

Marcadores conversacionais em Português Língua Estrangeira – da teoria à prática

PIMENTEL, ANA
aapimentel@gmail.com

Mestre em Português Língua Segunda/Estrangeira
Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal

SILVA, FÁTIMA
mhenri@letras.up.pt

Doutorada em Linguística
Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal
Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

PALAVRAS-CHAVE:
competência oral;
conversação;
marcadores conversacionais;
PLE.

RESUMO: Este estudo tem como finalidade expor uma amostra de propostas, rigorosamente testadas em sala de aula, para uma abordagem pedagógico-didática dos Marcadores Conversacionais (MC) no ensino-aprendizagem de PLE. Partindo-se de um diagnóstico em que se denota um incipiente ou até lacunar uso dos MC nas produções orais dos aprendentes, traçou-se e instaurou-se a implementação de um percurso pedagógico de investigação-ação, a fim de favorecer o incremento da competência oral (compreensão e produção) dos aprendentes, a nível global, e a nível específico, num reconhecimento e uso sociocomunicativos consistente e adequado dos MC. Mediante os resultados obtidos favoráveis em que se regista um consistente e adequado uso dos MC nas produções orais dos aprendentes, valida-se o percurso metodológico adotado, bem como a necessidade da sua implementação, no âmbito de um desenvolvimento mais alargado da competência oral dos aprendentes de PLE.

KEYWORDS:
oral competence;
conversation;
conversational markers;
PFL.

ABSTRACT: This study aims to present an appropriate sample of activities focused on Conversational Markers (CM), in the teaching-learning process of Portuguese as a Foreign Language (PFL). By taking into account learners' specific needs in the oral domain, i.e., a lack or incipient use of CM – a research project was implemented regarding a global development of their oral skills (comprehension and production), and especially centred in a more consistent and adequate use of CM. The results of this project, which depict a greater use of CM in learners' oral productions, demonstrate an effective increase of their skills in this domain, validates the methodological path adopted, and therefore, contributes for an holistic and systematic development of the oral competence.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo centra-se no tratamento dos marcadores conversacionais (MCs) no âmbito do ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE), com incidência na implementação de um plano de intervenção pedagógico-didática numa turma de PLE de nível C1¹. Este trabalho² parte das seguintes questões:

- Porquê ensinar o discurso conversacional e, particularmente, os MCs?
- Como abordar os MCs no ensino-aprendizagem do PLE?

No que se refere à opção pelo tratamento deste tópico, consideramos que ela se justifica se tivermos em conta que a conversação é a modalidade discursiva mais recorrente nas nossas interações sociais e “provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora” (Marcuschi, 2003:14). Sendo um dos principais objetivos do ensino-aprendizagem de PLE promover o desenvolvimento da competência oral, nas suas diversas modalidades discursivas, a inclusão da conversação nas aulas de PLE é muito importante, visto que se trata de linguagem autêntica³, a língua viva, falada no mundo real, ou seja, a manifestação da língua nos múltiplos usos interacionais. Nesse sentido, um enfoque rigoroso no texto conversacional privilegia necessariamente uma abordagem da língua autêntica radicada em moldes culturalmente genuínos, pois

With a more refined understanding of conversation — its features and its characteristics, and how they interact with language — and a more culturally authentic approach towards teaching it, instructors can prepare LLs for conversation in the TL and TC in which the LLs are able to express ideas, thoughts, and opinions in a way that makes them accessible to NSs of that language (Donaldson, 2011).

Por conseguinte, o ensino-aprendizagem da conversação permite aos aprendentes um acesso privilegiado ao universo dos usos reais⁴ da língua alvo dos falantes nativos, fornecendo ferramentas válidas para que sejam comunicadores versáteis, em termos de adequação e sensibilidade socio comunicativa.

1. O nível é determinado em conformidade com a proposta do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001).
2. Este artigo constitui a retoma iniciada no trabalho de Pimentel (2012) e retomada no artigo de Pimentel & Silva (2014).
3. Entenda-se por linguagem autêntica: ‘language created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced’ (David Little et. al., 1988 *apud* Cook, 2008:159).
4. Tendo em consideração que o modo como conversamos se encontra também enformado por determinadas convenções ou ritos socioculturais culturais do (s) mundo (s) em que nos movemos, a inclusão da conversação na aula de (P)LE possibilita o acesso a essa dimensão. Na verdade, “ (...) comprender el funcionamiento concreto en nuestra cultura de este género y saber desenvolver se en él” (Albelda & Fernández, 2006:6) é determinante para uma participação adequada e ajustada em interações comunicativas.

Além disso, a abordagem da conversação permite desmistificar a noção imprecisa de que se aprende a “conversar conversando”. Se é verdade que a prática é fundamental, não é menos importante a consciência de que esta atividade exige do falante a mobilização de diversos saberes/mecanismos, que devem ser objeto de uma pedagogia que se centra no reconhecimento e adequada utilização dos vários elementos envolvidos na conversação. Na verdade, uma interação bem-sucedida regula-se pela adequação entre o que se diz, para que se diz, a quem se diz, como se diz e onde se diz (Moreno, 2002:53). Além disso, conversar implica identificar e utilizar devidamente diversos mecanismos, entre os quais os MC – que servem, entre outras funções, para marcar o início, manutenção ou cessação de vez - determinando um desempenho (in)adequado dos nossos papéis e no rumo da conversação.

Associada à justificação da abordagem deste tópico no ensino-aprendizagem do PLE, está, por conseguinte, a necessidade de saber como operacionalizar de forma eficaz o desenvolvimento dessa competência nos aprendentes.

A eficácia neste domínio decorre da proposta de um modelo que seja capaz de:

- i) usar uma taxonomia de MCs ajustada ao nível de aprendizagem e necessidades comunicativas dos aprendentes;
- ii) promover o reconhecimento da natureza polifuncional dos MC e a sua utilização adequada em termos de eficácia comunicativa;
- iii) fomentar o desenvolvimento da competência oral, na vertente conversacional, , através de estímulos, atividades e exercícios variados.

A resposta às duas questões formuladas, que presidem à elaboração deste trabalho, resulta no desenvolvimento de um projeto de investigação-ação⁵, organizado em dois planos interdependentes, traduzidos na estrutura deste artigo. Assim, numa primeira parte e de um ponto de vista teórico-científico, procedemos ao enquadramento e delimitação dos MC, no que respeita às suas propriedades e funções na modalidade discursiva conversacional e respetiva classifi-

5. “Podendo ser globalmente entendida como uma forma de questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo dos professores, para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da ação, a investigação-ação é uma atividade privilegiada de construção de conhecimento profissional para os professores (...), ao levá-los a identificar, resolver e equacionar (novos) problemas educativos” (Moreira et al., 2010:48).

cação taxonômica. Na segunda parte, descrevemos, de forma sucinta, o plano de intervenção pedagógico-didática, com particular incidência no conjunto de propostas de atividades testadas. Finalmente, avaliamos o projeto desenvolvido, através da apresentação e discussão dos resultados.

2. MARCADORES CONVERSACIONAIS

Nesta secção, estabelecemos sumariamente o quadro teórico linguístico-discursivo que sustenta a nossa intervenção pedagógico-didática, através da delimitação da natureza, propriedades e funcionalidades dos MCs na conversação.

2.1. O CONCEITO DE MC

Para a definição do conceito de MC, partimos da definição de Urbano (2003:93), segundo a qual MCs são

elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para a sua boa e cabal compreensão.

Este autor define-os, ainda, como elementos típicos da fala, apresentando “grande recorrência, convencionalidade, idiomaticidade e significação discursivo-interacional” (Urbano, 2003:98)⁶. A par disso, Marcuschi (2003) e Chagas (2009) afirmam que os MC são integrados por uma diversidade de elementos, entre os quais, se incluem sinais verbais que podem ser lexicalizados, como por exemplo, “pois; olhe; não é...” ou não lexicalizados (por exemplo, “ahã, hmm”), sinais não-verbais (gestos, olhar, sorriso ou meneios da cabeça) e sinais de natureza prosódica (entoação e ritmo discursivo).

Sob a designação de marcador conversacional encaixa, deste modo, uma alargada gama de sinais, que, no plano verbal, pode ainda englobar diferentes categorias gramaticais como advérbios, locuções adverbiais, interjeições, conjunções, verbos, nomes ou locuções interjetivas ou adverbiais. Sendo formas estereotipadas e fixas na oralidade, estes sinais são, no plano

6. Na verdade, por marcarem sempre alguma função interacional, são denominados como marcadores conversacionais (Urbano, 2003:98).

verbal, igualmente dotados de “pouca ou nenhuma variação fonológica, flexional ou sintática”, [como por exemplo] “né-não é; olha-olhe; entende-entendeu” (Urbano, 2002:266), constituindo formas cristalizadas e prontas a serem utilizadas pelos interlocutores.

Entre os vários elementos presentes na interação conversacional, os MC afirmam-se como um dos sinais centrais na organização e gestão da interação verbal entre falantes, cumprindo, em termos muito genéricos, funções fundamentais na troca comunicativa, para a existência da qual, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006:8),

não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que *eles se falem*, ou seja, que estejam, ambos, “engajados” na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo.

Deste modo, são embraiadores da interação pessoal entre os intervenientes na dinâmica conversacional e apoiam a construção do texto conversacional a dois (ou mais falantes), pelo que todo o discurso produzido é “inteiramente “coproduzido” e resultado de um “trabalho colaborativo incessante” (Kerbrat-Orecchioni, 2006:11). Borreguero & López (2010:42) reforçam, na continuidade de outros autores, o caráter cooperativo inerente aos MCs, que consideram como sinalizadores da coparticipação dos interlocutores no discurso. Nesta função, monitorizam e operacionalizam a construção progressiva da atividade conversacional, oferecendo “coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional” (Urbano, 2003:98).

2.2. FUNCIONALIDADE DOS MC

Estes elementos possuem, assim, como principal finalidade estruturar o discurso conversacional gerado entre, pelo menos, dois interlocutores na construção de cada turno produzido por cada interlocutor em dois níveis distintos, especificamente no

estabelecimento de relações estruturais e linguísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno (Marcuschi, 2003:61).

Por isso, ainda que sejam elementos “aparentemente supérfluos ou complicadores” (Urbano, 2003:93), imprimem dinamismo e interatividade ao discurso ao nível da distribuição constante dos papéis ouvinte/falante, pois possibilitam a activação de diversos papéis discursivos aos participantes na interação, assumindo a gestão e organização de todo o processo comunicativo.

Além disso, sendo formas cristalizadas, os MCs possuem tipicamente independência sintática, ou seja, “no afectan al contenido proposicional o las relaciones sintácticas de un enunciado” (Borreguero & López, 2010:436), pelo que a ausência destes elementos não altera, em princípio, o conteúdo da mensagem nem impede a compreensão do tópico entre interlocutores. Apesar disso⁷, operacionalizam, de facto, a progressão discursiva e interativa entre falantes, sendo centrais do ponto de vista pragmático.

Em resultado da sua autonomia sintática e subsequente esvaziamento semântico, estes marcadores assumem diferentes funções, conforme o contexto comunicativo⁸, sendo, por isso, propícios à polifuncionalidade, isto é, à “capacidad de asumir más de una función de naturaleza pragmática en el discurso en que aparecen” (Borreguero & López, 2010:444). Este cariz polifuncional é extremamente relevante na conversação, uma vez que o mesmo marcador, acompanhado por elementos prosódicos, pode apresentar diferentes funções comunicativas, de acordo com a situação comunicativa, podendo acionar a tomada, manutenção, reclamação, acordo (total ou parcial), desacordo, cessação ou cedência de vez.

2.3. TAXONOMIAS DE MCS

Descritas as suas propriedades e funções, apresentamos de seguida uma proposta taxonómica dos MC, adequada à turma-alvo do projeto de intervenção pedagógico-didática. Nesse contexto foram consideradas as propostas tipológicas de Rodrigues (1998), Marcuschi (2003) e Borreguero & López (2010). Apesar de existirem outras propostas válidas para a classificação dos MC, seguimos estas no nosso estudo no que se refere aos princípios seguidos para a classificação dos MC e respetivas funções, visto que tratam estes elementos como instituidores da

7. Decorrentes da independência sintático-semântica, estes marcadores frequentemente perdem maioritariamente, o seu conteúdo semântico “a partir de una desmantización que afecta sobre todo al significado conceptual” (Borreguero & López, 2010:437).

8. Assumindo uma funcionalidade imanentemente pragmática, os MC são interpretados tendo em conta o seu uso no contexto, as características dos falantes e os objetivos comunicativos de cada situação comunicativa.

interação entre falantes e da progressão discursiva, tornando a “língua falada [sobretudo, a conversação] dinâmica e expressiva” (Kodic, 2008:2), o que se reveste de grande importância no quadro teórico-metodológico em que se situa o nosso projeto de trabalho.

A seleção dos elementos a serem integrados no nosso quadro operativo obedeceu a três critérios:

- i) ocorrência e recorrência dos MCs no material analisado;
- ii)preponderância dos MCs de natureza interacional;
- iii) riqueza polifuncional distintiva desses MCs.

Apresentamos, no quadro 1, uma proposta de sistematização MC, adaptados dos modelos taxonómicos referidos, que se revelaram mais produtivos no estudo realizado.

Embora não seja nossa intenção apresentar uma análise exaustiva de todas as categorias e respetivos MC contidos no quadro 1, destacamos alguns dos marcadores que desempenham maior pluralidade de funções comunicativas, atendendo às funções interacionais indicadas.

Assim, as formas que desempenham a função de tomada de vez marcam o início de um turno, ocupam, geralmente, uma posição inicial. A esta categoria pertencem as formas imperativas - “Ouve/Ouçá lá”/“Olha/Olhe”. Além destas formas serem permutáveis entre si, não alterando a compreensão do tópico conversacional, assumem ainda uma “significação pragmática de solicitação de atenção” (Urbano, 2002:222), podendo também assumir a função de reclamação de vez, quando o ouvinte expressa o desejo de interromper, reorientar ou mudar o tópico da conversação.

Quadro 1 - Proposta de classificação dos marcadores conversacionais

	Funções interacionais	Formas		Funções interacionais	Formas
FALANTE	Tomada de vez	"Ouvu/Ouva lá" "Olha/Olha" "Ora/Ora, bom" "É assim" "Bom" "Bem" "Pois" "Pá! É pá!" "Então?" "Pois"	OUVINTE	Reclamação de vez	"Já agora..." "Espera aí!" "É só uma palavrinha/ um minutinho" "Desculpa/ Desculpa lá." "Deixa-me só..."
	Manutenção de vez	"entendes?/percebes?/ tás a ver?" "sabes?" "certo?" "tá?" "não é?/né?" "pois, não?" "al é?" "e...e" "ou seja" "quer dizer"		Concordância	total "Pois é" "Claro/Pois, claro" "Lá está!" "Sim" "Óhã!" "Boa!" "Brutal!" "Exato" "Exatamente" "Realmente" "Com certeza" "sim, sim", "pois, pois" ...
	Cedência de vez -	"diga, diga' até, até" "Como é que é?" "Força" "Vá" "Faça o favor"		parcial "Sim, mas"; "Pois, mas..." "Não é bem assim..."	
	Cessação de vez	"Pronto" "Bem" "Bom" "Então, vá" "É assim"		Discordância	"Nem pensar" "Não"/"Não, não" "E?"
				Manifestação de atitude	"A sério?" "... verdade?" "... então?"

No que se refere à categoria de cessação de vez, ou seja, ao desejo do falante em terminar ou fechar um turno, os marcadores como “bem” e “bom”, além de poderem marcar um início de turno, podem opostamente assinalar uma conclusão ou encerramento. A forma “pronto” (ou “prontos”), segundo Morais (2004:737), é a mais utilizada pelos falantes portugueses, podendo, no entanto, desempenhar múltiplas funções distintas: marcar uma conclusão ou fecho ou permitir uma abertura para o ouvinte tomar o ato comunicativo seguinte, isto é, cedência de vez. Além disso, esta forma pode ainda assumir “um valor prospetivo e, surge, normalmente associado a fenómenos de hesitação” (Morais, 2004: 738).

A funcionalidade de manutenção de vez resulta do desejo do falante manter a posse da palavra e operacionaliza-se através de marcadores em posição medial – por exemplo, a reiteração de “e”, que imprime uma continuidade ao discurso, ou formas como “ou seja”, quer dizer”, que espelham a necessidade de reformulação discursiva - ou final - consideradas como *tag questions* por Rodrigues (1998), como por exemplo, “entendes? /percebes?/tás a ver?/sabes?”, que funcionam como perguntas retóricas: o falante utiliza-as para solicitar um assentimento ou concordância no prosseguimento da sua posse de palavra e não para obter uma resposta do seu interlocutor. Caso o falante procure mesmo uma resposta por parte do interlocutor, estas formas são geralmente acompanhadas por traços prosódicos significativos (pausas médias ou longas) e assumem, neste caso, a função de cedência de vez.

3. MCS E ENSINO-APRENDIZAGEM DO PLE

Ainda dentro do domínio de enquadramento teórico da investigação, refletimos, nesta secção, sobre princípios teóricos e metodológicos no âmbito do ensino-aprendizagem, de língua estrangeiras, selecionando como tópicos centrais princípios metodológicos, atividades, materiais e recursos pedagógicos.

No panorama didático atual, em que vigoram modelos comunicativos⁹, é conferida à língua enquanto instrumento de comunicação¹⁰ (e seus usos) um papel fulcral, o que se conforma com o tratamento rigoroso e sistematizado da conversação e dos MCs. Na verdade, o discurso conversacional coaduna-se com um enfoque comunicativo, “[el cual] insiste en valorar

9. Entenda-se modelo comunicativo como “un modo de considerar las cosas que permite disponer las experiencias del aprendizaje lingüístico con la flexibilidad que demandan quienes aprenden y enseñan, o que aconsejan las circunstancias de un contexto dado” (Ortega, 2003:15).

10. A língua é encarada como: “[la lengua es] esencialmente un instrumento de comunicación, un conjunto de recursos con el que las personas realizan en muchas situaciones de la vida múltiples para alcanzar diversos objetivos (lingüísticos o no), entonces lo que hay constituir el objeto primordial de la enseñanza y del aprendizaje es el uso de aquella.” (Ortega, 2003:10).

las situaciones y contextos al trabajar con hechos de habla” (Albelda & Fernández, 2008:38). Isto significa, por conseguinte, que trabalhar textos conversacionais possibilita “introducir de pleno el componente pragmático en la enseñanza de E/LE” (Albelda & Fernández, 2008:9). As interações linguísticas ocorrentes em qualquer conversação só poderão ser devidamente interpretadas e compreendidas atendendo ao contexto em que foram produzidas. Com efeito, numa situação de conversação, podemos produzir enunciados linguisticamente corretos mas inaceitáveis do ponto de vista pragmático, uma vez que “la gramaticalidad de los enunciados no asegura su adecuación comunicativa” (Briz, 2004 apud Albelda & Fernández, 2008:38). Por isso, a abordagem didática da conversação e dos MCs proporciona um enfoque na língua e nos seus usos, isto é, na pragmática¹¹, apostando-se na adoção de uma gramática de tipo comunicativo.

Nesse sentido, em termos de operacionalização didática, a conversação permite trabalhar a língua de forma contextualizada, favorecendo, de facto, a implementação de processo indutivo-dedutivo, que convida “los alumnos no solo a la práctica comunicativa sino también a la reflexión y inferencia de reglas (...)” (Albelda & Fernández, 2008:44). Assim, sendo expostos ao discurso conversacional, os aprendentes inferem e estabelecem regras sobre o seu funcionamento e refletem como devem aplicar essas regras em diferentes interações, em termos de adequação e eficácia comunicativa.

A par disso, o QECR, embora não especifique a competência conversacional¹², prevê, para o desenvolvimento da competência oral, a implementação de atividades comunicativas, ou seja, atividades de compreensão, produção, expressão e interação¹³ orais.

Neste contexto, consideramos várias propostas especificamente desenhadas para o ensino-aprendizagem da conversação, nomeadamente Garrido (2000), Albelda & Fernández (2006, 2008), Ambjoern (2008), Marchante (2008), Porroche (2009), García (2009), Albelda (2009), Mingo (2010) e Re (2012).

11. Escandell (2008: 16) define pragmática:“(...) el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por un hablante concreto en una situación comunicativa, como su interpretación por parte del destinatario.”

12. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), documento orientador para o ensino de línguas estrangeiras, retoma a noção de competência comunicativa, decompondo-a em três subcompetências: linguística, sociolinguística e pragmática¹². Embora não ocorra, como se disse, uma referência direta à competência conversacional neste documento, a conversação exige dos aprendentes de língua estrangeira uma coordenação e ativação dessas três subcompetências.

13. Entre as diversas atividades de interação oral, destaca-se a conversação, em que se espera que o aprendente de nível de aprendizagem C demonstre a capacidade de “utilizar a língua em sociedade com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo afetivo, subtil e humorístico” (QECR, 2001:116).

14. O projeto REDIP, desenvolvido pelo ILTEC, em cooperação com o CLUL, foi criado para analisar o uso do português europeu na comunicação social portuguesa. “Este é um sistema de transcrição que, em termos de pontuação, se aproxima bastante da grafia convencional” (Ramilo & Freitas, 2002:16).

15. A opção por atividades de tipo mais controlado do que a conversação espontânea alicerça-se no princípio de que o “[e]luso de la simulación(...)permite “contextualizar “ de forma apropiada lo aprendido en función de una determinada situación de comunicación.” (Porroche, 1988: 258). Além disso, a participação nestas atividades de dramatização ou simulação favorece: “language acquisition as the created situations place the emphasis on social interaction and thus, facilitate knowledge transfer from the classroom to the outside world” (Zafeiriadou, 2009:6).

16. Ambjoern advoga a implementação de atividades interativas livres que se distanciem “del tradicional diálogo dirigido por el enseñante por promover la interacción oral natural y la participación autónoma” (2008:6)

De uma forma global, considera-se que essas atividades devem atender a um grau crescente de exigência, complexidade e autonomia para o aprendente. Além disso, promove-se uma abordagem mediada por duas etapas fundamentais:

un período de uso receptivo “en que el profesor debe presentar y delimitar lo que quiere trabajar asegurando la comprensión por parte de los alumnos (...) hasta un “período productivo”, en el que los estudiantes, ante una situación determinada, sean capaces de hacer uso de los mecanismos coloquiales aprendidos (Porroche, 2009:43).

No período de receção, o professor deve proporcionar atividades mais controladas, de audição e reconhecimento contextualizado de estruturas linguísticas (aspetos morfosintáticos, léxico-semânticos, prosódicos, sociolinguísticos ...), para instaurar *a priori* um conhecimento passivo do fenómeno conversacional. Um dos recursos válidos a que pode recorrer, nesta fase, é o apoio escrito, isto é, transcrições dos registos orais lecionados em aula. Embora existam vários modelos de transcrição, aconselha-se o uso de excertos transcritos simplificados, como o sistema REDIP¹⁴, visto que, de acordo com Porroche (1997:657): “la transcripción debe ser simple, tener buena legibilidad y exigir un mínimo adiestramiento de nuestros alumnos”. O confronto com as transcrições facilita a compreensão dos textos orais e permite reconhecer as estruturas típicas da conversação, como a presença dos MCs e respetivas funções. Inicialmente, aposta-se, portanto, na consciencialização para a forma.

O “período produtivo”, por sua vez, deve ser alicerçado em atividades de produção/interação oral, com um grau de dificuldade crescente. Implementam-se, assim, primeiramente, atividades de maior controlo¹⁵ por parte do professor, como por exemplo, o fornecimento de papéis ou diretrizes da situação comunicativa para a execução de simulações ou dramatizações ou jogos de papéis, devendo, posteriormente, incidir-se em atividades mais livres, tais como a simulação de conversações espontâneas em pares ou grupo (cf. Ambjoern, 2008¹⁶). Estas atividades funcionam como laboratório de ensaio ou de experimentação para os aprendentes no aprofundamento da sua competência conversacional.

Neste contexto, segue-se o princípio de que, quando “se trata de enseñar la conversación coloquial y enseñar mediante ella” (Albelda & Fernández, 2008: 44) e em função dela, se deve trazer para a sala de aula conversações reais ou autênticas. De facto, os materiais autênticos, enquanto exemplares culturais da língua, favorecem uma aprendizagem mais aproximada da realidade linguística, instaurando uma abordagem contextualizada da língua. Esse material pode ser de diferentes suportes e graus de ficcionalidade distintos - programas televisivos ou radiofónicos, canções ou filmes e gravação de conversas – na medida em que essa variedade potencia um maior número de estímulos, com consequências positivas no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

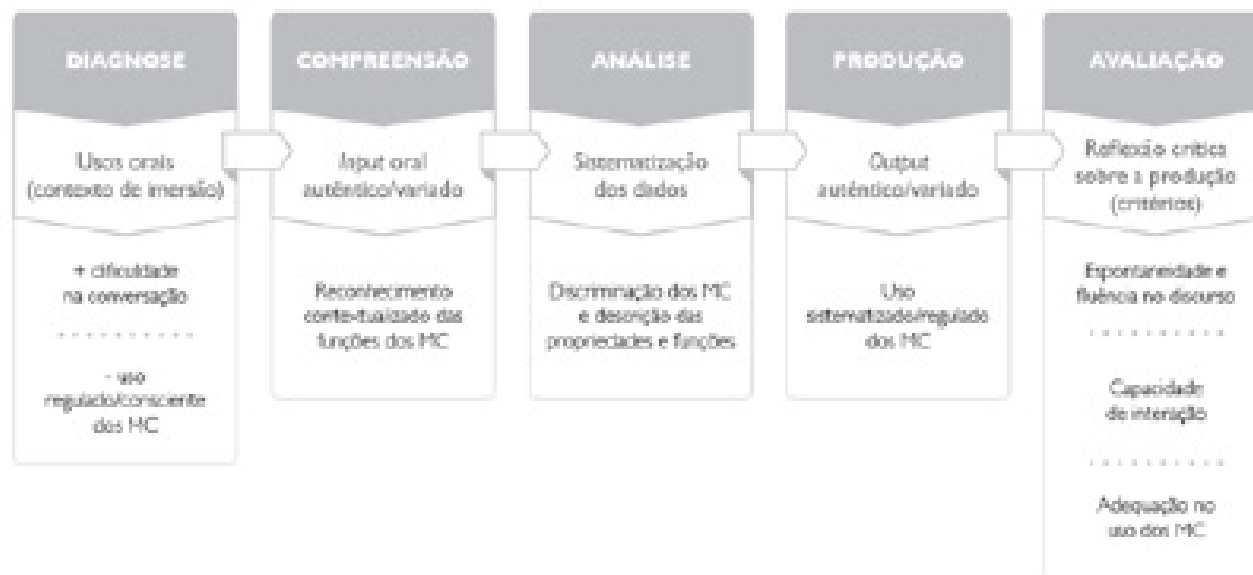
4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

O nosso plano de implementação pedagógico-didática dos MCs, tendo como meta o desenvolvimento da competência oral (na vertente conversacional), consiste numa “abordagem orientada para a acção” (QECR, 2001: 29), no sentido de fornecer atividades, tarefas e materiais autênticos, que permitam aos aprendentes interagir adequadamente nas diversas situações interacionais do dia-a-dia.

Na sequência da exposição e definição dos princípios operatórios teórico-metodológicos linguístico-discursivos e pedagógico-didáticos nas secções 2 e 3 deste artigo, apresentamos seguidamente o processo de intervenção pedagógico-didático, cujas etapas de implementação são sintetizadas no esquema 1.

Como se pode verificar no esquema 1, este projeto desenrola-se em três momentos fulcrais, correspondentes a três fases de implementação, para a delimitação e tratamento das quais seguimos as propostas de Alarcão (1996) e Moreira *et al.* (2010), entre outros: diagnóstico, implementação e discussão dos resultados obtidos/avaliação.

Esquema 1: Etapas da implementação do projeto de intervenção pedagógico-didática



4.1. DIAGNÓSTICO

À implementação do plano de intervenção pedagógico-didática esteve subjacente a consideração dos resultados obtidos através de:

- i) preenchimento de um inquérito para caracterização dos estudantes e identificação das suas dificuldades no domínio da competência oral;
- ii) realização de uma tarefa para diagnóstico da competência de expressão oral informal dos estudantes.

O inquérito e a tarefa de diagnóstico foram aplicados a um grupo constituído por 5 estudantes, com idades compreendidas entre os 24 e os 53 anos, com as seguintes línguas maternas: italiano, ucraniano, espanhol, galego, japonês e neerlandês. Além destas línguas, havia ainda o domínio do inglês, francês, alemão e grego moderno.

Os resultados do inquérito mostram que os estudantes assinalaram dificuldades:

- i) na compreensão de discursos orais informais;
- ii) no domínio da interação oral, sobretudo nas conversas com falantes nativos.

No que se refere à produção realizada, o uso de MCs revelou-se muito escasso, com consequências na fluência e naturalidade do discurso produzido.

Com base nestes resultados, delineou-se um plano de intervenção pedagógico-didática, no qual foram etapas relevantes a fundamentação do plano propriamente dito, o estabelecimento de objetivos e a proposta de atividades, tarefas e materiais didáticos, bem como a sua execução em sala de aula.

4.2. BOLSA DE ATIVIDADES PARA ABORDAGEM DOS MCS

Não sendo nossa intenção, neste trabalho, discriminar de forma pormenorizada a implementação de todas as etapas, incidimos centralmente sobre as atividades realizadas em sala de aula, apresentando uma bolsa de atividades que representam diferentes graus de complexidade e controlo.

Importa, no entanto, enquadrar essas atividades tendo em consideração o percurso acional no seu todo. Assim, a nossa proposta para o tratamento mais sistemático da conversação e dos MCs assentou na recolha de um *corpus* de material autêntico – conversas entre nativos, conversas entre os estudantes, programas televisivos ou radiofónicos e filmes – pedagogicamente motivador e adequado à turma-alvo. Neste contexto, foi tido em atenção o facto de que é necessário considerar diferentes graus de autenticidade no domínio dos documentos orais usados, isto é, há uma escala que vai da conversação espontânea até à ficcionalização de diálogos ou conversas, o que, permitindo a abordagem do tema em questão, obriga forçosamente a uma análise diferenciada dos recursos linguísticos e discursivos que operam em cada um desses contextos.

O tratamento desse corpus no contexto de sala de aula foi mediado por atividades de recepção e produção orais, considerando-se que o falante, na interação, ocupa alternadamente o papel de ouvinte e falante, ou seja, o aprendente deve ser capaz de compreender e produzir enunciados adequados à situação conversacional. Deste modo, todas as atividades propostas assentam numa abordagem comunicativa, partindo de um período recetivo em que se confronta o aprendente com a observação e recepção – audição, reconhecimento e compreensão dos elementos conversacionais, devidamente contextualizados – com um período em que se privilegiam as atividades de produção ou interação orais num crescendo de autonomia.

O quadro 2 apresenta algumas das atividades implementadas, em articulação com os objetivos que as justificam.

Quadro 2: Bolsa de atividades executadas no projeto de investigação-ação

COMPREENSÃO ORAL	
Objetivos comunicativos	Sugestão de atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Deduzir traços situacionais (relação entre interlocutores, idade, hierarquia e estatuto funcional e social, etc). - Desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação de um texto oral - Compreender o sentido global do texto oral - Analisar elementos linguísticos (MCs) ocorrentes no texto oral - Reconhecer e manipular os valores polifuncionais dos MCs, conforme o contexto comunicativo - Identificar e comparar as funções comunicativas dos MCs. 	<p>Visionamento da reportagem “A Rota das Tabernas” (00:04:30) https://www.youtube.com/watch?v=-1OhvoF5utM</p> <ul style="list-style-type: none"> - exercício de compreensão V/F (1º visionamento) - ordenação de excertos transcritos da reportagem (2º visionamento) - levantamento de MCs presentes no discurso oral; - correspondência entre marcadores conversacionais e respetivas funções comunicativas - realização de exercícios estruturais para reconhecimento dos valores polifuncionais dos MCs
	<p>Visionamento do vídeo “vídeo “Deixe-me só” do programa humorístico “Gato Fedorento”(00:01:37) https://www.youtube.com/watch?v=5tj4DmDlaZw</p> <ul style="list-style-type: none"> - escuta orientada global (1º visionamento) - exercício de análise e deteção de excertos falsos (2º visionamento) - classificação taxonómica dos marcadores conversacionais
	<p>Audição de um trecho de um programa radiofónico: “Introdução ao estudo do Snack- bar I” (00:01:50'-00:02:50')</p> <ul style="list-style-type: none"> - exercício de escolha múltipla para compreensão global (1ª audição) - exercício de preenchimento de uma transcrição lacunar com marcadores conversacionais (2ª audição) - exercícios de manipulação dos valores polifuncionais dos marcadores conversacionais

PRODUÇÃO/INTERAÇÃO ORAL	
Objetivos comunicativos	Sugestões de atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Interagir oralmente de forma adequada à situação comunicativa - Utilizar adequadamente os MC de acordo com funções comunicativas e contexto comunicativo - Interagir de forma natural e espontânea, adequado o registo linguístico à situação - Interpretar elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura física ou proximidade etc...) 	<p>Jogo de papéis “Ida a uma taberna ou snack-bar”</p> <ul style="list-style-type: none"> - fornecimento de papéis - treino oral dos papéis em trabalho de pares - dramatização dos papéis por cada par, com o recurso a gravação - preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação
	<p>Conversa em grupo “As festas populares do meu país”</p> <ul style="list-style-type: none"> - simulação de uma conversa espontânea com todos os elementos da turma e respetiva gravação - auto e heteroavaliação oral da atividade
	<p>Exibição de excertos do filme “Rasganço” (sem som)</p> <ul style="list-style-type: none"> - preenchimento de fichas diferenciadas de visionamento - produção escrita de guiões para as cenas exibidas - dramatização dos diálogos produzidos pelos pares/grupos

Quadro 2 (continuação): Bolsa de atividades executadas no projeto de investigação-ação

4.3. APRESENTAÇÃO DETALHADA DE UMA DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS

No sentido de exemplificar de forma mais pormenorizada uma das atividades implementadas, apresentamos nos quadros 3 e 4 respetivamente o plano da atividade e a sua sequenciação¹⁷.

17. Os materiais desta atividade e as outras atividades apresentadas no quadro 2, com os respetivos materiais, podem ser encontrados em Pimentel (2012).

Quadro 3 - Descrição da atividade
 Introdução ao estudo do snack-bar

Atividade: "Introdução ao estudo do <i>snack-bar</i>"		
Objetivos	comunicativos	Aprofundar conhecimento da polifuncionalidade dos marcadores conversacionais Substituir marcadores conversacionais por outros com a mesma funcionalidade Interagir oralmente de forma adequada à situação comunicativa Utilizar adequadamente marcadores conversacionais em atividades de produção oral
	socioculturais	Aprofundar conhecimentos socioculturais acerca dos hábitos alimentares portugueses em <i>snack-bars</i>
Pressupostos/pré-requisitos	Identificação taxonómica dos marcadores conversacionais	
Organização do trabalho	Trabalho individual e de pares	
Recursos pedagógicos	Quadro e canetas, projetor, colunas, gravador e fichas de trabalho	
Tempo previsto	40 min	
Avaliação	Observação direta e formativa do desempenho dos alunos Auto e heteroavaliação	

Sequenciação da atividade	
1. Pré-atividades	Motivação: ativação dos pré-conhecimentos dos aprendentes em torno dos locais de petisco nacionais - levantamento lexical de petiscos e bebidas servidas nos <i>snack-bars</i> portugueses
2. Atividade	Audição de um trecho de um programa radiofônico – “Introdução ao estudo do <i>Snack bar I</i> ”(00:01:50 – 00:02:50) - exercício de escolha múltipla para compreensão global (1ª audição) - exercício de preenchimento de um guião lacunar com marcadores conversacionais (2ª audição) - exercícios de manipulação dos valores polifuncionais dos marcadores conversacionais
3. Pós-atividade	Jogo de papéis: ida a uma taberna ou <i>snack bar</i> : - fornecimento de papéis - treino oral dos papéis em trabalho de pares - dramatização dos papéis por cada par, com o recurso a gravação - preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação

Quadro 4 - Sequenciação da atividade Introdução ao estudo do *snack-bar*

4.4. RESULTADOS OBTIDOS

À análise dos resultados da intervenção pedagógico-didática, obtidos por meio da avaliação qualitativa das atividades desenvolvidas e dos trabalhos produzidos pelos estudantes, esteve subjacente a formulação de três questões prévias: como avaliar rigorosamente os progressos dos estudantes no domínio em análise; como aferir se os aprendentes alvo deste projeto se tornaram conversadores mais proficientes e eficazes, nomeadamente pelo uso adequado dos MCs e avaliar em que medida as opções por estratégias, atividades e materiais distintos dos que foram considerados contribuiriam para um desenvolvimento mais eficaz dessa competência conversacional.

Ao nível da receção, a avaliação formativa decorrente do tratamento do *corpus* e dos exercícios realizados permitiu verificar o desenvolvimento progressivo da competência dos es-

tudantes neste domínio. No âmbito da produção, a análise das transcrições orais realizadas evidenciou um uso mais abundante e adequado dos MCs na fase final do processo em comparação com os resultados da fase de diagnose. O quadro 5 ilustra a utilização dos MCs nas fases inicial e final do processo de intervenção pedagógico-didática.

Quadro 5 - Quadro síntese da utilização dos MCs pelos aprendentes

Produções orais dos aprendentes (FASE DE DIAGNOSE)							
Classificação taxonómica dos MCs							
Tomada de vez	Manutenção de vez	Cedência de vez	Concordância total	Concordância parcial	Discordância	Reclamação de vez	Cessação de vez
então mas é pronto			tá bem, tá bem sim, sim pois, pois	sim, sim, mas..			
Produções orais dos aprendentes (FASE FINAL)							
Classificação taxonómica dos MCs							
Tomada de vez	Manutenção de vez	Cedência de vez	Concordância total	Concordância parcial	Discordância	Reclamação de vez	Cessação de vez
olha ó pá olha, olha pois pronto	nê? e...e... pronto	nê? então? tás a perceber? tá bem? não é?	pois é pois é, pois é pois, pois sim, sim tá bem, tá bem	exatamente, mas... sim, mas pois é, mas sim, sim pois, pois	não ai, não mas não, não	mas, espera ai espera ai mas, olha, olha	pronto

Os MCs mais recorrentes são os de concordância total, concordância parcial e cedência de vez, com as funções de gestão dos tópicos conversacionais, cedência do tempo discursivo a outro falante e manifestação de apoio ou desacordo parcial face à opinião de outro interlocutor, destacando-se, em termos de recursividade e polifuncionalidade, o marcador ‘pronto’.

Os resultados positivos da implementação deste plano de intervenção pedagógico-didática mostram que a metodologia seguida – assente na compreensão, reconhecimento, regulação e sistematização dos marcadores conversacionais e posterior produção oral – conduziu a uma consciencialização progressiva dos mecanismos estruturantes da conversação, permitindo ativar conhecimentos implícitos dos estudantes e levar à aquisição de expressões e MCs novos, além de lhes permitir a sua reutilização nas tarefas de interação oral solicitadas dentro e fora da sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado, seguindo uma metodologia de investigação-ação, oferece uma descrição fundamentada dos princípios teórico-metodológicos da conversação e dos marcadores conversacionais, constituindo uma proposta de pedagogia do oral assente na fixação de um quadro taxonómico especificamente concebido para as necessidades reais dos aprendentes-alvo da intervenção pedagógica-didática descrita, com resultados positivos no âmbito do desenvolvimento da sua competência conversacional.

Retomando as duas questões iniciais - “Porquê ensinar a conversação e os MCs?” e “Como fazê-lo?” – concluímos, em síntese, para a primeira, que o seu tratamento em aula oferece como benefícios uma amostra autêntica das convenções socioculturais gravadas na língua e, por outro lado, uma sensibilização ou consciencialização para a necessidade de adequação sociolinguística e domínio e uso adequado dos mecanismos reguladores do discurso conversacional. No que se refere à segunda, a sua resposta permite salientar essencialmente três vetores:

- i. a necessidade de uma pedagogia específica para a abordagem dos MCs;
- ii. a importância de assentar o desenvolvimento da competência oral dos aprendentes em material oral autêntico, ainda que de graus de autenticidade diversos;
- iii. a pertinência de adaptar continuamente os procedimentos pedagógico-didáticos às necessidades dos estudantes, sem esquecer que a intervenção neste domínio deve funcionar de forma incremental, com alargamento progressivo dos estímulos e produções linguístico-discursivas disponíveis para os estudantes.

Apesar destes aspetos positivos, o presente estudo deparou-se também com algumas limitações, entre as quais se salientam o número reduzido de unidades didáticas implementadas, o número restrito de estudantes considerados e a abordagem parcelar das questões inerentes ao objeto de estudo selecionado. Torna-se, assim, pertinente, em trabalhos futuros, usar uma abordagem metodológica mais experimental e alargar o grupo alvo e as condições de operacionalização do projeto, com ampliação do espectro dos estímulos fornecidos aos aprendentes em atividades centradas no uso dos MCs noutros contextos de utilização e dos níveis de análise considerados, para integrar o sintático e o prosódico.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão, Porto: Porto Editora. 1996.

ALBELDA, M. La enseñanza de E/LE a través de corpus de conversaciones coloquiales. In: XVIII Encuentro Práctico de profesores de E/LE. Barcelona: International House y Difusión. 2009. 21-27.

ALBELDA, M.; FERNÁNDEZ, M. La enseñanza de la conversación coloquial. Madrid: Arco/Libros. 1996.

ALBELDA, M.; FERNÁNDEZ, M. La enseñanza de la conversación coloquial. Madrid: Arco/Libros. 2008.

ALBELDA, M.; FERNÁNDEZ, M. La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. In: MarcoELE. 3. 2006. p. 1-31.

AMBJOERN, L. Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. In: Revista redELE, 13, 2008. p. 1-15.

BORREGUERO, M.; LÓPEZ, A. Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita. In: LAMAS, O. L.; VILLA, E. A. (coord.). Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy. Madrid: Arco/Libros. 2010. p. 415-496.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas. Porto: Asa. 2001.

COOK, V. Second language learning and language teaching. 4ª ed. Oxford: OUP. 2008.

CHAGAS, C. E. O texto oral dialogado: A importância dos marcadores conversacionais. In: Revista Philologus. Ano 13, 37. 2009. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/37.html>. Acedido em: 7 jun. 2012.

DONALDSON, R. B. Teaching foreign language conversation: a conversation norms approach. Chico: California State University. 2011. Disponível em: <http://csuchico-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.4/293/Teaching%20Foreign%20Language%20Conversation.%20A%20Conversation%20Norms%20Approach.pdf?sequence=1>. Acedido em: 24 maio 2012.

GARCÍA, M. G. La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica. Tese de doutoramento. Alcalá de Henares: Universidade de Alcalá. 2009.

GARRIDO, M.C. Que español coloquial enseñar en las clases de E/LE? In: XI Congreso Internacional de ASELE. Actas XI. 2000. p. 365-372.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Análise da conversação. Princípios e Métodos. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

KODIC, M.T. A caracterização do discurso oral por meio dos Marcadores Conversacionais. In: Anagrama, Vol.1(3). 2008. p.1-8.

LINDEMANN, V. (orgs.). Falar – Speaking. A competência oral no ensino de uma língua estrangeira. Teaching oral communication skills in foreign languages. Lisboa: UCP. 2014. P. 164-188.

MARCHANTE, P. Marcadores de discurso. Madrid: SGEL. 2008.

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. 5ª ed. São Paulo: Ática. 2003.

MINGO, J. La enseñanza de la conversación en el aula de E/LE: Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Istanbul. In: Revista MarcoELE. 9. 2010. Disponível em: <http://marcoele.com/suplementos/la-ensenanza-de-la-conversacion/>. Acedido em: 15 março 2012.

MORAIS, A. J. ...E pronto. - Estratégias discursivo-pragmáticas de encerramento em enunciados narrativos produzidos em situação de interação oral. In: DUARTE, I.; LEIRIA, I. (orgS.). Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. 2004. p. 721-735.

MOREIRA, M. A. et al. A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percurso e evidências de um projecto de supervisão. In: VIEIRA, F., MOREIRA, M.A., BARBOSA, I., PAIVA, M.; FERNANDES, I.S. No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia. 2ª ED. Mangualde: Edições Pedagogo. 2010. p.47-80.

MORENO, F. Producción, expresión e interacción oral. Cuadernos de Didáctica del Español/ LE. Madrid: Arco/Libros. 2002.

ORTEGA, J. Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera. In: Revista Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura, 34. Barcelona: Graó. 2003. p. 9-18.

PIMENTEL, A. Os marcadores conversacionais no ensino do Português Língua Estrangeira: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Porto: FLUP. 2012.

PIMENTEL, A.; SILVA, F. Marcadores conversacionais e ensino de Português Língua Estrangeira – um estudo de caso. In: CHENOLL, A.; SIEBERG, B.; FRANCO, M.;

PORROCHE, M. Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera», In: VII Congreso Internacional de ASELE. Actas VII. 1997. P. 651-660.

RAMILO, M.C.; FREITAS, T. A Linguística e a Linguagem dos Média em Portugal: descrição do Projecto REDIP. In: Actas do XIII Congresso Internacional da ALFAL. 2002. p. 1-5.

RE, A. Conversación y marcadores en el aula de E/LE: los casos de bueno, pues y hombre. In: redELE, 13. 2012. Disponível em: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Antonio-Re.html. Acedido em: 4 março 2012.

RODRIGUES, I. M. G. Sinais conversacionais de alternância de vez. Porto: Granito Editores e Livreiros. 1998.

URBANO, H. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, M.H. (org.). Gramática do Português Falado – Novos Estudos. Vol. VII. Campinas: Unicamp. 2002. p. 195-258.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.). Análise de textos orais. 6ª ED. São Paulo: Humanitas. 2003. p. 93-116.

ZAFEIRIADOU, N. Drama in Language Teaching: A Challenge for Creative Development. In: ISSUES. 23. 2009. p. 4-9.