo autor, o falante desistiu de procurar por uma palavra porque percebeu que o ouvinte já a havia entendido. No outro, isso não foi preciso, pois a informação havia sido muito específica.

¹⁶⁹ Expressão original: *speech-habit you know*.

¹⁷⁰ Expressão original: *pause-filler*.

Quando *you know* é potencialmente antecedido por uma pausa (não está no início do enunciado) e é seguido por algum outro elemento (uma frase, oração ou expressão), pode indicar que o falante não está certo sobre como vai formular o conteúdo proposicional da oração.

Nos seus dados, Östman verificou que, quando *you know* era usado após um artigo, esse artigo era repetido depois do marcador.

Ainda de acordo com esse pesquisador, uma função importante dos marcadores seria levar parte do ritmo do enunciado, atuando, portanto, como fortes indicadores de coerência do discurso. Nos seus dados, houve ocasiões em que a função de *you know* parecia ser apenas transmitir uma entonação específica (dar um contorno à entonação): por exemplo, uma entonação crescente quando *you know* funcionava como um marcador para ceder o turno.

Östman concluiu que o marcador *you know* não é apenas um fenômeno de desempenho que ocorre arbitrariamente na linguagem. Ele é governado por impedimentos lingüísticos, comunicativos e discursivos. Isso significa que, para que se tenha uma análise adequada dos elementos pragmáticos do discurso, é preciso que se levem em consideração não apenas suas características lingüísticas, mas também suas propriedades sociointeracionais e suas funções.

Holmes (1986) distingue duas grandes categorias nas funções desse marcador:

- categoria I, que expressa a confiança ou a certeza do falante;
- categoria II, que expressa incerteza de vários tipos.

Cada uma dessas categorias inclui subcategorias, que também se subdividem. Na categoria I, temos as subcategorias a e b:

a) *You know* reflete a certeza e a confiança do falante em relação ao conhecimento e a experiências prévias, atitudes e respostas antecipadas do ouvinte.

Esta subcategoria, por sua vez, apresenta duas subdivisões, a saber:

- a1) conhecimento mútuo incontestável;
- a2) função enfática.

b) *You know* reafirma ao ouvinte a validade da proposição, i.e., tem uma função enfática (*certeza orientada para a mensagem / conhecimento atributivo*). Nesse caso, o falante tem certeza da proposição. Ele está confiante. Brown e Levinson (1978, p. 106) explicam que [...] *exemplos de “you know” nessa categoria podem ser identificados como expressões de “polidez positiva”*.^{cxcii}

A categoria II também apresenta duas subcategorias:

a) *You know* refletindo incerteza do falante em relação ao ouvinte. Nesse caso, o falante demonstra incerteza ou falta de confiança em relação às atitudes e possíveis reações do ouvinte durante a interação.

Esta subcategoria apresenta duas funções, ou seja:

a1) *you know* funciona como um apelo por respaldo;

a2) *you know* solicita respaldo ou aquiescência do ouvinte em um contexto que envolve um comentário negativo ou crítico do falante.

b) *You know* refletindo incerteza do falante em relação à mensagem. Esta função demonstra a incerteza do falante em relação à proposição, i.e., em relação à codificação lingüística. Também pode significar a certeza do falante em relação a alguma falta de precisão lingüística (HOLMES, 1986, p. 7).

De acordo com Brown e Levinson (1978), *you know*, nesta subcategoria, pode ser interpretado como polidez negativa, uma vez que, aqui, esse marcador está refletindo uma função atenuadora e apologética. Holmes explica que essa categorização está dentro de uma escala de certeza do falante, que depende de uma série de aspectos da situação, entre eles a expressão lingüística da mensagem e a relação entre falante e ouvinte.

Em relação à categoria I (*expressão de certeza*), Holmes argumenta que, em um extremo da escala, o uso de *you know* é quase literal, i.e., o falante usa o marcador para introduzir o que considera como conhecimento incontestável e mútuo, também chamado de conhecimento conjunto (função a1 da subcategoria a: *certeza orientada para o destinatário*).

Nesse caso, o falante sabe que o ouvinte conhece o que está sendo transmitido na mensagem e refere-se a esse conhecimento através do marcador em questão.

Holmes (1986, p. 8) ainda frisa que, [...] *embora aparentemente redundante, tal enunciado pode ter no discurso uma função relevante de conhecimento prévio ou de lembrete*.^{cxiii} A autora explica que, nos seus dados, *you know* antecede a proposição que é relevante, sendo também caracterizado por uma entonação decrescente.

Esses exemplos são algumas vezes, mas não sempre, seguidos por uma pausa que torna difícil distinguir, em alguns casos, a partícula pragmática “you know” do uso literal da oração introdutória “you know that”...¹⁷¹, à qual o marcador está claramente relacionado nessa função (HOLMES, 1986, p. 8).^{cxiv}

¹⁷¹ *You know that* significa você sabe que.

Como vimos anteriormente, na categoria I, *you know* tem também uma função enfática (função a2 da subcategoria *a: certeza orientada para o destinatário*). O marcador intensifica e dá mais força ao ato da fala. Ele salienta a confiança do falante, dando ao ouvinte a certeza de que a proposição é válida. Nesse caso, não há por parte do falante a suposição de que o ouvinte conhece a informação que está sendo passada. Holmes coloca que podemos parafrasear esse significado como *deixe-me garantir-lhe*.

Embora nessa função *you know* tenha uma entonação decrescente e ocorra no final da oração, pode também ocorrer em posição anterior ou média.

Uma outra função de *you know* ainda na categoria I diz respeito à certeza do falante em relação à validade da proposição. Também demonstra que o falante acredita que o ouvinte tem, mediante experiência prévia, conhecimento do que está sendo discutido. É o que se denomina de conhecimento atributivo (subcategoria *b*). O que diferencia essa função da referente a conhecimento conjunto é que, nesse caso (conhecimento atributivo), o falante está certo do conhecimento do ouvinte sobre a situação em geral (que pode não ser exatamente equivalente ao do falante), e não sobre a situação específica à qual ele está referindo-se naquele exato momento.

Socialmente, o falante está certo da situação. Portanto, demonstra polidez positiva ao creditar ao ouvinte conhecimento e experiência prévia relevantes. O ouvinte pode até mesmo não possuí-los, mas o falante deseja atribuir-lhe tal conhecimento e experiência por polidez positiva (HOLMES, 1986).

Pode ser também que o falante esteja confiantemente prevendo que o ouvinte concorde com o que foi dito. Holmes (1986, p. 9) explica que tal função pode ser parafraseada como: *Eu estou confiante em que você sabe o que eu quero dizer.*^{cxcv}

A autora cita Brown e Levinson (1978, p. 125), que denominam esse uso de *point of view flip*.¹⁷² Holmes explica que, nos seus dados, *you know*, nessa função, sempre aparece no final da frase, com uma entonação decrescente. Geralmente é também antecedido por uma pausa, embora esta possa ser bem curta.

Como foi mencionado, na categoria II *you know* expressa incerteza e falta de confiança do falante.

¹⁷² Ponto de vista.

A subcategoria *a* (*incerteza orientada para o destinatário*) diz respeito à função de apelo, que pode manifestar-se das seguintes maneiras:

- *You know* funciona como um apelo por respaldo do falante para o ouvinte, segundo Hartman (1979), também citado por Holmes (1986). Nesse caso, o contexto é o de uma experiência constrangedora, ou o de uma em que as partes envolvidas compartilham sentimentos ou informação pessoal. De acordo com Holmes, Brown (1977) também identifica no marcador essa função, ou seja, *you know* checa se o ouvinte está seguindo o falante.

- *You know* solicita respaldo ou aquiescência do ouvinte em um contexto que envolve um comentário negativo ou crítico do falante. Na opinião de Holmes (1986), comentários negativos podem ser interpretados como uma ameaça às relações sociais, mesmo que não sejam direcionados a alguém que esteja presente e sejam indiretos. Portanto, o marcador atenua ou minimiza o efeito negativo, solicitando uma resposta complacente do ouvinte.

Holmes (1986) explica que, na função de apelo, *you know* aparece no final da oração, com entonação crescente. Há situações em que se observa um declínio do padrão prosódico entre *you* e *know*. Porém, nessas ocasiões, há também um tom crescente em *know*. Isso significa que o falante está requisitando do ouvinte um retorno mais explícito. O que acontece é que, nessa função, o marcador *you know* não é antecedido de uma pausa. No entanto, pode ser seguido por uma.

A pesquisadora diz ainda que a função de apelo de *you know* sempre foi considerada como a única desse marcador. É também a função sobre a qual Lakoff discorre em relação à linguagem feminina, quando diz que as mulheres usam atenuadores¹⁷³ em excesso.

Para Lakoff (1975, p. 54), [...] *usados em excesso, os atenuadores, como a entonação de pergunta, dão a impressão de que o falante não tem autoridade ou não sabe do que está falando.*^{cxvii}

Holmes adverte que, para se identificarem as funções de *you know*, é necessário e mesmo crucial, principalmente nessa função de apelo, que se leve em conta o contexto das proposições, considerando aspectos, como o nível de formalidade da interação e o *status* dos participantes (falante e ouvinte).

A subcategoria *b* (*incerteza orientada para a mensagem*) diz respeito à imprecisão lingüística, i.e., o marcador sinaliza a incerteza do falante em relação a aspectos lingüísticos da mensagem, entre os quais aspectos lexicais (*sinaliza informação lexical*).

¹⁷³ Em Inglês: *hedges*.

Isso significa que o falante tem consciência de que a oração não está codificada apropriadamente. Portanto, *you know* faz ao ouvinte um apelo por tolerância.

Enquanto isso o falante procura o léxico apropriado, ou introduz informação mais específica e precisa, ou então reestrutura a mensagem mudando a oração após um início falso (HOLMES, 1986). A pesquisadora explana que os exemplos de *you know*, neste último caso, são facilmente identificados, em virtude de haver uma mudança da direção sintática. Geralmente há uma entonação decrescente, embora possa também aparecer um padrão crescente em alguns casos. Nessa função, *you know* pode também ser precedido ou seguido de uma pausa, ou ocorrer sem pausas. Östman (1981) explica que, nesse caso, *you know* estaria atenuando o erro.

Convém mencionar que, ao citar os exemplos, Holmes faz observações a respeito das posições desse marcador e dos padrões prosódicos que o acompanham, os quais desempenham um papel fundamental que Crystal e Davy (1975) explanam com detalhes.

Como em todas as demais funções de *you know*, também aqui alguns exemplos se encaixam em mais de uma categoria. A esse respeito, Holmes (1986) esclarece que, em tais situações, o que é possível fazer é categorizar o marcador por meio da sua função primária no contexto.

Em relação à distribuição de *you know*, os dados são também extensos. Holmes verificou em seu estudo que esse marcador predomina muito mais em conversas informais. Em 20.000 palavras em interações formais, houve apenas doze ocorrências de *you know*. Por outro lado, em 30.000 palavras em conversas informais, *you know* ocorreu 195 vezes.

Quanto à sua distribuição na fala de homens e mulheres, os resultados são contraditórios. O estudo de Holmes, por exemplo, demonstrou que não há diferenças marcantes na distribuição geral do marcador na fala de homens e mulheres em nenhum contexto.

Por outro lado, Fishman (1978, 1980) e Östman (1981) apresentam outros resultados para a sociedade americana. Segundo Holmes, tais resultados fundamentam as declarações de Lakoff de que as mulheres usam *you know* com mais frequência do que os homens (HOLMES, 1986).

Embora não tenha encontrado diferenças na distribuição de *you know* na fala de homens e mulheres, Holmes constatou diferenças nas funções nas quais o marcador é usado: as mulheres o usam com muito mais frequência do que os homens para transmitir certeza por parte do falante, i.e., para transmitir confiança em relação ao conhecimento prévio relevante do ouvinte (conhecimento atributivo) e para enfatizar a informação que está sendo transmitida

(enfático); os homens, no entanto, usam esse marcador com muito mais frequência para transmitir incerteza, especificamente para demonstrar que têm consciência de que a mensagem não está codificada precisamente como deveria (imprecisão lingüística).

No que diz respeito à função de apelo, i.e., ao uso de *you know* para demonstrar a falta de confiança do falante e, portanto, sua necessidade de respaldo social, não há diferença nos resultados quando se compara a fala de homens e mulheres em quantidades iguais e em situações nas quais os papéis e *status* de ambos os sexos são iguais. Em outras palavras, a frequência de uso é praticamente igual para ambos os sexos.

Holmes, citando Brown (1980) e Crosby e Nyquist (1977), explica que, quando se trata da distribuição de formas lingüísticas na fala de homens e mulheres, outra variável é o sexo do destinatário. A autora faz menção a um estudo de Jones (1975) no qual foi verificado um aumento considerável do uso de *you know* em interações de pessoas do mesmo sexo, no caso o feminino.

Seus dados também mostram que há um aumento na frequência do uso do marcador em interações de pessoas do mesmo sexo quando comparadas com as que envolvem ambos os sexos. No entanto, nos seus dados, o aumento do uso do marcador se dá na fala masculina, em interações masculinas.

Quando comparados, os resultados mostram que, em conversas envolvendo o mesmo sexo, são os homens que usam *you know* mais frequentemente, ou seja, duas vezes mais do que as mulheres, e nas duas grandes categorias funcionais, i.e., na categoria I, que expressa a confiança ou certeza do falante, e na categoria II, que expressa incerteza de vários tipos.

A autora explica que, uma vez que [...] *o número de exemplos de “you know” em cada caso é pequeno, o padrão pode apenas ser sugestivo* (HOLMES, 1986, p. 15).^{cxcvii}

Para efeito de simplificação e com o objetivo de não ignorar alguns pontos importantes tratados por Holmes (1986) e Östman (1981), resumimos aqui os mais relevantes.

a) Holmes, esclarece que segundo Lakoff (1979, 1980), que uma das razões pelas quais o uso de *you know* por parte dos homens aumenta em conversas informais com outros homens é que talvez esse marcador caracterize não apenas a fala informal, mas também, e especificamente, contextos de camaradagem.

b) Nos dados de Östman, *you know* é muito mais usado por mulheres do que por homens, o que indica que esse marcador é sensível ao sexo do falante. As mulheres usam-no para qualificar atos de fala ou unidades de informação; os homens, para modificar frases ou lexemas, quase como um atenuador lexical (ÖSTMAN, 1981).

O pesquisador argumenta, com base em tais dados, que *you know* é um indicador da linguagem feminina, e considera a atenuação adequada, uma vez que, nessa cultura, a atenuação reflete racionalidade e maturidade. É, portanto, algo positivo.

Cumpramos ressaltar essa opinião nas palavras do autor:

Do ponto de vista de se ser racional e maduro, é bastante apropriado atenuar-se uma simples palavra ou expressão. Isso apenas mostra que você é um ser humano racional, pesando cada palavra cuidadosamente e dando ao ouvinte um sentimento de que você, como falante, é importante, uma vez que tem todo esse trabalho de decidir minuciosamente qual palavra vai escolher (isso também dá ao ouvinte um sentimento de que ELE é importante, porque, do contrário, por que você teria todo esse trabalho?). Em nossa cultura, envolver-se nesse tipo de discussão é definitivamente considerado como uma coisa racional e positiva (ÖSTMAN, 1981, p. 75).^{cxviii}

c) Nos estudos de Östman (1986), *you know* ocorre com mais frequência em contextos semi-íntimos (conversas entre bons amigos) do que em conversas entre pessoas bem íntimas, como cônjuges, por exemplo.

d) Para Holmes, o tipo de discurso também é um fator relevante. Como já foi frisado, a autora verificou que esse marcador é mais freqüente em interações orais e casuais (HOLMES, 1986). Nos seus dados, *you know* ocorre com mais frequência em narrativas ou em relatos de experiências pessoais, e com muito menos em discussões, argumentos, conversa planejada ou fática, onde há mudança do falante com frequência. No primeiro caso, a intenção é de divertir, surpreender ou manter o interesse do ouvinte. Segundo essa autora, os resultados de Östman descritos acima podem estar demonstrando que, talvez, nas conversas entre cônjuges, não haja momentos de narrativas que não sejam interrompidos. Tal modalidade de discurso caracteriza contextos mais sociais. Em tais situações, o falante sente obrigação de distrair o ouvinte. Pode ser que esse também seja um fator que desencadeie um aumento na frequência de uso de *you know* em contextos apenas masculinos, uma vez que, para os homens, esses contextos conduzem a uma atitude mais reveladora da parte deles do que contextos em que estejam presentes os dois sexos. Segundo Fishman (1978, 1980), talvez os homens sejam mais inclinados a contribuir para o desenvolvimento da interação em conversas apenas entre eles.

Sumarizando todas as considerações e explicações de Holmes e Östman a respeito do uso de *you know* por homens e mulheres, cumpre ressaltar a afirmação de Östman: [...] *as mulheres usam “you know” nos níveis mais altos (polidez e coerência) da hierarquia em II, enquanto os usos mais racionais de “you know” parecem envolver os dois níveis mais baixos do enunciado e da modalidade* (ÖSTMAN, 1981, p. 77).^{cxix}

Para Schiffrin (1987), o significado literal de *y' know* influencia diretamente o uso desse marcador. Entretanto, há também usos que não estão relacionados diretamente ao significado literal.

Essa expressão marca [...] *transições em estados de informação os quais são relevantes para a estrutura da participação* (SCHIFFRIN, 1987, p. 267).^{cc} De acordo com a autora,

[...] *estados de informação se formam à proporção que o conhecimento e o metaconhecimento*¹⁷⁴ *dos participantes sobre o mundo são redistribuídos através da conversa, à proporção que diferentes porções de conhecimento se tornam mais ou menos relevantes e à medida que o conhecimento sobre a informação se torna mais ou menos certo* (SCHIFFRIN, 1987, p. 267).^{cci}

Schiffrin explica que *estados de informação* têm um foco cognitivo. No entanto, têm relevância pragmática, uma vez que é através da interação verbal que esses estados são negociados e demonstrados. Para a autora, o sentido literal de *y' know* remete-nos aos significados das partes que compõem a expressão, os quais sugerem dois sentidos compostos de *y' know*, i.e., [...] (1) *a informação X está disponível para o(s) receptor(es) da conversa;* (2) *a informação X está geralmente disponível* (SHIFFRIN, 1987, p. 267).^{ccii}

Esses significados sugerem duas funções discursivas do marcador:

- marcador de metaconhecimento compartilhado pelo falante e pelo ouvinte;
- marcador de metaconhecimento geral.

No primeiro caso, Schiffrin explica que nem sempre o falante sabe se o ouvinte compartilha com ele o conhecimento que está sendo veiculado. A autora cita as seguintes situações:

- a) *O ouvinte conhece a informação prévia e o falante sabe disso.*
- b) *O ouvinte conhece a informação prévia e o falante não sabe disso.*
- c) *O ouvinte não conhece a informação prévia e o falante sabe disso.*
- d) *O ouvinte não conhece a informação prévia e o falante não sabe disso.*

¹⁷⁴ A palavra metaconhecimento é uma tradução literal to termo *metaknowledge*. Foi usada devido à falta de um termo mais adequado em Português.

[...]

“a” e “b” são conhecimentos compartilhados, embora em “b” o falante não saiba que o ouvinte compartilha esse conhecimento;

“a” e “c” dizem respeito à avaliação precisa do falante em relação ao conhecimento do ouvinte, embora em “c” o falante tenha feito uma avaliação precisa da falta de conhecimento do ouvinte;

“b” e “d” são avaliações imprecisas que podem exigir um trabalho complementar (embora um trabalho complementar para “b” possivelmente venha do ouvinte, e.g., “I knew that already”, e um trabalho complementar para “d” tenha a possibilidade de vir do falante, e.g., “I thought you knew that already”) (SCHIFFRIN, 1987, p. 268-269).^{cciii}

Podemos relacionar essas duas grandes funções discursivas de Schiffrin com as funções descritas por Holmes (1986): a função 1, a do marcador de metaconhecimento compartilhado pelo falante e pelo ouvinte, especificamente a situação *a* (*O ouvinte conhece a informação prévia e o falante sabe disso.*), corresponde ao conhecimento mútuo incontestável (categoria I, função a1) da subcategoria *a* de Holmes (1986), que Östman (1981) parafraseia como *as you know*; a função 2, a do marcador de metaconhecimento geral, corresponde ao conhecimento atributivo parafraseado por Östman (1981) como *don't you know?*

No entanto, as demais situações na função 1 (*b*, *c* e *d*) podem também, de certa forma, ser inseridas no conhecimento atributivo (categoria I, subcategoria *b*) de Holmes, uma vez que o falante, apenas por questões de polidez positiva, muitas vezes atribui ao ouvinte um conhecimento que ele pode não ter.

Ao fornecer e explicar exemplos de todas essas situações, Schiffrin, como Holmes, diz que a entonação tem um papel crucial. Nos exemplos mencionados, é o padrão prosódico que faz toda a diferença na compreensão dos enunciados. A esse respeito, Schiffrin menciona Bolinger (1982) e Sacks (1973).

Para Bolinger, [...] *a entonação ascendente é um sinal universal de que um falante ainda não completou uma unidade de informação (note o seu uso com interrogativas, i.e., proposições incompletas)* (BOLINGUER, 1982, apud SCHIFFRIN, 1987, p. 270).^{cciv} De acordo com Sacks, [...] *a entonação crescente em um determinado item lexical solicita ao ouvinte reconhecimento daquele item* (SACKS, 1973, apud SCHIFFRIN, 1987, p. 270).^{ccv} A autora esclarece que Sacks chama esse uso de *a try marker*.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Literalmente, essa expressão significa *um marcador de tentativa*, ou seja, o falante faz uma tentativa para sinalizar ao ouvinte que ele, o falante, precisa de alguma confirmação do ouvinte de que o item em questão foi devidamente reconhecido ou entendido.

É importante citar aqui o comentário de Schiffrin a esse respeito:

Isso sugere que o término de uma unidade de informação apresentada com uma entonação ascendente dependeria menos do próprio falante, que precisa do reconhecimento da informação, do que da manifestação de conhecimento daquela informação por parte do ouvinte (SCHIFFRIN, 1987, p. 270).^{ccvi}

Portanto, além da entonação, o reconhecimento do ouvinte sobre a informação que está sendo veiculada é crucial. Essa informação pode dar-se através de uma simples afirmação ou de um marcador como *oh!*, conforme se vê em alguns exemplos mencionados por Schiffrin. Caso contrário, o falante geralmente tenta novamente.

A autora explica que, mesmo quando *y' know* é usado no final da oração, sem entonação crescente e sem referência ao que está sendo discutido, o ouvinte pode acusar recebimento da mensagem. Segundo afirma, isso é uma indicação de que o marcador [...] “*y' know*” *pode criar uma transição para o metaconhecimento sobre o conhecimento compartilhado entre falante e ouvinte, mesmo quando isso não é explicitamente formulado (SCHIFFRIN, 1987, p. 272).^{ccvii}*

Além dessas situações e ainda nessa categoria, i.e., a do marcador de metaconhecimento compartilhado pelo falante e pelo ouvinte, Schiffrin cita outros exemplos:

- (a) “*y' know*” *sem referência a uma entidade específica também produz marcadores de recepção de informação;*¹⁷⁶
- (b) “*y' know*” *sem entonação ascendente nem referência a uma entidade específica pode também provocar no ouvinte demonstração de recepção de informação;*
- (c) *devido ao fato de que “y' know” induz o ouvinte a agir como receptor de informação, ele tem a função complementar de reafirmar o falante como um fornecedor de informação, mas um fornecedor que, de certa forma, está numa posição especializada de informação – um, cujo fornecimento de informação é contingente com a recepção do ouvinte (SCHIFFRIN, 1987, p. 273-274).^{ccviii}*

Segundo comenta Schiffrin, através dos exemplos fica evidente que, além de funcionar como um marcador cognitivo, *y' know* funciona também como marcador interacional.

Y' know também introduz orações explicativas¹⁷⁷ em narrativas. Segundo a autora, a explicação pode estar nesse formato específico.

¹⁷⁶ Ver exemplo 6, p. 273, em Schiffrin (1987).

¹⁷⁷ Original em Inglês: *background explanatory clauses*.

Os falantes podem precisar introduzir material prévio antes que uma narrativa iminente faça sentido para os seus ouvintes. A seleção desse material com “y’ know” marca o seu “status” (do material) especial como uma informação a ser compartilhada, assim como a dependência do falante da recepção do ouvinte daquela informação antes do seu papel constante como fornecedor de informação (SCHIFFRIN, 1987, p. 274).^{ccix}

A autora sumariza essa função de *y’ know*, i.e., a de marcador de metaconhecimento compartilhado pelo falante e pelo ouvinte, da seguinte maneira:

Em resumo, “y’ know” é usado para criar uma situação na qual o falante sabe que um ouvinte compartilha o conhecimento sobre uma dada informação. Uma vez que o marcador pode dessa forma induzir um ouvinte a atestar esse conhecimento, “y’ know” também revela o falante como um fornecedor de informação que depende da recepção pelo ouvinte (SCHIFFRIN, 1987, p. 274).^{ccx}

No segundo caso, ou seja, na função de marcador de metaconhecimento geral, *y’ know* faz duas sinalizações, assim colocadas pela autora:

- a. verdades consensuais que o falante assume que o ouvinte compartilha, devido ao fato de este pertencer à mesma cultura e à mesma sociedade;
- b. descrições gerais nas quais se assume que estão incluídas outras mais específicas.

Em relação à primeira, Schiffrin explica que *y’ know* pode ter a mesma função interativa do marcador de metaconhecimento compartilhado pelo falante e pelo ouvinte. Isso porque assume que o falante e o ouvinte se encontram no contexto daqueles que compartilham uma verdade geral. Além do mais, os falantes podem usar as verdades consensuais para registrar o reconhecimento ou o acordo do ouvinte.

Pela descrição de Schiffrin, também podemos relacionar a segunda categorização de *you know* com a função de *conhecimento atributivo* (categoria I, subcategoria *b*) de Holmes (1986).

Como marcador de verdades gerais, *y’ know* é encontrado com expressões “*formulaicas*”¹⁷⁸ dessas verdades e tautologias. Schiffrin explica que [...] *tautologias* são freqüentemente maneiras “*formulaicas*” de transmitir verdades gerais (SCHIFFRIN, 1987, p. 275).^{ccxi}

¹⁷⁸ Embora o termo “expressão formulaica” possa ser um anglicismo, foi usado como tradução literal da expressão em Inglês *formulaic expressions*, devido à falta de um termo em Português. São expressões adquiridas / aprendidas como um todo, sem que suas partes individuais sejam analisadas e empregadas em determinadas situações. São também denominadas *routines and patterns*.

A autora coloca que nem sempre essas generalizações são explicitamente reconhecidas pelo ouvinte. Por tal razão, falante e ouvinte talvez tenham que negociar o *status* da informação e da interação. Em relação ao *status* da informação, é preciso saber se o conhecimento é compartilhado. Quanto ao *status* da interação, é preciso saber se há acordo em relação à apreensão das situações. Segundo Schifffrin, esses fatos mostram mais uma vez que, quando *y' know* se apresenta numa função de informação, tem também uma função interacional. O marcador marca o metaconhecimento e também transições nas estruturas de participação.

Também em argumentos, *y' know* tem funções na informação e na interação. Cumpre destacar que [...] “*y' know*” *recorre ao conhecimento compartilhado como uma maneira de trazer um oponente para o seu lado em uma discussão* (SCHIFFFRIN, 1987, p. 279).^{ccxii}

Sumarizando, nos argumentos, a interação é caracterizada por uma assimetria, ou seja, há uma distribuição assimétrica de conhecimento e de opinião.

Com o marcador, o falante pode verificar uma progressão no sentido de uma interação mais bem distribuída por meio de solicitações ao ouvinte em relação à informação passada. Por outro lado, o ouvinte também pode acusar o recebimento da informação. Dessa forma, há uma mudança nos papéis e nos turnos dos participantes, o que torna a interação mais simétrica.

Schifffrin comenta que [...] *o efeito interacional de “y' know” nas narrativas difere porque “y' know” inclui o ouvinte não apenas como um receptor de informação, mas também como um tipo específico de participante no relato da estória (audiência)* (SCHIFFFRIN, 1987, p. 281).^{ccxiii} Isso é feito chamando a atenção do ouvinte para as partes que são vitais para a compreensão da estória. A autora explica que essa função se deve ao fato de que *y' know* está presente em acontecimentos que são avaliados tanto internamente (*dentro da estrutura da estória*) como externamente (*fora da estrutura da estória*)

A promoção do ouvinte à categoria de audiência através de *y' know* nessas posições requer a atenção dele para a compreensão da estória.

A presença de *y' know* em eventos avaliados interna e externamente também é importante porque, segundo Schifffrin, ela nos mostra que o marcador tem uma abrangência mais global no discurso: [...] *avaliações internas forçam o ouvinte a entender o ponto principal, partindo de orações variadas na estória* (SCHIFFFRIN, 1987, p. 284).^{ccxiv} Nesse caso, *y' know* vai fazer com que seja mais fácil para o ouvinte selecionar na estória os elementos que são importantes para a compreensão.

Por outro lado, [...] *a avaliação externa afirma explicitamente um ponto (a mensagem) que foi expandido através da estória* (SCHIFFRIN, 1987, p. 284).^{ccxv}

Em síntese, cumpre ressaltar que [...] *“y’ know” com avaliações de narrativa marca informação, cuja importância é a sua relação com outra informação no discurso e com o ponto geral de toda a estória* (SCHIFFRIN, 1987, p. 285).^{ccxvi}

Assim como Östman (1981) e Holmes (1986), também Stubbe e Holmes (1995), em uma pesquisa sobre o uso de alguns marcadores pragmáticos por falantes neozelandeses, explicam que, segundo vários estudos, a formalidade do contexto influencia a frequência de alguns marcadores. Em contextos menos formais e semi-íntimos, há uma frequência alta de marcadores pragmáticos com função direcionada ao destinatário, que é o caso de *you know*. Em contrapartida, em contextos semiformais, há mais marcadores direcionados ao falante (COATES, 1987; HOLMES, 1984, 1990, STUBBE; HOLMES, 1995). É o caso de *I mean*, do qual trataremos mais adiante.

As autoras frisam que os marcadores que ocorrem com frequência na fala de pessoas de nível socioeconômico mais baixo geralmente também ocorrem com mais frequência na fala informal. O contrário também é verdadeiro.

Além da função direcionada ao ouvinte, Stubbe e Holmes (1995) reconhecem em *you know* outras funções mais específicas. Na direcionada ao ouvinte, foram identificados dois significados amplos, a saber:

a) *you know* demonstra que o falante confia no ouvinte em relação ao conhecimento da informação que está sendo passada (*conhecimento compartilhado*) e tem também a função de dar certeza ao ouvinte da validade da proposição;

b) *you know* pode demonstrar incerteza em relação à atitude do ouvinte e/ou à precisão lingüística da mensagem.

Essa classificação tem pontos em comum com a de Holmes (1986) e a de Schiffrin (1987), ambas aqui descritas. Os dois significados estão presentes na categorização de Holmes. A de Holmes, porém, inclui algumas subcategorias e mais detalhes. A classificação de Schiffrin inclui apenas o primeiro.

No *corpus* analisado por Stubbe e Holmes (inglês neozelandês), o marcador *you know* foi usado muito mais vezes por pessoas de meia-idade do que por jovens, ou seja, 32 vezes por falantes de meia-idade e apenas 28 vezes por jovens, todos de classe média.

Também foi usado com mais frequência por homens (48 vezes), enquanto as mulheres o usaram 32 vezes, o que mostra, segundo as autoras, que os homens usam com mais frequência do que as mulheres os marcadores direcionados ao ouvinte, *you know* em especial. Ainda de acordo com as autoras, Holmes (1990) adverte que tal diferença não é estatisticamente relevante. É preciso que haja uma análise funcional.

Quando foi levada em consideração a classe social, verificou-se que *you know* foi usado 28 vezes pela classe média e 57 vezes pela classe operária. De acordo com as pesquisadoras, tais dados mostram que, embora esse marcador seja freqüente no discurso da classe média, ele é bastante marcante na da classe operária. É, portanto, uma característica da fala de homens da classe operária, especificamente de homens de meia-idade, que usaram *you know* com uma frequência mais alta que a de outros grupos e quatro vezes maior que a dos falantes de classe média. Essas frequências ocorreram quando os sujeitos foram entrevistados e são equivalentes àquelas obtidas na modalidade conversa, para os falantes jovens da classe operária.

Os resultados de entrevistas com mulheres e homens de classe média não mostraram diferenças no uso de *you know* por gênero nessa classe social.

Mais uma vez enfatiza-se que *you know* é uma característica da classe operária masculina, uma vez que é significativamente mais freqüente no discurso informal de homens dessa classe do que nos da classe média. Stubbe e Holmes frisam que a alta frequência do marcador no discurso da classe operária bem como nas conversas informais mostra claramente que esse marcador não representa uma forma de prestígio, o que faz com que ele seja estigmatizado no inglês neozelandês. Como as autoras explicam, *you know* é um marcador de diagnóstico social.

Na pesquisa em questão, *you know* foi também o único marcador direcionado ao ouvinte, usado por falantes de classe média em um contexto mais formal de entrevista. De todos os marcadores analisados na modalidade entrevista formal, *you know* foi o que apresentou a maior frequência. A única exceção foi *I think*, marcador que não fez parte do estudo. Stubbe e Holmes (1995) citam Holmes (1990), segundo a qual *you know* é até mais freqüente em conversas – 60% em contextos menos formais e 92% em contextos informais. No entanto, nos dados de Stubbe e Holmes (1995), o marcador aparece nas entrevistas numa proporção alta. Isso pode significar que *you know* preenche uma lacuna funcional em contextos mais formais.

Como o marcador é também mais freqüente na fala de jovens na modalidade conversa, as autoras sugerem que pode estar havendo uma mudança lingüística em relação a esse aspecto. Elas mencionam Moonwoman (1989, p. 243), segundo o qual [...] *variáveis diferentes podem ter valores diferentes para subgrupos de homens e mulheres* (MOONWOMAN, 1989, apud STUBBE; HOLMES, 1995, p. 81).^{ccxvii}

Embora o uso de *you know* seja condicionado pela classe social, Stubbe e Holmes enfatizam que o marcador não pode ser considerado como um aspecto do vernáculo.

As autoras citam Holmes (1990), para quem *you know* pode também ser usado para buscar respaldo do ouvinte ou sinalizar solidariedade. Nesse caso, o falante assume que há uma compreensão mútua entre ele e o ouvinte.

You know pode ainda funcionar como mecanismo de cessão de turno e como sinal de imprecisão lingüística. Tais funções são também mencionadas em Holmes (1986) e Östman (1981), autores já citadas nesta seção. Segundo Stubbe e Holmes, é possível que a alta freqüência de uso dessa expressão se deva à grande variedade de funções que apresenta.

As autoras ressaltam que, no inglês neozelandês, especificamente na pesquisa que realizaram, as mulheres usaram *you know* com mais freqüência nos contextos de discussão, argumentação, conversas planejadas ou fáticas, nos quais houve mudanças de turno com mais freqüência.

Citam também o estudo de Huspek (1989), que analisou o discurso de trabalhadores de indústrias americanas, homens no caso. Nesse estudo, verificou-se que, à proporção que o tema da conversa mudava de narrativas gerais ou descrições para manifestações de opiniões pessoais, idéias ou crenças, o uso de *you know* aumentava. Huspek considera que, em tais contextos, *you know* funciona como [...] *regulador lingüístico de solidariedade negativa, de acordo com o qual as expressões individuais podem ser percebidas como ameaças à solidariedade do grupo* (HUSPEK, 1989, apud STUBBE; HOLMES, 1995, p. 82).^{ccxviii}

As autoras elucidam que, no artigo, não há dados de conversas envolvendo falantes de meia-idade da classe operária, mas a freqüência de uso de *you know* por esses falantes na modalidade entrevista foi a mesma verificada para falantes masculinos jovens da classe operária nas conversas informais.

Assim, afirmam:

Uma possível explicação para isso é sugerida pelos resultados de um estudo americano em relação à distribuição de “you know” na fala de pares de falantes jovens de classe média (Freed and Greenwood, 1993). Eles relatam que aproximadamente 80% dos exemplos de “you know” na sua amostra ocorreram na seção do experimento “considerada conversa” em comparação com a discussão espontânea. Vários aspectos do primeiro contexto parecem equiparar-se àqueles nas entrevistas transmitidas nesse estudo, o que pode ajudar a explicar a frequência de “you know” nesse estilo de fala. Freed and Greenwood (1993, p. 11) sugerem que, nesse tipo de contexto (i.e., um encontro face a face imposto), os falantes usam “you know” para “manter um contato próximo um com o outro à proporção que tentam em conjunto uma resposta ao tópico atribuído à conversa” (STUBBE; HOLMES, 1995, p. 82).^{ccxix}

Elas concluem que

a) *you know* pode ser considerado uma marca do discurso menos formal e do desejo do falante de reduzir a distância entre ele e o ouvinte, pelo fato de ser muito mais freqüente nas conversas informais;

b) o marcador pragmático *you know* no Inglês neozelandês apresenta distribuições contrastivas bem marcantes em relação tanto à classe social quanto ao estilo;

c) a escolha do marcador pragmático pode, portanto, refletir o grupo social do falante assim como impedimentos estilísticos.

As autoras enfatizam em seu estudo que, no caso de *you know*, é normal que esse marcador se encontre presente no discurso da classe operária, em contextos menos formais, uma vez que é direcionado ao destinatário e tende a enfatizar solidariedade e compreensão compartilhada implícita.

No caso de *you know*, como essa diferença de uso por classes sociais distintas é muito marcante, as autoras explicam que, possivelmente, outros fatores afetam sua distribuição.

Erman (2001) estuda como o marcador *you know* é usado por adolescentes britânicos. Ele compara os resultados de seu estudo com os de duas pesquisas desenvolvidas anteriormente. Uma delas trata de *you know* no discurso de adultos falantes de Inglês britânico (LLC corpus). A outra trata de *you know* no discurso de adultos falantes de Inglês americano (COLT corpus).

Nesse estudo, ele verificou que adolescentes e adultos usam *you know* de maneira diferente quando se trata de interações espontâneas. Os adolescentes usam-no como um monitor metalingüístico, com uma função modal que enfatiza a força do ato de fala, e também como um monitor social que requer uma reação do ouvinte. Os adultos, por outro lado, usam o marcador para construir um texto e criar coerência. O marcador, nesse caso, funciona como um monitor textual.

Erman coloca que, na função de monitoramento textual, o marcador [...] *organiza o discurso para criar coerência* [...] (ERMAN, 2001, p. 1.341),^{ccxx} função também discutida por Östman (1981).

O autor explana que *you know* tem ainda outra função importante, voltada para o texto, i.e., a codificação. A codificação e a construção do texto significam que o falante está preocupado em selecionar a palavra ou a estrutura certa, ou seja, em dar à mensagem a forma lingüística apropriada. Com esse objetivo em mente, o falante pode sinalizar reparo do discurso anterior ou uma nova direção para tal discurso. Pode ainda dar uma parada para planejar a continuação da frase. *I mean* também tem essa função.

A codificação e a organização são claramente direcionadas para o texto, portanto, pertencem à esfera textual. Erman explica que, de maneira ampla, os marcadores na esfera textual pertencem ao texto. Portanto, pode-se dizer que eles fazem parte do texto, embora não contribuam para o seu conteúdo proposicional nem para a estrutura sintática.

Essa função de codificação é a mesma inserida na categoria II (que expressa incerteza de vários tipos), subcategoria *b* (*incerteza orientada para a mensagem*), conforme descrita neste trabalho (HOLMES, 1986).

Explicamos a função de monitoramento social mais adiante.

No discurso adulto tanto britânico como americano, *you know* é, de modo geral, mais direcionado para o texto, no qual ele é usado na organização temática como [...] *um mecanismo de coesão, para dar suporte aos enunciados*.¹⁷⁹ Nos dois casos, ele funciona como monitor textual.

No discurso adolescente, ao contrário, *you know* tende a funcionar como monitor social e metalingüístico. Em outras palavras, o marcador é mais direcionado para a atividade de comunicação. Ele verifica se o canal entre o falante e o ouvinte está aberto e se as mensagens são entendidas de acordo com as intenções do falante.

Erman denomina essa função de compreensão da mensagem, ou *função que assegura a compreensão*.¹⁸⁰ Nesse caso, o falante verifica se foi entendido adequadamente, ou se o ouvinte concorda com a compreensão do falante em relação a uma certa referência no texto.

Como monitores sociais, os marcadores funcionam fora do texto. Na linguagem adolescente, *you know* também é geralmente usado em contextos mais expressivos.

Outra diferença óbvia entre o grupo de adultos e o de adolescentes é que *you know* é freqüentemente usado como parte de “*formulaic chunks*”¹⁸¹ ou *pre-fabricated patterns*¹⁸², o que garante processamento rápido e fluência.

¹⁷⁹ Expressões originais em Inglês: *a cohesive device to bracket utterances*.

¹⁸⁰ Expressão original em Inglês: *comprehension-securing function*.

A expressão é usada por adolescentes em novos contextos e funções que freqüentemente fazem parte de *blocos maiores*.¹⁸³ No entanto, o que mais se destacou no *corpus* dos adolescentes foi o fato de o marcador ter cada vez mais funções modais e metalingüísticas em comparação com o de estudos anteriores. A função modal principal de *you know* é a de enfatizar a força ilocucionária da oração como um todo, e não de alguma parte da proposição.

Erman comenta que *you know* está pragmaticalizando-se. Isso é mostrado no fato de a expressão, no *corpus* dos adolescentes, ser usada para transmitir a atitude do falante, e não para organizar o texto e garantir coerência. *You know*, portanto, aparece mais livre e em contextos mais variados.

Conforme afirma ainda o autor, tais fatos sugerem que *you know* está passando por um processo de mudança de significado e de função, e essa pragmaticalização pode fazer com que o marcador se torne totalmente gramaticalizado; ele pode até mesmo tornar-se um *bound morpheme*.¹⁸⁴

Schourup (1985) apóia-se bastante em Goldberg (1976), que reconhece os seguintes usos de *you know*: 1) *You know* como 1) *truth parenthetical*¹⁸⁵, 2) *You know a* e 3) *You know b*. Por sua vez, comenta que, na realidade, existem apenas dois tipos de *you know*: *you know a* e *you know b*, uma vez *you know* como parentético não é um marcador.

De acordo com o autor, *you know* como *parentético da verdade* assemelha-se a outros verbos do gênero, como *feel*, por exemplo. No entanto, é difícil a distinção entre *you know* como *parentético da verdade* e *you know* como marcador pragmático. Uma das formas de se fazer esse reconhecimento é através da entonação. Quando a expressão é um *parentético da verdade*, **know** é acentuado e tem uma entonação decrescente. Uma vez que o uso de *you know* como parentético não é de interesse deste trabalho, limitamo-nos a esse comentário.

¹⁸¹ Como as expressões formulaicas (*formulaic expressions*), *formulaic chunks* são expressões aprendidas (memorizadas) como um todo, sem que suas partes individuais sejam analisadas. São empregadas em determinadas situações. O aprendiz usa-as sem ter a mínima noção da sua estrutura. São também denominadas *routines and patterns* e *pre-fabricated patterns*. Essas, porém, são um tipo de expressão formulaica. *Routines* também diferem de *pre-fabricated patterns*. *Routines* são aprendidas como um todo e não têm nenhuma de suas partes analisada. Ex: *I don't know. Patterns*, por sua vez, são, em parte, memorizadas como um todo e, em parte, criativas, pois as frases permitem a substituição de uma ou mais palavras. Por exemplo: *Can I have a-----?* (ELLIS, 1985).

¹⁸² Em Português, essa expressão significa literalmente “modelos pré-fabricados”.

¹⁸³ Expressão original: *larger chunks*.

¹⁸⁴ *Bound morpheme* é um morfema que não pode ocorrer sozinho, como se fosse uma palavra independente. Quando isolado, ele não mantém o mesmo significado que tem quando unido a outra palavra. Exemplos em Inglês: pre-, in-, etc.

¹⁸⁵ Traduzimos literalmente essa expressão como *parentético da verdade*. Os verbos parentéticos amenizam a força ilocutória do enunciado e indeterminam seu grau de verdade. São recursos usados com freqüência pelos falantes.

You know a envolve [...] o significado literal total de “you know”, o desempenho de atos de fala indiretos, pedidos indiretos (polidos), atos de fala diretos e fortes insinuações.

Todas essas funções são sugeridas por Goldberg (1976), citado por Schourup (1985, p. 99-101).^{ccxxi}

Com relação a *you know b*, o autor cita novamente Goldberg (1976, p. 42), para quem a expressão significa *you know what I'm talking about*.¹⁸⁶ Chama a atenção para o significado do verbo *know*, i.e., *understand or grasp*,¹⁸⁷ e cita outros significados que têm em comum o questionamento do falante em relação à compreensão correta da mensagem pelo ouvinte. São eles: *you understand?*, *you dig?*, *you see?*¹⁸⁸ (SCHOURUP, 1985, p. 102). O autor sugere um uso-padrão (*core use*) para *you know b* em qualquer situação, ou seja, [...] “YK b” indica que o falante espera que não haja nenhuma discrepância comunicativa relevante entre o que está, no momento, no mundo privado e o que está no outro mundo, em relação ao que está no mundo compartilhado (SCHOURUP, 1985, p. 102).^{ccxxii}

Podemos relacionar tal uso com os descritos por Holmes (1986), Schiffrin (1987) e Stubbe e Holmes (1995), conforme relatado neste trabalho. Schourup explica que esse uso é semelhante ao proposto por Goldberg, ou seja, *you know what I'm talking about*, assim como a outras propostas.

O autor explica ainda que, de acordo com o uso proposto acima, o marcador não pode ocorrer em certas situações, tais como:

a) Depois de perguntas verdadeiras. Isso porque as perguntas verdadeiras requerem informação do destinatário, o que vai contra os aspectos declarados acima. Por outro lado, o marcador é totalmente adequado após perguntas retóricas, uma vez que, nesse caso, o falante não está procurando informação.

b) Em alguns tipos de conversas em que estão sendo usadas *routines*,¹⁸⁹ como *Oops*¹⁹⁰, *YK?*; *Hello, YK?*; *Oh hell*¹⁹¹, *YK?*; *Bye now*¹⁹², *YK?* [...] seria peculiar para o falante estar interessado em afirmar que elas foram adequadamente valorizadas (SCHOURUP, 1985, p. 103).^{ccxxiii}

¹⁸⁶ Em Português: Você sabe do que estou falando.

¹⁸⁷ Compreender, apreender.

¹⁸⁸ Em Português: Você compreende?, você percebe?, você vê?

¹⁸⁹ Ver nota de rodapé 177.

¹⁹⁰ *Oops* é uma interjeição que expressa uma leve desculpa, surpresa ou perplexidade.

¹⁹¹ Essa expressão em Português significa: *Que diabos!*

¹⁹² Em Português: *Até logo agora*.

c) Em afirmações sobre sentimentos ou pensamentos pessoais do falante dos quais o ouvinte não tem conhecimento. O autor dá os seguintes exemplos: [...] “*I feel a chill, YK?*”, “*I was born in Brooklyn, YK?*”, “*I disagree with you, YK?*”¹⁹³ (SCHOURUP, 1985, p. 103).

No entanto, pode haver situações em que esse uso seja apropriado, i.e., quando há um acordo entre os participantes no que diz respeito [...] *ao mundo privado e aos outros mundos*.¹⁹⁴ Portanto, nos três exemplos dados é possível o uso de *you know*.¹⁹⁵

Schourup afirma que, apesar de ser necessária uma correspondência entre [...] *o mundo privado e os outros mundos*, [*you know b*] também é usado quando há incerteza a respeito dessa correspondência. Essa incerteza pode estar relacionada a alguma coisa na frase na qual *you know* ocorre, ou pode também acontecer em virtude de alguma dificuldade [...] *em avaliar a relevância seqüencial do item com o qual “YK b” ocorre* (SCHOURUP, 1985, p. 104).^{ccxxiv}

Essa função de incerteza citada por Schourup pode ser relacionada às mencionadas por Holmes (1986), categoria II, subcategorias *a* e *b*, e por Stubbe e Holmes (1995). Holmes, no entanto, detalha mais, como podemos constatar neste trabalho.

Resumindo, *YK b*, de acordo com Schourup, pressupõe solidariedade entre falante e destinatário em relação à oração na qual *YK b* ocorre. Entretanto, essa solidariedade pode variar muito, dependendo do caso.

Schourup (1985) afirma que Goldberg (1980) reconhece um outro tipo do marcador *you know*, ou seja, *you know III*, que, segundo ele, não parece ser tão diferente do seu *you know II*, que é igual a *you know b*. Nessa categoria, *YK III* pertence a *YK* em posições de hesitação.

As características que distinguem os tipos II e III são a duração das pausas e a distribuição. Schourup conclui que ambas, por si só, são insuficientes para tal função. O autor explica que há uma unidade subjacente em todos os usos de *YK b* e que surgem diferenças funcionais quando o marcador é usado em contextos específicos. O uso-padrão¹⁹⁶ de *YK b* resulta das suas funções múltiplas. Schourup cita mais uma vez Goldberg, segundo a qual *YK b* geralmente ocorre sempre que um novo tópico vai ser abordado e funciona também no mapeamento desse tópico.

¹⁹³ Em Português essas expressões significam: (47) *Eu sinto um calafrio...*; (48) *Eu nasci no Brooklyn...*; (49) *Eu discordo de você...*

¹⁹⁴ *The private and the other worlds.*

¹⁹⁵ Ver exemplos em Schourup (1985, p. 103).

¹⁹⁶ Em Inglês: *core use.*

A autora explica que a introdução de um novo tópico pelo falante, antes que o que está sendo discutido tenha terminado, é algo problemático, pois ameaça a face do ouvinte, uma vez que sugere que o que ele, i.e., o ouvinte, está dizendo não é de interesse do falante.

O fato de o falante interromper o que ele próprio estava dizendo pode significar que não pretendia que o destinatário tomasse conhecimento do fato. Se o tópico que está sendo foco da conversa termina bem e um novo é iniciado, mas não recebe apoio do outro, então o falante que iniciou o novo tópico tem sua face ameaçada. No entanto, o uso de *YK* na introdução de um novo tópico abranda a ameaça à face que uma mudança brusca pode ocasionar. Schourup comenta que a afirmação de Goldberg em relação a *YK* ser um marcador que introduz novos tópicos foi mais tarde substituída. Nessa última análise, o autor considera *YK* como *disjunct marker*.¹⁹⁷ Após algumas considerações, Schourup conclui que a) os exemplos de Goldberg demonstram claramente que *YK* se situa muito bem antes de mudanças e de inícios de novos tópicos; b) a interpretação de Goldberg de *YK* como o menos disruptivo e interferente dos itens disjuntivos¹⁹⁸ lhe parece correta. Para Schourup, a interpretação de *YK* de acordo com o uso-padrão faz com que o marcador seja especialmente útil na posição de introdutor de tópicos. O autor afirma que todos os usos de *YK b* no início da oração têm uma característica geral.

O uso proposto de *YK b* pressupõe conhecimento compartilhado entre o mundo particular e os outros mundos, em relação ao que está no mundo compartilhado. *YK b*, no entanto, coloca essa correspondência antes que a oração seja pronunciada no mundo compartilhado. A posição de *YK* como pré-tópico significa uma previsão de conhecimento comum. Essa função é semelhante à função *as you know*¹⁹⁹ de Östman (1981). Portanto, *YK b*, nessa posição, pode ser considerado um tipo de “estratégia de intimidade”²⁰⁰, termo usado por Schegloff (1968, p. 1078), conforme citado por Schourup (1985, p. 109).

Para Schourup (1985, p. 109), [...] *é como se o falante estivesse dizendo: nós confiamos um no outro; nossas sensibilidades estão tão sintonizadas que eu conto com a aprovação dos fundamentos do que eu digo antes mesmo de dizê-lo.*^{ccxxv}

O autor afirma que essa peculiaridade de *YK* no início da oração explica por que o marcador tem um senso de familiaridade.²⁰¹

¹⁹⁷ *Disjuncts* são uma classe adverbial. As expressões adverbiais podem estar integradas na estrutura da oração ou situadas na periferia. *Disjuncts* estão situadas na periferia, assim como os denominados *conjuncts*. A diferença entre *disjuncts* e *conjuncts* é que estes têm uma função conectiva. Aquelas expressões que estão integradas na oração são denominadas *adjuncts* (QUIRK; GREENBAUM, 1973).

¹⁹⁸ “*YK*” as the least disruptive and obtrusive of the disjunctive items.

¹⁹⁹ Em Português: *Como você sabe*.

²⁰⁰ Em Inglês: *intimacy ploy*.

²⁰¹ Em Inglês: *folksiness*.

Portanto, *YK b* declara a existência do conhecimento de um entendimento compartilhado, o que ameniza a introdução de um novo material. Schourup diz que, em relação a esse uso de *YK b* (*junto com a contribuição-padrão proposta*)²⁰², há uma razão subjacente que explica por que *YK b* atua no início de tópicos que, de acordo com Goldberg, *não são interferentes e disruptivos*.²⁰³

YK b (*com seu uso básico de YK b*) declara uma continuidade, apesar da discontinuidade óbvia do tópico.

Segundo Schourup, Goldberg afirma que a expressão atenua a descontinuidade através da afirmação de que um entendimento compartilhado amplia a mudança de tópico. O falante que está usando *YK b* nessa posição (inicial) está claramente anunciando o início do tópico.

Com relação ao mapeamento do tópico, essa função exercida por *YK* é bem predominante. Schourup explica que ela clarifica os itens que são centrais ao tópico e os distingue daqueles que não são. Explica também que isso é necessário porque aqueles itens que estão fora da linha de desenvolvimento do tópico podem, inadvertidamente, levar a conversa para outro rumo. Portanto, a função do mapeamento do tópico é prevenir essas digressões e também evitar que o tópico em questão seja envolvido por outros.

Apesar dessas considerações, Schourup (1985) apresenta vários argumentos para mostrar que não há evidência de que *YK* seja de fato um marcador de mapeamento de tópico. Na realidade, não há evidência positiva dessa função.

O autor conclui que, em todos os exemplos apresentados por Goldberg (1980), há indicações de dificuldades, descontinuidades e reparos e que *YK b* é um marcador geralmente comum em reparos. Além do mais, é também necessário considerar o seu uso-padrão, o que, segundo o autor, invalida o uso de *YK b* na função de mapeamento de tópico.

Schourup discute ainda questões metodológicas de difícil operação, que deveriam ser consideradas para que se possa incluir *YK b* nessa função. Uma delas é a significância ou importância de um tópico em relação a outro. Isso, no entanto, na opinião dele, é vago, apesar do fato de *YK b*, nas conversas, ocorrer em orações com tópicos que são significantes. O problema, porém, reside na distinção entre os que são significantes e os que não são.

O uso-padrão de *YK b* pode indicar que o falante presume solidariedade entre si e o destinatário em relação a parte da oração ou, mesmo, a mais de uma parte. Nos exemplos dados, *YK b* é essencialmente *forward-looking*.²⁰⁴

²⁰² *Together with its proposed core contribution.*

²⁰³ *[are] not obtrusive and disruptive.*

²⁰⁴ Essa expressão quer dizer que *you know b*, nessa ocorrência, se refere ao futuro.

YK b também ocorre em situações de auto-reparo.²⁰⁵ Embora Schourup (1985) concorde com essa função de *YK b*, ele discorda de Goldberg (1980) em suas observações acerca das diferenças entre *YK b* funcionando como *auto-reparo* e como *mapeador de tópico (YK)*.²⁰⁶ No entanto, diz que *YK b* não pode ser usado naqueles casos em que o reparo requer mudanças radicais, conforme enfatiza no exemplo [...] (66) *I got a dog “YK” cat for my birthday*²⁰⁷ (SCHOURUP, 1985, p. 122). A explicação é que é improvável que o ouvinte possa imaginar que a intenção do falante fosse dizer *cat* e não *dog*, sem ter nenhum contexto apropriado ou conhecimento prévio para isso. *YK b* apela para a habilidade do ouvinte de apreender a intenção do falante, o que não é possível nesse caso. Já no exemplo que segue, *YK b* é apropriado: [...] (68) *I had to turn [...] “YK” swerve to avoid the truck*²⁰⁸ (SCHOURUP, 1985, p. 122). O autor explica que *swerve* era a intenção do falante, em vez de *turn*, e que ela é plausível e deduzível.

Segundo Schourup, é possível generalizar corretamente que *YK b* pode ocorrer em reparos nos quais o falante quer afirmar que o ouvinte entende o que ele quer dizer, o que é de se esperar devido ao uso-padrão. Em alguns casos, isso envolve incerteza em relação à clareza das intenções do falante, quando este usa o reparo, ou às suas razões para o reparo, ou à conveniência de um certo reparo.

Essa função de reparo equivale à categoria II, mais especificamente à subcategoria *b* de Holmes (1986), já descrita neste trabalho. Schourup (1985) explica que, para Goldberg, alguns casos de reparo marcados por *YK* são *parcialmente evidentes*²⁰⁹, e remete o leitor a Du Bois (1974). Isso significa que o reparo é reconhecido, porém não é vocalizado.

O marcador *YK*, porém, é dito.²¹⁰ Para Goldberg, é possível que tais casos tenham contribuído para que *YK* fosse visto como um marcador de hesitação, também considerado como tal por Crystal e Davy (1975) e por outros autores que o denominam *preenchedor verbal* (BROWN, 1977), *preenchedor interativo*²¹¹ (HOLMES, 1986) e *fumbles*²¹² (EDMONDSON, 1981). Em posições de hesitação, *YK b* é apropriado para os casos em que o falante procura pela palavra certa que funcionaria para corrigir o silêncio ocasionado pela procura. O falante sinalizaria o seguinte: *Você sabe do que eu estou falando, mesmo que a formulação dessa palavra me escape no momento* (SCHOURUP, 1985, p. 124).^{ccxxvi}

²⁰⁵ Em Inglês: *self-repair*.

²⁰⁶ *Self-repair and topic tracking YK*.

²⁰⁷ Em Português: *Eu ganhei um cachorro, Yk, gato no meu aniversário*.

²⁰⁸ Em Português: *Eu tive que voltar [...] Yk, desviar para evitar o caminho*.

²⁰⁹ Em Inglês: *semi-overt*.

²¹⁰ Ver Schourup, exemplo 70, p. 123, que torna clara essa situação.

²¹¹ Expressões originais em Inglês: *verbal filler, interactive filler*.

²¹² O verbo *to fumble* em Inglês significa tatear, procurar desajeitadamente.

Para Schourup, considerar *YK b* como uma marca de hesitação é problemático, mas somente pela afirmação de que a expressão é um marcador, e não de que ocorre em pontos de hesitação. Em muitas situações de reparo em que *YK b* ocorre, a expressão é acompanhada de pausas por um ou por dois lados. Qualquer pausa no meio da oração é um lugar em potencial para a ocorrência de *YK b*, uma vez que, nesse caso, o falante falhou por um instante, portanto, está correndo perigo de parecer incompetente comunicativamente.

O uso de *YK b* de maneira usual, nessas pausas, é um apelo ao ouvinte para que ele as aprove. No entanto, para o autor, o uso de *YK b*, ladeado ou não por pausas, não traz conseqüências para a interpretação da oração.

Schourup conclui que *YK*, em situações de reparo, é *YK b* e significa que o falante espera que o destinatário perceba a continuação da oração que não foi terminada, ou a apreenda. O uso de *I mean* é mais apropriado quando o falante acha que o destinatário não consegue fazer isso. *I mean*, no entanto, será visto mais adiante.

Schourup discute ainda o uso de *YK b* como *sympathetic circularity sequence*,²¹³ função sugerida por Bernstein (1962, p. 238), citado por Schourup (1985, p. 125). Todas as expressões nessa classe são consideradas seqüências terminais.

Os resultados de Bernstein, segundo Schourup, mostram que *SC sequences* são usadas com mais freqüência por falantes da classe operária do que por falantes da classe média.

A explicação para esses dados encontra-se, de acordo com Bernstein (1961a, 1961b, 1962a, 1962b), citado por Schourup (1985, p. 125), na distinção entre códigos restritos e códigos elaborados. *SC sequences* aparecem com mais freqüência em códigos restritos, que são considerados menos explícitos. O falante que usa o código restrito está fazendo suposições sobre o conhecimento compartilhado entre si e o ouvinte. O discurso no código restrito é, portanto, condensado e menos redundante do que o discurso no código elaborado.

Schourup comenta que a interpretação de *YK* feita por Bernstein é limitada à posição final, posição na qual *YK* ocorre com menos freqüência, na sua opinião. O autor também critica Bernstein quanto à interpretação que faz da formulação de *YK*, i.e., a expressão significando que o falante está dizendo *estamos juntos nisso?*²¹⁴, considerando-a vaga no que diz respeito a um acordo entre falante e ouvinte em relação à verdade da proposição marcada por *YK*. Schourup apresenta exemplos nos quais, segundo ele, *YK b* acompanha uma proposição cuja verdade não pode ser afirmada pelo destinatário.

²¹³ O termo *sympathetic circularity sequence* é também classificado como *sociocentric sequence*. Este último conceitua o conteúdo do primeiro. Podemos traduzir literalmente os dois termos como *seqüências circulares de simpatia e seqüências sociocêntricas*. Isso significa que *YK b* está voltado para o grupo social.

²¹⁴ *are we together on this?*

O pesquisador afirma ainda que a posição de Bernstein em relação à ocorrência de *YK*²¹⁵ em situações em que o falante resume o que quer dizer é consistente com o uso-padrão²¹⁶ que ele (Schourup) propõe, mas os usos de *YK* em posição final vão muito além do que é abordado por Bernstein. Schourup propõe algumas inclusões e, após discuti-las, conclui que é questionável que todas as diferentes possibilidades que Bernstein enfoca possam ser consideradas como condensações. O que elas têm em comum é o fato de representarem situações de discurso nas quais um falante pode querer checar seus objetivos comunicativos com o que o ouvinte foi capaz de apreender.

Schourup discute o uso de *YK* explicando que, quando esse marcador tem força interrogativa (“*YK*?”), é seguido por uma resposta do ouvinte, nem que seja uma resposta não verbal. Pode haver silêncio também, que funcionaria como consentimento, uma vez que a pergunta geralmente requer uma resposta positiva.

O autor verificou que os ouvintes de um programa de rádio que ligavam para o apresentador usavam *YK b* com frequência, mas nunca *YK* interrogativo, nem mesmo uma só vez. Para ele, os ouvintes entendiam que, numa conversa desse tipo, ou seja, com um apresentador e milhares de ouvintes anônimos, não seria apropriado pedir confirmação de compreensão, pois, nessa situação, o apresentador seria a única pessoa em condições de responder.

Schourup menciona que vários autores propõem uma conexão entre *YK* e o sistema de tomada de turnos na conversa. Conforme discutimos aqui, também Holmes (1986) e Östman (1981) analisam essa função.

Schourup (1985) cita Jefferson (1973), que considera *YK* como um alongador de enunciados e se refere à expressão como um *senal-padrão de conclusão*.²¹⁷ Nesse caso, a expressão indica ao ouvinte que o enunciado pode estar completo, portanto, ele pode falar. Ao mesmo tempo, a expressão indica que o falante não concluiu sua fala. O autor explica que a função de *YK* nessa visão vai depender da sua posição na oração, i.e., do ponto de possível término do enunciado.

²¹⁵ *terminal YK*.

²¹⁶ *core use*.

²¹⁷ *standard completion signal*.

Schourup explica que, para Jefferson, os “alongadores de enunciados” podem ser usados após *um componente problemático*.²¹⁸ Em tais situações, o falante não quer mencionar o ponto problemático e o substitui por um sinal, *YK* nesse caso.²¹⁹ O autor coloca que o uso de *YK* após um ponto problemático não é um aspecto essencial para que a expressão seja usada como um alongador de enunciados. A expressão, para Jefferson, é *um sinal-padrão de conclusão* que demonstra que o falante está disposto a ouvir o destinatário durante ou logo após o sinal. No entanto, como a expressão permite que o falante continue sua fala, ela não faz uma oferta de turno tão explícita como seria no caso de o falante parar de falar e esperar pelo outro. Jefferson também se refere a *YK?* como um apelo, segundo Schourup.

Schourup ainda enfatiza que, da mesma forma que Sacks et al. (1974), Duncan e Fiske (1977) consideram *YK* como relevante nas transições, o que pressupõe uma mudança de turno. Para eles, *YK* funciona como *seqüências sociocêntricas*, que são um tipo de *sinais de turno*²²⁰ que indicam a disposição do falante em ceder o turno. Portanto, *seqüências sociocêntricas* são um entre vários tipos de *sinais de turno*. Conseqüentemente, mudanças de turnos freqüentes sustentariam a tese de que *YK* é um sinal de turno. No entanto, para Schourup, os autores não sustentaram essa tese. Os resultados não contemplam apenas *YK*, mas toda a classe de *seqüências sociocêntricas*.

Schourup mais uma vez cita Sacks et al., que consideram *YK* em posição final como uma técnica de saída do turno, o que é criticado por Goldberg.

Para Schourup, nem a posição de Goldberg nem a de Sacks et al. são adequadas. O uso-padrão de *YK* permite múltiplas funções, de acordo com o contexto.

Num estudo desenvolvido por Crystal e Davy (1975) sobre as propriedades prosódicas de *you know*, os autores explicam que, na posição inicial, esse marcador só ocorre em afirmações, enquanto no meio da sentença, i.e., na posição média, ocorre tanto em afirmações como em interrogações. Na posição final, *you know* geralmente é observado em afirmações. Eles explicam também que a expressão é articulada como uma unidade tonal separada, com uma entonação crescente em *know*. Caso não haja tais efeitos prosódicos, pode haver confusão com outras construções.²²¹ No entanto, no discurso normal rápido, nem sempre é possível fazer uma distinção entre os significados impostos pela entonação.

²¹⁸ *a problematic component*.

²¹⁹ Ver exemplo (89) de Schourup (1985, p. 131).

²²⁰ *speaker turn signals*.

²²¹ Ver exemplos em Crystal e Davy (1975, p. 92).

Os autores enfatizam: [...] *a oposição é essencialmente entre a articulação forte vs. a articulação fraca do pronome e entre a entonação separada vs. a integrada da frase* (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 93).^{ccxxvii} Além da entonação, também os significados da expressão dependem da posição que ela ocupa na oração. Na posição inicial, há uma tendência para que o marcador seja articulado alto e rapidamente. Toda a frase fica em um tom mais alto do que a norma do falante. Uma pausa pode acompanhar ou não o marcador; é opcional. Quando acontece, pode ser longa. Em tais casos, o falante geralmente espera não ser interrompido. O significado da frase seria então: *Espera um momento, estou pensando, e você provavelmente achará que o que tenho que dizer é interessante* (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 93).^{ccxxviii}

Os autores argumentam que usar o marcador sem a pausa é apenas uma maneira informal e educada de chamar a atenção ou atenuar a força do que virá. Seria uma expressão de solidariedade para com o outro. Portanto, para os autores, essa expressão é bastante importante estilisticamente falando. Na posição média, situa-se em geral dentro dos padrões normais de entonação. É normal que o pronome *you* seja pronunciado num nível mais alto do que o verbo *know*. Nesse caso, a força da expressão diminui, indicando que o falante sente que o que disse é ambíguo ou não está claro. *You know* representa uma tentativa de o falante transmitir o que está pensando ou de explicar o que quer dizer. Não significa literalmente *você está ciente*²²², embora possa ter esse significado quando pronunciado devagar. É mais uma marca de hesitação que sinaliza ao ouvinte a ocorrência de algum replanejamento. Crystal e Davy explicam que esse uso pode também ocorrer no início da oração, logo depois de um outro falante introduzir uma pergunta.²²³

Em relação à posição final, há muitas possibilidades de pronúncia de *you know*, tais como:

- a) a pronúncia média principal pode ser usada com o mesmo efeito;
- b) o tom pode fundir-se com o da unidade anterior, como em *Ele não quis AQUILO you KNÓW*;
- c) ... um tom alto crescente numa escala alta de tons;
- d) com uma acentuação em “you” e um tom baixo crescente;
- e) com “you” relativamente não acentuado, seguido por uma grande queda do tom, freqüentemente com um prolongamento decrescente (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 94-95).^{ccxxix}

²²² *you are aware.*

²²³ Ver exemplos em Crystal e Davy (1975, p. 93).

Com relação a *b*, os autores explicam que o falante está deixando claro que sabe de algo que o ouvinte não sabe. Nesse caso, é muito fácil ofender o outro. O ouvinte poderia achar que o falante está sentindo-se superior, ou pode não estar querendo ser lembrado de alguma coisa. No entanto, a frase será atenuada se for dita em tom baixo e decrescente, acompanhada de um sorriso.

Em *c*, os autores explicam que a frase apela para o ouvinte, para que ele concorde com o que foi dito. Pode também indicar que o falante supõe que as implicações do que foi dito foram compreendidas.²²⁴

Em *d*, há suposição de conhecimento comum ou experiência prévia compartilhada; há pressuposição de intimidade. Conseqüentemente, essa versão geralmente ocorre em contextos informais. É também freqüentemente acompanhada de algum aspecto cinestésico, como uma piscada de olho, por exemplo.

No caso de *e*, há um tom de irritação, que pode estar em relação tanto à falta de habilidade do falante de expressar-se claramente quanto à falta de habilidade do ouvinte para compreender a mensagem. DAVY e CRYSTAL (1975, p. 95) declaram que, [...] *nesse sentido, a frase pode até mesmo substituir um item lexical, com a primeira unidade tonal incompleta, como em Estou procurando pelo – m* [“you knów”].^{ccxxx}

2.4.2.2 *I Mean*

Quanto ao marcador pragmático *I mean*, Erman (1987) explica que ele funciona principalmente como uma estratégia de introdução de um argumento que está por vir, uma estratégia para tomar o turno na estrutura da conversa e um marcador de inserção. Para Edmondson (1981), *I mean* significa *let me explain*.²²⁵

O marcador sinaliza que o falante está tentando comunicar-se. É, portanto, orientado para o falante. A expressão antecede um ato comunicativo. De acordo com Schiffrin (1987) e Schourup (1985), *I mean* é um marcador de reparo orientado para o falante. Sua função é focar a atenção do ouvinte numa modificação que o falante faz da oração prévia e pode ser também uma tentativa de torná-la mais clara.

²²⁴ Ver exemplos em Crystal e Davy (1975, p. 94).

²²⁵ Em Português: *deixe-me explicar*.

Stubbe e Holmes (1995) fazem menção ao argumento de Holmes (1988) de que o marcador é usado como uma marca de informalidade (uma estratégia de polidez positiva) para reduzir a distância social entre o falante e o ouvinte, de maneira semelhante a *you know* e *sort of*.²²⁶ É também usado como uma estratégia de polidez negativa, sinalizando que o falante deseja manter distância de uma possível situação de ameaça à face.

I mean também é um marcador do discurso informal e de solidariedade no discurso neozelandês. No estudo de Stubbe e Holmes (1995), ele aparece duas vezes e meia mais em conversas do que em entrevistas.

As autoras dizem que tais dados estão de acordo com os observados em estudos anteriores, ou seja, de que esse marcador é usado para reduzir a distância social. Embora seja relativamente freqüente em todas as categorias sociais, a sua distribuição estilística sugere que *I mean*, da mesma maneira que *you know*, também é uma forma negativamente avaliada e socialmente aprovada.

Partindo de uma perspectiva diacrônica, Briton (1996) lista os seguintes significados de *I mean*: auto-reparo; revisão do erro; mudança de ênfase, direção ou significado, a fim de alinhar a informação transmitida com a contribuição que o falante tem em mente.

Para Schiffrin (1987), *I mean* funciona na estrutura da conversa. Segundo a autora, o significado literal do marcador influencia a sua função nas estruturas de participação. A expressão marca uma modificação que o falante está prestes a fazer nas idéias ou intenções expressas na oração anterior, mudando, assim, o seu significado. Portanto, a expressão marca a orientação do falante para esses dois aspectos. É um modificador das idéias e intenções do falante, sendo usado quando este está focado em si próprio. Conseqüentemente, o marcador é metalingüístico e metacomunicativo. Devido ao fato de o predicado *mean* ser polissêmico, as idéias marcadas por *I mean* incluem expansões de idéias e explicações de intenção.

Como um marcador metalingüístico, *I mean* refere-se às propriedades tanto do código como da linguagem..

No entanto, a metalinguagem não é fácil de ser identificada. Schiffrin faz algumas observações acerca da diferenciação entre metalinguagem e metacomunicação, citando Jakobson (1960), Lyons (1977), Bateson (1972, 1951), Reichenbach (1947) e Weinreich (1966).

²²⁶ Em Português: *de certo modo*.

Schiffrin (1987, p. 304) conclui dizendo que [...] *é o sutil foco metalingüístico de “I mean” que lhe permite ser um modificador das idéias do falante, e é o foco interpretativo metacomunicativo mais amplo de “I mean” que lhe permite ser um modificador das intenções do falante.*^{ccxxxi}

A pesquisadora ressalta que, além de manter o foco do falante na informação prévia, *I mean* também mantém o foco do ouvinte em material apresentado previamente. *I mean* instrui o ouvinte a continuar a prestar atenção ao material do texto anterior, a fim de perceber como ele será modificado. Ela comenta que talvez esse material seja interpretado como mais relevante, devido à criação de um foco. Nesse caso, *I mean* pode também funcionar como um marcador de informação importante, isto é, como um indicador de informação altamente relevante para a interpretação da mensagem do falante.

Há ainda um outro aspecto da intenção do falante, que é o tom com que ele deseja que sua oração seja interpretada. De acordo com Schiffrin, Hymes (1974) chama isso de *the key*.²²⁷ A autora cita o seguinte exemplo de Hymes: *He didn't mean it seriously*.²²⁸ Em alguns casos, tanto *I mean it* como *I mean*, além de especificarem o tom, podem também ter uma função corretiva, tornando clara a intenção do falante que foi mal interpretada. É o que acontece nos exemplos 35 e 36. Schiffrin explica ainda que *I mean* pode prefaciar o tom que o falante tinha em mente, mesmo em casos em que o marcador está em consonância com a fala anterior, o que indica, portanto, que não há necessidade de mais clareza ou de *establishment of frame*²²⁹ (SCHIFFRIN, 1987, p. 298).

Além das funções acima especificadas, *I mean* é também usado em *replacement repairs*²³⁰, que é um tipo de auto-reparo. Schiffrin destaca dois tipos de reparo: o *background* e o *replacement repairs*. O primeiro refere-se ao discurso que foi interrompido, enquanto o segundo, às idéias que estão por vir.

Nesse caso, o falante substitui uma idéia anterior, sem voltar à estrutura que havia sido construída, como acontece com o *background repair*, no qual o falante repete ou parafraseia o que foi interrompido após ter inserido o que a autora chama de *subordinate asides*.²³¹

De acordo com Schiffrin, esses reparos, ou seja, os *replacement repairs*, mudam a direção do discurso através da substituição de parte da fala anterior.

²²⁷ Em Português: Literalmente, essa expressão significa *a chave*, mas, nesse caso, ela refere-se ao tom com o qual o marcador é expresso.

²²⁸ Em Português: *Ele não quis dizer isso seriamente*. Ver Schiffrin (1987, p. 297-298), exemplo 35.

²²⁹ Ver exemplo 37 em Schiffrin (1987, p. 298).

²³⁰ Em Português: *reparos de substituição*.

²³¹ Ver em Schiffrin (1987, p. 301) os exemplos 40 e 41, que ilustram *I mean* na função de reparo de substituição (*replacement repair*).

O falante muda de intenção em relação ao que está falando. Essa mudança não ocorre no outro tipo de reparo, ou seja, no *background repair*.

Schiffrin comenta que a orientação do falante está inerentemente inserida na interação. Por isso essa orientação tem relevância interacional. *I mean* expressa a orientação do falante. O marcador, portanto, sempre tem relevância interacional, atuando na criação e evolução das estruturas interacionais. Uma mudança no tom do falante (*speaker key*), como, por exemplo, de um tom jocoso para uma orientação mais séria, pode ser associada a um desvio na estrutura da conversa.²³²

Schourup (1985) também argumenta que *I mean* atua em situações de reparo, e cita Goldberg (1980), para quem, nessas situações, o marcador [...] *marca a contribuição como uma continuação modificadora ou esclarecedora da contribuição prévia (geralmente do próprio falante)* (GOLDBERG, 1980, apud SCHOURUP, 1985, p. 147).^{ccxxxii}

O autor explica: *As funções do item em ambientes específicos de discurso podem variar de acordo com a maneira pela qual o uso corretivo básico, ou o uso-padrão esclarecedor, é aplicável ao contexto específico em questão* (SCHOURUP, 1985, p. 147).^{ccxxxiii}

Portanto, o marcador pode redirecionar a conversa através da introdução de modificações que corrigem e trazem contribuições à oração. Ele também torna possível ao falante [...] *recuperar o direito à fala através da sinalização de que o turno interferente o interrompeu* (SCHOURUP, 1985, p. 147).^{ccxxxiv}

Quando acontece na posição média da oração, a expressão geralmente corrige um erro prévio, fonológico ou gramatical. Schourup (1985, p. 147) enfatiza que, no seu estudo, [...] *“I mean” pode ser considerado como um item com uma função reveladora*.^{ccxxxv} É usado para indicar que o que o falante disse e o que pretende expressar não estão bem alinhados. Portanto, para Schourup, essa expressão pode indicar falta de equivalência entre o que se encontra no mundo compartilhado e o que está no mundo particular.

Nesse caso, *I mean* indica que o que foi dito e o que se pretende dizer podem não ser equivalentes, o que pode causar um mal-entendido, a menos que haja um reparo. Conseqüentemente, para Schourup, é importante que *I mean* prefacie reparos.

Essa expressão está ligada ao momento em que a oração é expressa. Indica, mas não especifica, a natureza da não-equivalência que o falante encontra entre o que foi dito e o que pretendia dizer.

²³² Em Inglês: *conversational frame*. Ver em Schiffrin, 1987, exemplos (36), (43), (44) e (45), nas páginas 298, 305, 306 e 308 para ilustração da relevância interacional de *I mean*.

A intenção do falante é manifestada após *I mean*, [...] mas “*I mean*” é geralmente usado no final do enunciado, com entonação que sugere uma continuação que nunca é concluída, mas que os destinatários são supostamente capazes de intuir (SCHOURUP, 1985, p. 148).^{ccxxxvi}

Crystal e Davy (1975) argumentam que *I mean* desempenha uma variedade de funções semânticas, tais como:

[...] indica que o falante deseja esclarecer o significado da expressão que o antecede. Esse esclarecimento pode originar-se de várias razões e tomar várias formas. Por exemplo, o falante pode desejar repetir o seu enunciado prévio, e.g., porque é sintaticamente muito estranho para ficar como está, ou porque ele (o falante), descuidadamente, escolheu uma palavra errada, ou ambígua; o falante pode desejar fornecer informação extra ou um ângulo novo sobre o tópico anterior, ou talvez deseje simplesmente mudar de idéia (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 97-98).^{ccxxxvii}

Os autores ressaltam que, através desse marcador, o falante tem oportunidade de parar e recomeçar a qualquer momento a sua fala, a fim de modificá-la. Além disso, explicam que, no discurso formal, a estratégia seria mais complexa. O marcador poderia ocorrer nas posições inicial, medial ou final da oração.

Crystal e Davy acentuam que, em todas as posições, a vogal *I* é geralmente reduzida e algumas vezes até inaudível. Na velocidade normal de conversa, não há diferença entre *I mean* e *mean*. No entanto, os tons com os quais a expressão é pronunciada afetam o seu significado.

No início da frase, por exemplo, o tom normal é decrescente. Mas a frase pode também ser usada [...] com um tom nivelado (geralmente não com um tom crescente, o qual insinuaria um significado literal) e pode ser seguida por uma pausa (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 98).^{ccxxxviii} *I mean* também pode ser usado nas posições tanto inicial como final, com um tom decrescente, geralmente depois de uma pausa, para expressar descontentamento, irritação ou desaprovação.

Crystal e Davy ainda enfatizam que, na posição média, nem sempre fica clara a parte da frase que o falante pretende substituir por *I mean*. No entanto, a ambigüidade pode ser evitada quando se esclarece, através da entonação, a que parte da frase *I mean* se refere.²³³

²³³ Ver exemplos em Crystal e Davy (1975, p. 97-98).

Erman (1987) menciona que DuBois (1974) inclui *I mean* entre *marcadores de autocorreção e marcadores de revisão*²³⁴, juntamente com outros, e lista quatro tipos de *marcadores de revisão*. *I mean* pertence à classe dos *marcadores de revisão de erros*.²³⁵ Erman acentua que, para DuBois, o marcador é usado para corrigir *out-and-out mistakes*²³⁶, [...] *onde a palavra expressa se desvia significativamente do enunciado pretendido*²³⁷ [como no exemplo fornecido em Erman]: *Eu realmente amo – “I mean” detesto levantar-me*²³⁸ (ERMAN, 1987, p. 16).

O autor comenta que, nos seus dados, não são encontrados exemplos dessa expressão, que funciona como um marcador de autocorreção em um contexto semelhante, geralmente como um marcador de reparo, porém, como outros marcadores, em correções mais sutis. Em algumas situações, pode-se até nem ouvir um erro. Erman comenta que *I mean* é literalmente uma metafrase, o que sugere correção de um erro prévio. Contudo, a expressão é raramente usada literalmente. Ao contrário, ela tende a ser usada pragmaticamente, uso no qual se encaixa nos quatro tipos de *editing*²³⁹ sugeridos por DuBois (*reference editing, nuance editing, claim editing e mistake editing*).²⁴⁰ Este último já foi mencionado, é o caso de *I mean*.

Erman (1987) esclarece que, no seu *corpus*, a função de *I mean* que mais sobressai é a que introduz clareza na afirmação anterior ou justificativa para algo dito anteriormente.

I mean pode também ser usado para fazer inserções [...] *de um comentário parentético no meio de uma estrutura sintática*²⁴¹ (ERMAN, 1987, p. 17).²⁴²

O autor salienta que *I mean* funciona fora dos limites da oração ou da frase, geralmente como uma estratégia de introdução na organização do texto, e, freqüentemente, também na estrutura da conversa, na qual desempenha a função de tomada de turno.

Também funciona com freqüência [...] *como um paralisador em conexão com uma hesitação*²⁴³ (ERMAN, 1987, p. 17).

²³⁴ Original em Inglês: *self-correction markers and editing-markers*.

²³⁵ Original em Inglês: *mistake editing markers*.

²³⁶ *Out-and-out mistakes*, como a oração que segue a expressão explica, refere-se às unidades lexicais expressas que são completamente diferentes daquilo que o falante tinha em mente.

²³⁷ *Where the word uttered departs significantly from the intended utterance*.

²³⁸ *I really Love – I mean despise getting up*.

²³⁹ Revisores.

²⁴⁰ Exceto por *mistake editing*, que é o caso de *I mean*, os outros tipos citados não foram estudados por não fazerem parte deste trabalho. Portanto, não podem ser explicados.

²⁴¹ *of a parenthetic comment in the middle of a syntactic structure*.

²⁴² Ver exemplo 9 em Erman (1987, p. 17).

²⁴³ *as a staller in connection with hesitation*.

Como os demais autores, Erman ressalta que em nenhuma ocasião uma expressão pragmática desempenha apenas uma função. O que acontece é que em certas situações uma determinada função predomina sobre as outras. A esse respeito, menciona a opinião de Deese (1984, p. 97): [...] *um falante pode fazer pausa para efeito e ao mesmo tempo por estar em dúvida sobre a palavra certa* (ERMAN, 1987, p. 18).^{ccxxxix} Da mesma forma, um falante pode usar uma expressão pragmática na estrutura temática e, simultaneamente, ficar perdido em relação ao que dizer ou ao como dizer. O autor explica que, nos seus dados, em tais situações a hesitação era leve e o falante voltava à sua linha de pensamento rapidamente.

2.4.2.3 Funções Similares

Neste ponto, pensamos que é importante citar algumas comparações entre *I mean* e *you know*.

No que concerne à análise das funções dos marcadores pragmáticos em estruturas incompletas, Erman explica que, no contexto do seu estudo, *incompleteness*²⁴⁴ se refere a situações em que existe uma parada na estrutura sintática, parada que pode ocorrer devido a um reparo por parte do falante atual ou a uma interrupção pelo falante seguinte. O autor enumera quatro tipos de reparo, a saber: repetição, correção, recomeço e inserção. Os resultados demonstram que as maiores percentagens de uso de *you know* se concentram nos tipos de reparo denominados repetição e correção, percentagens essas bem mais altas que as encontradas para *I mean* nas mesmas categorias.

A distribuição de *you know* foi bem homogênea nas categorias *conectiva*, *intrusiva* e *disruptiva*²⁴⁵, enquanto a de *I mean* foi freqüente como elemento conectivo e em estruturas incompletas. Cumpre ressaltar que expressões pragmáticas (abreviadas como PEs²⁴⁶ por Erman) que ocorrem entre orações foram caracterizadas sintaticamente como *conectivas* pelo autor; as que ocorrem entre e dentro de constituintes foram denominadas *intrusivas*; e as que ocorrem em estruturas incompletas foram denominadas *disruptivas*.

²⁴⁴ *incompleteness* significa algo que está incompleto, inacabado.

²⁴⁵ Expressões originais em Inglês: *connective, intrusive and disruptive*.

²⁴⁶ PEs significa *pragmatic expressions*, ou seja, expressões pragmáticas.

Mais uma vez, e ainda citando Erman (1987), é importante acentuar que as expressões pragmáticas desempenham funções radicalmente diferentes, dependendo do seu *status* sintático. *I mean*, por exemplo, poderia aparecer quando o falante desejasse justificar uma declaração prévia em que nenhuma incerteza lingüística fosse aparente, assim como em discursos em cuja produção o falante tivesse problemas consideráveis. Os dois casos dependem do *status* sintático da expressão pragmática.

Nikula (1996) tece considerações pertinentes e importantes em relação aos marcadores pragmáticos *I mean* e *you know*. Declara que o uso desses marcadores atenua a força de uma crítica. No entanto, enquanto Holmes (1986) e Östman (1981) consideram *you know* como um atenuador lexical, Nikula declara que, apesar dessa característica, é difícil classificar tanto *you know* como *I mean* como *hedges*, i.e., como marcadores que sinalizam que uma proposição é vaga ou que falta comprometimento com a verdade da mensagem.

Nikula explica que isso se dá porque há problemas na classificação de atenuadores e enfáticos²⁴⁷, principalmente porque há muitos marcadores que resistem a essa classificação, entre eles *I mean* e *you know*. Sua função permanece ambivalente e indeterminada mesmo em um contexto. Mesmo assim, eles modificam o impacto pragmático da mensagem do falante. Por esse motivo, além da classificação dos marcadores em *hedges* e *emphatics*, Nikula inclui uma terceira subcategoria, a dos modificadores implícitos.²⁴⁸

Apesar dessa reclassificação, Nikula afirma que, quando se trata de marcadores pragmáticos em uso na língua, ainda há problemas com essas categorias tão demarcadas, uma vez que os marcadores são multifuncionais. O que acontece é que a mesma forma pode ter funções diferentes, dependendo do contexto. Isso faz com que seja necessária a interpretação de cada ocorrência de um determinado marcador no seu contexto. Mesmo assim, há casos em que, mesmo que se considere o contexto, não há como dizer se um marcador tem uma função atenuadora ou enfática.

As funções de *I mean* e *you know* parecem ser ambivalentes porque não estão atreladas ao seu significado literal. Portanto, ambos os marcadores deixam espaço para diferentes interpretações.

²⁴⁷ Original em Inglês: *hedge-emphatic division*.

²⁴⁸ Original em Inglês: *implicit modifiers*. Ver Nikula (1996, p. 49), Figura 1.

Nikula afirma que não é difícil interpretar como sendo incerta ou vaga uma mensagem na qual esses marcadores estão presentes. E propõe que tais marcadores sejam meios através dos quais o falante se dirija diretamente ao ouvinte, de uma maneira implícita, em vez de explícita. *I mean* e *you know* são marcadores implícitos.

Nikula argumenta que a escolha de marcadores explícitos indica as atitudes do falante em relação às mensagens que está transmitindo. Além disso, também permite que ele sinalize significados interpessoais.

Quanto aos marcadores implícitos, eles parecem ser indicadores dos tipos de relações entre falantes. Nikula cita o argumento de Östman (1986, p. 199), segundo o qual *you know* atua como um marcador implícito da relação entre o falante e o seu interlocutor, e não entre o falante e o seu enunciado.

Nikula conclui que todos os tipos de marcadores pragmáticos têm funções interpessoais.²⁴⁹

Erman (1987) cita Fromkin (1973, p. 42), que considera *you know* e *I mean* como [...] *enunciados automáticos, porque são considerados pelos lingüistas como “estando armazenados como unidades totais, do mesmo modo que as expressões idiomáticas”, em vez de ser “construídos”, e são tipicamente inseridos nas pausas* (FROMKIN, 1973, apud ERMAN, 1987, p. 17).^{ccxl}

Erman também menciona Oreström (1983, p. 33), que usa o termo *tique verbal* para se referir ao uso exagerado de *you know* por algumas pessoas, mas sugere que, mesmo assim, a expressão ainda parece ser potencialmente usada para passar o turno.

Na estimativa que faz das funções dos marcadores *I mean* e *you know* como *elementos intrusivos* (i.e., elementos que ocorrem dentro dos limites da oração), Erman encontrou que *you know* sinaliza hesitação, mas é também usado na organização das unidades de informação na estrutura tanto temática como de informação quando há pouca ou não há nenhuma hesitação.

²⁴⁹ Ver Nikula (1996, p. 54), Figura 3.

2.4.2.4 Discussão

Os falantes de uma língua usam marcadores específicos de acordo com o que está acontecendo na interação, e os usam para transmitir certos significados e criar alguns efeitos. O mesmo acontece com os ouvintes, ou seja, eles entendem as mensagens e as funções transmitidas pelos marcadores de acordo com o contexto. Um acordo é estabelecido entre os interlocutores, já que os significados são construídos durante a interação.

Schiffrin (1987) explica que, embora o significado literal de *you know* e *I mean* influencie o uso que se faz deles, alguns usos não estão diretamente associados ao significado literal desses marcadores.

Durante a discussão sobre esses usos neste trabalho, vimos que, apesar de certas divergências entre os autores, há também muitos pontos de convergência. Recapitulando ligeiramente, algumas das mesmas funções de *you know* são apresentadas por Holmes (1986), Schiffrin (1987), Stubbe e Holmes (1995), Östman (1981), Edmondson (1981) e outros. O que muda é o grau de detalhamento: alguns autores especificam mais as funções. O mesmo acontece com relação a *I mean*.

Entre os pontos de acordo entre os autores está a constatação de que *you know* e *I mean* são marcadores que estão presentes em contextos informais e semi-íntimos e que, em algumas situações, funcionam na polidez lingüística, para reduzir a distância social. Portanto, dependendo do contexto, *you know* e *I mean* atuam ora preservando a face dos interlocutores, ora resgatando-a ou atenuando-a.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

A competição entre os paradigmas não é o tipo de batalha que pode ser resolvida por provas...A transferência de confiança de um paradigma para outro é uma experiência de conversão que não pode ser forçada. THOMAS S. KUHN^{ccxli}

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dois grandes paradigmas de pesquisa conhecidos, num dos quais se insere esta pesquisa, além dos aspectos e etapas a ela relacionados. Para tal, foi dividido em seções e subseções, que são descritas a seguir.

3.1 PARADIGMAS DE PESQUISA

A literatura em metodologia de pesquisa cita dois grandes paradigmas, quais sejam:

I - Exploratório-interpretativo, também denominado por outros autores método qualitativo e paradigma interpretativo, ou naturalista, ou, ainda, hermenêutico.

II - Analítico-nomológico (GROTJAHN, apud NUNAN, 1992), também denominado método quantitativo e paradigma positivista.

O paradigma positivista ou quantitativo é hipotético-dedutivo. A abordagem é positivista e experimental. Os dados são coletados através de um experimento e geram resultados quantitativos, que são submetidos a análise estatística. É sistemático, controlado e orientado para o produto. Considera a realidade como sendo objetiva e estável. *Transcende a perspectiva individual, e é expresso nas regularidades estatísticas comportamentais observáveis* (WILDEMUTH, 1993, p. 450). Os dados são quantitativos, numéricos, estruturados, não valorativos. A análise é, portanto, estatística. Fazem-se inferências a partir de amostras. Os estudos são confirmatórios ou não de hipóteses e teorias. Os resultados podem ser generalizados.

Por outro lado, o paradigma interpretativo ou qualitativo é holístico-interpretativo. A abordagem é interpretativa, não experimental, exploratória e descritiva. A análise interpretativa baseia-se no contexto e em pontos de vista dos implicados. Os significados são fundamentais nessa abordagem. Por isso, a pesquisa interpretativa está interessada na explicação dos significados e na compreensão do que se está estudando. Os dados são, portanto, qualitativos e representados verbalmente, geralmente com riqueza de detalhes. O paradigma é orientado para o processo. Há estabelecimento de padrões a partir dos dados. Considera a realidade como sendo subjetiva, dinâmica e socialmente construída. Os dados não são generalizáveis.

Atualmente as pesquisas têm-se utilizado dos dois paradigmas. Para Silva (1998, p. 3), [...] *os pequenos estudos limpos não dão conta das respostas reivindicadas pelas sociedades.*

A autora cita Bruner (1997), para quem [...] *existem tópicos interditos, tais como os estados intencionais, os significados, as construções da realidade e suas regras mentais, entre outros* (BRUNER, 1997, apud SILVA, 1998, p. 3).

Wildemuth (1993) explica que os conflitos entre esses dois paradigmas, segundo Michael Quinn Patton (1980), são solucionados por meio de um “paradigma de escolhas”, também denominado “pós-positivismo” por Rudi Hirscheim (1985). Tal abordagem, conforme enfatiza Wildemuth, defende o “pluralismo metodológico”.

De acordo com o “pluralismo metodológico”, não há um método correto. O método deve ser selecionado de acordo com a pergunta de pesquisa. Cabe, então, a cada pesquisador, decidir pelo método mais adequado à sua pesquisa. Nesse sentido, podem-se utilizar as duas abordagens de pesquisa, dependendo dos tipos de perguntas que se tenham. As abordagens interpretativas podem, inclusive, ser utilizadas em qualquer estágio de uma pesquisa, segundo Wildemuth.

Wildemuth (1993) enfatiza que a visão pós-positivista se aplica a diferentes perguntas de pesquisa, portanto, pode contribuir para a compreensão mais ampla de um problema que esteja sendo investigado.

É consenso também, entre vários outros pesquisadores, que as abordagens quantitativas e qualitativas podem e até devem ser integradas (NUNAN, 1992; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; ELLIS, 1984a, 1984b; LONG, 1980a; ERICKSON, 1991; REICHARDT; COOK, 1979; BOGDAN E BIKEN, 1994).

Allwright e Bailey (1991), por exemplo, explicam que é possível haver dados quantitativos e qualitativos mesclados de diversas maneiras, tanto para a coleta como para a análise, e enfatizam que os termos quantitativo e qualitativo

[...] podem ser aplicados não somente ao conteúdo de uma investigação mas também aos processos de coleta e de análise dos dados. Na prática, isso significa que diferentes combinações de objetividade e subjetividade são não apenas possíveis mas geralmente desejáveis também (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 65).^{ccxliii}

Os autores argumentam ainda que o pesquisador tem que interpretar dados numéricos. Portanto, é preciso decidir como o fará e o que implica tal interpretação numa análise qualitativa. Conseqüentemente, análises quantitativas também são tratadas qualitativamente em algum momento.

Em vista disso, as abordagens quantitativa e a qualitativa, tanto para a coleta como para a análise de dados, deveriam ser deliberadamente mescladas, pois, na realidade, elas não são rigidamente mantidas separadas na prática.

[...] nem tudo pode ser contado ou medido adequadamente, e portanto os números não podem contar toda a estória. Pode faltar algum elemento vital. Há também o difícil problema de que os procedimentos estatísticos são infinitamente controvertidos. Até mesmo decidir sobre um elemento de análise pode ser muito complicado (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 67).^{ccxliv}

Os autores ressaltam essa integração com a seguinte afirmação:

[...] valorizamos as investigações que combinam elementos objetivos e subjetivos, que quantificam apenas o que pode ser convenientemente quantificado e que utilizam procedimentos de coleta e análise de dados qualitativos onde quer que seja apropriado (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 67).^{ccxlv}

Nunan, por sua vez, afirma:

Mesmo quando a pesquisa é desenvolvida em um ambiente controlado, ela geralmente apresenta resultados inesperados à luz de outros resultados, portanto, difíceis de ser explicados. Essa é uma dessas descobertas. Ela enfatiza o fato de que pesquisadores experimentais, não menos do que aqueles envolvidos com investigação naturalística e interpretativa, têm que interpretar e explicar seus dados (NUNAN, 1992, p. 47).^{ccxlv}

Da mesma forma, Reichardt e Cook (1979) consideram que devemos ir além dos métodos de pesquisa quantitativos e qualitativos. Eles acrescentam que o desafio consiste em combiná-los.

Grotjahn (1987)²⁵⁰ também compartilha essa opinião. Ele explica:

[...] a distinção qualitativo-quantitativa é uma super-simplificação. [...] ao analisar pesquisas verdadeiras, é necessário considerar-se o método de coleta de dados (se os dados foram coletados experimentalmente ou não experimentalmente), os tipos de dados produzidos pela investigação (qualitativos ou quantitativos) e o tipo de análise conduzida nos dados (se estatística ou interpretativa). A combinação dessas variáveis fornecem-nos dois paradigmas puros de pesquisa (GROTJAHN, 1987, apud NUNAN, 1992, p. 4).^{ccxlvii}

Esses paradigmas puros a que Grotjahn se refere são os já aqui discutidos, o exploratório-interpretativo e o analítico-nomológico, ou quantitativo, ou paradigma positivista. Grotjahn explica que da fusão desses paradigmas puros podemos depreender seis paradigmas mistos, assim definidos:

Paradigma 3: experimental-qualitativo-interpretativo; Paradigma 4: experimental-qualitativo-estatístico; Paradigma 5: exploratório-qualitativo-estatístico; Paradigma 6: exploratório-quantitativo-estatístico; Paradigma 7: exploratório-quantitativo-interpretativo, Paradigma 8: experimental-quantitativo-interpretativo (GROTJAHN, 1987, apud NUNAN, 1992, p. 4).^{ccxlvii}

Nunan (1992) distingue os diferentes tipos de experimentos nos quais as pesquisas se inserem entre *pré-experimento*, *quasi-experimento* e *experimento verdadeiro*, os quais apresentam as seguintes características.

Quadro 2 - Classificação dos experimentos.

<i>Pré-experimento</i>	<i>Pode ter pré e pós-testes, mas carece de um grupo de controle.</i>
<i>Quasi-experimento</i>	<i>Tem pré e pós-teste, grupo experimental e de controle, mas os sujeitos da pesquisa não são escolhidos aleatoriamente.</i>
<i>Experimento verdadeiro</i>	<i>Tem pré e pós-testes, grupo experimental e de controle e os sujeitos são escolhidos aleatoriamente.</i>

Fonte: Nunan (1992, p. 41).^{ccxlviii}

²⁵⁰ GROTJAHN, R. On the methodological base of introspective methods. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Introspection in second language research*. Clevedon Avon:Multilingual Matters, 1987.

Segundo Nunan, nem sempre é possível desenvolver um experimento verdadeiro devido a certas dificuldades, entre elas, a de selecionar os sujeitos aleatoriamente para os grupos tanto experimental como de controle.

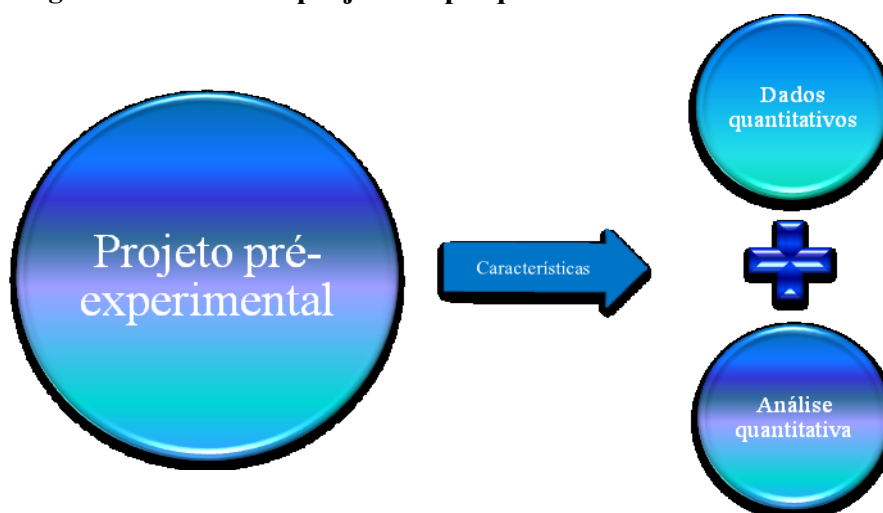
Tais circunstâncias fazem com que se conduza um *quasi* ou um *pré-experimento*.

A presente pesquisa pode ser considerada como um pré-experimento, uma vez que carece de grupo de controle.

A análise estatística dos resultados revelou, no discurso dos aprendizes e dos falantes nativos, o número de ocorrências das formas, das funções-alvo dos marcadores em estudo bem como de outras funções inesperadas, antes e depois da instrução. O que interessa é a presença e a frequência das funções-alvo da instrução, tanto antes como depois dos procedimentos de intervenção, e, principalmente, a adequação do uso dessas funções.

A quantidade das funções-alvo após a aplicação das estratégias de FonF e a adequação da sua utilização forneceram-nos a eficácia do tratamento a curto e a médio prazo, mediante dois pós-testes. Para que pudéssemos determinar as categorias às quais pertencem essas funções (o tipo de função) bem como a adequação de seu uso, o que é mais importante, procedemos à interpretação das formas com base no contexto e nos padrões entonacionais. Não nos referimos aqui ao contexto da frase, e sim à situação do discurso. O modelo a seguir, construído por esta pesquisadora, retrata bem esse experimento.

Figura 4: Modelo de projeto de pesquisa utilizado no trabalho



Entre as particularidades positivistas, nas quais o presente experimento se enquadra, podem ser citadas:

a) O pesquisador lida com a relação entre variáveis independentes e dependentes. Neste caso, investigamos a relação entre o FonF (abordagem de ensino / variável 1 / independente) e a aprendizagem de algumas funções dos marcadores pragmáticos *you know* e *I mean*. As funções desses marcadores constituem a variável 2 / dependente.

b) As formas de *you know* e *I mean* bem como as funções resultantes foram submetidas à análise quantitativa. Essa análise teve como objetivo verificar se houve aumento na ocorrência das funções-alvo após a instrução com foco na forma. Serviu também para medir a frequência de outras funções que, embora não tenham sido a meta da abordagem de ensino, surgiram no discurso dos aprendizes, fornecendo padrões de comportamento verbal e de aprendizagem.

c) Nesta pesquisa, fez-se uso de tabelas para apresentar os percentuais dos resultados, as médias, as medianas e os desvios-padrão de alguns deles. Esses elementos foram usados onde foi possível, pois, em algumas situações, não houve condições de se construir esse esquema estatístico.

d) Como demonstra a Figura 4, esta pesquisa é um pré-experimento, de acordo com a classificação de experimentos de Nunan (1992), uma vez que carece de grupo de controle. Esses experimentos têm validade interna fraca, que pode ser fortalecida por meio de um ou mais grupos de controle ou, então, de pré e pós-testes. Neste caso, foi utilizado o modelo de pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio. A validade interna foi melhorada mediante a utilização do pré e dos pós-testes.

e) A confiabilidade interna foi melhorada mediante a análise dos dados feita por outra professora (NUNAN, 1992).

Para melhor explicar os aspectos mencionados em *d* e em *e*, é importante que se façam alguns esclarecimentos.

No método experimental, o pesquisador usa dois grupos. Um é submetido ao tratamento e o outro não. O primeiro é chamado grupo experimental, e o outro, grupo de controle. Nunan (1992) adverte que, em uma pesquisa confiável, é estritamente necessário que os dois grupos estejam no mesmo nível de conhecimento. Além disso, os sujeitos de cada grupo devem ser selecionados aleatoriamente.

Tal procedimento previne problemas, tais como haver sujeitos com grande aptidão ou já com conhecimento prévio no grupo experimental e ocorrer o contrário no grupo de controle, o que daria a falsa impressão de que os sujeitos do primeiro grupo prosperaram devido ao tratamento utilizado.

Com relação a outras variáveis, como inteligência e aptidão, Nunan (1992) esclarece que, no caso da escolha aleatória, se pode deduzir que essas variáveis estejam igualmente presentes nos dois grupos, o que faz com que elas se anulem.

Nesta pesquisa, não foi utilizado um grupo de controle, uma vez que os resultados do pré-teste e dos dois pós-testes poderiam ou não constatar a eficácia do tratamento.

A não-utilização de um grupo de controle inclui a pesquisa na categoria de um pré-experimento, de acordo com Nunan e com Cohen e Manion (1985), citados por Nunan (1992).

Ao comentar *The New Zealand Book Flood Experiment*, que pertence à categoria de pré-experimento, Nunan esclarece:

Tais estudos têm validade interna fraca porque é quase impossível se afirmar com confiança que as variáveis dependentes, isto é, o progresso pós-intervenção [...] foram devidas à variável independente [...]. Poderia ter havido muitas outras razões para o progresso, incluindo o efeito de tomar parte em uma inovação educacional, o fato de as crianças terem amadurecido durante o curso do experimento, o efeito de outras variáveis que não foram controladas, e assim por diante. A validade interna desse estudo poderia ter sido amplamente melhorada pela inclusão de um ou mais grupos de controle. Considerando que não foi viável alocarem-se sujeitos aleatoriamente nos grupos experimental e de controle, seria importante para os pesquisadores igualar as escolas em termos de tamanho, organização do ambiente, métodos de ensino e habilidades prévias dos aprendizes. A pesquisa também teria um caráter mais sólido se os sujeitos fossem submetidos a pré e pós-testes cuidadosamente elaborados. Finalmente, seria altamente desejável coletar dados qualitativos nos hábitos de leitura, procedimentos de ensino na sala de aula, e assim por diante, tanto em salas de aula experimentais como de controle. Tal informação qualitativa é geralmente crucial para a interpretação de dados quantitativos, como demonstrado por Spada (1990) (NUNAN, 1992, p. 40-41).^{ccxlix}

O autor explica que a validade e a confiabilidade internas e externas são muito importantes. Ele as define da seguinte maneira:

Confiabilidade refere-se a consistência e reprodução da pesquisa. Confiabilidade interna refere-se a consistência da coleta dos dados, análise e interpretação. Confiabilidade externa significa até que ponto pesquisadores independentes podem reproduzir um estudo e obter resultados semelhantes àqueles obtidos no estudo original. [...] Validade interna refere-se à possibilidade de interpretação da pesquisa [...]. Validade externa significa até que ponto os resultados podem ser generalizados de amostras para populações (NUNAN, 1992, p 14-15).^{cccl}

Reproduzimos aqui o quadro de Nunan, no qual são colocadas algumas perguntas que verificam a validade e a confiabilidade de uma pesquisa, e respondemos a essas perguntas em relação a este estudo.

Quadro 3: Demonstrativo de perguntas para verificação da confiabilidade e da validade de um experimento .^{ccli}

<i>Tipo</i>	<i>Pergunta-chave</i>
<i>1- Confiabilidade Interna</i>	<i>Um pesquisador independente, ao reanalisar os dados, chegaria à mesma conclusão?</i>
<i>2 - Confiabilidade Externa</i>	<i>Um pesquisador independente, ao repetir o estudo, chegaria à mesma conclusão?</i>
<i>3 - Validade Interna</i>	<i>Podemos afirmar com confiança que os resultados advêm do tratamento experimental?</i>
<i>4 - Validade Externa</i>	<i>Podemos generalizar os resultados dos sujeitos sob investigação para uma população maior?</i>

Fonte: Nunan (1992, p. 17).

Os números ao lado de cada tipo de pergunta foram colocados para facilitar a leitura das respostas.

Aplicadas ao presente estudo, essas perguntas geram as seguintes conclusões:

1) Confiabilidade interna: Acreditamos que qualquer outro pesquisador, também apoiado em estudos teóricos, no contexto das interações e nas entonações, chegaria às mesmas conclusões em relação às funções dos marcadores *you know* e *I mean*, no *corpus* analisado. Contudo, devemos levar em consideração o fato de que, muitas vezes, mais de uma função coexiste simultaneamente para uma mesma forma, no mesmo contexto (HOLMES, 1986; ÖSTMAN, 1981; SCHOURUP, 1985, entre outros). Portanto, nesse caso, é possível que diferentes pesquisadores cheguem a conclusões diversas em relação à função que se encaixa melhor no contexto pesquisado.

2) A confiabilidade interna desse tipo de trabalho pode ser significativamente aumentada por meio da análise dos dados feita por outro pesquisador. Foi o que foi feito neste estudo.²⁵¹

3) Confiabilidade externa: Não há meios de se garantir a replicabilidade da pesquisa. Quando se trata de aprendizagem pragmática, não se podem fazer tais afirmações. Mesmo que os sujeitos fossem os mesmos, as circunstâncias das interações seriam outras, o que geraria um comportamento verbal também diferente. Portanto, o momento seria outro, a disposição das pessoas também; conseqüentemente, os assuntos que fluiriam seriam outros. Além disso, a mesma pessoa poderia reagir de maneira diversa em momentos bem próximos, mesmo que as sugestões para tópicos de conversa fossem as mesmas.

4) Validade interna: Até certo ponto, sim, devido ao pré e ao pós-teste. Os testes mostram-nos a capacidade dos alunos de usarem certas funções dos marcadores-alvo, antes e depois dos procedimentos de intervenção. Contudo, como o nível de insumos disponível em um mundo globalizado é muito grande, não se terá certeza total disso. Os participantes do experimento podem, durante o desenvolvimento do estudo, ter tido acesso a filmes, programas de entrevista, conversas com falantes nativos, entre outras atividades nas quais as funções-alvo foram usadas, e, assim, tê-las adquirido. Mesmo com essa possibilidade, o fato de eles terem tido um programa de ensino direcionado para tais funções pode ter contribuído de maneira relevante, principalmente em termos de conscientização.

5) Validade externa: Não. Quando se trata de aprendizagem pragmática, não é possível a generalização, devido, principalmente, às questões expostas em 2.

Finalizando, espelhamo-nos em Nunan (1992), usando o mesmo quadro do *New Zealand Book Flood Experiment* para sumarizar esta pesquisa.

²⁵¹ Ver seção 3.5

Quadro 4: Sumário da Pesquisa.

Plano ²⁵²	Examinar a relação entre o efeito da instrução com base no FonF e a aprendizagem e uso de algumas funções dos marcadores pragmáticos <i>you know</i> e <i>I mean</i> .
Sujeitos do Grupo Experimental	Alunos de três turmas avançadas dos Cursos de Línguas para a Comunidade da UFES – Inglês.
Sujeitos do Grupo de Controle	Não há.
Variável Independente	Instrução com base no FonF.
Variável Dependente	Algumas funções dos marcadores <i>you know</i> e <i>I mean</i> .
Resultados	Uso adequado das funções-alvo dos marcadores <i>you know</i> e <i>I mean</i> , determinadas pela interpretação das formas bem como pelo número de ocorrências dessas funções, identificadas nos dois pós-testes.

Fonte: Nunan (1992, p. 41).

Nota: Dados adaptados pela autora.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de falantes nativos de Inglês e alunos de três turmas avançadas dos CLC/UFES.

É importante esclarecer que os falantes nativos foram envolvidos nas conversas por dois motivos:

a) para que os alunos tivessem insumos autênticos durante as interações, e, conseqüentemente, essas interações fossem mais naturais, de tal forma que eles também ficassem mais motivados para manter a conversa;

b) para que não houvesse o risco de os alunos passarem a usar o Português sempre que enfrentassem dificuldades durante as interações.

Em vista do exposto, o desempenho dos falantes nativos não foi analisado.

Os alunos cursavam na época, i.e., no segundo semestre de 2005, o Avançado II, que é o último período do curso. Três turmas participaram da pesquisa, totalizando 21 alunos.

²⁵² Termo original em Inglês: *rationale*

Na realidade, não se pode considerar que a maioria dos alunos estivesse num estágio avançado de competência lingüística e comunicativa. O nível real de alguns pode ser considerado intermediário. A escolha de alunos do período avançado foi proposital, pois, como já foi explicado na revisão da literatura deste trabalho, o processamento simultâneo da forma e do significado pode ser determinado pelo conhecimento prévio dos aprendizes, uma vez que, de acordo com a Psicologia Cognitiva, a atenção é limitada. Alunos mais jovens ou em níveis mais baixos de proficiência não conseguem processar a informação nesses dois níveis simultaneamente (VAN-PATTEN, 1990).

Os falantes nativos foram diferentes em cada teste, fato que é explicado na seção 3.6.1.2.

Trabalhamos com cinco falantes nativos no pré-teste: quatro americanos e uma australiana. A idade de três americanos e da australiana variou entre 18 e 20 anos, a mesma variação encontrada para a maioria dos alunos. O outro americano era mais velho. Mora no Brasil, em Vitória, é casado com uma brasileira e dá aulas de Inglês.

Três dos americanos eram missionários da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Mormons). Um deles estava no Brasil havia aproximadamente um mês e falava um pouco o Português. Dois deles tinham acabado de chegar.

A australiana estava aqui para aprender Português e passear. Ela também prestava serviço voluntário em uma creche. Não falava Português na ocasião do pré-teste.

No pós-teste, contamos com a participação de quatro americanos e um canadense. A idade de três americanos e do canadense variou entre 16 e 18 anos. Essas pessoas vieram para o Brasil inseridas num programa de intercâmbio estudantil do Rotary Club. Por isso estavam matriculadas em escolas brasileiras cursando o Ensino Médio. Como estavam aqui havia bem pouco tempo, cerca de um mês, não falavam Português ainda, ou falavam muito pouco. O outro americano era mais velho.

Do pós-teste tardio participaram três americanos, um canadense e um inglês. Dois americanos eram alunos de intercâmbio. O outro veio morar no Brasil, especificamente em Vitória. Falava bem o Português. O canadense veio acompanhando a esposa brasileira. Estava procurando emprego. Tratava-se de um português de nascimento que foi para o Canadá ainda pequeno e havia sido criado naquele país. Não voltou mais a Portugal. Por isso não falava nada de Português. Estava matriculado no Curso de Português para estrangeiros nos CLC.

O inglês está radicado no Brasil há vinte anos. Trata-se de um professor da USP.

Cumpra ressaltar que dois dos americanos que participaram do pós-teste foram mantidos no pós-teste tardio. Entretanto, no pós-teste tardio, tivemos o cuidado de não deixá-los interagir com os mesmos alunos com os quais interagiram no pós-teste.

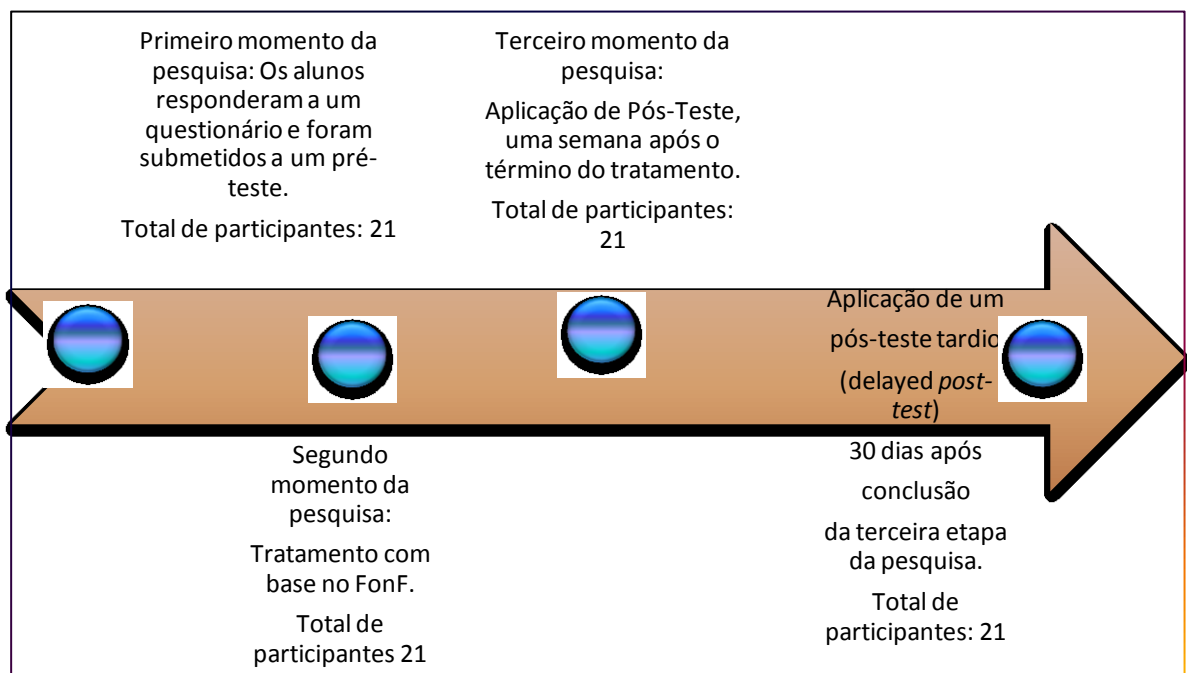
O discurso tanto da australiana como dos canadenses e do inglês foi analisado para se verificar a semelhança na utilização dos marcadores pragmáticos. Uma vez que essas pessoas demonstraram desempenho semelhante com relação a esse aspecto, a sua atuação na pesquisa foi mantida.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos, com a ocorrência de atividades conforme demonstrado na Figura 5.

Anteriormente ao primeiro momento da pesquisa, conforme ilustrado na figura abaixo, procedemos ao treinamento dos professores que, além de serem graduados em Letras/Inglês, haviam concluído também o Curso de Especialização em Língua Inglesa. Eles foram informados a respeito da pesquisa, da justificativa, acompanhada da fundamentação teórica, dos objetivos, dos procedimentos que seriam aplicados durante as aulas e de como seria todo o processo.

Figura 5: Etapas da pesquisa.



Durante aproximadamente um mês e meio, foram feitas três reuniões semanais para debatermos as funções de *you know* e *I mean* que seriam utilizadas e os procedimentos para aplicação do FonF nas unidades do livro que foi alvo do tratamento. Só depois de concluído esse trabalho e de os alunos terem dado sua aquiescência em termos de sua participação na pesquisa é que iniciamos o estudo propriamente dito.

No primeiro momento, os alunos responderam a um questionário e foram submetidos a um pré-teste. No segundo, foi realizado o tratamento com base no FonF. No terceiro, aplicamos um pós-teste após o tratamento. No quarto, um mês após a aplicação do primeiro pós-teste, os alunos foram submetidos ao pós-teste tardio.

Como já foi dito, Joanna White (1998) explica que os resultados de pesquisas desenvolvidas em contextos de ensino para aquisição de L2 mostram que algumas vezes os pós-testes aplicados algum tempo após o tratamento, com o objetivo de averiguar o efeito da instrução com base no FonF, apresentam resultados diferentes daqueles que são aplicados imediatamente após o tratamento. A autora esclarece que há possibilidades de isso ocorrer porque os alunos podem ter esquecido a informação passada durante o tratamento. White também comenta que é difícil estabelecer o período de tempo a ser observado entre os dois pós-testes, mas que o mínimo de um mês parece razoável e prático. No nosso caso, fomos contingenciados pelo período relativo a um semestre letivo, o que trouxe certas dificuldades, como, por exemplo, aplicar o segundo pós-teste apenas após um mês, tempo que, felizmente, ainda está dentro do prazo sugerido por White como sendo o mínimo necessário. Esperar mais de um mês implicaria algumas dificuldades, como o fato de alguns alunos não voltarem no semestre seguinte. No caso desta pesquisa, o retorno desses alunos seria totalmente impossível, já que eles se encontravam no último nível oferecido pelo CLC.

As aulas em que foram aplicados os procedimentos foram gravadas em áudio.

3.4 ESQUEMA ANALÍTICO

O motivo que direcionou a escolha dos marcadores-alvo do tratamento, ou seja, *you know* e *I mean*, foi o fato de eles serem extensivamente usados por falantes nativos e quase nunca por não-nativos (NIKULA, 1996). Falantes nativos de Inglês empregam esses marcadores para expressar uma multiplicidade de funções, entre elas a polidez lingüística. Esses marcadores também atuam preservando a face tanto negativa quanto positiva.

Nikula (1996) verificou em apenas uma conversa que *you know* foi usado por falantes nativos de Inglês 174 vezes, enquanto entre os não-nativos isso ocorreu apenas duas vezes. Quanto a *I mean*, a frequência foi de 277 vezes para os falantes nativos e de apenas 26 vezes para os não-nativos.

Essa frequência destaca-se marcadamente da dos demais marcadores, que aparecem em proporção muito inferior à desses dois no discurso tanto dos nativos como dos não-nativos. Para se ter uma idéia, o marcador *basically* apareceu apenas nove vezes no discurso dos falantes nativos e nenhuma no dos aprendizes. O marcador mais freqüente na fala dos aprendizes é *well*, que apareceu 55 vezes, enquanto os falantes nativos o usaram 51 vezes.²⁵³ Cumpre ressaltar que as múltiplas funções dos marcadores permanecem ocultas quando se mostra apenas a sua frequência nas tabelas (NIKULA, 1996). Portanto, a mesma forma pode ter tido diferentes funções em diferentes estágios da conversa, uma vez que o contexto determina a função.

Para que pudéssemos determinar as funções que seriam alvo da instrução com FonF, foi preciso um estudo minucioso das funções desses dois marcadores.²⁵⁴

3.4.1 Funções Seleccionadas

Dentre as várias funções, foram escolhidas quatro para *you know* e três para *I mean*, como segue:

3.4.1.1 *You Know*

a) *Mensagem orientada para a certeza / Conhecimento atributivo / Polidez positiva / Função enfática / Final do enunciado* (HOLMES, 1986) = *Don't you know* (ÖSTMAN, 1981).

b) *Certeza orientada para o destinatário / Conhecimento mútuo (conjunto) incontestável / Função de lembrete / Início do enunciado* (HOLMES, 1986) = *As you know* (ÖSTMAN, 1981).

c) *Incerteza orientada para o destinatário / Polidez negativa / You know de apelo / Função apologética / Final do enunciado com o padrão de entonação crescente* (HOLMES, 1986).

²⁵³ Para maiores detalhes, ver Nikula (1996, p. 75).

²⁵⁴ Ver Capítulo 2, seção 2.2.2 deste trabalho.

d) *Mudança de tópico / Preservador da face / Polidez negativa / O marcador “alivia a ameaça em potencial à face, devido a uma mudança de tópico brusca* (GOLDBERG, 1980, 1981; ÖSTMAN, 1981)

3.4.1.2 *I Mean*

a) *Expansão de idéias* (SCHIFFRIN, 1987).

b) *Reparo de substituição / Polidez negativa* (SCHIFFRIN, 1987).

c) *Expansão de idéias e explicação de intenções / Polidez negativa* (SCHIFFRIN, 1987).

Procuramos priorizar aquelas funções que atuam na polidez lingüística por serem compatíveis com a proposta deste trabalho, ou seja, a de promover a aprendizagem de marcadores pragmáticos para preservação e atenuação da face dos interlocutores.

No entanto, achamos importante incluir também funções que não desempenham um papel na polidez lingüística, a fim de melhor contrastá-las com as primeiras e assim aprimorar a compreensão dos alunos.

É importante que eles saibam que os marcadores são multifuncionais e que, dependendo de vários fatores, entre eles o contexto e a entonação, teremos funções bastante diversas.

3.4.2 **Análise Lingüística**

A análise interpretativa das formas para se chegar às funções dos marcadores *you know* e *I mean* foi efetuada com base na Teoria da Polidez, de Brown e Levinson (1987), que se utilizam do conceito de face, nos estudos teóricos sobre as funções dos marcadores pragmáticos *you know* e *I mean*, no contexto das interações e nas entonações (EDMONDSON, 1981; HOLMES, 1986; BROWN, 1977; CRYSTAL; DAVY, 1975; LAKOFF, 1975; BROWN; LEVINSON, 1978; ÖSTMAN, 1981; GOLDBERG, 1980; HALLIDAY, 1973; SCHIFFRIN, 1987; STUBBE; HOLMES, 1995; ERMAN, 2001; SCHOURUP, 1981; KELLER, 1979; NIKULA, 1996; PIIRAINEN-MARSH, 1995).

É necessário que se estude profundamente o contexto das conversas, analisando as falas cuidadosamente. Essa análise envolve não apenas o estudo das transcrições. É também preciso que se ouçam as conversas várias vezes para se detectarem padrões de entonação e níveis de significado.

Para facilitar a classificação e a visualização, nos gráficos, das funções decorrentes das interações, foram atribuídas siglas às funções tanto de *you know* como de *I mean*.

Como foi descrito no Capítulo 2, seção 2.4.2, a literatura cita inúmeras funções desses dois marcadores. No entanto, por questões de objetividade e para facilitar o entendimento, foram atribuídas siglas àquelas que foram alvo da instrução com FonF, bem como a outras que, embora não tenham sido o foco do ensino, ocorreram em todas as conversas nos três testes. A atribuição de siglas a essas funções não esperadas foi necessária para discuti-las e averiguar suas possíveis causas, uma vez que, após cuidadosa análise, foi verificado que algumas delas têm relação com as funções-meta. As demais funções citadas na literatura que não ocorreram em nenhum dos testes não são aqui mencionadas, mas são discutidas no Capítulo 2, seção 2.4.2.

O Quadro 5 apresenta as siglas referentes a *you know* com as respectivas funções.

A letra F significa função. Dessa forma, temos as funções 1 (F1), 2 (F2), e assim por diante. O mais lógico, nesse caso, seria atribuir às funções ensinadas as siglas na ordem F1, F2, F3 e F4, e às demais, de F5 em diante. Isso não foi feito porque, para facilitar a atribuição dessas siglas, as funções foram numeradas à proporção que apareciam no discurso dos participantes durante o pré-teste. Como F12 e F13, duas das funções-alvo da instrução, não surgiram, foram as últimas a ser numeradas.

Quadro 5: Funções de *you know* ilustradas com siglas e fontes .

Função	Legenda	Referência
F1	Mensagem orientada para a certeza / Conhecimento atributivo / Polidez positiva / Função enfática / Final do enunciado = Você não sabe?	Holmes, 1986. Östman, 1981.
F2	Função literal = Você sabe? Você conhece?	Holmes, 1986.
F3	Você entende? Incerteza orientada para o destinatário / Função de apelo = Você sabe do que eu estou falando? Está me acompanhando?	Brown, 1977.
F4	Você se lembra?	Lyrio, 2006.
F5	Preste atenção / Veja (para chamar a atenção).	Lyrio, 2006.
F6	Tenho certeza de que você sabe disso.	Lyrio, 2006.
F7	Certeza orientada para o destinatário / Conhecimento mútuo (conjunto) / Função de lembrete / Início do enunciado = Como você sabe...	Östman, 1981.
F8	Preenchedor verbal para se ganhar tempo quanto ao que se vai dizer.	Östman, 1981. Holmes, 1986. Brown, 1977.
F9	Função enfática (significado literal). Certeza orientada para o ouvinte.	Holmes, 1986.
F10	Polidez positiva / Mensagem orientada para a certeza / Reafirmação ao ouvinte da validade da proposição / Função enfática.	Holmes, 1986.
F11	Função de tomada de turno.	Holmes, 1986. Östman, 1981.
F12	Incerteza orientada para o ouvinte / Polidez negativa / <i>You know</i> apelativo / Função apologética / Final do enunciado com o padrão prosódico ascendente.	Holmes, 1986.
F13	Mudança de tópico / Preservador da face / Polidez negativa / O marcador alivia uma potencial ameaça à face causada por uma mudança brusca de tópico.	Goldberg, 1980, 1981. Östman, 1981.

Embora Holmes (1986) cite exemplos de *you know* com função enfática (F9), ocorrendo no final da oração, esse marcador pode também ser encontrado no início, como aconteceu em conversas aqui relatadas. *You know* na função de polidez positiva pode também ocorrer no início do enunciado, confundindo-se com a F7, como citada por Holmes (1986), e com a F9. A sigla F10 refere-se apenas à função de polidez positiva, sem denotar conhecimento atributivo, como mencionado por Holmes (1986).

Esse *you know*, como conhecimento atributivo, também reafirma ao ouvinte a validade da proposição e tem ainda uma função enfática (Mensagem orientada para a certeza do enunciado), mas não assume esse conhecimento (Atributivo) por parte do ouvinte. Apenas o notifica da posição do falante em relação à certeza do conhecimento da mensagem. Daí uma nova sigla, F10, para diferenciá-la da função F1.

A função F10 é de polidez positiva porque, ao usar o marcador, desta vez no início da frase, o falante tenta trazer o ouvinte para perto de si, diminuindo assim a distância entre eles e enfatizando dessa forma desejos mútuos.

As siglas de *I mean* foram representadas por letras para não serem confundidas com as de *you know*. Como no caso de *you know*, a letra F refere-se à função. As demais letras são as iniciais das funções a que se referem (Quadro 6).

Quadro 6: Funções de *I mean* ilustradas com siglas e fontes.

Função	Legenda	Referência
FE	Expansão de idéias.	Schiffrin, 1987.
FEEipn	Expansão de idéias e explicação de intenções / Polidez negativa.	Schiffrin, 1987.
FI	Estratégia de introdução para um argumento que está por vir / Como estratégia para tomar o turno na estrutura da conversa / Marcador de inserção.	Erman, 1987.
FLe	Deixe-me explicar / Orientado para o falante / Expressão que antecede o ato comunicativo.	Edmondson, 1981.
FR	Reparo de substituição / Expressão orientada para o falante / Expressão que antecede o ato comunicativo.	Schiffrin, 1987. Dubois, 1974.
FRpn	Reparo de substituição / Polidez negativa.	Schiffrin, 1987.

Os exemplos a seguir ilustram algumas funções de *you know* ocorridas no discurso de um aluno durante o pré-teste.²⁵⁵ Nesse caso, temos a função F3 (Incerteza orientada para o destinatário / Função de apelo) e F2 (Você sabe? / Você conhece?)

ST 1: Do you have some question? Don't be shy shoot. I'd like an open =

NS: laughter

ST 2 = book

2:01

NS: *You know* (-) to say

ST: Huh?

NS: *You know* what the expression...

²⁵⁵ Para mais exemplos, ver as transcrições das conversas no apêndice L.

ST: yeah I...that's because I watch a lot of movies <i>you know</i> ²⁵⁶	2:12
NS: hmm... ok...what's your favorite movie?	
ST: I think the one I told you, I told you (--) gentleman	
NS: I don't think I've seen it	
ST: (---) really cool	
NS: What's it about?	
ST 1: Uh, it's like a group of super, a team of super heroes <i>you know</i> ?	2:49
But heroes are the...the characters from English literature <i>you know</i> ? We have the, The captain (-) They look at the (-) Yeah, (- -) : yeah I thinks...eh [...]	= 2:56
NS:	(-)
ST 2 = twenty, twenty thousand miles in the water <i>you know</i> ?	3:09
NS:	Yes
ST: We have Dr. Jekyll and Mr. Hyde, <i>you know</i> ? ²⁵⁷	3:14
NS:	Hyde,
ST: We have the Peter Wilson is the (--) from (---) <i>you know</i> ?	3:21
NS: Oh yes, yes (- -)	

As ocorrências de *you know* em 2:12, 2:49, 2:56 e 3:09 significam “Você compreende?” (F3). O falante, no caso, procurou por um respaldo. Ele apelou então para o ouvinte a fim de certificar-se de que este estava acompanhando seu raciocínio.

Por outro lado, as ocorrências em 3:14 e 3:21 querem dizer “Você conhece?” (Do *you know* Dr. Jekyll and Mr. Hyde? Do *you know* Peter Wilson?). O falante queria saber se o interlocutor, que é o falante nativo, tinha conhecimento desses personagens. Nesse caso, *you know* está sendo usado no seu sentido literal.

Como vimos na revisão bibliográfica sobre as funções dos marcadores pragmáticos *you know* e *I mean*, Östman (1981) explica que *you know*, na função de conhecimento atributivo (F1: Certeza orientada para a mensagem / Função enfática / Polidez positiva / Conhecimento atributivo), ocorre no final do enunciado e pode ser tanto declarativo como interrogativo.

No pré-teste, em poucos contextos o aluno usou o *you know* declarativo, com a entonação *you \know/*. Na maioria das vezes o que predominou foi a entonação interrogativa, i.e., *you know?* Em ambos os casos, o marcador equivale a “Você não sabe?”, como se o falante estivesse dizendo: “Você sabe do que eu estou falando; você tem conhecimento dessa situação (ou caso)”. No caso desses alunos, porém, a entonação interrogativa equivale ao significado literal de *you know*, como o contexto demonstra.

²⁵⁶ As ocorrências de *you know* em 2:12, 2:49, 2:56 e 3:09 correspondem a F3.

²⁵⁷ As ocorrências em 3:14 e 3:21 correspondem a F2.

Nos dois pós-testes, os alunos passaram a usar essa função com a entonação crescente na maioria das vezes. Devemos porém considerar que estamos tratando de aprendizes, portanto não podemos esperar deles um desempenho igual ao dos nativos, principalmente no que diz respeito à entonação.

Cumpramos ressaltar que cada função só foi atribuída quando nenhuma outra se encaixava no contexto. Vejamos o seguinte exemplo:

NS: What's your name again?

ST: Lucas.

NS: Lucas.

ST: What's your name again?

NS: Libby.

ST: Libby.

NS: Nice to meet you, Lucas.

ST: You can say Elisabeth. Elisabeth, imagine your boyfriend, your boyfriend comes here and then he sees me calling you Libby.

NS: That's all right.

ST: Imagine? Things are going to be rough around here *you know*²⁵⁸ (laughter) 23.15
 NS: (laughter)

NS: Crazy!

ST: What? I used a (-) expression.

NS: Yeah (laughter) (- -)
 ST: (laughter)

Em 23:15, Lucas referiu-se ao fato de que o falante nativo (Libby, que é uma moça australiana) sabia do que ele estava falando, i.e., que o namorado dela ficaria zangado com os dois por ele estar chamando-a pelo apelido carinhoso.

É óbvio que ela, conhecendo bem o namorado, sabia das suas reações. Portanto, Lucas assumiu tal conhecimento e o atribuiu a Libby.

Mais uma vez, como foi visto na revisão bibliográfica a respeito das funções dos marcadores *you know* e *I mean*, vale enfatizar a explicação crucial de Östman (1981) de que nem sempre o falante atribui ao ouvinte um conhecimento do assunto apenas quando acha que ele o tem. Muitas vezes o falante não sabe se o ouvinte tem ou não esse conhecimento, mas o atribui a ele por polidez.

²⁵⁸ F1.

Esse não deve ser o caso nessa interação. Baseado nas situações que são comuns quando se trata de relacionamentos, o aluno assumiu tal conhecimento por parte de Libby.

É importante ressaltar que todos esses exemplos fazem parte da mesma conversa, portanto, da fala do mesmo aluno.²⁵⁹ A mesma função está presente no discurso de um outro aluno, cujo teor está transcrito a seguir.

Student: Weather. I know that Southlake... is very cold.

Native speaker: During the winter.

Student: The weather during the winter?

Native speaker: But then in the summer, it's very hot. A hundred degrees, huh a Hundred ten.

Student: a hundred degree is huh

Native speaker: (thirty eight
Student: (Celsius, you know?²⁶⁰)

10:35

Native speaker: in Celsius... thirty, thirty eight

Student: thirty eight, you know/²⁶¹

10:40

Native speaker: rarely...we get forty degrees...Celsius...rarely...when it gets, uh... in the summer

Student: the stations are very defined you know/

10:53

Native Speaker:

Native speaker: When it rains

(uh, uh.
it's crazy)

Student 1:

(---) but, you know/. . . three

Native Speaker:

three last =

10:58

Student 2: = three last days, you had a sun, and temperatures about thirty, thirty graus Celsius

Native speaker: a place that's similar, similar to this climate is ... Miami.

Student: Miami

Em 10:53, temos um *you know* cuja função também se encaixa na de conhecimento atributivo, polidez positiva (F1). Uma vez que o nativo tem obviamente conhecimento das estações do ano no seu país, o aluno fala delas, mas atribui ao nativo esse conhecimento.

Student: The stations are very defined you know/

10:53

Native Speaker:

uh, uh.

²⁵⁹ Esse foi um dos alunos que usaram o marcador dezoito vezes durante o pré-teste, duas das quais tinham essa função, ou seja, de conhecimento atributivo.

²⁶⁰ F3

²⁶¹ F9

O que o aluno quis dizer foi “The seasons are very defined, you \know/”, o que equivale a “Don’t you know? *You know* what I’m talking about. You have this knowledge. You live there”.²⁶² Em 10:58, temos um exemplo de *you know* na função que chamamos de F7, que consiste no conhecimento mútuo incontestável (Certeza orientada para o destinatário / Conhecimento mútuo incontestável = Conhecimento conjunto / Função de lembrete), que, de acordo com Östman (1981), equivale a “Como você sabe”.

Native speaker: When it rains it’s crazy

Student 1: (---) but, *you know* /²⁶³ . . . three last = 10:58

Native Speaker: three last

Student 2: = three last days, you had a sun, and temperatures about thirty, thirty graus Celsius

Native speaker: a place that’s similar, similar to this climate is... Miami.

Student: Miami

Para Östman, esse *you know* é sempre inicial, declarativo e exerce uma função de lembrete. O contexto mostra-nos que o aluno fez referência a uma situação da qual o interlocutor americano tinha conhecimento. Por outro lado, o aluno tinha certeza desse conhecimento pelo fato de o falante nativo estar vivendo aqui.

O exemplo de *you know* a seguir, observado no discurso de um aluno durante o pós-teste, exemplifica a função F1.

O aluno e o falante nativo estão conversando sobre alimentação.

NS- Listen , there we eat hamburguers. It’s delicious. What do you think?

ST- I don’t know. I, I live in the city (- -) habits, they’re merely habits...*you know*/²⁶⁴ 19:09

NS- But they are bad, very bad.

O aluno não quis expressar sua opinião abertamente em relação ao fato de os americanos comerem *hamburguers*. Justificou dizendo que se tratava de hábitos. Fez uma pausa e usou *you know* para referir-se ao fato de que o falante nativo sabia do que ele estava falando.

²⁶² As estações são muito definidas, *you know*, o que equivale a “Você não sabe? Você sabe do que eu estou falando. Você tem esse conhecimento. Você mora lá.”

²⁶³ F7.

²⁶⁴ F1.

Como vimos, a multifuncionalidade característica dos marcadores funcionais propicia a coexistência de mais de uma função em um mesmo contexto. No excerto abaixo, que transcreve uma conversa ocorrida durante o pós-teste tardio, temos uma dessas situações.

O aluno e o falante nativo estão conversando sobre os lugares do Brasil onde o falante nativo já havia estado.

Native Speaker 2 = have to see more. I, I've never been to Brasília, or Florianópolis or
 Student 1: I, 11:40
 to, to live no, I ... visited other states
 Native Speaker 3= Okay. Yeah, yeah, yeah. So, I've been to a few also,
 ah, *you know* / ²⁶⁵ I've seen Domingos Martins, Pedra Azul *you know?* ²⁶⁶ 11:46/11:48
 Student: I work in a Santa Maria de Jetibá? You know? ²⁶⁷ 11:51
 Native Speaker: no, I don't know.

Conforme nos parece, em 11:48 a função pode ser tanto F2 como F3. Como F2, significa literalmente “Você conhece Domingos Martins e Pedra Azul?”²⁶⁸ Como F3, o falante está dizendo “Eu vi Domingos Martins, Pedra Azul, você entende? Está me acompanhando?”²⁶⁹

A análise lingüística interpretativa de marcadores pragmáticos não é simples. Além do conhecimento teórico, é necessário que se analise o contexto profundamente. Para isso é preciso que se estude não apenas o trecho da conversa em que ocorre o marcador, mas também toda ela. Muitas vezes, o que é dito em uma parte da conversa em que se encontra o marcador está relacionado a algo que foi dito muito antes, até mesmo no início da conversa. A entonação é crucial para a interpretação das funções, e estas, do mesmo modo, estão relacionadas não apenas ao trecho imediato, mas igualmente ao que vem antes. Portanto, é fundamental que se ouçam as conversas inúmeras vezes para que se possa determinar, com a máxima exatidão, o significado dos padrões prosódicos.

²⁶⁵ F1.

²⁶⁶ F3 / F2.

²⁶⁷ F2.

²⁶⁸ *Do you know Domingos Martins, and Pedra Azul?*

²⁶⁹ *I've seen Domingos Martins, Pedra Azul, do you understand? Are you following me?*

3.5 CONFIABILIDADE INTERNA

Conforme descrito no Quadro 3, confiabilidade interna refere-se à consistência de análise e interpretação dos dados, enquanto [...] *confiabilidade externa significa até que ponto pesquisadores independentes podem reproduzir um estudo e obter resultados semelhantes àqueles obtidos no estudo original* (NUNAN, 1992, p. 14-15).

No caso desta pesquisa, procedeu-se à confiabilidade interna, que foi alcançada por meio da análise realizada pela professora Danuza Fonseca, dos CLC/UFES. A professora, que também estudou as funções dos marcadores desta pesquisa, analisou uma amostra do *corpus*, ou seja, oito conversas no pré-teste, quatro no pós-teste e três no pós-teste tardio.

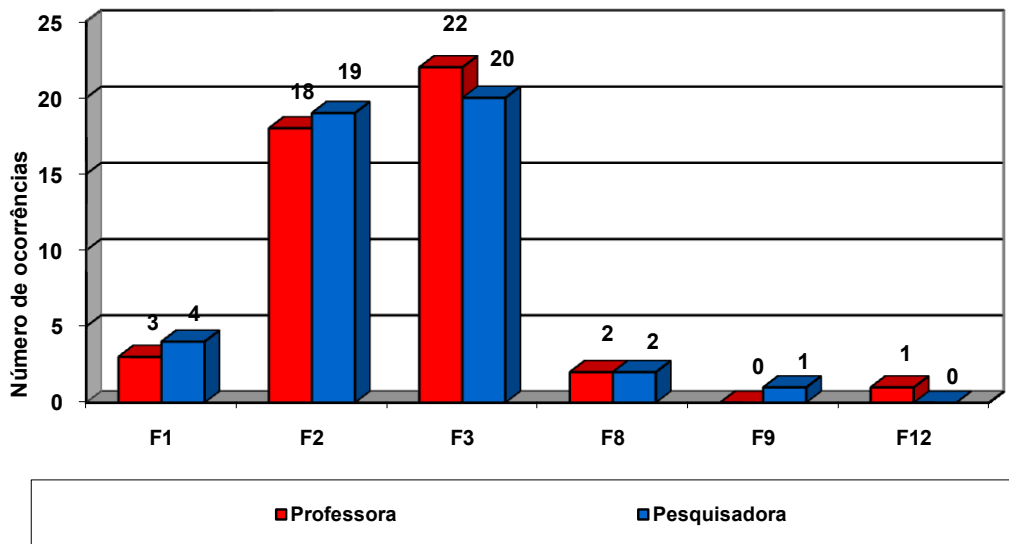
Os Gráficos 1 a 6 demonstram essa validação. Há alguns dados discordantes entre a professora e a pesquisadora. Esses dados são apresentados nos Gráficos 1, 2 e 4. Em relação ao restante dos dados, apresentados nos Gráficos 3, 5 e 6, existe concordância entre a pesquisadora e a professora.

Os dados divergentes são ilustrados e explicados.

O Gráfico 1 mostra ocorrências diferentes para as funções F1, F2 e F3. Notemos que, enquanto a pesquisadora encontrou a frequência 4 para F1, a professora encontrou 3. Em uma das conversas, no lugar de uma das formas de *you know* com a função F1 (Certeza orientada para a mensagem / Conhecimento atributivo / Polidez positiva / Função enfática / Final do enunciado = Você não sabe?), encontrado pela pesquisadora no pré-teste, a professora encontrou a função F12 (Incerteza orientada para o destinatário / Polidez negativa / *You know* de apelo / Função apologética / Final do enunciado) com o padrão prosódico de elevação. Tal função ocorre quando há um comentário negativo ou crítico do falante no contexto.

Essa dupla função justifica-se pelo fato de que, como já foi salientado, geralmente pode haver várias funções coexistindo simultaneamente. Nesse caso, o contexto favorece a existência tanto de F1 como de F12.

Gráfico 1: Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – alunos – *you know* no pré-teste.



Como já frisamos desde o início, decidimos considerar apenas uma função para efeito de simplificação, principalmente em relação aos gráficos. A passagem abaixo mostra o trecho em que ocorre essa dupla interpretação. As funções encontradas encontram-se registradas em nota de rodapé.

Student: And about the war? Your position about war? 20:02/03
 Native Speaker:1: I don't it is =
 Student: I know it's a very complicated question because you are very, *you know*?²⁷⁰ you love your country = 20:09
 Native Speaker:2 = I do, yes, I am I'm not, huh?
 Student1: nationalist, is that correct? Nationalist =
 Native Speaker 3: = I'm nationalist. I, I support George Bush, but I'm not =
 Student 2: = nationalist nationalist
 Native Speaker 4: = a big fan of the war but I support George Bush as the =
 Student: yeah
 Native Speaker 5: = president. Anything he does I support, but doesn't necessarily I'm (--)
 but . . . I don't know. I don't know what his (-) intentions were =
 Student: Yeah. what?

²⁷⁰ F1: pesquisadora / F12: professora.

A professora considerou essa função como F12 pelo fato de o aluno estar referindo-se a um assunto que é ameaçador à face do falante nativo, uma vez que se trata do seu país de origem. Portanto, para a professora, o aluno usou o marcador apologeticamente. No entanto, a entonação aqui é interrogativa e não crescente, como seria o caso.

Como se trata de aluno que não domina os padrões entonacionais da língua-alvo, a função F12 é possível. Ocorre quando no contexto há um comentário negativo ou crítico do falante. Uma vez que, nesse trecho da conversa, o aluno fez menção à política externa do presidente do país do falante nativo, George Bush, a professora considerou esse *you know* como F12. Embora não houvesse por parte do aluno um comentário negativo ou uma crítica explícita, a simples menção a esse assunto poderia ferir os sentimentos do nativo.

Por outro lado, o aluno também está atribuindo ao falante nativo o conhecimento do assunto pelo fato de ele ser americano, o que confere a essa função o *status* de F1. É como se o aluno estivesse dizendo: “Você sabe do que eu estou falando”, para conferir ao nativo esse conhecimento e assim agir polidamente (Polidez positiva).

A função F3 (Você compreende? / Incerteza orientada para o destinatário / Função de apelo = Você sabe do que estou falando? Está me acompanhando?) também se encaixa perfeitamente no contexto.

Em uma outra conversa do pré-teste, no lugar da função F2 encontrada pela pesquisadora, a professora encontrou a função F3. Na realidade, F2 refere-se ao sentido literal de *you know*.

As funções F2 e F3 podem ser confundidas. O trecho da conversa é mostrado a seguir.

Native Speaker: So, I... what kind... what kinds of things do you like to eat?

Student 1: To eat? Uh, here the best thing to eat is... the principal, uh, kind of food that we have here is the fishes... things of the sea, you know?²⁷¹

3:50

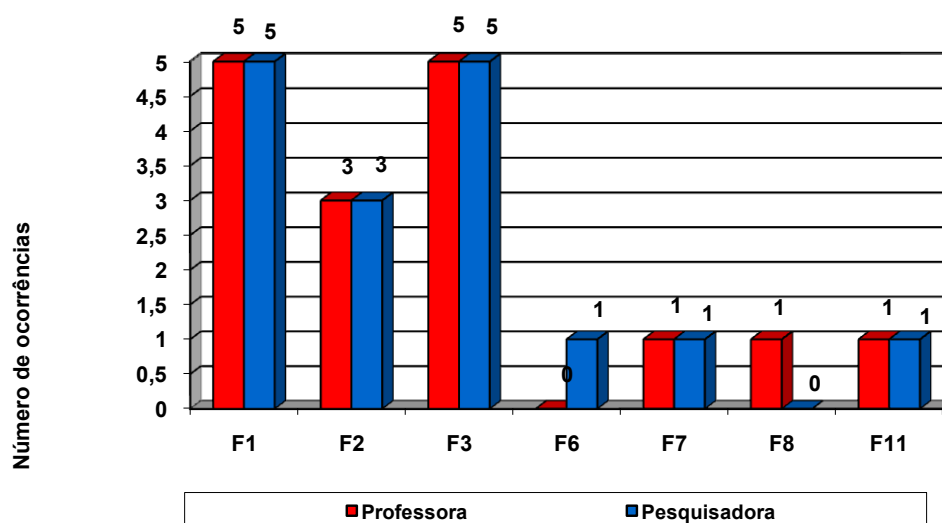
Native Speaker: Yeah.

Tanto a função F2 como a F3 se encaixam no contexto acima. O aluno pode estar perguntando ao falante nativo se ele conhece os frutos do mar. Nesse caso, trata-se de F2. Ele pode também ter-se referido à compreensão do ouvinte a respeito do que falou e estar pedindo uma confirmação do que disse, o que caracteriza a função como F3.

²⁷¹ F2: pesquisadora / F3: professora.

O Gráfico 2 refere-se ao discurso dos falantes nativos no pré-teste. Ele mostra-nos uma discordância apenas. Em uma das conversas, a professora encontrou a função F8 (Preenchedor verbal) em vez da função F6 (Tenho certeza de que você sabe disso.), encontrada pela pesquisadora.

Gráfico 2: Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – falantes nativos – *you know* no pré-teste.



Apesar de não se estar aqui tratando da função F1, já bastante discutida neste trabalho, cumpre ressaltar a diferença existente entre essa função e a F6, já que ambas se referem ao conhecimento da mensagem pelo ouvinte. O que diferencia a função F6 da função F1 é que, no caso desta, o falante atribui ao destinatário um conhecimento que este pode ter ou não.

O falante, por sua vez, pode ou não ter certeza de que o destinatário tem tal conhecimento, atribuindo-o ao outro por polidez positiva, a fim de trazer o destinatário para perto de si. No caso da função F6, o falante tem certeza de que o ouvinte tem conhecimento da mensagem e refere-se a esse conhecimento não por polidez positiva, mas apenas para enfatizá-lo. Analisemos o trecho da conversa onde ocorre essa discrepância.

Student: My aunt lived there, then she moved to Chicago

Native Speaker: Yeah?

Student: Yeah.

Native Speaker: She lived in Florida?

Student: Yeah.

Native Speaker: That's cool.

Student: How is there? The weather ... the music?

Native Speaker: Music? That's, most the same as here ... but we have a lot more bands ...

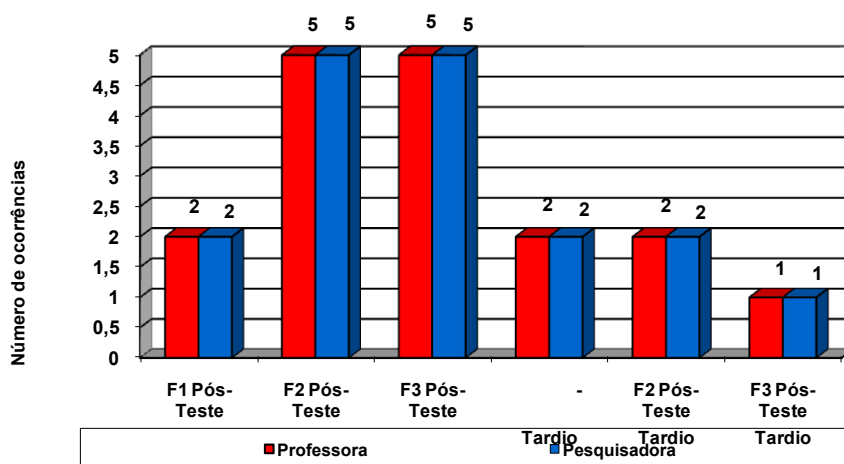
- bands that we haven't heard yet. I'm sure we will, soon. 1:14
 Student: Oh, you can tell me, then I can say if I know them.
 Native Speaker: Oh, (-) analysis
 Student: No (laughter).
 Native Speaker: Ah, sure, *you know*²⁷³, like... White straps... turned into (-) straps. 1:26
 Student: White straps?
 Native Speaker: (-), and, I saw them on a, on a poster here ... they were playing in Rio, last month. 1:36

O falante nativo fez uma observação sobre o conjunto musical usando o marcador em tom afirmativo e convincente. A expressão “Ah, sure”, que antecede o marcador *you know*, reforça o tom de certeza, o que levou a pesquisadora a concluir que a função F6 era a que se encaixava no contexto.

A função F8 atribuída pela professora seria apropriada no caso de haver hesitação por parte do falante. Esse é um aspecto que geralmente acompanha essa função.

Como ilustra o Gráfico 3, há plena concordância entre a pesquisadora e a professora em relação a todas as funções utilizadas pelos alunos nessas conversas.

Gráfico 3: Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – alunos – *you know* no pós-teste e no pós-teste tardio.



Como demonstra o Gráfico 4, em uma das conversas do pós-teste tardio, a pesquisadora encontrou, na fala dos nativos, três ocorrências da função F3, enquanto a professora encontrou duas. Uma dessas funções foi considerada pela professora como F8 (Preenchedor verbal).²⁷⁴

²⁷³ F6: pesquisadora / F8: professora.

²⁷⁴ Termo original em Inglês: *verbal filler*.

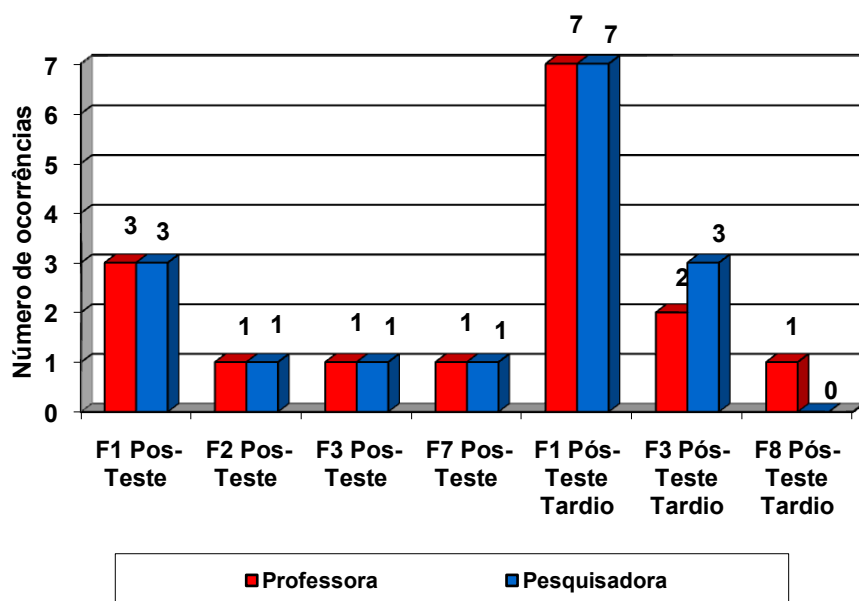
Vejam os esse trecho da conversa.

- ST – You work in USP
 NS – Yes, I work at USP, yeah 4:17
 ST1 – Huh, when, what’s the, what’s the (inaud), what’s the =
 NS – what’s the difference
 ST2= difference, what’s = the (-) today and twenty years ago? 4:45
 NS1-The big difference from twenty years ago is internet. So, uh, now I remember the time=
 ST- yeah
 NS 1 = before it, you know?²⁷⁵ uh, I think that (- -) for my life that’s the one
 ST- hum, hum
 NS 2 = thing that has made another difference (- - -) computers hardly existed, people didn’t have access to them, uh, half the system (-) so, you know/²⁷⁶ people won’t let us. So, I would say, certainly in my life, that’s been one very big difference. 4:58/5:18/5:26

A professora pode ter considerado essa função como sendo de preenchimento verbal, devido à hesitação que marcou a fala do nativo proferida logo em seguida. No entanto, devemos observar que *you know*, nesse contexto, está com uma entonação interrogativa. Como preenchedor verbal, a entonação seria afirmativa.

A marca de hesitação pode ter ocorrido devido à pausa obrigatória usada para acomodar o sinal de afirmação do aluno, i.e., “hum, hum”.

Gráfico 4: Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – falantes nativos – *you know* no pós-teste e no pós-teste tardio.



²⁷⁵ F3: pesquisadora / F8: professora.

²⁷⁶ F1: pesquisadora / F1: professora.

Não há desacordos em relação às conversas ilustradas nos Gráficos 5 e 6. A confiabilidade interna, nesse caso, é total.

As funções encontradas pela professora e pela pesquisadora foram as mesmas, possivelmente pelo fato de o marcador *I mean* ter ocorrido pouquíssimas vezes no discurso tanto dos alunos como dos falantes nativos, o que minimiza o risco de múltiplas interpretações.

Gráfico 5: Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – alunos – *I mean*, no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio

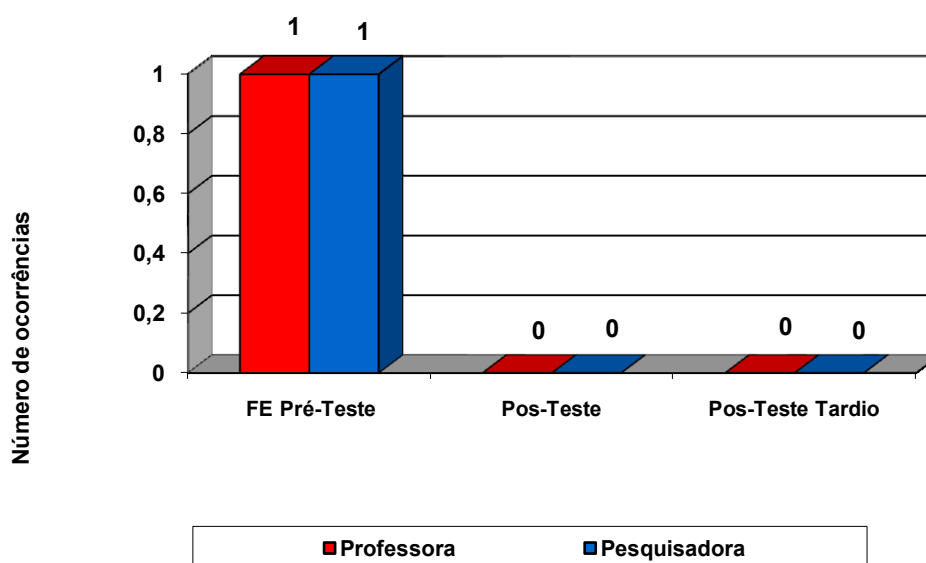
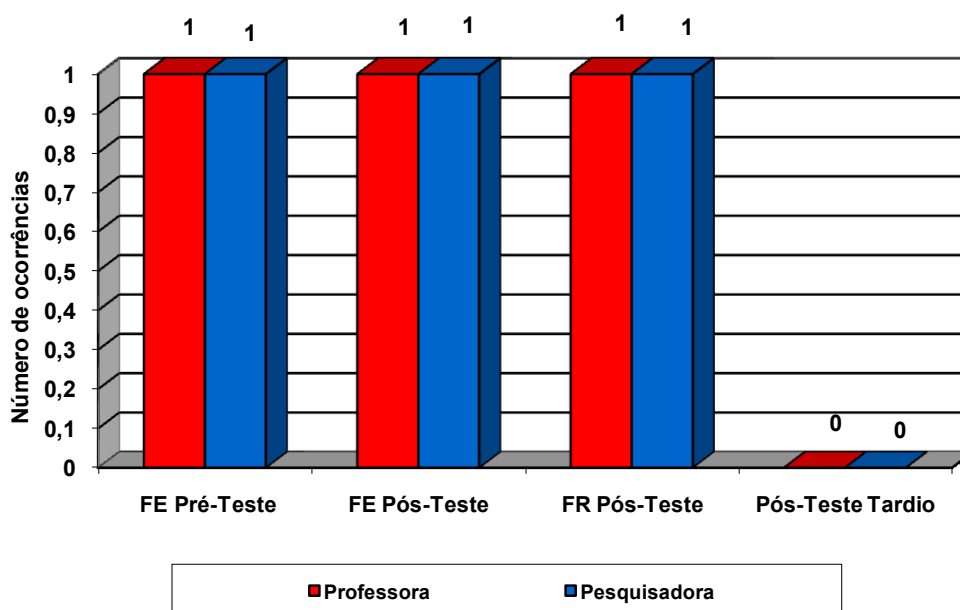


Gráfico 6: Comparativo (confiabilidade interna) entre pesquisadora e professora – falantes nativos – *I mean*, no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio.



Concluindo, há três situações de discordância entre a pesquisadora e a professora, que, segundo nos parece, não podem ser justificadas. Uma delas está ilustrada no Gráfico 1, a outra, no Gráfico 2, e a última, no Gráfico 4, conforme se observa nos comentários nos trechos acima. As demais funções discordantes foram justificadas pelo fato de ser possível, naqueles contextos, a ocorrência concomitante de funções encontradas pela pesquisadora e pela professora.

Considerando que, na maioria das situações analisadas, houve concordância entre a pesquisadora e a professora, e, em duas situações de discordância, também se pôde observar a ocorrência das demais funções encontradas, podemos considerar que esse trabalho apresenta confiabilidade interna.

3.6 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesta pesquisa foram utilizados instrumentos de avaliação e de intervenção. Os instrumentos de avaliação tiveram por objetivo avaliar a experiência e o conhecimento dos alunos em relação à língua inglesa. Os de intervenção foram usados no tratamento.

3.6.1 Instrumentos de Avaliação

3.6.1.1 Questionário

O objetivo do questionário inicial foi verificar se os participantes tinham experiência com a língua inglesa em contextos naturalísticos, pois, caso já houvesse algum aluno com essa experiência, não se poderia saber se os resultados obtidos ao final seriam devidos a isso ou ao tratamento. Dessa maneira, evitou-se o problema de focar a instrução em aspectos da língua que já fossem do conhecimento dos participantes, o que invalidaria a pesquisa.

É importante salientar que o questionário constou de perguntas abertas para que os alunos pudessem expressar-se livremente, sem nenhum tipo de influência ou indução.²⁷⁷

Por ocasião da pesquisa, nenhum dos participantes havia vivido em um país de língua inglesa. Com poucas exceções, a maioria também nunca havia viajado para algum desses países. Os que o fizeram participaram por poucos dias somente de viagens de lazer, nunca de estudos. Apenas alguns haviam tido oportunidade de conversar com falantes nativos. Mesmo assim, por pouco tempo. Concluindo, nenhum desses alunos tinha vivência plena da língua-alvo nem havia sido submetido a uma abordagem de ensino semelhante ao FonF.

3.6.1.2 Testes

O objetivo do pré-teste foi verificar se os participantes da pesquisa usavam os marcadores-alvo, e, nesse, com que frequência e funções. Quanto ao pós-teste, a intenção foi averiguar o sucesso ou insucesso do tratamento. Com o pós-teste tardio (*delayed post-test*), procuramos ver se os resultados do tratamento persistiram. Por tal motivo, foi aplicado um mês após o pós-teste.

Tanto o pré-teste²⁷⁸ como os dois pós-testes²⁷⁹ consistiram de uma conversa entre pares de participantes e de falantes nativos.

Para os três testes aplicados foram considerados os princípios da Interação Estratégica de Di Pietro (já mencionada nesse trabalho), em que se baseia a intensificação da interação, i.e., os alunos e os falantes nativos foram encorajados a agir naturalmente durante as conversas, em vez de desempenharem um papel.

Um outro aspecto muito importante foi que alunos e falantes nativos submetidos tanto ao pré-teste como aos dois pós-testes não se conheciam. Para cada teste, pré, pós e pós-teste tardio, foram escolhidos falantes nativos diferentes, com o objetivo de garantir distância entre não-nativos e nativos.

Essa distância caracteriza as situações como totalmente assimétricas, o que é altamente vantajoso, uma vez que, em tais casos, não há experiências prévias compartilhadas.²⁸⁰

²⁷⁷ Ver apêndice A deste trabalho.

²⁷⁸ Ver apêndice B.

²⁷⁹ Ver apêndice I.

²⁸⁰ Já foi citada neste trabalho a afirmação de Hartley (1993) e de Pirsig (apud NIKULA, 1996) a esse respeito, ou seja, que a falta de experiências prévias compartilhadas propicia o uso de marcadores.

Brown e Levinson (1978), assim como Östman (1981),²⁸¹ também argumentam que a distância entre os interlocutores interfere no uso dos marcadores pragmáticos. Segundo Östman, quanto maior for o grau de intimidade entre as pessoas, menos freqüente será o uso de marcadores pragmáticos, para preservação e/ou atenuação da face dos interlocutores. Por esse motivo, tivemos o cuidado de trocar os falantes nativos a cada teste. As conversas foram, portanto, entre estranhos, o que lhes deu a oportunidade de se envolverem no que PIRSIG (1973, apud NIKULA, 1996, p. 61) chama de [...] *se envolver em conversa de conhecimento, aprendendo alguma coisa um do outro e de seus respectivos países*.^{cclii}

Em tais situações, os interlocutores, na maioria das vezes, empenham-se em preservar a própria face bem como a do outro. A situação e/ou o tema da conversa foram criados pela pesquisadora dentro dos limites de desempenho desses alunos, tendo como base a avaliação feita pelos professores, que já os conheciam do Avançado I.

Na interação, os sujeitos tinham que lidar com situações de ameaça à face, portanto, apelar para o processo de figuração, i.e., usar marcadores pragmáticos para preservação e/ou restauração da própria face assim como da de seus interlocutores. Mas em nenhum momento esse fato foi mencionado para os alunos e falantes nativos. Os temas fornecidos foram, por esse motivo, pedidos, ofertas, reclamações, sugestões, entre outros, que são altamente ameaçadores à face do interlocutor.²⁸² As situações criadas foram também abertas para que os sujeitos da pesquisa tivessem que solucionar um problema interativo e gerenciar a situação de ameaça à face.

A – Pré-teste

A cada aluno e a cada falante nativo foi entregue uma folha de papel contendo os temas sobre os quais eles deveriam conversar.²⁸³ A pesquisadora os instruiu a lerem os tópicos durante alguns minutos e, depois, esquecerem o papel e iniciarem a interação. Foi também recomendado que poderiam conversar sobre outros tópicos se isso os deixasse mais à vontade. O importante era que eles se sentissem confortáveis e interagissem naturalmente. Não seria vantajoso que ficassem presos a instruções ou desempenhassem um papel que não condizia com a sua atitude verdadeira. O importante era que se sentissem como se fossem eles próprios, mesmo que isso fosse de encontro à opinião do outro. Eles não teriam que concordar com nada que não espelhasse suas verdadeiras idéias.

²⁸¹ Ver revisão bibliográfica sobre as funções dos marcadores pragmáticos, capítulo 2, seção 2.2.2.

²⁸² Ver os testes nos apêndices B e I.

²⁸³ Ver apêndice B.

Obviamente, atitudes desse tipo acarretam uma ameaça à face dos interlocutores.

Nosso objetivo era saber como eles lidariam com tal aspecto. Além do mais, as interações precisavam ser espontâneas, naturais e verdadeiras. Os falantes nativos e os alunos foram dispostos em pares. Cada par tinha um gravador e ocupou uma sala, ou seja, cada sala foi ocupada apenas por um par de cada vez.

Após terem estudado as situações dadas pela pesquisadora, o aluno e o falante nativo conversaram durante aproximadamente quinze minutos. A estratégia de dispor os alunos e falantes nativos em pares visou a uma interação mais clara, portanto, mais compreensível do que quando há mais de duas pessoas interagindo ao mesmo tempo.

B – Primeiro Pós-Teste

Após um período de dois meses de tratamento, os alunos foram submetidos a um pós-teste nos mesmos moldes do pré-teste. Os temas, porém, foram ligeiramente diferentes daqueles do pré-teste, para que os alunos (que eram os mesmos) não o achassem enfadonho e assim se sentissem motivados.²⁸⁴ O pós-teste foi aplicado mais ou menos uma semana após o término dos procedimentos de intervenção.

Conforme já foi mencionado, os falantes nativos não foram os mesmos do pré-teste pelos motivos já citados.

C – Segundo Pós-Teste (ou Pós-Teste Tardio)

Os temas foram os mesmos utilizados no primeiro pós-teste, mas diferentes dos do pré-teste. Mais uma vez, foi dito aos alunos que poderiam falar também de outros assuntos.

É importante esclarecer que, anteriormente aos pós-testes, em nenhum momento foi dito aos alunos que eles deveriam usar os marcadores *you know* e *I mean* durante as interações com os falantes nativos, apenas que deveriam conversar e expressar-se livremente como desejassem.

²⁸⁴ Ver apêndice I.

3.6.2 Instrumentos de Intervenção

Os instrumentos de intervenção utilizados neste experimento vêm da instrução baseada no FonF. Pelos resultados dos estudos, fica claro que, para se operacionalizar o FonF, o uso de uma associação de técnicas aumenta as possibilidades de sucesso do tratamento, já que assim se pode suprir alguma desvantagem, em grau maior ou menor, que todas apresentam .

Os aprendizes também respondem de maneira diferenciada a técnicas diferentes. Além disso, a capacidade de atenção do aprendiz aumenta quando se usa uma variedade de estratégias para apresentar a informação (ALLPORT; ANTONIS; REYNOLDS, 1972, conforme relatado por SCHMIDT, 1995, apud DOUGHTY; WILLIAMS, 1998). Isso é importante para que os insumos sejam internalizados, i.e., se transformem em *intake*.

Não se pode esquecer, porém, que não se deve em momento algum perder o foco comunicativo, para que possamos [...] *acionar os processos de aquisição*²⁸⁵(SKEHAN, 1996, p. 42).

Em vista disso, foi usada uma combinação de técnicas e estratégias, como já foi citado. Todas as observações feitas a respeito dos marcadores, assim como da instrução baseada no FonF, contribuíram para essa escolha, que se inspirou principalmente nas pesquisas de Doughty e Varela (1998), Doughty e Williams (1998), White e outros (1991), Nikula (1996) e Pirainen-Marsh (1995).

Os procedimentos usados para o FonF foram a intensificação e o processamento dos insumos, a intensificação da interação e as reformulações.

Apesar das considerações tecidas a respeito de a abordagem reativa ser mais apropriada para o ensino comunicativo e para o caso de os alunos terem a mesma língua, o que ocorreu nesta pesquisa, este trabalho contemplou a abordagem pró-ativa, uma vez que já se tinha um aspecto lingüístico selecionado com base em resultados de estudos já apresentados na justificativa deste trabalho, i.e., a dificuldade dos falantes estrangeiros de usarem marcadores pragmáticos adequadamente, gerando com isso problemas de ordem interacional.

²⁸⁵ *Trigger the acquisitional processes.*

Como também já foi ressaltado, apesar de a polidez lingüística e o uso de marcadores serem uma característica universal, bem como de haver semelhança de muitos marcadores em línguas diferentes, suas funções interpessoais podem também diferir em diferentes línguas.

Portanto, cremos que os critérios aqui estabelecidos para a escolha dos marcadores são compatíveis com os critérios 1, 2 e 4 sugeridos por Harley (1993), mencionados na revisão bibliográfica deste trabalho.

Os marcadores *you know* e *I mean* foram adequadamente incluídos nas diversas situações, obedecendo ao tema de cada unidade.²⁸⁶

Antes do início das aulas, cada professor recebeu um resumo das funções-alvo da pesquisa com alguns exemplos. Eles deveriam reestudar essas funções antes de pôr em prática os procedimentos. Foram orientados também sobre o que deveriam dizer durante a intensificação dos insumos orais e o diálogo para a intensificação dos insumos visuais e do processamento dos insumos.²⁸⁷

Notemos que as funções dos marcadores, tanto na parte da intensificação dos insumos orais como nos diálogos, conforme já explicado, estão em cor diferente para chamar a atenção dos professores. O objetivo dessa abordagem foi prevenir que eles esquecessem as funções que estavam sendo focadas naquela unidade, ou as confundissem com outras, já que não estavam acostumados a lidar com esses aspectos. Também revimos cada procedimento e cada função antes do início de cada aula. Os alunos tiveram acesso apenas ao diálogo (mostrado em transparência), com os marcadores em negrito (intensificação visual dos insumos), sem as funções, que foram ligeiramente explicadas depois (processamento dos insumos), dentro do contexto comunicativo. Nessa ocasião, os professores também construíram alguns diálogos, que foram comparados com os da pesquisadora e, depois, discutidos.

Algumas vezes, após as discussões e reflexões, os diálogos foram reconstruídos por meio de elementos e idéias levantados tanto pela pesquisadora como pelos professores. A técnica de fazer com que eles construíssem diálogos visou a maior conscientização e participação, portanto, ao maior entrosamento com as funções selecionadas, para que esse conhecimento fosse mais bem internalizado. Dessa maneira, o conhecimento e uso das funções em cada unidade acabou tornando-se mais natural. Cabe também mencionar que o tema em cada unidade foi mantido durante todos os procedimentos, para que não houvesse discrepância em relação ao livro-texto e assim não ficasse prejudicada a compreensão dos alunos. O FonF foi diluído na unidade mediante os vários procedimentos mencionados, descritos a seguir.

²⁸⁶ Para melhor compreender a inclusão descrita nesta seção, ver nos anexos B, D e E as cópias completas das unidades utilizadas neste estudo.

²⁸⁷ Ver apêndices C e D para a unidade 8, E e F para a unidade 9, G e H para a unidade 10.

3.6.2.1 Intensificação Oral dos Insumos

Os professores iniciavam a aula comunicativa da maneira tradicional, i.e., introduzindo e falando um pouco sobre o tópico da lição, usando o vocabulário apropriado e procurando extrair a opinião e as idéias dos alunos sobre o tema em questão por meio de perguntas. Durante esse processo, os professores davam também sua própria opinião, ocasião em que usavam os marcadores discursivos na função previamente selecionada pela pesquisadora e também estudada por eles.²⁸⁸

Esse procedimento corresponde à intensificação oral dos insumos, que geralmente era dada (mas não necessariamente) por meio de atividades do livro denominado *Starting Point*.²⁸⁹ Dessa maneira, as sugestões dadas bem como os marcadores eram incluídos na lição, comunicativamente, conforme os preceitos do FonF, ou seja, sem que se perdesse o foco comunicativo. É importante ressaltar que os professores deixavam os alunos bastante à vontade em relação a usarem ou não os marcadores que estavam sendo alvo da intensificação dos insumos orais. Nessa fase, em nenhum momento foi requisitado o uso desses marcadores ou mencionado algo a respeito deles. Os professores limitavam-se apenas a fornecer os insumos.

Após os alunos terem interagido bastante nessa fase inicial, os professores passavam para a etapa seguinte da aula, que podia ser tanto a intensificação visual dos insumos e o processamento dos insumos, como o conteúdo normal do livro, porém, sempre que possível, abordando os insumos orais de *you know* e *I mean* (nas funções previamente selecionadas para aquela unidade) de maneira natural e sem exageros. Dessa forma, a intensificação oral e visual dos insumos, juntamente com o processamento, e as reformulações poderiam ser dadas tanto na mesma aula como na aula seguinte, dependendo de alguns fatores, tais como tempo disponível dentro do cronograma da Instituição, devido a provas ou a outras atividades necessárias. No entanto, com exceção de uma ocasião, esses procedimentos foram sempre dados na mesma aula. Nessa ocasião, a intensificação visual e o processamento dos insumos foram dados na aula seguinte. Entretanto, antes de iniciar, o professor forneceu novamente os insumos acentuados orais, dessa vez relacionados a uma outra parte da mesma unidade, para não repetir o que havia feito na aula anterior, o que poderia ficar enfadonho.

²⁸⁸ Ver apêndices C para a unidade 8, E para a unidade 9 e G para a unidade 10.

²⁸⁹ Ponto Inicial.

O objetivo foi não apenas rever os marcadores nas funções específicas, mas também fazer uma transição mais natural para o diálogo (*Function focus*²⁹⁰: intensificação visual dos insumos e processamento dos insumos).

3.6.2.2 Intensificação visual dos insumos / Processamento dos insumos / Reformulações (*Function Focus*)

Designamos esta seção de Foco na Função para associá-la ao Foco na Gramática²⁹¹ do livro e assim lembrar aos professores que, como no Foco na Gramática, eles deveriam, após a intensificação visual dos insumos, dar uma ligeira explicação das funções ali destacadas. Portanto, o Foco na Função corresponde ao Foco na Gramática do livro, mas, neste caso, o foco é na função do marcador. Envolve a intensificação visual dos insumos, o processamento dos insumos e as reformulações.

Obviamente, essa terminologia não foi em nenhum momento transmitida aos aprendizes. Eles foram apenas submetidos ao tratamento.

Uma vez que a intensificação oral dos insumos é uma abordagem bastante implícita, portanto, passível de não ser notada, optamos também pelos procedimentos aqui destacados. Nesse ponto, o professor, usando ainda o mesmo tópico da unidade, mostrava aos alunos transparências com exemplos de interações (diálogos) contendo os marcadores *you know* e *I mean* nas funções específicas para a unidade em questão, ou seja, as mesmas da intensificação oral dos insumos. Os marcadores foram acentuados em negrito (intensificação visual dos insumos / *realce*²⁹²) para chamar a atenção dos alunos.²⁹³ Conforme já foi citado, formas acentuadas visualmente são mais notadas do que as que não são. O mesmo se aplica ao caso de funções. Como esses marcadores não estão presentes nas unidades, os diálogos tiveram que ser construídos. As situações foram criadas de tal forma que os marcadores *you know* e *I mean*, em uma determinada função (uma das funções selecionadas previamente para aquela unidade), se encaixavam perfeitamente no contexto.

²⁹⁰ Foco na função.

²⁹¹ Termo em Inglês: *grammar focus*.

²⁹² Termo em Inglês: *highlighting*.

²⁹³ Ver apêndices D para a unidade 8, F para a unidade 9 e H para a unidade 10.

No caso da polidez, foram criadas situações apresentando um problema interacional que exigia a preservação ou processo de figuração da face dos interlocutores, portanto, o uso dos marcadores em questão.

O professor lia o diálogo para os alunos dando a correta entonação aos marcadores (FonF entonacional²⁹⁴ e intensificação visual²⁹⁵). Depois dessa leitura, estabelecia o diálogo com alguns aprendizes, sempre com a entonação acentuada.

Após a apresentação, os sujeitos eram dispostos em pares e praticavam o diálogo, desempenhando os papéis ali mencionados. Para planejarmos isso, inspiramo-nos em Nikula (1996) e Piirainen-Marsh (1995). Os participantes podiam adicionar inovações, se assim o desejassem, pois isso lhes daria a oportunidade de criar bem como de agir como eles próprios o fariam, o que aumentaria o nível de envolvimento, tornando, portanto, a atividade mais significativa. Essa técnica está de acordo com os papéis nos cenários²⁹⁶ de Di Pietro, na qual se baseia a interação estratégica²⁹⁷, i.e., [...] *o aluno interpreta ele mesmo dentro da estrutura do papel*²⁹⁸ (DI PIETRO (1994, p. 67). Vale salientar mais uma vez que a intensificação da interação se baseia na interação estratégica. Essa é a terceira fase das atividades.

À proporção que os alunos praticavam o diálogo, o professor circulava entre os grupos, fornecendo *feedback* sempre que algum aluno deixava de usar o marcador necessário²⁹⁹ ou o usava indevidamente. Aqui inspiramo-nos também em Doughty e Varela (1998), seguindo os mesmos procedimentos sugeridos por essas autoras. Esse feedback consistia de

- a) repetição da frase do aluno com entonação crescente, i.e., de pergunta (questionando) para chamar a atenção dele;
- b) reformulação com entonação decrescente (para demonstrar que é uma afirmação, e não uma pergunta) com o objetivo de fornecer-lhe a forma da LE, no caso o marcador.

Conforme já mencionado anteriormente, os estudos em aquisição demonstram que os adultos fornecem evidência negativa às crianças, fazendo uso freqüente de reformulações.³⁰⁰ Essa estratégia é também freqüente entre crianças falantes e não falantes nativos.

²⁹⁴ O termo entonacional está sendo traduzido literalmente do vocábulo Inglês *intonational*. Embora possa ser considerado um anglicismo, está sendo usado por não ter sido encontrado um termo mais adequado em Português.

²⁹⁵ Original em Inglês: *intonational Focus on Form and visual enhancement*.

²⁹⁶ Original em Inglês: *scenarios roles*.

²⁹⁷ Original em Inglês: *strategic interaction*.

²⁹⁸ *Student plays self within the framework of the role*.

²⁹⁹ Ver revisão bibliográfica, onde citamos Brinton (1996), que explica as conseqüências da ausência de marcadores no nível pragmático.

³⁰⁰ Original em Inglês: *recasts*.

A produção dos alunos, associada ao retorno fornecido pelo professor mediante essas duas estratégias, possibilitava a reestruturação da interlíngua dos aprendizes. Após os alunos terem praticado os diálogos, o professor perguntava-lhes se tinham notado alguma coisa.

Nesse ponto, ele mencionava os marcadores acentuados, dava aos alunos breves explicações acerca das funções que eles estavam usando naquele contexto e falava da importância e da necessidade do uso dos marcadores naquelas funções, nos contextos específicos (processamento dos insumos). Essas explicações eram dadas da maneira mais simples possível, sem o uso de termos técnicos.

Levando em consideração vários estudos experimentais, Doughty e Williams explicam:

No conjunto, estas descobertas certamente sugerem que o foco na forma explícito é melhor do que a aprendizagem implícita para as regras mais simples. As descobertas são menos precisas para as regras complexas, as quais geralmente parecem ser difíceis para os aprendizes em todas as condições (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 232-233).^{ccliii}

Esse foi outro motivo para a escolha dos insumos visuais intensificados e do processamento dos insumos.

Passemos então para a próxima etapa.

3.6.2.3 Intensificação da Interação: Produção do Aluno / Retorno do Professor /

Metaconversa³⁰¹

Nesta etapa, os alunos desempenharam papéis em atividades de interpretação³⁰², porém de maneira bem mais livre. Como a intensificação da interação é baseada na interação estratégica proposta por Di Pietro (1994), esta etapa segue todas as suas fases, ou seja, Fase 1, composta de Pré-preparação para a aula e Ensaio, Fase 2, da qual faz parte o Desempenho, e, finalmente, Fase 3, que compreende o *Debriefing*.³⁰³ A última fase sempre ocorria na aula seguinte, nas turmas de segundas e quartas-feiras e de terças e quintas-feiras. Isso porque não havia tempo para desenvolver todos os procedimentos preestabelecidos em uma aula de uma hora e meia. No entanto, na aula seguinte, antes do início da atividade, o professor sempre fazia uma revisão de maneira comunicativa, por meio de conversas com os alunos, nas quais ele dava a intensificação oral dos insumos e revia o diálogo (intensificação visual dos insumos).

³⁰¹ Termo original: *metatalk*.

³⁰² *Role play*.

³⁰³ *Debriefing* significa discussão, um tipo de revisão de alguma atividade sobre a qual se fala. Nesse contexto, é uma atividade durante a qual os aprendizes discutem o seu desempenho.

A - Fase I

a) Preparação anterior à aula

Esta fase também foi abordada de maneira diferente em cada unidade, por exemplo, os professores aproveitaram o tema da unidade 8, *Buying and selling*,³⁰⁴ e da seção *The power advertising*^{305, 306} e deram aos alunos gravuras de produtos bem controvertidos, que eles deveriam tentar vender.³⁰⁷

Logo após terem discutido os tópicos das gravuras, os alunos foram instruídos para, em pares, criar situações interacionais (diálogos). Cada par deveria fazer um diálogo baseado em uma figura diferente.

As figuras mostravam invenções bastante estranhas, o que foi proposital para que os alunos criassem situações controvertidas e gerassem, portanto, um problema interacional.

Isso os forçaria a usar *you know* na função de polidez positiva (Polidez positiva / Conhecimento atributivo) e *I mean* nas funções de expansão de idéias e de reparo / polidez negativa, dadas nessa unidade.

Na unidade 9, foram disponibilizados vários tópicos sobre os quais eles construíram os diálogos. Cada grupo escolheu um tópico e criou um diálogo.

Quanto à unidade 10 (*Language and communication*³⁰⁸), os professores aconselharam os alunos a criar conversas baseadas em temas da atualidade ou em sua área profissional.

b) Ensaio

Após essas instruções, os alunos planejaram os cenários. Os professores agiram como orientadores durante todo o tempo, advertindo-os sempre que necessário, principalmente no sentido de criarem situações que apresentassem um problema interacional que exigisse o processo de figuração e, portanto, o uso de marcadores.

³⁰⁴ Esses termos significam “Comprando e vendendo”.

³⁰⁵ Esses termos significam “O poder da propaganda”.

³⁰⁶ Ver anexo B para a unidade 8 do livro texto.

³⁰⁷ Ver as gravuras no anexo C.

³⁰⁸ Linguagem e comunicação.

Obviamente, eles orientavam os alunos sem mencionar esses termos. Enquanto os alunos trabalhavam, os professores, cada um em sua sala, circulavam entre os grupos orientando-os.

Fase 2: Desempenho

Nesta segunda fase, ou seja, de Desempenho, os alunos discutiram suas idéias e depois desempenharam os papéis que haviam criado em seus respectivos grupos, sempre usando os marcadores *you know* e *I mean* nas funções que haviam aprendido. Porém, de maneira diferente do desempenho da interação estratégica, todos os grupos atuaram simultaneamente enquanto o professor circulava pela sala, fazendo uso da repetição da(s) frase(s) dos alunos com entonação crescente, sempre que estivesse faltando o marcador adequado, e fornecendo as reformulações com entonação decrescente. Algum tempo após os trabalhos em grupo ou em pares, os alunos desempenharam seus papéis na frente da sala. Em uma das turmas, essa apresentação aconteceu na aula seguinte devido ao tempo disponível. Porém, segundo Di Pietro e Doughty e Varela, o fato de se deixar essa apresentação para uma aula seguinte não afeta os resultados.

Ainda seguindo Doughty e Varela, não interferimos nessa fase, evitando assim causar constrangimento aos alunos. Esse é o momento de deixá-los mais à vontade para que a interação possa fluir. Essas autoras observam que apresentações na frente da sala, assim como *panel discussions*³⁰⁹, não são atividades próprias para procedimentos de intervenção, pois os alunos param de falar e ainda precisam de tempo para se recompor, o que interrompe a comunicação. A experiência que temos a esse respeito tem demonstrado que os alunos muitas vezes até esquecem o que estavam dizendo. Mesmo em atividades nas quais a intervenção é mais apropriada, esta deve ser breve. Além do mais, devemos lembrar que nessa fase os alunos já passaram por vários procedimentos durante os quais receberam *feedback*. Portanto, o professor limitou-se a assistir as apresentações, que foram, inclusive, gravadas em vídeo.

³⁰⁹ Discussões em grupo.

Fase 3: Debriefing

Mais uma vez, inspirando-nos em Doughty e Varela (1998), na aula seguinte à da apresentação, providenciamos para que os alunos assistissem ao vídeo e fizessem uma avaliação quanto aos aspectos que precisavam ser melhorados no seu desempenho e no dos colegas. Essa fase corresponde a fase 3 (*Debriefing*) da interação estratégica.

A técnica de se discutirem os aspectos que estão sendo alvo do FonF, a metaconversa, é importante, em virtude de também contribuir de maneira relevante para a reestruturação da interlíngua dos aprendizes.

As interações nas tarefas de *role plays*³¹⁰ tiveram como objetivo cobrir as tarefas de negociação: verificadores de compreensão, pedidos de clarificação, verificadores de confirmação e pedidos de repetição que incluem a intensificação da produção do aluno, tarefas que ajudam também na reestruturação da interlíngua.

Mais uma vez, usando os mesmos procedimentos efetuados por Doughty e Varela (1998), os professores foram instruídos a registrar diariamente (em um diário de classe previamente elaborado por eles e pela pesquisadora) suas impressões sobre as tarefas executadas.

Devido ao pouco tempo de que dispunham, por ministrarem muitas aulas e, ainda, por estarem comprometidos com o projeto, o que exigiu deles um estudo complementar e planejamento extra, os professores limitaram-se a relatar sua experiência de um modo geral, i.e., a experiência que se aplicava às três unidades utilizadas.

O Quadro 6 resume as fases e etapas da intervenção.

³¹⁰ Interpretações.

Quadro 7: Fases de Intervenção.

<p>Intensificação oral dos insumos.</p>	<p>Através de conversas com os alunos na fase inicial da aula. Os professores introduziam o tópico da lição, falando sobre ele e extraindo as opiniões dos alunos. Durante esse processo, forneciam o insumo em questão. O insumo foi também dado durante outras fases da lição, sempre que havia oportunidade.</p>
<p>Intensificação visual dos insumos / Processamento dos insumos / Reformulações.</p>	<p>A intensificação visual dos insumos deu-se através de diálogos, que foram projetados por meio de transparências. Os marcadores foram acentuados em negrito. As reformulações eram fornecidas sempre que necessário, enquanto os alunos praticavam os diálogos entre si. O processamento dos insumos ocorria após a prática dos diálogos.</p>
<p>Intensificação da interação: Produção do Aluno / Retorno do Professor / Metaconversa</p>	<p>Fase 1 Preparação anterior à aula: O professor dava instruções. Os alunos discutiam o tema a ser preparado. Ensaio: Os alunos planejavam os cenários. Os professores agiam como orientadores. Fase 2 Desempenho: 2.1 Os alunos desempenhavam os papéis que haviam criado em seus respectivos grupos, usando os marcadores <i>you know</i> e <i>I mean</i> nas funções que haviam aprendido. Todos os grupos atuaram simultaneamente enquanto o professor circulava entre eles, fornecendo as reformulações sempre que necessário. 2.2 Os alunos desempenhavam seus papéis na frente da sala. O professor limitava-se a assistir à apresentação. Fase 3 Debriefing: Os alunos assistiam ao vídeo e faziam sua avaliação quanto aos aspectos que precisavam ser melhorados no seu desempenho e no dos colegas.</p>

3.6.3 Materiais Utilizados

Para implementar as estratégias do FonF foi utilizado o mesmo livro-texto adotado pela Instituição para o Nível Avançado, nível no qual esses alunos se encontravam na ocasião. Tratava-se do livro *Passages: an upper level multi-skills course*, de Richards e Sandy (2001),³¹¹ do qual foram utilizadas três unidades: a 8, a 9 e a 10.

A decisão de manter o mesmo livro-texto para executar o FonF deveu-se ao fato de se pretender que as atividades se mantivessem o mais naturais possível, sem representar uma ruptura radical em relação às atividades do livro, com as quais os alunos já estavam acostumados. Uma vez que os marcadores nas funções-alvo foram gradativamente inseridos nas lições, essa decisão contribuiu para manter a naturalidade do processo. Além do livro-texto, os professores fizeram uso de figuras da unidade 8, que mostravam invenções bem atípicas. Como já foi explicado, essas figuras serviram de base para uma das estratégias utilizadas no desenvolvimento dessa unidade.

Os demais materiais constam de transparências, projetadas durante a atividade, que apresentaram os insumos visuais intensificados.

³¹¹ Ver anexos B, D e E para as unidades 8, 9 e 10 do livro, utilizadas nas atividades do FonF.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E RESULTADOS

4.1 ANÁLISE

A verdade não é aquilo que é demonstrável; a verdade é aquilo que é inevitável.

ANTOINE DE ST. EXUPÉRY.^{ccliv}

Inicialmente, a análise foi feita contando-se as ocorrências das formas dos marcadores *you know* e *I mean* que apareceram em cada uma das conversas no pré-teste, no discurso tanto dos falantes nativos quanto dos alunos. A partir daí, foi construído um gráfico que nos mostra, em termos numéricos, o quadro geral da situação anterior ao tratamento.³¹²

Uma vez que o número de vezes em que *you know* apareceu na produção dos aprendizes foi relativamente alto, foi verificada também a distribuição da forma desse marcador por aluno, em todas as 21 conversas que compuseram o pré-teste. Mais uma vez, foi construído um gráfico que ilustra essa distribuição, uma tabela que fornece os percentuais de ocorrências dessas formas e uma outra representando as estatísticas do número de ocorrências das formas de *you know* por aluno.³¹³ Esta última tabela contém a média, a mediana e o desvio-padrão desses dados, a partir dos quais foi possível verificar o conhecimento dos alunos em relação ao uso dos marcadores selecionados para a instrução e, por conseguinte, a necessidade da instrução.

A seguir, foi verificada a evolução do desempenho dos alunos nos três testes por meio da frequência das ocorrências das formas dos dois marcadores e das percentagens correspondentes. Mais uma vez os dados foram ilustrados com gráficos.³¹⁴

³¹² Ver Gráfico 7 apresentado nos Resultados.

³¹³ Ver Gráfico 8 e Tabelas 1 e 2 em Resultados.

³¹⁴ Ver Gráficos 9, 10, 11 e 12 apresentados nos Resultados.

Até esse ponto, temos uma visão parcial dos resultados. Efetuamos então a interpretação das formas dos marcadores³¹⁵, interpretação que nos forneceu as funções dessas formas e, portanto, o quadro real da situação em cada um dos testes. A partir do Gráfico 13, são ilustradas tanto as ocorrências numéricas como os percentuais das funções detectadas no discurso dos alunos e dos falantes nativos durante as conversas que fizeram parte dos três testes. São também apresentadas tabelas com os dados estatísticos os quais complementam as informações mostradas nos gráficos.

4.2 RESULTADOS

Os valores dos fatores contextuais são negociáveis; eles podem mudar através da dinâmica da interação conversacional.
FRASER (1990).^{cclv}

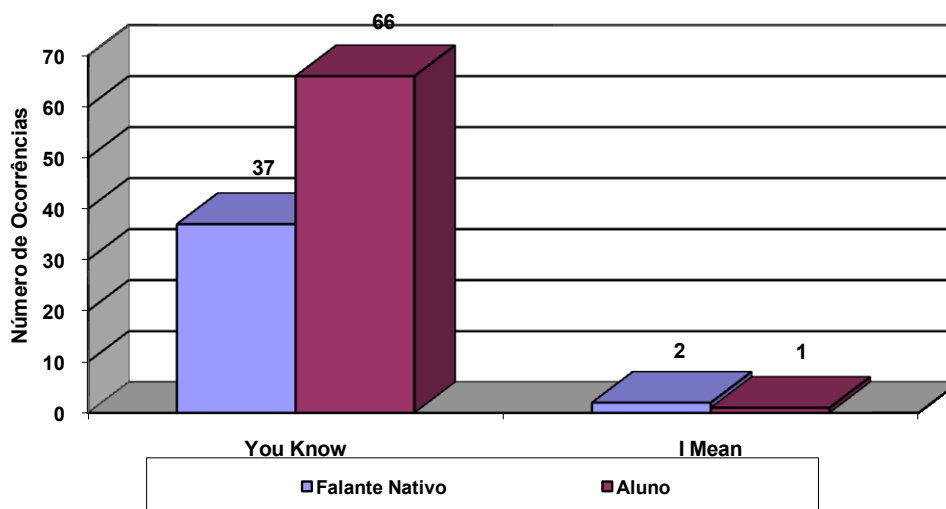
Esta seção é subdividida em três partes. Na primeira, são mostrados os resultados da abordagem de ensino com FonF para as funções dos marcadores *you know* e *I mean*, que foram alvo da instrução. Na segunda, apresentamos outras funções, pois, mesmo não tendo sido utilizadas no processo de ensino, ocorreram com uma frequência marcante. Na terceira, discutimos as possíveis razões para essas ocorrências e examinamos também as prováveis causas da queda na frequência de algumas funções nos dois pós-testes.

4.2.1 Formas de *You Know* e *I Mean*

O Gráfico 7 ilustra o número elevado do marcador *you know* presente no discurso dos alunos durante o pré-teste.

³¹⁵ Ver seção 3.4.2 – Análise Lingüística.

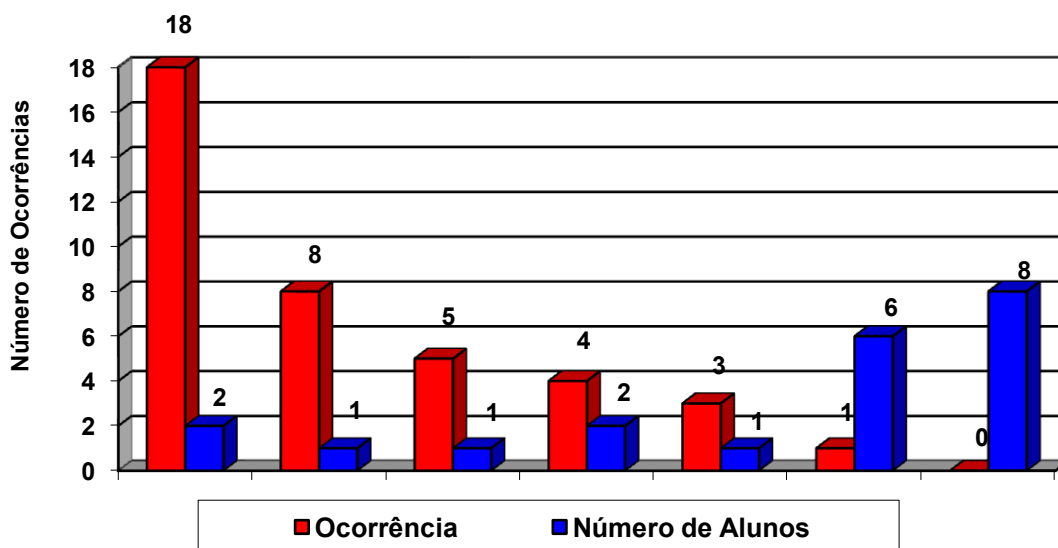
Gráfico 7: Número total de ocorrências de *you know* e *I mean* no pré-teste



Quando observamos o uso de *I mean*, verificamos que, apesar de o número de alunos ser superior ao de falantes nativos, eles o utilizaram com muito menos frequência do que os nativos.

A ocorrência elevada de *you know* apresentada no gráfico acima mostra-se também bastante assimétrica quando analisamos a sua distribuição por aluno. O Gráfico 8 revela essa distribuição nas 21 conversas, e a Tabela 1, que segue o gráfico, demonstra os valores percentuais das ocorrências.

Gráfico 8: Distribuição de ocorrências de *you know* por aluno no pré-teste



Por esse gráfico e pela tabela de percentagens (Tabela 1), podemos visualizar que a elevada incidência do uso de *you know* está concentrada em poucos alunos. Nem todos usaram o marcador durante as conversas. Quarenta e quatro ocorrências concentram-se em apenas três conversas. As 22 restantes distribuem-se em dezoito conversas.

Como demonstram os dados apresentados acima e na tabela abaixo, 38,0% dos alunos que participaram da pesquisa não fizeram uso do marcador *you know* em nenhum momento. Apenas dois são responsáveis pela ocorrência do marcador com 18 vezes cada um, o que corresponde a 9,5% do número de alunos. Um deles (4,8%) fez uso de *you know* 8 vezes; outro (4,8%), 5 vezes; dois alunos (9,5%) fizeram uso 4 vezes cada um; um aluno (4,8%), 3 vezes, e seis alunos (28,5%), apenas uma vez.

Tabela 1: Distribuição do número e percentuais de ocorrências de *you know* por aluno no pré-teste .

Quantidade de Alunos	Número de Ocorrências De <i>You know</i>		% de Alunos
2	18	36	9,5
1	8	8	4,8
1	5	5	4,8
2	4	8	9,5
1	3	3	4,8
6	1	6	28,5
8	0	0	38,0
21	Total	66	100,0

A Tabela 1 mostra que, apesar de a frequência de *you know* parecer alta, não foi o que ocorreu no geral. Com 38% dos alunos sem fazer uso desse marcador e 28,5% utilizando-o apenas uma vez fica evidente que o objetivo desse trabalho, ou seja, a instrução para o uso do marcador é válida.

A Tabela 2 fornece as estatísticas dessa distribuição.

Tabela 2: Estatísticas do número e percentuais de ocorrências de *you know* por aluno na situação de pré-teste.

Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Coefficiente de variação (%)
0	18	3,14	1,00	5,37	171,0

O desvio-padrão é uma medida de dispersão estatística relativa à média. No entanto, por ser uma medida de dispersão absoluta, apresenta limitações. De acordo com os padrões estatísticos, quanto mais próximo da média estiver o desvio-padrão, menos distantes estarão os dados. Conseqüentemente, quanto maior for o desvio-padrão, maior será a dispersão dos dados.

O coeficiente de variação, como o desvio-padrão, também é uma medida de dispersão, porém, relativa. O coeficiente de variação qualifica a dispersão de uma distribuição, ou seja, quanto menor for, maior a homogeneidade dos dados.

Pela Tabela 2, podemos constatar que a média de uso do marcador *you know* pelos alunos foi alta, ou seja, 3,14. Isso se deve ao fato de o marcador ter ocorrido 18 vezes no discurso de dois alunos. Tais freqüências elevaram a média do conjunto, que, conseqüentemente, não representa a maioria dos dados.

Nesse caso, a mediana (1,0), que é a medida central, é a mais adequada para esse conjunto de dados. Ela representa exatamente o centro da distribuição. Isso significa que a maioria das ocorrências da forma desse marcador ficou em 1,0.

Quanto ao desvio-padrão do uso do marcador, o valor numérico resultante (5,37) ficou distante da utilização média.

No caso do coeficiente de variação, temos um valor de 171%. Essa alta dispersão confirma o que o Gráfico 8 e a Tabela 1 traduzem, ou seja, que o padrão de espalhamento de todos os dados ocupa uma extensão correspondente a 171% da realização média, o que indica uma alta heterogeneidade no uso do marcador. Portanto, para esse grupo de alunos, vale a pena a instrução com FonF para algumas funções do marcador pragmático *you know*, pois, embora o Gráfico 7 mostre uma produção alta, nem todos os aprendizes o empregaram.

Uma vez que este trabalho está centrado no desempenho e desenvolvimento do aluno após a instrução com FonF, o desempenho do falante nativo, conforme explicado em 3.2, não é analisado. Por esse motivo, não é relevante o cálculo das estatísticas referentes ao número de ocorrências de *you know* por falante nativo.

Mencionamo-lo em apenas algumas situações, ou seja, quando isso se fez relevante. No entanto, os dados relativos à sua produção são apresentados.

Os Gráficos 9, 10, 11 e 12 apontam as ocorrências de *you know* e *I mean* nos três testes, bem como as respectivas percentagens. As percentagens demonstradas para cada teste baseiam-se no total de ocorrências nos três testes.

Cumpre ressaltar que esses gráficos, bem como a Tabela 1, mostram-nos apenas a forma dos marcadores *you know* e *I mean*. As funções permanecem ocultas. É preciso que se tenha acesso a essas funções para que se possa ter um quadro completo da situação. Tais funções são mostradas a partir do Gráfico 13.

Gráfico 9: Número total de ocorrências de *you know* para falantes nativos e alunos no pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio

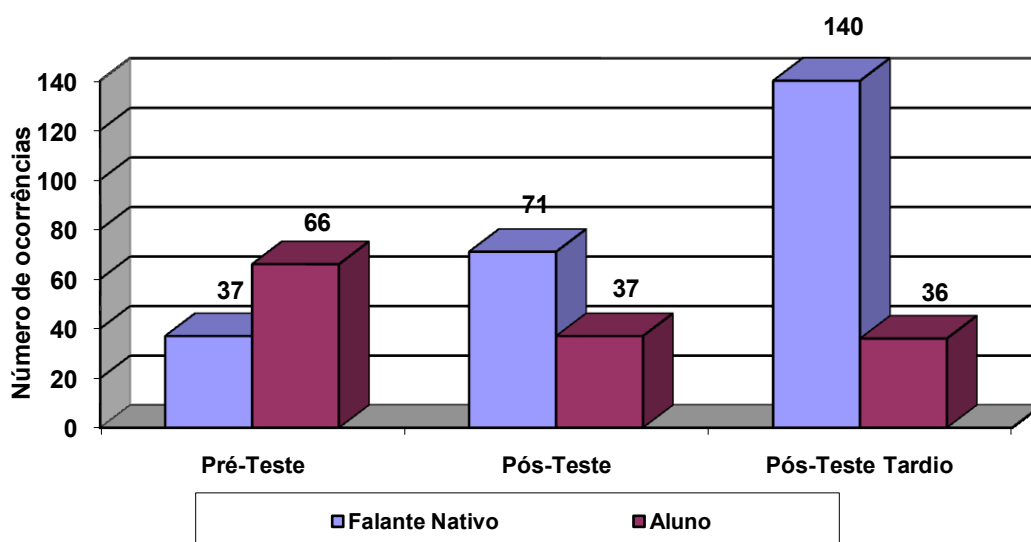
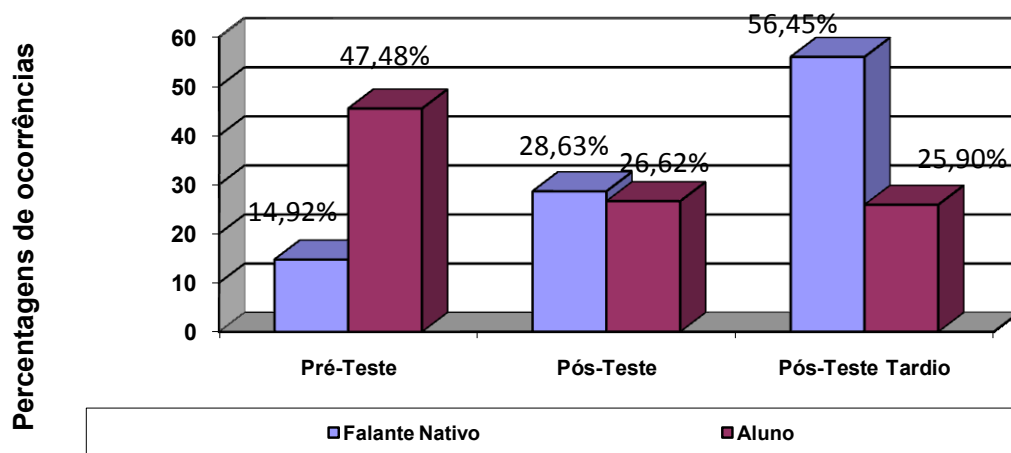


Gráfico 10: Percentagens de ocorrências de *you know* para falantes nativos e alunos no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio



Notemos que houve uma queda no uso do marcador *you know* por parte do aluno, do pré-teste para os dois pós-testes. Esse aspecto será mais bem discutido quando mostrarmos as funções ocultas nessas formas.

Ao contrário do que aconteceu com os aprendizes, houve um aumento gradativo na utilização do marcador *you know* pelos falantes nativos. As possíveis causas para esse fato não foram investigadas por não estarem dentro dos objetivos deste trabalho, ou seja, não se pesquisou o desempenho do falante nativo.

Analisemos a evolução de *I mean* ilustrada nos Gráficos 11 e 12.

Gráfico 11: Número total de ocorrências de *I mean* para falantes nativos e alunos no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio

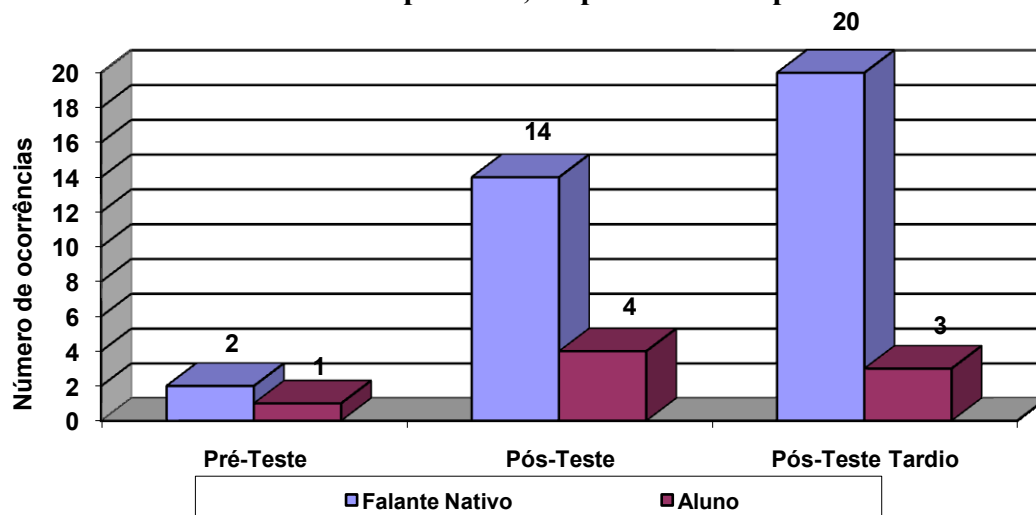
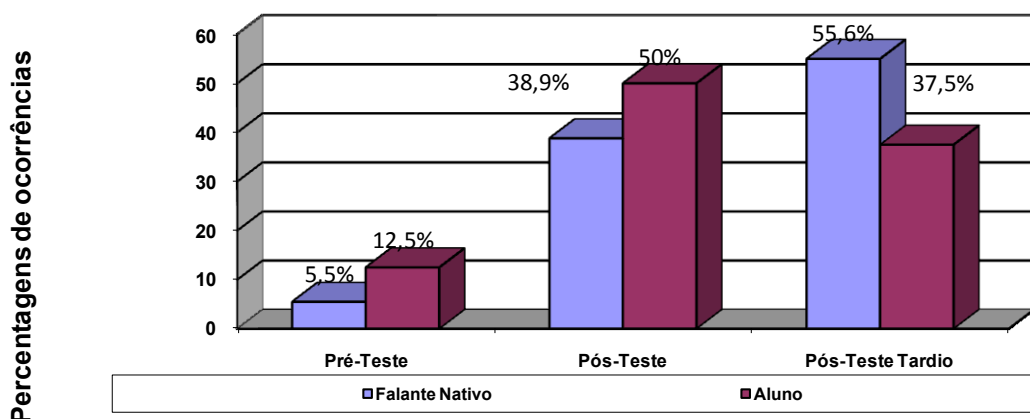


Gráfico 12: Percentagens de ocorrências de *I mean* para falantes nativos e alunos no pré, no pós e no pós-teste tardio



No caso do marcador *I mean*, houve uma elevação na frequência de uso por parte dos alunos no pós-teste. Essa elevação foi seguida por uma ligeira queda no pós-teste tardio. Mesmo com essa queda, a frequência no pós-teste tardio manteve-se acima daquela do pré-teste, o que pode ter sido causado por interferência da instrução.

Analisando-se unicamente as formas do marcador, poder-se-ia considerar que a instrução surtiu algum efeito. No entanto, a eficácia do tratamento só pode ser averiguada pela análise das funções.

4.2.2 Funções-Alvo

Esta seção relata as ocorrências das funções-alvo no discurso dos alunos e dos falantes nativos. Os Gráficos 13 a 17 revelam essas funções bem como as respectivas percentagens, as quais se baseiam no total de ocorrências do marcador nos três testes, exceto para aquelas mostradas no Gráfico 15.

Gráfico 13: Ocorrências das funções-alvo de *yow know* no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio

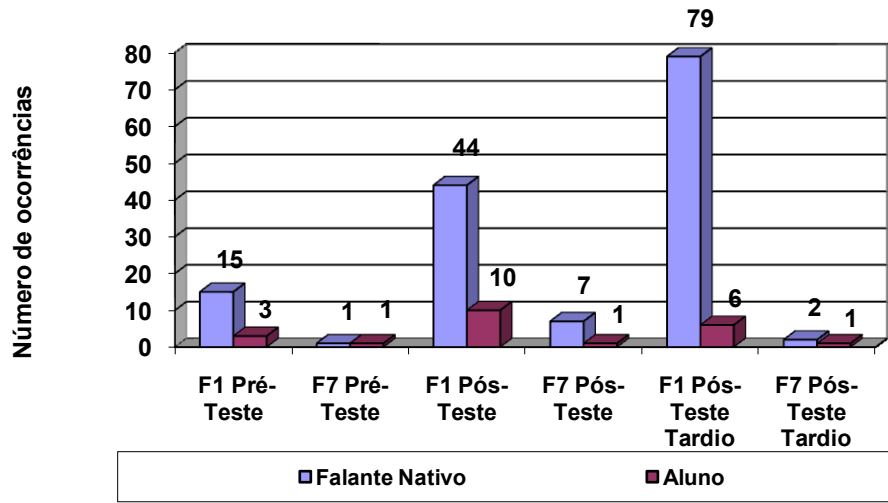
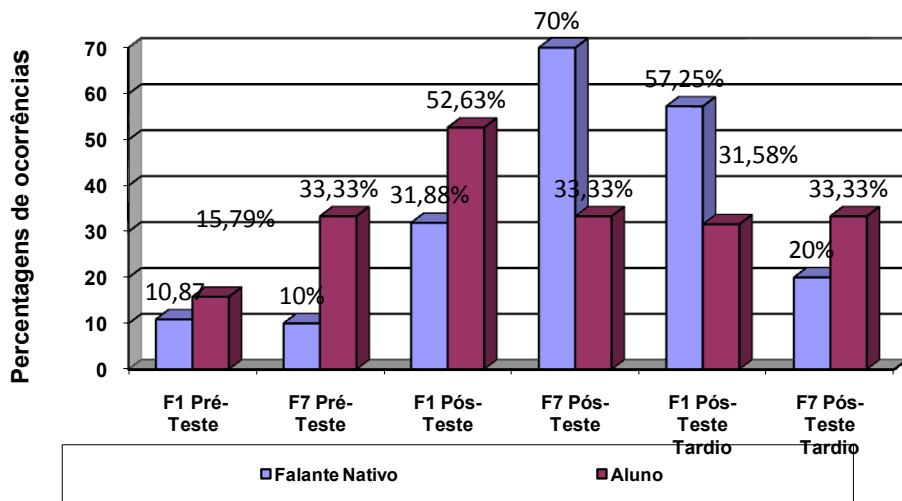


Gráfico 14: Percentagens de ocorrências das funções-alvo de *yow know* no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio



Os Gráficos 13 e 14 dão-nos uma visão melhor do desempenho e desenvolvimento dos alunos já que nos mostram os dados numéricos bem como as percentagens referentes às funções utilizadas. Apesar da queda gradativa no uso do marcador *you know* por parte do aluno (ver o Gráfico 9) do pré-teste para o pós-teste e deste para o pós-teste tardio, fica evidente nos Gráficos 18, 19 e 20 que essa queda ocorreu com outras funções que não fizeram parte do tratamento (ver próxima seção). Embora tenhamos tido quatro funções que foram alvo da instrução, F1, F7, F12 e F13, somente F1 e F7 ocorreram nos pós-testes.

Podemos notar que, embora a função F1 (Certeza orientada para a mensagem / Conhecimento atributivo / Polidez positiva / Função enfática / Final do enunciado = Você não sabe?) (HOLMES, 1986; ÖSTMAN, 1981) tenha sido usada no pré-teste, ela aparece novamente no pós-teste com uma ocorrência mais marcante, e no pós-teste tardio com uma queda. Mesmo com essa queda, essa ocorrência é ainda mais elevada do que a do pré-teste.

Esse fato mostra que a instrução pode ter influenciado a produção da referida função por parte dos alunos, haja vista que a frequência por ela apresentada se manteve ainda marcante no pós-teste tardio. O fato de essa função, apesar da queda, ter-se mantido até a época do pós-teste tardio mais elevada do que no pré-teste sugere que ela foi internalizada.

A função F7, que também aparece no pré-teste com uma frequência bem baixa, manteve-se com a mesma frequência no pós-teste e no pós-teste tardio. Nesse caso, não houve nenhum progresso, apesar da exposição à instrução. No entanto, houve um aumento na utilização dessa função por parte dos falantes nativos.

A Tabela 3 fornece-nos a base de dados para a montagem do Gráfico 15 e da Tabela 4, que trata das médias, do desvio-padrão e do coeficiente de variação das ocorrências de F1 por aluno em cada um dos três testes.

Tabela 3: Distribuição e percentuais de ocorrências de F1 no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio.

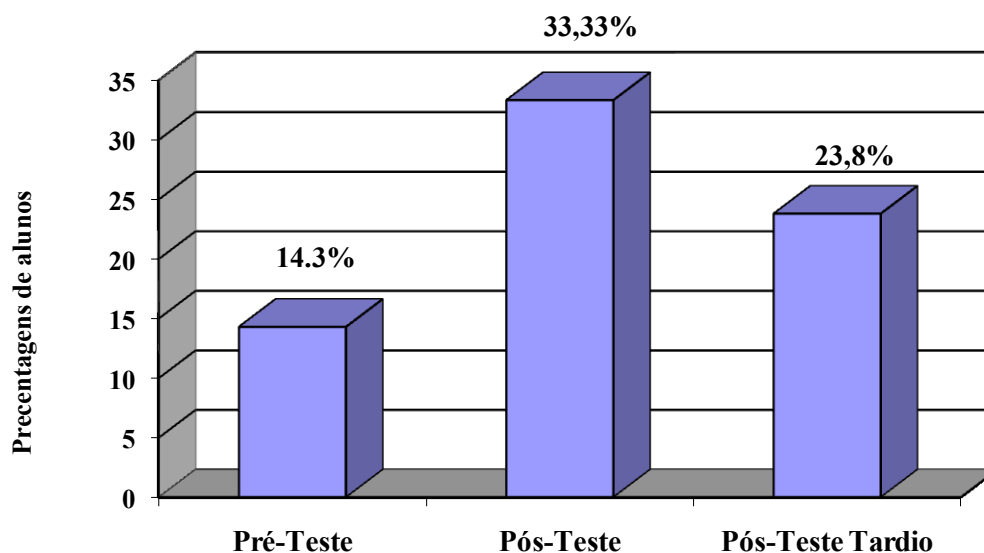
Testes	Quantidade de Alunos	Número de Ocorrências de F1		% de Alunos
Pré-Teste	1	1	1	4,76
	1	1	1	4,76
	1	1	1	4,76
	18	0	0	85,71
Total	21	3		100,00

(continua)

Tabela 3: Distribuição e percentuais de ocorrências de F1 no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio (continuação)

Pós-Teste	5	1	5	23,80
	1	2	2	4,76
	1	3	3	4,76
	14	0	0	66,67
Total	21	10		100,00
Pós-Teste Tardio	4	1	4	19,04
	1	2	2	4,76
	16	0	0	76,20
Total	21	6		100,00

Gráfico 15: Percentagens de alunos que utilizaram, pelo menos uma vez, a função F1 no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio



As percentagens apresentadas acima foram calculadas com base no número de alunos que utilizaram a função em cada teste e no total de alunos participantes, ou seja, 21.

Desse total, 33,33% fizeram uso pelo menos uma vez do marcador *you know* na função de conhecimento atributivo, durante o pós-teste, contra apenas 14,3% no pré-teste.

Um desses alunos utilizou essa função duas vezes, e outro, três vezes. No pós-teste tardio, 23,8% utilizaram a mesma função pelo menos uma vez. Desses, um usou a função duas vezes. Apesar de o ganho não se ter mantido integralmente até a época do pós-teste tardio, ele foi razoável, se considerarmos a ocorrência no pré-teste.

Tabela 4: Estatísticas do número de ocorrências de F1 por aluno na situação de pré, pós e pós-teste tardio .

	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Coefficiente de variação (%)
Pré-Teste	0	1	0,14	0	0,36	257,14
Pós-Teste	0	3	0,47	0	0,81	172
Pós-Teste Tardio	0	2	0,28	0	0,56	200

Considerando-se que o cálculo do desvio-padrão pondera pesos para ocorrências e não-ocorrências de dados, conclui-se que, no caso de F1, o desvio se distanciou da média na situação de pré-teste pelo fato de termos um número grande de alunos (18) que não utilizou o marcador. Daí termos a mediana com valor zero. Esse dado também afetou o coeficiente de variação. A percentagem de 257,14% demonstra a grande heterogeneidade de uso ocasionada pelas 18 não-ocorrências dessa função.

Em relação aos dois pós-testes, constatamos que a mediana continua com valor zero e o desvio-padrão, distante da média. Nas duas situações há ainda um número grande de alunos que não utilizou a função. No entanto, embora o coeficiente de variação ainda seja elevado nos dois pós-testes, é mais baixo do que o do pré-teste, demonstrando menor variabilidade na dispersão, ou seja, uma redução do percentual de aprendizes que não usou F1.

Uma vez que a ocorrência da função F7 se manteve a mesma nos três testes, não se pode afirmar que houve representatividade estatística. A altíssima heterogeneidade evidenciada pelo elevado coeficiente de variação deve-se ao fato de termos 20 alunos que não utilizaram a função uma única vez.

Tabela 5: Estatísticas do número de ocorrências de F7 por aluno na situação de pré, pós e pós-teste tardio.

	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Coefficiente de variação (%)
Pré-Teste	0	1	0,047	0	0,21	446,8
Pós-Teste	0	1	0,047	0	0,21	446,8
Pós-Teste Tardio	0	1	0,047	0	0,21	446,8

Passemos às funções do marcador *I mean* (Gráficos 16 e 17).

Gráfico 16: Ocorrências das funções-alvo de *I mean* no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio

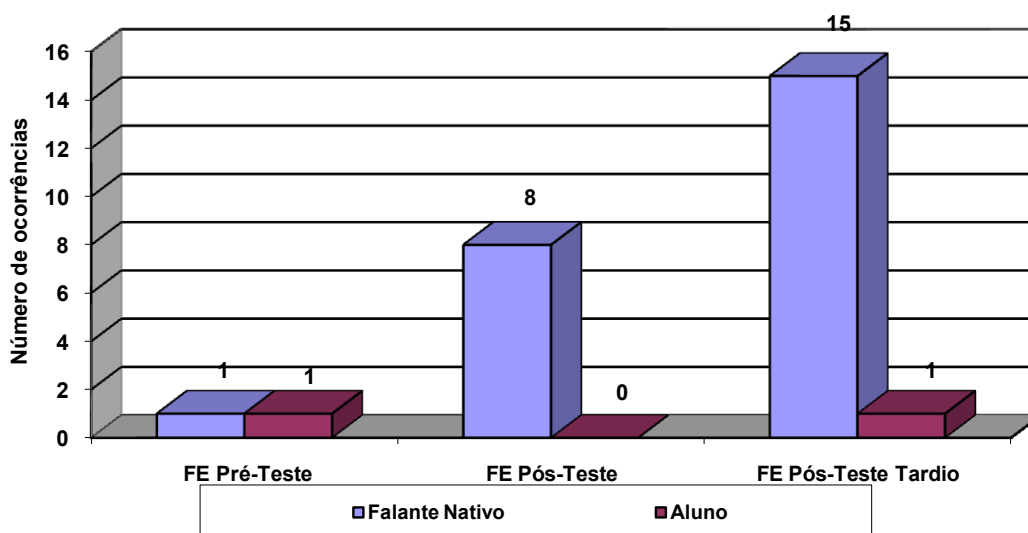
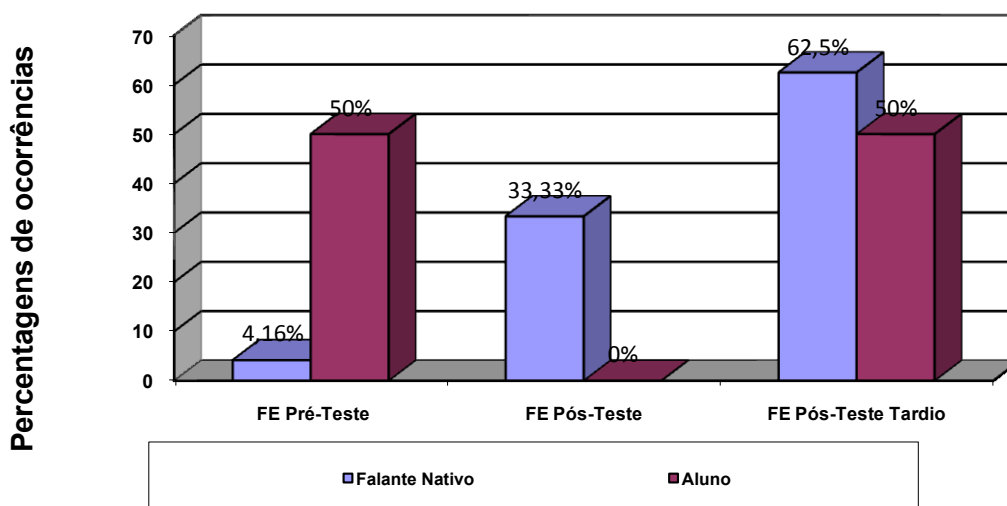


Gráfico 17: Percentagens de ocorrências das funções-alvo de *I mean* no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio



Como podemos constatar, não houve, aparentemente, nenhum progresso em relação ao uso do marcador *I mean* no discurso dos alunos. O ensino não surtiu nenhum efeito. Foram alvo da instrução com FonF 3 funções, FE (Expansão de idéias), FEEipn (Expansão de idéias e explicação de intenções / Polidez negativa) e FRpn (Reparo de substituição / Polidez negativa). No entanto, apenas FE se fez presente. Essa função também ocorreu no pré-teste e manteve a mesma frequência no pós-teste tardio.

Na discussão dos resultados feita na seção 4.3, tecemos algumas considerações sobre a função FR que se fez presente nos dois pós-testes. Por esse motivo, usamos a palavra “aparentemente” para nos referirmos ao progresso observado no conhecimento dos alunos em relação às funções de *I mean*.

Embora o foco desta pesquisa seja o desenvolvimento do aluno diante de uma abordagem de ensino, cumpre destacar a crescente frequência dessa função por parte dos falantes nativos. Esse fato daria uma boa investigação, mas não faz parte do escopo deste trabalho, merecendo ser tema para uma outra pesquisa.

Como ocorreu com a função F7 (Tabela 5), também no caso da função FE, demonstrado na Tabela 6, não há dados que nos permitam fazer uma análise estatística, uma vez que a ocorrência de FE no pré e no pós-teste tardio foi a mesma e não aconteceu no pós-teste.

Tabela 6: Estatísticas do número de ocorrências de FE por aluno na situação de pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio.

	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Coefficiente de variação (%)
Pré-Teste	0	1	0,047	0	0,21	446,8
Pós-Teste	Não houve ocorrência					
Pós-Teste Tardio	0	1	0,047	0	0,21	446,8

4.2.3 Outras Funções

Os Gráficos 18, 19 e 20 mostram-nos outras funções de *you know* nos três testes. A Tabela 7 fornece-nos as percentagens correspondentes. Essas percentagens foram calculadas com base nas ocorrências presentes nos três testes.

Também são apresentadas as tabelas que tratam das estatísticas das duas funções mais utilizadas pelos alunos, F2 e F3. Como os valores das ocorrências de F4, F6, F8, F9 e F10 são muito baixos, não têm representatividade estatística. Por esse motivo, não foram feitas as tabelas estatísticas relativas a tais funções. Mesmo assim, tecemos alguns comentários a respeito delas.

Gráfico 18: Ocorrências de outras funções de *you know* no pré-teste

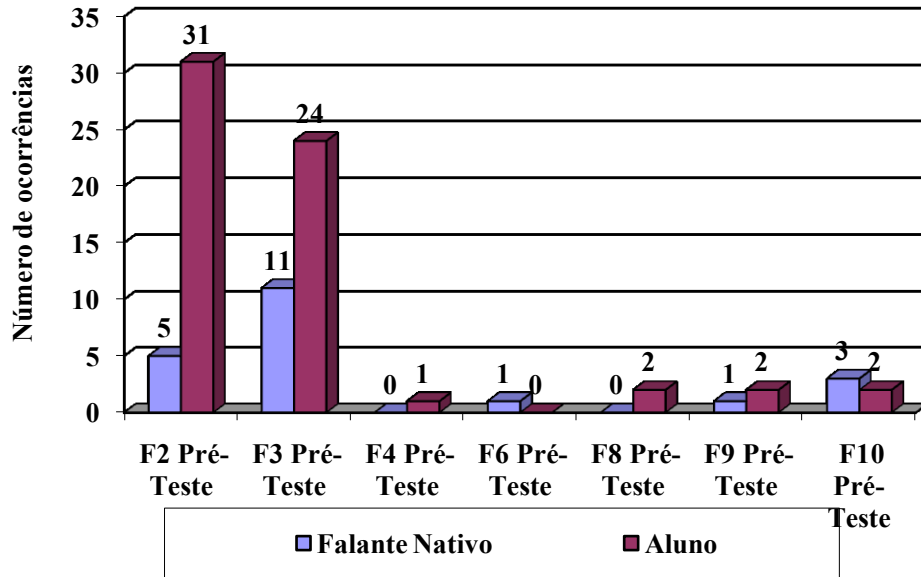


Gráfico 19: Ocorrências de outras funções de *you know* no pós-teste

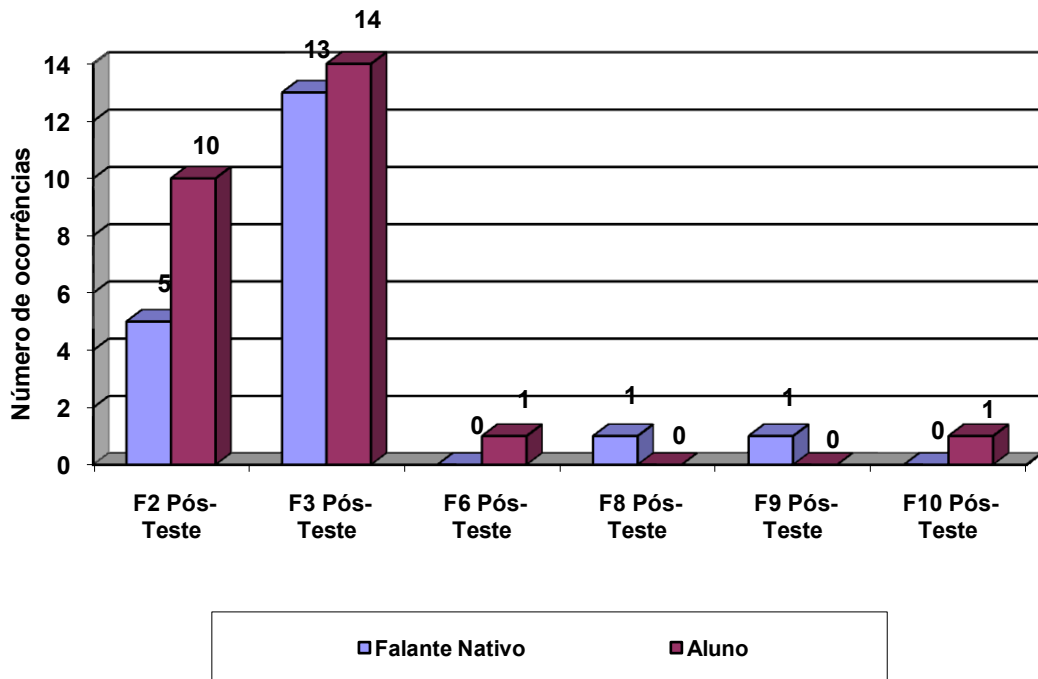
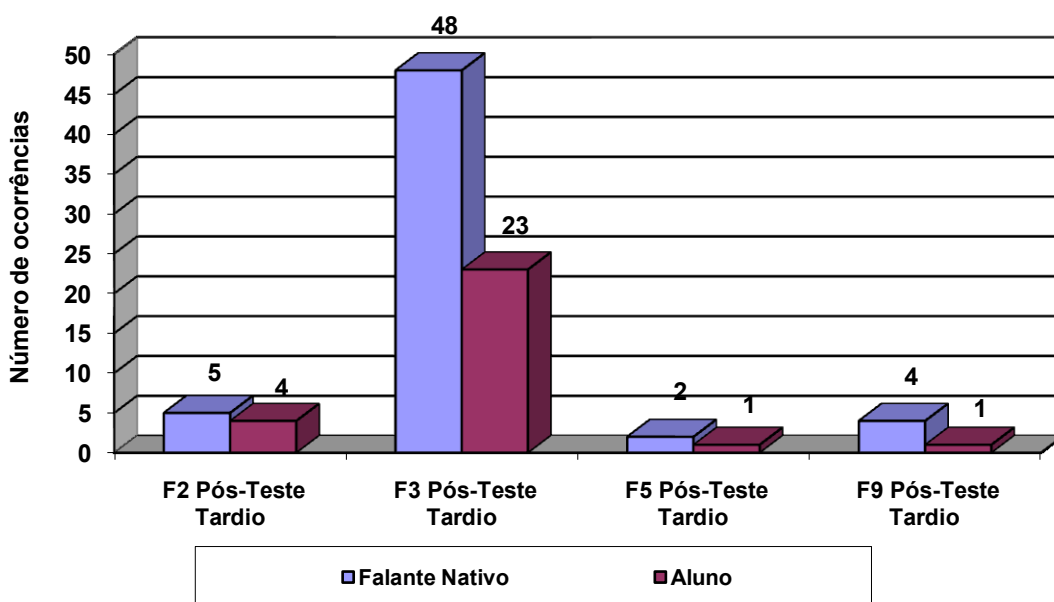


Gráfico 20: Ocorrências de outras funções de *you know* no pós-teste tardio



Esses gráficos revelam que, entre outras funções, as que predominaram no discurso dos alunos durante o pré, o pós e o pós-teste tardio foram as que denominamos F2 e F3.

A função F2 tem o sentido literal de *you know*, ou seja, *Do you know?*³¹⁶ É uma forma abreviada da pergunta, que também é usada por falantes nativos.

No discurso dos alunos, essa função ocorreu 45 vezes nos três testes, enquanto no dos falantes nativos, apenas 15 vezes.

As 45 ocorrências estão distribuídas como segue: no pré-teste, a função se fez presente 31 vezes (68,9%), no pós-teste, 10 vezes (22,22%) e, no pós-teste tardio, 4 vezes apenas (8,88%). Houve uma queda vertiginosa na ocorrência dessa função de um teste para outro.

Para os falantes nativos, a frequência foi de 5 vezes, ou seja, 33,33%, para cada um dos três testes.

A função F3 funciona como um apelo por respaldo ao ouvinte (HOLMES, 1986) (Você entende? / Incerteza orientada para o ouvinte / Função de apelo = Você sabe do que eu estou falando? Você está me acompanhando?). Nesse caso, o falante verifica se o ouvinte está acompanhando sua linha de raciocínio (BROWN, 1977).

³¹⁶ *Você conhece? ou Você sabe?*

Há nos três testes um total de 61 ocorrências dessa função no discurso dos alunos, distribuídas da seguinte forma: 39,35% no pré-teste, 22,95% no pós-teste e 37,70% no pós-teste tardio. Os falantes nativos, por outro lado, utilizaram essa mesma função 72 vezes: 15,27% no pré-teste, 18,05% no pós-teste e 66,68% no pós-teste tardio.

Observemos que, embora a ocorrência dessa função, no discurso dos alunos, tenha caído quase a metade no pós-teste, ela apresentou uma nova alta no pós-teste tardio, ficando quase com a mesma frequência do pré-teste.

Quanto à frequência de uso por parte dos falantes nativos, essa aumentou significativamente no pós-teste tardio.

Vejamos a Tabela 7.

Tabela 7: Percentuais de ocorrências de outras funções de *you know* no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio

Outras Funções de <i>you know</i> por situação	% de ocorrências no discurso dos Falantes Nativos	% de ocorrências no discurso dos Alunos
F2 Pré-Teste	33,33	68,90
F3 Pré-Teste	15,27	39,35
F4 Pré-Teste	0,00	100,00
F6 Pré-Teste	100,00	0,00
F8 Pré-Teste	0,00	100,00
F9 Pré-Teste	16,66	75,00
F10 Pré-Teste	100,00	90,91
F2 Pós-Teste	33,33	22,22
F3 Pós-Teste	18,05	22,95
F6 Pós-Teste	0,00	100,00
F8 Pós-Teste	100,00	0,00
F9 Pós-Teste	16,66	0,00
F10 Pós-Teste	0,00	9,09
F2 Pós-Teste Tardio	33,33	8,88
F3 Pós-Teste Tardio	66,68	37,70
F5 Pós-Teste Tardio	100,00	100,00
F9 Pós-Teste Tardio	66,68	25,00

Entre as funções não selecionadas para o FonF, F2 e F3 foram também as mais utilizadas pelos falantes nativos, que, deve-se ressaltar, utilizaram F2 muito menos do que os alunos.

Embora F8 (Preenchedor verbal) seja uma função amplamente utilizada pelos falantes nativos, a sua ocorrência nas conversas foi insignificante, acontecendo apenas uma vez durante o pós-teste. No discurso dos alunos, no entanto, aconteceu três vezes, por ocasião do pré-teste.

Podemos observar pelos gráficos que as funções F4 (Você se lembra?), F8 (Preenchedor verbal) e F9 (Função enfática / Significado literal / Certeza orientada para o ouvinte), que também ocorreram na fala dos alunos durante o pré-teste, nem foram usadas novamente nos pós-testes. A função F10 (Polidez positiva / Mensagem orientada para a certeza / Reafirmação ao ouvinte da validade da proposição / Função enfática), também presente no pré-teste, do mesmo modo que a F2 e a F3, teve uma queda bastante expressiva no pós-teste e nem chegou a ocorrer no pós-teste tardio.

No entanto, duas outras funções apareceram na fala dos alunos durante os pós-testes: a função F6 (Tenho certeza de que você sabe disso), com uma ocorrência, e, no pós-teste tardio, a função F5 (Preste atenção / Veja / Para chamar a atenção), também com uma ocorrência.

As possíveis causas da queda na utilização das funções F2, F3, F4, F8 e F9 pelos alunos, no pós-teste, assim como a ocorrência das funções F5 e F6 serão discutidas na próxima seção.

A Tabela 8 sumariza a distribuição e os percentuais de ocorrências de F2 por aluno em cada um dos três testes e serviu de base para a elaboração da Tabela 9, que trata das estatísticas dessa função.

Tabela 8: Distribuição e percentuais de ocorrências de F2 no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio.

Testes	Quantidade de Alunos	Número de Ocorrências de F2		% de Alunos
Pré-Teste	11	0	0	52,38
	5	1	5	23,80

(continua)

Tabela 8: Distribuição e percentuais de ocorrências de F2 no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio

(continuação).

	1	2	2	4,76
	1	3	3	4,76
	1	5	5	4,76
	2	8	16	9,52
Total	21	31		100,00
Pós-Teste	15	0	0	71,42
	3	1	3	14,28
	2	2	4	9,52
	1	3	3	4,76
Total	21	10		100,00
Pós-Teste Tardio	19	0	0	90,47
	2	2	4	9,52
Total	21	4		100,00

Tabela 9: Estatísticas do número de ocorrências de F2 por aluno na situação de pré, pós e pós-teste tardio.

	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Coefficiente de variação (%)
Pré-Teste	0	8	1,47	0	2,50	170,06
Pós-Teste	0	3	0,47	0	0,87	185,10
Pós-Teste Tardio	0	2	0,19	0	0,19	100,00

As ocorrências dessa função no pré-teste encontram-se dispersas, haja vista que o desvio-padrão se situa bem distante da média. O coeficiente de variação, também elevado, comprova essa dispersão. Esses dados estatísticos mostram que, embora o número de ocorrências tenha sido elevado, essas ficaram concentradas no discurso de alguns alunos.

As médias mais baixas nos dois pós-testes devem-se à diminuição das ocorrências nessas situações. Note-se que, no pós-teste, o desvio-padrão se encontra distante da média, isso devido ao número mais elevado de alunos que não utilizou a função, o que contribuiu para a variabilidade dos dados. Esse dado pode ser comprovado na Tabela 9. O coeficiente de variação de 185,10% ilustra essa dispersão.

O desvio-padrão igual à média no pós-teste tardio demonstra a concentração das ocorrências. Esse fato justifica-se pela baixíssima frequência da função nessa situação. Conseqüentemente, o coeficiente de variação ficou em 100,00%, o que está bem abaixo dos coeficientes dos dois testes anteriores.

A Tabela 10 forneceu os dados para o cálculo das estatísticas relativas à função F3, apresentadas na Tabela 11.

Tabela 10: Distribuição e percentuais de ocorrências de F3 no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio.

Testes	Quantidade de Alunos	Número de Ocorrências de F3		% de Alunos
Pré-Teste	16	0	0	76,19
	1	2	2	4,76
	2	3	6	9,52
	1	7	7	4,76
	1	9	9	4,76
Total	21	24		100,00
Pós-Teste	15	0	0	71,42
	2	1	2	9,52
	2	2	4	9,52
	1	3	3	4,76
	1	5	5	4,76
Total	21	14		100,00
Pós-Teste Tardio	12	0	0	57,14
	6	1	6	28,57
	2	2	4	9,52
	1	13	13	4,76
Total	21	23		100,00

Tabela 11: Estatísticas do número de ocorrências de F3 por aluno na situação de pré, pós e pós-teste tardio.

	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Coefficiente de variação (%)
Pré-Teste	0	9	1,14	0	2,49	218,42
Pós-Teste	0	5	0,66	0	1,31	198,48
Pós-Teste Tardio	0	13	1,09	0	2,80	256,88

Note-se que, no caso da função F3, também temos um desvio-padrão distante da média, principalmente no pré e no pós-teste tardio, quando houve as maiores ocorrências da função. O coeficiente de variação, elevadíssimo nas três situações, comprova o grau de heterogeneidade de uso, portanto, da dispersão das ocorrências. Observemos que, no pós-teste, os dados são mais baixos em virtude da menor ocorrência da função.

A seguir veremos as outras funções de *I mean*.

O Gráfico 21 e a Tabela 12 revelam que a função FR foi muito mais utilizada pelos falantes nativos.

Gráfico 21: Ocorrências de outras funções de *I mean* no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio

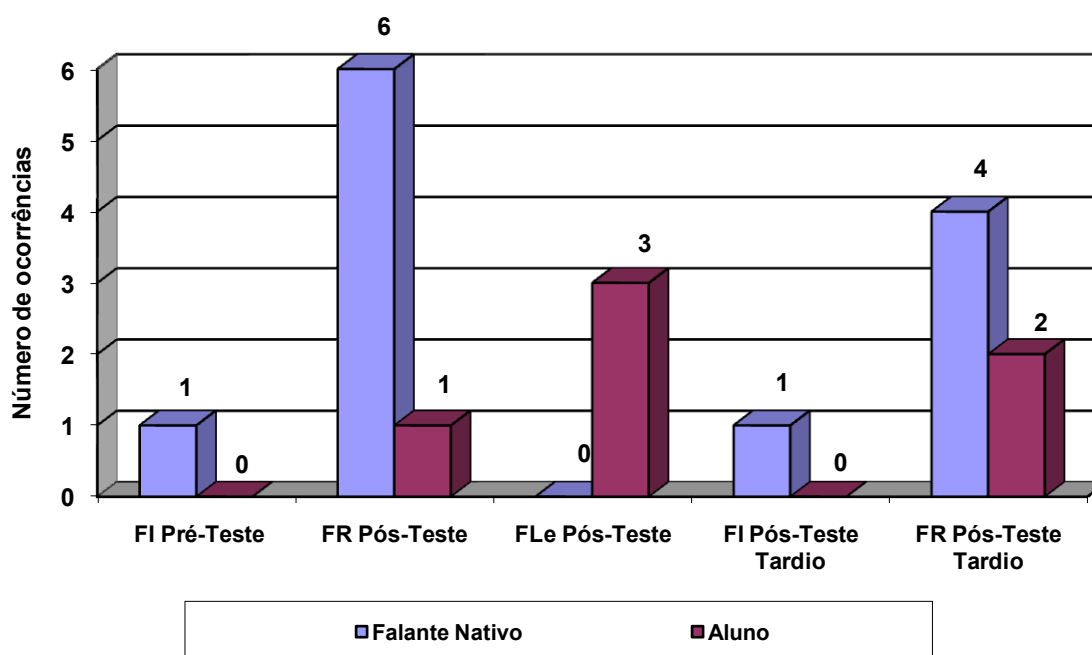


Tabela 12: Percentuais de ocorrências de outras funções de *I mean* no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio.

Outras Funções De <i>I Mean</i>, por Situação	% de Falantes Nativos	% de Alunos
FI Pré-Teste	100	0,0
FR Pós-Teste	60	33,33
FLe Pós-Teste	0	100,00
FI Pós-Teste Tardio	100	0,0
FR Pós-Teste Tardio	40	66,67

Os valores estatísticos apresentados na Tabela 13 demonstram a heterogeneidade da distribuição. De fato, as duas ocorrências da função no pós-teste tardio deram-se no discurso de um único aluno.

Tabela 13: Estatísticas do número de ocorrências de FR por aluno na situação de pré, pós e pós-teste tardio.

	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Coefficiente de variação (%)
Pré-Teste	Não houve ocorrência					
Pós-Teste	0	1	0,047	0	0,047	100,00
Pós-Teste Tardio	0	1	0,09	0	0,43	477,77

No caso de *I mean*, na fala dos alunos ocorreram as funções FR (Reparo de substituição / Expressão orientada para o falante / Expressão que antecede o ato comunicativo) e FLe (Deixe-me explicar / Orientado para o falante / Expressão que antecede o ato comunicativo). Ambas foram observadas no pós-teste, mas apenas a função FR se manteve no pós-teste tardio. A ocorrência de FR passou de 1, no pós-teste, para 2, no pós-teste tardio.

A função FI (Estratégia de introdução para um argumento que está por vir / Estratégia para tomar o turno na estrutura da conversa / Marcador de inserção) foi muito comum nas conversas, mas usada unicamente pelos nativos.

4.2.4 Discussão dos Resultados

Atualmente, os meios de comunicação propiciam a aquisição e aprendizagem dos aspectos pragmáticos da língua. São muitos e variados os insumos aos quais as pessoas têm acesso através da TV a cabo, em programas de natureza variada e a na internet. Esse fato explica a ocorrência elevada de marcadores no discurso dos aprendizes durante o pré-teste. Os aprendizes podem tê-los adquirido por meio de filmes ou documentários, de uma maneira geral, já que nenhum deles havia vivido em nenhum país de língua inglesa. Com a multiplicidade de funções dos marcadores pragmáticos, torna-se um pouco difícil adquiri-los adequadamente com apenas algumas horas de exposição passiva diante televisão, embora também seja possível ocorrer uma aquisição nativa ou quase nativa. Sabemos que vários fatores afetivos e cognitivos influenciam a aquisição, o que pode explicar o fato de os aprendizes acabarem muitas vezes por usar os marcadores em excesso e indiscriminadamente.

No entanto, verificamos que houve uma queda acentuada na ocorrência das formas do marcador *you know* nos pós-testes, o que se deu com funções que não foram alvo da instrução, principalmente a F2 e a F3, além de outras com ocorrência bem mais baixa, F4, F8, F9 e F10. Essa queda pode ter acontecido em função de uma conscientização dos alunos em relação à existência de funções específicas de *you know*. A instrução pode ter feito os alunos perceberem que os marcadores atuam de maneira direcionada a certos significados. Essa hipótese pode ser comprovada não apenas pela queda dessas funções, mas também pelo aumento da frequência da função-alvo, F1, no pós-teste e no pós-teste tardio.

De acordo com Rutherford e Sharwood-Smith (1985), promover a conscientização³¹⁷ do aluno em relação a algum aspecto da língua facilita o seu aprendizado. Schmidt (1990) compartilha essa opinião, embora reconheça também o papel dos processos inconscientes na aprendizagem. Poder-se-ia então considerar, nesse caso, a queda no uso de algumas funções como aprendizagem? Pensamos que sim: aprendizagem da existência de funções específicas decorrentes do contexto, da multiplicidade dessas funções e, portanto, da necessidade de uso com cuidado e moderação.

³¹⁷ Termo original em Inglês: *consciousness-raising*.

Presume-se que o declínio no uso das funções F2 e F3 nos dois pós-testes é um indicador de conscientização, o que é benéfico, uma vez que o uso exagerado, especialmente do marcador *you know*, caracteriza o falante como não fluente ou denuncia que ele não tem o que dizer.³¹⁸ O importante não é o número elevado no uso, mas o uso adequado e ponderado, assim como a compreensão do seu papel nas interações.

O fato de as funções F12 e F13 (ensinadas) estarem ausentes no discurso dos aprendizes após a instrução pode também ter algumas possíveis explicações. Em primeiro lugar, F12 (Incerteza orientada para o destinatário / Polidez negativa / *You know* de apelo / Função apologética / Final do enunciado com a entonação crescente)³¹⁹, como F1, pode confundir-se com F3, a menos que o professor diga explicitamente ao aluno que, para que a função F12 se realize, é necessário que haja um comentário negativo ou crítico por parte do falante. É também possível confundir-se F12 e F1.³²⁰ Quanto a F13, (Mudança de tópico / Preservação da face / Polidez negativa / O marcador “alivia uma potencial ameaça à face causada por uma mudança de tópico brusca”)³²¹ (GOLDBERG, 1980, 1981, apud SCHOURUP, 1985), é também necessário que haja instrução explícita, visto que o aluno pode não perceber que o marcador está aliviando uma mudança brusca de assunto.

Como já foi mencionado várias vezes neste trabalho, por serem os marcadores multifuncionais, suas funções sobrepõem-se causando múltiplas interpretações. São também passíveis de má-interpretação. Lembremos a opinião de Nikula (1996) a esse respeito, citada na revisão bibliográfica. O autor diz que se deve explicar o uso dos marcadores tomando-se por base o seu potencial de significado. Portanto, em se tratando da função de marcador pragmático, é bastante provável ocorrerem equívocos durante o processo de aprendizagem. O aluno pode facilmente enganar-se na interpretação das funções que estão sendo alvo da instrução devido à simultaneidade de ocorrências de funções diversas em um mesmo contexto. Esses fatores explicam o aparecimento de F6 no pós-teste e de F5 no pós-teste tardio. Embora cada uma dessas funções tenha ocorrido uma única vez, não podemos ignorar sua presença.

Vimos também, em alguns exemplos mostrados em 3.5 (Confiabilidade interna), funções diversas que se encaixam perfeitamente na mesma situação.

³¹⁸ Ver funções dos marcadores *you know* e *I mean* no Capítulo 2, seções 2.4.2 e 2.4.2.1.

³¹⁹ *Addressee-oriented uncertainty / Negative politeness / Appealing you know / Apologetic function / Utterance-final with the rising prosodic pattern.*

³²⁰ Ver 2.2.2.1 para as funções de *you know*

³²¹ *Topic change / Face-saving / Negative politeness / The marker “alleviates a face-threatening potential of an abrupt topic change”.*

Conseqüentemente, a internalização de funções pode ser diferente para diferentes aprendizes, principalmente pelo motivo de os indivíduos apresentarem diferentes estilos de aprendizagem.

No caso de *I mean*, também há uma explicação plausível para o aparecimento da função FR (Reparo de substituição / Expressão orientada para o falante / Expressão que antecede o ato comunicativo) no lugar da função-meta FRpn (Reparo de substituição / Polidez negativa).

Observemos que FR só ocorreu nos dois pós-testes, o que deve ter acontecido devido à instrução, já que a função não ocorreu antes. Tanto FR como FRpn são funções de reparo. A FRpn, no entanto, apresenta um componente a mais, qual seja, o de polidez negativa. Nesse caso, o aluno pode não ter notado essa função ou pode não tê-la associado ao contexto. Ele deve ter percebido apenas o reparo, usando-o quando a ocasião o exigiu. Chamamos novamente a atenção para a observação feita acima sobre a multifuncionalidade dos marcadores, que dá margem a múltiplas interpretações. Assim sendo, é muito fácil que o aluno deixe passar algum aspecto em uma função, apreendendo apenas o aspecto geral, caso em que se tem a função de reparo. Além desse fato, devemos considerar que o aluno pode também ter associado a instrução de FRpn ao uso de FR pelo falante nativo, já que este a usa com bastante freqüência.

Observemos esse uso no Gráfico 21 e na Tabela 12. A percentagem de uso de FR pelos falantes nativos (apenas cinco) no pós-teste foi de 60% e no pós-teste tardio, de 40%, enquanto a dos alunos no pós-teste ficou em 33,33%. No pós-teste tardio, no entanto, a percentagem subiu para 66,67%. Mais uma vez enfatizamos a necessidade de instrução explícita. Por conseguinte, apesar de ser essa uma função inesperada no contexto deste estudo, consideramo-la como aprendizagem. Não deixa de sê-lo. O aluno apenas não percebeu o aspecto da polidez negativa, o que é perfeitamente explicável quando se é exposto a uma variedade de funções.

Quanto à outra função inesperada, Fle (Deixe-me explicar / Orientado para o falante / Expressão que antecede o ato comunicativo), a única explicação para a sua ocorrência na fala dos alunos é uma possível aquisição a partir de insumos fornecidos na mídia. Notemos que os alunos a usaram com muito mais freqüência do que a função FR.³²²

³²² Ver Gráfico 21.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO

O domínio de uma língua [...] não se dá como a apropriação de um sistema completo e acabado, mas como a capacidade de operar com a língua em situações interativas de modo adequado em níveis de exigência solicitados.

LUIZ ANTÔNIO MARCUSHI (2001).

Este capítulo está subdividido em três seções. Na primeira, respondemos às perguntas de pesquisa. Na segunda, apresentamos algumas considerações sobre as implicações do estudo e fazemos também algumas sugestões metodológicas. Finalmente, na última, tecemos algumas considerações gerais.

5.1 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas de pesquisa já foram de alguma forma respondidas na seção 4.2.4 (Discussão dos resultados). Lembremos a primeira:

a) A abordagem de ensino denominada FonF é realmente eficaz para a aprendizagem de funções de marcadores pragmáticos?

Começamos por algumas considerações sobre os resultados.

Como foi discutido nas seções 4.2 e 4.2.4, os resultados mostraram que, das funções que foram alvo da instrução, apenas F1 (Certeza orientada para a mensagem / Conhecimento atributivo / Polidez positiva / Função enfática / Final do enunciado = Você não sabe? (HOLMES, 1986; ÖSTMAN, 1981) se fez presente nos dois pós-testes.

Apesar de essa função ter tido uma pequena ocorrência no pré-teste, ela apresentou uma alta significativa no pós-teste, alta que se manteve quase que integralmente no pós-teste tardio.³²³

Quanto à outra função-alvo, F7, vimos que manteve nos dois pós-testes a baixíssima frequência do pré-teste, i.e., 1.

A observação acima sobre a função F1 bem como a discussão em 4.2.4 norteiam nosso posicionamento em direção à resposta a essa primeira pergunta de pesquisa, ou seja, que essa abordagem de ensino pode contribuir de maneira relevante para a aprendizagem de funções de marcadores pragmáticos.

A elevação na frequência de F1 nos dois pós-testes é suficiente para comprovar essa afirmação. Observemos que, mesmo com a queda da frequência de F1 no pós-teste tardio, ela ainda se manteve mais alta do que no pré-teste.

O aparecimento nos dois pós-testes da função FR do marcador *I mean* pode também ser considerado como aprendizagem, conforme frisamos em 4.2.4, se levarmos em consideração os fatores discutidos nessa seção.

A segunda pergunta de pesquisa foi assim formulada:

b) A instrução com base no FonF contribui para a conscientização da multiplicidade de funções dos marcadores pragmáticos bem como para sua importância na polidez lingüística, fazendo dessa maneira com que aqueles que são expostos ao tratamento as usem de maneira mais adequada?

A resposta a essa pergunta é mais uma vez positiva.

Como vimos em 4.2 e em 4.2.4, a queda acentuada das funções inesperadas predominantes, F2 e F3, nos dois pós-testes, assim como das funções F8, F9 e F10, demonstra uma conscientização dos alunos em relação a funções específicas e direcionadas do marcador. Tanto que essa queda foi acompanhada pelo aumento significativo da ocorrência nos pós-testes da função-meta, F1. Cumpre lembrar que a função F1 está relacionada à polidez lingüística.

Essa conscientização não deixa também de ser uma aprendizagem em relação a funções específicas de acordo com o contexto, conforme mencionamos em 4.2.4.

³²³ Ver gráficos 13, 14 e tabelas 3 e 4 em Resultados.

5.2 IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Os fatos apresentados e discutidos em 4.2.4 e em 5.1 levam-nos às seguintes conclusões e sugestões:

a) Em primeiro lugar, assim como em outras referências, nesta pesquisa os resultados também deixam claro que a aprendizagem pragmática requer instrução explícita. No caso desses marcadores pragmáticos (e também de outros), algumas funções precisam ser explicadas claramente para que sejam corretamente interpretadas e adequadamente associadas ao contexto ao qual pertencem. Caso contrário, o aluno pode não perceber³²⁴ a função que está atuando mais adequadamente no momento, devido, principalmente, à multifuncionalidade característica dos marcadores.

Fazemos outras considerações a esse respeito em 4.2.4. Devemos lembrar que, em primeiro lugar, os alunos perceberão a forma para depois entendê-la (efetuar uma análise consciente) e finalmente usá-la. Devemos também ter em mente que estamos lidando com aprendizagem de LE, e não de L2. As condições são, portanto, diferentes. Quando se trata de LE, os alunos não têm as mesmas oportunidades de interação que um ambiente naturalístico oferece. Além desses fatos, devemos lembrar-nos de que existe muito pouca evidência na psicologia cognitiva a favor da aprendizagem implícita. As pesquisas demonstram que o ideal é fazer uma junção das duas estratégias, aliando-as a exemplos relevantes.

Cumpra ressaltar que o conhecimento explícito é de fundamental importância. Lembremos que, nas pesquisas relatadas por Kasper (1997)³²⁵ sobre o ensino de aspectos pragmáticos, os aprendizes que foram submetidos a abordagens explícitas desenvolveram-se melhor do que aqueles que não foram.

Ellis (1993), Schmidt e Frota (1986) e outros pesquisadores argumentam que o conhecimento explícito possibilita aos aprendizes perceber aspectos nos insumos que passariam despercebidos e comparar os que eles notam com os da sua produção.³²⁶

³²⁴ O termo em Inglês é *noticing* (SCHMIDT; FROTA, 1986; ELLIS, 1993).

³²⁵ Capítulo 2, seção 2.3.4.

³²⁶ Ver *noticing* em 2.2.1.2.

Além do processamento dos insumos, que é uma estratégia explícita, a intensificação da interação também oferece oportunidades para que haja a instrução explícita, já que os alunos precisam construir diálogos e conversar a respeito do que constroem.

Portanto, tendo em vista que essas estratégias foram utilizadas nesta pesquisa, está claro que outros fatores interferiram para que os alunos não apreendessem todas as funções-alvo do ensino. Isso nos leva à segunda conclusão e também a uma sugestão metodológica.

b) O número de marcadores e de funções a serem alvo do FonF deve ser pequeno e proporcional ao tempo de tratamento. Como sabemos, neste trabalho foram utilizadas quatro funções de *you know* e três de *I mean* num período de aproximadamente dois meses, duas vezes por semana. Cremos que os alunos se teriam beneficiado melhor da instrução se o número de funções utilizadas tivesse sido menor, ou seja, é possível que tivéssemos tido melhores resultados em termos de apreensão das funções apresentadas. Segundo Littlewood (1983), muita informação pragmática sobre a LE pode causar dificuldades aos aprendizes. Pode elevar o nível de ansiedade deles, impedindo a comunicação. Imaginamos que, no caso dos marcadores pragmáticos, isso pode ser até mesmo mais sério, devido às propriedades multifuncionais que apresentam.

Em vista disso, poderiam ter sido usadas, nesse caso, apenas duas funções de *you know* e uma de *I mean*, sem deixar de mencionar para os aprendizes que existem muitas outras. Uma das funções de *you know* poderia ser a de polidez, positiva ou negativa. Isso possibilitaria uma comparação entre as duas funções (sendo apenas uma de polidez), o que tornaria esse conceito mais claro.

Em relação a *I mean*, uma função apenas teria sido uma opção melhor, já que as funções desse marcador se confundem entre si muito mais do que as de *you know*. Por conseguinte, é difícil diferenciá-las. Além do mais, elas podem também confundir-se com as funções de *you know*.

Sugerimos então que, no ensino de marcadores pragmáticos, o pesquisador considere essas questões e utilize um número mínimo de funções de cada vez. Tal constatação leva-nos à terceira sugestão.

c) As funções-alvo da instrução devem ser revistas em cada lição, por meio de outras estratégias de FonF. A utilização de apenas duas funções do marcador *you know* e uma do marcador *I mean* teria possibilitado ao professor expor os alunos a elas em cada lição, mediante estratégias variadas de FonF. Dessa forma, os alunos teriam tido oportunidades de revê-las periodicamente, de forma diluída, ao invés de se exporem a novas funções em cada lição. Tal conduta talvez tivesse possibilitado uma aprendizagem mais adequada, tranqüila e sólida.

No caso desta pesquisa, os professores foram instruídos a usar os marcadores nas funções focadas na lição em andamento, mesmo quando não estivessem lidando com as estratégias de ensino do FonF, para que os alunos continuassem a trabalhar com os insumos e o fizessem de maneira natural e sem exageros.

Devemos lembrar que o uso exagerado desse marcador caracteriza o falante como não fluente. Isso ocorreu em algumas ocasiões. No entanto, como em cada lição as funções eram diferentes, a carga de insumos tornou-se muito pesada e aparentemente desgastante, apesar de funções focadas na lição anterior terem sido repetidas nas lições seguintes. O objetivo foi fazer com que os alunos as comparassem com as novas funções que estavam sendo introduzidas e também as fixassem melhor.

Além desses fatores, sabemos que os alunos não apreendem todas as informações que são passadas nas aulas. Os vários estilos de aprendizagem, a motivação e todos os outros fatores externos e internos que intervêm na aquisição da linguagem operam simultaneamente. Esses conhecimentos direcionaram-nos para uma quarta sugestão.

d) Considerando a variedade de estilos de aprendizagem, nunca é demais complementarem-se abordagens e estratégias de ensino com outros procedimentos que possam conduzir ao sucesso do tratamento, porém, sempre utilizando poucas funções, que devem ser repetidas em outras lições de maneira a não saturar os alunos com muita informação pragmática. Em vista disso, propomos alternativas que preencham tal requisito.

Uma delas poderia ser:

O professor ou o pesquisador pode gravar programas de televisão, como *talk shows*, entrevistas, ou mesmo filmes, nos quais ocorram os marcadores que estão sendo ensinados e transcrever excertos para usar nas aulas. Após serem expostos a várias estratégias do FonF, com oportunidades para produção dos marcadores, os alunos devem ver esses programas e logo em seguida estudar os excertos. Em pares ou grupos de três, eles devem discutir como esses marcadores são usados naquele contexto e como são aplicados nas suas respectivas funções.

Consideramos esse procedimento de importância fundamental. Materiais autênticos fornecem insumos mais adequados e contextualizados do que os que são preparados pelo professor. Foi o que aconteceu nesta pesquisa, cujos insumos para as estratégias de FonF utilizadas foram preparados pela pesquisadora.

Kasper (1997) esclarece que [...] *insumos autênticos de falantes nativos são indispensáveis para a aprendizagem pragmática, não porque os alunos devam imitar os padrões de ação dos falantes nativos, mas para construir o seu próprio conhecimento pragmático baseado nos tipos certos de insumos* (KASPER, 1997, p. 13).^{cclvi}

O procedimento descrito neste item deve ser aplicado após as estratégias de intensificação oral e visual dos insumos, as reformulações e o processamento dos insumos e/ou outras estratégias e antes da intensificação da interação. A exposição aos programas gravados, com subsequente discussão do uso dos marcadores nas interações neles presentes, dará aos aprendizes subsídios para criarem os seus papéis nos cenários³²⁷ que fazem parte da intensificação da interação.

Muitas outras alternativas podem ser adicionadas à instrução com FonF. No entanto, é também sensato refletir que, em se tratando de pragmática, a aprendizagem não é tão simples. Nesse sentido, as ponderações de Mey (1993) têm fundamental importância: [...] *o mundo da pragmática não é previsível da mesma maneira que são os mundos morfológico ou sintático* (MEY, 1993, p. 277-278).^{cclvii} Sendo assim, não é possível fornecer aos aprendizes regras pragmáticas para que eles as apliquem adequadamente a determinados contextos. Como bem pondera Fraser (1990), os aspectos do contexto são negociáveis, podendo mudar em função da interação.

Precisamos também considerar que a aprendizagem pragmática depende em grande parte da visão do aprendiz, uma vez que é cultural. Em um artigo recente (LYRIO, 2005), defendemos uma abordagem cultural e intercultural para o ensino de LE, uma vez que todos os conceitos de uma língua, assim como sua estrutura gramatical e lexical, estão repletos de normas e valores culturais. Conceitos variam de uma cultura para a outra. Segundo Thomas (1983), os falantes fazem uso de aspectos pragmáticos de acordo com seus valores e crenças. Tal afirmativa pode vir de encontro à apreensão dos aspectos pragmáticos da LE.

Acreditamos que, apesar das dificuldades inerentes ao ensino de pragmática na sala de aula de LE, a aprendizagem pragmática é de fundamental importância. A literatura é rica em relatos de falhas pragmático-lingüísticas³²⁸ e sociopragmáticas que geram mal-entendidos e julgamentos indevidos.

³²⁷ Expressões originais: *Scenario roles* (DI PIETRO, 1994).

³²⁸ Embora esse termo seja um anglicismo, optamos por usá-lo tendo em vista a falta de um outro mais adequado.

Obviamente, essas falhas continuarão ocorrendo mesmo com a inclusão de aspectos pragmático-lingüísticos e sociopragmáticos no ensino de LE, pois, como é do conhecimento de todos, os alunos não aprendem tudo o que é passado em sala de aula.

Mesmo assim, vale a pena investir. Judd (2004) pondera que algum conhecimento pragmático será retido e que é importante a conscientização dos nossos aprendizes com o ensino, para que eles saibam lidar com os significados pragmáticos quando os encontrarem fora da sala de aula. Kasper também afirma: [...] *através de atividades de conscientização, os alunos podem adquirir informação sociopragmática e pragmático-lingüística* (KASPER, 1997, p. 12).^{cclviii}

Judd (2004) menciona que, em meio a todas as limitações que se observam no ensino da pragmática, devemos orgulhar-nos de conseguir passar algum conhecimento pragmático para os nossos alunos bem como de conscientizá-los desse significado.

Portanto, cremos que cabe ao professor tentar superar as barreiras impostas pelas limitações dos programas, do tempo, e, principalmente, pela visão dos dirigentes de escolas, que exigem uma adesão rígida ao currículo, sem dar espaço para variações. Cabe também ao professor procurar ir além dos obstáculos no ensino da pragmática, para que consiga proporcionar aos seus alunos um ensino mais realista.

5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam a possibilidade de se estabelecer uma relação simples e direta entre a abordagem de ensino com FonF e a aprendizagem dos marcadores pragmáticos. Portanto, é preciso que os procedimentos sejam usados de maneira clara e objetiva, de tal forma que a função a ser aprendida fique clara e que a associação entre ela e o contexto fique também evidente. Essa é uma relação direta. Isso envolve em alguns casos instrução explícita. Além disso, os procedimentos devem ser direcionados para, no máximo, duas funções de cada vez, e, na maioria dos casos, de forma explícita.

Na seção 4.2.4, explicamos que a multifuncionalidade dos marcadores favorece a simultaneidade de funções em um mesmo contexto. Essa multifuncionalidade e simultaneidade ocasionam equívocos na interpretação. Daí a necessidade de se ter uma relação direta entre a estratégia de ensino e a função-alvo, para que não haja enganos na interpretação e, conseqüentemente, ocorra a aprendizagem das funções que eventualmente sejam escolhidas para o FonF. Obviamente, as estratégias implícitas são altamente válidas e aconselháveis. Também é possível usar estratégias implícitas que estabeleçam essa relação direta entre a função e o contexto.

Essas questões dependem de uma série de fatores, entre eles o grau de complexidade do aspecto que se está focando e o contexto daquele momento. Esses aspectos já foram abordados na revisão bibliográfica.

Consideramos o ensino com base no FonF uma excelente opção, em virtude, principalmente, da variedade de estratégias que essa abordagem oferece, o que permite ao professor uma alternância entre elas, e aos aprendizes, uma exposição diferenciada aos insumos. Dessa forma, podemos atingir alunos com diversos estilos cognitivos.

Para concluir, queremos acrescentar que um tema tão complexo não permite ter sua amplitude atingida num só trabalho, sendo merecedor de novos estudos para que possam ser mais bem esclarecidos os aspectos relacionados ao ensino de marcadores pragmáticos que esta pesquisa não privilegiou.

6 REFERÊNCIAS

ALEXANDER, R. J. An applied linguistic look at some aspects of the pragmatics of natural discourse. *English Language Research Journal*, [S.l.], v. 2, p. 61-77, 1988.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. New York: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied linguistics*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.

_____. Turns, topics, and tasks: patterns of participation in language learning and teaching. In: LARSEN-FREEMAN, D. *Discourse analysis in second language research*. Rowley, MA: Newbury House, 1980. p. 165-187.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ANDERSON, L. Issues in native-non-native interaction. In: ASTON, G. (Ed.). *Negotiating service studies in the discourse of bookshop encounters*. Bologna: Editrice, 1988. p. 267-285.

ARNDT, H.; JANNEY, R. W. Politeness revisited: cross-modal supportive strategies. *IRAL*, [S.l.], v. 23, n. 4, p. 281-300, 1985.

BAILEY, K. M.; NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BARDOVI-HARLIG, K. Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics? In: ROSE, K.; KASPER, G. (Ed.). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 13 - 32.

_____. Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, [S.l.], v. 49, n. 4, p. 677-713, 1999.

_____. Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. In: BOUTON, L. F. (Ed.). *Pragmatics and language learning*, Urbana-Champaign: DEIL/University of Illinois, 1996. v. 7, p. 21-39.

BARDOVI-HARLIG, K.; DÖRNEYEI, Z. Do language learners recognize pragmatic violations?: pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 233-259, 1998.

_____. *Pragmatic awareness and instructed L2 learning: an empirical evidence*. Paper presented at the AAAL Conference, Orlando, 1997.

BARDOVI-HARLIG, K.; HARTFORD, B. (Ed.). *Beyond methods: components of language teacher education*. New York: McGraw-Hill, 1997. (The McGraw-Hill second language professional series: Directions in second language learning).

BARDOVI-HARLIG, K. et al. Developing pragmatic awareness: closing the conversation. In: HEDGE, T.; WHITNEY, N. (Ed.). *Power, pedagogy and practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 324-337.

BASSNETT, S. Introduction: studying British cultures. In: _____. (Ed.). *Studying British cultures: an introduction*. London: Routledge, 1997. p. xiii-xxvii.

BECK, M. L.; EUBANK, L. Acquisition theory and experimental design: a critique of Tomasello and Herron. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 13, p. 73-76, 1991.

BEEBE, L. M.; TAKAHASHI, T. Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts: chastisement and disagreement. In: EISENSTEIN, M. R. (Ed.). *The dynamic interlanguage: empirical studies in second language variation*. New York: Plenum, 1989. p. 199-218.

BEEBE, L. M.; TAKAHASHI, T.; ULISS-WELTZ, R. Pragmatic transfer in ESL refusals. In: SCARCELLA, R. C.; ANDERSEN, E. S.; KRASHEN, S. (Ed.). *Developing communicative competence in a second language*. New York: Newsbury House, 1990. p. 55-73.

BLANKENSHIP, K. L.; HOLTGRAVES, T. The role of different markers of linguistic powerlessness in persuasion. *Journal of Language and Social Psychology*, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 3-24, 2005.

BLOMMAERT, J. How much culture is there in intercultural communication? In: BLOMMAERT, J.; VERSHUEREN, J. (Ed.). *The pragmatics of intercultural and international communication*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 13-31.

BLUM-KULKA, S. Interlanguage pragmatics: In: PHILLIPSON, R. et al. (Ed.). *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. p. 255-272.

_____. (Ed.). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex, 1989.

_____. Modifiers as indicating devices: the case of requests. *Theoretical Linguistics*, [S.l.], v. 12, n. 2-3, p. 213-229, 1985.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. Investigating cross-cultural pragmatics: an introductory overview. In: BLUM-KULKA, S. (Ed.). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex, 1989. p. 1-34.

BLUM-KULKA, S.; LEVENSTONE, A. Lexical-grammatical pragmatic indicators. *SSLA*, [S.l.], v. 9, p. 155-170, 1987.

BLUM-KULKA, S.; OLSHTAIN, E. Too many words: length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 8, p. 165-179, 1986.

BOHN, H. I. The lessons of tradition and the new perspectives in teaching and learning foreign languages. In: FORTKAMP, M. B. M.; XAVIER, R. P. (Ed). *EFL teaching and learning in Brazil: theory & practice*. Florianópolis: Insular, 2001. p. 259- 270.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, PO: Porto, 1994.

BOUTON, L. F. Can NNS skill in interpreting implicatures in American English be improved through explicit instruction?: a pilot study. In: BOUTON, L. F.; KACHRU, Y. (Ed.). *Pragmatics and language learning*. Urbana-Champaign: DEIL/University of Illinois, 1994. v. 5, p. 88-109.

_____. The interpretation of implicature in English by NNS: does it come automatically--without being explicitly taught? In: BOUTON, L. F.; KACHRU, Y. (Ed.). *Pragmatics and language learning*. Urbana-Champaign: DEIL/University of Illinois, 1992. v. 3, p. 53-65.

_____. Interlanguage pragmatics: the case of requests. In: PHILIPSON, E. et al. (Ed.). *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. p. 255-272.

_____. The effective use of implicature in English: why and how it should be taught in the ESL classroom. In: BOUTON, L. F.; KACHRU, Y. (Ed.). *Pragmatics and language learning*. Urbana-Champaign: DEIL/University of Illinois, 1990. v. 1, p. 43-51.

_____. A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English. *World Englishes*, [S.l.], v. 17, p. 183-196, 1988.

BOUTON, L. F.; KACHRU, Y. *Pragmatics and language learning*: Urbana-Champaign: DEIL/University of Illinois, 1994. (Monograph series, v. 3).

BOXER, D. Social distance and speech behavior: the case of indirect complaints. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 19, p. 103-125, 1993.

BREEN, M. The social context for language learning - a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 7, p. 135-158, 1985.

BRINTON, L. J. *Pragmatic markers in English: gramaticalization and discourse functions*. New York: Mouton de Gruyter, 1996.

BROWN, D. H. Beyond method: toward a principled approach to language learning and teaching. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 13., 1995, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: DL-PUC/Rio, 1995. p. 45-55.

_____. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1993.

BROWN, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

_____. *Listening to spoken English*. London: Longman, 1977.

BROWN, G. et al. *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning: a teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

BROWN, P.; FRASER, C. Speech as a marker of situation. In: SCHERER, K. R.; GILES, H. (Ed.). *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 33- 62.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____. Universals in language usage: politeness phenomena. In: GODOY, E. (Ed.). *Questions and politeness: strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. p. 56-324.

BURTON, D. Analysing spoken discourse. In: COULTHARD, M.; MONTGOMERY, M. (Ed.). *Studies in discourse analysis*. London: Routledge, 1981. p. 61-81.

BYGATE, M.; SKEHAN P.; SWAIN, M. (Ed.). *Researching pedagogic tasks in second language learning, teaching and testing*. [S.l.]: Longman, 2001.

BYRAM, M. Teaching culture and language: towards an integrated model. In: BUTTJES, D.; BYRAM, M. (Ed.). *Mediating languages and culture: towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. p. 17-30.

CAFFI, C.; JANNEY, R. W. Towards a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 22, n. 3-4, p. 325-373, 1994.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Ed.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CARROL, S.; SWAIN, M.; ROBERGE, Y. The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, [S.l.], v. 13, p. 173-198, 1992.

CAZDEN, C. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CHOMSKY, N. *Reflections on language*. New York: Pantheon, 1975.

COATES, J. Epistemic modality and spoken discourse. *Transactions of the Philological Society*, [S.l.], v. 85, p. 110-131, 1987.

COHEN, A. et al. Developing a measure of socio-cultural competence: the case of apology. *Language Learning*, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 113-134, 1981.

COHEN, A.; GASS, S. M.; TARONE, E. E. (Ed.). *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

COLEMAN, J. Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In: BYRAM, M.; FLEMMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 45-75.

COOK, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CORDER, P. S. *Introducing applied linguistics*. Great Britain: Hazell Watson & Viney, 1975a.

_____. The significance of learners' errors. In: SCHUMANN, J. H.; STENSON, N. *New frontiers in second language learning*. Massachusetts: Newbury House, 1975b. p. 90-99.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (Ed.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-39.

COULTHARD, M. *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge, 1992.

_____. *An introduction to discourse analysis*. United Kingdom: Longman, 1985.

CRYSTAL, D.; DAVY, D. *Advanced conversational English*. London: Longman, 1975.

CULLEN, R. Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, Oxford, v. 52, n. 3, p. 179-219, 1998.

DANES, F. Involvement with language and in language. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 22, n. 3-4, p. 251-264, 1981.

DASCAL, M. Contextualism. In: PARRETT, H.; SBISÀ, M.; VERSCHUEREN, J. (Ed.). *Possibilities and limitations of pragmatics: proceedings of the conference of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1979. p. 153-177.

DAVIES, A. *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991.

_____. Communicative competence as language use. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 157-170, 1989.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in applied linguistic research. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DE LA FUENTE, M. J. Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 263-295, 2006.

DECHERT, H. W.; RAPAUCH, M. (Ed.). *Transfer in language production*. Norwood, NJ: Ablex, 1989.

DEEM, R. *Lecture series: introduction to qualitative methods*. Lancaster: Lancaster University Press, 1994.

DEKEYSER, R. M. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 42-63.

DI PIETRO, J. R. *Strategic interaction: learning languages through scenarios*. New York: Cambridge University Press, 1994.

DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 206-225.

_____. Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 431-469, 1991.

DOUGHTY, C.; PICA, T. Information-gap tasks: do they facilitate second language acquisition? *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 305-325, 1986.

DOUGHTY, C.; VARELA, E. Communicative focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 114-138.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: _____. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. chap. 10, 197-261.

DREW, P. Asymmetries of knowledge in conversational interactions. In: MARKOVÁ, I.; FOPPA, K. (Ed.). *Asymmetries in dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991. p. 21-48.

DU FON, M. et al. Bibliography on linguistic politeness. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 21, n. 5, p. 527-578, 1994.

DUFF, P. Another look at interlanguage talk: taking task to task. In: DAY, R. (Ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986. p. 201-249.

EASTHOPE, A. But what is cultural studies? In: BASSNETT, S. (Ed.). *Studying British cultures: an introduction*. London: Routledge, 1997. p. 3-18.

EDMONDSON, W. Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 7, p. 159-168, 1985.

_____. *Spoken discourse: a model for analysis*. London: Longman, 1981.

EDMONDSON, W.; HOUSE, J. Do learners talk too much?: the waffle phenomenon in interlanguage pragmatics. In: PHILLIPSON, R. et al. (Ed.). *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. p. 273-287.

EDMONDSON, W. et al. Learning the pragmatics of discourse: a project report. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 113-137, 1984.

ELLIS, D. G. *From language to communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

ELLIS, R. Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, [S.l.], v.1, n. 51, p. 1-46, 2001.

_____. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. Learning to communicate in the classroom: a study of two language learners' requests. In: BROWN, D. H.; GONZO, S. T. *Readings on second language acquisition*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1995. p. 333-361.

_____. Implicit knowledge and L2 pedagogy. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 38. n. 1, p. 167-173, 1994a.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994b.

_____. Second language acquisition and the structural syllabus. *Tesol Quarterly*, [S.l.], n. 27, p. 91-113, 1993.

_____. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991a.

_____. The interaction hypothesis: a critical evaluation. In: SADTONO, E. (Ed.). *Language acquisition and the second/foreign classroom*. Singapore: Regional English Centre, 1991b. p. 179-211.

_____. *Instructed second language acquisition*. Cambridge, Mass: Blackwell, 1990.

_____. *Second language acquisition in context*. New York: Prentice Hall, 1987.

_____. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. *Classroom second language developmental study of classroom interaction and language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1984a.

_____. *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon, 1984b.

ELLIS, R. et al. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

ELLIS, R.; TANAKA, Y.; YAMAZAKI, A. Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, [S.l.], v. 44, n. 3, p. 449-491, 1994.

ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. F. (Ed). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Toronto: D. C. Heath, 1991. p. 338-353.

ERMAN, B. Pragmatic markers revisited with a focus on *you know* in adult and adolescent talk. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 33, n. 9, p. 1.337-1.359, 2001.

_____. *Pragmatic expressions in English: a study of you know, you see, and I mean in face-to-face conversation*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1987.

ESLAMI-RASEKH, Z. Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, [S.l.], v. 59, n. 3, p. 199-208, 2005.

_____. Face keeping strategies in reaction to complaints: English and Persian. *Journal of Asian Pacific Communication*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 181-198, 2004.

EUBANK, L.; SELINKER, L.; SMITH, M. S. *The current state of interlanguage studies: in honor of William, E. Rutherford*. Amsterdam: John Benjamins 1995.

FAERCH, C.; KASPER, G. Internal and external modification in interlanguage request realization. In: BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (Ed.). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex, 1989. p. 221-247.

_____. (Ed.). *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987a.

_____. Perspectives on language transfer. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 111-136, 1987b.

_____. The role of comprehension in second language acquisition. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 257-274, 1986.

_____. Pragmatic knowledge: rules and procedures. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 214-225, 1984.

_____. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, [S.l.], v. 81, n. 3, p. 285-300, 1997.

FISHMAN, P. M. Conversational insecurity. In: GILES, H.; ROBINSON, W. P.; SMITH, P. M. (Ed.). *Language: social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon, 1980. p.127-132.

_____. Interaction: the work women do. *Social Problems*, [S.l.], v. 25, p. 397-406, 1978.

FOSTER, P. A. Classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 19, n. 1, p. 1-23, 1998.

FOTOS, S. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 2, n. 28, p. 323-351, 1994.

_____. Consciousness-raising and noticing through focus on form: grammar task performance vs. formal instruction. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 4, n. 14, p. 385-407, 1993.

FRASER, B. Pragmatic research: methodological issues. In: ASHER, R. E. (Ed.). *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon, 1994. p. 3.255-3.257.

_____. Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 219-236, 1990.

_____. Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 341-350, 1980.

_____. Hedged performatives. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). *Syntax and semantics: speech acts*. New York: Academic, 1975. v. 3, p. 187-210.

FRASER, B.; NOLEN, W. The association of deference with linguistic form. *International Journal of the Sociology of Language*, [S.l.], v. 27, p. 93-109, 1981.

GARCEZ, P. M. Invisible culture and cultural variation in language use: why language educators should care. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 33-86, 1998.

GARCIA, C. Responses to a request by native and non-native English speakers: deference vs. camaraderie. *Multilingua*, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 387-406, 1992.

_____. Apologizing in English: politeness strategies used by native and non-native speakers. *Multilingua*, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 3-20, 1989.

GASS, S. M. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GASS, S. M. et al. (Ed.). *Variation in second language acquisition: discourse and pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

_____. *Speech acts across cultures: challenges to communication in a second language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996.

GASS, S. M.; MACKEY, A.; PICA, T. The role of input in and interaction in second language acquisition: introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, [S.l.], v. 83, n. 3, p. 299-307, 1998.

GASS, S. M.; SCHACHTER, J. (Ed.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

GASS, S. M.; VARONIS, E. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 16, p. 283-302, 1994.

_____. Incorporated repairs in NNS discourse. In: EISENSTEIN, M. (Ed.). *The dynamic interlanguage*. New York: Plenum, 1989. p. 71-86.

_____. Task variation and nonnative/nonnative negotiations of meaning. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 149-161.

GEBHARD, M. Debates in SLA studies: redefining classroom SLA as an institutional phenomenon. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 544-557, 1999.

GIL, G. Two complementary modes of foreign language classroom interaction. *ELT Journal*, [S.l.], v. 56, n. 3, p. 273-279, 2002.

GILLHAM, B. *Developing a questionnaire*. London: Continuum, 2000.

- GIVON, T. *Mind, code and context: essays in pragmatics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989.
- GOFFMAN, E. *Interaction ritual: essays on face to face behavior*. Harmondsworth: Penguin, 1967.
- GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Ed.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 1-42.
- GOURLAY, L. Directions and indirect action: learner adptation of a classroom task. *ELT Journal*, [S.l.], v. 59, n. 3, p. 209-216, 2005.
- GREEN, G. M. *Pragmatics and natural language understanding*. 2nd ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- GRUNDY, P. *Doing pragmatics*. London: Edward Arnold, 1995.
- GUEST, M. A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 154-161, 2002.
- GUMPERZ, J. J. Communicative competence. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. *Sociolinguistics: a reader*. New York: St. Martin's Press, 1997a. p. 39-48.
- _____. Interethnic communication. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. *Sociolinguistics: a reader*. New York: St. Martin's Press, 1997b. p. 395-407.
- _____. Foreword. In: BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. xiii-xiv.
- HALL, J. K. Aw, man, where you goin?: classroom interaction and the development of L2 interactional competence. *Issues in Applied Linguistics*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 37-62, 1995.
- HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 2000.
- HAMMERLY, H. Learner rights and language teaching. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v, 1, n. 1, p. 87-103, 1998.
- HARDER, P. Discourse as self-expression: on the reduced personality of the second-language learner. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 262-270, 1980.
- HARLEY, B. The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 156-174.
- _____. Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 2, n. 15, p. 245-260, 1993.
- HARLOW, L. L. Do they mean what they say?: sociopragmatic competence and second learners. *Modern Language Journal*, [S.l.], v. 74, n. 3, p. 328-351, 1990.

HARTLEY, P. *Interpersonal communication*. London: Routledge, 1993.

HATCH, E. M. *Discourse and language education*. New York: Cambridge University Press, 1992.

_____. *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley, Mass: Newbury, 1983.

_____. *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Mass: Newbury House, 1978.

HAVERKATE, H. Deictic categories as mitigating devices. *Pragmatics*, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 505-522, 1992.

HELD, G. Politeness in linguistic research. In: WATTS, R. J.; IDE, S.; EHLICH, K. (Ed.). *Politeness in language studies in its history, theory and practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1993. p. 21-41.

_____. On the role of maximization in verbal politeness. *Multilingua*, [S.l.], v. 8, n. 2-3, p. 167-206, 1989.

HOLMES, J. Functions of *you know* in women's and men's speech. *Language in Society*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 1-22, 1986.

_____. Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, North Holland, v. 8, n. 3, p. 345-365, 1984a.

_____. Hedging your bets and sitting on the fence: some evidence for hedges as support structures. *The Reo Journal of the Linguistic Society of New Zealand*, [S.l.], v. 27, p. 47-62, 1984b.

_____. Developing sociolinguistics competence in a second language. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 10, n. 4, p. 423-431, 1976.

HOLMES, J. ; BROWN, D. F. Teachers and students learning about compliments. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 21, n. 4, p. 523-546, 1987.

HOLTGRAVES, T. M. Book review: politeness. *Journal of Language and Social Psychology*, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 97-99, 2005.

_____. *Language as social action: social psychology and language use*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

_____. Preference organization and reply comprehension. *Discourse Processes*, [S.l.], v. 30, p. 87-106, 2000.

_____. Comprehending indirect replies: when and how are their conveyed meanings activated? *Journal of Memory and Language*, [S.l.], v. 41, p. 519-540, 1999.

_____. Interpersonal foundations of conversational indirectness. In: FUSSELL, S.; KREUZ, R. (Ed.). *Social and cognitive approaches of interpersonal communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998a. p. 71-90.

_____. Interpreting indirect replies. *Cognitive Psychology*, [S.l.], [s.n.], v. 37, p. 1-27, 1998b.

_____. Politeness and memory for the wording of remarks. *Memory and Cognition*, [S.l.], v. 25, p. 106-116, 1997a.

_____. Styles of language use: individual and cultural variability in conversational indirectness. *Journal of Personality and Social Psychology*, [S.l.], v. 73, p. 624-637, 1997b.

_____. Yes, but...: positive politeness in conversation arguments. *Journal of Language and Social Psychology*, [S.l.], v. 16, p. 222-239, 1997c.

_____. Communication in context: the effects of speaker status on the comprehension of indirect requests. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, [S.l.], v. 20, p. 1.205-1.218, 1994.

_____. The linguistic realization of face management: implications for language production and comprehension, person perception, and cross-cultural communication. *Social Psychology Quarterly*, [S.l.], v. 55, n. 2, p. 141-159, 1992.

_____. Interpreting questions and replies: effects of face-threat, question form, and gender. *Social Psychology Quarterly*, [S.l.], v. 54, n. 1, p. 15-24, Mar. 1991.

HOLTGRAVES, T. M.; ASHLEY, A. Comprehending illocutionary force. *Memory & Cognition*, [S.l.], v. 29, p. 83-90, 2001.

HOLTGRAVES, T. M.; ECK, J.; LASKY, B. Face management, question wording, and social desirability. *Journal of Applied Social Psychology*, [S.l.], v. 27, p. 1.650-1.672, 1997.

HOLTGRAVES, T. M.; LASKY, B. Linguistic power and persuasion. *Journal of Language and Social Psychology*, [S.l.], v. 18, p. 196-205, 1999.

HOUSE, J.; KASPER, G. Politeness markers in English and in German. In: COULMAS, F. (Ed). *Conversational Routine*. The Hague: Mouton, 1981. p. 157-185.

HOUSE, J. Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 18, p. 225-252, 1996.

HÜBLER, A. *Hedges and understatements in English*. Amsterdam: John Benjamins, 1983.

HUTH, T.; TALEGHANI-NIKAZM, C. How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics? *Language Teaching Research*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 53-79, 2006.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

IDE, S. Formal forms and discernment: two neglected aspects of linguistic politeness. *Multilingua*, [S.l.], v. 8, p. 223-248, 1989.

JACOBSON, R. Incorporating sociolinguistics norms into an EFL program. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 10, n. 4, p. 411-422, 1976.

JAMES, A. R. Compromisers in English: a cross-disciplinary approach to their interpersonal significance. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 191-206, 1983.

JAMES, C.; GARRET, P. (Ed.). *Language awareness in the classroom: applied linguistics and language study*. London: Logman, 1991.

JANNEY, R. W.; ARNDT, H. Intracultural tact vs. intercultural tact. In: WATTS, R. J.; IDE, S.; EHLICH, K. (Ed.). *Politeness in language: studies in its history, theory, and practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1993a. p. 21-41.

_____. Universality and relativity in cross-cultural politeness research: a historical perspective. *Multilingua*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 13-50, 1993b.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JONES, F. Classroom riot: design features, language output and topic in simulations and other communicative free-stage activities. *System*, [S.l.], v. 19, p. 151-169, 1991.

JUDD, E. L. Some issues in the teaching of pragmatic competence. In: HINKEL, E. *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 12-166.

KACHRU, B. B. World Englishes: approaches, issues, and resources. In: BROWN, D. H.; GONZO, S. *Readings on second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1995. p. 229-261.

_____. (Ed.). *The other tongue - English across cultures*. Chicago: University of Illinois Press, 1982.

KAPLAN, B.; DUCHON, D. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *Mis Quarterly*, [S.l.], v. 12, n. 4, p. 571-586, 1988.

KASPER, G. *Can pragmatic competence be taught?* Hawai: University of Hawaii, 1997. *Second language teaching & curriculum center*.

_____. Politeness. In: ASHER, R. E.; SIMPSON, J. M. Y. (Ed.). *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon, 1994. p. 3.206-3.211.

_____. Pragmatic transfer. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 1-34, 1992.

_____. Linguistic politeness: current research issues. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 193-218, 1990.

KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

- KASPER, G.; DAHL, M. Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 215-247, 1991.
- KASPER, G.; ROSE, K. Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, [S.l.], v. 19, p. 81-104, 1999.
- KASPER, G.; SCHMIDT, R. Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 18, p. 149-169, 1996.
- KELLER, E. Gambits: conversational strategy signals. *Journal of Pragmatics*, North-Holland, n. 3, p. 219- 238, 1979.
- KENNETH, R.; KASPER, G. (Ed.). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- KLEIMAN, A. B. Introdução. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 18, p. 5-14, 1991.
- KOIKE, D. A. Pragmatic competence and adult L2 language acquisition: speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, [S.l.], v. 73, n. 3, p. 279-285, 1989.
- KOPYTKO, R. Against rationalistic pragmatics. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 23, n. 5, p. 475-491, 1995.
- KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31
- _____. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993a.
- _____. Language study as border study: experiencing difference. *European Journal of Education*, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 349-358, 1993b.
- _____. From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, [S.l.], v. 70, n. 4, p. 366-372, 1986.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. United Kingdom: Prentice-Hall, 1987.
- _____. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985a.
- _____. *Inquiries and insights: second language teaching, immersion, and bilingual education*. Hayward, CA: Almany, 1985b.
- KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: The Alemany, 1983.
- KREUZ, R. J.; ROBERTS, R. M. When collaboration fails: consequences of pragmatic errors in conversation. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 239-252, 1993.
- KUMARAVADIVELU, B. Critical discourse analysis. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 453-483, 1999.

_____. Maximizing learning potential in the communicative classroom. *ELT Journal*, [S.l.], v. 47, p. 12-21, 1993.

_____. Language learning tasks: teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*, [S.l.], v. 45, p. 98-107, 1991.

KURZON, D. The right of silence: a socio-pragmatic model of interpretation. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 23, p. 55-69, 1995.

LAKOFF, G. Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In: REGIONAL MEETING OF THE CHICAGO LINGUISTIC SOCIETY, 8., 1972, Chicago. *Papers...* Chicago: CLS, 1972. p. 183-228.

LAKOFF, R. Stylistic strategies within a grammar of style. *Annals of the New York Academy of Sciences*, New York, n. 327, p. 53-78, 1979.

_____. *Language and woman's place*. New York: Harper Colophon, 1975.

_____. The logic of politeness; or minding your P's and Q's. In: REGIONAL MEETING OF THE CHICAGO LINGUISTIC SOCIETY, 9., 1973, Chicago. *Papers...* Chicago: CLS, 1973. p. 292-305.

_____. Language in context. *Language*, [S.l.], v. 48, p. 907-927, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D. *Discourse analysis in second language research*. Rowley, Ma: Newbury House Publishers, Inc, 1980.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LAZARATON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *Test Quarterly*, [S.l.], v. 29, n. 3, p. 455-472, 1995.

LEECH, G. *Principles of pragmatics*. Longman, 1983.

_____. *Explorations in semantic and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1980.

LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press, 1995.

_____. The essential inadequacies of speech act models of discourse. In: PARRET, H.; SBISA, M.; VERSCHUEREN, J. (Ed.). *Possibilities and limitations of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1981. p. 473-492.

LIGHTBOWN, P. M. The importance of timing in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 177-196.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. In: BROWN, D. H.; GONZO, S. *Readings on second language acquisition*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1995, p. 306-330.

_____. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIMM, T. S.; BOWERS, J. W. Facework: solidarity, approbation, and tact. *Human Communication Research*, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 415-450, 1991.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.

LITTLEWOOD, W. T. Contrastive pragmatics and the foreign language learner's personality. In: SAJAVAARA, K. (Ed.). *Cross-language analysis and second language acquisition*. Jyväskylä: DE/University of Jyväskylä, 1983. p. 179-188.

LONG, M. H. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Ed.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-468.

_____. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Ed.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.

_____. Task, group and task-group interaction. *Working Papers in English as a Second Language*, Hawaii, v. 8, n. 2, p. 1-26, 1989.

_____. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985. p. 377-393.

_____. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 5, p. 177-193, 1983a.

_____. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 126-141, 1983b.

LONG, M. H.; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 27-55, 1992.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

LOSCHKY, L.; BLEY-VROMAN, R. Grammar and task-based methodology. In: CROOKES, G.; GASS, S. M. (Ed.). *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 123-167.

LOVEDAY, L. *The sociolinguistics of learning and using a non-native language*. Oxford: Pergamon, 1982.

LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

LYRIO, A. L. L. Promoting communicative competence in the foreign language classroom. In: ZAIDAN, J. C. S. M.; SOARES, L. E. (Org.). *Letras por dentro 3*. Vitória, ES: PPGEL/MEL, 2006, p. 67-77.

_____. On the necessity of a cultural and intercultural approach in the teaching of English as a foreign language. In: TOMITCH, L. M. B. et al. (Org.). *A interculturalidade no ensino de Inglês*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2005. p. 477-492. (Advanced Research in English Series, n. 8).

_____. A importância da aquisição e aprendizagem de marcadores pragmáticos para preservação da face por aprendizes de uma língua estrangeira. In: BISH, P. J. M.; ALMEIDA, J. M. C.; SALGUEIRO, W. C. F. (Org.). *Letras por dentro I*. Vitória, ES: Flor & Cultura, 2004, p. 37-44.

_____. Repensando o ensino de língua estrangeira. In: LINS, M. da P. P.; YACOVENCO, L. C. (Org.). *Caminhos em lingüística*. Vitória, ES: NUPLES/DLL, 2002. p. 445-468.

_____. Teachers' and students' expectations regarding the correction of oral errors in EFL. In: HAMMES, W. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. (Org.). *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas, RS: Ed. Universidade Católica de Pelotas, 2001. p. 233-267.

LYSTER, R. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, [S.l.], v. 48, n. 2, p. 183-218, 1998.

_____. The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 15, n. 3, p. 263-287, 1994.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Language Acquisition*, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997.

MACÊDO, C. M. M. de. The politeness principle and the process of teaching / learning a foreign language. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 13., 1995, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: DL-PUC/Rio, 1995. p. 74-81.

MACKEY, A.; GASS, S. M. *Second language research methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

MAO, L. R. Beyond politeness theory: 'face' revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, North-Holland, n. 21, p. 451-486, 1994.

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

MARKKANEN, R. *Cross-language studies in pragmatics*. Jyväskylä: DE/University of Jyväskylä, 1985. (Jyväskylä Cross-Language Studies, n. 11).

_____. Hedging and modality. In: JÄNTTI, A. (Ed.). *Probleme der Modalität in der Sprachforschung*. Jyväskylä: DE/University of Jyväskylä, 1989. p. 137-149. (Studia Philologica Jyväskyläensia, 23).

MAR-MOLINERO, C. Cultural representations in foreign language teaching: a critique of four BBC courses. *Language, Culture and Curriculum*, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-10, 1992.

MATSUMOTO, Y. Politeness and conversational universals: observations from Japanese. *Multilingua*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 297-221, 1989.

_____. Reexamination of the universality of face: politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, North-Holland, v. 12, n. 4, p. 403-426, 1988.

MCCARTHY, M. *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. *Language as discourse: perspectives for language teaching*. London: Longman, 1994.

MCLAUGHLIN, B. *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold, 1987.

MENNIM, P. Rehearsed oral L2 output and reactive focus on form. *ELT Journal*, [S.l.], v. 57, n. 2, p. 130-138, 2003.

MERRIAM-WEBSTER'S COLLEGIATE DICTIONARY inglês - inglês. 11th ed. Washington, 2006. Disponível em: < <http://www.merriam-webster.com/dictionary/cajole>>. Acesso em: 17 out. 2008.

MEY, J. *Pragmatics: an introduction*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MITRANO NETO, N. Situações-padrão e a mitigação dos diretivos na interlíngua. In: LIMA, M. S. (Org.). *A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 2002. p. 79-101.

_____. Cross-cultural understanding and foreign language teaching. *IATEFL Newsletter*, [S.l.], v. 5, p. 7-10, 1998.

_____. A alternância de código pragmático no discurso pedagógico frente à competência interacional em L2. *Gragoatá*, Niterói, n. 2, p. 41-71, 1997a.

_____. A interação modificada frente à competência comunicativa em aula de língua estrangeira. *Intercâmbio*, [S.l.], v. 6, p. 237-261, 1997b.

_____. Cross-cultural understanding and foreign language teaching. *IATEFL Newsletter*, [S.l.], v. 5, p. 7-10, 1998.

_____. A transparência ilocucionária e a marcação pragmática sob perspectiva interlingüística. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 35-61, 1997d.

_____. Controlamos, observamos ou introspectamos na pesquisa pragmática? In: LIMA, M. S.; GUEDES, P. C. (Org.). *Estudos da linguagem*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. (Coleção Ensaios).

_____. Brazilian advanced EFL learners' socio-cultural assumptions vis-à-vis L1 influence. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 13., 1995, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: DL-PUC/Rio, 1995a. p. 56-73.

_____. The interdisciplinary nature of linguistic pragmatics: the importance of socio-pragmatics to foreign language learning. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 13., 1995, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: DL-PUC/Rio, 1995b. p. 243-248.

_____. The effect of pedagogic discourse on the pragmatics of interlanguage. In: LEFFA, V. (Org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994a. p. 332-340.

_____. A pragmática do comportamento requisitivo de estudantes de Inglês como língua estrangeira frente às normas da língua materna e língua-meta. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, v. 1, n. 9, p. 43-51, 1994b.

MORGAN, C.; CAIN, A. *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. de O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 69-80.

NIKULA, T. *Pragmatic force modifiers: a study in interlanguage pragmatics*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1996.

NOBUYOSHI, J.; ELLIS, R. Focused communication tasks and second language acquisition. *English Language Teaching Journal*, [S.l.], v. 47, n. 3, p. 203-210, 1993.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman, 2000.

NOVO MICHAELIS DICIONÁRIO ILUSTRADO - inglês-português. 14. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973. v. 2, p. 316.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

_____. *Designing tasks for the communicative classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989.

_____. Communicative language teaching: making it work. *ELT Journal*, [S.l.], v. 41, n. 2, p. 136-145, 1987.

O'DRISCOLL, J. About face: a defence and elaboration of universal dualism. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 1-32, 1996.

OCHS, E. Cultural dimensions of language acquisition. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. *Sociolinguistics: a reader*. New York: St Martin's Press, 1997. p. 430- 437.

_____. Explicating implicitness: pragmatics, ideology and contacts. *Bulletin*, Helsinki, n. 2, p. 4-7, 1995.

_____. On the language-internal interaction of prosody and pragmatic particles. In: VERSCHUEREN, J. (Ed.). *Levels of linguistic adaptation*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 203-221.

_____. The symbiotic relationship between pragmatic particles and impromptu speech. In: ENKVIST, N. E. (Ed.). *Impromptu speech: a symposium*. Abo: Meddelanden Fran Abo Akademi Forskningsinstitut, 1982. p. 147-178.

ÖSTMAN, J.-O. *You Know: a discourse-functional approach*. Amsterdam: John Benjamins, 1981.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

PICA, T. et al Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 11, p. 63-90, 1989.

PICA, T. Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? *Language Learning*, [S.l.], v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

_____. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 45-73, 1988.

_____. Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 8, n. 1, p. 2-21, 1987.

PICA, T.; DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House, 1985. p. 115-132.

PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In: CROOKES, G.; GASS, S. (Ed.). *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 9-34.

PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 21, p. 737-758, 1987.

PIETRO, R. D. Discourse and real-life roles in the ESL classrooms. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 27-33, 1981.

PIIRAINEN-MARSH, A. *Face in second language conversation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1995.

PRABHU, N. S. There is no best method: why? *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 24, p. 161-176, 1990.

_____. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

QUASTHOFF, U. M. Context. In: ASHER, R. E.; SIMPSON, J. M. Y. (Ed.). *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon, 1994. p. 730-737.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S. *A concise grammar of contemporary English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1973.

REICHARDT, C.; COOK, T. Qualitative and quantitative methods in evaluating research. In: COOK, T.; REICHARDT, C. (Ed.). *Qualitative and quantitative methods in evaluating research*. Beverly Hills: Sage, 1979. p. 7-32.

RICHARDS, J. C. Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation. In: _____. *The language teaching matrix*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 67-86.

_____. Communicative needs in second and foreign language learning. In: _____. *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 82 -92.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C.; SANDY, C. *Passages: an upper level multi-skills course*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. Speech acts and second language learning. In: RICHARDS, J. C. *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 100-128.

RICHARDS, J. C.; SUKWIWAT, M. Cross-cultural aspects of conversational competence. In: RICHARDS, J. C. *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 129-143.

_____. Language transfer and conversational competence. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 113-125, 1983.

RILEY, P. "Well don't blame me": on the interpretation of pragmatic errors. In: OLEKSY, W. (Ed.). *Contrastive pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1989. p. 231-249.

RINGBOM, H. *The role of first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

RIVERS, W. M. *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

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

ROSE, K. R. On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, [S.l.], v. 3, p. 385-399, 2005b.

_____. Compliments and compliment responses in film: implications for pragmatics research and language teaching. *IRAL*, v. 39, p. 309-327, 2001.

_____. An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 22, p. 27-67, 2000.

_____. Teachers and students learning about requests in Hong Kong. In: HINKEL, E. (Ed.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 167-180.

ROSE, K. R.; KASPER, G. (Ed.). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ROSI I SOLÉ, C. Culture for beginners: a subjective and realistic approach for adult language learners. *Language and Intercultural Communication*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 141-150, 2003.

RULON, K.; Mc CREARY, J. Negotiation of content: teacher-fronted and small group interaction. In: DAY, R. (Ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986. p. 182-189.

RUTHERFORD, W.; SHARWOOD-SMITH, M. Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 275-282, 1985.

SAJAVAARA, K.; LEHTONEN, J. Aspects of transfer in foreign language speakers' reactions to acceptability. In: DECHERT, H. W. (Ed.). *Transfer in language production*. Norwood, NJ: Ablex, 1989. p. 35-52.

SALVADORI, J.; CRUNFLI, É. Teaching language/culture in the light of cultural studies in the EFL classroom. *Estudos Anglo-Americanos*, Belo Horizonte, n. 27-28, p. 129-133, 2003/2004.

SARANGI, S. Intercultural or not?: beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis. *Pragmatics*, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 409-427, 1994a.

_____. Accounting for mismatches in intercultural selection interviews. *Multilingua*, [S.l.], v. 13, n. 1-2, p. 163-164, 1994b.

SCHACHTER, J. Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, [S.l.], v. 7, p. 89-102, 1991.

SCHIFFRIN, D. *Discourse markers: studies in interactional sociolinguistics*, 5. Cambridge: CUP, 1987.

SCHMIDT, R. W. Consciousness learning and interlanguage pragmatics. In: KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (Ed.). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 21-42.

_____. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

_____. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In: WOLFSON, N.; MANNER, J. (Ed.). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 137-174.

SCHMIDT, R. W.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. (Ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986. p. 237-326.

SCHOURUP, L. C. *Common discourse particles in English conversation*. New York: Garland, 1985.

SCHUMANN, J. H.; STENSON, N. *New frontiers in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1974.

SEARLE, J. R. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SEEDHOUSE, P. Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, [S.l.], v. 50, n. 1, p. 16-24, 1996.

SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman, 1992.

_____. (Ed.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 306-326.

SELINKER, L.; GASS, S. *Workbook in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1984.

SHARWOOD-SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 165-179, 1993.

_____. Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 118-132, 1991.

_____. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied linguistics*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 159-168, 1981.

SHEA, D. Situated discourse: the sociocultural context of conversation in a second language. In: BOUTON, L. F.; KACHRU, Y. (Ed.). *Pragmatics and language learning monograph series*. Urbana-Champaign: DEIL/University of Illinois, 1993. v. 4, p. 28-49.

SHEEN, R. 'Focus on form' and 'focus on forms'. *ELT Journal*, Oxford, v. 56, n. 3, p. 303-305, 2002.

SHEGLOFF, E. A. In another context. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Ed.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 191-277.

SILVA, R. C. da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativa: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. R. Preto: Legis-Summa, 1998. p. 159-174.

SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage, 1993.

_____. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 38-62, 1996.

SKELTON, J. The care and maintenance of hedges. *ELT Journal*, [S.l.], v. 42, n. 1, p. 37-43, 1988.

SMITH, M. S. *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman, 1994.

SORACE, A.; GASS, M. S.; SELINKER, L. *Second language learning data analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

SPADA, N.; FRÖHLICH, C. *COLT: communicative orientation of language teaching observation scheme: coding conventions & applications*. Sydney: NCELTR Macquarie University, 1995.

STALKER, J. C. Communicative competence, pragmatic functions, and accommodation. *Applied Linguistic*, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 182-193, 1989.

STALNAKER, R. C. Pragmatics. In: DAVIDSON, D.; HARMAN, G. (Ed.). *Semantics of natural language*. Dordrecht: Reidel, 1972. p. 380-397.

STEVICK, E. W. *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, Mass: Newbury House, 1980.

STORCH, N. Tasks for focus on form in classroom-based reseach. In: GIL, G.; DUTRA, D. P. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, n. 41, p. 121-154, 2001.

STRECKER, I. Cultural variations in the concept of 'face'. *Multilingua*, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 119-141, 1993.

STREVENS, P. *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

STUBBE, M.; HOLMES, J. You know, eh and other 'exasperating expressions': an analysis of social and stylistic variation in the use of pragmatic devices in a sample of New Zealand English. *Language & Communication*, Great Britain, v. 15, n. 1, p. 63-88, 1995.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: OUP, 1995. p. 125-144.

_____. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-81.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman, 2001. p. 99-118.

_____. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 371-391, 1995.

_____. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

TANNEN, D. Cross-cultural communication. In: VAN DIJK, T. (Ed.). *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press, 1985. p. 203-215.

TARONE, E.; YULE, G. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 148-168, 1988.

THOMAS, J. *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. New York: Longman, 1995.

_____. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 4, p. 91-112, 1983.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, Oxford, v. 50, n. 1, p. 9-15, 1996.

THOMPSON, S.; COLLINS, H. Dealing with face threats in oral presentations. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 26, p. 81-99, jul./dez. 1995.

TOMLINSON, B. Pragmatic awareness activities. *Language Awareness*, [S.l.], v. 3, n. 3-4, p. 119-129, 1994.

TROSBORG, A. Apology strategies in natives-non-natives. *Journal of Pragmatics*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 147-167, 1987.

TSENG, Y-H. A lesson in culture. *ELT Journal*, [S.l.], v. 56, n. 1, p. 11-21, 2002.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

_____. The pragmatic functions of I don't know. *Text*, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 607-622, 1991.

TYLER, A. The coconstruction of cross-cultural miscommunication: conflicts in perception, negotiation, and enactment of participant role and status. *Studies in Second Language Acquiring*, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 129-152, 1991.

TYLER, A.; DAVIES, C. Cross-linguistic communication missteps. *Text*, [S.l.], v. 10, n. 4, p. 385-411, 1990.

VAN DIJK, T. A. *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman, 1977.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman, 1988.

VAN-PATTEN, B. Attending to form and content in the input: an experiment in consciousness. *SSLA*, Cambridge, v. 12, p. 287-301, 1990.

VAN-PATTEN, B.; CADIerno, T. Explicit instruction and input processing. *SSLA*, Cambridge, v. 15, p. 225-243, 1993.

VARONIS, E.; GASS, S. Non-native/non-native conversations: a model for the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 6, p. 71-90, 1985a.

_____. Miscommunication in native/non-native conversation. *Language in Society*, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 327-343, 1985b.

VERSCHUEREN, J. The pragmatic perspective. In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J.-O.; BLOMMAERT, J. (Ed.). *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 1-19.

_____. A pragmatic perspective on international communication. In: BLOMMAERT, J.; VERSCHUEREN, J. (Ed.). *The pragmatics of intercultural and international communication*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 187-210.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WARD, G.; HIRSCHBERG, J. Implicating uncertainty: the pragmatics of fall-rise intonation. *Language*, [S.l.], v. 61, n. 4, p. 747-776, 1985.

WARDHAUGH, R. The contrastive analysis hypothesis. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 4, p. 123-130, 1970.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. In: BROWN, D. H.; GONZO, S. *Readings on second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1995. p. 36-53.

WERKHOFER, K. T. Traditional and modern views: the social constitution and the power of politeness. In: WATTS, R. J.; IDE, S.; EHLICH, K. (Ed.). *Politeness in language studies in its history, theory and practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1993. p. 155-199.

WHITE, J. Getting the learners' attention: a typographical enhancement study. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 85-113.

WHITE, L. Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, [S.l.], v. 7, p. 133-161, 1991.

_____. Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 8, p. 95-100, 1987.

WHITE, L. et al. Input, enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 12, n. 4, p. 416-432, 1991.

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

_____. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 128-137, 1989.

_____. *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

_____. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIERZBICKA, A. *Trends in linguistics: cross-cultural pragmatics - the semantics of human interaction*. New York: Mouton de Gruyter, 1991. (Studies and monographs 53).

WILDEMUTH, B. M. Post-positivist research: two examples of methodological pluralism. *Library Quarterly*, Chicago, v. 63, n. 4, p. 450-468, 1993.

WILDNER-BASSETT, M. Intercultural pragmatics and proficiency: 'polite noise' for cultural appropriateness. *IRAL*, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 3-17, 1994.

WILLIAMS, J.; EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 139-155.

WILLIAMS, J. Focus on form: research and its application. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 31-59, 2001.

WILLIS, J. Inner and out spoken discourse in the language classroom. In: COULTHARD, M. (Ed.). *Discussing discourse*. Birmingham: ELR, 1987.

WOKEN, M. D.; SWALES, J. Expertise and authority in native-non-native conversations: the need for a variable account. In: GASS, S. et al. (Ed.). *Variation in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989. p. 211-227. (Discourse and Pragmatics, v. 1).

WOLFSON, N. Intercultural communication and the analysis of conversation. *Working Papers in Educational Linguistics*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 1-19, 1990.

_____. The social dynamics of native and non-native variation in complimenting behavior. In: EISENSTEIN, M. (Ed.). *The dynamic interlanguage*. New York: Plenum, 1989a. p. 219-236.

_____. *Sociolinguistics and Tesol*. Cambridge: Newbury House, 1989b.

_____. *Perspectives: sociolinguistics and Tesol*. Cambridge, MA: Newbury House, 1988a.

_____. The bulge: a theory of speech behavior and social distance. In: FINE, J. (Ed.). *Second language discourse: a textbook of current research*. Norwood, NJ: Ablex, 1988b. p. 21-38.

WOLFSON, E. J. *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1983.

YULE, G. *Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1996.

ZAID, M. A. Cultural confrontation and cultural acquisition in the EFL classroom. *IRAL*, [S.l.], v. 37, p. 112-126, May, 1999.

ZARATE, G. Cultural awareness and the classification of documents for the description of foreign culture. *Language Learning Journal*, [S.l.], v. 11, p. 24-25, 1995.

ZUENGLER, J. Explaining NNS interactional behavior: the effect of conversational topic. In: KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (Ed.). *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1993. p. 184- 195.

_____. Performance variation in NS-NNS interaction: ethnolinguistic difference, or discourse domain? In: GASS, S. et al. (Ed.). *Variation in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989. p. 228-244. (Discourse and Pragmatics, v. 1).

ZUENGLER, J.; BENT, B. Relative knowledge of content domain: an influence on native non-native conversations. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 12, n. 4, p. 397-415, 1991.

Notas

- i [...] less skilful in adapting their use of modifiers to changing role relationships (NIKULA, 1996).
- ii [...] interpersonal implications as the native speakers used implicitness to create an atmosphere of shared assumptions; the learner's inability to do so can thus lead to problems inasmuch as it is seen as intentional on their part (NIKULA, 1996).
- iii [in an] unmodified way [...] as if delivering given truths rather than personal points of view [...] (NIKULA, 1996, p. 200).
- iv [...] the native speakers had to be the initiators and ask questions all the time. The non-native speakers were ready to respond, but they rarely fulfilled their turns with information beyond what was required; they were thus willing to react but not counterreact. As a consequence, their native counterparts often had the impression that the Finnish engineers were unwilling to cooperate (NIKULA, 1996, p. 202).
- v [...] os objetivos ilocucionários centrais associados com a tarefa de ameaça à face.
- vi [...] pragmatic routines [which] were formed inappropriately (e.g., I decide to invite you to my party, so you please do come) or used in unexpected contexts (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 224).
- vii [...] e.g., What are you doing here, as an opening routine in a conversation with a stranger (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 225).
- viii [...] limited access to relevant sociocultural knowledge which constrains language use (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 225).
- ix Learners seem to use the same range of strategies used which native speakers use and are also sensitive to the contextual constraints which affect the choice of strategies. However the strategies used by learners clearly differ from patterns which native speakers use in similar contexts, reflecting different access to linguistic and sociocultural knowledge which shapes language use (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 226).
- x [...] second language teaching and intercultural training has shown increasing awareness of the need to sensitize learners to aspects of culture and communicative situation which often cause problems for non-native speakers, who may rely on their native language norms of interaction (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 235).
- xi However appealing a particular method might be to you as you first encounter it, however sensible and practical it might seem, the best method is one which you have derived through your own very careful process of formulation, try out, revision, and refinement (BROWN, 1993).
- xii Focus on form [...] overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication (LONG, 1991, p. 45-46).
- xiii Focus on form refers to how focal attentional resources are allocated. [...] focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features- by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production (LONG; ROBINSON, 1998, p. 23).
- xiv [...] to investigate the effects of communicative language teaching on adult L2 proficiency provided evidence that a combination of form and meaning worked better than an exclusive focus on either meaning or form (Spada, 1987). Later research using COLT in core French programs with adolescent learners also showed an advantage for a combination of form and meaning rather than an exclusive focus on either one (Allen & Carroll, 1987, 1988) (SPADA; FRÖLICH, 1995, p. 7).

-
- xv [...] focus on form almost seems to invite explicit segmentation of language features so that learners can notice what may have been previously imperceptible. At what point does explicit segmentation cross over into linguistic isolation? This is a very fine line indeed (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 244).
- xvi [...] the functions of pragmatic force modifiers often remain indeterminate and ambivalent, which is why their use often has to be explained by reference to their meaning potential rather than to clearly defined meanings/ functions (NIKULA, 1996, p. 66).
- xvii [...] the degree of integration of attention to form and meaning and the duration of attention to form within primarily meaningful activities (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 229).
- xviii But does this mean that FonF instruction must aim at all times to be integrated? (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 245).
- xix [...] attention is a limited resource [...] it may be impossible for learners to attend to form and meaning simultaneously (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 249).
- xx [...] learner level interacts with the processes involved in skill acquisition (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 249).
- xxi [...] the nature of the aspect of the language being taught and learned, the language learning processes being engaged via the task or technique, the degree of integration of form and meaning in the teaching approach, the level of the learners, and so forth (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 231).
- xxii Taken together, these findings certainly suggest that explicit focus on form is better for simple rules than implicit learning is. The findings are less clear-cut for complex rules, which generally appear to be difficult for learners in all conditions (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 232-233).
- xxiii [...] the assessment measures used do not resemble everyday language use (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 233).
- xxiv [...] implicit FonF instruction may not be adequate in cases involving L1-L2 contrasts (WHITE, 1998, p. 106).
- xxv There may be a ceiling on this development when the L1 and L2 differ in ways that are not evident to the learner based on positive evidence available in the input. In such cases, learners may need somewhat more explicit information about the L1-L2 contrasts in order to progress to more advanced developmental stages. The ways in which this information can be combined with additional exposure and increased salience are in need of further investigation (WHITE, 1998, p. 106).
- xxvi 1 - Differ in nonobvious ways from the learners' first language, for example, adverb placement for L2 French and English.
2 - Are not salient because they are irregular or infrequent in the input, for example, conditionals in L2 French.
3 - Are not important for successful communication, for example, third person singular – s in L2 English.
4 - Are likely to be misinterpreted or misanalyzed by learners, for example, dative alternation in L2 English (WILLIAMS; EVANS, 1998, p. 140).
- xxvii [...] it seems likely that input enhancement could be an effective implicit FonF technique, at least for adult learners (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 238).
- xxviii By drawing the learner's attention explicitly to formal properties of the L2, form-focused instruction provides a more salient kind of positive evidence, which may help to sensitize the learner to aspects of the L2 which would otherwise pass unnoticed (WHITE et al., 1991, p. 417).
- xxix Although negative evidence is assumed to play a minimum role in L1 acquisition, it may be more important in L2 acquisition if learners make incorrect generalization (often influenced by perceived similarity to their L1) that cannot be disconfirmed on the basis of positive input alone (WHITE et al., 1991, p. 417).
- xxx Although learners may notice the signals, the input may nevertheless be nonsalient to their learning mechanisms (SHARWOOD-SMITH, 1991, p. 121).

-
- xxx1 1 - The noticing/triggering function, or what might be referred to as its consciousness-raising role.
2 - The hypothesis-testing function.
3 - The metalinguistic function, or what might be referred to as its “reflective” role (SWAIN, 1995, p. 128).
- xxxii [...] in producing the target language learners may encounter a linguistic problem leading them to notice what they do not know, or know only partially. In other words, the activity of producing the target language may prompt second language learners to consciously recognize some of their linguistic problems; it may make them aware of something they need to find out about their L2 (SWAIN, 1995, p. 129).
- xxxiii 1 - The Schmidt and Frota study provides strong evidence for a close connection between noticing and emergence in production. However, the study does not show that noticing is sufficient for learning.
2 - The study does not conclusively demonstrate that noticing is necessary for intake either.
3 - Therefore, the primary evidence for the claim that noticing is a necessary condition for storage comes from studies in which the focus of attention is experimentally controlled (SCHMIDT, 1990, p. 141).
- xxxiv [...] learners use language to reflect on language use (SWAIN, 1998, p. 68).
- xxxv [...] is fundamentally different from the notion of implicit cognitive processing during task or message-based communication (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 239-240).
- xxxvi [...] on the level of explicit expression of formal features that precedes input processing (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 240).
- xxxvii [...] involves interactive problem-solving tasks in which instructors use scenarios to create contexts that guide learners to use the TL in realistic discourse (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 241-242).
- xxxviii Pre-class Preparation: Teacher selects or creates appropriate scenarios and prepares the necessary role cards.
Phase 1 (Rehearsal): Students form groups and prepare agendas to fulfill the roles assigned to them. Teacher acts as adviser and guide to student groups as needed.
Phase 2 (Performance): Students perform their roles with support to their respective groups while teacher and remainder of class look on.
Phase 3 (Debriefing): Teacher leads the entire class in a discussion of the students’ performance (DI PIETRO, 1994, p. 2).
- xxxix A scenario is a strategic interplay of roles functioning to fulfill personal agendas within shared context (DI PIETRO, 1994, p. 41).
- xl Debriefing is the phase of strategic interaction that most closely resembles the traditional activities of the language teacher: recasting in more fluent style what students have said in the target language, suggesting alternatives, leading the class in expanding upon what has been said in the target language, giving explanations and doing exercises of various types. There is however, a critical difference between debriefing and traditional classroom work. In debriefing, the basis for all of the pedagogical elaboration is the event of the student’s own performances. That is, all conscious building of student competence is from what the learners themselves have attempted to produce in the target language. In this way, the teacher facilitates the students’ personal style of acquisition (DI PIETRO, 1994, p. 87).
- xli [...] interaction enhancement is defined as an instructional treatment in which a teacher pushes L2 learners to produce output and provides them with interactional modifications in order to lead them to notice a mismatch between their IL grammar and the TL grammar and to lead them to modify the incorrect output within the framework of strategic interaction (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 242).
- xlii [...] interaction enhancement plus formS-focused debriefing had a greater effect than interaction enhancement plus meaning - Focused debriefing (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 243).
- xliii The effect of interaction enhancement lasted for at least 5 weeks, as measured by the delayed posttest; the positive effect of interaction enhancement on the learning of the indefinite article

was projected onto the learning of the definite article, which is less discursively marked than the indefinite article (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 243).

xliv [...] participants are asked to perform specific face threats and act specific roles, which may have very little to do with their actual relationship, with the result that subjects may be able to hide behind their roles and act differently than they would in real-life encounters[...]Another problem is that in requiring the performance of certain face-threatening acts, role-plays usually show little regard for the fact that speakers might, in actual encounters, choose not to perform the required act all (NIKULA, 1996, p. 58).

xlv [...] are often unnatural because they are without effective social consequences as the relationships between participants are fictional and temporary (NIKULA, 1996, p. 58).

xlvi Even though the social context of a simulation task can be criticized as unnatural, it does not necessarily inhibit the participants' use of language in a natural manner on the basis of their interpretation of the context (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 89-90).

xlvii In spite of the undeniable problems associated with elicited data, the data are useful in light of the purpose of this study in that they allow an indepth investigation of aspects of interlanguage conversational behavior which have not been studied extensively to date, namely the conversational management of face-threat (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 90).

xlviii [...] the speakers are involved in a process of cooperation and coordination of action on the basis of a continual assessment of contextual information (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 90).

xlix Directive function (invitations, requests); Comissive function (offers, sugestions); Expressive function (complaints, challenges, criticism) (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 92).

l [...] to enhance the subjects' personal involvement in the situations and to reduce possible artificiality of the role-play which might result in lack of partipant involvement in the task. (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 93).

li Interpersonal communication is cumulative over time [...]. If you are trying to understand communication between people who have communicated before then you need to take into account the history of their relationship as this might well affect how they interpret each other. (HARTLEY, 1993, apud NIKULA, 1996, p. 61).

lii [...] get-acquainted-talk, learning something about each other and their respective countries (NIKULA, 1996, p. 61).

liii [...] different cultures find expression in different systems of speech acts, and different speech acts become deep-rooted, and, to some extent, codified in different languages (WIERZBICKA, 1991, p. 26).

liv

Role Play	Scenario Role
1. Student is given a "part"; student portrays someone other than self.	1. Student plays self within the framework of the role.
2. Student is often told what to do or think (e.g., You want to go to the movies but your partner doesn't).	2. Student is given a situation but not told what to think or do.
3. The target language is used to practice previously presented items, thereby reinforcing the syllabus.	3. Aspects of the target language are taken from the interaction and determine the linguistic syllabus.
4. Usually all the players know what the others will say and do.	4. The interaction contains a greater element of uncertainty and dramatic tension.

lv [...] recasts of learner utterances are more effective than teacher models (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 206).

lvi Recasts are generally implicit in that they are not introduced by phrases such as "You mean", "Use this word", and "You should say". However, some recasts are more salient than others in that they may focus on one word only, whereas others incorporate the grammatical or lexical

-
- modification into a sustained piece of discourse. Recasts also include translations in response to a student's use of L1 (LYSTER; RANTA, 1997, p. 47).
- lvii [...] is to get the learning difficulty to occur in the classroom discourse in such a way that it can subsequently be brought into focus (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 209).
- lviii In the majority of language class settings, however, a more proactive FonF approach is likely to be more feasible (DOUGHTY E WILLIAMS, 1998, p. 208).
- lix In task-naturalness, a grammatical construction may arise naturally during the performance of a particular task, but the task can often be performed perfectly well, even quite easily, without it. In the case of task-utility, it is possible to complete a task without the structure, but with the structure, the task becomes easier. The most extreme demand a task can place on a structure is essentialness: the task cannot be successfully performed unless the structure is used (LOSCHKY; BLEY-VROMAN, 1993, apud DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 209).
- lx Given that task-essentialness is an elusive component, task-naturalness and task-utility may be more realistic to aim for in developing classroom activities (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 210).
- lxi 1 - Preemergence
2 - Emergence
3 - Postemergence
4 - Targetlike performance (WHITE, 1998, p. 105).
- lxii Syntax being the study of "the formal relation of signs to one another", semantics, the study of "the relations of signs to the objects to which the signs are applicable" [...] and pragmatics, the study of "the relation of signs to interpreters" (LEVINSON, 1995, p. 1).
- lxiii Meaning in use or meaning in context (THOMAS, 1995, p. 1-2).
- lxiv [...] it puts the focus of attention firmly on the producer of the message, but at the same time obscures the fact that the process of interpreting what we hear involves moving between several levels of meaning (THOMAS, 1995, p. 2).
- lxv [...] in practice means largely ignoring the social constraints on utterance production (THOMAS, 1995, p. 2).
- lxvi [...] making meaning is a dynamic process, involving the negotiation of meaning between speaker and hearer, the context of utterance (physical, social and linguistic) and the meaning potential of an utterance (THOMAS, 1995, p. 22-23).
- lxvii [...] pragmatics is the study of communicative action in its sociocultural context (KASPER, 1997, p. 1).
- lxviii [...] pragmatics is interpersonal rethoric – the way speakers and writers accomplish goals as social actors who do not just need to get things done but attend to their interpersonal relationships with other participants at the same time (KASPER, 1997, p. 1).
- lxix [...] communication involves the notions of intention and agency, and only those inferences that are openly intended to be conveyed can properly be said to have been communicated (LEVINSON, 1995, p. 15-16).
- lxx [...] it is virtually ensured that what the speaker means by any utterance U is not exhausted by the meaning of the linguistic form uttered (LEVINSON, 1995, p. 18).
- lxxi [...] a sentence is an abstract theoretical entity defined within a theory of grammar, while an utterance is the issuance of a sentence, a sentence-analogue, or sentence-fragment, in an actual context. Empirically, the relation between an utterance and a corresponding sentence may be quite obscure (e.g., the utterance may be elliptical, or contain sentence-fragments or "false-starts"), but it is customary (after Bar-Hillel) to think of an utterance as the pairing of a sentence and a context, namely the context in which the sentence was uttered (LEVINSON, 1995, p. 18-19).
- lxxii [...] or string of sentences paired with a context (LEVINSON, 1995, p. 19).
- lxxiii [...] sentence-meaning exhausts utterance-meaning (i.e., where the speaker meant exactly what he said, no more, no less), the same content would be assigned both to semantics and pragmatic (LEVINSON, 1995, p. 19).

-
- lxxiv [...] understanding an utterance involves a great deal more than knowing the meanings of the words uttered and the grammatical relations between them. Above all, understanding an utterance involves the making of inferences that will connect what is said to what is mutually assumed or what has been said before (LEVINSON, 1995, p. 21).
- lxxv [...] it includes minimally, language users' beliefs and assumptions about temporal, spatial, and social settings; prior, continuing, and future actions (verbal, non-verbal), and the state of knowledge and attentiveness of those participating in the social interaction in hand (OCHS, 1979c, apud LEVINSON, 1995, p. 23).
- lxxvi [...] pragmatics is the study of the role context plays in speaker - (or utterance) meaning (LEVINSON, 1995, p. 24).
- lxxvii [...] pragmatics concerns whatever aspects of meaning are not included in semantics (LEVINSON, 1983, p. 24).
- lxxviii [...] pragmatics is the study of the ability of language users to pair sentences with the contexts in which they would be appropriate (LEVINSON, 1995, p. 24).
- lxxix [...] a pragmatic theory should in principle predict for each and every well-formed sentence of a language, on a particular semantic reading, the set of contexts in which it would be appropriate (LEVINSON, 1995, p. 25).
- lxxx [...] the construction of n pragmatic theories for each language, where n is the number of culturally distinct subcommunities (LEVINSON, 1995, p. 25).
- lxxxi [...] it seems to be a fact that pragmatic constraints are generally defeasible, or not invariable (LEVINSON, 1995, p. 25).
- lxxxii Irony is a good example of this exploitation and the difficulties such usages pose for a pragmatic theory base on appropriateness, for ironies take their effect and their communicative import, and thus their appropriateness, precisely from their inappropriateness (LEVINSON, 1995, p. 26).
- lxxxiii [...] language usage is too elastic to allow a pragmatic theory to be based on such a concept (LEVINSON, 1995, p. 27).
- lxxxiv [...] pragmatics should be much concerned precisely with such mechanisms whereby a speaker can mean more than, or something quite different from, what he actually says, by inventively exploiting communicative conventions (LEVINSON, 1995, p. 26-27).
- lxxxv Pragmatics is the study of deixis (at least in part), implicature, presupposition, speech acts, and aspects of discourse structure (LEVINSON, 1995, p. 27).
- lxxxvi Pragmalinguistics refers to the resources intended for conveying communicative acts and relational or interpersonal meanings. Such resources include pragmatic strategies like directness and indirectness, routines and a large range of linguistic forms which can intensify or soften communicative acts. [...] Sociopragmatics was described by Leech (1983, p. 10) as the "sociological interface of pragmatics", referring to the social perceptions underlying participants' interpretation and performance of communicative action (KASPER, 1997, p. 1-2).
- lxxxvii 1 - Politeness as a real-world goal; 2 - Deference; 3 - Register; 4 - Politeness as a surface level phenomenon; 5 - Politeness as an illocutionary phenomenon (THOMAS, 1995, p. 149).
- lxxxviii [...] we can show deference by standing up when a person of superior status enters a room, or show politeness by holding a door open to allow someone else to pass through (THOMAS, 1995, p. 150).
- lxxxix [...] is a more general matter of showing (or rather of giving the appearance of showing) consideration to others (THOMAS, 1995, p. 150).
- xc As with deference, register has little to do with politeness and little connection with pragmatics, since we have no real choice about whether or not to use formal language in formal situations (unless we are prepared to risk sanctions, such as social censure). Like deference, register is primarily a sociolinguistic phenomenon: a description of the linguistic forms which generally occur in a particular situation. Choice of register has little to do with the strategic use of language and it only becomes of interest to the pragmaticist if a speaker deliberately uses unexpected forms in order to change the situation [...] (THOMAS, 1995, p. 154).
- xci Politeness as a surface level phenomenon [...] (THOMAS, 1995, p. 149).
- xcii [...] some speech acts seem almost inherently impolite (THOMAS, 1995, p. 157).

- xciii [...] we cannot assess politeness reliably out of context; it is not the linguistic form alone which render the speech act polite or impolite, but the linguistic form + context of utterance + the relationship between the speaker and the hearer (THOMAS, 1995, p. 157).
- xciv [...] may be formulated as a series of maxims which people assume are being followed in the utterances of others (COOK, 1992, p. 32).
- xcv [...] be true (the maxim of quality); be brief (the maxim of quantity); be relevant (the maxim of relevance) and be clear (the maxim of manner) (COOK, 1992, p. 29).
- xcvi [...] how do we answer the friend who asks whether we like his new hairstyle? (COOK, 1992, p. 33).
- xcvii [...] for the surrender of truth to politeness: a white lie (COOK, 1992, p. 33).
- xcviii 1 - the social norm view; 2 - the conversational maxim view; 3 - the conversational contract view and 4 - the face-saving view, [también chamada] the face-management view (FRASER, 1990).
- xcix
- | | | |
|--------------------------------|------------------|-------------------|
| 1 - Need for consideration | autonomy | - imposition |
| 2 - Need to be valued | approbation | - criticism |
| | Interest/concern | - disinterest |
| 3 - Need for Rational Identity | inclusion | - exclusion |
| | equality | - superordination |
| | | - subordination |
- (SPENCER-OATEY, 1992, apud THOMAS, 1995, p. 178).
- c [...] politeness [is] a global interactional strategy manifest in the ways in which speakers in a social encounter manage inherently problematic, or face-threatening, activities linguistically or non-linguistically (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 20).
- ci Given these areas of common ground between various approaches, it seems that politeness is best described as a pragmatic aspect of speech, with crucial links to linguistic and social action and interpersonal relationships (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 21).
- cii The main goals of politeness work can thus be captured in the broad aim of investigating (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 21).
- ciii [...] how human beings successfully manage interpersonal relationships to achieve both individual and group goals (WATTS; IDE; EHLICH, 1992, apud PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 21).
- civ [...] as the means employed to show awareness of another person's face (YULE, 1996, p. 60).
- cv [...] showing awareness of another person's face when that other seems socially distant is often described as in terms of respect or deference. Showing the equivalent awareness when the other is socially close is often described as in terms of friendliness, camaraderie, or solidarity (YULE, 1996, p. 60). (93).
- cvi Our notion of face is derived from that of Goffman (1967), and from the English folk term, which ties face up with notions of being embarrassed or humiliated, or "losing face" (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 66).
- cvii [...] basic to the production of social order and a precondition of human cooperation (GUMPERZ, 1987, p. xiii).
- cviii [...] the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact (GOFFMAN, 1967, p. 5).
- cix [...] located in the flow of events (GOFFMAN, 1967, p. 7).
- cx Thus face is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction [...] such cooperation being based on the mutual vulnerability of face. That is, normally everyone's face depends on everyone else's being maintained (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 66).
- cxii If a speaker says something that represents a threat to another individual's expectations regarding self-image, it is described as a **face threatening act** (YULE, 1996, p. 61, grifo do autor).
- cxiii In simple terms, negative face is the need to be independent and positive face is the need to be connected (YULE, 1996, p. 62).

-
- cxiii [...] what the exact limits are to personal territories, and what the publicly relevant content of personality consists in (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 66-67), o que os leva a crer que [...] the mutual knowledge of members' public self image or face, and the social necessity to orient oneself to it in interaction, are universal (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 67).
- cxiv Moreover, the precise way of indicating respect for face may be culture specific, and not subject to direct translation. In some cultures, initial refusal of an offer may be merely polite, and invite repetitions; in others the opposite may be true (COOK, 1992, p. 34).
- cxv [...] those acts that by their nature run contrary to the face wants of the addressee and/or of the speaker. By "act" we have in mind what is intended to be done by a verbal or non-verbal communication, just as one or more "speech acts" can be assigned to an utterance (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 70-73).
- cxvi [...] e.g., complaints, interruptions, threats, strong expressions of emotion, requests for personal information (BROWN; LEVINSON, 1978, p.72).
- cxvii [...] a face-saving act which is oriented to the person's negative face will tend to show deference, emphasize the importance of the other's time or concerns, and even include an apology for the imposition or interruption. This is also called, negative politeness. A face-saving act which is concerned with the person's positive face will tend to show solidarity, emphasize that both speakers want the same thing, and that they have a common goal. This is also called positive politeness (YULE, 1996, p. 62).
- cxviii Doing an act **baldly, without redress**, involves doing it in the most direct, clear, unambiguous and concise way possible [...]. By **redressive action**, we mean action that "gives face" to the addressee, that is, that attempts to counteract the potential face damage of the FTA by doing it in such a way, or with such modifications or additions, that indicate that no such face threat is intended or desired, and that S in general recognizes H's face wants and himself wants them to be achieved [...] (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 74-75, grifos dos autores).
- cxix [...] generally speaking, bald on record expressions are associated with speech events where the speaker assumes that he or she has power over the other (for example, in military contexts) and can control the other's behavior with words. In everyday interaction between social equals, such bald on record behavior would potentially represent a threat to the other's face and would generally be avoided. Avoid a face-threatening act is accomplished by face-saving acts which use positive or negative politeness strategies (YULE, 1996, p. 64).
- cxx [...] the linguistic realizations of positive politeness are in many respects simply representative of the normal linguistic behavior between intimates [...]. Perhaps the only feature that distinguishes positive-politeness redress from normal everyday intimate language behavior is an element of exaggeration; this serves as a marker of the face-redress aspect of positive politeness expression [...]. Positive politeness utterances are used as a kind of metaphorical extension of intimacy, to imply common ground or sharing of wants to a limited extent even between strangers who perceive themselves, for the purposes of the interaction, as somehow similar. For the same reason, positive-politeness techniques are usable not only for the FTA redress, but in general as a kind of social accelerator, where S, in using them, indicates that he wants to "come closer" to H (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 106-108).
- cxxi Negative politeness is redressive action addressed to the addressee's negative face: his want to have his freedom of action unhindered and his attention unimpeded. It is the heart of respect behavior, just as positive politeness is the kernel of "familiar" and "joking" behavior [...]. Where positive- politeness is free-ranging, negative politeness is specific and focused [...]. When we think of politeness in Western cultures, it is negative-politeness behavior that springs to mind. In our culture, negative politeness is the most elaborate and the most conventionalized set of linguistic strategies for FTA redress; it is the stuff that fills the etiquette books (but not exclusively – positive-politeness gets some attention) (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 134-135).
- cxxii [...] the actor leaves himself "out" by providing himself with a number of defensible interpretations (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 216).

- cxxxiii It has been argued that the important role they assign to negative face is ethnocentric, and that this western concept of face is too individual-oriented when in many eastern cultures group membership constitutes the basis for interaction (see e.g., MATSUMOTO 1988, 1989; IDE 1989; MAO, 1994) (NIKULA, 1996, p. 93-94).
- cxxxiv [...] is so deeply ingrained in speaker's language that they have no need to resort to any means-ends reasoning in a strict sense (NIKULA, 1996, p. 94).
- cxxxv [...] the most clearly articulated and most thoroughly worked out, therefore providing the best framework within which to raise the crucial questions about politeness that must now be addressed (FRASER, 1990, p. 219).
- cxxxvi Moreover, the distinction between negative and positive politeness is useful when investigating pragmatic force modifiers involving both softening and emphasizing devices (NIKULA, 1996, p. 95).
- cxxxvii 1 - Don't impose; 2 - Give options; 3 - Make your receiver feel good.
- cxxxviii, cxxxviii [...] imposing on someone means impeding their desires to act as they please; refraining from imposing means not impeding these desires. A speaker (S) who is being polite according to this rule will avoid, mitigate, or ask permission or apologize for making the addressee (A) do anything which A does not want to do. This includes acts which distract A from whatever A may be doing or thinking about when S addresses him or her (GREEN, 1996, p. 148).
- cxxxix [...] expressing oneself in such a way that one's opinion or request can be ignored without being contradicted or rejected [...]. Generally, if S wishes to persuade A of some view or course of action, S will phrase his speech so that A does not have to acknowledge S's intent (GREEN, 1996, p. 149).
- cxxx This style comes in a size 14 also. [implicates: The size you're trying on is too small (or too large) for you] (GREEN, 1996, p. 149).
- cxxxii [...] if a spouse or lover or best friend chose to display formal politeness behavior, the significant other would interpret it as implying that signs of intimacy were inappropriate and wonder what caused the relationship to change In intimate politeness, almost any topic of conversation is fair game, on the grounds that with a close friend, one should be able to discuss anything, though there may still be some propositions that "even your best friend won't tell you" and which will have to be broached with all of the informal politeness devices a soul can master (GREEN, 1996, p. 150).
- cxxxii Minimize (all things being equal) the expression of impolite beliefs; Maximize (all things being equal) the expression of polite beliefs (LEECH, 1983a, apud THOMAS, 1995, p. 159).
- cxxxiii 1 - Tact: Minimize the expression of beliefs which imply cost to other; maximize the expression of beliefs which imply benefit to other. [...]
 2 - Generosity: Minimize the expression of benefit to self; maximize the expression of cost to self. [...]
 3 - Approbation: Minimize the expression of beliefs which express dispraise of other; maximize the expression of beliefs which express approval of other. [...]
 4 - Modesty: Minimize the expression of praise of self; maximize the expression of dispraise to self. [...]
 5 - Agreement and Sympathy: Minimize the expression of disagreement between self and other; maximize the expression of agreement between self and other. [...]
- cxxxiv, cxxxiv Allowing options (or giving the appearance of allowing options) is absolutely central to Western notions of politeness [...] (THOMAS, 1995, p. 161).
- cxxxv [...] languages / cultures vary in the degree to which you are expected to apply this maxim – underapplying it will make the speaker appear mean (Have a peanut!), overapplying it will seem sarcastic [...] (THOMAS, 1995, p. 162).
- cxxxvi The axes governing indirectness are "universal" in that they capture the types of consideration likely to govern pragmatic choices in any language, but the way they are applied varies considerably from culture to cultures. The main factors are listed below [...]
 * The relative social power of the speaker over the learner.
 * The social distance between the speaker and the hearer.

* The degree to which X is rated an imposition in culture Y.

* Relative rights and obligations between the speaker and the hearer (THOMAS, 1995, p. 163-164).

cxxxvii [...] because for all its problems, it allows us, better than any of the other approaches discussed here, to make specific cross-cultural comparisons and (more importantly) to **explain** cross-cultural differences in the perception of politeness and the use of politeness strategies (THOMAS, 1995, p. 167-168, grifo da autora).

cxxxviii Inferring the function of what is said by considering its form and context is an ability which is essential for the creation and reception of coherent discourse and thus for successful communication (COOK, 1992, p. 35).

cxxxix [...] and studies of a range of face-threatening speech acts across cultures and languages have provided empirical evidence for both systematic variation and underlying similarities in the production of these acts (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 27).

cxl [...] have investigated the underlying social dimension of politeness behavior and demonstrated complex contextual variation in patterns of linguistic politeness (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 29).

cxli [...] speech acts often serve different function at different stages of an interaction and their interpretation may vary across speech events (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 30).

cxlii [...] even studies which claim to examine speech acts as parts of speech events in fact often ignore the actual sequential negotiation of the acts (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 30).

cxliii More research is needed to investigate the ways in which potentially face-threatening actions are realized and managed in negotiated interaction to account for many of the subtle and less prototypical aspects of face-work which are not covered in speech studies. These include issues such as the multifunctionality of utterances and the contextualized interpretation of (sometimes ambiguous) illocutionary goals, the realization of face-work in forms other than categories of speech act, the relationship between aspects of conversational organization and the linguistic strategies used and the processes by which contextual assumptions and expectations are negotiated in extended discourse (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 30).

cxliv [...] socio-culturally determined behavior directed towards the goal of establishing and/or maintaining in a state of equilibrium the personal relationships between the individuals of a social group [...] during the ongoing process of interaction (WATTS, 1989, apud PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 31).

cxlv 1 - the nature of the social activity in which the interactants are involved;
2 - the type of speech event they are engaged in;
3 - the shared assumptions in relation to the information state of the discourse;
4 - the social distance between the interactants and their status with respect to the social activity (PIIRAINEN-MARSH, 1995, p. 31).

cxlvi What is at issue is not just different ways of expressing politeness, but different cultural values. As I see it, the crucial fact is that different pragmatic norms reflect different hierarchies of values characteristic of different cultures (WIERZBICKA, 1991, p. 61).

cxlvii Means that speakers transfer to L2 their culturally defined perceptions about what constitutes appropriate linguistic behavior and affects, for example, speakers' social perceptions about the distance between the interlocutors, their relative rights and obligations, and the degree of imposition in performing a particular linguistic action, which, again, may or may not correlate across languages and cultures (NIKULA, 1996, p. 205).

cxlviii [...] certain types of pragmatic deviations from target norms such as learner's tendency to verbosity (discussed above) are seen as violations of a cultural norm for the balance required between the maxims of clarity and quantity. Others (e.g., Riley, 1989) are concerned with defining the scope of communicative behavior amenable to pragmatic failure, insisting that both verbal and non-verbal phenomena be included (BLUM-KULKA; OLSHTAIN, 1986).

cxlix, cxlix [...] when the pragmatic force mapped by S onto a given utterance is systematically different from the force most frequently assigned to it by native speakers of that language, or when speech act strategies are inappropriately transferred from L1 to L2 (THOMAS, 1983, p. 99).

-
- ci [...] the same linguistic structures may be possible in both the native and the target language but they do not fulfill similar pragmatic functions. Sociopragmatic failure [...] refers to cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behavior and has to do, for example, with speakers' views as what is costly in interaction and what are the relative rights and obligations of speakers in a given social situation (NIKULA, 1996, p. 32).
- cli If speakers transfer modifying devices inappropriately from their L1, the failure can be regarded as pragmalinguistic. However, an inappropriate use of modifying devices may also result from cultural differences: non-native and native speakers may have different assessments of a given situation and of the need to use modifying devices in that situation (NIKULA, 1996, p. 32).
- clii Most of the reported pragmalinguistic transfer affects the strategic options and forms that modify the politeness value of a linguistic act (KASPER; BLUM-KULKA, 1993).
- cliii Competence is a type of knowledge that learners possess, develop, acquire, use or lose. The challenge for foreign or second language teaching is whether we can arrange learning opportunities in such a way that they benefit the development of pragmatic competence in L2 (KASPER, 1997, p. 1).
- cliv Learners may also get very specific pragmalinguistic knowledge for free if there is a corresponding form-function mapping between L1 and L2, and the forms can be used in corresponding L2 contexts with corresponding effects. [...] and they do this without the benefit of instruction (KASPER, 1997, p. 3).
- clv When distributions of participants' rights and obligations, their relative social power and the demands on their resources are equivalent in their original and target community, learners may only need to make small adjustments in their social categorizations (KASPER, 1997, p. 4).
- clvi [...] the most compelling evidence that instruction in pragmatics is necessary comes from learners whose L2 proficiency is advanced and whose unsuccessful pragmatic performance is not likely to be the result of cultural resistance or disidentification strategies (KASPER, 1997, p. 4).
- clvii 1 - choice of communicative acts; 2 - the strategies by which an act is realized; 3 - its content, and 4 - its linguistic form (KASPER, 1997, p. 4).
- clviii [...] without a pragmatic focus, foreign language teaching raises students' metalinguistic awareness, but it does not contribute much to develop their metapragmatic consciousness in L2 [...] without some form of instruction, many aspects of pragmatic competence do not develop sufficiently (KASPER, 1997, p. 5).
- clix [...] whether there needs to be some threshold of linguistics L2 competence first (KASPER (1997, p. 8).
- clx A pragmalinguistic task focus on the strategies and linguistic means by which thanking is accomplished – what formulae are used, and what additional means of expressing appreciation are employed, such as expressing pleasure about the giver's thoughtfulness or the received gift, asking questions about it, and so forth. Finally, by examining in which contexts the various ways of expressing gratitude are used, sociopragmatic and pragmalinguistic aspects are combined (KASPER, 1997, p. 12-13).
- clxi Cultural isomorphism is a combination of assimilation and spot-the-difference (KASPER, 1997, p. 14).
- clxii, clxiii In referential communication tasks (YULE, in press), students have to refer to concepts for which they lack necessary L2 words. Such tasks expand students' vocabulary and develop their strategic competence. Interpersonal communication tasks are more concerned with participants' social relationships and include such communicative acts as openings and closing conversations, expressing emotive responses as in thanking and apologizing, or influencing the other person's course of action as in requesting, suggesting, inviting, and offering. Activities such as roleplay, simulation, and drama engage students in different social roles and speech events. Such activities provide opportunities to practice the wide range of pragmatic and sociolinguistic abilities that students need in interpersonal encounters outside the classroom (KASPER, 1997, p. 14-15).

-
- clxiii Language use and communication are [...] “pervasively and even intrinsically flawed, partial, and problematic” (COUPLAND; WIEMANN; GILES, 1991, apud KASPER, 1997, p. 15).
- clxiv Second language learners’ desire for convergence with NS pragmatics or divergent from NS practices is shaped by learners’ views of themselves, their social position in the target community and in different contexts within the in various encounters (KASPER, 1997, p. 15).
- clxv [...] we do not expect or require of foreigners that they should be able to select the stylistically appropriate language with the same skill and control that he native speaker does. Indeed, it is often part of their role as “foreigners” that they should not. We can even go further. The native speaker finds it appropriate in certain situations for a foreigner to use the same style of language as he would do himself. We can take as an example those features which we call “slang”. It is not only that the appropriate use of “slang” requires great familiarity with, and sensitivity to, the social life of a people, unlikely to be acquired by a foreigner, but also that the use of any slang features by a foreigner is inappropriate. A foreigner can only use slang appropriately when he is no longer regarded as a foreigner. The use of certain stylistic features of language as of other behavior can be regarded as a claim to be a member of some group, family, profession, caste, class, e outras atividades (CORDER, 1975a, p. 281).
- clxvi Successful communication is a matter of optimal rather than total convergence (KASPER, 1997, p. 15)
- clxvii The sheltered environment of the L2 classroom will thus prepare and support learners to communicate effectively in L2 (KASPER, 1997, p. 16).
- clxviii These expressions often consist of verbal or nominal elements that allow of morphological and syntactic manipulation (KELLER, 1979, p. 222).
- clxix [...] by calling for action on the part of the addressee, e.g., confirmation of a previous claim and/or to signal turn switches (ERMAN, 2001, p. 1.340).
- clxx The three main functional domains.
- clxxi Verbal garbage, anemic phrase, a crutch.
- clxxii 1: to persuade with flattery or gentle urging especially in the face of reluctance: *had to cajole them into going*. 2: to deceive with soothing words or false promises (MERRIAM-WEBSTER COLLEGIATE DICTIONARY).
- clxxiii [...] used in the performance of illocutionary acts (EDMONDSON, 1981, p. 153).
- clxxiv [...] words that convey the sense that the speaker is uncertain about what he (or she) is saying, or cannot vouch for the accuracy of the statement (LAKOFF, 1975, p. 53).
- clxxv The speaker steps out of his propositional frame, and metacommunicates his attitudes and feelings. (That is, *you know* does not add anything to the basic propositional meaning of a sentence) (ÖSTMAN, 1981, p. 16).
- clxxvi [...] turn-taking mechanisms and aspects of textuality and current relevance (ÖSTMAN, 1981, p. 39).
- clxxvii Coherence is the term used in Östman (1978, p. 102) “to refer to all kinds of ‘semantico-functional’ phenomena which collaborate to give as output a functionally acceptable and adequate text” (ÖSTMAN, 1981, p. 39).
- clxxviii [...] is the creation of some kind of rational totality that can be understood and accepted as such by the addressee (ÖSTMAN, 1981, p. 39).
- clxxix When initial *you know* occurs in the first utterance of a speaker’s turn, in particular, it often serves to claim the addressee’s attention acting as a pre-starter which gets the floor (HOLMES, 1986, p. 6).
- clxxx [...] to engage the addressee’s interest while guaranteeing the speaker a subsequent conversational turn (HOLMES, 1986, p. 6).
- clxxxi The speaker strives towards getting the addressee to cooperate and/or to accept the propositional content of his utterance as mutual background knowledge (ÖSTMAN, 1981, p. 17).
- clxxxii That is, the fact that the speaker uses *you know* is such evidence that it is not at all clear that the “you” knows (ÖSTMAN, 1981, p. 17).
- clxxxiii An English sentence typically starts out with the common background, and ends up with the main information to be communicated (ÖSTMAN, 1981, p. 22).

- clxxxiv [...] the speaker invokes a prior agreement as the source for the trustworthiness of what he is saying; and the addressee might be expected to believe the speaker. This use of *you know* is primarily speaker-oriented. Face-saving *you know*: by using the declarative *you know*, the speaker does not want to be argued against. He does not anticipate a challenge from the addressee, nor does he want to be challenged. (And unless the issue is very topical, the addressee will adhere to HIS rules of Politeness, and not challenge the speaker, even if he did have good reason to do so.) But, it is also Polite: even if the addressee does not “know”, the speaker gives him the higher power, acting in effect as if the addressee did know (ÖSTMAN, 1981, p. 22).
- clxxxv [...] *you know* in all its subfunctions – simultaneously makes use of both of these aspects, to different degrees, depending on the particular situational context (ÖSTMAN, 1981, p. 24).
- clxxxvi *As you know* introduces its “referent” as being supposedly already a mutual background, while the turn-taking use indicates that a new idea has just entered the speaker’s mind.
- clxxxvii [...] (since it is not polite to ask somebody straightforwardly whether he knows or does not know something) (ÖSTMAN, 1981, p. 25).
- clxxxviii The most important constraint is that the speaker who uses *you know* as a turn-taking device (a) usually does so at step 2 of the Sacks-Schegloff-Jefferson hierarchy: X self-selects, he is not explicitly chosen to be the next speaker by somebody else; and (b), the speaker has to have some information to give which is in some sense or other connected with the on-going topic. This connection might be very loose: a word or phrase in a preceding turn might trigger off the speaker’s thoughts in one direction or another (ÖSTMAN, 1981, p. 26).
- clxxxix [...] (which would be enough for the next speaker to enter the conversation) (ÖSTMAN, 1981, p. 26).
- exc [...] some polite considerations for some of the other participants in the conversation (ÖSTMAN, 1981, p. 29).
- exci [...] occurring finally in a syntactically incomplete information unit (ÖSTMAN, 1981, p. 29).
- excii [...] instances of *you know* in this category can be identified as expressions of “positive politeness” (BROWN; LEVINSON, 1978, p. 106).
- exciii Although apparently redundant, such an utterance may serve a relevant backgrounding or reminder function in the discourse.
- exciv These examples are sometimes, but not always, followed by a pause making it difficult to distinguish in some cases between the pragmatic particle *you know* and the literal use of the clause introduction “*you know that...*” to which it is clearly related in this function (HOLMES, 1986, p. 8).
- excv I’m confident *you know* the kind of thing I mean.
- excvi [...] used to excess hedges, like question intonation, give the impression that the speaker lacks authority or doesn’t know what he’s talking about (LAKOFF, 1975, p. 54).
- excvii The number of instances of *you know* in each case is small, the pattern can only be suggestive (HOLMES, 1986, p. 15).
- excviii It is from the point of being rational and mature, quite appropriate to hedge a simple word or phrase. That just shows that you are a rational human being, weighing every word very carefully and giving the listener a feeling that you as a speaker are important in that you go through all this trouble of deciding very minutely which word to choose (also it gives the listener a feeling that He is important, because otherwise, why would you go through all this trouble). And, in our culture, engaging in this kind of argument or discussion is definitely regarded as a rational and positive thing to do (ÖSTMAN, 1981, p. 75).
- excix [...] that women’s language uses *you know* on the two topmost levels (Politeness and Coherence) of the hierarchy in II, while the more “rational use of *you know*” seems to involve the two lower levels of utterance and modality (ÖSTMAN, 1981, p. 77).
- cc [...] in information states which are relevant for participation frameworks (SCHIFFRIN, 1987, p. 267).

-
- cci [...] information states are formed as participants knowledge and metaknowledge about the world is redistributed through talk, as different bits of information become more or less salient, and as knowledge about information becomes more or less certain (SCHIFFRIN, 1987, p. 267).
- ccii (1) information X is available to the recipient (s) of talk, (2) information X is generally available. (SCHIFFRIN, 1987, p. 267).
- cciii a) The hearer knows the background information and the speaker knows that.
 b) The hearer knows the background information and the speaker does not know that.
 c) The hearer does not know the background information and the speaker knows that.
 d) The hearer does not know the background information and the speaker does not know that.
 [...]
a e b are shared knowledge, even though in *b*, the speaker does not know that the hearer shares that.
a e c are the speaker's accurate assessments of the hearer's knowledge, even though in *c*, the speaker has made an accurate assessment of the hearer's lack of knowledge.
b e d are inaccurate assessments which may require remedial work (although remedial work for *b* is likely to come from the hearer, and remedial work for *d* is likely to come from the speaker (SCHIFFRIN, 1987, p. 268-269).
- cciv, cciv [...] rising intonation is a universal signal that a speaker has not yet completed an information unit (note its use with interrogatives, i.e. incomplete propositions) (SCHIFFRIN, 1987, p. 270).
- ccv [...] rising intonation on a particular lexical item solicits hearers recognition of that item (SCHIFFRIN, 1987, p. 270).
- ccvi This suggests that the completion of an information unit presented in a rising intonation would depend less on the speaker him/herself retrieving the needed information, than on the hearer displaying knowledge of that information (SCHIFFRIN, 1987, p. 270).
- ccvii [...] *y' know* may create a transition to meta-knowledge about speaker/hearer shared knowledge even when this is not explicitly formulated to do so (SCHIFFRIN, 1987, p. 272).
- ccviii, ccviii (a) *y' know* without reference to a particular entity also elicits markers of information reception (Ex. 6, p. 273).
 (b) *y' know* with neither rising intonation nor reference to a particular entity can also elicit a hearer's display of information reception.
 (c) Because *y' know* induces a hearer to act as an information recipient, it has the complementary function of ratifying the speaker as an information provider but one in a somewhat specialized production format-one whose provision of information is contingent upon hearer reception (SCHIFFRIN, 1987, p. 273-274).
- ccix Speakers may need to introduce background material before an upcoming narrative event will make sense to their hearers. Bracketing such material with *y' know* marks its special status as to-be-shared information, as well as the speaker's dependency on hearer reception of that information prior to his or her continued role as information provider (SCHIFFRIN, 1987, p. 274).
- ccx In sum, *y' know* is used to create a situation in which a speaker knows that a hearer shares knowledge about a particular piece of information. Because it may thereby induce a hearer to attest to that knowledge, *y' know* also displays the speaker as an information provider who depends upon hearer reception of information (SCHIFFRIN, 1987, p. 274).
- ccxi, ccxi [...] tautologies are often formulaic ways of conveying general truths (SCHIFFRIN, 1987, p. 275).
- ccxii [...] *y' know* appeals to shared knowledge as a way to converting an opponent to one's own side in a dispute (SCHIFFRIN, 1987, p. 279).
- ccxiii [...] the interactional effect of *y' know* in narratives differs, because *y' know* enlists the hearer not just as an information recipient, but as a particular kind of participant to the storytelling (an audience) (SCHIFFRIN, 1987, p. 281).
- ccxiv Internal evaluations force the hearer to piece together the point from assorted clauses throughout the story (SCHIFFRIN, 1987, p. 284).

- ccxv External evaluation explicitly state a point, (the message) which has been expanded through the story (SCHIFFRIN, 1987, p. 284).
- ccxvi [...] *y' know* with narrative evaluations marks information whose importance is its relation to other information in the discourse and to the overall point of the entire story (SCHIFFRIN, 1987, p. 285).
- ccxvii [...] different variables may have different values for subgroups of males and females (STUBBE; HOLMES, 1995, p. 81).
- ccxviii [...] linguistic regulator of negative solidarity where individual expressions may be perceived as threatening to group solidarity (STUBBE; HOLMES, 1995, p. 82).
- ccxix A possible explanation for this is suggested by the results of an American study of the distribution of *you know* in the speech of pairs of young middle-class speakers (FREED; GREENWOOD, 1993). They report that approximately 80% of instances of *you know* in their sample occurred in the “considered talk” section of the experiment, as compared with the spontaneous discussion. Several aspects of the former context appear to match those in the broadcast interviews in this study, which may help explain the frequency of *you know* in this speech style. Freed and Greenwood (1993, p. 11) suggest that in this type of context (i.e., an imposed face-to-face encounter) speakers use *you know* to “maintain close contact with each other as they attempt to jointly develop a reply to an assigned topic of conversation” (STUBBE; HOLMES, 1995, p. 82).
- ccxx [...] organize [s] discourse to create coherence (ERMAN, 2001, p. 1.341).
- ccxxi [...] full literal meaning of *you know*; performance of indirect speech acts; indirect requests (polited); direct speech acts and a strong hint (SCHOURUP, 1985, p. 99-101).
- ccxxii *YK b* indicates that the speaker expects that there is no communicatively significant discrepancy between what is now in the private world and what is now in the otherworld, with respect to what is now in the shared world (SCHOURUP, 1985, p. 102).
- ccxxiii [...] it would be peculiar for the speaker to be interested in affirming that they have been properly appreciated (SCHOURUP, 1985, p. 103).
- ccxxiv, ccxxiv [...] in appreciating the sequential relevance of the item with which *YK b* occurs (SCHOURUP, 1985, p. 104).
- ccxxv [...] it is as if the speaker were saying, we trust each other, our sensibilities are so attuned that I can count on your appreciation of essentials of what I say even before I say it.
- ccxxvi, ccxxvi *You know* what I'm getting at, even if this word/formulation for the moment escapes me (SCHOURUP, 1985, p. 124).
- ccxxvii [...] the opposition is essentially between full vs. weak pronoun articulation, and separate vs. integrated intonation of the phrase (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 93).
- ccxxviii Wait a moment, I'm thinking, and you'll probably find what I have to say is interesting (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 93).
- ccxxix
- a) The main medial pronunciation may be used, with the same effect;
 - b) The tone may be “run into” the previous unit, as in: he didn't want THÀT you KNÓW | ;
 - c) ... a high rising tone in a high pitch range;
 - d) With a stress on *you* and a low rising tone;
 - e) With a relatively unstressed *you*, followed by a wide drop in pitch to a low, often drawled falling tone (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 94-95).
- ccxxx [...] in this sense, the phrase may even substitute for a lexical item, with the first tone-unit incomplete as in: I'm looking for the – | you knów | (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 94-95).
- ccxxxi, ccxxxi [...] it's the narrow meta-linguistic focus of *I mean* which allows it to be a modifier of speakers' ideas, and the broader meta-communicative, interpretive focus of *I mean* which allows it to be a modifier of speakers' intentions (SCHIFFRIN, 1987, p. 304).
- ccxxxii [...] marks the contribution as a modifying or clarifying continuation of the previous (usually the speaker's own) contribution (SCHOURUP, 1985, p. 147).
- ccxxxiii The functions of the item in particular discourse environments may vary according to how the basic corrective or clarifying core use is applicable in the particular context at hand (SCHOURUP, 1985, p. 147).

-
- ccxxxiv [...] to regain the floor by signalling “that the intervening turn interrupted the speaker” (SCHOURUP, 1985, p. 147).
- ccxxxv *I mean* can be considered as an item with a disclosure function (SCHOURUP, 1985, p. 147).
- ccxxxvi [...] but *I mean* is often used utterance-terminally with intonation suggesting a continuation that is never supplied but which addressees are presumed capable of intuiting (SCHOURUP, 1985, p. 148).
- ccxxxvii, ccxxxvii [...] indicate that the speaker wishes to clarify the meaning of his immediately preceding expression. This clarification may stem from a number of reasons and take a number of forms: for example, the speaker may wish to restate his previous utterance (e.g., because it is syntactically too awkward to complete as it stands, or because he has chosen a wrong, careless, or ambiguous word); or he may wish to provide some extra information or a fresh angle about the previous topic; or perhaps he simply wishes to change his mind (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 97-98).
- ccxxxviii [...] with a level tone (not usually with a rising tone, which would imply a literal meaning) and it may be followed by a pause (CRYSTAL; DAVY, 1975, p. 98).
- ccxxxix [...] a speaker may pause for effect and at the same time be at a loss for the precise word (ERMAN, 1987, p. 18).
- ccxli [...] automatic utterances, because they are found by linguistics to be stored as whole units like idioms’ rather than “constructed” and are typically inserted at pause breaks (ERMAN, 1987, p. 17).
- ccxli The competition between paradigms is not the sort of battle that can be resolved by proofs. [...] The transfer of allegiance from paradigm to paradigm is a conversion experience that cannot be forced (THOMAS S. KUHN).
- ccxlii, ccxlii [...] can be applied not only to the content of an investigation but also to the processes of data collection and data analysis. In practice, this means that different combinations of objectivity and subjectivity are not only possible but often desirable as well (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 65).
- ccxliii, ccxliii [...] not everything can be counted or measured adequately, and therefore numbers cannot tell the whole story. Some vital element may be missing. Also, there is the difficult problem that statistical procedures are themselves the subject of endless controversy. Even deciding on a unit of analysis can be very tricky (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 67).
- ccxliv [...] we see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only what can be usefully quantified, and that utilize qualitative data collection and analysis procedures wherever they are appropriate (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 67).
- ccxlv Research, even when carried out in controlled settings, often results in some outcomes which are counter-intuitive in the light of other outcomes and therefore difficult to account for. This is one such finding. It underlines the fact that experimental researchers, no less than those engaged in naturalistic, interpretive inquiry, have to interpret and account for their data (NUNAN, 1992, p. 47).
- ccxlvi [...] the qualitative-quantitative distinction is an oversimplification and that, in analysing actual research studies, it is necessary to take into consideration the method of data collection (whether the data have been collected experimentally or non-experimentally); the type of data yielded by the investigation (qualitative or quantitative); and the type of analysis conducted on the data (whether statistical or interpretive). Mixing and matching these variables provides us with two “pure” research paradigms (GROTJAHN, apud NUNAN, 1992, p. 4).
- ccxlvii Paradigm 3: experimental-qualitative-interpretive; Paradigm 4: experimental-qualitative-statistical; Paradigm 5: exploratory-qualitative-statistical; Paradigm 6: exploratory-quantitative-statistical; Paradigm 7: exploratory-quantitative-interpretive; Paradigm 8: experimental-quantitative-interpretive (GROTJAHN, 1987, apud NUNAN, 1992, p. 4).

ccxlviii

Pre-experiment:	May have pre-and posttreatment tests, but lacks a control group.
Quasi-experiment:	Has both pre- and posttests and experimental and control groups, but no random assignment of subjects.
True experiment:	Has both pre- and posttests, experimental and control groups, and random assignment of subjects.

ccxlix

Such studies have weak internal validity because it is almost impossible to state with any confidence that the dependent variables, that is, postintervention improvement [...] were due to the independent variable. [...] Many other reasons for improvements could be advanced, including the effect of taking part in an educational innovation, the fact that the children matured during the course of the experiment, the effect of other variables which have not been controlled, and so on. The internal validity of this study would have been greatly improved by the addition of one or more control groups. Given the fact that it was not feasible to give subjects at random to experimental and control schools, it would be important for the researchers to match the schools in terms of size, background organization, teaching methods, and background abilities of learners. The research design would also be strengthened by providing subjects with carefully selected pre-and post-treatment tests. Finally, it would be highly desirable to collect qualitative data on reading habits, classroom teaching procedures, and soon, in both experimental and control classrooms. Such qualitative information is often crucial for the interpretation of quantitative data, as Spada (1990) has shown (NUNAN, 1992, p. 40-41).

cccl

Reliability refers to the consistency and replicability of research. Internal reliability refers to the consistency of data collection, analysis, and interpretation. External reliability refers to the extent to which independent researchers can reproduce a study and obtain results similar to those obtained in the original study [...]. Internal validity refers to the interpretability of research [...]. External validity refers to the extent to which the results can be generalized from samples to populations (NUNAN, 1992, p 14-15).

cccli

Type	Key question
1 - Internal reliability	Would an independent researcher, on reanalysing the data, come to the same conclusion?
2 - External reliability	Would an independent researcher, on replicating the study, come to the same conclusion?
3 - Internal validity	Is the research design such that we can confidently claim that the outcomes are a result of the experimental treatment?
4 - External validity	Is the research design such that we can generalize beyond the subjects under investigation to a wider population?

ccclii

[...] get acquainted talk, learning something about each other and their respective countries.

cccliii

Taken together, these findings certainly suggest that explicit focus on form is better for simpler rules than implicit learning is. The findings are less clear-cut for complex rules, which generally appear to be difficult for learners in all conditions (DEKEYSER, 1995; ROBINSON, 1996b, apud DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 232-233).

cccliv

Truth is not that which is demonstrable; truth is that which is ineluctable (ANTOINE de ST. EXUPERY).

ccclv

The values of context factors are negotiable; they can change through the dynamics of conversational interaction (FRASER, 1990).

-
- cclvi [...] authentic native speaker input is indispensable for pragmatic learning. This is not because students should imitate native speakers' action patterns but in order to build their own pragmatic knowledge on the right kind of input (KASPER, 1997, p. 13).
- cclvii [...] the world of pragmatics is not predictable in the same way that morphological or syntactic worlds are (MEY, 1993, p. 277-278).
- cclviii [...] through awareness-raising activities, students can acquire sociopragmatic and pragmalinguistic information [...] (KASPER, 1997, p. 12).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)