

# FALAR - SPEAKING

A Competência Oral no Ensino de uma  
Língua Estrangeira

-

Teaching Oral Communication Skills in  
Foreign Languages

Coord. Antonio Chenoll, Bernd Sieberg  
Mario Franco e Verena Lindemann.



Centro de Estudos  
de Comunicação e Cultura

Edição: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura

Data: abril de 2014

ISBN: 978-989-98248-2-9

Centro de Estudos de Comunicação e Cultura

Faculdade de Ciências Humanas – UCP

Palma de Cima, 1649-023 Lisboa

<http://cecc.fch.lisboa.ucp.pt/en/>

# Falar - Speaking

A Competência Oral no Ensino de uma Língua Estrangeira  
Teaching Oral Communication Skills in Foreign Languages

Coordenação:

Antonio Chenoll

Bernd Sieberg

Mario Franco

Verena Lindemann



Centro de Estudos  
de Comunicação e Cultura



## Índice / Contents

|  |     |
|--|-----|
| Introdução .....   | 5   |
| Introduction.....  | 12  |
| 1. Promoting Oral Proficiency in the Foreign Language Class: Improvisation in Structured Learning Environments (Jürgen Kurtz).....                       | 18  |
| 2. Aquisição da competência oral na aula de LE: Subsídios para uma prática de interação comunicativa continuada e significativa (Sara Vicente).....      | 54  |
| 3. The Role of Speaking in Task Based Learning (Carolyn Leslie).....   | 69  |
| 4. Uma compreensão etnometodológica do trabalho de aprender vocabulário de uma língua adicional na fala-em-interação (María de la O López Abeledo) ..... | 84  |
| 5. Spoken discourse acquisition in multimedia learning environments (Antonio Chenoll Mora) ....  | 100 |
| 6. Falar: Proposta para uma mudança paradigmática da pesquisa e da aplicação dos resultados no ensino da língua falada (Bernd Sieberg) .....             | 121 |
| 7. Marcadores conversacionais e ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira: um estudo de caso (Ana Pimentel & Fátima Silva).....           | 164 |
| 8. Productivity of discursive spoken corpora in foreign language teaching (Marta Albelda Marco)  | 192 |
| Abstracts e Currículos Resumidos .....   | 220 |



## Introdução

Os oito artigos aqui reunidos sob o título *Falar - A Competência Oral no Ensino de uma Língua Estrangeira* resultam de uma conferência organizada em Outubro de 2012 pela linha de investigação *Translating Europe across the Ages*, do Centro de Comunicação e Cultura (CECC), e que teve lugar em Lisboa na Universidade Católica Portuguesa. Gostaríamos, desde já, de deixar aqui exarada uma palavra de agradecimento à *Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)*, ao *Instituto Cervantes Lisboa*, ao *Goethe-Institut Lissabon*, à *Embaixada de Espanha em Portugal* e à *Fundación Ramón Areces* pelos apoios financeiro e logístico que viabilizaram a realização deste encontro científico.

A variedade temática e teórica dos artigos que aqui apresentamos resulta não só da variedade das línguas utilizadas, mas sobretudo dos convites endereçados, e amavelmente aceites, a especialistas provenientes de vários contextos académicos e defensores de diferentes escolas e metodologias de investigação numa área central do ensino de línguas estrangeiras: *a oralidade*.

Além de professores universitários da área da didática como, por exemplo, Jürgen Kurtz da Universidade Justus-Liebig de Gießen (Alemanha), contribuem também para esta publicação professores da área da linguística, como Marta Albelda Marco da Universidade de Valência (Espanha), ou autores provenientes da prática letiva como, por exemplo, Carolyn Leslie, professora experiente de língua estrangeira na Universidade Nova de Lisboa e no British Council. Os ensaios encontram-se agrupados em áreas teórico-temáticas, começando pela área da didática e dando especial atenção ao ensino da oralidade.

O artigo introdutório, da autoria de Jürgen Kurtz, professor da Universidade Justus-Liebig de Gießen e orador convidado da conferência, intitula-se *Promoting Oral Proficiency in the Foreign Language Class: Improvisation in Structured Learning Environments*. Kurtz reflete aqui sobre o ensino controlado da fala nas aulas de línguas estrangeiras, sublinhando a importância de uma abordagem abrangente que liberte tanto os processos de aprendizagem como os de ensino de metodologias e técnicas que, sendo embora universalmente conhecidas e aplicadas, não garantem o sucesso comunicativo do aprendiz em situações reais, ou seja, fora do meio artificial da sala de aulas. O autor desenvolve, pois, uma metodologia alternativa a fim de ultrapassar as limitações do ambiente controlado. Neste contexto, o autor chama a atenção para a existência de lacunas na investigação fundamental, nomeadamente nas áreas da filosofia, da sociologia e da psicologia, as quais produzem

## Introdução

certas «verdades» largamente aceites, sem que antes tenha havido a reflexão crítica necessária. Infiltrando-se também nas teorias sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, essas «verdades» acabam por formar a base de métodos de ensino, levando assim a uma sobrevalorização de determinados axiomas como, por exemplo, a componente cognitiva ou a aprendizagem como forma de alteração automática do comportamento. Por isso mesmo, o método holístico de Kurtz não se baseia apenas em novas reflexões teóricas na área da didática, conseguindo também desenvolver uma perspectiva apta a integrar conhecimentos das várias vertentes. Na prática da aula isto traduz-se na disponibilização de ambientes de aprendizagem complexos e previamente estruturados pelo professor, capazes de motivar os alunos a entrarem em interações comunicativas espontâneas e improvisadas. Além da comunicação parcialmente orientada e guiada pelo professor, pretende-se também facilitar o intercâmbio comunicativo espontâneo entre os alunos. Kurtz termina o seu artigo reportando-se a exemplos concretos de aplicação do método em aula.

Em *A aquisição da competência oral na aula de LE: Subsídios para uma prática de interação comunicativa continuada e significativa* Sara Vicente, doutoranda na Universidade Técnica de Darmstadt (Alemanha) e na Universidade Nova de Lisboa, com vasta experiência no ensino do alemão como língua estrangeira, aborda o papel crucial de uma metodologia que, no contexto de uma aula de língua estrangeira, vise criar situações adequadas ao incentivo da fala. A autora sublinha o objetivo comunicativo da aprendizagem de línguas estrangeiras, reiterando a opinião prevalente na área de investigação da didática de línguas estrangeiras de que nas aulas se devem criar situações comunicativas quase autênticas, muito similares às situações reais fora da sala de aula. Parece, contudo, que a prática letiva continua a não corresponder a estes objetivos, ao oferecer poucos estímulos comunicativos e ao criar poucas ocasiões conducentes a um uso autêntico da língua. Isto deve-se, segundo a autora, ao facto de a situação comunicativa na sala de aula representar uma situação *sui generis* que, em muitos aspetos, difere da situação real fora do ambiente da escola. Consequentemente, continua Sara Vicente, o professor de língua não deveria tentar reproduzir nas aulas as mesmas estruturas da comunicação autêntica, sem antes ter analisado as diferenças entre ambas. Donde que a autora desmascare a pretensão dum professor reservado e calado como um mito, destacando a necessidade de um *input verbal* intensivo por parte do professor – que necessariamente pode e deve falar desigualmente mais do que o aluno. Em vez de se tentar replicar as normas da língua-alvo no contexto escolar, deveriam antes identificar-se os momentos de comunicação autêntica em sala de aula para aproveitar essas situações, pondo-as ao serviço da aprendizagem real e efetiva da LE. É particularmente importante, continua Sara Vicente, que o

professor assegure que a língua principal da aula é a LE. O *input* fornecido pelo professor desempenha aqui um papel central, modelando, motivando e dinamizando a interação em sala de aula. Neste contexto, os assuntos organizativos – aos quais se dispensa cerca de 25% do tempo de aula – deveriam também ser aproveitados para ajudar os alunos a desenvolver competências comunicativas. Sara Vicente expõe ainda alguns exemplos de como um professor pode incentivar a competência oral dos alunos: expressar uma dúvida ou uma opinião, dar uma informação, fazer propostas, lembrar pontualidade, pedir desculpas por um atraso ou por trabalhos de casa não feitos, negociar com o professor a data dum teste, etc.

Estimular e motivar a fala espontânea na aula é também o objectivo de Carolyn Leslie no seu artigo *The Role of Speaking in Task Based Learning*, no qual apresenta o *task based learning*, diferenciando-o de outros métodos de ensino como, por exemplo, do *método direto*, do *método audiovisual*, do *método total physical response*» ou do *método da sugestopédia*. A autora reconhece que, na atualidade, o *método comunicativo* corresponde ao *mainstream* da investigação na área da didática e da prática nas aulas. Contudo, Leslie critica o facto de que a pretensão teórica deste método não corresponde à situação real da maioria das aulas, pois faltam textos autênticos, exercícios comunicativos úteis e estímulos reais capazes de incentivarem a desejada interação entre ambas as partes envolvidas nas aulas. Esta constatação surge fundamentada na análise de materiais didáticos e de práticas habituais do ensino. Como alternativa sugere-se o *método do task based learning*, entendido aqui como continuação lógica e vertente especial do método comunicativo, integrando novos conhecimentos e novas investigações como, por exemplo, os de Crookes e Gass (1993), Ellis (2003), Garcia Mayo (2007) e Samuda e Bygate (2008).

O ensaio *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de aprender vocabulário de uma língua adicional na fala-em-interação* de Maria Abeleda, professora no Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa, também se insere na área da perspectiva didática. A autora descreve o ensino e a aprendizagem de vocabulário novo numa língua estrangeira no âmbito de uma metodologia que parte de *princípios etnometodológicos*, nomeadamente da teoria de Harold Garfinkel, desenvolvida na sua obra principal de 1967, bem como de outras reflexões subsequentes que fazem parte desta tradição teórica. A abordagem enfatiza o carácter processual da aprendizagem e do ensino, e indica a reflexão sobre o próprio agir comunicativo, bem como a disponibilidade de expressões indiciais como condições necessárias para a aprendizagem de vocabulário numa língua estrangeira. Maria Abeleda ilustra este método com transcrições de aulas de espanhol no Brasil (a base é

## Introdução

composta por 24 horas de material audiovisual), nas quais estudantes brasileiros aprendem vocabulário do espanhol.

De grande importância para a didática do ensino de línguas estrangeiras é a inclusão na aula da internet e das suas várias formas de comunicação, um método que é abordado no artigo de Antonio Chenoll, doutorando e assistente na Universidade Católica Portuguesa. No texto intitulado *A aquisição da oralidade em contextos da aprendizagem multimédia* o autor debate as oportunidades e os desafios que a inclusão da oralidade levanta num contexto de aprendizagem multimédia. Chenoll sugere soluções, descrevendo várias possibilidades de integração da oralidade na sala de aula através do recurso a materiais multimédia e analisa as vantagens da aplicabilidade de plataformas na internet, tentando definir o valor que podem ter no processo de ensino/aprendizagem da comunicação oral. No referente ao processo de aprendizagem, Chenoll propõe aqui uma abordagem que, não se limitando a uma determinada tradição teórica, considera várias escolas. Neste contexto destaca a importância do desenvolvimento da competência oral nas aulas de ensino de uma língua estrangeira, definindo-a de maneira ampla incluindo todas as formas de utilizar os meios verbais. Pode, por isso mesmo, realizar-se em diferentes situações, sobretudo em forma dialogal, e abrange uma grande variedade da linguagem coloquial, a qual, para além do código linguístico, também faz uso de códigos para- e extralinguísticos. Não entendendo a oralidade exclusivamente como transmitidas foneticamente, Chenoll considera como parte da comunicação oral certas formas de escrita, tais como o *chat*, os *fóruns* da internet ou os *comentários* em redes sociais, para além do *VoIP* (Voz sobre IP) ou dos *Podcasts*. O autor vai assim refletir sobre a possibilidade de incluir expressões e estruturas verbais características da comunicação via internet no ensino de LE.

O artigo de Bernd Sieberg, professor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e orador convidado da conferência, com o título *Proposta para uma mudança paradigmática da pesquisa e da aplicação dos resultados no ensino da língua falada*, visa a transformação fundamental da forma como a fala é definida em termos teóricos e como, em termos práticos, se processa no ensino de uma língua estrangeira. Sieberg partilha com Jürgen Kurtz uma abordagem abrangente, defendendo, no entanto, uma perspectiva linguística e não didáctica, ao contrário de Kurtz. O artigo promove uma nova consciência a respeito do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua. Na opinião de Sieberg muitas das características morfosintáticas da língua falada, apesar de essenciais para a comunicação oral, não são devidamente tratadas na maioria das

abordagens teóricas de aprendizagem e ensino de LE, embora existam estudos linguísticos que as descrevem e definem abundantemente. Como exemplos Sieberg indica os *operadores* em estruturas *operadores + escopos* que servem – entre outras funções - como vínculo entre os *turns* de um diálogo, ou as *estruturas elípticas* nas suas diferentes variantes, que aparecem frequentemente em consequência da integração do agir verbal no agir não-verbal.

Na segunda parte do seu artigo, Bernd Sieberg analisa os esforços para descrever linguisticamente o português falado tanto em Portugal como no Brasil, chegando à conclusão de que, por um lado, estas tentativas conseguiram estabelecer um *corpus* amplo e obter resultados importantes relativamente à pesquisa nos campos da fonética e do léxico da linguagem falada nos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), mas que, por outro lado, existem ainda grandes défices e preconceitos na abordagem teórica – palavra-chave: *Escriticismo*. As lacunas existentes na investigação são particularmente significativas no que diz respeito a estruturas morfossintáticas ou à admissão dum possível estatuto gramatical de muitos dos fenómenos linguísticos da oralidade.

Com base na investigação da linguística germânica na área da língua falada - já se têm vindo a desenvolver gramáticas especiais para esta competência - Sieberg apoia o modelo da *proximidade e distância* (Koch/Oesterreicher; Ágel/Hennig) para a descrição das características da comunicação oral, um modelo que permite não apenas a descrição abrangente e sistemática de todas as características da *linguagem de proximidade* (termo utilizado no modelo) como defende também a universalidade do axioma e dos parâmetros derivados dele, utilizados para esta descrição. Os exemplos das línguas portuguesa e alemã apresentados por Bernd Sieberg são retirados do manual da sua autoria *Sprechen lehren, lernen und verstehen (Ensinar, Aprender e Compreender a Falar)*, publicado recentemente (2013) na editora alemã Julius Groos (Tübingen).

No artigo intitulado *Marcadores conversacionais e ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira: um estudo de caso* Ana Pimentel e Fátima Silva, do Centro de Linguística e da Faculdade de Letras, ambos pertencentes à Universidade do Porto, também refletem sobre o tema da conferência na sua vertente linguística. Neste contexto, as autoras estudam uma característica específica da linguagem falada, nomeadamente os *marcadores conversacionais (discourse markers)*, os quais surgem, no falar em todas as línguas, com diferentes formas e com posições-chave funcionais. Na sua reflexão teórica para a especificação e definição desta importante particularidade da comunicação oral, as autoras apoiam-se nas especificações e definições de autores brasileiros,

## Introdução

tais como Hudinilson Urbano, Luiz Antônio Marcuschi ou Carmen Elena das Chagas, os quais têm, por sua vez, como base a tradição da investigação da linguagem falada, à qual se dedica o projecto brasileiro NURC/SP (Estudo da norma urbana culta da cidade de São Paulo).

Além de reflexões teóricas relacionadas com a descrição da forma e das funções dos marcadores discursivos, as autoras também fazem propostas relativamente às possíveis formas de incluir estes elementos no processo de ensino/aprendizagem de uma aula. Este procedimento corresponde ao carácter da investigação que se define como estudo de campo e tem por base a experiência pessoal das autoras na planificação e realização das aulas de uma turma de alunos de português como língua estrangeira. Um dos objetivos principais deste projeto era precisamente a integração dos marcadores conversacionais no seu ensino.

Em *Productivity of discursive spoken corpora in foreign language teaching*, Marta Albelda Marco, da Universidade de Valência e também oradora convidada da conferência, justifica a inclusão de diálogos de linguagem coloquial do quotidiano no ensino de línguas estrangeiras e explica as vantagens deste procedimento. Assim, a autora sublinha que o que mais aparece na comunicação dialogal são as expressões e os registos da linguagem coloquial. Para além disso, Marta Albelda exige o uso de material linguístico autêntico, o qual pode ser retirado dos vários *corpus* de linguagem falada existentes. Nesta perspetiva, a autora analisa alguns manuais e chega à conclusão surpreendente de que certas características típicas da linguagem falada já aparecem em textos presentes nos manuais do nível A1. Num segundo passo, a autora especifica algumas características da linguagem falada, indicando, por exemplo, 1) a vontade dum conversa relaxada, 2) uma conversa livre de tensão e concorrência, 3) a existência dum horizonte comum de conhecimento dos participantes na conversa, 4) a referência à situação física comum, na qual um se encontra, 5) a circunstância, que não deveria ser um tema específico, a abordar pelos participantes neste tipo de conversas do dia a dia, etc. Na parte final do seu texto, Marta Albelda descreve em pormenor alguns dos *corpora* da língua falada, nomeadamente o *CANCODE*, *Cambridge-Nottingham Corpus of Discourse in English* e o *COLT*, *The Bergen Corpus of London Teenage Language*, para o inglês, e os *COLAm*, *C-ORAL-Rom* e *Corpus Val.Es.Co* para o espanhol, defendendo a sua utilização como base para as aulas de língua estrangeira.

Convictos de que a oralidade é uma competência fulcral no processo de aprendizagem de uma língua, defendemos que lhe seja dada uma maior importância nas aulas e na investigação.

Esperamos, pois, que a grande variedade de temas e perspectivas, de abordagens teóricas, métodos e propostas didáticas, que este volume disponibiliza, contribua para o aparecimento de novas ideias na área de investigação e teorização do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como para a introdução de novas práticas dentro da sala de aula. Alterar hábitos de ensino é, como se sabe, um assunto delicado que exige tempo. Acreditamos, todavia, que este volume contribuirá para a concretização dos objetivos já patentes na titulação do nosso projeto de investigação: *Translating Europe across the Ages*.

Com base numa decisão do conselho da redação do volume, aplicamos a todos os textos do livro, editados pela redação, a ortografia estabelecida pela reforma ortográfica. No entanto, mantivemos em cada um dos artigos publicados a forma ortográfica escolhida pelo respetivo autor.

## Introduction

These eight articles collected under the title *Falar - A competência oral no ensino de uma língua estrangeira* – are the outcome of a conference organized by the Centro de Comunicação e Cultura/Centre for Communication and Culture (CECC), in particular by its research line *Translating Europe across the Ages*, held in Lisbon, at the Universidade Católica Portuguesa in October 2012. We would like to thank the *Portuguese Foundation for Science and Technology/Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)*, the *Instituto Cervantes Lisboa*, the *Goethe-Institut Lissabon*, the *Embassy of Spain* in Portugal, the *Fundación Ramón Areces* for their financial and logistic support without which this scientific meeting would not have been possible.

The thematic and theoretical variety of the articles included in this volume is not only the outcome of the variety of languages in which they were written, but also derives from the invited specialists who have different backgrounds in academic contexts, schools, research methodologies, and who today are contributing to a central area in the teaching of a foreign language: *speech*. Besides contributions of specialists in didactics like Jürgen Kurtz, from the University of Justus-Liebig, Gießen, Germany, there are articles in this volume from linguists, such as Marta Albelda Marco from the University of Valencia, Spain, and from specialists in classroom practice, such as Carolyn Leslie, lecturer in English as a foreign language at the Universidade Nova of Lisbon and the British Council.

The essays in this book are grouped in theoretical-thematic areas, beginning with didactics, and paying particular attention to the teaching of the speaking skills. The opening introductory essay *Promoting Oral Proficiency in the Foreign Language Class: Improvisation in Structured Learning Environments* of Jürgen Kurtz from the Justus-Liebig of Gießen explores the controlled teaching of speech in the foreign language classroom. It also underlines the importance of an ample approach to speech, that frees the learning processes and the teaching methodologies and techniques. Despite these being universally recognized and applied, they do not guarantee the communicative success of the learner in real situations, that is, outside the artificial environment created in the classroom. Jürgen Kurtz exposes an alternative methodology aiming at overcoming the limitations of a controlled teaching/learning environment. In this context, the author points out the voids there are in basic research in this area, namely the research fields of philosophy, sociology and psychology, which offer certain “truths” that are widely accepted without the much needed critical reflexion

beforehand. The author also scrutinizes mainstream learning theories which form ‘truths’ as a foreground to the teaching, learning and acquisition of foreign languages. These then lead to questionable emphasis on the cognitive component, or learning as a means for automatic behavioural alterations change. Therefore, Kurtz’s holistic method is not only based on new theoretical reflections in didactics, but also develops a perspective which includes knowledge from different existing trends. In practice, in the classroom, complex learning environments are made available, which are previously structured by the instructor, and which induce the learners to spontaneous and improvised interactions. Besides the partially guided communication led by the teacher, the method aims at making the interactivity of spontaneous communication amongst learners easier. Kurtz ends his essay by reporting several concrete examples of this method in the classroom, so as to illustrate its practice.

Sara Vicente, Ph.D. candidate from the Technical University of Darmstadt and the Universidade Nova of Lisbon, with a vast experience in teaching German as a foreign language, also explores in her article, *A aquisição da competência oral na aula de LE: Subsídios para uma prática de interação comunicativa continuada e significativa*, the crucial role of a methodology that, in the context of a foreign language lesson, aims at creating situations that spontaneously trigger talking among students. The author also underlines a didactic method where the teacher of a foreign language should create real communicative situations in the classroom. However, it seems that in practice these objectives continue to not be met and little communicative stimuli and occasions for an authentic use of the language are offered. According to the author, this is due to the fact that the communicative situation in the classroom is a *sui generis* situation which in many aspects different from that lived outside the school environment. Therefore, according to Sara Vicente, the foreign language teacher should not try to reproduce in the classroom the authentic communicative structures, without having first studied the differences between both. This leads Sera Vicente to unmask the myth of the silent and reserved teacher, by stressing the necessity of an intense verbal input: for the teacher must talk a lot more than the learner. According to the author, instead of trying to replicate the norms of the target language in the schoolroom, the teacher should try to spot moments of authentic communication and use them in a more effective learning process of a foreign language. Thus, it is particularly relevant that the main language used in class be the foreign language. The input given by the teacher is key- for it models, motivates and enlightens the interaction in class. Within this context, 25% of a lesson, which is taken up with formalities, should be used instead to help the learners develop their communication skills. Finally, Vicente gives a few

## Introduction

examples of how a teacher should stimulate the oral competence of learners: to supply information; to propose tasks; to remind students of punctuality; to apologize for a delay or for homework not done; to help the learner in negotiating the day of a test with the teacher, etc.

To motivate and to stimulate spontaneous speech in class is also the objective of Carolyn Leslie with her essay *The Role of Speaking in Task Based Learning*. Carolyn Leslie describes *task based learning* by contrasting it with other teaching methods, such as *the direct method*, the *audiovisual method*, the *total physical response* and *suggestopedia*. The author acknowledges that the *communicative method* corresponds to the current mainstream research in the areas of didactics and teaching practice in the classroom. However, Leslie criticizes the theoretical framework which does not fit into the real situation in the classroom. In fact, there are no texts, useful communicative exercises and real stimuli to boost the desired interaction between both parties involved in the classroom. The author supports this evidence with an analysis of didactic materials, as well as of routine teaching practices, so as to propose the alternative *task based learning* method, which evolves from new findings and researches, such as those of Crookes and Gass (1993), Ellis (2003), Garcia Mayo (2007), and Samuda and Bygate (2008).

The essay *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de aprender vocabulário de uma língua adicional na fala-em-interação*, by María Abeleda, presently teaching at the Instituto Superior de Línguas e Administração of Lisbon, also belongs to the set of articles with a didactic perspective. The author describes the teaching and learning of the vocabulary of a foreign language, according to a methodology based on ethnomethodological principles, namely the theory of Harold Garfinkel, exposed in his major study in 1967, as well as other reflections that have appeared since then belonging to this theoretical tradition. The approach stresses the character »in process« of this learning and teaching model, and points out the reflection on the communicative process, as well as the availability of indicative expressions as necessary conditions for learning the vocabulary of a foreign language. Abeledo exemplifies this method with transcriptions from Spanish classes in Brazil (the basis is composed of 24 hours of audio-visual material), recording the process through which Brazilian students acquire Spanish vocabulary.

The use of the internet and of its different forms in class is presently of great importance to didactics of foreign language teaching. This method is explored in the essay by Antonio Chenoll, Ph.D candidate and assistant at the Universidade Católica Portuguesa, *A aquisição da oralidade em*

*contextos da aprendizagem multimédia.* The author exposes the opportunities and challenges which the inclusion of spoken language raise within the context of multimedia learning. Chenoll suggests solutions by trying to describe different forms of how to integrate speech in the classroom with the help of multimedia materials. The author analyses the benefits and potential use of internet platforms, by trying to define the value that such tools may have in the process of teaching and learning oral communication. As to the process of learning, Chenoll proposes an approach which is not circumscribed to a single theoretical tradition. Within this eclectic context, the author underlines the importance of the oral competence in the foreign language class, by defining it broadly including all means of using speech forms. Therefore, oral communication can take place very differently in a multi-media context, mainly in dialogues, including the great variety of colloquial forms that, besides the linguistic code, also uses paralinguistic and extra-linguistic elements. Chenoll, however, does not understand speech exclusively as being transmitted phonetically, a premise that leads him to consider other forms of internet communication, namely *chats, forums, comments on social networks, VoIP (Voice over the IP) and Podcasts*, as being parts of oral communication. The final aim of the author consists of a reflection on the oral expressions and linguistic structures which are typical of internet communication that should be included in the teaching of foreign languages.

The essay of Bernd Sieberg, professor at the Faculty of Letters of the University of Lisbon, and guest speaker for this conference, *Proposta para uma mudança paradigmática da pesquisa e da aplicação dos resultados no ensino da língua falada*, proposes a transformation of how oral communication is defined in theory, and how the process occurs, in practical terms, in foreign language teaching. Sieberg and Jürgen Kurtz share an ample approach to this matter, however from a linguistic perspective and not a didactic one such as Kurtz. The essay promotes a new consciousness regarding the teaching and learning of a foreign language or of a second language. According to Sieberg, many morpho-syntactic features, of spoken language, which he considers essential to oral communication, are ignored in most models used in the teaching and learning of a foreign language. However there is an abundance of linguistic studies that describe and define. As examples Sieberg points out the *operators* in structures *operators + scopes* which serve, among other functions, as links between *turn taking* in a dialogue. He also highlights the different variants of *elliptical structures*, that often occur as an outcome of the integration of verbal action in non-verbal action.

## Introduction

In the second part of his essay, the author analyses the efforts to linguistically describe spoken Portuguese, both in Portugal and in Brazil. He comes to the conclusion that these attempts, on the one hand, established an ample *corpus* and obtained important results in the fields of *phonetics* and *lexis* in the PALOP (African Countries having Portuguese as an Official Language), on the other hand, there still are great deficits and preconceptions towards building a theoretical framework and the key word is: Escriticismo. The existing gaps are significant in the description of the morpho-syntactic structures of Portuguese spoken language and in the consideration of the grammatical status of many linguistic oral phenomena.

Based on the Germanic linguistic research on spoken language, specific grammars describing this competence have been developed and Sieberg supports the model of *immediacy and distance* (Koch/Oesterreicher; Ágel/Hennig) to describe features of oral communication, which allow not only for an ample and systematic description of all the characteristics of the language of proximity. This model also defends the universality of the axiom as well as its derivative parameters used in this type of linguistic description. The author illustrated his model in practice with examples taken from the German and Portuguese languages, taken from his book *Sprechen lehren, lernen und verstehen* (*Teaching, Learning and Understanding the Speaking Skills*) recently (2013) published by Julius Groos (Tübingen).

In the essay *Marcadores conversacionais e ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira: um estudo de caso*, Ana Pimentel and Fátima Silva, from the Linguistic Centre of the University of Oporto and the Faculty of Letters from the same university, also approach the theme of the symposium from a linguistic perspective. The authors studied a specific feature of the spoken language, namely discourse markers which, although appearing in different forms have key functional positions in the oral communication of any language. In their theoretical discussion concerning the definition of this important dimension of oral communication, the authors have mainly draw upon the work of Brazilian linguists, such as Hudinilson Urbano, Luiz Antônio Marcuschi and Carmen Elena das Chagas, who have worked in the tradition of research on spoken language, namely in the project NURC/SP (Study of the urban educated norm of the city of São Paulo) in Brazil. Besides the theoretical reflections on the description of form, and of the functions of the discourse markers, the authors elaborate suggestions to possible forms of including these elements in the process of teaching/learning in class. This procedure corresponds to the nature of a research which is defined as »field study«, and which has a basis the authors' experience in

planning materials and teaching learners of Portuguese as a foreign language. In this classroom context, the authors had the main objective of using conversational markers in their teaching practice.

The guest speaker of the conference, Marta Albelda Marco from the University of Valencia, in *Productivity of discursive spoken corpora in foreign language teaching* justifies the inclusion of dialogues taken from everyday life in the teaching of foreign languages, and explains the convenience of such a procedure. Thus, the author states that expressions and registers of colloquial language are what usually characterize dialogical communication. Besides, Albelda demands the use of authentic linguistic material which can be taken from diverse existing corpora of spoken language. According to this perspective, the author analyses some instruction manuals and reaches the surprising conclusion that oral language features already appear in texts included in level A1 manuals. Secondly, the author specifies some defining features of spoken language such as: 1) the willingness for a relaxing talk; 2) a conversation free of tension and competition; 3) the existence of knowledge shared by the participants in the conversation; 4) the reference to a common physical situation; 5) the circumstance that the conversation should not have a specific theme; etc. Finally, Albelda describes in detail some of the corpora of spoken language, namely the *CANCODE*, *Cambridge-Nottingham Corpus of Discourse in English* and the *COLT*, *The Bergen Corpus of London Teenage Language*», for English, and the *COLAm*, *C-ORAL-Rom e Corpus Val.Es.Co* for Spanish. The author ends her essay by defending that these kinds of corpora should serve as basic material for the class of the foreign language.

We hope that the variety of themes, perspectives, theoretical approaches, and didactic proposals do not only contribute to new ideas in the areas of the teaching research and theory of the foreign languages but also contribute as an introduction to new pedagogical practices in the classroom. Speaking is a crucial competence for the learning process of a language and wider attention should be given to it both the class and in the research field. To change teaching habits is always a delicate matter which demands time in order to be effective. We believe nevertheless that this present volume will contribute to reaching the goals which are already a part of the title of our research project: *Translating Europe across the Ages*.

# Promoting Oral Proficiency in the Foreign Language Class: Improvisation in Structured Learning Environments

Jürgen Kurtz

Justus-Liebig-Universität Gießen, Alemanha

Learners and teachers are not dualities of social being and mental being. [...] It therefore appears necessary that research has still to adopt a definition of the classroom which will encompass both cognitive and social variables so that their mutual influence can be better understood. More precisely, we need a metaphor for the classroom through which teacher and learners can be viewed as thinking social actors and not reduced to generators of input-output nor analyzed as dualities of either conceptual or social being (Breen, 1985: 141).

## Introduction and Objective

Theories of foreign and second language learning and teaching ultimately build on sets of ontological and epistemological assumptions about the very nature of reality and existence. Frequently, however, these core assumptions remain implicit and vague. There are two plausible reasons for this. (1) Basic philosophical assumptions about being and knowing may appear to be too abstract to be mentioned or discussed, because they go beyond falsification or verification. (2) Philosophical assumptions, orientations, or mindsets<sup>1</sup> may be viewed as being mutually exclusive, thus contributing to increasing, rather than resolving the many discrepancies inherent in contemporary research on learning and teaching foreign or second languages (often resulting in clashes between theoretical constructs such as nature versus nurture, mind versus body, the individual versus society, language as a system versus language in use, competence versus performance, acquisition versus learning, and focus on forms versus focus on meaning).

Generally, current theories of foreign or second language learning vary in the degree to which they specify their underlying ontological and epistemological foundations (for a more detailed discussion, see Kurtz, 2003). Nonetheless, since most theoretical approaches or models draw predominantly on

concepts and propositions derived from or influenced by psychology and linguistics, they reflect the ontological and epistemological views and assumptions underlying theory-construction in these fields. As the history of research on learning and teaching foreign or second languages shows, this is, or can be, problematic. Mapping philosophical core assumptions, perspectives, or mindsets (*e.g.* empiricism) prevalent in one academic field of study (*e.g.* behaviorism and associationism in psychology) to another (*e.g.* audiolingualism and audiovisualism in foreign or second language pedagogy) can lead to serious theoretical ‘birth-defects’ and shortcomings, such as overemphasis of instructed language learning as habit formation and automatization. It can also cause serious problems in instructional design and practice, such as overemphasis of mimicry, memorization, repetition, and pattern drill.

This is largely undisputed today (see, *e.g.*, Mitchell & Myles, 2004: 261). Yet, there are two competing orientations in foreign and second language learning research which dominate and (unnecessarily) polarize current international discussions: cognitivism and socioculturalism.

Grounded in a computation-representation paradigm, cognitive approaches to foreign language learning and teaching tend to place strong emphasis on the human being as a mental self. The overall focus is on aspects or factors such as the role and quality of linguistic input in instruction and learning, the mental processes involved in the conversion of input into intake, and the optimal conditions for the production of target language output in pedagogical interaction (for a brief overview, see, *e.g.*, Mitchell & Myles, 2004: 95-130, 159-192).

However, in recent years, the underlying mind-as-machine-metaphor and the corresponding view that mental processes could be described in computational terms (input – output) have been criticized for over-theorizing and for exaggerating the importance of the cognitive processes involved in learning a foreign language, especially in instructed learning environments:

Cognitive metaphors of SLA have obviously been productive during the last 30 years. However, [...], their intellectual scope is unnecessarily narrow. [...] Cognition and learning are constructs that go beyond the individual. [...] Individuals are members of larger ecosystems of contributing agents and technologies. This position contrasts sharply with the individualistic version of cognitive science that is still the norm in cognitive SLA. [...] This individualistic perspective is excessively restrictive or, worse still, simply out of date (Markee & Seo, 2009: 40).

Socio-cultural (or ecological) approaches to foreign language learning and teaching view the learner primarily as a social being and an interdependent self, placing much stronger emphasis on learning with and through others, and, ultimately, on learning as a transformation of participation (typically modeled in terms of Vygotskyan socio-cultural theory):

The view of learning as changing participation is radically different from theories of second language acquisition that frame language learning as a cognitive process residing in the mind-brain of an individual learner [...]. The view [...] I wish to argue here for is, instead, of second language acquisition as a situated, co-constructed process, distributed among participants. This is a learning theory that takes social and ecological interaction as its starting point and develops detailed analyses of patterns of interaction in context. In this perspective, language learning is manifested as participants' progress along trajectories of changing engagement in discursive practices, changes which lead from peripheral to fuller participation and growth of self-identity. (Young, 2007: 263).

However, a convincing theoretical framework which can serve as a basis for the design of sustainable curricular frameworks, for the creation of powerful language learning environments, and for the implementation of effective and efficient instructional procedures and techniques ultimately needs to integrate both, the internal (or mental) and the external (or social), modeling language and language learning from a code-focused as well as a usage-based perspective. Approaches to foreign language learning and instruction which set a sharp divide between the mental and the social, and between language form and function are, ultimately, too restrictive to account for their (seemingly) interdependent and complementary character.

The instructional framework presented and discussed in this article is based on the supposition that foreign language learning in instructed contexts is not easily reduced to the cognitive processes hypothesized to occur in the individual learner's mind. Thus, it does not portray the foreign language learner as a largely autonomous input-processing and output-producing being. Instead, the foreign language learner is conceived of as a largely interdependent self that is linked with others in various ways. Correspondingly, the foreign language class is thought of as a complex dynamic environment which offers opportunities for learners and teachers to interact and which learners and teachers can shape actively, to a certain extent at least (depending on a wide range of contextual factors that can either contribute to or impede the attainment of communicative competence). Van Lier (1996, 2000, 2004, 2008) has framed this complex issue in terms of affordances and constraints, arguing that future research will need to place much more emphasis on the analysis of classroom discourse that

occurs and how it shapes such a complex environment (or culture of learning).<sup>2</sup> With regard to learning foreign or second language in institutionalized contexts of instruction, he points out that «starting by a close examination of interaction itself, and transforming it according to sound pedagogical principles, would necessarily (though not instantaneously) bring about a transformation of the institution itself. Reform that occurs from the bottom up, one pedagogical action at a time» (van Lier, 1996: 158). Gibbons (2007: 714) makes a similar point in the *International Handbook of English Language Teaching*:

The learning culture that the teacher and student create is ultimately dependent on the discourse that occurs. It is the nature of classroom discourse which is critical for learning and for the way that students' identities are shaped. The particular ways that teachers choose to interact with their students, have the potential to lead to a more equitable and effective context for learning a foreign language.

Focusing more research on the nature of classroom discourse is consistent with current views of developing communicative competence and of communicative language teaching which increasingly regard discourse and interactional competence as crucial for the systematic promotion of communicative ability (more specifically, of oral proficiency) in the foreign or second language classroom. The diagrams in Figures 1 and 2 illustrate this gradual shift of emphasis in communicative language teaching theory.

In her «Inverted Pyramid Model», Savignon (2002: 8) distinguishes between four dimensions of communicative competence: the grammatical, the strategic, the socio-linguistic, and the discourse dimension:

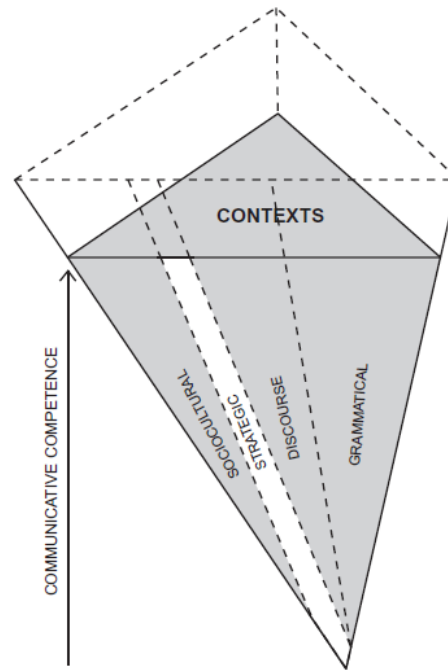


Fig. 1: The Inverted Pyramid Model of Communicative Competence (Savignon, 2002: 8)

Savignon (2002: 8) contends that each of these four dimensions is equally important for promoting communicative competence in foreign or second language learning contexts:

Although the relative importance of the various components depends on the overall level of communicative competence, each is essential. Moreover, all the components are interrelated. They cannot be developed or measured in isolation, and one cannot go from one component to the other as when stringing beads on a necklace. Rather, when an increase occurs in one area, that component interacts with other components to produce a corresponding increase in overall communicative competence.

However, Celce-Murcia's model of communicative competence (2008) holds that discourse competence is of central importance:

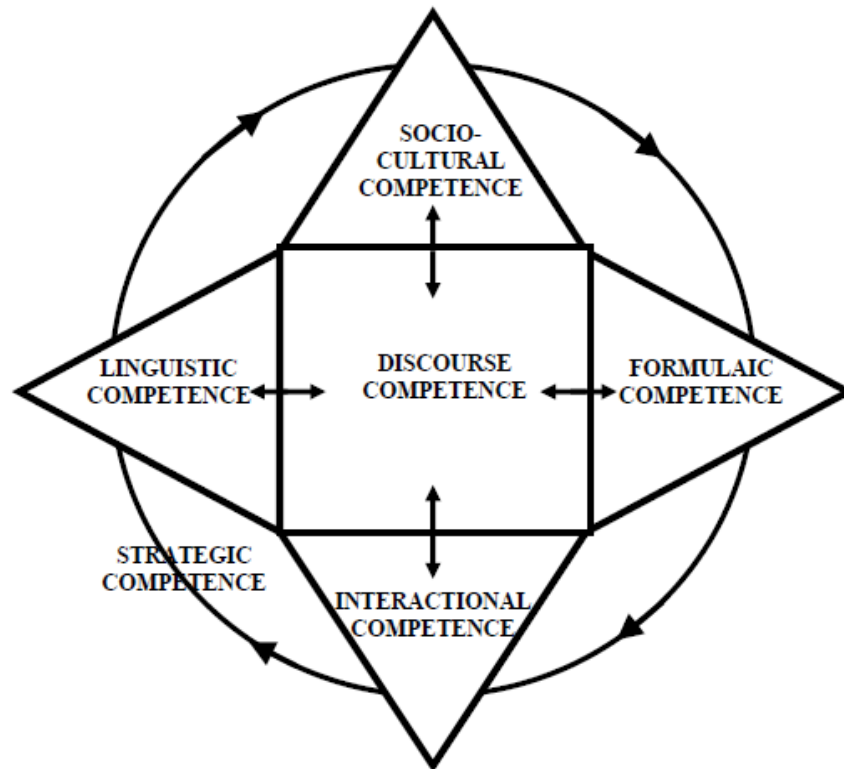


Fig. 2: Dimensions of communicative competence according to Celce-Murcia (2008: 45)<sup>3</sup>

This paper assumes a pragmatic philosophical stance, which sides with Schuh & Barab's (2007: 72) view that «knowledge is derived from interaction among groups of individuals and the artifacts in their environment, both of which create a reality». However, the article does not try to pigeon-hole a domain-specific theory into a vague ontological and epistemological framework. Nor does it try to draw simplistic conclusions for domain-specific instructional design from such a domain-unspecific philosophical orientation. Rather, it briefly outlines its most fundamental assumptions in an attempt to lay bare the theoretical premises and priorities that have guided the combined theory-driven (top-down) and data-driven (bottom-up) research project upon which this paper is based.<sup>4</sup>

More specifically, this article begins with an examination of the considerable body of research that has accumulated on the nature of discursive practices in a wide range of foreign and second language learning contexts (see, for instance, Sinclair & Coulthard, 1975; Sinclair & Brazil, 1982; Wells, 1993; Mercer, 1995; Seedhouse, 1996, 2004; van Lier, 1997; McCarthy & Slade, 2007; Young, 2007). It then presents a theory-based and empirically-grounded instructional framework which aims to promote spontaneous, more flexible and creative speaking in foreign language classes through task-driven communicative activities which are partly scripted (and as such more or less predictable) and unscripted (and as such more or less unpredictable). Special attention is given to

the question of how English as a Foreign Language teachers can foster both generic and spontaneous speaking in the classroom. The paper ends with a brief summary of the major points made.

### 1. Everyday Discursive Practice in the Foreign Language Class

Foreign language teachers orchestrate everyday classroom interaction in many different ways. Thus, it would be inappropriate to generalize about the current status and nature of classroom discourse world-wide. Nevertheless, there is a converging body of evidence showing that in many foreign or second language classrooms, learners are exposed to a similar environment of instruction (or culture of learning), which is suggestive of a ‘communicative cocoon’ spun by teachers to foster and scaffold culture-sensitive language learning in systematic ways (see Kurtz, 2011: 136-138). The discursive design of the cocoon is relatively simple and inflexible. It is typically based upon brief sequences of communicative exchanges between the teacher and individual learners. In the research literature, this omnipresent, cocoon-like architecture of classroom interaction has long been identified and referred to as IRF discourse. It basically consists of three highly conventionalized and routinized communicative units: teacher initiation (I), learner response (R), and teacher follow-up or feedback (F) (see, for instance, Sinclair & Coulthard, 1975; Sinclair & Brazil, 1982; Coulthard, 1992; Wells, 1993).

According to McCarthy & Slade (2007: 863), IRF discourse is the most frequently occurring format of interaction and discursive practice in today’s foreign language classrooms. Lin (2008: 67-80) comes to a very similar conclusion when she writes that IRF dialogue is the foreign language teacher’s main tool to drive a lesson forward, usually in combination with the textbook and related teaching materials. The DESI-study (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*), a Germany-wide empirical assessment study of ninth-graders’ achievements in German and in English (see Beck & Klieme, 2003; Klieme & Beck, 2007; Klieme *et al.*, 2008), adds further weight to these observations, indicating that classroom discourse in German lower secondary school English as a Foreign Language (EFL) classrooms is usually composed of and largely confined to teacher-driven exchanges of the three-part IRF type.

In IRF-based classrooms, teachers do not seem to see their students primarily as «thinking social actors» (Breen, 1985: 141) within a learning community, but as individual processors and generators of target language input and output. Classroom interaction is largely driven by the teacher,

the textbook and related materials and media. In consequence, target language use in the classroom differs in many regards from everyday language use outside of the classroom. Usually, the teacher speaks as much or even more than all learners together. In addition to this, students rarely ask questions. In sum, there is very little room for them to take the communicative initiative, to use language creatively and to experiment with it. Instead, learners are predominantly expected to answer teacher questions or react to verbal or non-verbal prompts or elicitations. As a result, the dialogues produced in foreign language classrooms are reciprocal to a certain extent, but there is very little room for creative language use, for spontaneous speaking and improvisation, and, ultimately, for experiential learning by doing (see, e.g. Mercer, 1995: 4-34). All this is reminiscent of the audiolingual or audiovisual period of language teaching (see, e.g., the lesson transcripts in the *Dortmund Historical Corpus of Classroom English (DOHCCE)* in Kurtz, 2013).

Over the past two decades, research on classroom interaction has accumulated indicating (a) that IRF discourse is characteristic of an asymmetrical classroom culture that is still «fixated on grammatical form» to a large extent (Thornbury, 2002: 98), (b) that IRF-based instruction tends to pertain to the norms of written language and sentence grammar, rather than the specific communicative «syntax of action» (Drew & Heritage, 1992: 15) and «grammar of speech» (Brazil, 1995) outside the classroom, and (c) that opportunities for learners to exercise communicative initiative and control are severely restricted by the IRF format of interaction (see van Lier, 2001: 90-96). This does not mean that IRF discourse is inappropriate or ineffective. Rather, it is a pedagogical compromise that is, to a certain extent, necessary and unavoidable, because of the dual status of the target language as the central learning objective and, at the same time, the main medium of communication and instruction in institutionalized settings. Seedhouse (1996: 23) argues that classroom discourse should ultimately be seen «as an institutionalized variety of discourse produced by a speech community convened for the institutional purpose of learning [English], working within particular speech exchange systems suited to that purpose». As such, however, it often leaves learners with too little room to break through the discursive cocoon shell of widely scripted and form-focused interaction in everyday practice. Cocooned away from the complexity and limited predictability of language use outside of the classroom, large numbers of language learners fail to develop into interculturally sensitive and communicatively competent speakers of the target language.

## **2. Moving beyond Traditional Interaction in the Classroom: Improvisation in Structured Learning Environments**

In a number of publications on learning and teaching English as a Foreign Language, including some introductory books, improvisation is referred to as being essential to create more flexible, less IRF-dependent environments of instruction that are better suited to enlarge learners' participatory repertoires in the target language and culture. For instance, Davies & Pearse (2000: 82-84) argue that in order to «develop the ability to participate effectively in interactions outside the classroom», learners need to be accustomed to «combining listening and speaking in real time», because «in natural listening-speaking situations the listeners must be able to handle [...] shifts of topic and unpredictable language in listening, and then they must be able to improvise their responses». Bygate (2001: 18) underlines the role of improvisation in fostering oral proficiency as well, emphasizing that «improvised speech needs practice, but around some content familiarity».

Statements like these, although undoubtedly convincing, are little more than common sense. Lack of familiarity with content is certainly not the only barrier to unscripted, increasingly self-regulated and partly improvised classroom communication. Rather, there is a multiplicity of potential barriers and constraints that can hinder the development of spontaneous and flexible target language communication in institutional settings, especially:

- dominance of tightly controlled code-focused or medium-oriented practice, of teacher-led discourse, and of planned (largely predictable) rather than spontaneous (incidental, largely unpredictable) interaction in the target language,
- overaccommodation of teacher talk in terms of largely code-oriented input and recipient design; from the perspective of American conversation analysis, this is an over-regulated «orientation to co-participant» in a «one-utterance-at-a-time-system», where the teacher is usually in the «first move position» and the learner in the «next move position» (Sacks, 1995: 560-564),
- one-sidedness of error treatment in terms of immediate error correction (usually because learners are largely viewed as deficient, not as successful communicators),
- overemphasis of traditional, linear PPP lesson design (presentation – practice – production), combined with an insufficient allocation of time for self-regulated, unpredictable language use,
- lack of balance between systematic language practice in pre-communicative, largely reproductive activities and increasingly self-regulated, less predictable peer-to-peer

communication that allows learners to develop from peripheral and largely teacher-dependent to more central and autonomous communicators,

- thematic content failing to attract learners' communicative interests in combination with unattractive tasks or communicative activities,
- high levels of speaking anxiety in the classroom, lack of learners' self-confidence, and a lack of social cohesion, inhibiting target language negotiation of meaning in lively peer-to-peer interaction,
- over-adjustment of target language communicative activities to test requirements (*i.e.* teaching to the test) in the age of standards and accountability, combined with a lack of distinction between language learning and language assessment activities and tasks,
- haphazard use of the mother tongue, especially in learner-led, small group activities.

In order to resolve or avoid these problems, teachers need a clear understanding about what improvisation is, what effects and side-effects it can have, and how it can be incorporated in a balanced foreign language learning program in schools (for a detailed discussion of balanced teaching, see Thaler, 2009). In other words, they need concrete guidance on how to interleave improvisation with more traditional, PPP-oriented, linear models of foreign language instruction and learning. As van Lier (2007: 53-54) points out, gaining a better understanding of the complex interplay of planned (generic, structured, and partially predictable) and unplanned (spontaneous, often informal and partially unpredictable) communication in foreign language teaching and learning environments, is crucial for developing effective learning environments:

Lessons and tasks are planned, but they can never be planned so carefully that every moment goes according to plan. This means that there is always - and should always be - an element of improvisation. At the same time, there are parts of lessons that are predictable routines, or rituals, recognizable episodes that recur from lesson to lesson, week to week. But there are also episodes in which new and unexpected things happen, surprising or unexpected occurrences that may lead to exploration and innovation. These two parameters, planning-improvisation on the one hand, and routine-novelty on the other, intersect in several ways, and create different flavors of lessons. The dynamism (and tension) between the planned and predictable and the improvised and unpredictable is essential in the development of true AB [action-based] pedagogy, and I would argue, in all pedagogy.

This conceptualization of foreign language teaching is consistent with Sawyer's (2004a: 13-14) considerations:

[...] Effective classroom discussion is improvisational, because the flow of the class is unpredictable and emerges from the actions of all participants, both teachers and students. Several studies have shown that as teachers become more experienced, they improvise more [...]. Creative teaching is *disciplined* improvisation because it always occurs within broad structures and frameworks. Expert teachers use routines and activity structures more than novice teachers; but they are able to invoke and apply these routines in a creative, improvisational fashion. In improvisational teaching, learning is a shared social activity, and is collectively managed by all participants, not only the teacher. [...] In improvising, the teacher creates a dialogue with the students, giving them freedom to creatively construct their own knowledge, while providing the elements of structure that effectively scaffold that co-constructive process.<sup>5</sup>

Both van Lier (2007) and Sawyer (2004a) conceive of classroom instruction and interaction in terms of a dynamic interplay of routine and novelty, planning and (guided) improvisation, predictability and unpredictability (see also Stern, 1992: 199), and consider such interplay to be crucial for successful learning and teaching. And yet, these suggestions are far too abstract to provide foreign language teachers with the needed know-how and skills to redesign instruction appropriately.

### **3. Improvisational Activities in Foreign Language Classes**

Improvisational activities (henceforth also simply ‘improvisations’) are task-driven opportunities for communicative interaction designed to enhance spontaneous, flexible, and creative target language use in attractive learning environments. The overall focus is on functional, experimental, and collaborative discursive practice in thoughtfully planned, partly unpredictable settings. Ultimately, improvisations aim at gradually expanding learners’ participatory potential in the target language by carefully stretching their interlanguage resources in experiential settings, rather than aiming to facilitate the application of measurable knowledge and skills in tightly structured, teacher-guided instructional contexts.

As communicative «journeys into the unknown» (Johnstone, 1999: 75), improvisations confront foreign language learners with the complex challenges of partly unpredictable, meandering peer-to-peer interaction in the target language, offering them a carefully adjusted procedural infrastructure for classroom talk-in-interaction which they can identify with, link to, and step in and out of without losing face. In this way, improvisations seek to bring together two fundamental aspects of natural face-to-face communication outside of the classroom: (1) the predictability of socio-communicative

scripts and behavioral patterns (unwritten scripts, socio-functional routines or event schemata), and (2) the unpredictability of spontaneous ideas and topical shifts within a given socio-communicative framework.

More specifically, during improvisations learners are encouraged to (a) to access and activate their personal target language resources spontaneously, (b) to employ (compensatory) communicative strategies (see also Celce-Murcia's conceptualization of communicative competence), (c) to be flexible and creative in a variety of linguistic and non-linguistic ways, (d) to take risks in the process of negotiating or co-constructing meaning, and subsequently (e) to reflect on their individual and collective communicative performance in whole-group discussions.

Despite more than a century of research and scholarly discussion about optimal classroom discourse and interaction in instructed foreign language environments (for a detailed review, see Kurtz, 1997a, 1997b, 1998, 2001), it still seems prudent to point out that improvisations are not meant to replace IRF-patterned interaction and situational acting from scripts (as, for example, in carefully rehearsed dialogues and scripted role-plays). Traditional formats of classroom interaction such as these remain important and necessary, especially for beginning foreign language learners. However, in the long run, they are insufficient for promoting flexible, spontaneous discourse competence in the target language. In sum, improvisations address a well-documented theoretical and practical problem which can be traced back to the beginnings of scholarly research on developing the 'speaking skill' in the foreign language class, *i.e.* the unnecessary suppression of spontaneity, experimental language use, and creativity in spoken classroom interaction in favour of an 'orderly' progression from scripted to unscripted activities and scenarios. As Speight (1983: 51) observed years ago, in scripted classroom environments learners often behave like this:

[They] memorise their roles in playlets, and can rattle off a telephone conversation or a chat around a tea-table in a grand style. As a rule the ability to 'think on one's feet', which is so essential a feature of any real conversation, is not taught. As a result, the slightest variation in the dialogue is likely to cause a breakdown.

Arguing from a different research perspective, Legenhausen (1999: 38) states that giving learners sufficient opportunities for spontaneous, experimental language use is vital for developing oral proficiency (or, more generally, for developing learner autonomy in the foreign language class):

Transfer from code-focused exercises to free communicative practice is not as successful as envisaged by designers of traditional language courses. Traditionally taught learners heavily rely on a limited number of memorized and/or automatized structures, which then act as ‘islands of reliability’ in communicative interactions. [...] Deliberate instruction of forms does not ensure their accessibility and use in communicative situations. [...] In order for learners to fully exploit their language processing abilities, they need to be given ample opportunity for experimenting with linguistic forms in authentic communicative situations.

Butzkamm & Caldwell (2009: 161-162) come to a similar conclusion, albeit from the perspective of bilingual instruction:

Whereas abortive attempts at free communication can be destructive in so far as they undermine the pupils’ confidence in handling the language, time must be regularly given for unplanned and unpredictable communication. – Dialogues are composed with ample time for consideration and revision, which robs them of the spontaneity characteristic of most spoken language. We can catch some of this spontaneity by taking a further step and invite the pupils to improvise role-plays, thus taking them from the shelter of the cove into the open sea. [...] Improvised play helps to make minds more flexible and inspire confidence in coping with unanticipated situations.

However, these statements are still too vague to guide the development and implementation of effective opportunities for impromptu, more flexible and spontaneous communication in the foreign language class. The following four sample tasks and activities were designed to remedy the lack of empirically explored instructional frameworks and creative teaching ideas. The first two make use of scripted and unscripted, predictable and partly unpredictable communicative sequences: (a) a contextualized, largely scripted opening part or lead-in intended to break the ice and to reduce speaking inhibitions among learners, (b) an unscripted middle part leaving enough space for a wide range of spontaneous ideas and interpretations, topics and improvised learner-learner exchanges, and (c) a scripted final part with which the improvised dialogue can be brought to an end once the participants feel that they cannot or do not want to go any further. This last part is intended to provide a ‘communicative emergency exit’ which is usually missing in traditional role-plays and simulations, an omission that frequently causes negative side-effects (*e.g.* in terms of motivation to speak).

From the teacher’s planning perspective, parts (a) and (c), *i.e.* the scripted communicative frame which aims at establishing an «implicitly understood, shared contextual framework» (Verriour, 1993: 52), can and should be prepared in advance, whereas part (b), the improvisational part in the

middle, is unpredictable and emerges on the spot in the classroom. It is this part which requires teachers to distance themselves from what Sawyer (2001: 36) calls educational «script-think».

In contrast to these first two improvisational activities, which provide learners with a frame-based architecture for communicative interaction, the final two improvisations presented in this paper are far less structured. Designed for intermediate though advanced students, they merely provide learners with a communicative platform from which they can launch spontaneous situated communicative exchanges in many unprepared and unpredictable directions.

All improvisations, regardless of whether they based on a communicative frame (see 3.1 and 3.2), or on a communicative platform (see 3.3 and 3.4), need to be followed by teacher-guided or teacher-supported whole-class reflection, conducted in the target language as well. Here, the primary focus is not on communicative problems and target language deficits, but on communicative success and on expanding the learners' participatory repertoire in the language to be learned. Explicit error treatment (attention to form) should not be neglected, of course, but it needs to be integrated in a way that is not threatening to the learners' willingness to speak. This part of a lesson then serves as a basis for subsequent enactments and reflections.

All in all, this broad distinction between functional language use and attention to form is similar to Long's conceptualization of focus on form in foreign language learning and teaching (1997: online, no page reference):

In classroom settings, [effective language learning; JK] is best achieved not by a return to discrete-point grammar teaching, or what I call focus on forms, where classes spend most of their time working on isolated linguistic structures in a sequence predetermined externally by a syllabus designer or textbook writer. Rather, during an otherwise meaning-focused lesson, and using a variety of pedagogic procedures, learners' attention is briefly shifted to linguistic code features, in context, when students experience problems as they work on communicative tasks, *i.e.*, in a sequence determined by their own internal syllabuses, current processing capacity, and learnability constraints.

### **3.1 The Improvisation *Bus Stop***

Inspired by the central theme of the movie *Forrest Gump*, *i.e. life is like a box of chocolates, you never know what you're going to get*, the improvisation *Bus Stop* offers EFL learners a flexible communicative framework which consists of a brief introductory sequence, an incentive to talk

spontaneously (*i.e.*, an integrated task: improvising a dialogue based on different cues), and, in contrast to traditional role-plays, a communicative emergency exit allowing them to end the conversation at any time without losing face (for a more detailed description see Kurtz 2001: 135-143, for classroom video recordings see Siebold, 2004a: 114-125). This is the basic format or «procedural architecture» of classroom «talk-in-interaction» (see Schegloff, 2007: 22), in this case designed for beginning EFL learners, towards the end of their first year (L = learner):

L<sub>1</sub> : Hello.

L<sub>2</sub> : Hello, I'm [name].

L<sub>1</sub> : Pleased to meet you, [name]. I'm [name].

L<sub>2</sub> : Are you waiting for the bus?

L<sub>1</sub> : Yes. How about some sweets?

L<sub>2</sub> : Thank you.

L<sub>2</sub> accepts the offer and draws a piece of paper from a box. He/she finds one of the following exemplary cues to continue with (cues are textbook-based in terms of topic and vocabulary):

I'm on the way to school, you know. I'm in the 5th grade. ...

I'm on the way to the supermarket, you know. I'd like to buy...

Hey! Look at that boy over there. What is he doing?

Listen! Can you hear that? It's coming from that old bag over there. What's in it?

Excuse me, is this [...] yours? ...

Excuse me, why are you smiling?

I'm on the way to the pet shop. This is my cat «Fluffy». It ...

I'm on the way to the disco. My hobby is dancing. What's your hobby?

Communicative emergency exit:

L1/2: Oh, here comes my bus. I have to go. Nice talking to you. Bye.

L1/2: Good bye.

It is this scripted exit sequence which is of utmost importance in terms of willingness to speak, especially for beginning learners.

### 3.2 The Improvisation *Surprise Encounter*

*Surprise Encounter* is an improvisational activity designed for intermediate and upper-intermediate learners. The procedural infrastructure for interaction is similar to that in *Bus Stop*, but the communicative framework provided is much more open and flexible (see also Murphy, 1995). The basic communicative task learners are faced with is passing along surprising (good or bad, pleasant or unpleasant) news to somebody they know. Delivering unexpected facts or news in an appropriate way is particularly difficult for EFL learners because they usually lack knowledge of culture-specific politeness conventions such as «be conventionally indirect» (Brown & Levinson, 1978: 132). They also lack the necessary repertoire of pragmatically adequate routine formulae or «gambits » (Edmondson & House, 1981) which are usually used in this context by native speakers of English. Being unaware of culture-specific social conventions can lead to serious misinterpretations and misunderstanding. As Bardovi-Harlig *et al.* (1991: 4) point out:

Speakers who do not use pragmatically appropriate language run the risk of appearing uncooperative at the least, or, more seriously, rude or insulting. This is particularly true of advanced learners whose high linguistic proficiency leads other speakers to expect concomitantly high pragmatic competence. This is not to say, however, that classroom activities designed to increase pragmatic awareness are appropriate only for advanced learners; such activities can and should take place at lower levels as well.

Thus, situational appropriateness needs to be addressed before the improvisation *Surprise Encounter* can begin. Teachers need to make learners aware that «a lot of misunderstanding between people comes from *how* they say something, not *what* they say» (Keller & Warner, 1988: 35). To this end, teachers should introduce a small set of suitable gambits which function as «discourse lubricants» (Edmondson & House, 1981: 69) in everyday conversation. The following charts lists a few gambits which are useful in this context:

| Opening gambits which can be used to introduce pleasant / good news or facts:   | Opening gambits which can be used to introduce unpleasant / bad news or facts:  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• You're going to like this. ...</li> <li>• Have I got news for you! ...</li> <li>• You'll never guess what's happened. ...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Well, you're not going to like / to believe this, but ...</li> <li>• Well, I'm afraid I have bad news for you. ...</li> <li>• Well, I don't know how to tell you / to put this, but ...</li> </ul> |

The communicative framework of *Surprise Encounter*, in this case designed for 9th grade intermediate EFL learners, looks like this (see also Keller & Warner, 1988):

The opening part is a fixed exchange:

L<sub>1</sub>: Hi, [name]. How are you?

L<sub>2</sub>: [Name]! What a surprise! I didn't expect to see you here today.

L<sub>1</sub>: Well, after last night I just had to come.

L<sub>2</sub>: Why?

In the middle part, L<sub>1</sub> delivers the piece of news. Here are a few examples illustrating the opening utterances learners came up with:

- You'll never guess what's happened. We won't have to walk home from the disco again.
- Have I got news for you! The police have found your stolen bike.
- Well, you're not going to like this, but my name is not Yvonne and I'm not single.
- Well, I'm afraid I have bad news for you. You remember the girl we met here yesterday? She had an accident on her way home.

The final part or 'communicative emergency exit' is planned and has four different sequences for learners to choose from, so that they can accommodate the direction their dialogue has taken:

a) For L<sub>1</sub> to finish the improvisation with in case of good/pleasant news:

L<sub>1</sub>: Anyway, I thought you'd want to know.

L<sub>2</sub>: Oh, absolutely. Thanks a lot.

L<sub>1</sub>: Well, I'm afraid I have to go now.

L<sub>2</sub>: Okay, see you then.

L<sub>1</sub>: Bye.

b) For L1 to finish with in case of bad/unpleasant news:

L<sub>1</sub>: Well, I can see you want to be left alone. I think I'd better go now.

L<sub>2</sub>: Okay, thanks for letting me know.

L<sub>1</sub>: See you, then. Take care.

L<sub>2</sub>: Bye.

c) For L2 to finish with in case of good/pleasant news:

L<sub>2</sub>: Well, I've got to tell my [mum and dad] about it.

L<sub>1</sub>: Okay, bye.

L<sub>2</sub>: Bye-bye.

d) For L2 to finish with in case of bad/unpleasant news:

L<sub>2</sub>: Well, thanks for letting me know anyway. I think I'd better go [home] now.

L<sub>1</sub>: Okay, take care. See you tomorrow.

L<sub>2</sub>: Yes, bye.

Everything else (the situational setting, the kind of news to be passed on, etc.) has to be made up and negotiated by the learners, in parts spontaneously as they go along. However, brainstorming for ideas in advance of the improvisational activity can help to reduce communicative pressure considerably.

In order to promote more complex and fluent speaking, learners also need to be given additional input (in particular lexical input). Apart from this, learners should be provided with some conversational follow-up gambits to allow for more lively and pragmatically adequate conversational exchanges. Following are some useful gambits for this activity:

| <i>Follow-up gambits which can be used as conversational «links» by the bearer of the news (Keller &amp; Warner, 1988, 35)</i>   | <i>Follow-up gambits which can be used as «uptakers» by the recipient of the news (Edmondson &amp; House, 1981, 71-74)</i>   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Really?...</i></li> <li>• <i>You don't say ...</i></li> <li>• <i>Oh dear ...</i></li> <li>• <i>Good heavens ...</i></li> <li>• <i>Great ...</i></li> <li>• <i>Terrific ...</i></li> <li>• <i>Damn ...</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>To start with ...</i></li> <li>• <i>It may sound strange, but ...</i></li> <li>• <i>To tell you the truth ...</i></li> <li>• <i>To be honest ...</i></li> <li>• <i>Frankly, ...</i></li> <li>• <i>Actually, ...</i></li> <li>• <i>Believe it or not ...</i></li> </ul> |

### 3.3 The Improvisation *Variation of Emotions*

As already explained, improvisations are designed to bridge the artificial gap between guided (teacher-led) and unguided (learner-led) communicative interaction in the foreign language class by creating a situated communicative infrastructure that is flexible enough to allow for experimental, self-regulated target language use, followed by subsequent attention to form.<sup>6</sup> Everyday teaching practices are too often based on a textbook, which raises the question of how teachers can make use of the given materials in improvisational settings. Arguing for authenticity and authentic language use in institutional learning contexts, Lausevic (2002: 199-200) states:

After much dismissal of classroom language as somehow not part of the real world and therefore inauthentic, we are starting to recognize that simplifying language for learners (accommodation) through teacher talk and scripted language samples in textbooks, for example, is a perfectly natural and therefore authentic activity. In fact, not to do so and to talk to learners as if they were native speakers would be inauthentic [...]. However, it is also recognized that learners will benefit from exposure to the wide variety of expression which native speakers engage in. This has little to do with authenticity and more to do with providing learners with a variety of input and challenge.

However, in light of Nation's research on vocabulary learning and teaching (see, e.g., Nation, 2001, 2008), it seems that orientation to comprehensible input is a necessary, but not a sufficient condition for developing oral proficiency in optimal ways. The improvisation *Variation of Emotions* (see also Kurtz, 2001, 2008) takes this into account and places particular emphasis on adopting and enhancing textbook material in terms of Nation's four strands, i.e. meaning-focused input, meaning-

focused output, language-focused learning and fluency development. The starting point for this improvisational activity is the following text, which was written to represent a 'typical' textbook dialog:

Julia and Kevin are out shopping.

Julia: Hey, look. Inline-skates in the sales!

Kevin: Cool! But we're late already. Remember, we're supposed to be home at six.

Julia: Oh, come on Kevin. Let's find out how much they cost. It won't take long.

Shop assistant: Can I help you?

Julia: How much are these inline-skates?

Shop assistant: They're £40. Our special offer this week.

Julia: Oh, that's really cheap. Can I try them on?

Shop assistant: Of course.

Kevin: Julia! Mum will ...

Julia: Have you got them in size 6?

Shop assistant: Yes, here you are. ... Are they all right?

Julia: No, not really. They are too tight. Have you got them in size 7?

Shop assistant: You're lucky, this is the last pair ... Are they better?

Julia: Yes, they're perfect. I think I'll take them.

Shop assistant: OK. That's £40 then.

Julia: Here you are.

Shop assistant: Thank you. Take care.

Julia: And now, Kevin, who do you think will be late? You or me?

Kevin: Oh don't be silly, Julia. You can't skate without protective gear. Remember, mum always says: Don't forget to wear your wrist guards, elbow and knee pads and your helmet.

In traditional PPP-designed foreign language classes, teachers often approach textbook dialogs like these with a linear pre-, while- and post-activity design in mind, but they rarely conceive of them as a platform for further, less scripted communicative interaction. The four variations of the dialog that follow illustrate how teachers can use the text as a platform for fostering more spontaneous, self-regulated speaking in class:

**Variation 1:**

Julia and Kevin are out shopping.

Julia: Hey, look. Inline-skates in the sales!

Kevin: Cool! But we're late already. Remember, we're supposed to be home at six.

Julia: Oh, come on Kevin. Let's find out how much they cost. It won't take long.

Shop assistant: Can I help you?

Julia: How much are these inline-skates?

Shop assistant: They're £40. Our special offer this week.

Julia: Oh, that's really cheap. Can I try them on?

Shop assistant: Of course.

Kevin: Julia! Mum will ...

Julia: Have you got them in size 6?

Shop assistant: Yes, here you are. ... Are they all right?

Julia: No, not really. They are too tight. Have you got them in size 7?

Shop assistant: You're lucky, this is the last pair. ... Are they better?

Julia: Yes, they're perfect. I think I'll take them.

Shop assistant: OK. That's £40 then.

Julia: Ugh, wait a minute! What an unpleasant smell. Where does it come from?

Kevin: It's your feet, ha, ha!

Julia: No, it's not! It's the inline-skates.

Shop assistant: The inline-skates are brand-new. They shouldn't smell.

Julia is irritated. What's wrong with these inline-skates? Are they really new? Or are they second-hand? She doesn't really know what to do now. She still wants the skates, but the smell is unacceptable. How can the shop assistant help her? Or should she ask for the shop manager? Perhaps Kevin has an idea. Improvise the scene. But remember: Try to stay calm and always be polite!

**Variation 2:**

Julia and Kevin are out shopping.

Julia: Hey, look. Inline-skates in the sales!

Kevin: Cool! But we're late already. Remember, we're supposed to be home at six.

Julia: Oh, come on Kevin. Let's find out how much they cost. It won't take long.

Shop assistant: Can I help you?

Julia: How much are these inline-skates?

Shop assistant: They're £40. Our special offer this week.

Julia: Oh, that's really cheap. Can I try them on?

Shop assistant: Of course.

Kevin: Julia! Mum will ...

Julia: Have you got them in size 6?

Shop assistant: Yes, here you are. ... Are they all right?

Julia: No, not really. They are too tight. Have you got them in size 7?

Shop assistant: You're lucky, this is the last pair. ... Are they better?

Julia: I'm not sure. Do you mind if I stand up and glide a little bit?

Shop assistant: Not at all. But be careful. The floor is wet over there.

Julia: Don't worry. I know my limits.

Kevin: Julia! Watch out for that chair !!!

Julia: Help! I can't brake on the wet floor. [Crash]

Shop assistant: Are you OK?

Julia: Yes, I'm all right. No problem.

Kevin: No problem? Look what you've done. You've damaged the chair and two of these expensive swimsuits.

Julia and Kevin are worried. Will the shop assistant demand compensation for the damage?

But, was it really Julia's fault? What if the shop manager decides to phone their mum?

Improvise the scene. But remember: Try to stay calm and don't be impolite!

### **Variation 3:**

Julia and Kevin are out shopping.

Julia: Hey, look. Inline-skates in the sales!

Kevin: Cool! But we're late already. Remember, we're supposed to be home at six.

Julia: Oh, come on Kevin. Let's find out how much they cost. It won't take long.

Shop assistant: Can I help you?

Julia: How much are these inline-skates?

Shop assistant: They're £40. Our special offer this week.

Julia: Oh, that's really cheap. Can I try them on?

Shop assistant: Of course.

Kevin: Julia! Mum will ...

Julia: Have you got them in size 6?

Shop assistant: Yes, here you are. ... Are they all right?

Julia: No, not really. They are too tight. Have you got them in size 7?

Shop assistant: You're lucky, this is the last pair ... Are they better?

Julia: Yes, they're perfect. I think I'll take them.

Shop assistant: OK. You can pay at the front desk right over there.

Kevin: Let's go, Julia. It's a quarter to six already.

Julia and Kevin hurry to the desk. But they have to wait. A customer is wasting their time by chatting with the cashier about his holidays in Spain. They are getting impatient. What can they do? They can't risk offending the other customer because this might result in a quarrel which could last even longer.

**Variation 4:**

Julia and Kevin are out shopping.

Julia: Hey, look. Inline-skates in the sales!

Kevin: Cool! But we're late already. Remember, we're supposed to be home at six.

Julia: Oh, come on Kevin. Let's find out how much they cost. It won't take long.

Shop assistant: Can I help you?

Julia: How much are these inline-skates?

Shop assistant: They're £40. Our special offer this week.

Julia: Oh, that's really cheap. Can I try them on?

Shop assistant: I'm terribly sorry, but we're closing in a few minutes. I'm afraid you'll have to come back tomorrow.

Kevin: All right. Bad luck. Let's go.

Julia: But it's Saturday. And this offer is only valid this week.

Julia is desperate. She knows that the shop will be closing in a few minutes. And that's the end of the sale. What can she do? Is there any way Kevin can help her? Improvise the scene.

To satisfy Nation's four strands model, teachers need to introduce additional language material (not only lexical), such as the following:

| Some Useful Ways of Expressing Anger   |  |
|--|--|
| What do you mean!                      | If there's one thing that annoys me, it's .. |
| I beg your pardon.                     | That's all I need.                           |
| That does it!                          | No. You can't just ...                       |
| You've got no right to ...             | That's the [third] time you've ...           |
| The thing that really annoys me is ... | I've told you [twice] already!               |

| Inline-Skating: Some Useful Words and Collocations |                      |  |
|--|----------------------|--|
| Skating Safety                                     | Movement             | Maintenance                              |
| to check the axles and wheels                      | to maintain a        | to wipe off dirt and grit with a paper   |
| to inspect the brake stopper                       | proper skating       | towel                                    |
| to lace the skates tightly                         | stance               | the clean the soft boot and / or the     |
| to close the buckle                                | to bend one's knees  | plastic shell with mild soap and warm    |
| to wear proper protective gear                     | to lean forward      | water                                    |
| to put on wrist guards,                            | to take a stride     | to remove the wheels from the skates     |
| elbow pads, knee pads, a helmet                    | to push off the      | with a wrench                            |
| to know one's limits                               | ground               | to change the position of wheels         |
| to skate in control                                | to glide             | (rotation, to rotate)                    |
| to watch out for cars, cyclists,                   | to press down the    | to remove dirt with a toothbrush         |
| other skaters, pedestrians, dogs,                  | rear brake           | to clean and lubricate the bearings, the |
| and all kinds of obstructions on                   | to slow down         | axle shafts and axle screws              |
| the ground   | to turn carefully    | to use a cleaning solution / a lubricant |
| to avoid skating on wet / slippery                 | to place weight on   | to replace the wheels in the skate       |
| surfaces and areas where traffic                   | the inside / outside | to tighten the axles firmly              |
| is heavy   | edge of the skates   | to adjust the rear brake                 |

|                      |                   |  |
|----------------------|-------------------|--|
| to be courteous      | to skate uphill / |  |
| to use common sense  | downhill          |  |
| to skate responsibly |                   |  |

### 3.4 The Improvisation *Suddenly, as if by magic*

This final example illustrates how literary texts can be used to create meaningful, stimulating and challenging opportunities for improvisational communication. The starting point for this activity is a passage from Bram Stoker's *Dracula* (Stoker, 1995: 363-365). It is the night where Arthur, Jonathan, Quincey and Professor Van Helsing enter the tomb where Lucy (who is already 'Un-Dead') is buried. They are equipped with all sorts of 'useful' things: a lantern, a bible, operating knives, a heavy hammer, and a wooden stake with one end sharpened to a fine point. The climax is reached when Van Helsing lifts the lid off Lucy's coffin and urges Arthur to take the stake and drive it through Lucy's heart with the hammer in order to end her miserable state of existence as a vampire.

Before the actual improvisation can begin, teachers need to make sure that learners fully understand the text passage in terms of vocabulary and grammar as well as the setting, central characters, and plot. Instead of resorting to traditional teacher-centered techniques, EFL practitioners could use more creative pre-, present- and post-listening and reading activities, such as those described in Collie & Slater (1992). This is essential in order to avoid dramatic shifts in the overall methodological design of the lesson. Since the excerpt reads almost like a stage script, it can be used for traditional role-playing as well (which can also prepare the ground for the subsequent target language improvisational activities).

**Communicate platform:**

As Arthur took the stake and the hammer, Van Helsing opened his bible and began to read.  
Arthur placed the point over Lucy's heart.

**Cue / Variation 1:**

Suddenly, as if by magic, Lucy opened her eyes and said:

Who are you? And what are you doing here in the middle of the night?

Arthur, who didn't want to make her suspicious, answered: ...

**Cue / Variation 2:**

Suddenly, as if by magic, Lucy opened her eyes and said:

Arthur?! Why did you wake me up in the middle of the night?

Arthur: Sorry, we are looking for your will.

Lucy: Here? In my coffin?

Arthur: ...

**Cue / Variation 3:**

Suddenly, as if by magic, Count Dracula appeared and said:

How dare you disturb us here in the middle of the night?

Van Helsing: Well, we thought you might want to watch the beautiful sunrise with us.

Dracula: The sunrise?

Quincey: Yes. Look, we've brought sunglasses for Lucy and you.

Dracula: Sunglasses?

Jonathan: Yes, so the sun won't harm you - well, only a little bit.

Dracula: Are you joking? ...

Learners should begin with the improvisation outlined above without any additional suggestions by the teacher and make up the rest as they go along. After each improvisational enactment, learners ought to be given sufficient time to reflect on what they came up with during the improvisation. There should also be some provision for error discussion and for enriching learners' vocabulary.

#### **4. Additional Remarks**

As the examples presented above show, improvisations aim at encouraging learners to make the most of their limited target language resources in task-driven communicative contexts that are partially unpredictable (for a brief discussion of the concept of task see Skehan, 2003; for a more detailed account see, for instance, Ellis, 2004). Designed along Piepho's (2003: 108) SMART principles (S

= significant, M = meaningful, A = achievable, R = relevant, T = time-related), the focus is on spontaneous, collaborative target language interaction and learning-while-doing in communicative classroom scenarios that are devoid of threat and anxiety. Particular attention is given to what learners say, how they initiate exchanges, how they keep them going, and how they respond to their classmates and cooperate with them in largely spontaneous communication. This then serves as the basis for reflection and for further message-oriented and form-oriented instruction.

Target language production (output) and target language comprehension (input) interact in many interdependent ways in foreign/second language learning and teaching. Elaborating on the potential role of learner-produced output, Swain (2000: 99) points out that

[...] the importance of output could be that output pushes learners to process language more deeply - with more mental effort - than does input. With output, the learner is in control. In speaking or writing, learners can 'stretch' their interlanguage to meet communicative goals. To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can or cannot do. Output may stimulate learners to move from semantic, open-ended, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Students' meaningful production of language output would thus seem to have a potentially significant role in language development.

During improvisations, learners notice «that they do not know how to express precisely the meaning they wish to convey at *the very moment of attempting to produce it* - they notice, so to speak, a 'hole' in their interlanguage» (Swain, 2000: 100). They also recognize that they frequently cannot bridge these «gaps in their linguistic knowledge» (Swain, 2000: 101) entirely on their own, and that interacting (sharing, negotiating, etc.) is the key to success. In line with Swain (2000: 104) and even more so with sociocultural (or ecological) approaches to second and foreign language use and learning (see, for instance, Lantolf, 2000; van Lier, 2000, Kramsch, 2000; for more recent accounts see Kramsch, 2002, van Lier, 2004; Lantolf & Thorne, 2006), improvised speaking in EFL classrooms can thus be conceived of as a closely interrelated cognitive and social activity.

However, in contrast to Swain's conception of collaborative dialogue – which she defines as «linguistic problem-solving through social interaction» (2000: 104), thus largely excluding the affective dimension of foreign language learning – improvised speaking is a holistic phenomenon which is strongly affected by parameters such as motivation to speak and speaking anxiety.

Linguistic problem-solving through interaction is certainly an important part of improvised speaking, but memorization, imagination, pleasure and play are equally central.

In order for improvised speaking to occur, the overall psychosocial context of target language learning in institutional contexts needs to be taken into consideration. The improvisations described in this paper were developed with this in mind, offering learners (a) meaningful and challenging communicative frames or platforms roughly tuned to their competences and abilities, (b) playful communicative tasks that are thematically interesting and linguistically within their reach, and (c) an error tolerant instructional environment which distinguishes clearly between opportunities for communicative action and opportunities for communicative reflection.

In line with Sawyer (2004: 13), improvised speaking in EFL classrooms can thus be seen as a kind of «disciplined improvisation» that is always related to a given event structure and a communicative framework. In the past, very little research was undertaken to specify these structures and frameworks for foreign or second language instruction in secondary schools. But research cumulatively indicates that in order to trigger improvised target language interaction and spontaneous language use in systematic ways, learners need to be confronted on the one hand with adequate scenarios (see Di Pietro, 1987; Piepho, 2003, 2005) and, on the other hand, with a carefully planned procedural infrastructure for classroom talk-in-interaction that can serve as a communicative anchor (or scaffold) to which they can tie their attempts to speak freely (see Kurtz, 2001: 121-133). Structures and frameworks which are too vague can easily overburden EFL learners and significantly reduce their willingness to engage in such activities and take any further communicative risks.

## **Conclusion**

How does the conceptualization of improvisation in foreign language classrooms outlined in this paper relate to current research on foreign and second language learning? Contrary to cognitively oriented second language acquisition research grounded in the computation-representation-paradigm, target language learning is modeled as a holistic process that can only with difficulty be reduced to the intrapersonal mental processes involved in using and in acquiring a foreign or second language (for a fundamental critique of the cognitive approach, see also Firth & Wagner, 1997,

2007). Special emphasis is placed on the interpersonal dynamics of collaborative, learner-learner and teacher-learner classroom discourse, and on the fluidity of co-constructed and emergent foreign language and intercultural development and growth in institutionalized communities of practice (see Wenger, 1998). The *I* and the *We* (see Elias, 1987), the self and the other, the *taking in* and the *taking part*, are thus seen as being intertwined.

More specifically, in this article foreign language learning is viewed as a complex transformative process that is mediated through language use (see Lantolf, 2000), that emerges over time (on language emergence see N. Ellis & Larsen-Freeman 2006) and cannot be regulated entirely (see Bleyhl, 2004). The instructional strategy outlined in this paper is designed to confront learners with communicative tasks and activities that are partially unpredictable, thus stimulating improvised language use. The research project upon which this paper is based has shown that improvised language use is associated with significant changes in learner participation in the classroom. On the whole, learners participated much more actively, more creatively and more autonomously than in traditional IRF-based learning environments. Nevertheless, much more research carried out in different foreign language learning contexts is necessary to further substantiate the theoretical claims and practical recommendations outlined in this article.

## References

- BARDOVI-HARLIG, Kathleen, Beverly A.S. HARTFORD, Rebecca MAHAN-TAYLOR, Mary J. MORGAN, and Dudley W. REYNOLDS (1991), «Developing pragmatic awareness: closing the conversation», *English Language Teaching Journal*, 45 (1), Oxford: Oxford University Press, pp. 4-15.
- BECK, Bärbel, and Eckhard KLIEME (2003), «DESI - Eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen», *Empirische Pädagogik*, 17 (3), Landau: Verlag Empirische Pädagogik, pp. 380-395.
- BLACK, Colin, and Wolfgang BUTZKAMM (1977), «Zum Problem der Unterrichtsmethode: Ein Forschungsvorschlag», *Die Neueren Sprachen*, 26, Frankfurt: Diesterweg, pp. 156-163.
- BLEYHL, Werner (2004), «Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts», *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 15 (2), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 207-235.
- BRAZIL, David (1995), *A Grammar of Speech*, Oxford: Oxford University Press.
- BREEN, Michael P. (1985), «The social context for language learning - a neglected situation?», *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (2), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 135-158.
- BROWN, Penelope, and Stephen LEVINSON (1978), *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, Christopher (1991), «Communicative' language teaching: an educational perspective», in Christopher Brumfit and Keith Johnson (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, 1<sup>st</sup> impression 1979. Oxford: Oxford University Press, pp. 183-191.
- BUTZKAMM, Wolfgang, and John A.W. CALDWELL (2009), *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Narr.
- BYGATE, Martin (2001), «Speaking», in Ronald Carter and David Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 14-20.
- CELCE-MURCIA, Marianne (2008), «Rethinking the role of communicative competence in language teaching», in Eva Alcón Soler, Jordá Safont and Maria Pilar (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, Berlin: Springer, pp. 41-57.
- COLLIE, Joanne, and Stephen SLATER (1992), *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COULTHARD, Malcolm (ed.) (1992), *Advances in Spoken Discourse Analysis*, London: Routledge.

- DAVIES, Paul, and Eric PEARSE (2000), *Success in English Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- DI PIETRO, Robert J. (1987), *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DREW, Paul, and John HERITAGE (eds.) (1992), *Talk at Work: Interaction in Institutionalized Settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- EDMONDSON, Willis, and Juliane HOUSE (1981), *Let's Talk, and Talk about It: A Pedagogic Interactional Grammar of English*, München: Urban & Schwarzenberg.
- ELIAS, Norbert (1987), *Die Gesellschaft der Individuen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ELLIS, Nick, and Diane LARSEN-FREEMAN (2006), «Language emergence: implications for applied linguistics – introduction to the special issue », *Applied Linguistics*, 27 (4), Oxford: Oxford University Press, pp. 558-589.
- ELLIS, Rod (2004), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- FIRTH, Alan, and Johannes WAGNER (1997), «On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research», *The Modern Language Journal*, 81 (3), Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 285-300.
- FIRTH, Alan, and Johannes WAGNER (2007), «Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA», *The Modern Language Journal*, 91, Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 800-819.
- GIBBONS, Pauline (2007), «Mediating academic language learning through classroom discourse», in Jim Cummins and Chris Davison (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, part II, New York: Springer, pp. 701-718.
- GILMORE, Alex (2007), «Authenticity in foreign language learning», *Language Teaching*, 40 (2), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 97–118.
- JOHNSTONE, Keith (1999), *Impro for Storytellers*, New York: Routledge.
- KELLER, Eric, and Sylvia T. WARNER (1988), *Conversation Gambits. Real English Conversation Practices*, Hove: Language Teaching Publications.
- KLIEME, Eckhard, and Bärbel BECK (2007), *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)*, Weinheim: Beltz.
- KLIEME, Eckhard, Andreas HELMKE, Rainer H. LEHMANN, Günter NOLD, Hans-Günter ROLFF, Konrad SCHRÖDER, Günther THOMÉ, and Heiner WILLENBERG (eds.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, Weinheim: Beltz.

- KRAMSCH, Claire (2000), «Social discursive constructions of self in L2 learning», in James P. Lantolf, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 133-135.
- KRAMSCH, Claire (2002), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*, London: Continuum.
- KURTZ, Jürgen (1997a), «Improvisation als Übung zum freien Sprechen», *Englisch*, 32 (3), München: Oldenbourg, pp. 87-97.
- KURTZ, Jürgen (1997b), «Auf dem Wege zum selbständigen Sprechhandeln im 5. Schuljahr: Die Improvisation 'The Chase'», *Englisch*, 32 (4), München: Oldenbourg, pp. 121-127.
- KURTZ, Jürgen (1998), «Kooperatives Sprechhandeln im Englischunterricht: Die Improvisation 'Once Upon a Time'», *Englisch*, 33(2), München: Oldenbourg, pp. 41-49.
- KURTZ, Jürgen (2001), *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*, Tübingen: Narr.
- KURTZ, Jürgen (2003), «Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen», *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14 (1), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 149-167.
- KURTZ, Jürgen (2006), «Improvised Speaking in the EFL Classroom: Aufgaben als Elemente einer unterrichtlichen Figurationstheorie fremdsprachlichen Lehrens und Lernens», in Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs and Hans-Jürgen Krumm (eds.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere zur 26. Frühjahrstagung zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, pp. 130-139.
- KURTZ, Jürgen (2008), «Szenische Improvisationen – Theoretische Grundlagen und unterrichtliche Realisierungsmöglichkeiten», in Rüdiger Ahrens, Maria Eisenmann and Matthias Merkl (eds.), *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*, Heidelberg: Winter, pp. 409-424.
- KURTZ, Jürgen (2010a), «Sprechen und Aussprache», in Wolfgang Hallet and Frank G. Königs (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, pp. 87-92.
- KURTZ, Jürgen (2010b), «Improvisation», in Carola Surkamp (ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart: J.B. Metzler, pp. 110-111.
- KURTZ, Jürgen (2011), «Breaking through the communicative cocoon», in R. Keith Sawyer, (ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press; pp. 131-161.
- KURTZ, Jürgen (ed.) (2013), *The Dortmund Historical Corpus of Classroom English (DOHCCE)*, Flensburg: Flensburg University Press [in print].

- LANTOLF, James P. (2000), «Introducing sociocultural theory», in James P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 1-26.
- LANTOLF, James P., and Steven L. THORNE (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford: Oxford University Press.
- LAUSEVIC, Christina (2002), «Spoken discourse: from linguistics to pedagogy», in Claudia Finkbeiner (ed.), *Wholeheartedly English: A Life of Learning. Festschrift für Johannes-Peter Timm*, Berlin: Cornelsen, pp. 196-209.
- LEGENHAUSEN, Lienhard (1999), «The emergence and use of grammatical structures in conversational interactions – comparing traditional and autonomous learners», in Bettina Mißler and Uwe Multhaup (eds.), *The Construction of Knowledge, Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolff*, Tübingen: Stauffenberg, pp. 27-40.
- LIER, Leo van (1997), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*, 1st impression 1996, London and New York: Longman.
- LIER, Leo van (2000), «From input to affordance: acquisition theory and the truth(s) about relativity», in James P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 219-243.
- LIER, Leo van (2001), «Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry», in Christopher Candlin and Neil Mercer (eds.), *English Language Teaching in its Social Context*, London: Routledge, pp. 90-107.
- LIER, Leo van (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*, Dordrecht: Kluwer Academic.
- LIER, Leo van (2007), «Action-based teaching, autonomy and identity», *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), London: Routledge, pp. 46-65. Also available online at <http://www.multilingual-matters.net/illt/001/illt0010046.htm>.
- LIER, Leo van (2008), «Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics», in Bernhard Spolsky and F.M. Hult (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*, Malden, MA: Blackwell, pp. 596-605.
- LIN, Angel (2008), «Using ethnography in the analysis of pedagogical practice. Perspectives from activity theory», in Vijay K. Bhatia, John Flowerdew and Rodney H. Jones (eds.), *Advances in Discourse Studies*, London and New York: Routledge, pp. 67-80.
- LONG, Michael H. (1997), *Focus on form in Task-Based Language Teaching*. Available online at <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>.
- MARKEE, Numa, and Mi-Suk SEO (2009), «Learning Talk Analysis», *IRAL*, 47 (1), Berlin and New York: de Gruyter, pp. 37-63.

- MCCARTHY, Michael, and Diana SLADE (2007), «Extending our understanding of spoken discourse», in Jim Cummins and Chris Davison (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, volume 2, New York: Springer, pp. 859-874.
- MERCER, Neil (1995), *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst Teachers and Learners*, Clevedon: Multilingual Matters.
- MITCHELL, Rosamond, and Florence MYLES (2004), *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Education.
- MURPHY, Richard A. (1995), *From Practice to Performance. A Manual of Teacher Training Workshop Activities*, volume 1, Washington: United States Information Agency.
- NATION, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I.S.P. (2008), *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*, Boston: Heinle.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (2003), *Lernaktivierung im Fremdsprachenunterricht. Szenarien in Theorie und Praxis*, Hannover: Schroedel.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (2005), «Szenarien», in Andreas Müller-Hartmann and Marita Schocker-v. Ditfurth (eds.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*, Tübingen: Narr, pp. 119-124.
- SACKS, Harvey (1995), *Lectures on Conversation*, volume 1, edited by Gail Jefferson, Oxford: Blackwell.
- SAVIGNON, Sandra J. (2002), «Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice», in Sandra J. Savignon (ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching: Concepts and Concerns in Teacher Education*, Yale: Yale University Press.
- SAWYER, R. Keith (2001), *Creating Conversations. Improvisation in Everyday Discourse*, Cresskill, N.J.: Hampton.
- SAWYER, R. Keith (2004a), «Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation», *Educational Researcher*, 33 (2), Washington: Sage, pp. 12-20.
- SAWYER, R. Keith (2004b), «Improvised lessons: collaborative discussion in the constructivist classroom», *Teaching Education*, 15 (2), London: Taylor and Francis, pp. 189-201.
- SAWYER, R. Keith (2011), «What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation», in R. Keith Sawyer (ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-26.
- SAYWER, R. Keith (2011), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, Cambridge, Mass.: CUP.

- SCHEGLOFF, Emanuel A. (2007), *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*, volume 1, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHUH, Kathy L., and Sasha A. BARAB (2007), «Philosophical perspectives», in J. Michael Spector, M. David Merrill, Jeroen van Merriënboer and Marcy P. Driscoll (eds.), *Handbook of Research on Educational Communication and Technology*, third edition, New York: Taylor & Francis Group.
- SEEDHOUSE, Paul (1996), «Classroom interaction: Possibilities and impossibilities», *English Language Teaching Journal*, 50 (1), Oxford: Oxford University Press, pp. 16-24.
- SEEDHOUSE, Paul (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Oxford: Blackwell.
- SIEBOLD, Jörg (ed.) (2004a), *Let's Talk: Lehrtechniken. Vom gebundenen zum freien Sprechen*, Berlin: Cornelsen [including DVD-Video].
- SIEBOLD, Jörg (2004b), «Interaktion und Sprachproduktion in improvisierten Schülergesprächen», in Ludwig Deringer (ed.), *Innovative Fremdsprachendidaktik. Kolloquium zu Ehren von Wolfgang Butzkamm*, Aachen British and American Studies, Frankfurt am Main: Lang, pp. 149-166.
- SIEBOLD, Jörg (2006), «Unter der Lupe: Improvisierte Gespräche in einer 6. Realschulklasse», *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, München: Oldenbourg, pp. 27-32.
- SINCLAIR, John McHardy, and David BRAZIL (1982), *Teacher Talk*, Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, John McHardy, and Malcolm COULTHARD (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, Peter (2003), «Task-based instruction», *Language Teaching*, 36, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-14.
- STERN, H.H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: University Press.
- STOKER, Bram (1995), *Dracula*, 1<sup>st</sup> impression 1897, New York: Smithmark.
- SWAIN, Merrill (2000), «The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue», in James P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 97-114.
- THALER, Engelbert (2009), *Offene Lernarrangements im Englischunterricht*, München: Langenscheidt-ELT.
- THORNBURY, Scott (2002), «Training in instructional conversation», in Hugh Trappes-Lomax and Gibson Ferguson (eds.), *Language in Language Teacher Education*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 95-106.

- VERRIOUR, Patrick (1993), «Drama in the teaching and learning of a first language», in Manfred Schewe and Peter Shaw (eds.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt am Main: Lang, pp. 43-57.
- WELLS, Gordon (1993), «Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom», *Linguistics and Education*, 5 (1), Amsterdam: Elsevier, pp. 1-37.
- WENGER, Etienne (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- YOUNG, Richard F. (2007), «Language learning and teaching as discursive practice», in Zhu Hua, Paul Seedhouse, Li Wei and Vivian Cook (eds.), *Language Learning and Teaching as Social InterAction*, Houndmills: Palgrave Macmillan, pp. 251–271.

## NOTES

---

<sup>1</sup> Schuh & Barab (see 2007: 71-72) distinguish between objectivism, realism, empiricism, rationalism, idealism, relativism, and pragmatism, but not all of these broad philosophical orientations or mindsets have been or are of equal importance for theorizing about language and language learning.

<sup>2</sup> See also Black & Butzkamm (1977: 158) who argued in exactly this direction.

<sup>3</sup> As the arrows in this second diagram indicate, Celce-Murcia's model is in agreement with that of Savignon's in terms of the interdependent character of the postulated dimensions of communicative competence, but Celce-Murcia introduces additional formulaic and an interactional dimensions, and places discourse competence at the center. Celce-Murcia also conceives of strategic competence as an all-embracing dimension, one that is important for all other dimensions.

<sup>4</sup> This paper draws on major findings presented in earlier publications of mine. Most of them are written in German (see Kurtz 1997a, 1997b, 1998, 2001, 2003, 2006, 2008, 2010a, 2010b), except Kurtz (2011). In order to make this ongoing research project more easily accessible to an international readership, I have updated and extended the Kurtz (2011) article. For critical reviews on the theory and practice of improvisation in structured learning environments written in German, see Siebold (2004b, 2006) and Thaler (2009).

<sup>5</sup> For a detailed discussion of the significance of improvisation in educational contexts, see Sawyer (2001, 2004b, 2011).

<sup>6</sup> This is, of course, a rough theoretical approximation. Teachers need to step in whenever communicative problems and serious errors endanger mutual understanding. But they are not to 'police' students in terms of traditional, accuracy-oriented instruction.

# Aquisição da competência oral na aula de LE: Subsídios para uma prática de interação comunicativa continuada e significativa

Sara Vicente

Technische Universität Darmstadt

Universidade Nova de Lisboa

## 1. Introdução

É hoje consensual considerar-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) tem como primeira finalidade adquirir competências no uso da língua enquanto meio de ação e interação comunicativa. A aula de LE tem, por conseguinte, como objetivo primeiro capacitar os alunos para a interação comunicativa na língua-alvo, quer com falantes nativos, quer com falantes não-nativos, fazendo uso, neste segundo caso, da LE como «língua franca». Dito de outro modo, a aula de LE deve fomentar, em condições algo *artificiais* (no contexto formal de aula), uma interação comunicativa que seja idêntica à interação *natural*, o que implica que a aula de LE tem de ensinar *dentro da sala de aula* como se interage *fora da sala de aula*. Este «paradoxo didático», como lhe chamou Edmondson (2009) levou vários investigadores – sobretudo no decorrer da adoção do paradigma comunicativo no ensino de LE – a realizarem múltiplos estudos conversacionais com o intuito propositado de comparar as regras e práticas da interação em sala de aula com as regras e as práticas da interação em contextos ditos autênticos. Interessava, portanto, àqueles investigadores perceber até que ponto é que a interação em aula refletia, ou não, as características da interação fora da sala de aula. Alguns dos parâmetros mais usados para efeitos de uma análise comparativa foram: os padrões de interação professor-aluno, os papéis sociais desempenhados, os procedimentos de abertura e finalização de uma conversação, a alternância de vez, o uso de linguagem não-verbal, o uso de estratégias de comunicação compensatórias ou ainda a interrupção da comunicação para correção de erros. A tabela inserida *infra* dá conta dos dados mais relevantes, tal como foram apurados por Edmondson.

| Parâmetros<br>de comparação                              | Itens de comparação  |   |
|--|--|---|
|  | em sala de aula  | em meio natural   |
| padrões de interação                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• P. inicia; A. responde; P. comenta</li> <li>• sobretudo <i>display questions</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• padrões de interação variados</li> <li>• sobretudo <i>referential questions</i></li> </ul> |
| papéis sociais   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• P.: 66% de „tempo de antena“; A. apenas 33%</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• distribuição mais igualitária</li> </ul>   |
| abertura e finalização de conversação; <i>turntaking</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• a cabo do P.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• a cabo de todos os participantes</li> </ul>  |
| linguagem não-verbal                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• mínima e muitas vezes reprimida pelo professor</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• frequente e aceita por todos os participantes</li> </ul>                                   |
| estratégias compensatórias                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• raramente usadas</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• frequentemente usadas</li> </ul>   |
| interrupção da comunicação e correção de erros           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• a cabo do P.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• a cabo de todos os participantes</li> </ul>  |

Tabela elaborada com base em Edmondson (2009, pp. 52-53)

(P. = Professor; A. = Aluno)

Estes trabalhos de investigação, cujos dados mais relevantes constam da tabela colocada *supra*, permitiram verificar que existe uma grande discrepância entre o que é veiculado e definido normativamente em muitos programas curriculares de LE como «paradigma comunicativo» e a linguagem usada em sala de aula, considerada esta pouco incentivadora da interação comunicativa (cf. Nunan, 1987). De acordo com Nunan, «there is growing evidence that, in communicative classes, interactions may, in fact, not be very communicative after all» (Nunan, 1987: 144). E Kumaravadivelu (1993: 12) acrescentava: «Even those teachers who are committed to communicative language teaching (CLT) fail to create genuine communication in their classrooms». No mesmo sentido, Legutke/Thomas (1991: 8-9) concluía «Learners do not find room to speak as themselves, to use language in communicative encounters, to create text, to stimulate responses from fellow learners, or to find solutions for relevant problems».

A pergunta que se impõe é então a de saber se os professores devem, ou não, e até que ponto, tentar reproduzir fielmente nas aulas de LE aquelas que são as normas de interação «natural» da língua-alvo. A resposta, ainda que afirmativa, não poderá ser linear nem está isenta de algumas reservas. Edmondson & House (2000) observam que não basta fomentar o *uso* da língua na aula de LE tal como ela é usada em meio natural, pois é necessário também, e sobretudo, fomentar a sua *aprendizagem* (p. 249). Se o *uso* da língua em contexto escolar é uma condição necessária, não é, no entanto, condição suficiente, porque o uso não basta para tomar conhecimento explícito e bastante das regras fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas ou pragmáticas. Os mesmos autores acrescentam também que se é importante, por um lado, conhecer as normas de interação-alvo como objetivo condutor do ensino, é, fundamental, por outro lado, discutir criteriosamente as medidas didático-metodológicas mais apropriadas para atingir esse mesmo objetivo. Isto porque há, de acordo com estes autores, vários argumentos fortes contra uma transposição fiel das normas de interação dita autêntica para o contexto de aula. Por exemplo, a repetição das respostas dos alunos por parte do professor – que não tem paralelo na comunicação em meio natural – cumpre, muitas vezes, a importante função de certificação de que todos os alunos ouviram a resposta em causa, assegurando assim o seguimento da conversação. Vários estudos mostram também que a repetição por parte do professor funciona, de modo geral, como um sinal de que a resposta está correta. A falta de tal eco pode, ao invés, resultar em insegurança e alguma confusão nos alunos (Cullen, 1998: 182-183). Outro argumento contra a transposição fiel das normas de interação dita autêntica para o contexto de aula é o da importância formativa do *feedback* negativo para a aquisição da LE, sendo que, sem este, muitos alunos não reconheceriam determinados erros. Na verdade, o *input* mostra ao aluno o que é gramaticalmente correto, mas não aponta necessariamente o que é incorreto (Long, 1997).

## 2. Funções do *input* linguístico, fornecido pelo professor

Na tabela acima apresentada, faz-se referência à discrepância entre o «tempo de antena» reservado ao professor e o «tempo de antena» reservado aos alunos, em sala de aula. Sobretudo nos anos 80, foram muitos os investigadores que, cientes da necessidade da negociação de significado (Long, 1983) e da produção de *output* (Swain, 1985) por parte dos alunos para a aquisição da LE, recomendaram a redução do «tempo de antena» do professor e a cedência desse tempo aos alunos. Sublinharam, em contrapartida, a importância da realização frequente de trabalhos a pares e em

grupo e defenderam até uma redução drástica do «tempo de antena» do professor. O'Neill (1998) designou criticamente esta orientação como o «mito do professor em silêncio».

Contrastando com tal orientação, há outros investigadores que relembram que o «tempo de antena» do professor assume funções específicas indispensáveis na aula de LE – para além de ser usado, tal como em outras disciplinas, para a transmissão de conhecimento. O que o professor diz em LE constitui, na maior parte dos casos, a principal fonte de *input* para muitos alunos (Cullen, 1998), razão bastante para sublinhar que é muito importante que o professor forneça *input*, efetivamente “compreensível” (Krashen, 1982), i.e., acessível aos alunos.

Outros estudos, que enfatizam também a importância da fala do professor, revelam e acentuam que os alunos tendem, regra geral, a reagir ao que o professor diz na língua que este usou (Liu *et al*, 2004), o que significa que o *input* do professor desempenha ainda uma função modeladora e motivadora do *output* produzido pelo aluno. Se o professor se dirigir ao aluno na LE, há uma forte probabilidade de que o aluno lhe responda também na língua-alvo, o que dificilmente acontecerá se o professor recorrer à L1 do aluno.

Há ainda vários estudos que apontam no sentido de que determinados elementos da fala do professor, designadamente o tipo de questões colocadas, podem afetar significativamente a quantidade de *output* dos alunos. É sobretudo o caso das designadas *referential questions*, referidas na tabela 1, questões ditas mais autênticas e de caráter mais aberto, cuja resposta o professor, de facto, desconhece, que provocam um *output* diferente das *display questions*, «questões-teste», cuja resposta o professor já conhece.

Ponderados os estudos, as teses e os argumentos apresentados, e apesar de a questão da *quantidade* da fala do professor se manter relevante e merecer uma reflexão aprofundada, há que reconhecer que, em contexto de aula de LE, a fala do professor desempenha um papel de valor muito acrescentado. Assim, mais do que discutir a controversa questão da quantidade, importa indagar, perceber e otimizar a qualidade de *input* fornecido pelo professor: as adaptações linguísticas a que recorre para se fazer entender na LE (isto é, para fornecer o tal *input* compreensível), o tipo de questões que coloca (*display* versus *referential*), etc.

Em suma, é decisivo para uma intervenção pedagógica e didática bem sucedida apreender bem de que maneira é que o professor, através de um “comportamento” linguístico competente e ajustado

pode desempenhar um papel modelador, motivador e dinamizador da interação em sala de aula, em geral, e do desenvolvimento da competência oral, em particular.

### 3. Propostas didático-metodológicas

Como se infere com evidência bastante da análise dos estudos referidos no parágrafo introdutório, a interação em sala de aula representa uma interação *sui generis*, em que, de acordo com Ellis (1994), os atos de fala aí produzidos são em menor quantidade e diferem em larga medida dos atos de fala mais comuns frequentes da comunicação em meio natural. Perante tal constatação, a didática comunicativa criou e continua a criar múltiplas atividades para estimular e simular situações comunicativas que não ocorrem naturalmente em sala de aula. E estamos convencidos da relevância dessas propostas.

No entanto, as propostas que adiante vamos propor e explorar visam dar cumprimento a outras oportunidades pedagógicas e intencionalidades didáticas específicas a que não se tem dado a atenção que seguramente merecem. As propostas que fazemos têm por base situações comunicativas autênticas que decorrem do processo de ensino-aprendizagem e em que a LE pode ser usada não só – o que é mais frequente – para treinar uma dada estrutura gramatical, um dado campo lexical ou uma determinada competência linguística mas sim para dar seguimento linguístico a necessidades de comunicação real por parte do aluno: há uma dúvida que se quer tirar, há uma informação que se quer dar, há uma opinião que se quer expressar... Estas são algumas das múltiplas “janelas de oportunidade” que a aula de LE oferece e que não podem ser descuradas. As propostas aqui trazidas centram-se assim em situações de comunicação verdadeiramente autênticas, que fazem parte integrante da comunicação em sala de aula e que, como também observa Bolitho (2008:6), raramente são postas ao serviço da aprendizagem da LE:

And while we seem to be very good at developing learners' fluency in social and everyday situations in terms of the initial level of communication (*'Can you tell me the way to ...?'; 'How much is ....?'; 'I'd like a cup of black coffee, please'*), we seem to be less good at helping them with the language needed to explore meaning or clear up misunderstandings which is ultimately equally or even more important to successful interpersonal communication beyond the confines of the classroom.

A questão que se coloca é então a de saber, por um lado, o que é que professores de LE podem fazer para que haja ocasiões em sala de aula, em que os alunos comuniquem – em LE – aquilo que, no contexto escolar de aprendizagem, e na perspectiva do aluno é relevante e significativo e, por outro, o que é que os professores de LE podem fazer para os apoiar nesse sentido. As propostas que passamos agora a apresentar dividem-se assim em duas áreas distintas, que constituem domínios centrais da comunicação na aula de LE: 1) a área do discurso instrutivo e 2) a área do discurso organizativo<sup>1</sup>. Os exemplos que apresentamos são todos eles retirados de manuais de Alemão LE, dada a nossa proximidade com esta área.

### 3.1. Discurso instrutivo

Estamos convencidos de que, no âmbito do discurso instrutivo (*classroom instruction*), o domínio por excelência da comunicação em sala de aula, há espaço para incentivar tanto a aprendizagem, como o uso real, autêntico da LE, nomeadamente através da criação de rotinas linguísticas-chave, essenciais à interação comunicativa em aula. Referimo-nos a expressões e frases curtas que os alunos podem adquirir e reproduzir sem grande esforço e que ajudam a regular e a estimular o processo de ensino-aprendizagem. Exemplo disso são as estratégias que visam assegurar a compreensão (dizer que não se entendeu, pedir para repetir, pedir para falar mais lentamente, pedir para explicar, traduzir, soletrar ou escrever, certificar-se de que se entendeu) ou as estratégias de discurso ou estratégias de cooperação (como por ex. introduzir e concluir um assunto, mudar de assunto, dar e tomar a palavra, sinalizar atenção), etc. No nosso entender, este «espólio» de atos de fala deveria ser construído a partir do primeiro dia em sala de aula e depois progressivamente ampliado.

Vejamos, de seguida, um exemplo, retirado da contracapa de um manual de Alemão LE, nível A1, que ilustra como este tipo de comunicação pode ser estimulado. Neste exemplo, são fornecidos ao aluno recursos linguísticos para que este possa dizer que não entendeu e para que possa pedir auxílio ao professor e/ou colegas, em caso de necessidade.

### Wie bitten Sie um Hilfe?



Ich verstehe das nicht.



Wie schreibt man das?



Was heißt das?



Wie spricht man das aus?



Was sollen wir tun?



Bitte helfen Sie mir.

Evans *et al* (2012: 193)<sup>2</sup>

Uma das diferenças entre a comunicação em sala de aula e a comunicação em meio natural reside, como vimos, nos padrões de interação. Em sala de aula, parece prevalecer o padrão: 1) *O professor inicia*; 2) *O aluno responde*; 3) *O professor comenta*, e isto é sobretudo válido para o discurso instrutivo. Mas, se é manifestamente importante fornecer aos alunos recursos linguísticos para que eles possam realizar os atos de fala típicos do seu «papel social», não é menos importante fomentar outros padrões de interação em sala de aula, em que se compense, de alguma forma, o duplo «handicap» a que o aluno está sujeito: o handicap social e o handicap linguístico. É, assim, fundamental tentar perceber de que modo se pode incentivar o aluno a intervir mais autonomamente na aula de LE. Cremos que sobretudo no âmbito do uso da LE como meio de comunicação (por oposição ao uso da LE como objeto de estudo) há muito terreno para explorar. Referimo-nos ao privilégio de que a aula de LE goza, na medida em que – e ao contrário da Matemática ou da Física ou da Biologia – permite abordar uma panóplia de temas, desde que ao serviço da aquisição da língua e cultura-alvos. Ora, neste domínio, pensamos que é possível que os alunos assumam um papel social menos assimétrico, na medida em que podem propor temas para debate, sugerir atividades, reportar conhecimentos adquiridos ou relatar experiências feitas, etc. Aqui, parece-nos claramente importante que o professor estimule a comunicação através das designadas *referential questions*, por forma a fomentar no aluno um maior *output*. Para além disso, é fundamental que o feedback do professor se centre no conteúdo da mensagem transmitida, reservando a correção gramatical para momentos específicos.

Ora, para apoiar este *output*, é importante dotar os alunos de recursos linguísticos que lhes permitam expressar uma opinião, fazer uma sugestão, concordar/discordar, chegar a um compromisso, etc.. E nesta matéria, pensamos que os materiais didáticos dispõem já de um grande número de propostas,

ainda que, de acordo com a nossa experiência, estejam raramente relacionadas com o contexto de aprendizagem. Vejamos um exemplo de uma tarefa de um outro manual de Alemão LE, neste caso para o nível B1, em que o aluno é chamado a tomar posição, a manifestar a sua opinião sobre assuntos diretamente relacionados com o contexto escolar.

**C3 LESEN**

**Lies die Forderungen: Bist du dafür verantwortlich? Oder: Sind die Politiker dafür verantwortlich? Was meinst du? Entscheide für jede Forderung und markiere den Balken wie im Beispiel.**

Viele von uns meinen, dass Politik von „denen da oben in der Hauptstadt“ oder „in Brüssel“ gemacht wird. „Wir da unten“ wünschen uns, dass „die Politik“ alle Probleme löst und kritisieren gleichzeitig, dass der einzelne Bürger die politischen Entscheidungen nicht beeinflussen kann. Wie hätten wir es denn gern? Die Bundeszentrale für Politische Bildung hat verschiedene Forderungen von Schülern zusammengestellt.

|  |  |
|--|--|
| 1 Gleiche Chancen für alle Schüler in der Bildung! |  |
| 2 Mehr Geld für Bildung!                           |  |
| 3 Mehr Mitbestimmung für Schüler!                  |  |
| 4 Keine Schuluniform!                              |  |
| 5 Kostenlose Schulbücher!                          |  |
| 6 Kleinere Klassen mit maximal 20 Schülern!        |  |
| 7 Gesünderes Essen in der Schulmensa!              |  |
| 8 Faires Verhalten gegenüber anderen Mitschülern!  |  |
| 9 Ordentlichere Klassenzimmer!                     |  |
| 10 Mehr Miteinander und kein Leistungsdruck!       |  |
| 11 Mehr Freizeit!                                  |  |
| 12 Mehr Medien im Klassenraum!                     |  |
| 13 Saubere Toiletten!                              |  |
| 14 ...   |  |

**C4 SPRECHEN**

**Vergleicht eure Ergebnisse in der Klasse: Seid ihr euch einig? Besprecht die Beispiele, bei denen ihr unterschiedliche Meinungen habt und tauscht eure Argumente aus. Macht auch Vorschläge, was getan werden könnte.**

*Ich denke, das geht uns nichts an.  
... müssen die Politiker entscheiden.  
Für ... sind wir nicht verantwortlich.  
Für ... tragen die Politiker die Verantwortung.*

*Ich denke, nur wir sind dafür verantwortlich.  
Um ... müssen wir uns kümmern.  
... geht die Politiker nichts an.  
... ist unsere Sache.*

*Ich bin der Meinung, dass beide etwas dafür tun müssen./  
dass beide die Verantwortung dafür tragen.*

*Das finde ich nicht.  
Da bin ich anderer Meinung.  
Da hast du unrecht!  
Das sehe ich nicht so.*

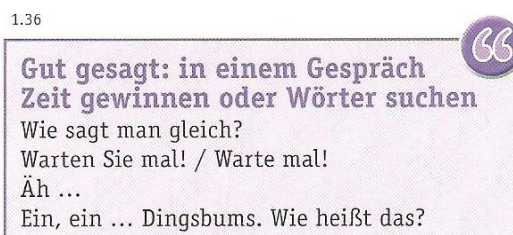
*Das finde ich auch.  
Da bin ich ganz deiner Meinung.  
Da hast du recht!  
Das sehe ich auch so.*

*Sie/Wir könnten doch...  
Ich finde, wir sollten ...  
Wir müssten auch ...  
Mein Vorschlag wäre ...  
Anstatt ..., sollten sie/wir ...  
Ich würde lieber ... als ...*

Neuner *et al* (2011: 88)<sup>3</sup>

Nesta atividade, parte integrante duma unidade dedicada ao tema da política, os alunos são levados a refletir sobre um conjunto de reivindicações (por ex. maior investimento na educação, maior cooperação entre alunos, etc.) e a expressar-se sobre a responsabilidade de agentes políticos e alunos nestas matérias, propondo medidas concretas. Para isso, é fornecido aos alunos um conjunto de recursos linguísticos com os quais podem organizar um pequeno debate, concordando ou discordando, fazendo propostas, etc.

Por outro lado, é importante dotar os alunos de estratégias compensatórias de comunicação, que lhes permitam mobilizar e equilibrar os seus recursos, de modo a estarem à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a situação comunicativa em causa. Alguns exemplos destas estratégias são a paráfrase, a sinonímia, a autocorreção, o uso de mímica e gestos, o recurso a outras línguas, etc. Também neste campo, pensamos que há ainda muito terreno por explorar, na medida em que são ainda raros os manuais que integram este tipo de estratégias. Vejamos, ainda assim, um dos exemplos que encontramos num dos manuais de Alemão LE, neste caso para o nível A2.



Dengler *et al* (2012: 31)<sup>4</sup>

Aqui, é apresentado ao aluno um breve conjunto de recursos linguísticos para que, numa conversação, possa lidar com a insegurança linguística, recorrendo a estratégias diversificadas, como o uso de interjeições como *äh* para preencher pausas, o uso de bordões linguísticos como *Dingsbums* para substituir palavras ou expressões que não lhe ocorrem no momento, ou o recurso a pedidos explícitos de auxílio (*Wie sagt man gleich?* ou *Wie heißt das?*, etc.).

### 3.2 . Discurso organizativo

O segundo domínio constitutivo da comunicação em sala de aula é o domínio organizativo (*classroom management*). De acordo com vários estudos citados por Chaudron (1988), apenas cerca de 75% do tempo de aula é dedicado aos conteúdos da disciplina, enquanto que os restantes 25% são despendidos com assuntos organizativos. Ora, se tivermos em conta, como já referimos, que todo e qualquer tema pode ser tratado em aula de LE em prol da sua aquisição, então reveste-se de toda a importância maximizar o uso da mesma nestes 25% de tempo de aula. Também nesta área acreditamos que há ainda muitas possibilidades de intervenção.

Mais ainda, acreditamos que o *input* fornecido pelo professor pode desempenhar aqui um papel ímpar de modelador, motivador e dinamizador da interação em sala de aula, em geral, e do desenvolvimento da competência oral dos seus alunos, em particular. Estamos convencidos que um professor que restrinja e faça restringir o uso da LE ao trabalho mais direto e formal com a língua (por ex. à leitura de textos ou à resolução de tarefas) e que recorra (e deixe recorrer) à língua materna (L1) sempre que há uma necessidade autêntica de comunicação (i.e. não simulada pelos materiais didáticos), transmite uma mensagem, na nossa opinião, errónea sobre a aprendizagem de LEs, nomeadamente a de que a comunicação na LE é algo artificial, usado apenas para verbalizar os mundos fictícios dos materiais didáticos e que as necessidades reais e autênticas de comunicação ocorrem necessariamente na L1.

Parece-nos, por isto, que nesta área existe uma enorme falta de propostas didático-metodológicas. É raro encontrar em materiais didáticos tarefas concretas em que questões de organização, típicas do contexto escolar, sejam abordadas. Referimo-nos aqui a atos de fala típicos da interação em domínio organizativo como por ex. lamentar e/ou justificar um atraso ou uma falta, reagir a uma crítica disciplinar feita pelo professor, negociar com o professor uma data para um teste, explicar como resolver um determinado problema técnico, etc. Vejamos agora uma proposta que aponta neste sentido e que foi retirada de um manual de Alemão LE para o nível A1.

**5** Vorschläge (!), Zustimmung (+) und Ablehnung (-) üben – Der Dialogbaukasten auf Seite 81 hilft.



Dialogbaukasten: Einen Ausflug planen

| ! Vorschläge !  | + Zustimmung +   | - Ablehnung -  |
|---|--|--|
| Ich schlage vor, wir fahren ...<br>nach Hamburg /<br>in die Berge /<br>an die Ostsee / ans Meer | Ja, das finde ich gut.<br>Ich möchte/will auch ...<br>Klasse, ich freue mich auf ...<br>Gute Idee!<br>Super! | Nein, das finde ich blöd.<br>Das finde ich nicht gut /<br>langweilig.  |
| Ich möchte ...  |  | - ! Gegenvorschläge ! -<br>Ich möchte lieber ...<br>Können wir nicht nach ...<br>fahren?<br>... finde ich viel besser. |

Funk *et al* (2002: 80f)<sup>5</sup>

Neste exemplo, os alunos são convidados a planear um passeio. Para isso, são-lhes disponibilizados recursos linguísticos vários, relativos a atos de fala como os de fazer uma proposta, concordar, recusar e fazer uma contraproposta.

#### 4. Conclusão e consequências

Em sintonia com Cullen (1998), defendemos que, mais do que proceder a uma replicação fiel das normas da língua-alvo no contexto escolar, é fundamental perceber o que, em sala de aula, é de facto comunicação autêntica para tirar o maior proveito possível dessas situações, dessas “janelas de oportunidades”, como lhe chamámos, pondo-as ao serviço da aprendizagem real e efetiva da LE.

Para isto, é fundamental – sobretudo em contexto de LE em que professor e alunos partilham da mesma L1 – um enorme espírito de vigilância e determinação por parte do professor, no sentido de

fazer da LE a principal língua de interação em sala de aula. Para além disso, e por certo não menos importante, é o amplo domínio da LE por parte de professores. Estamos, no entanto, cientes de que este amplo domínio não significa necessariamente o domínio da linguagem de sala de aula em LE. Em geral, esta não é algo que se adquira no âmbito da disciplina de LE ou da didática da LE no ensino superior, ou ainda algo que se aprenda durante uma passagem pelo país da língua-alvo. Em jeito de conclusão, deixaríamos, por isso, aqui o repto para o desenvolvimento de uma formação linguística de professores, inicial e contínua, aplicada e aplicável ao fim específico do ensino de LE, que tenha em conta e dê resposta adequada às exigências linguísticas inerentes à profissão de professor de LE. Estamos convencidos de que sem professores determinados, que façam uso sistemático da competência oral – em LE –, tanto no domínio instrutivo, como no domínio organizativo, falando sobre a língua, ou usando-a como meio de comunicação para abordar outros temas, o desenvolvimento da competência oral por parte dos alunos continuará uma meta muito almejada mas dificilmente atingida.

## Referências bibliográficas

- BOLITHO, Rod (2008), «Teacher talk and learner talk», Graz: European Centre for Modern Language. URL: <http://archive.ecml.at/mtp2/GroupLead/results/Lucru/4/Rod.pdf> «25.7.2013)»
- CHAUDRON, Craig (1988), *Second language classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CULLEN, Richard (1998), «Teacher talk and the classroom context», *ELT Journal*, 52(3), pp. 179-187.
- DENGLER, Stefanie *et al* (2012), *Netzwerk. Kurs- und Arbeitsbuch A2/1*. Berlin *et al*: Langenscheidt.
- EDMONDSON, Willis (2009), «Konversationsanalyse und Lehrerverhalten im Fremdsprachenunterricht», in JUNG, Udo O. H. (Ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 5ª. edição. Frankfurt a.M. *et al*: Peter Lang, pp. 51-57.
- EDMONDSON, Willis & HOUSE, Juliane (2000), *Einführung in die Sprachlehr- und lernforschung*, Basel: Francke UTB.
- ELLIS, Rod (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- EVANS, Sandra *et al* (2012), *Menschen. Kursbuch A1*. Ismaning: Hueber.
- FUNK, Hermann *et al* (2002), *Geni@l. Kursbuch A1*, München: Langenscheidt.
- HENNIG, Mathilde (2006), *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*, Kassel: Kassel University Press.
- KRASHEN, Stephen (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- KUMARAVADIVELU, B. (1993), «Maximizing learning potential in the communicative classroom», *ELT Journal*, 47(1), pp. 12-21.
- LEGUTKE, Michael & THOMAS, Howard (1991), *Process and Experience in the Language Classroom*, Harlow: Longman.
- LIU, Dilin *et al* (2004), «South Korean High School English Teachers' Code Switching: Questions and Challenges in the Drive for Maximal Use of English in Teaching», *TESOL Quarterly*, 38(4), pp. 605-638.

- LONG, Michael (1983), «Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning», *Applied Linguistics*, 4, pp. 126-141.
- LONG, Michael (1997), «Focus on form in task-based language teaching», Fourth Annual McGraw-Hill Satellite Teleconference. <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>  
«25.7.2013»
- NEUNER, Gerhard *et al* (2011), *Deutsch.com. Kursbuch B1*, Ismaning: Hueber.
- NUNAN, David (1987), «Communicative language teaching: making it work», *ELT Journal*, 41(2), pp. 136-145.
- O'NEILL, Robert (1998), «The myth of the silent teacher», *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45(4), pp. 369-375.
- SIEBERG, Bernd (2013), *Sprechen lehren, lernen und verstehen. Grammatik und Übungen zu Ausdrucksweisen und Strukturen mündlicher Kommunikation. Stufenübergreifendes Studien- und Übungsbuch für den DaF Bereich*. Heidelberg: Groos.
- SWAIN, Merrill (1985), «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», in S. GASS & C. MADDEN (Eds.): *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 235-253.

## NOTAS

<sup>1</sup> Embora este artigo se centre em propostas de caráter didático-metológico para o fim específico de desenvolver a competência oral dos alunos em geral, e a oralidade em sala de aula, em particular, não deixa de assumir igual relevância a questão da autenticidade do *input* oral que se apresenta aos alunos. Se se trata de desenvolver a competência oral, importa então facultar aos alunos um *input* que tenha em conta as características próprias da fala, bem distintas das da escrita. É precisamente neste sentido que vão as propostas de linguistas como Hennig (2006) e Sieberg (2013), que há já vários anos fazem investigação nesta área. Espera-se que o trabalho destes autores se venha a refletir futuramente na elaboração de manuais de Alemão LE e, mais concretamente, na seleção e didatização de textos áudio, e na elaboração de tarefas e exercícios conducentes ao desenvolvimento da competência oral.

<sup>2</sup> Título: *Como é que pede ajuda?*; Imagens (por ordem): *Não estou a perceber. Como é que isso se escreve? O que é que isto significa? Como é que isto se pronuncia? O que é que temos de fazer? Ajude-me por favor.* (tradução nossa).

<sup>3</sup> **C3. Leitura.** *Lê as reivindicações: És responsável por isso? Ou são os políticos que são responsáveis? O que te parece? Dá uma resposta para cada uma das reivindicações e marca-as a cores, de acordo com o exemplo. Muitos de nós julgam que a política é feita pelos “lá de cima da capital” ou “de Bruxelas”. “Nós, cá em baixo” desejamos que “a política” resolva todos os problemas e criticamos, ao mesmo tempo, que o cidadão comum não tenha qualquer influência sobre as decisões políticas. Mas afinal o que é que queremos de facto? O centro federal para a educação política fez uma súmula das reivindicações por parte de alunos. 1) Igualdade de oportunidades para todos os alunos na área da educação!; 2) Maior investimento na educação!; 3) Maior poder de decisão para os alunos!; 4) Fim do uso do uniforme!; 5) Manuais escolares gratuitos!; 6) Turmas mais pequenas com um máximo de 20 alunos!; 7) Comida mais saudável na cantina!; 8) Comportamento justo para com os colegas!; 9) Salas de aula arrumadas!; 10) Maior cooperação entre alunos e menos pressão relativamente ao aproveitamento escolar!; 11) Mais tempo livre!; 12) Mais tecnologias na sala de aula; 13) Casas de banho limpas!; 14) ...* **C4. Fala.** *Comparem os vossos resultados na turma: São da mesma opinião? Discutam sobre os exemplos em que têm opiniões diferentes e troquem os vossos argumentos. Façam propostas acerca do que poderia ser feito. **Círculo, à esquerda:** Eu acho que isso não tem nada a ver connosco.; Os políticos é que têm de decidir...; Nós não somos responsáveis por...; Os políticos é que têm de assumir a responsabilidade de...; Eu acho que só a nós é que nos cabe a responsabilidade de...; Nós é que temos de tratar de...; ...não tem nada a ver com os políticos; ...é assunto nosso.; **Círculo à direita, em cima:** Não acho. Sou de outra opinião. Não tens razão. Vejo isso de outra maneira.; Também acho. Sou completamente da tua opinião. Tens razão. Também sou dessa opinião. **Círculo à direita, em baixo:** Eles/Nós poderíamos...; Acho que nós deveríamos...; Também acho que deveríamos...; A minha sugestão seria...; Em vez de..., eles deveriam / nós deveríamos... Eu preferiria... do que... (tradução nossa).*

<sup>4</sup> Bem dito: ganhar tempo numa conversa ou procurar a palavra certa. Como é que se diz mesmo? Espere!/Espera! Ah... Um, uma... cena. Como é que se diz? (tradução nossa).

<sup>5</sup> Treinar propostas (!), concordância (+) e recusa (-) - A caixa de diálogo na página 81 serve de auxílio. Caixa de diálogo: planejar um passeio; balão 1: *Eu sugiro que vamos...*; balão 2: *Sim, isso...*; balão 3: *Não, isso é um disparate, prefiro....* **!Propostas!** *Sugiro que vamos... a Hamburgo / às montanhas / ao mar báltico / até ao mar... Eu queria...; + Concordância + Sim, acho bem.; Eu também queria/quero...; Fixe, estou deserto para...; Boa ideia! Fixe!; - Recusa - Não, isso é um disparate! Isso não acho bem/é aborrecido. ! Contrapropostas ! Eu preferia...; Não podemos ir antes a...; Acho muito melhor.... (tradução nossa).*

# The Role of Speaking in Task Based Learning

Carolyn Leslie

Universidade Nova de Lisboa

## Introduction

The history of second and foreign language instruction in the last century could be described as a search for more effective ways of teaching, and the commonest solution to problems in language teaching has often been the adoption of new teaching methods or approaches. Some of these include the Direct Method, the Audiolingual Method, Total Physical Response, Situational Language Teaching and Suggestopedia. Communicative Language Teaching (CLT) however, was the approach adopted by mainstream teaching and continues to be the approach of choice in language teaching today (Richards & Rogers, 2001:244). CLT aims to develop the ability of learners to use language meaningfully and appropriately in the construction of discourse. Contrary to earlier methods, which were based on a view of language as a set of phonological, lexical and grammatical systems, CLT drew on Halliday's functional model of language and Hymes' theory of communicative competence (Ellis, 2003: 27) and proposed that real communication through activities where language was used to carry out meaningful tasks promoted learning, and that language that was meaningful to the learner supported the learning process.

However, a quick glance through any ELT publisher's catalogue is proof of the fact that most coursebooks today, although claiming to be communicative in nature, are based on firstly acquiring the structural system of the language, then learning how to use this system to communicate, which has been described as a «weak» version of CLT (Ellis, 2003: 28), and which is similar to earlier methods. Teaching this version of CLT has traditionally used the present-practice-produce (PPP) methodological approach in which the language to be studied is presented by the teacher, students then practice this language in a controlled manner e.g. through gapfills or repetition, followed by the production stage where learners are expected to produce the language studied in a freer practice activity. Implicit in this methodology is the idea that it is possible to lead learners from controlled to automatic use of one or two specific forms, either grammatical structures or functional realizations,

by the use of carefully controlled exercises (Willis and Willis, 2007: 4). However this view of language learning is not supported by Second Language Acquisition (SLA) research, which suggests that learners do not accumulate structures sequentially. Rather second languages are acquired when learners process language input in interactional situations. Through interaction, the learners' interlanguage system gradually develops, with grammatical features such as negatives taking months or even years before they are successfully automatized. (Saville-Troike, 2006: 176). As Skehan (1996:18) comments:

The underlying theory for a PPP approach has now been discredited. The belief that a precise focus on a particular form leads to learning and automatization (that learners will learn what is taught in the order in which it is taught) no longer carries much credibility in linguistics or psychology.

Despite this, PPP has proved to be highly durable perhaps because it allows teachers to keep control of the classroom and reinforce their power over students, as suggested by Skehan (1996).

### **Task Based Learning**

TBL can be thought of as a recent version of a communicative methodology based on current theories of second language acquisition which has drawn extensively on the work of SLA researchers such as Crookes and Gass (1993), Ellis (2003), Garcia Mayo (2007) and Samuda and Bygate (2008). The primary unit for designing a language course and planning an individual TBL lesson is the task, of which there are a number of definitions. Ellis (2009:223) states that to be a task, an activity must satisfy the following criteria:

- a) The primary focus is on meaning.
- b) There should be some type of «gap» between learners which creates a need to exchange information, which could be factual information or an exchange of opinions.
- c) Learners use the language they have at their disposal to complete the activity

d) The task should have a sense of completeness and be able to stand alone as a communicative act in its own right. In other words, the outcome of the task is not expressed in terms of language, but of task completion.

Some key ideas of TBL, as summarized by Feez (1998: 17) are that the focus on the classroom is on process rather than product, that tasks give emphasis to meaning and communication, that learners learn through interaction, that tasks may be those needed in real life (for example using the telephone) or may be pedagogical in nature (for example an information gap activity), and that task based syllabuses are ordered according to the degree of difficulty of the task. It is also assumed that tasks provide both the input and output processing necessary for language acquisition and that lexical units, for example lexical phrases, sentence stems, collocations and prefabricated routines, are central in language use and language learning (Richards & Rogers, 2001: 227).

Just as there are a number of definitions of tasks, so there is no single way of doing TBL. In this paper I will be referring principally to the approach set out by Jane Willis (1996) and Dave and Jane Willis (2007). Here, in direct contrast to the PPP approach, the teacher provides the opportunity for learners to use the language as much as possible in class for genuine communication (Willis & Willis, 2007:4). In their opinion, during meaning-focused activities, learners themselves focus on language when they consider what forms they should use. They may clarify these doubts with a teacher, or the teacher could recast an erroneous utterance, supply words or help learners shape their message. This, they name «Focus on language». «Focus on form» they define as the exemplification, explanation and practice of specific forms which occur in the course of a task. This could occur when the teacher corrects a learner, or could happen during a stage of the lesson when the teacher engages the learners in the study of specific lexical or grammatical forms, probably after the task has been completed, termed the Language focus stage (Willis & Willis, 2007: 25). In this way a focus on meaning, language and form are of importance in the TBL classroom. In the TBL classroom, trying to communicate through the spoken language is considered the basis for second language acquisition and although a task based approach can also be used to teach the skills of reading and writing, it is to the teaching of oral skills that I now turn my attention.

## **The Task Based Learning Framework**

In her book on TBL Jane Willis (1996: 155) suggests a framework of activities for the TBL classroom which comprises of a pre-task, a task cycle, which is itself further broken down into the task, planning and report stages, and a final Language focus stage.

In the pre-task stage, the teacher introduces the topic, helps learners recall topic related words and phrases, preteaches any unknown vocabulary which may appear in a text and uses activities which help rehearse this language in a stimulating way. This could be through memory challenge, odd one out or mind-map activities. The objective of this is to boost students' confidence in completing the task. The teacher then gives the task instructions, and could demonstrate the task with a good student or play an audio or video recording of fluent speakers doing the same type of task (Willis, 1996: 42-45), although, depending on the nature of the task, this could occur at the end of the task cycle. This exposes learners to real-time interaction, rich in the words and phrases that sustain speech and link ideas together, the type of interaction that Willis claims is absent from controlled, scripted tapescripts in most coursebooks.

The first stage of the task cycle is the task itself, where learners work in pairs or small groups to achieve the goals of the task. Some examples of tasks are information exchange activities, problem solving or opinion exchanging discussions, fact-finding activities to research and collect information to present, or exchanging personal stories. The teacher's role here is to observe, encourage, control time, but help only if there is a major breakdown in communication (Willis, 1996: 54). During the task phase, learners will have developed their fluency but there is a need to stretch learners' language development and internalize grammar. This is achieved during the planning stage, where learners prepare to report to the class how they did the task and rehearse what they will say, and the report stage itself, where they present their spoken reports to the class, for example giving an oral presentation on a personal experience or reporting on their opinions on a topic. During the planning stage, the teacher's main role is as language adviser, encouraging learners to correct themselves, responding to learners' queries, and selectively correcting errors. In this way, the teacher reacts to whatever language emerges as important and then helps learners address the gap. This ensures that during the report stage, the language used by learners should be significantly better than the original task as they have now had the opportunity to notice the gaps and focus on accuracy and appropriacy.

Only after this report stage does the focus of the lesson move from meaning to explicit language instruction. In the language focus stage, the teacher leads learners in consciousness-raising activities which focus on the language forms used or needed during the cycle, the meanings of which are now familiar. During this stage learners have the opportunity to systematize the grammar they already know, make and test hypotheses, and expand their lexical repertoire. Reading texts and tapescripts are often used for language analysis activities and tapescripts can also be used to focus on phonological features such as intonation, stress and individual sounds. A variety of analysis activities can be used before turning learners' attention to practice activities. Analysis activities could focus on semantic concepts and could involve learners finding phrases which refer to time or people, or could focus on words or parts of words, for example phrasal verbs, or could ask learners to identify categories of meaning and use, for example, finding clauses ending in -ing which describe someone or something (Willis,1996:107). Practice activities include gapped texts for learners to complete or reformulation and reconstruction tasks such as dictogloss which induce learners to notice the gap between their linguistic system and the target language system and restructure their underlying interlanguage (Thornbury, 1997). In this way the Willis approach pushes learners to attend to specific structures which result in more accurate performance, what Loschky and Bley-Vroman's term the «efficiency» condition (1993: 132). Teachers further help learners address the gap which has been noted between the meanings they wish to express and the language they have at their disposal, thus allowing language analysis, systematization and consolidation to take place after their interlanguage has been restructured. Appendix 1 shows a lesson plan for a task based oral lesson at level B2.

### **Tasks and Oral Skills**

Second language acquisition research suggests that; «[...] naturalistic exposure to and use of language were prerequisites for development [...] the naturalistic use has to come first and is necessary to drive forward interlanguage». (Skehan, 2003: 1).

And Hatch (1978: 404) states that; «One learns how to do conversations, one learns how to interact verbally, and out of this interaction, syntactic structures are developed».

In TBL, the active involvement of the learner is central to the approach. Learners learn by using the language, so they learn speaking skills by speaking, and the transmission approach to education, in

which the learner acquires knowledge passively from the teacher, is rejected. When learning to speak, language learners strive for fluent, accurate and pragmatically effective use of the target language and by considering how production plays a role in acquisition we can better understand how learners achieve this goal.

Cognitive models of language learning (Long, 1996) suggest the use of repetition, confirmation checks, comprehension checks and clarification requests form the basis for language learning, rather than only being a forum for practice of language features and the idea is expressed in the Interaction Hypothesis:

Negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the [...] more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways. (Long,1996:451)

In this way learners, through checking and clarifying problem utterances, may come to attend to a discrepancy between their (imperfect) knowledge of the second language and correct forms, and such interaction also gives the learners the opportunity to incorporate new language into their discourse, receive comprehensible input and generate comprehensible output. Accordingly, the more learners negotiate for meaning, the more opportunities they have to learn. The importance of not only input but also output in L2 learning was described by Swain (1995) in her Output hypothesis on the basis of results of research carried out on students in French-medium instruction. These students achieved comprehension abilities in French as a second language that were close to native speakers, but their productive skills were far weaker. Most researchers would agree that output is necessary for learners to increase fluency, and to learn to use their interlanguage confidently and routinely. Swain's Output Hypothesis however goes beyond this and states that:

Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended nondeterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Output, thus, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology. (1995: 128)

So output is important because it requires learners to impose syntactic structure on utterances, but Swain suggests that it may also be significant in hypothesis testing and automaticity. Interacting in the target language gives learners the opportunity to experiment with new language and receive either positive or negative feedback from their interlocutor. It also gives learners the practice they

need to turn the relatively laboured output of the elementary learner to the more fluent production of more advanced learners, that is, it for language to become routinized. Studies carried out on the role of output and vocabulary acquisition (Ellis & He 1999, de la Fuente 2002) seemed to show clear benefits when students were pushed to produce target language utterances.

The idea that the learner's attention to specific parts of the language may lead to new language being incorporated into the learner's developing language system or that attention promotes the restructuring and modification of existing knowledge has been investigated in second language acquisition research. The theory that input and interaction lead to intake, has been put forward by Schmidt (1994) as a result of his own experience of learning Portuguese. He suggests that noticing, or the voluntary or involuntary registering of some stimulus, «for example when one notices the odd spelling of a new vocabulary word,» (Schmidt, 1994: 17) leads to learning and using the feature and anecdotal and empirical evidence suggests that learners are indeed capable of noticing mismatches (Schmidt 1994).

Socio-cultural theories, based principally on the work of Vygotsky, Leontiev and Wertsch, have also been suggested to explain second language acquisition. Here, new developmental stages are first accomplished with the help of others in a social environment and can then become intrapsychological accomplishments. Ellis (2003: 176) claims that «the essence of a sociocultural theory of mind is that external mediation serves as the means by which internal mediation is achieved». Sociocultural theorists take the view that development is more taking part in a social activity than acquiring knowledge. Here «the distinction between 'use' of the L2 and 'knowledge' of the L2 becomes blurred because knowledge is use and use creates knowledge» (Ellis, 2003: 176). Sociocultural theory therefore sees language learning as being based in interactions with some researchers believing that learning does not occur through interaction, but that interaction *is* learning (Swain & Lapkin 1998: 321).

In the language classroom this means that learners manifest new language while interacting with others, and this is eventually internalised so learners can use these new forms and functions autonomously, that is, the individual is now capable of self regulation. Unskilled learners in the classroom require the guidance of teachers or more skilled others through supportive dialogue which helps them through successive steps of a problem that he or she cannot perform alone termed scaffolding (Wood, Bruner & Ross 1976). Research carried out on group interactions have shown

that learners do indeed support each other during oral production by providing assistance and expressing interest and encouragement (Foster & Ohta, 2005: 402). Donato, (1994: 44) shows how, when engaged in a group activity with a focus on form, learners were able to produce a complex form which no single member of the group could have produced individually. In these ways, the opportunity afforded by TBL for learners to interact in pairs and small groups provides ample opportunities for language acquisition through the above mentioned processes.

### **Criticisms of Task Based Learning**

As Task based learning challenges mainstream views about language teaching, it is not surprising that it has been subjected to criticism from teachers and educators who favour a more traditional approach. Some argue that communication tasks are not a valid basis for a syllabus (Bruton, 2002; Swan, 2005), that interaction in TBL is impoverished and will not promote acquisition (Seedhouse, 1999), or that it is difficult to implement in certain cultural situations (Carless, 2007). These and other criticisms have been addressed by Ellis (2009). He suggests that the claim that TBL «outlaws » the grammar syllabus (Swan, 2005) is unjust, as teaching is more than simply the syllabus, and the implementation of the syllabus in the classroom inevitably leads to attention to form which, in practice, may occur at any stage of the task cycle using a variety of techniques such as recasts or short grammar explanations, what Willis (2007) terms «focus on language». The claim that the interaction in the TBL classroom does not promote acquisition has been put forward by researchers such as Seedhouse (1999) who uses the following example from Lynch (1989) to illustrate his point.

L1: What?

L2: Stop.

L3: Dot?

L4: Dot?

L5: Point?

L6: Dot?

LL: Point, point, yeh.

L1: Point?

L5: Small point.

L3: Dot

Although it could be argued that this interaction is indeed impoverished, Ellis (2009, 229) draws our attention to the fact that the nature of interaction in the TBL classroom depends on the design and implementation of the task and the proficiency level of the students themselves. The above interaction, which takes place amongst beginners, could help develop their strategic competence with more advanced learners performing more complex tasks and subsequently producing more complex language. Lastly some researchers have criticised TBL, suggesting that practical difficulties exist. Carless (2004; 2007), reporting results of a study of TBL in elementary classrooms in Hong Kong claimed that this approach led to the widespread use of L1, little L2 production and discipline challenges for teachers, suggesting this could have arisen due to the cultural context in which it was implemented. However, McDonough and Chaikitmongkol (2007), reporting results from a study of TBL in a university in Thailand found that this pedagogical approach increased learner independence and led students to recognize that their course was relevant to their academic needs, suggesting that the failure of this methodology in Hong Kong could have been due to factors such as the proficiency level of students or preparation of teachers.

Having taught adult learners using a task based approach for over ten years I can see how effective it is in giving learners the oral skills they need for their lives. Students themselves note the benefit of being given every opportunity to use the target language either through interactions with the teacher or with fellow students, and comment on how it has improved their fluency. A focus on form however is also important to improve accuracy of grammar and appropriacy of vocabulary. It remains to be seen whether classroom research can prove the efficacy of this approach.

## References

- BRUTON, A. (2002), «From tasking purposes to purposing tasks», *ELT Journal*, 56, Oxford: Oxford University Press, pp. 280-288.
- CARLESS, D. (2004), «Issues in teachers' reinterpretation of a task-based innovation in primary schools», *TESOL Quarterly*, Hoboken NJ: Wiley Blackwell 38, pp. 639-662.
- CARLESS, D. (2007), «The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong», *System*, 35, Amsterdam : Elsevier, pp. 595-607.
- CROOKES, G., & GASS, S., (1993), *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice*, Clevedon: Multilingual Matters.
- De la Fuente, M.J. (2002) « Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary», *Studies in Second Language Acquisition*, 24, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 81-112.
- DONATO, R. (1994), «Collective scaffolding in second language learning,» in J. Lantolf and G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, NJ: Ablex, pp. 33-56.
- ELLIS, R. (2003), *Task Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2009), «Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings», *International Journal of Applied Linguistics*, 19, Oxford: Blackwell, pp. 221-246.
- ELLIS, R., and HE, X. (1999), «The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings», *Studies in Second Language Acquisition* 21, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 285-301.
- FEEZ, S. (1998), *Text-Based Syllabus Design*, Sydney: National Centre for English Teaching and Research.
- FOSTER, P., & OHTA, A.S. (2005), «Negotiation for Meaning and peer Assistance in Second language Classrooms», *Applied Linguistics*, 26, Oxford: Oxford University Press, pp. 402-430
- GARCÍA MAYO, M.P. (2007), *Investigating tasks in formal language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- HATCH, E. (1978), *Second language Acquisition: A book of readings*, Rowley, Mass: Newbury House.
- LONG, M.H. (1996), «The role of the linguistic environment in second language acquisition», in W. Ritchie and T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 413-468.

- LOSCHKY, L., & BLEY-VROMAN, R. (1993), «Grammar and Task-Based Methodology» in G. Crookes and S. Gass (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, *Multilingual Matters 93*, Philadelphia: Multilingual Matters, pp.123-163.
- LYNCH, T. (1989), «Researching teachers: behaviour and belief», in C. Brumfit and R. Mitchell (eds.), *Research in the language classroom*, London: Modern English Publications and the British Council.
- McDONOUGHT, K & CHAIKITMONGKIL, W. (2007), «Teachers' and learners' reactions to a task based EFL course in Thailand», *TESOL Quarterly*, 41, Hoboken NJ: Wiley Blackwell, pp. 1071-1132.
- RICHARDS, J., and ROGERS, T. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SAMUDA, V and BYGATE, M. (2008), *Tasks in second language learning*, Basingstoke; Palgrave Macmillan.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006), *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, R. (1994), «Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics», *AILA Review*, 11, Amsterdam: John Benjamins, pp.11-26.
- SCHMIDT, R and FROTA S. (1986), «Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner» in R. Day(ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- SEEDHOUSE, P. (1999), «Task as research construct», *Language Learning*, 55, Oxford: Oxford University Press, pp.533-570.
- SKEHAN, P. (1996), «Second language acquisition research and task-based instruction», in J. Willis and D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford: Heinemann, pp.17-30.
- SKEHAN, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (2003), «Task-based instruction», *Language Teaching*, 36, Cambridge: Cambridge University Press, pp.1-14.
- SWAIN, M. (1995), «Three functions of output in second language learning», in G. Cook and B. Siedlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, Rowley, MA: Newbury House, pp.125-144.
- SWAIN, M., & LAPKIN, S. (1998), «Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together», *The Modern Language Journal*, 82, Hoboken NJ: Wiley Blackwell, pp.320-337.

SWAN, M. (2005), «Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction», *Applied Linguistics*, 26, Oxford: Oxford University Press, pp. 376-401.

THORNBURY, A. (1997), «Reformulation and reconstruction: tasks that promote ‘noticing’», *ELT Journal*, 51, Oxford: Oxford University Press, pp. 326-335.

WILLIS, J. (1996), *A Framework for Task-based Learning*, Harlow: Longman Pearson Education.

WILLIS, D., and WILLIS, J. (2007), *Doing Task-based Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

WOOD, D., BRUNER, J., and ROSS, G. (1976), «The role of tutoring in problem solving», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, Hoboken NJ: Wiley-Blackwell, pp. 89-100

**Appendix A An example of a TBL speaking task at B2 level**

**1. Pre-task**

Discuss with students the idea of evening classes for adults. Are these common in their country? Pre-teach/ elicit useful vocabulary, e.g. flower arranging courses, aerobics classes etc. Students read short texts advertising various evening classes and talk to their group about which courses they would and wouldn't like to take and why.

**2. Task**

Students are asked to present two evening courses to the rest of the class. They work together in small groups to choose 2 from the titles below or invent some of their own. They decide how to sell these courses to their classmates and complete the table below with information to present.

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Flower arranging   Salsa dancing   Stress management   Food and wine       |  |  |  |
| Adult drama   Kickboxing for beginners   Nails   Tattooing                 |  |  |  |
| Looking after your pets   Fashion design   Public speaking                 |  |  |  |
| Embroidery for all   New Year wellbeing   Cake decorating   Clothes making |  |  |  |
| <b>Name of course</b><br>(try to make it snappy)                           |  | <b>Name of course</b><br>(try to make it snappy) |  |
| <b>Duration</b>  |  | <b>Duration</b>                                  |  |
| <b>Days and times</b>  |  | <b>Days and times</b>                            |  |
| <b>Cost</b>  |  | <b>Cost</b>                                      |  |

During this stage the teacher's role is to observe, encourage and keep learners on task.

### 3. Planning

During the planning stage students prepare in groups how to present their courses to the rest of the class. They rehearse what they will say. The teacher's role is that of language advisor who helps students self correct and reshapes their messages.

### 4. Report

Students now present their ideas to the rest of the class. Tell students how long to talk – no reading notes. The rest of the class listens and at the end votes for the most attractive courses. The teacher's role here is then to give feedback on language and content.

### 5. Language focus

Students refer back to the original articles they read and the teacher asks them to identify all the adjectives used, which they then use to complete the table below (already completed here). Students then work together to provide the noun form of the adjective.

| Noun | Adjective   | Noun | Adjective     |
|------|-------------|------|---------------|
|      | adventurous |      | fashionable   |
|      | humorous    |      | knowledgeable |
|      | dramatic    |      | memorable     |
|      | energetic   |      | musical       |
|      | poetic      |      | theatrical    |
|      | ambitious   |      | valuable      |
|      | artistic    |      | skilful       |
|      | profitable  |      | successful    |
|      | famous      |      | glorious      |

Language work could also focus on prepositions used in expressions in the texts such as;

**Have you ever dreamt \_\_\_\_\_ being the most fashionably dressed person in your street?**

Students then complete sentences such as those below using the appropriate preposition.

- a) Look \_\_\_ the wonderful clothes previous students have made.
- b) Rush and apply \_\_\_\_\_ this course now – places are limited!

# Uma compreensão etnometodológica do trabalho de aprender vocabulário de uma língua adicional na fala-em-interação

Maria de la O López Abeledo

Universidade Internacional Menéndez Pelayo Santander, Espanha

## Introdução

A aprendizagem de vocabulário de uma língua adicional<sup>1</sup> (Schlatter & Garcez, 2009: 127) na fala-em-interação de sala de aula pode ser compreendida como um trabalho realizado pelos participantes, como uma sequência de ações, observável através da análise multimodal de segmentos de interação. Apresento nestas páginas tal compreensão da aprendizagem, que é fundamentada na visão etnometodológica dos fatos sociais e do uso da linguagem natural, e na análise de dados pertencentes a um corpus de 24 horas de registo audiovisual gerado em aulas de Espanhol de um curso de línguas no Brasil.

Exponho, em primeiro lugar, o fundamento dessa compreensão, delineando alguns conceitos da Etnometodologia (Garfinkel, 1967; Garfinkel & Sacks, 1970), para, a seguir, definir a abordagem analítica adotada, explicando os fenômenos interacionais descritos na literatura da Análise da Conversa (Sacks *et al.*, 1974; Schegloff *et al.*, 1977) que são relevantes para a análise dos dados selecionados para este trabalho.

Na seção analítica apresento as evidências empíricas que permitem descrever a aprendizagem de língua adicional como um trabalho interacional e intersubjetivo, que as pessoas fazem acontecer na fala. Após essa descrição, concluo com algumas considerações finais acerca da análise realizada, da compreensão de aprendizagem alcançada e da contribuição deste tipo de análise para a área de pesquisa de aprendizagem de línguas adicionais.

## O fundamento etnometodológico

A Etnometodologia propõe um paradigma para o estudo dos fatos sociais que tem caráter interpretativo e que diverge do paradigma normativo de outras abordagens sociológicas. Consiste no estudo dos etno-métodos, isto é, os métodos dos membros da sociedade para realizar e atribuir sentido às suas ações. Neste paradigma, a perspectiva dos atores sociais, ou seja, as compreensões da realidade que em conjunto alcançam e exibem nas suas atividades cotidianas, torna-se elemento central para a descrição da realidade social. Os factos são entendidos como sequências de ações, ou seja, como um trabalho realizado sem descanso pelos membros da sociedade para manterem a intersubjetividade ou entendimento comum acerca do que fazem em conjunto. Devido a esse caráter procedimental dos fatos sociais, o pertencimento a uma coletividade define-se pelo domínio da linguagem natural, pois é na interação pelo uso da linguagem onde os membros constroem um mundo conhecido em comum. O domínio da linguagem natural observa-se no recurso ao senso comum para compreender as falas dos outros enquanto ações «visivelmente-rationais-e-relatáveis-para-todos-os-efeitos-práticos» (Garfinkel, 1967: vii) no desenvolvimento de uma atividade em curso. Assim, a competência no uso da linguagem é inseparável do pertencimento a uma coletividade, e ambos são entendidos não como capacidades ou estados dos indivíduos, mas como o trabalho intersubjetivo de produzir e interpretar ações, de uma maneira que os membros compreendem entre si como racional, para levar a cabo as atividades cotidianas.

Esta visão situa a competência no uso da linguagem no plano da ação. Falar é agir no mundo. Interagir pelo uso da linguagem é construir e manter um mundo em comum. As ações das pessoas têm caráter reflexivo em dois sentidos: simultaneamente refletem e produzem contextos de ação. Isto é, na microanálise, cada ação em uma sequência de interação reflete uma compreensão (da perspectiva dos atores) do que está a ser feito com a ação anterior e, ao mesmo tempo, cria um contexto para a seguinte ação. Essa microanálise permite observar a produção do macrocontexto *in situ*, pois cada ação reflete a normalidade ou normatividade com relação à qual essa ação é justificável, e tem um reflexo na produção intersubjetiva de uma situação determinada, compreensível como, por exemplo, uma aula de Espanhol. As pessoas, portanto, com as suas ações, produzem, modificam ou mantêm um entendimento comum acerca das atividades, contextos e instituições que constituem a sua realidade social.

Ao considerar o uso da linguagem uma forma de ação, o contexto de fala não fica limitado aos referentes físicos no tempo e no espaço, mas abrange também o entendimento do que está a ser feito. A própria indicialidade da linguagem, aliás, adquire dessa perspectiva um caráter radical, no sentido de não estar restringida a determinados elementos linguísticos (pronomes, dêiticos, etc.), mas ser intrínseca a qualquer elemento linguístico. Este caráter radicalmente indicial da linguagem implica que os recursos linguísticos se ajustam sempre de maneira inexata e aproximada aos referentes, dado que é o trabalho interpretativo das pessoas no uso da linguagem em interação o que produz a inteligibilidade desses recursos. Mediante esse trabalho, as pessoas dão a entender, com as palavras que escolhem, algo diferente de outras coisas que poderiam estar a dizer com as mesmas palavras. O que está a ser dito e feito com uma fala é definido pela sua localização em uma sequência de ações, os referentes e entendimentos alcançados interacionalmente são contingentes, provisórios, adequados ao momento da sua produção e suscetíveis de modificação, retrospectivamente, com o andamento da interação. É por essa indicialidade radical da linguagem natural que, por exemplo, em conversas em *lingua franca*, isto é, uma língua que não é a língua de socialização habitual de nenhum dos interagentes, eles podem vir a utilizar palavras que não são utilizadas pelos falantes habituais dessa língua, ou a utilizá-las para referirem-se a realidades que não seriam assim denominadas pelos falantes habituais dessa língua, sem, no entanto, deixar de manter a intersubjetividade acerca do que estão a dizer e a fazer. Isto porque, como em qualquer situação de fala-em-interação, são estabelecidas ligações aproximadas e contingentes entre recursos linguísticos e categorias do senso comum, sustentadas pelos interagentes nessa determinada situação. Os referentes das palavras são compactuados *ad hoc*, para os efeitos práticos da atividade em andamento.

Esses três conceitos da abordagem etnometodológica (o caráter procedimental da manutenção da intersubjetividade, a reflexividade das ações e a indicialidade radical da linguagem natural) fundamentam o tipo de análise realizado neste trabalho. Permitem entender a fala-em-interação como suscetível de análise para chegar a uma compreensão da aprendizagem de uma língua adicional que privilegia a perspectiva dos participantes.

A fala-em-interação é o lugar fundamental de aprendizagem da língua (ou línguas) de socialização e eventualmente de línguas adicionais. Ao participar em atividades mediante a fala-em-interação, as pessoas constroem relações de participação e pertencimento (Goodwin & Goodwin, 2004). Dito de outra forma, tornam-se membros competentes de uma coletividade. Simultaneamente, produzem

conhecimento compartilhado acerca de práticas linguísticas para categorizar a realidade (Sacks, 1972, 1979, 1992; Schegloff, 1992, 2007a), estabelecendo quais são as práticas linguísticas aceitáveis e preferíveis.

A aprendizagem de uma língua adicional, dessa perspectiva, pode ser descrita como o trabalho interacional dos participantes de mostrarem uns aos outros que estão a aprender (orientando-se para categorias diferenciadas de pertencimento e competência) e de definirem o próprio objeto de aprendizagem (as práticas linguísticas aceitáveis e preferíveis na língua adicional para categorizar a realidade).

### **A abordagem analítica**

A Análise da Conversa (Loder & Jung, 2008) fundamenta-se no paradigma interpretativo da Etnometodologia, e, assim, dá central importância à perspectiva dos membros da sociedade na descrição dos fatos sociais, analisando sequências de fala-em-interação para descrever as ações dos participantes para manterem a intersubjetividade, sem recorrer, em geral, a informações externas aos próprios dados de interação. Esta abordagem sustenta as suas afirmações analíticas nas próprias ações dos participantes, conforme eles demonstram, uns aos outros, compreendê-las, nas sequências analisadas, turno a turno. A organização da tomada de turnos (Sacks *et al.*, 1974) é o recurso para o qual se orientam os participantes para compreender cada turno enquanto uma ação (graças ao contexto sequencial) e para agir com relação a essa ação. Constitui, além do mais, um recurso fundamental para o analista, que pode, ao analisá-lo, aproximar-se da perspectiva dos participantes.

Estreitamente ligada à organização da tomada de turnos, opera na fala-em-interação a organização do reparo (Schegloff *et al.*, 1977), um conjunto de mecanismos que os participantes mobilizam quando percebem problemas de escuta, de produção ou de entendimento das falas, que podem colocar em risco a manutenção da intersubjetividade, isto é, o entendimento comum acerca do que estão a fazer. Os mecanismos de reparo servem para sinalizar os problemas (iniciação de reparo) e resolvê-los (resolução do reparo). Há uma preferência, nesta organização, por que o reparo seja iniciado e realizado pelo próprio responsável pelo turno de fala problemático. Esta preferência observa-se pelo facto de normalmente as sequências de reparo serem iniciadas e resolvidas pelo próprio responsável pelo turno de fala problemático (como nas autocorreções, nas buscas de

palavras, etc.) e de maneira menos habitual serem iniciadas por outro participante, e resolvidas pelo próprio. De ocorrência mais rara ainda é o reparo iniciado e levado a cabo por outro que, quando acontece, é entendido não como uma tentativa de resolver um problema de intersubjetividade, mas como outra ação, por exemplo, “discordar”, “corrigir” ou “ensinar”. Com relação a este caráter não preferido do reparo pelo outro, Schegloff *et al.* (1977) consideram o caso excepcional de situações de fala-em-interação nas quais participem pessoas «ainda-não-competentes em algum aspecto», sendo que ali o reparo ou correção pelo outro não é tão infrequente e parece ter uma função socializadora. Nesse sentido, a organização do reparo na fala-em-interação constitui um recurso analítico que permite evidenciar a orientação dos participantes para categorias de pertencimento e competência diferenciadas.

### **Análise do trabalho de aprender vocabulário na fala-em-interação**

Os dados analisados a seguir fazem parte de um corpus de 24 horas de gravações audiovisuais de aulas de Espanhol como língua adicional numa escola de línguas no Brasil, geradas para a pesquisa relatada em Abeledo (2008). Para essa pesquisa, foram segmentadas do corpus, e transcritas, sequências de fala-em-interação com ocorrências de práticas interacionais pelas quais os participantes destacam palavras da língua adicional, de forma relevante para a construção e o reparo dos turnos de fala. As convenções de transcrição utilizadas são uma adaptação daquelas desenvolvidas por Gail Jefferson para a Análise da Conversa fundamentada na Etnometodologia, que tomam em linha de conta aspectos da fala como os silêncios, o ritmo e intensidade de fala, a entonação, sobreposições e outros elementos (ver Anexo) aos quais os próprios participantes recorrem para identificar os momentos de transição de turno, as ações de iniciação de reparo, etc., e assim permitem a sua interação coordenada na manutenção da intersubjetividade.

Como evidências empíricas de aprendizagem de língua adicional enquanto trabalho interacional e intersubjetivo que os participantes fazem acontecer na fala-em-interação, são analisados nesta seção três momentos interacionais do mesmo encontro, nos quais é possível observar os participantes engajados na realização de três atividades diferenciadas à volta da mesma tarefa pedagógica. Os segmentos analisados permitem descrever como os participantes se orientam para categorias diferenciadas de pertencimento e competência, como produzem interacionalmente conhecimento

intersubjetivo sobre práticas de descrição e categorização na língua adicional e como interligam o conhecimento intersubjetivo produzido nos diferentes momentos interacionais.

No primeiro momento descrito, os participantes preparam-se para a audição de uma gravação que descreve o plano de atividades de uns turistas espanhóis na cidade onde a aula acontece. Antes de ouvir a gravação, Paco pergunta aos participantes o quê imaginam que esses turistas irão fazer:

### Segmento 1

Antes de ouvir uma gravação, Paco pergunta o que poderiam fazer uns visitantes espanhóis em Porto Alegre:

```

01 Paco: a ver qué más, Silvia,
02 (2,0)
03 Silvia: °m::° (1,2) ellos van a:: a almorzar, (0,4) en una churrascaria.
04 Paco: BUE:no (.) ellos van, a almorzar, o ellos van a comer, en una- e::=
05 =s-churrascaria, y >esa churrascaria la ponemos< entre comillas=
06 =verdad, (.) o sea, como algo típico de aquí, >o sea,< no lo vamos a=
07 =traducir, °bien°, °°>pero está bien<°°, almorzar o comer, recordad, si,
08 (1,8)

```

Na linha 3, Silvia responde à pergunta de Paco (linha 1) sugerindo que os turistas irão almoçar em uma *churrascaria*. Paco comenta a resposta de Sílvia, concordando (*BUE:no*, linha 4) e indicando que, apesar de *churrascaria* não ser um termo da língua adicional, é aceitável (*no lo vamos a traducir*, linhas 6-7) por ser um termo utilizado localmente para denominar um estabelecimento de restauração típico do lugar. Assim, nesta sequência, os participantes produzem esse conhecimento conjunto acerca do recurso linguístico *churrascaria*, que passa a ser aceitável entre aspas (*entre comillas*, linha 5) para referirem-se a essa categoria de estabelecimento por eles conhecido. Este conhecimento produzido interacionalmente será invocado no segundo momento interacional.

Depois da audição que estava a ser preparada na sequência analisada anteriormente, Paco propõe que os participantes se organizem em grupos para elaborar um plano de atividades para um grupo de turistas argentinos que irão visitar a cidade. Analisamos aqui dois segmentos desse segundo momento interacional, no qual os participantes Felipe, Gustavo e Marta estão a propor algumas atividades, que Marta recolhe por escrito.

No segmento 2A, observamos que os participantes invocam o conhecimento compartilhado que tinha sido produzido em conjunto na sequência interacional do segmento 1:

Segmento 2A

070 Gustavo: "qué más"  
 071 Felipe: a::  
 072 Marta: a la noche, \_\_\_\_\_  
 073 Felipe: por la noche:,  
 074 (.)  
 075 Gustavo: (" ")  
 076 Marta: podemos ir, (0,8) cenar, a cenar,  
 077 Felipe: (" a un::")  
 078 (1,2)  
 079 Marta: churrascaria, \_\_\_\_\_  
 080 Felipe: sí, cla[ro]  
 081 Marta: [(fo]go del chão)  
 082 Gustavo: ".hh" a una: a una: a una-  
 083 Felipe: vamos al chu-  
 084 Gustavo: A COMER UN ASA:DO,  
 085 Felipe: "a comer un asado,"  
 086 Gustavo: (">é que eles são argentinos <")  
 087 Marta: asado, asado  
 088 (1,4)  
 089 Gustavo: >eles comem churrasco gaúcho então<  
 090 Marta: churrasco gaúcho (0,3) y parrilla né,  
 091 (2,0) \_\_\_\_\_  
 092 (Felipe): (bom)  
 093 (1,7)  
 094 Gustavo: a gente pode botar tipo: (0,2) churrascaria mesmo:  
 095 Marta: churrascaria  
 096 Felipe: churrascaria é- é um nome: (1,2) "típico"



Na linha 72, Marta inicia uma proposta de atividade e, com a participação de Felipe (e provavelmente de Gustavo, no seu turno da linha 75, porém quase inaudível na gravação), completa a sugestão de ir jantar a uma *churrascaria*, utilizando o termo que tinha sido categorizado anteriormente como aceitável, no segmento 1. É importante destacar que a proposta desse termo por Marta (linha 79) vem logo depois de uma iniciação de reparo de Felipe (linha 77), do tipo denominado *word-search*<sup>2</sup>. Portanto, o turno seguinte de Marta (linha 79) constitui a realização do reparo iniciado por Felipe. Marta propõe uma palavra para resolver a busca, Felipe concorda com a proposta (linha 80) e Marta ainda sugere o nome de uma *churrascaria* conhecida da cidade (linha 81).

A seguir, Gustavo inicia reparo sobre o turno anterior de Marta da linha 79. Isto é, não dando por concluída a busca de palavras iniciada por Felipe (linha 77) com a palavra oferecida por Marta (linha 79), Gustavo abre uma nova sequência de reparo que se estende até a linha 96, na qual são propostas pelos participantes diferentes palavras para completar a busca. Gustavo propõe *a comer un asado* (linha 85), que Felipe questiona (linha 85, repetição com entonação ascendente). Perante


o questionamento de Felipe, Gustavo justifica a sua proposta (linha 86), obtendo o apoio de Marta (linha 87). Segue-se um silêncio (linha 88) que Gustavo entende como uma falta de alinhamento da parte de Felipe, como podemos observar pela sua ação a seguir ao silêncio, na qual volta a propor a denominação *churrasco* (linha 89). Marta concorda com esta volta ao termo *churrasco* (linha 90), sugerindo ainda uma outra palavra (*parrilla*). Depois de um silêncio em que Gustavo e Felipe observam Marta a escrever, Felipe aceita, sem convicção (linha 92, com atraso e volume baixo).

Quando, após um intervalo (linha 93), Gustavo insiste na denominação *churrascaria* (linha 94), tanto Marta (linha 96) quanto Felipe (linha 96) ratificam a escolha, e Felipe, desta vez, mostra convicção, apresentando uma justificativa (*é um nome típico*). A decisão final quanto à descrição preferível foi alcançada intersubjetivamente. Felipe invocou o conhecimento produzido em uma sequência anterior (segmento 1), de forma explícita ao repetir a justificativa oferecida por Paco para normalizar a utilização do termo *churrascaria*, e Marta e Gustavo ratificaram a validade dessa justificativa.

Com esta sequência de ações, os participantes orientam-se para as categorias de «membro competente» e «membro ainda-não-competente» (Garfinkel & Sacks, 1970; Schegloff *et al.*, 1977), pois invocam a autoridade de Paco, enquanto membro competente, para selecionar como aceitável uma determinada escolha lexical (*churrascaria*). Ao mesmo tempo, exibem o seu co-pertencimento a uma comunidade de prática linguística, ao invocar o conhecimento conjunto produzido interacionalmente naquele momento anterior (segmento 1).

No próximo segmento (2B), observamos como Felipe, Gustavo e Marta produzem conhecimento intersubjetivo sobre práticas linguísticas de descrição e categorização na língua adicional, definindo interacionalmente quais são as práticas aceitáveis e preferíveis:

Segmento 2B

|   |   |
|---|---|
| <p>285 Felipe: talvez- e: "(no sé) como se dice", coger, a: pegar un- (0,3)=<br/> 286 =a:: un cinema, tipo lá tem filme lá (" ir lá assistir=<br/> 287 =um filme)<br/> 288 (0,2)<br/> 289 Gustavo: {a ir a una función de::) en el cine,<br/> 290 Felipe: como é que eu digo (filme) (.) [IR,<br/> 291 Gustavo: [tal vez uma função, tal vez=<br/> 292 =a una función en el cine,<br/> 293 Felipe: tá, então- tal vez- (0,2) tal vez-<br/> 294 Marta: tal vez, tal vez,-<br/> 295 Gustavo: &gt;a gen- se não a gente pode levar eles lá na rodoviária,&lt;=<br/> 296 =ou no aeroporto<br/> 297 Felipe: ".hh"<br/> 298 Gustavo: (tá mas não sei,)<br/> 299 Marta: tal vez, tal vez, a una funci-, función, (.)=<br/> 300 =afun[ci-<br/> 301 Gustavo: [e: función, función<br/> 302 (0,3)<br/> 303 Marta: afunción,<br/> 304 Gustavo: a una fun[ción]<br/> 305 Marta: [a u]na función<br/> 306 (3,0)<br/> 307 Gustavo: e::: (.) de cine,<br/> 308 Marta: de cine<br/> 309 (0,8)<br/> 310 Marta: (en el [aeropuerto])<br/> 311 Gustavo: [acho que] función já é, [sessão de cinema<br/> 312 Marta: [é, función</p> |  |
|---|---|

Felipe propõe como atividade ir ver um filme (linhas 285-287), solicitando ajuda para completar a busca de palavras (*no sé como se dice*). Gustavo oferece uma expressão candidata (*ir a una función de:: en el cine*). Felipe, porém, não dá por concluída a busca, pois especifica a seguir qual é a palavra que está a procurar (linha 290). Gustavo insiste (linhas 291-292) na expressão que propôs anteriormente, mas, após as intervenções de Felipe e Marta (linhas 293 e 294), que não ratificam a sua proposta, opta por sugerir uma atividade diferente (linhas 295-296). A próxima intervenção é de Felipe, que reage a esta nova sugestão com uma leve risada (linha 297), entendida por Gustavo como uma rejeição, pois desiste do que tinha proposto (linha 298). Nesse momento, Marta toma o turno de fala (linhas 299-300) para ratificar a expressão proposta inicialmente por Gustavo (*función*). Ela compõe a sua fala com um formato de solicitação de ajuda para reparar a escolha lexical: interrupções (*funci-*), entonação ascendente (*función,*) com o olhar direcionado para Gustavo (ver terceiro *frame* de vídeo), e, assim, inicia-se uma sequência de reparo (linhas 299-312), na qual Felipe não intervém. Entre as alternativas de descrição *afunción* (linhas 300 e 303), *función* (linhas 304 e 305) e *función de cine* (linhas 307, 308), eles decidem, finalmente, que *función* é a preferível (linhas 311 e 312). Neste segmento, portanto, os participantes produzem conhecimento intersubjetivo acerca de uma prática de descrição na língua adicional, definindo interacionalmente

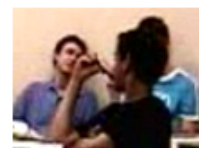
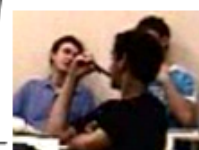
qual é a prática linguística preferível para os efeitos práticos da atividade que estão a desenvolver (organizar e registrar por escrito o plano de atividades para os turistas argentinos).

A seguir a esse momento de trabalho em grupos, há um terceiro momento interacional neste encontro, em que cada grupo apresenta à turma o plano de atividades que organizou. Nos segmentos 3A e 3B, Gustavo apresenta o plano elaborado com Felipe e Marta. Nestes segmentos, observamos como Gustavo se orienta para o conhecimento compartilhado produzido no momento interacional anterior (segmentos 2A e 2B), ajustando, no entanto, as suas falas à nova configuração da interação, aos seus interlocutores atuais.

No segmento 3A, as ações de Gustavo demonstram orientação tanto para as realizações intersubjetivas alcançadas nos momentos de interação anteriores, nas diferentes fases de realização da tarefa pedagógica, quanto para a relevância de levar a cabo a apresentação atual de forma aceitável para Paco:

### Segmento 3A

01 Paco: y a ver y ustedes, qué tienen ahí,  
 02 (1,0)  
 03 Gustavo: e:: (0,6) el sábado, nosotros vamos a lle- llevarlos a:=  
 04 =un centro de tradiciones gauchas, para come:r carretero?  
 05 (0,8)  
 06 Paco: bueno, >carretero, sí, entre comillas no<,  
 07 Gustavo: sí.  
 08 (.)  
 09 Gustavo: y:: también::n vamos a llevarlos a ver el parque de harmonia.  
 10 (0,8)  
 11 Gustavo: e:: el sábado:, por la- tarde, e: podemos asistir al e:l=  
 12 =estadio olímpico,  
 13 (.)  
 14 Gustavo: y .hh por la noche: e: nosotros vamos a cenar un asado=  
 15 =en una churrascaria: \_\_\_\_\_  
 16 (1,2) \_\_\_\_\_  
 17 Gustavo: e:: (0,3) en el domingo,  
 18 Paco: el domingo,  
 19 Gustavo: el domingo, (0,2) por la mañana, (.) vamos a dejarlos=  
 20 =descansar, (0,2) y:: por la tarde vamos a pasear por=  
 21 =el lago guaiba [en el cisne blanco  
 22 Marta: [ .hh:  
 23 Paco: mu::y bien [( )



Observamos a orientação de Gustavo para o conhecimento produzido interacionalmente em momentos anteriores quando, na linha 04, ao selecionar uma prática de categorização local, não

pertencente à língua adicional (*carretero*, um prato da culinária local), o faz com entonação ascendente e aguardando a confirmação de Paco (silêncio da linha 05). Com esta ação, Gustavo se orienta para a categoria de pertencimento diferenciada de Paco, enquanto membro competente, para corrigir ou validar a sua escolha lexical. Ao mesmo tempo, invoca a justificativa produzida por Paco no segmento 1, para aceitar a palavra *churrascaria* como válida, entre aspas, por categorizar uma realidade tipicamente local. Essa justificativa é, de fato, explicitada por Paco no turno a seguir (linha 06). Assim, Paco responde à solicitação de confirmação de Gustavo, dando por válida a sua escolha lexical (*carretero*).

Nas linhas 14-15, podemos observar que Gustavo se orienta mais uma vez para o conhecimento compartilhado produzido em momentos anteriores, quando, ao selecionar a palavra *churrascaria*, levanta o olhar direcionando-o para Paco (ver o segundo *frame* de vídeo na transcrição, com relação ao primeiro) e aguarda a sua confirmação (silêncio da linha 16). Não há uma confirmação verbal da parte de Paco e o registo audiovisual não nos permite afirmar que a tenha fornecido gestualmente, mas de facto não questiona a fala de Gustavo, dado que este continua, após o silêncio, a sua apresentação (linha 17).

A orientação de Gustavo para o conhecimento produzido em momentos anteriores e para a autoridade de Paco enquanto membro competente faz parte do trabalho de aprender, de mostrar com as suas ações que está a aprender e simultaneamente a produzir o co-pertencimento a uma comunidade que compartilha práticas de categorização, que foram interacionalmente produzidas como válidas e preferíveis.

Um outro aspecto do trabalho de aprender consiste em mostrar competência para realizar o reparo das próprias falas e, assim, reorganizar as relações de participação, como podemos observar no segmento 3B, no qual Gustavo prossegue com a apresentação à turma. Neste segmento, a escolha lexical que tinha sido realizada no momento de interação com Marta e Felipe (*función*) é adaptada por Gustavo à nova configuração da interação, com a turma toda como interlocutores:

## Segmento 3B

```

24 Gustavo:          [a la noche vamos a divertirno:s en dado bier .hh
25 Marta:          [[.hh
26 ?:              [[da(h)do bi(h)er
27                (0,4)
28 Gustavo:        e: (0,4) el lunes, por la tarde vamos a llevarlos al=
29                =museo::,(.) santander,
30                (0,2)
31 Gustavo:        y:: por la noche:: a una:: función.
32                (0,3)
33 Gustavo:        "de cine"=(encolhe os ombros)
34 Paco:           bueno, bien, "bien"
35                (0,7)
36 Paco:           >yo si fuera un empresario argentino iba a preferir la=
37                =programación de ellos<.

```

Gustavo apresenta a última atividade proposta pelo grupo (linha 31) selecionando a palavra *función*, que tinha sido definida interacionalmente como válida no segmento 2B. Ele, no entanto, sensível ao facto de que os seus novos interlocutores, diferentemente de Marta e Felipe, não são co-usuários do termo, ajusta a descrição dessa atividade à nova configuração da interação, e, após uma breve pausa (linha 32), opta por especificar *de cine* (linha 33), mostrando competência para reparar a própria fala. Paco, de facto, ratifica esta competência exibida por Gustavo no turno a seguir (linha 34).

Em síntese, observa-se na análise desses três momentos interacionais que os participantes, para realizarem o trabalho de aprender a língua adicional: (a) produzem interacionalmente conhecimento compartilhado sobre práticas de categorização e descrição aceitáveis na língua adicional, que são destacadas como objeto de aprendizagem e (b) exibem competência e co-pertencimento a uma comunidade de prática linguística, através da orientação para conhecimento compartilhado interacionalmente produzido na realização de atividades em conjunto, através da realização do reparo das próprias falas e através da reorganização das relações de participação.

### Considerações finais

A análise multimodal de dados de fala-em-interação, do tipo mostrado neste trabalho, permite entender a aprendizagem como um facto fundamentalmente social e intersubjetivo. A competência linguística, dessa perspectiva, consiste na produção de um fato social particular: o co-pertencimento a uma coletividade. Esta produção intersubjetiva é alcançada pelo trabalho dos participantes em seqüências de interação.

Aprender práticas de categorização e descrição é intrínseco ao uso da linguagem, já que uma parte do trabalho de ser membro competente de uma coletividade consiste em ajustar sempre as escolhas linguísticas ao interlocutor, em lugar de agir como se uma escolha linguística feita em um momento particular determinasse ou garantisse o sucesso da mesma escolha em um momento interacional subsequente. Isto implica que a análise de dados de fala-em-interação de ocorrência natural (sejam eles de fala-em-interação de sala de aula ou de qualquer outro tipo de fala-em-interação, institucional ou não) pode fornecer evidências de aprendizagem de uma língua adicional, quando os próprios participantes tornam relevantes questões de pertencimento ou competência no uso dessa língua.

As ações descritas nas sequências analisadas neste artigo constituem métodos dos participantes para fazer o trabalho de aprender a língua adicional. Proporcionam uma compreensão de como acontece a aprendizagem na fala-em-interação, fiel à perspectiva dos participantes. Essas ações dos participantes para mostrarem uns aos outros que estão a aprender, são, para eles e para o analista, evidências de aprendizagem. Por isso, a Análise da Conversa fundamentada na Etnometodologia contribui para a pesquisa da aprendizagem de línguas adicionais com um arcabouço teórico e analítico que permite descrever e mostrar evidências empíricas de aprendizagem na fala-em-interação.

A descrição dos métodos dos participantes para fazer o trabalho de aprender aponta para uma compreensão da aprendizagem que está a inspirar propostas de ensino de língua adicional centradas na participação em atividades de uso da língua para ação no mundo (Schlatter et al, 2004; Schlatter & Garcez, 2009; Kraemer, 2012), assim como parâmetros de avaliação da competência linguística adequados a esta compreensão da aprendizagem de língua adicional (Fortes, 2009).

## ANEXO - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

|                        |   |  |
|------------------------|---|--|
| .                      | (ponto final)                           | entonação descendente                                  |
| ?                      | (ponto de interrogação)                 | entonação ascendente                                   |
| ,                      | (vírgula)                               | entonação de continuidade                              |
| -                      | (hífen)                                 | marca de corte abrupto                                 |
| ::                     | (dois pontos)                           | prolongamento do som                                   |
| <u>Palavra</u>         | (sublinhado)                            | sílaba ou palavra enfatizada                           |
| PALAVRA                | (maiúsculas)                            | fala em volume alto                                    |
| °palavra°              | (sinais de graus)                       | fala em voz baixa                                      |
| >palavra<              | (sinais de maior do que e menor do que) | fala acelerada   |
| <palavra>              | (sinais de menor do que e maior do que) | fala desacelerada                                      |
| Hh                     | (série de h's)                          | aspiração ou riso                                      |
| .hh                    | (h's precedidos de ponto)               | inspiração audível                                     |
| £                      | (sinal de libras)                       | <i>smile voice</i>                                     |
| [ ]                    | (colchetes)                             | fala simultânea ou sobreposta                          |
| =                      | (sinais de igual)                       | elocuições contíguas                                   |
| (0,3)                  | (números entre parênteses)              | medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos) |
| (.)                    | (ponto entre parênteses)                | micropausa, até 2/10 de segundo                        |
| ( )                    | (parênteses vazios)                     | segmento de fala que não pôde ser transcrito           |
| (palavra)              | (segmento de fala entre parênteses)     | transcrição duvidosa                                   |
| ((movimentando a mão)) | (parênteses duplos)                     | descrição de atividade não verbal                      |

Adaptado de Schegloff (2007b: 265-269)

## Referências bibliográficas

- ABELED0, M. L. (2008), *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*, Tese de Doutorado, Porto Alegre: PPGLetras-UFRGS, UFRGS.
- FORTES, M. S. (2009), *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em Português como língua adicional*. Tese de Doutorado, Porto Alegre: PPGLetras-UFRGS, UFRGS.
- GARFINKEL, Harold (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GARFINKEL, H. & SACKS, H. (1970), «On formal structures of practical actions», in MCKINNEY, J. C. & TIRYAKIAN, E. A. (eds.), *Theoretical Sociology*, New York: Appleton Century Crofts, pp. 337-366.
- GOODWIN, C. & GOODWIN, M. H. (1986), «Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word», in *Semiotica*, 62(1/2), pp. 51-75.
- GOODWIN, C. & GOODWIN, M. H. (2004), «Participation», in DURANTI, A. (ed.), *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 222-244.
- KRAEMER, F.F. (2012), *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*, Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: PPGLetras-UFRGS, UFRGS.
- LODER, L. L. & JUNG, N. M. (orgs.) (2008), *Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SACKS, H. (1972), «On the analyzability of stories by children», in GUMPERZ, J. & HYMES, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 325-345.
- SACKS, H. (1979), «Hotrodder: a revolutionary category», in PSATHAS, G. (ed.), *Everyday language: studies in Ethnomethodology*, New York: Irvington, pp. 7-14.
- SACKS, H. (1992), *Lectures on conversation*. JEFFERSON, G. (ed.), Oxford: Blackwell.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. (1974), «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», *Language*, 50, pp. 696-735.
- SCHEGLOFF, E. A. (2007a), «A tutorial on membership categorization», *Journal of Pragmatics*, 39, pp. 462-482.
- SCHEGLOFF, E. A. (2007b), *Sequence Organization in Interaction: Volume 1: A Primer in Conversation Analysis*, New York: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. & SACKS, H. (1977), «The preference for self-correction in the organization of repair in conversation», *Language* 53(2), pp. 361-383.

SCHLATTER, M. & GARCEZ, P.M. (2009), «Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola» in *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, pp. 127-172.

SCHLATTER, M., GARCEZ, P.M. & SCARAMUCCI, M.V.R. (2004), «O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação», *Letras de Hoje*, 39(3), pp. 345-378.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Utilizo a expressão «língua adicional» para me referir a uma outra língua de interação que não a(s) de interação habitual ou socialização inicial, por considerar outros termos, como «língua estrangeira» ou «segunda língua» pouco adequados. Schlatter e Garcez (2009) afirmam que uma língua que não seja de interação habitual ou socialização inicial para quem a usa não é necessariamente «estrangeira» ou «segunda» na sua história de socialização. O termo «adicional» põe de relevo o fato de outras línguas permitirem às pessoas o alargamento das oportunidades de participação em uma maior gama de eventos interacionais.

<sup>2</sup> De forma característica, em uma busca de palavras [uma unidade de construção de turno] é interrompida depois do seu início, mas antes de ter alcançado um ponto de possível conclusão. [...] O ponto de interrupção é sinalizado amiúde com uma variedade de perturbações não-lexicais da fala, como alongamentos de sons e 'uhs', que marcam a iniciação de auto-reparo. [...] [E]ssa interrupção torna visível não só a indisponibilidade da palavra, mas uma indisponibilidade relevante –que impede o desenvolvimento da fala em curso [...]. Alcançar uma resolução para a busca emerge não só como uma tarefa diferenciada, mas como uma tarefa relevante para a fala em curso. (Goodwin & Goodwin, 1986, p. 55-56)

# Spoken discourse acquisition in multimedia learning environments

Antonio Chenoll Mora

Universidade Católica Portuguesa

## 1. Introduction.

Learning a foreign language has always been a difficult task. Not surprisingly, there have been many theories about how to learn them throughout time. All of them attempt, in one way or another, to focus the learning of foreign languages through the lens of contemporary philosophical trends. All of them try to adapt the actual experience of students – or learners – and of observers to a position of the alterity of the acquisition process. From all of them, however, we can take ideas or visions that could be useful in the implementation of acquisition techniques. For this reason we believe it is appropriate to apply a holistic vision of learning in which there is no one single or exclusive perspective regarding learning. We know that in the process of perception and assimilation of content many factors play a key role, among these are; repetition, connection to other contents, and affectivity or self-creation/production. (Pérez Ruiz, 2008) We do not believe that discarding any of these techniques, from the various schools, is a valid option if what we want is to position ourselves within the framework of rigorous and scientific investigation.

Thanks to techniques such as neuroimaging we have been able to transcend the field of mere external and subjective observation and arrive at internal and objective observation of the cognitive processes and mechanisms underlying learning. We are much more aware of how the brain acts and reacts to certain stimuli. The information we have about perception and about how such information is reconstructed and how it is related to production has advanced far indeed. Nevertheless, the research relating to perception processes, assimilation, organization and later production of the contents still presents several challenges since much of this research is ongoing or in the process of being verified by others

This is why the acquisition of foreign languages is a fascinating field, one which we believe deserves special attention. It seems evident that the components of language acquisition go beyond simple neuroplasticity. From birth we naturally acquire our mother language, forging senses and the particularities of our linguistic system. When learning a foreign language we have to add, to those structures which are in constant modification since our birth, new connections related to our environment<sup>1</sup>. In contrast, this process of acquisition is more radical than that of other disciplines. While in history or in pure sciences concepts are acquired in a significant way and from the point of view of the construction of knowledge, the particular idiosyncrasy of language demands not only excellent control of content but also allows very few mistakes or variations. This requires of the brain a very large degree of neuroplasticity, far beyond that required for other disciplines. Nevertheless, the effort is inversely proportional to the mechanization of language structures through its use.

If, additionally, we take spoken discourse as a fundamental and essential competence of language, we add the difficulty of knowing a field different from the written language in which oppositional phonemic realization, improvisation and time are fundamental for adequate communication. Thus, we are faced with one of the most demanding disciplines for the brain.

However, we know that, though they are difficult, there are techniques which help us to productively optimize the time dedicated to this discipline.

In this work, through the use of multimedia and social networks, we will provide some techniques which can be implemented in a face-to-face learning, b-learning or e-learning classes.

## **2. What is spoken discourse?**

Before we begin with our object of study it is preferable to briefly define what we mean by spoken discourse<sup>2</sup>. Spoken discourse is the linguistic production realized through sounds and coded writing and that which is considered characteristic of a speaking situation<sup>3</sup>. Within this definition we should also include the diaphasic as well as the colloquial variations of language, which encompass a good portion of the real practice of speaking Spanish<sup>4</sup>.

An essential element of spoken discourse as text is conversation. Conversation contains within itself most of the characteristics of spoken discourse and it would be very reductionist to limit ourselves exclusively to the auditive component of language. According to the work of experimental

psychology (Botvinick & Cohen, 1998; MacDonald & McGurk, 1978) or that of the Gestalt school, the context (visual or spatial) provides the information necessary to complete message interpretation including that needed to modify this information<sup>5</sup>. These concepts, when applied to phonetics, give the phonetics the necessary opposition in order to bring semantic meaning to an entire text. We can, therefore, deduce that the understanding of oral messages requires that we pay attention not only to linguistic but to paralinguistic and extralinguistic elements.

It is certainly the case that when we refer to the field of spoken discourse we are referring not only to the lexic or phonetic cognitive distributions but also to the communicative situation in which they take place, that is, conversation understood as a holistic action in which a large variety of factors may intervene.

### **Spoken discourse and conversation.**

The relation between spoken discourse and conversation is one of inclusiveness and interconnectedness. Oral texts are based on conversation: we speak with the goal of communicating with someone. However, within the frame of a foreign language teaching session, spoken discourse should not only be based on conversation. Lately, we have forgotten that one of the most important things, when it comes to establishing a conversation, is not only the ability to classify concepts, maintain the subject, answer in an semantically and pragmatically appropriate manner in a communicational action, but also to cause the least possible stress on the native receptor. Thus, correct pronunciation takes on a crucial role. For example, entering a café and ordering a “caffee”<sup>6</sup>, does not mean that the communication was incomplete, however, the quality of information transmission has been affected. The receptor will most likely know what we are asking for, but he will have to put in place phonetic grouping processes in order to arrive at a correct interpretation of the message. That is, he will have to make more of an effort than usual to understand what is being asked of him, which can potentially increase the stress level of the communication and can even frustrate it. If this process is repeated frequently, the receptor can tire and the communicative experience can be impoverished.

Leaving the phonetic-phonological level, to which we will come back later, we would like to focus on the characteristics of the conversation and its didactic implications within the frame of a non-native speaker.

Briefly, since it is not the objective of this work, we will consider as positive conversation characteristics those presented by Briz (2000). According to this author, a conversation is «[...] a type of oral discourse, [...] dialogical, characterized by the communicative immediacy, its dynamism and cooperative character and by the non-defined turn-taking alternation» (Ibid: 225)

This description may lead to the idea that we are excluding written conversations, however, as we mentioned above, nothing is further from the truth. When we refer to an oral discourse, we understand that such written conversation includes spoken discourse's idiosyncratic components, such as lexical poverty, in order to gain immediacy; compensatory elements of the conversational written expression such as onomatopoeias; or interjections; turn-taking; pertinent transition moments, etc.

For this reason it seems obvious to us that writing is the reflection of spoken discourse and that we should, therefore, pay much more attention to it than is common within the European school of foreign language didactics.

### **3.The importance of spoken discourse in the learning of foreign languages.**

Before we begin with the description of the recommended practices prior to the work of spoken discourse in foreign language classes, we think it is necessary to draw an essential distinction, which can be helpful in making us more aware of this fundamental component. We will distinguish spoken discourse as a cognitive process in knowledge acquisition and spoken discourse as a reception process.

#### **3.1.Spoken discourse as a cognitive process**

We do not know for sure how a foreign language is learned. Learning and the subsequent acquisition remains unknown in the fields of foreign languages pedagogy as well as any other acquisition field. Nevertheless, we do have some clues that lead us to think of certain attitudes and methodological features that may be an advantage in the productivity and speed of the acquisition of a foreign language. One of the clues is the production itself, free and significant (Diamond, 2001). That is, we know that the acquisition of a foreign language will depend on how much the speaker speaks/practices spontaneously and on how significant that production is for him, if he is involved in

what he is saying, in short, if he wants to express his opinions to his listener. Through Piaget's constructionism and later that of Seymour Papert, we know that action (doing, and in this case, speaking) is necessary to achieve the learning moment. On another note, it seems evident that a person can retain certain concepts temporarily more or less easily, depending on how familiar the person is with the concept or on the relations that can be established with it. The result of this memorization will depend on the individual himself and on his personal experiences<sup>7</sup>. Moreover, the chemical and physiologic brain composition also plays an important role in learning productivity (Ezquerro, 2012). In short, the acquisition of a concept as well as of a sound structure results from a combination of many factors both idiosyncratic and physiologic (Catalina, Gallego, & Honey, 1994; Pérez Ruiz, 2008; Romaní & Moravec, 2011; Tamayo, 2007).

Following this line of thought, the implementation of spoken discourse in a significant manner is one of the determining factors for the transformation of a work memory into a short term memory and subsequently into a setting in the long term memory. Also, we know that visual memory does not operate in the same manner as the auditory memory, just as visual reception does not operate in the same manner as the auditory. (Ballesteros, 1999). The reception of visual conditioning factors offers much more information than auditory reception. However, the auditive memory is much more precise since less entering elements must be processed and reorganized<sup>8</sup>.

### **3.2. Spoken discourse as a reception process**

According to the aforementioned classic postulates of the Gestalt school, in both processes (visual and auditory) there are conditioning factors that suggest an interpretation of reality as a whole different from the sum of its parts, that is, what we process is not all that we perceive. These processes should be taken into account by the teacher at the time of proposing an educational activity in order to optimize the learning time.

In this we find an explanation for the fact that the native speakers of a language are surprised when reading or attempting a phonetic transcription of a real conversation. In it there will be elements that our brain orders and classifies as elements of conversation that are not essential for survival (using the terminology of neurosciences). However, linguists know of the importance of those resources that disappear from the brain's consciousness. In the same way that when we drive we are not conscious of all the movements that we do to drive the vehicle, when we speak we are not aware of certain

conversational elements, such as vocatives, elements of turn-taking, the constant interruptions in phrases or, in order to mention a very significant and recurrent example in the foreign language manuals, confirmation structures such as ‘you know?’ ‘right?’ Using the same analogy, when we learn to drive we are aware of everything we do, we give conscious orders to our brain in order for it to carry out the actions, we are extremely attentive to all the elements and factors that appear on the road, however, with practice, driving becomes a mechanical action and we are only conscious of it in an unusual or dangerous situation (traffic jam, accident, rain, etc.) Exactly the same thing happens with the learning of a foreign language. When we start learning a language we want to know what each one of the elements in the conversation mean. We are conscious of them and our brain organizes them as useful. When the acquisition process is completed, we understand that they are no longer useful and even though we process them (in the same way as in the initial driving of a car) they no longer make their way into our awareness and therefore, go unnoticed for the speaker.

The aforementioned neuronal mechanisms become particularly significant when perception happens through audition. Listening brings the brain into a state of tension and stress, since, contrary to what happens when we’re reading a text, we are trained to hear what we are listening to all at once. Therefore, the brain has to learn to choose what is truly important and how to classify as “uninteresting” elements that are not essential. Evidence of this has been shown in the Cocktail Party Effect (Cherry, 1953) in which we select what we want to hear from among many conversations.

The spoken discourse process is a complex one from the point of view unifying attention, reception, and decodification in the best conditions. This is why the brain has to save time and energy (which translates to information intake) in order to make the most of the information. Let’s say that our brain is not perfect, in fact, mistakes are much more frequent than we imagine; however, the brain is extremely functional and adaptive. It is perfect for survival since it allows the selection of what’s most important, while simultaneously remaining alert for all the other vital functions.

In this sense, we know that the auditory memory is extremely adaptive and, therefore, very efficient when it comes to selecting the audio, organizing the concepts by creating synaptic connections and, consequently, greatly helping to transform the learned contents into acquired contents (Krashen, 1981). Even though learning a language orally is more difficult because of elements which may be particularly demotivating for the learner, it is better in the long term since it provides better

instruments for knowledge acquisition. Not without consequence our brain is designed to acquire a language through auditory channels and not through written ones<sup>9</sup>.

Teachers are therefore obliged to optimize the learning results, becoming not only the facilitators of learning, but also an affective part of the language.

### **3.3. Language as linguistic description.**

From the point of view of the spoken language as descriptive matter, there are certain oral elements which should receive special attention in the acquisition of a foreign language.

Though it is not limited to these, we can highlight the following as the most relevant:

- Oral frequencies in oral conversation. Often confused with a diaphasic variety of the language. There are certain appearances or frequencies of linguistic character that are much more common in an oral context than in a written context. For example, according to studies carried out by Terrádez relating to peninsular Spanish (Terrádez Gurrea, 2001) we know objectively that the verbs *ser*, *decir* y *tener*<sup>10</sup> are those most used in oral and conversational Spanish. (Ibid:80), whereas the most common adverbs are *no*, *sí*, *ya* o *más*<sup>11</sup> (Ibid:80). In regards to nouns, for example, the ones appearing most often are *día*, *cosa*, *vez* u *hombre*<sup>12</sup> (Ibid:86). We have to highlight the characteristics of this kind of appearances, the massive use of which is due to discourse speed, the necessity to express as much as possible in a very short period of time. This would explain the salient use of structures, the semantic range of which is larger, with an inversely proportional degree of precision.

When seeking a method of learning optimization we should take into account these statistical studies in order to achieve maximum performance in the shortest time possible.

- Discourse particles. This is one of the points we believe to be critical to conversational objectives in a foreign language class. These connectors operate from different inescapable levels in order not only to normalize the communication from the point of view of the receptor by reducing the impact of the foreign speech, but they also determine the direction of the communication. For the work with this kind of structure in Spanish as a native and as a foreign language, the *Diccionario de partículas Discursivas*<sup>13</sup>, which accounts for the different uses, variations, positions, registries,

conversational formulas or similar particles, will be very useful. This dictionary is meant to be used by teachers and researchers as well as expert learners<sup>14</sup>.

- Order and turn-taking according to courtesy in certain cultures<sup>15</sup>. To know, recognize and respect the rules of turn-taking can be critical, not only to correctly interpret the use of turn-taking, but also to look for the relevant transition moment, in which the speaker can interrupt a turn and impose his. The incorrect use of these elements may carry implications not only from a point of view of the language as a system, but also from a pragmatic and polite point of view, when understood as a phenomenon inherent to culture and, therefore, reflected in the language.

- Natural intonations. Depending on the native language (and on other interlanguages held by the speaker) these may be important, because although they are usually not contextually oppositional, intonations have a normalizing and naturalizing function which lessens stress for the receptor.

- Gestures with explicit semantics. Despite not being an oral communication, but a kinesic one, gestures are an inescapable part of a face-to-face conversation. Working with spoken discourse without paying attention to these compensatory elements could result in a communicational impoverishment that we, as stringent teachers, must not allow ourselves.

- Phonological oppositions. We know that phonological oppositions can play a key role in the understanding of the oral component in speakers whose language object is not their native language. Contrary to what happens in native speakers (R. M. R. Warren & Warren, 1970), the innate use of phonemic restoration in the absence of auditory information by foreigners, can become a problem for a correct decoding. In a study conducted with Portuguese students at beginner level (Chenoll Mora, 2013), it was found that the biggest problem when having to write what they heard was precisely this phonemic substitution<sup>16</sup> (66.7%) well above other common mistakes in this level of student, such as the discrimination of the interdental sound, fricative and deaf (/θ/) and the alveolar fricative deaf (/s/) with an error rate of 14%<sup>17</sup>. This problem in the decoding even led students to ignore the sense of the phrase and to give a bigger importance to the phonological interpretation rather than to the semantic interpretation of the message<sup>18</sup>. Thus, depending on the phonological oppositions that the learner himself possesses (from his native language and from other second languages), it will be more or less difficult for him to understand a certain message. The use of recognition on the phonetic-phonological level will assist in lexical acquisition, since the mental image of the written word helps us not only to understand its meaning, but also to memorize the word itself. Not

surprisingly, once these oppositions were worked through using the oral practice of recognition, the level of phonological substitutions was reduced by 53% leaving only 35.4% and the lack of contextual sense virtually disappeared.

- **Training Allophones.** In the case of Spanish, there are certain phonetic realizations that may risk the correct interpretation of the text. Cases such as the fall of the intervocalic position<sup>19</sup> or of the final “s” in certain regions of the southern peninsula are well known even in formal oral contexts. Knowing how to recognize these realizations in the oral continuum, has a major impact on understanding.

To conclude, seeing how important oral production and understanding are in foreign language classes, both from a descriptive and a procedural point of view, we consider it imperative to endeavor to compensate for the lack of continuous exposure (just as it happens in acquisition by inversion) as well as for the lack of significant production in a face to face class and particularly in an online class.

We will see what tools we have and what are the practices which we consider best suited to achieving the best results in the teaching and learning process.

#### **4. Spoken discourse practice.**

As has already been stated, spoken discourse is not exclusive to the phonetic-phonological level. On the contrary, spoken discourse is also overwhelmingly present in print media. This seems obvious in an age when written social media are a standard pattern in communication, both in personal and professional relationships. In this sense, and consistent with the trends developed in the diaphasic use of Spanish, in which the colloquial traits are present in many of the communicative contexts, we can't but recommend their use. This, of course, with the logical reservations of the foreign language student's lack of knowledge about courtesy itself in a certain culture.

So, among the common tools of the written oral language, we find chats and formal and informal forums and often integrated within those, the online social networks understood as the text produced by the user. In what follows we will see a summary of these communication spaces as well as the various didactic exercises and consequences for acquisition in formal and informal learning.

In this section, we shouldn't forget the importance of mobile applications such as the popular Whastapp (chat), Viber (chat and video-conference) or Line (chat and video-conference) which lately have come to constitute large private social networks. The obvious drawback of these social networks, which as mentioned are private, is that in most of them the mobile phone number of the user is necessary, with all the ethical implications that this may entail.

#### 4.1. The chats

Chats are more or less synchronous conversations that can be performed in private or in public, while currently the former is most common. The chat is a transposition of an oral and face-to-face conversation in which there are also rules that must be observed, such as the typical deixis of face-to-face learning. With no overlaps, the operation of turn-taking has different rules to spoken discourse. However, the speed in the message transmission is also important, revealing typical instruments of spoken discourse. In this sense, the communication is not usually as fast as a purely oral conversation, which is an advantage for speakers of a foreign language, since there is more time available to think of the exact word or structure without having to hurry because the receptor is waiting for an answer. However, even though there is a lower demand for a response, the waiting time is also quite brief.

The use of an informal learning environment can be a good way to practice oral conversation, since it simultaneously combines the speed element that we mentioned above with some flexibility.

In this sense, the student or non-native speaker has some extra time, which is necessary for correct use of the object language, as well as the pressure for a quick answer. This turns the chat into a text with oral elements that bridges the synchronous conversation and the asynchronous text.

Furthermore, the use of emoticons (in a colloquial or proximity context with the speaker) or other mechanisms (like the use of capital letters to yell) turns into a compensating element, which substitutes the tone and objective of the message<sup>20</sup>. In the same line, in this case courtesy plays a critical role, since the interpretation of a text with characteristics of spoken discourse needs other paralinguistic elements such as tone and intonation with which we give more or less emphasis to a word, irony in the voice, etc. We could say that an expert speaker (not only in the semantic production of the language, but also in its pragmatic transition) wouldn't need these compensatory elements, but it would be naive to think that all native speakers can be considered experts in this

field. In the case of a non-native speaker, even more unaware of these rules, the work with mitigating elements of the language becomes critical, especially in texts that attack the mental image or face (Brown & Levinson, 1987) of the receptor or that simply present a disagreement.

From an educational point of view, we recommend the use of platforms such as Facebook, which include chat tools in a very natural way for the student. In this sense, and from the point of view of informal learning, we recommend that the teacher who is a regular user of this type of social network, maintains a high degree of availability and direct contact with students. If this relationship is not to the liking of the teacher for one reason or another, a certain schedule for chatting can be arranged. In this type of media, the participation of the student is common since it is not framed within a formal learning context, but is located midway between the formal and informal learning. In the end, students are still talking to their teacher (formal learning) in a social network environment (informal learning).

#### **4.2. Oral forums**

The fundamental difference between a forum and a chat is to be found on three levels: full significance in themselves, they are a part of a more complex text and there is no immediate pressure as in the synchronous text.

So, forums are texts that have full significance in themselves, that is, they are messages that don't need further parts in order to be considered closed. They contain greetings, developments and farewells. However, they have their own rules, depending on whether they are considered a formal or informal forum.

On the other hand, they are part of a larger text which joins the asynchronous participation of other elements. This characteristic allows the use of the deixis and permits more extension than in a forum, since it is asynchronous the receptor doesn't have to wait for an immediate answer. The fact that forums deal with very concrete themes also helps raise reflection, coherence and cohesion, since the objective is to make an opinion clear. Thus, argumentative texts are better suited.

The fact that the pressure of immediacy is absent helps to focus the efforts in a correct transmission of the message from a formal point of view.

Didactically, it is obvious that the more traditional forums are more useful from the point of view of written and argumentative practice in Spanish. However, the web currently offers many possibilities to transform a written forum into an oral one. For example, through sites like Voxopop<sup>21</sup> specifically dedicated to this purpose, or alternating with other possibilities through the inclusion of YouTube or Vimeo videos, or any other video repository instead of the written text. Through their use, the text can be transformed into a videocast<sup>22</sup>.

If what we want is to work only with the audio, without the visual component of the videocast cognitively contaminating the auditory elements, we could include a podcast (online audio recordings) or oral recordings of the students that want to participate in the forum. Through web and mobile apps such as Soundcloud<sup>23</sup> which enable previously recorded and rehearsed audio uploading – or even recording using the page itself – it is possible to practice spoken discourse from a phonetic standpoint.

Obviously, in this type of text the improvisation and unpredictability of a real conversational text is often lost. In order to avoid this – if it is convenient to avoid it – it is possible to ask the students not to use any written support<sup>24</sup>. In this way, the resulting oral text will be more natural and it will test the cognitive skills in the target language through improvisation.

In the case of using forums through LMS<sup>25</sup> like Moodle, the importance of this type of video and audio practice lies in the fact that messages are to be properly embedded. That is, the receptor shouldn't leave the Moodle page in order to be able to hear or see the comments, but will have to have a player in the same page where the forum comment is inserted in order to keep not only the aesthetics (an extremely important factor in online learning) but also the continuity in the conversation, from a thematic and temporal standpoint. Having to leave and enter the page merely to listen to the comments can only entail a distraction and removes us from the objective of the exercise. However, if the exercise is carried out through the forums of a social network such as Facebook, the video addresses are automatically transformed into players and this problem disappears. Another advantage of the social network Facebook (besides the obvious ones) is that it offers the possibility of giving a little feedback with one single click on “Like” or through short written comments.

A curious effect of this kind of oral and recorded texts on the students themselves is that it gives them the chance to listen to themselves and to be aware that their level of proficiency is lower than they think. This result makes them aware of the fact that the level of quality perception of their

interlanguage is usually lower than what they conclude when listening to themselves in a holistic self-evaluation. It is critical to warn them of this, because though this may motivate them to improve their oral proficiency, it can also have the opposite effect.

From the point of view of the practice of different levels of the language, it is advisable to propose several themes to be worked on at the same time and always to state the level (formal – informal) on which it must be performed. Proposing an informal and a formal theme will lead us to work on elements of a formal and an informal spoken discourse, practicing various languages registers which will most likely be useful in real life.

Finally, we should take into account that the subjects that we propose for the forums should have as a starting point themes of interest for the students according to their age groups, the work environment in which they are or will be involved and, in general, themes about which we believe students already have an opinion they are willing to express. In this way we assure that the meaningful factor will be covered (Ausubel & Fitzgerald, 1961)

A good solution for the meaningful problem is the proposal of several varied themes, through which the students are offered the possibility of choosing among the wide range of possibilities at their disposal. Thus, we believe in the diversification, not only of the objective, but also of the thematic contents and of the choice of their own path, which is of great importance in maintaining the motivation to learn foreign languages and to work in various semantic fields.

### **4.3. The podcast**

Podcasts are audio recordings that, in principle, are part of a collection of more files and which form an entire thematic series.

We can, however, work with isolated podcasts. The applications that can be drawn from them are closely related to the aforementioned videocasts.

One of the advantages, as mentioned before, is that they are single-channel (audio as the exclusive message transmitter) and therefore allow us to focus exclusively on oral production. Unlike videos or, as we will see later on, the video-conference, the fact that we are focusing exclusively on the audio makes the mistakes of the students more apparent, since attention is focused in the auditive element.

There is not much to say that won't be repeating what has already been said. We can use podcasts in several ways: phonetic practices, input or real audio recordings and free production in some subjects<sup>26</sup>.

Furthermore, a practice to consider is the creation of a closed group in Facebook in which the student will have the chance to exhibit his Spanish without the pressure of being face-to-face with the rest of the class. In this kind of practice, the students feel positive learning pressure, not in regards to time but to the quality of their interjection. Depending on the type of student and on their own personality, we could obtain very positive results, not only from a linguistic point of view but also from an oral and affective point of view. This exercise helps create a group feeling, since it exposes each students work to the others in an asynchronous way and without an immediate external reaction that can condition the oral expression through linguistic, affective and social factors. This task can include an option for collaborative work, by asking the students to carry out a podcast in collaboration with one or more class-mates. Depending on the objective, we will design the activity using different communicative strategies.

Another advantage of this type of oral production and language input files is their portability as well as the ease of creating them from mobile phones or tablets. Pages such as Soundcloud or Ivox, have their own mobile applications through which we can not only download the content we want but also record the content we want to upload. In this way, and because most of our students already own a SmartPhone<sup>27</sup>, the digital gap ceases to exist since everyone will be able, once the application is downloaded, to record their own podcast avoiding the uncomfortable complications of having to sit in front of a desktop in order to be able to listen to the audio.

Finally, one of the most difficult tasks for the teacher is the correction of the mistakes that may appear in these audio files, since correction at the exact moment in which the mistake occurs is virtually impossible. One solution is to write down the time when the mistake appeared, though this remains very cumbersome for the students and especially for the teacher. That being said, the Soundcloud application offers the possibility of inserting written comments throughout the audio. That is, if we hear that the student has made a mistake in minute 1:15", we can leave a comment in that exact place, which will then appear in a window when the student or their classmates listen to the audio again.

#### **4.4. Synchronous VoIP calls.**

There are classic solutions in working with online elements, such as computer to computer calls (VoIP<sup>28</sup>) through web applications such as Skype. While the other multimedia applications we have previously mentioned are meant to improve upon or eliminate the conceptual defects of a face-to-face class, in an online learning environment their use is inescapable.

This type of applications presents a few practical problems. The teacher will have to spend more time preparing the class and assuring that it functions normally. However, we believe these practices are critical and essential, both in a face-to-face class as well as in an online class.

As we have mentioned before, it is in conversation that all the skills required for the development of oral proficiency are holistically implemented. It is in these conversations that improvisations are revealed and here where most of the student's mistakes and virtues emerge in the target language. In them, the speakers not only express their opinion but also react to the attitudes of their interlocutors. We consider this unpredictability critical to the learning process of a student, not only from a practical standpoint (few times in real life will students actually have to prepare an audio text) but also from a cognitive one.

This section will be completed in the following one in which we will discuss the use of videoconferences or hangouts.

#### **4.5. Videoconferences.**

From the standpoint of synchronous and video communications, both the videoconferences made popular by Skype as well as the Hangout tool integrated in Google+, have given and continue to give a new perspective to the teaching and learning of foreign languages around the world. As we have already mentioned, the use of this type of tool has become essential in an online teaching environment or in mixed environments, and they are complementary elements of face-to-face classes. The use of these tools offers us the possibility of improving our oral proficiency not only by putting into practice what we have learned in the past, but also in making us aware of the mistakes we may make when expressing ourselves in a foreign language. From a cognitive standpoint, becoming aware of these mistakes activates certain mechanisms that help us wonder how and why the communicative act went wrong. These mechanisms reinforce the synaptic connections in our

brains and will only be considered in the long-term memory when we face a similar situation and know how to correct the mistake.

Apart from the obvious advantages of the substitution of face-to-face conversation, this type of instrument offers the possibility of recording a conversation and of sharing it with other people. In the case of the Google+ application, we can include it in YouTube privately and then review the conversation in order to carefully analyse and evaluate the mistakes and correct the answers of the students. This instrument – that is not new but is much easier to use – has several advantages, both for the student and the teacher. On the one hand, as we said before, the scoring system of a spoken discourse evaluation becomes more objective. Teachers can focus more on having a regular conversation with the student instead of paying attention to all the mistakes in order to be able to write them down. On the other hand, the visual component comes into play in which the facial expressions and the kinesic elements of the face-to-face conversation complete and support the transmitted message.

In short, whit this toll, oral expression and oral skills practice can be considered complete with all the elements that define it in an holistic way.

##### **5. Oral comprehension practice: *Internet* as real corpus.**

The use of the *Internet* as a real corpus of the language is not at all novel. However, we find it convenient to highlight here the importance of balancing the oral texts we offer our students, due to the fact that expectations are often created about a certain text, the theme or linguistic contents of which can seem interesting to us for its use but which is not appropriate to the actual competence or control of the student.

As many studies about perception show, (McGowan, Stephens, & West, 2009; Simons & Chabris, 1999) we are not able to perceive everything that appears in a text, be this visual, auditory or textual. In a domain as demanding as the auditory, the effort is far greater. In the same way we saw before when referring to spoken discourse as a perception process, the native speakers of a language do not always listen to everything they hear and this occurs even more for a foreign speaker. That is why, in the initial levels, when a text includes an auditory element, the preparation or activation of the learning object is recommended, making clear what is meant to be found. A new element of spoken discourse should, for this reason, work through the audio in written form first.

This does not mean that we need to have a transcription of the audio, but that the students have to be able to find what is asked of them in a conceptual way, with the help of written images. For example, if we want to work through conversational connectors that appear in a text, it is advisable, from a perceptive and cognitive standpoint, to identify what we want to find. Without these instructions, as observed by Gestalt, we see the text as a whole, as a sum of its parts. However, despite the fact that understanding the holistic sense of an oral text is an indicator of a certain competency level of the student, it is not the objective of a foreign language class. That is the objective of a real evaluation inserted in a formal learning situation. In planned learning, in which the time spent can be optimized, recognizing the structures which are used is critical. We believe that to be aware of them helps in remembering them and enabling their later use in a more active way. Seen from a cognitive standpoint, this makes for more favorable acquisition regarding the fields of production and function recognition.

Nevertheless, we have to keep in mind that exposure to the target language offers the students the possibility of coming into contact with the reality of a certain linguistic community. We should always offer and support texts that represent that reality in informal learning (by using social networks such as Facebook or Twitter), and combining them with level-appropriate texts in formal learning activities (Moodle or face-to-face class).

Ultimately, the text choice depends on the level of the students, even though it does not affect the overall meaning of the content, it can determine what students are able to differentiate in an oral text and, therefore, may prove to be a significant instrument for the acquisition of a foreign language.

## **6. Conclusion.**

At this point we would like to summarize this work in several elements that we believe to be of utmost importance:

(a) An oral text is not exclusively an auditory text. As we have seen, there are many written contexts in which spoken discourse characteristics are present and these, therefore, must be taken into account when covering the entire spectrum of spoken discourse.

(b) Spoken discourse perception processes are subject to general perception processes in which meanings are completed and reinterpreted. These perception processes may be of a personal

or group nature within a community united by some common feature which, in the case we presented, could be the shared language.

(c) Phonological opposition can be very important when differentiating signifiers, even more so than the contextual and semantic logic of the message.

(d) From the different elements that characterize the oral and conversational component, we should give priority to certain elements that are especially significant for the learning environment of our students.

(e) The various online and multimedia tools available to us today can and must be perfectly modified and adapted to both formal and informal teaching processes.

In conclusion, as we have seen, the didactic use of the oral component from an online learning environment can compensate and even, in some cases, successfully improve learning in a face-to-face class.

However, we must remember that the natural learning method, with the most optimal results, will always be that of face-to-face learning. In this context is where the human brain acquires knowledge in the most significantly and productively way, not only concepts but particularly in the field of work at stake here, foreign languages.

## References

- AUSUBEL, D. P., & FITZGERALD, D. (1961), «Meaningful Learning and Retention: Intrapersonal Cognitive Variables». *Review of educational research*, 31, 500–510.
- BALLESTEROS, S. (1999), «Memoria Humana: Investigación Y Teoría». *Psicothema*, 4, 705–723.
- BOTVINICK, M. M., & COHEN, J. J. (1998), «Rubber hands “feel” touch that eyes see». *Nature*, 391(6669), 756–756. doi:10.1038/35784
- BRIZ GÓMEZ, A. (2000), «El análisis de un texto oral coloquial». In *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (1st ed., pp. 29–48). Ariel.
- BROWN, P., & LEVINSON, S. C. (1987), «Politeness: Some Universals in Language Usage» in *Studies in interactional Sociolinguistic 4*. Cambridge University Press. Cambridge.
- CATALINA, A., GALLEGO, D., & HONEY, P. (1994), «Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora». (6 ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CHENOLL MORA, A. (2013), «El desarrollo de la competencia oral en Internet: Procesos, recursos y aplicaciones en el aula». Presented at the V Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal, Aveiro.
- CHERRY, E. C. (1953), «Some Experiments on the Recognition of Speech, with One and with Two Ears». *The Journal of the acoustical society of America*, 25(5), 975.
- DIAMOND, M. C. (2001), «Response of the brain to enrichment. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*», 73(2), 211–220.
- EZQUERRA, Á. O. (2012), «La importancia de la memoria de trabajo en el aprendizaje de una segunda lengua». *Redele. Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*.
- KRASHEN, S. D. (1981), «Second language acquisition and second language learning». Oxford University Press.
- MACDONALD, J. J., & MCGURK, H. H. (1978), «Visual influences on speech perception processes». *Perception and Psychophysics*, 24(3), 253–257.

- MCGOWAN, M. K., STEPHENS, P. R., & West, C. (2009, July 28), «Student Perceptions of Electronic Textbooks». Six Sigma Meet Information systems. Retrieved August 21, 2009, from [http://iacis.org/iis/2009/P2009\\_1299.pdf](http://iacis.org/iis/2009/P2009_1299.pdf)
- PÉREZ RUIZ, J. (2008), «Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la Neurociencia». Wenzao Ursuline College of Language, 1–20. Retrieved from <http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/handle/987654321/200>
- ROMANI, J. C. C., & MORAVEC, J. W. (2011), «Aprendizaje Invisible». Barcelona. Retrieved from <http://www.aprendizajeinvisible.com/es/>
- SIMONS, D. J., & CHABRIS, C. F. (1999), «Gorillas in our midst: sustained inattention blindness for dynamic events» *Perception*, 28(9), 1059–1074.
- TAMAYO, A. A. R. (2007), «Estrategias de aprendizaje y comunicación». Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá.
- TERRÁDEZ GURREA, M. (2001), «Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo». Universitat de València.
- WARREN, R. M. R., & WARREN, R. P. R. (1970). «Auditory illusions and confusions.» *Scientific American*, 223(6), 30–36.

## NOTES

---

1 We refer to a context in an holistic way. In this case, the fact of speaking Spanish to one person (X) and Portuguese to another (Y) changes the context and the brain must adapt to that contextual change, which is not always easy.

2 Obviously we do not intend to exhaustively define what can and cannot be considered as spoken language (written text with features of the spoken language vs. oral text), but we intend to limit our field of work to certain limits within which we can work from a foreign language didactic standpoint.

3 Note the inclusion of texts expressed through sounds and written texts recognized by the community as its own as an oral style.

4 We are referring to spoken Spanish in Spain.

5 In this regard we recommend the reading of the classic experiment carried out by Macdonald and McGurk entitled “Visual influences on speech perception processes” available to download at <http://link.springer.com/article/10.3758/BF03206096>

6 coffee.

7 We know that an Asian person, from the standpoint of strategies used, does not learn the same way as an European person.

8 Image and audio processing, even though it works in a very similar way to auditive processing, it does not vary depending on the original source of stimulation {delRosarioSantallaPenaloza:2000wj} (p.35) The problem lies in the fact that recovery of the memory is much more complex in the visual field than in the auditive field, since there are many more elements that intervene to complete that image than the ones intervening in a auditive recollection.

9 Let’s remember that we acquire our MT through audio and that only later do we learn how to write. However, written literacy changes our learning strategies. We lose most of our capacity to understand words that we don’t mentally envision in a written form, if we haven’t learned them before. This does not mean that it is impossible to learn a word that hasn’t been written, only that this requires more effort

10 Be, say and have

11 No, yes, already and more

12 Day, thing, time or man

13 Dictionary of Spanish Discourse Particles

14 Can find de diccionario in the online site: <http://www.dpde.es/>

15 We are referring to Brown and Levinson’s terminology {Brown:1987tg}

16 Understanding X when Y has been said. An example of this is: “hacer tú que adoptes” instead of “acepto que adoptes”.

17 Understanding “iso sesión” instead of “hizo cesión”

18 Understanding “Hizo cesión ante no tallo” instead of “hizo cesión ante notario”

19 /dáo/ instead of /dáo/, /regaláo/ instead of /regaláo/, etc.

20 We can consider these as the gestures in a face-to-face spoken conversation

21 Online tool of oral forums <http://www.voxopop.com>

22 Thematically unified short video texts

23 <https://soundcloud.com>

24 With tools such as teleprompters for more natural texts, however, this doesn’t seem to be a feasible solution for the student, since they are expensive and handmade ones don’t offer the same results.

25 Acronym in English of Learning Management System

26 Pages such as Ivoox ([ivoox.com/](http://ivoox.com/)) or [www.audiria.com](http://www.audiria.com) are very useful. The first one for inputs of real material and the latter as real material, in many cases as didactic material. In this case, all audio and video files come with comprehension exercises and with the audio transcript.

27 Phone with *Internet* access and the possibility to download online applications.

28 Acronym in English: Voice Over IP.

# Falar: Proposta para uma mudança paradigmática da pesquisa e da aplicação dos resultados no ensino da língua falada

Bernd Sieberg

FLUL da Universidade de Lisboa

## 1. Enquadramento teórico

### 1.1. A pesquisa da fala em Portugal

Sendo o presente trabalho um estudo comparatista «alemão : português», justifica-se um esclarecimento prévio dos conceitos, métodos e resultados que vigoram na área de investigação da língua falada em ambas as linguísticas, aliás em três linguísticas, se incluirmos a linguística brasileira. Em Portugal a investigação da língua falada constitui uma área de investigação relativamente nova, e até pouco desenvolvida, no que se refere a estudos sobre as particularidades morfosintáticas da fala. A seguinte afirmação, quase 40 anos volvidos sobre ela, continua a justificar-se: «O estudo da língua viva, actual, tem sido impedido, nalguns países, designadamente em Portugal, por um lamentável preconceito: o de que o filólogo se deve debruçar principalmente sobre assuntos antigos.» (Boléo, 1974).

Qual o motivo do atraso na investigação da língua falada? A nosso ver, os fatores que contribuíram para este atraso são os seguintes:

(a) A forma volátil da fala: no caso da investigação da fala, os investigadores encontram-se perante um fenómeno que aparece e, quase em ato contínuo, desaparece no momento da sua articulação; ao contrário da escrita, que tem uma aparência constante e, como tal, perdura como objeto da análise ao alcance do investigador.

(b) O dilema metodológico: não obstante o facto de o próprio objeto de investigação ser a fala, a descrição e os resultados dessa descrição baseiam-se na forma escrita da língua. Até o próprio

*corpus* a analisar tem, em primeiro lugar, de ser reduzido à escrita (transcrições), a fim de que possa ser objeto de análise por parte dos investigadores.

(c) O alto prestígio da cultura escrita: a filologia é, e foi sempre, dominada por obras da literatura e cultura ocidentais que se apresentavam sob a forma escrita. O alto prestígio das referidas obras, frequentemente e, às vezes até exclusivamente, citadas nas gramáticas da língua portuguesa,<sup>1</sup> contribuiu para o fortalecimento da tradição normativa da gramática da língua escrita. Logo, sempre que os usos linguísticos se afastavam das normas preconizadas pela gramática normativa, eram rotulados de forma depreciativa como agramaticais. Este preconceito também se reflete na opinião pública conservadora associada com a vertente oral da língua e encontra a sua denominação adequada no termo «*Skriptizismus*»<sup>2</sup>. Esta convicção preconceituosa fica emergente no debate público sobre questões relacionadas com a língua, que normalmente radica no conceito de que a língua e a sua gramática são um aglomerado de regras fixas e inflexíveis. A opinião pública parece sentir muita dificuldade em aceitar variantes ou alterações no seio da língua. De facto, vastos sectores da opinião pública portuguesa consideram a língua, e sobretudo a própria língua materna, um sistema invariável e consagrado<sup>3</sup>. Neste contexto, afigura-se sintomático que a esmagadora maioria das discussões sobre a língua portuguesa nos média esteja associada às regras de ortografia<sup>4</sup> ou às normas gramaticais, condenando qualquer desvio às mesmas efetuado por pessoas «menos cultas».

(d) Essa ideia preconceituosa e errada parece, pela óptica da linguística descritiva atual, até ter levado os investigadores a identificarem a fala com a fonética e, conseqüentemente, os estudos sobre a fala com os estudos sobre fonética. Esta perspectiva até se reflete nos projetos do CLUL, em que os estudos da fala aparecem associados apenas – se não exclusivamente mas pelo menos na sua grande maioria – à fonética.

(e) A fala como vertente reduzida da escrita: outro preconceito que está patente na opinião de alguns especialistas é que a fala é estruturalmente, gramaticalmente, uma vertente reduzida da escrita, ou mesmo uma versão inferior à escrita: por outras palavras, uma expressão da «*Performanz*» (Chomsky, 1965: 3)<sup>5</sup>, cujas características deveriam ser interpretadas como erros, ou seja, como «desvios» da gramática convencional da escrita ou pelo menos como irrelevantes para a estrutura e a gramática de uma língua. Trata-se de um preconceito que não é exclusivo da pesquisa da língua falada da linguística portuguesa. Partindo dessa convicção, ainda há poucos anos o prestigiado linguista

alemão Ulrich Engel referiu que quem fala faz apenas «*unterschiedlichen Gebrauch*» (um uso diferente) das regras fixadas na gramática da escrita (Engel 1996: 12). Ainda mais polémica e errada é a concepção de Helbig/Buscha (2001: 17) na sua gramática, autores que definem as estruturas da fala como «*verkürzte Sprache*» (língua encurtada ou reduzida).

### 1.1.1. A Investigação no CLUL

Em contraste com as afirmações do capítulo anterior, a investigação portuguesa da comunicação oral encontra-se numa situação bastante favorável, até mesmo - pode dizer-se - de excelência, no que diz respeito aos *corpora* da língua falada, com bastante material disponível, que em parte é acessível *online*, com transcrições ortográficas, diálogos etiquetados e gravações multimédia. Este facto deve-se em grande parte à investigação e aos projetos do Centro de Investigação da Universidade de Lisboa (CLUL), que dispõe de uma linha de investigação sobre a língua falada, com o efeito muito positivo de ter recolhido material da língua falada portuguesa, o que levou à elaboração de vários *corpora* bem organizados e sistematizados, aos quais vale a pena fazer referência:

(a) Em 1987 foi publicado «Português Fundamental. Métodos e Documentos» (140 entrevistas). Trata-se do resultado de um projeto que, a partir de 1970, visou gravar o português falado espontaneamente em situações vulgares de dia a dia. Assim, de 1971 a 1974 foram gravadas 1.800 conversas, das quais 1.400 foram escolhidas e transcritas, a base do «Corpus PF». Como base das entrevistas servia uma entrevista uniformizada aplicada a todas as entrevistas. Nascimento/ Marques/ Cruz publicaram em 1987 um livro com 140 dessas entrevistas. Existe igualmente um acesso *online* com amostras deste corpus, com o URL: <http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/84-spoken-corpus-qportugues-fundamental-pfq-r> <5.2.2013>.

(b) Em 2001 foi publicado em CD-ROM «Português Falado- Documentos Autênticos: Gravações Áudio em transcrições alinhadas» (Instituto Camões 1995-1997), sob a orientação de Malaca Casteleiro e Maria Bacelar do Nascimento. Do projeto original resultou um *corpus* de amostragens de variedades do português falado em Portugal, no Brasil, nos países africanos de língua oficial portuguesa e em Macau. Os materiais publicados contêm ainda exemplos do português falado em Goa e em Timor-Leste, recolhidas posteriormente. Estas amostragens de discurso oral, gravadas em lugares, datas e situações diversificadas, são acompanhadas das correspondentes transcrições

ortográficas alinhadas. Estão abrangidos *corpora* de Angola, Brasil, Cabo Verde, Portugal 1 (anos 90), Portugal 2 (anos 70/80), São Tomé e Príncipe, e Timor. Participaram 94 falantes, parte do projeto «Português Falado - Variedades Geográficas e Sociais 1995-1997». A transcrição ortográfica aplicada nas transcrições deste *corpus* constitui, para além de facilitar a compreensão das particularidades da comunicação oral, uma base consistente para o estudo dos aspectos morfofonológicos, lexicais, sintáticos e discursivos do português falado contemporâneo.

(c) «Corpus de diálogo etiquetado de Português Europeu» (Coral). O projeto decorreu entre 1997-1999 e inclui gravações de pessoas a falar em grupos de quatro. Existe uma transliteração completa, junto com amostras de áudio. O *corpus* está distribuído por 5 CD-ROMs.

(d) «Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages». O projeto - que reúne dados do português, francês, espanhol e italiano - foi iniciado em 2000 e concluído em 2004. Tinha como objetivo incrementar os recursos linguísticos na área da língua falada, constituindo e disponibilizando um *corpus* multilingue de língua falada espontânea. Foram abrangidos vários tipos de atos de fala, da língua quotidiana, e também, em alguns casos, de um uso de língua mais formal: O *corpus* está disponível em 8 DVDs, (DVD 5-6 do Português).

Resumindo: os projetos da investigação do CLUL incluem a) estudos sobre a relação entre fatores segmentais e prosódicos, b) criação de um sintetizador de texto-para-fala para fins terapêuticos, dirigido a crianças com deficiências, c) estudo etimológico do léxico português europeu (raízes de palavras portuguesas), d) estudo sobre ritmo e acento, e) efeitos de coprodução intra- e transsilábica em Português Europeu, f) criação de um *corpus* de diálogo etiquetado do português europeu, em condições controladas e multilinearmente anotadas, que visa analisar pausas preenchidas, modelos prosódicos, formas truncadas, etc.

Podemos concluir que a pesquisa portuguesa realizada pelo CLUL quase exclusivamente aponta para uma interpretação da língua falada a nível fonético, prosódico, ou então visa interpretá-la como vertente dialectal do português continental, como mostram os *corpora* sobre a língua falada no Brasil, Cabo Verde, Angola, etc.

### 1.1.2. O Corpus REDIP

O *corpus* REDIP (Rede de Difusão Internacional do Português: rádio, televisão e imprensa) é um corpus de língua oral e escrita, constituído a partir de amostras diversificadas de três meios de comunicação: rádio, televisão e imprensa. Resultando de um projeto desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), em cooperação com o CLUL e a Universidade Aberta. O *corpus* possui cerca de 330.000 palavras, distribuídas por seis temas: atualidade (notícias), ciência, cultura, economia, desporto e opinião. Trata-se de um projeto financiado pela FCT no âmbito do Programa Lusitânia. O *corpus* final conta com cerca de 324.000 palavras: 108.000 para cada tipo de medium (rádio, TV e imprensa) e está dividido em 6 campos distintos: Economia, Opinião, Desporto, Cultura, Notícias e Ciência. É possível o acesso e a pesquisa *online* por palavras pelo URL <http://www.iltec.pt/handler.php?action=concord> <5.2.2013>.

### 1.1.3. «*Gesprochenes Portugiesisch*» (Português Falado) de Maria de Fátima Brauer-Figueiredo

Curiosamente, o livro (1999) está escrito em alemão, porque a autora era na altura professora na Universidade de Hamburgo. O *corpus*, recolhido entre 1984-1994, abrange 154.584 palavras e um leque bastante diferenciado de tipos de textos ou, segundo a nossa terminologia, de práticas comunicativas (*kommunikative Praktiken*) do registo oral, como: (1) entrevistas e conversas com emigrantes da segunda geração em Hamburgo, (2) conversas em grupo e entrevistas com estudantes de três universidades portuguesas, (3) entrevistas recolhidas em Portugal, nos Açores e nas ilhas de Cabo Verde, de pessoas da cidade e do campo, de vários estratos sociais, (4) excertos de discursos, discussões e conversas de autores portugueses com o público em Hamburgo, (5) excertos de aulas (*Vorlesungen*), seminários e colóquios de professores portugueses que estiveram de visita na universidade de Hamburgo, além de (6) excertos de programas da televisão.

A análise descreve vários aspetos lexicais e morfossintáticos da língua falada portuguesa com base em 3.459 exemplos. O grande passo em frente do estudo de Maria de Fátima Brauer-Figueiredo consiste na consideração de características morfossintáticas da fala e, numa interpretação estruturalista-funcional das mesmas, recorre como fatores decisivos para esta interpretação às circunstâncias situacionais específicas sob as quais os respetivos diálogos se produziram, o que significa a aplicação da metodologia denominada «*pragmatische Syntax*» (pragma-sintaxe)<sup>6</sup>,

metodologia também utilizada pelo nosso modelo. No entanto, as explicações fornecidas por Brauer-Figueiredo têm como base vários parâmetros dispersos e não conseguem encaixar-se numa interpretação sistemática, uniformizada e hierarquizada.<sup>7</sup>

## 1.2. A investigação da fala no Brasil: O Projeto NURC, projetos e publicações subjacentes

No Brasil, mais precisamente em São Paulo, é o projeto NURC/SP - «Projeto de Estudo da norma urbana culta da cidade de São Paulo» - que a partir dos anos 60 se dedica à investigação da oralidade, incluindo várias perspectivas e diversos tipos de textos<sup>8</sup>. Existem portanto numerosas publicações deste centro, que visa como objetivo geral escrever uma «Gramática do Português Falado». A partir dos anos 80 foram constituídos vários grupos temáticos de trabalho, que visam trabalhar sobre a sintaxe, fonética/fonologia, morfologia flexional, morfologia/morfologia derivacional, organização textual-interativa, as relações gramaticais, etc. Sob a orientação de Ataliba Teixeira de Castilho e baseado no material (transcrições) do projeto NURC/PS foram abordados vários aspectos da língua falada que se refletem a partir de 1999 nas publicações dos Volume I até ao Volume VIII, intituladas «Gramática do português falado», com a 4<sup>a</sup> e última edição em 2003. Basta analisar os títulos dos vários artigos destes volumes para perceber a diversidade dos temas, das perspectivas e das posições teóricas que tornam óbvia a falta de um modelo e de critérios orientadores que pudessem garantir o mínimo de homogeneidade necessária para chamar «gramática» a esta coletânea de artigos dispersos e heterogêneos. Como exemplo referimo-nos ao Volume VII, que abrange nos seus capítulos um vasto leque temático, incluindo temas como «segmentação», «funções textuais-interativas», «a hesitação», «a correção do texto falado», «marcadores discursivos»», etc., sem no entanto encontrar um fio orientador que pudesse explicar a variedade de fenómenos singulares com base em princípios superiores ou nos moldes de um modelo uniformizador de interpretações das particularidades da comunicação oral.

Uma segunda linha de publicações com estudos sobre a fala começa a ser publicada a partir de 1993. Trata-se de uma série (10 Volumes) de publicação inserida no «Projeto Paralelo» no âmbito do projeto NURC/SP (Núcleo USP) e organizado por Dino Preti *et al.*, com os seguintes títulos:

Volume 1. – Análise de Textos Orais (1993)

Volume 2. – O Discurso Oral Culto (1997)

Volume 3. – Estudos de Língua Falada: Variações e confrontos (1998)

Volume 4. – Fala e Escrita em Questão (2001)

Volume 5.- Interação na Fala e na Escrita (2002)

Volume 6.- Léxico na Língua Oral e na Escrita (2003)

Volume 7. – Diálogos na Fala e na Escrita (2005)

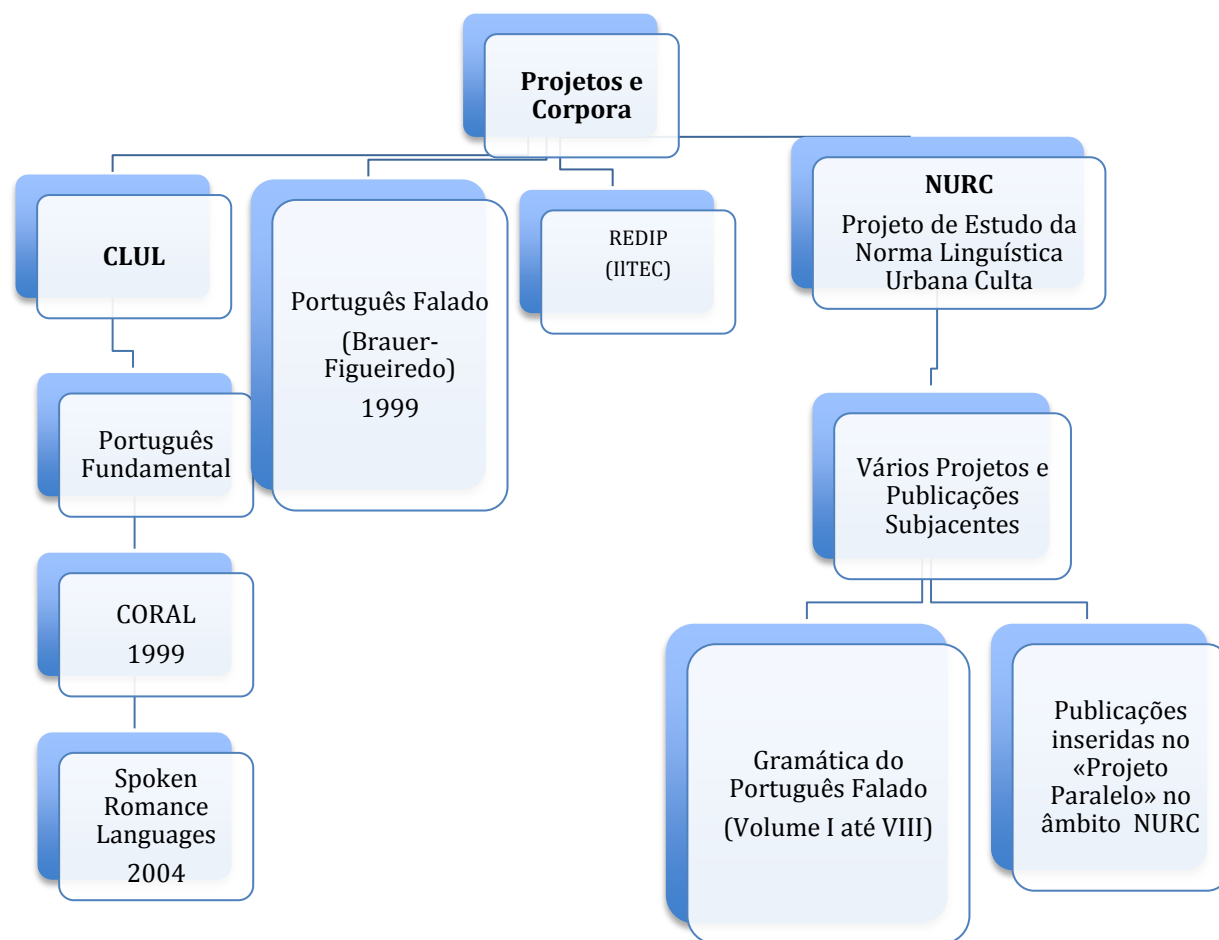
Volume 8. – Oralidade em Diferentes Discursos (2006)

Volume 9. – Cortesia Verbal (2008)

Volume 10. – Oralidade em Textos Escritos (2009)

Além destas publicações acima listadas, existem ainda outros projetos e publicações subjacentes ao projeto NURC, como por exemplo análises das línguas faladas no Recife, Rio de Janeiro ou Salvador da Bahia, que incluem numerosas publicações associadas com uma grande variedade de temas, cuja apresentação detalhada ultrapassaria os objetivos do presente trabalho. Entre eles encontram-se estudos que visam analisar aspectos fonológicos, morfossintáticos, pragmático-discursivos, sociolinguísticos, lexicais ou outros, que têm como objetivo analisar as diferentes os tipos de interações verbais entre interlocutores, etc.

### 1.3. Apresentação esquemática da pesquisa sobre a fala em Portugal e no Brasil



### 1.4 Avaliação crítica da investigação brasileira e portuguesa da língua falada

Com todo o mérito que a pesquisa da oralidade realizada em Portugal e no Brasil merece, não podemos deixar apontar também uma série de falhas e lacunas que, na nossa perspectiva, caracterizam estes projetos e as suas seguintes publicações. Em Portugal são ainda escassos os estudos de fenómenos morfossintáticos da fala e da sua interpretação sistemática e homogénea<sup>9</sup>. No Brasil, pelo contrário, existe esta vertente da pesquisa da fala, que abrange uma enorme variedade de temas, metodologias aplicadas e consequentemente de resultados muito dispersos. Até podemos concluir que a pesquisa brasileira atual da fala assemelha-se à situação da pesquisa da língua falada (*Gesprochene-Sprache-Forschung*) na área dos Estudos Germanísticos nos anos 80 e 90 que, na mesma forma, se caracterizou pela abundância de estudos, temas e resultados, sem no entanto conseguir uma plataforma comum, que permitisse comparar, categorizar e sistematizar os resultados

obtidos por uma perspectiva superior e orientadora. A pesquisa brasileira da fala parece sobretudo carecer de uma reflexão aprofundada, crítica e transversal das suas próprias bases teóricas e metodológicas que inclua entidades fora do próprio projeto NURC/SP e os seus protagonistas de sempre. Falta a consideração de trabalhos e reflexões desenvolvidos por outras entidades, centros de estudos e investigadores, fora do Brasil e do continente americano. Esta abertura facilitaria uma reflexão e um discurso científico crítico – também autocrítico – a fim de redefinir certos princípios de base que pudessem servir como plataforma orientadora comum para futuros estudos na área da investigação da fala. Deveriam fazer parte deste discurso teórico a reflexão sobre a dicotomia ›fala *versus* escrita‹, sobre a questão de um (re)posicionamento das características morfossintáticas na tríade *langue/ parole/ norma*, bem como sobre a questão fulcral de uma potencial gramaticalidade, ou não, das características da fala. E falta sobretudo uma tentativa de definir uma metodologia e uma série de critérios e parâmetros adequados como base orientadora e uniformizadora para as análises futuras das características da oralidade. No caso ideal esta discussão levaria, como aconteceu com a pesquisa da língua falada nos Estudos Germanísticos, à criação de um modelo de análise com a inclusão de uma série de parâmetros e critérios universais de análise, aplicáveis à análise de várias línguas faladas, e que incluísse igualmente a hipótese de uma análise diacrónica das respetivas línguas em épocas diferentes da sua história. É óbvio que o estabelecimento de um tal modelo e dos seus parâmetros deveria ter sempre um carácter processual e aberto a novas reflexões e conhecimentos, uma exigência adequada a qualquer abordagem de fenómenos científicos. Referimo-nos concretamente aos modelos de proximidade e de distância de Koch/Oesterreicher, aperfeiçoado pelos linguistas Ágel/Hennig, cujos traços gerais e funcionamento pretendemos mostrar na segunda parte deste estudo, com base numa análise concreta de dois grupos de características morfossintáticas da fala.

Para tornar visíveis as consequências negativas destas falhas da investigação portuguesa e brasileira, referimo-nos como exemplo às características ao nível sintático já analisadas e descritas em obras e artigos de referência como «orações relativas encurtadas», aliás «orações relativas resumptivas», «topicalização por deslocções de partes da oração à esquerda», «tópicos dependentes», «frases clivadas», «construções de redobrimento», «construções ad sensum», etc.<sup>10</sup>. A descrição científica destes fenómenos carece, a nosso ver, de uma interpretação que permita explicar todas estas características pelo mesmo princípio superior, a saber, um princípio que permita mostrar o que todas estas características acima alistadas têm em comum. Mas este princípio superior e comum a todas estas características revela-se apenas face aos fatores situacionais específicos que normalmente

caracterizam a situação de um diálogo presencial ou <cara a cara>. É pela consideração das vantagens funcionais face aos fatores situacionais típicos de um diálogo <cara a cara> que se tornam óbvios os motivos que levam os interlocutores a usar exatamente essas estruturas sintáticas acima listadas, evitando as suas possíveis variantes.

Consoante esta consideração, todas as estruturas acima mencionadas favorecem uma <forma aditiva ou agregativa e não integrativa> de agrupar os elementos proposicionais da enunciação, a saber, elementos que transmitem partes da informação. E para concluir esta interpretação com base na nossa terminologia e nos moldes do nosso modelo<sup>11</sup>: todas estas estruturas estão a funcionar a favor de uma estruturação aditiva e não agregativa de organizar o fluxo das informações da mensagem; em termos do nosso modelo favorecem a estratégia discursiva universal «estruturas aditivas ou agregativas e não integrativas na organização do fluxo das informações». Esta tendência encontra, na linguística alemã, a sua denominação ilustrativa no conceito «*Häppchenstil*»; expressão que traduzimos por «acumulação concatenada». A estratégia fica, se for interpretada nos moldes do nosso modelo (veja-se o esquema do modelo em baixo), inserida no parâmetro <tempo> e encontra a sua descrição nas seguintes palavras: o agrupamento de elementos de informação (= proposições) de uma enunciação através da adição de elementos em vez da sua integração em estruturas integrativas, poupa ao interlocutor energia e concentração. O falante ganha assim valioso tempo, de que tão pouco dispõe nesta fase do seu diálogo, em que é preciso reagir imediatamente às palavras do parceiro.

Trata-se apenas de um exemplo que pretende evidenciar a carência de uma categorização superior, a fim de poder agrupar os diversos fenómenos morfossintáticos com base em funções semelhantes por eles exercidas e que, nos parâmetros de um modelo, permita a sua interpretação funcional pela mesma perspetiva, modelo que deveria ser aplicável a vários tipos de textos - ou, de acordo com a nossa terminologia, «*kommunikative Praktiken*» (Fiehler/Barden/Elsterman/Kraft, 2004: 99ff.) - em português, «práticas comunicativas» - independentemente da sua forma de transmissão mediática, seja ela escrita ou oral. A aplicação do modelo e da metodologia subjacente deveria ser capaz de explicar as semelhanças óbvias entre certas >práticas comunicativas<, como por exemplo entre diálogos <cara a cara>, <postings de weblogs ou chats> ou - para dar mais um exemplo de uma prática comunicativa com base no computador e na internet - <textos escritos nos jornais *online*>.

Uma interpretação funcional adequada das características morfossintáticas da língua falada portuguesa exige – tal como para qualquer língua falada - uma teoria unificadora e um modelo homogéneo que ajude a interpretar todos os fenómenos e a agrupá-los em categorias funcionais abrangentes, sem no entanto as interpretar como desvios ao sistema da gramática escrita, mas sim, pelo contrário, como elementos funcionalmente indispensáveis ao bom funcionamento da fala.

### Descrição esquemática da situação da pesquisa da fala no Brasil e em Portugal

| +  | -  |
|--|--|
| <p>Corpora bem organizados e transcrições de fácil acesso</p> <p>Riqueza em estudos a nível morfofonológico</p> <p>Riqueza de estudos a nível lexical</p> <p>Riqueza de estudos a nível dialetal</p> <p>Estudos de carácter sociolinguístico</p> <p>No caso do estudo de Brauer-Figueiredo e da investigação brasileira, também muitos resultados, embora também muito dispersos, associados com as características morfossintáticas da comunicação oral</p> | <p>Carência de uma reflexão teórica de base, incluindo uma reflexão sobre a relação entre fala, escrita, sistema, langue, parole, norma e gramaticalidade.</p> <p>Explicações dispersas e pouco homogéneas relacionadas com os fenómenos morfossintáticos da fala</p> <p>Carência de uma interpretação sistemática e homogénea com base em princípios e axiomas superiores</p> <p>Carência de um modelo uniformizador, com base em critérios universais, para descrever, interpretar e categorizar as características da fala, também em comparação com outras línguas, e utilizável como ferramenta de uma interpretação diacrónica (mudança linguística) das características da fala</p> |

## 2. A situação da investigação alemã da fala: impulso para uma mudança paradigmática na área da investigação da fala

Já Behaghel (1927: 28) uns dos mais prestigiados germanistas e fundadores de uma linguística moderna do século XIX e do início do século XX – especialmente no que se refere aos princípios de uma investigação em sintaxe - aponta para a necessidade de uma investigação sobre o alemão falado, que ponha em destaque as diferenças profundas que existem entre este e o alemão escrito. Refere como exemplo características da prosódia, da acentuação e da entonação de ambas as variantes da

língua alemã. Refira-se ainda a duas citações de dois outros grandes linguistas do século XX, de Ferdinand de Saussure e de Eugenio Coseriu que suscitam uma interpretação ainda mais radical relativamente à importância e predominância teórica e prática da comunicação oral.

Língua e escrita são dois sistemas de sinais distintos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objecto linguístico não é definido pela combinação da palavra escrita e da palavra pronunciada; esta última constitui, por si só, esse objecto. (Saussure, 1999 [1916]: 28)

*No hay que explicar el hablar desde el punto de vista de la lengua, sino viceversa.* (Coseriu 1989: 287)

Faremos ainda menção ao modelo de Hugo Steger intitulado *Freiburger Textkonstellationsmodell* (Steger, 1974). Associado à popularidade de novos estudos na área da sociolinguística e incentivado pelo crescente interesse relativamente às variantes da língua alemã que ainda não tinham sido alvo de estudos científicos (como por exemplo, os dialetos, as linguagens técnicas ou as várias expressões do calão) e apoiado nas novas tecnologias que, pela primeira vez, permitiam por meio de gravadores transportáveis gravar conversas de maior extensão e com boa qualidade sonora, Steger fomentou uma reflexão sobre as bases teóricas desta área recente da investigação da fala, o que em 1974 levou à publicação de uma das primeiras «obras standard», intitulada «Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells» (1974). Para além do próprio Steger, foram coautores desta publicação os investigadores Deutrich, Schank e Schütz. É também por esta altura que se dá a fundação de um instituto próprio, especialmente dedicado à investigação do alemão falado. O instituto tinha a sua sede em Freiburg i. Br. e ficou associado com o IDS (*Institut für deutsche Sprache* ou em português «Instituto para a Investigação sobre a Língua Alemã»), sediado em Mannheim.

Foi Hugo Steger quem incentivou a primeira coleção de uma base de dados da fala, denominada *Freiburger Korpora*. Foram publicados na totalidade 4 volumes, de interesse científico para investigação do alemão falado. Esta coleção abrange como tipos de textos: contos, um discurso numa festa, reportagens, entrevistas, comunicações ao telefone, debates públicos, conversas do tipo small-talk e uma conversa de uma turma de uma escola com o escritor Günther Grass.

Nos anos seguintes foram levados a cabo inúmeros estudos e projetos na área da investigação sobre o alemão falado que levaram à publicação de centenas de artigos e livros. Para dar apenas alguns exemplos das publicações e reflexões mais emblemáticas que se destacaram no caminho da

consolidação desta área científica recente: (a) a obra «Bottroper Protokolle» de Erika Runge de 1969, que contém transcrições literárias de contos provenientes de pessoas da região de exploração mineira da Renânia do Norte-Vestfália, (b) uma definição dos anos 70 que, na altura, caracterizou a opinião predominante da maioria dos linguistas da área, da autoria dos linguistas Schank/Schoenthal: A língua falada caracteriza-se pela «espontaneidade, sem planeamento prévio, em situações comunicativas naturais e não preparadas, portanto língua no sentido de parole e não de langue» (1976: 7)<sup>12</sup>. Ainda falta realçar (c) a gravação e transcrição de 35 conversas telefónicas do fim dos anos 70, publicadas e comentadas por Ruth Brons-Albert, ou (d) o livro «*Gesprochene Sprache. Transkripte*» (= *Phonai* 41), com transcrições do alemão falado, na maioria provenientes de linguagens técnicas. O livro foi editado e comentado em 1994 por Konrad Ehlich e Angelika Redder.

O livro de Johannes Schwitalla «*Gesprochenes Deutsch*» (Alemão Falado), na sua mais recente edição, a 3ª, de 2006 (editora Erich Schmidt, de Berlim), oferece uma visão panorâmica de todas as vertentes e projetos da área da investigação da fala e dos resultados mais importantes dos últimos 50 anos.

Para resumir as tendências e características desta área de pesquisa científica queremos realçar os seguintes elementos:

(1) A pesquisa da língua falada alemã é ancorada em dados empíricos, ou seja, decorre da análise de bases de dados, nomeadamente de gravações e de transcrições da fala.

(2) As interpretações das características da fala estão necessariamente associadas aos princípios da pragmática, sendo os fatores situacionais responsáveis pela explicação adequada das várias funções dos fenómenos verbais da fala.

(3) Não obstante a variedade, a riqueza e a utilidade dos reconhecimentos na pesquisa do alemão falado, esta pesquisa careceu durante muito tempo de uma reflexão teórica de base norteada por princípios gerais e orientadores sob a forma de um modelo, permitindo assim juntar a variedade dos resultados numa única perspetiva e estabelecer o fundamento teórico de uma futura gramática da língua alemã falada. A apresentação concisa dos seguintes tópicos visa descrever os principais passos que contribuíram, de forma decisiva, para a solução desta carência a nível teórico.

## 2.1. Ludwig Söll e o conceito de uma oralidade de concepção

Mais tarde, nos anos 80, foi o romanista Ludwig Söll quem deu um passo decisivo para a resolução de certos défices teóricos, nomeadamente pela sua distinção entre uma «oralidade medial» e uma «oralidade de concepção», traduções dos conceitos «*mediale Mündlichkeit*» e «*konzeptionelle Mündlichkeit*» (Söll, 1985) em alemão. Pela introdução desta distinção, Söll explica a contradição aparente, segundo a qual muitas das características prototípicas da fala também existem em certos tipos de textos que têm a escrita como meio para a transmissão da mensagem, como por exemplo, certos textos ritualizados, cartas particulares, diários, etc., mas sobretudo tipos de texto mais recentes, como chats, postings em weblogues ou tweets, que surgiram associados à comunicação por meio de computadores e pela internet. Na adaptação dessa teoria substituímos o termo «*Textsorten*» (tipos de texto) pelo termo «*kommunikative Praktiken*»<sup>13</sup> (práticas comunicativas) a fim de dispor de um termo neutro que possa abranger todos os tipos de textos, sejam eles transmitidos por meio de grafemas ou de sons, ao contrário do termo «tipos de texto» que está fundamentalmente associado a mensagens escritas.

Outra vantagem, e talvez a mais importante, desta distinção entre oralidade medial e oralidade de concepção, foi a abertura para a substituição da dicotomia *fala versus escrita* pela dicotomia mais abstrata e abrangente *fala de proximidade versus fala da distância*, base teórica indispensável para os futuros modelos de Koch/ Oesterreicher e de Ágel/ Hennig.

## 2.2. O modelo de Koch/ Oesterreicher

Foi com base no conceito de uma «oralidade de concepção» (Söll 1985) que Koch/ Oesterreicher desenvolveram o seu modelo de uma «fala de proximidade e de distância». Para Koch/Oesterreicher são vários fatores situacionais que determinam o planeamento e a concretização/realização de uma enunciação, subjacente a esta situação, ou seja, são os fatores que caracterizam uma determinada situação comunicativa que fazem com que uma enunciação proferida nessa situação adquira uma certa estrutura e utilize certas expressões verbais. Para a ilustração deste efeito decisivo dos fatores da concepção de uma mensagem sobre a forma verbal da enunciação subjacente a esta situação serve o seguinte exemplo: numa situação em que os interlocutores estão juntos e na presença de objetos visíveis a ambas as partes envolvidas no diálogo, é muito provável os interlocutores

recorrerem a estruturas elíticas, como por exemplo a uma enunciação como *lá por baixo da mesa*, em resposta a uma pergunta do interlocutor sobre um certo objeto que se encontra no mesmo espaço deítico que ambos os intervenientes da conversa partilham. Para melhor descrever os vários fatores situacionais Koch/ Oesterreicher criaram uma lista de critérios e a seguir, diferenciaram-nos em duas subcategorias, «fatores da comunicação» (*Kommunikationsbedingungen*) e «estratégias para planeamento das enunciações» (*Versprachlichungsstrategien*). Entre os «fatores de comunicação» que caracterizam a fala de proximidade, constam *Dialog* (caráter dialogal), *Vertrautheit der Partner* (grau de confiança entre os interlocutores), *face-to-face* (cara a cara), *freie Themenentwicklung* (abordagem livre do tema), *keine Öffentlichkeit* (ausência de público), *Spontanität* (espontaneidade), *Involvement* (envolvimento), *Situationsverschränkung* (entrelaçamento entre ação verbal e situação), *Affektivität* (afetividade), etc. Entre as «estratégias para planeamento das enunciações» (*Versprachlichungsstrategien*) que caracterizam a fala de proximidade constam, entre outras, *Prozesshaftigkeit* (caráter processual da conversa), *Vorläufigkeit* (caráter provisório) e *geringere Informationsdichte* (menor complexidade das unidades informativas).

### 2.3. O modelo orientador da ›fala de proximidade e distância de Ágel/ Hennig.

O húngaro Vilmos Ágel e a alemã Mathilde Hennig (2006a, 2006b, e 2007) utilizaram, para o desenvolvimento do seu modelo, alguns dos princípios e termos fulcrais dos seus antecessores Koch/Oesterreicher: (a) não é apenas a forma mediática da transmissão de uma mensagem que define o essencial da língua falada, mas são igualmente de importância capital os factores situacionais, sob os quais a comunicação ocorre; (b) também foi substituído o termo língua falada pelo termo fala de proximidade,<sup>14</sup> evitando assim designações paradoxais de referência à oralidade associadas a formas escritas de comunicação; (c) partem igualmente do princípio de que existem apenas diferenças graduais entre determinadas práticas comunicativas, dispostas numa escala balizada por dois polos: o da proximidade e o da distância. Ilustramos a distribuição de várias práticas comunicativas segundo estes dois polos no seguinte esquema:

manual > diário em papel > postings nos blogues > telegrama > diálogo do dia-a-dia

**polo da distância -----> polo da proximidade**

texto lei > receita > proclamação > manifesto > e-mail > live chat > entrevista

Em contraponto ao modelo de Koch/Oesterreicher, o modelo de Ágel/Hennig apresenta as seguintes diferenças: (a) Ágel/Henig aceitam exclusivamente como critérios de uma fala de proximidade aqueles cuja interpretação é viável em concordância com o axioma do modelo «o espaço e o tempo da produção de uma enunciação deve ser igual ao espaço e ao tempo da recepção e descodificação desta enunciação»<sup>15</sup>. Pela aplicação deste axioma ficam excluídos certos critérios que, para Koch/Oesterreicher, ainda constituíam a fala de proximidade, como por exemplo, o critério «de carácter público da comunicação» (*Öffentlichkeitsgrad*) ou a «fixação do tema de conversa» (*Festlegung auf eine bestimmtes Thema*) ou «número dos falantes» (*Anzahl der Sprecher*) (Koch/Oesterreicher, 1985: 23). Estas restrições e a homogeneidade do modelo melhoraram, quer a sua aplicabilidade quer a objetividade dos resultados obtidos na análise de um determinado texto.

Reconhece-se ainda uma outra vantagem que está relacionada com a hierarquização do modelo. O postulado de uma série de estratégias discursivas universais, situadas, no modelo, diretamente abaixo do axioma, faculta a aplicabilidade do mesmo modelo a várias práticas comunicativas e a diferentes línguas. Assim, é possível compreender determinadas expressões verbais de várias línguas distintas com base na mesma estratégia discursiva universal. Para ilustrar esta afirmação, referimo-nos, a título exemplar, às «expressões de indecisão» (*Vagheitsausdrücke*), tais como *sagen wir mal so / denk ich mal / nehmen wir mal an*, bem como as suas formas homólogas de expressões de indecisão do português, como *digamos assim / penso eu / suponho eu*, que correspondem à mesma estratégia discursiva universal, ou seja, que permitem proporcionar uma «instrução adicional, a fim de influenciar a percepção e descodificação da mensagem por parte do ouvinte» (veja-se apresentação esquemática do modelo no capítulo 2.6).

#### **2.4. O carácter universal dos parâmetros de análise do modelo da fala de proximidade e distância.**

São consideradas «marcas da oralidade» (*Nähmerkmale*) apenas aquelas características verbais que permitem uma classificação subjacente a uma das estratégias discursivas universais do modelo e que, conseqüentemente, também são deriváveis do axioma máximo do modelo «local e tempo da produção de uma enunciação = local e tempo da recepção da mesma enunciação». Para melhor ilustrar este princípio, citaremos como exemplo os «marcadores conversacionais mediais», sendo que a sua forma varia naturalmente de uma língua para outra. Para iniciar uma fala pode usar-se em

alemão a palavra *also*, sendo que em português será talvez a palavra *então* a cumprir essa mesma função.

É de registar que os marcadores conversacionais mediais *also*, *então* têm a mesma função de organizar a alternância de vez. A um nível ainda mais abstrato – o da estratégia discursiva universal - podemos considerar que estes marcadores têm como função «sequenciar o discurso». É este facto que justifica, na nossa ótica, categorizar a estratégia «sequenciar o discurso» como estratégia discursiva universal.

Como ilustração de mais categorias que consideramos estratégias discursivas universais (veja-se também o esquema do modelo em anexo do relatório) refiramos os seguintes exemplos: «uso de meios estratégicos para ganhar tempo ou ultrapassar pausas» (estratégia inserida no parâmetro <tempo>), «a criação de palavras fónicas em vez de palavras gráficas» (inserida no parâmetro <meio>) ou «entrelaçamento de falar e ações não-verbais entre os interlocutores» (estratégia inserida no parâmetro <situação>).

## 2.5. A questão da gramaticalidade das características da fala

O discurso científico sobre a questão polémica da existência de um sistema próprio da língua falada, i.e. de uma gramática própria da fala, e da sua relação com a gramática da escrita é designado, na linguística alemã atual, de «*Systemdebatte*». No essencial resume-se à questão de saber se existem meios verbais específicos da «fala de proximidade» ou da «fala de distância» que não sejam usuais ou aplicáveis a áreas nucleares opostas (veja-se também Hennig, 2006: 106). Em resposta a esta questão, Hennig propõe distinguir «*diferenças primárias*» e «*diferenças secundárias*» (tradução dos termos de Hennig, 2006: 112ff).

No que diz respeito à fala de proximidade, estamos perante um elemento da categoria diferenças primárias, caso ela disponha de uma categoria verbal com uma função específica, sem meio verbal, categoria e função equivalente na escrita. Refiramos, como exemplo, os «marcadores conversacionais mediais» que ajudam a organizar a alternância de vez, enquadrados na estratégia discursiva universal de sequenciar o discurso. Para ilustrar a função destes elementos vejam-se os seguintes dois exemplos, um do Corpus CLUL (1) *Bom, por outro lado eu creio que ...* e outro de um Tweet<sup>16</sup> (2) *´tão vá, às férias.*

Estatuto de categoria gramatical também têm os «operadores» com a função de servir de articulação entre as falas dos interlocutores de um diálogo. Trata-se de uma função deduzível de duas estratégias discursivas universais distintas, a saber, da estratégia «formação simplificada das unidades sintáticas», inserida no parâmetro <tempo>, e da estratégia «instrução adicional a fim de influenciar a percepção da mensagem por parte do ouvinte», inserida no parâmetro <interação direta dos interlocutores>. Para ilustração desta função, serve a enunciação seguinte:

A. *ah, até ao interesse e à preocupação pelo modo de vida do paciente, ...*

B. e portanto (..) *é uma doença nesse caso, ...*

Ambos os meios verbais encontram uma única explicação e justificação de funcionamento à luz das circunstâncias e condições pragmáticas específicas da sua produção e recepção. Ou seja, eles cumprem funções, cuja explicação é apenas viável nas circunstâncias situacionais específicas que caracterizam uma comunicação da fala de proximidade, no caso concreto do segundo exemplo, de um diálogo tipo «cara a cara».

Em contraste com as «diferenças primárias», são considerados «diferenças secundárias» aqueles meios verbais – na nossa perspectiva, correspondentes à norma no sentido de Coseriu - utilizados preferencialmente em práticas comunicativas da fala sem, no entanto, constituírem uma oposição funcional relativamente às formas prototípicas da escrita. Para justificar a constituição desta categoria, Hennig recorre, na sua gramática da fala alemã de 2006, ao conceito da «Norm = usage» que Coseriu (1974, 46ff e 2007, 266ff) introduziu na linguística como forma de crítica à dicotomia saussuriana <langue versus parole>, sendo que este conceito constitui um intermediário entre <langue = sistema>, por um lado, e <parole = uso individual>, por outro. As duas citações seguintes de Coseriu pretendem esclarecer o que ele entende por «norma». Resta ainda sublinhar que para Coseriu langue, norma e parole são entendidas como entidades dinâmicas que ficam entrosadas entre si e se influenciam mutuamente de forma constante, sendo que o ponto de partida para a pesquisa linguística deve ser sempre o uso linguístico em situações de comunicação individual e concreta:

«O sistema é um sistema de potencialidades, de coordenadas que apontam para caminhos viáveis e outros inviáveis». (Coseriu, 1974: 47)

O indivíduo realiza modelos e estruturas, frequentemente utilizados na sua comunidade, recriando-os na sua fala. Ora, num primeiro nível de formalização, estas estruturas são relativamente constantes, normais e tradicionais numa dada comunidade linguística: constituem aquilo a que se chama “norma”. (Coseriu, 1974: 67)

Convém mencionar, a título exemplificativo, alguns dos elementos que pertencem à categoria de «diferenças secundárias», a saber: a) os operadores em estruturas de <operador mais escopo>, em seguimento da estratégia discursiva universal de «instruções adicionais a fim de influenciar a percepção e descodificação por parte do ouvinte», que ocorrem fundamentalmente em práticas comunicativas de proximidade, mas que não podem ser, à partida, totalmente excluídos das práticas comunicativas de distância, elementos que exercem a sua função em enunciações como: (1) *tem a sua importância, claro* ou (2) *engraçado, o pessoal diz que este tipo de notícias não interessa a ninguém e são notícias da tanga*.

À mesma categoria de «diferenças secundárias» pertencem igualmente. b) as várias formas de tópicos marcados, acima abordadas, cuja função - embora se explique prioritariamente no contexto de uma prática comunicativa tipo <cara a cara> - não se restringe às práticas prototípicas da fala de proximidade. Por último, conforme Hennig (1986: 119), apresentamos o modelo hexagonal gramatical de uma língua:

|  |  |
|--|--|
| Gramática comum do sistema             | Gramática comum das normas             |
| Gramática do sistema da língua falada  | Gramática das normas da língua falada  |
| Gramática do sistema da língua escrita | Gramática das normas da língua escrita |

O postulado de vários níveis gramaticais não implica a distinção exata e linear entre estes níveis, uma vez que uma gramática do sistema constitui um nível de abstração superior relativamente a uma

gramática da norma, sendo logicamente a primeira parcialmente congruente com a segunda, mas situada a um nível inferior, relativamente à extensão dos fenómenos verbais por ela abrangidos.

## 2.6. Apresentação esquemática do modelo da <fala de proximidade e distância> em português

**Axioma: local e tempo da produção = local e tempo da recepção**

### PARÂMETROS DE DESCRIÇÃO

Interação direta dos interlocutores

Tempo

| <i>Estratégias discursivas universais (1,2,3 ...)</i>  | <i>Estratégias discursivas universais (1,2,3 ...) que se manifestam por meios verbais correspondentes (a,b,c ...)</i>  |
|--|--|
| que se manifestam por meios verbais correspondentes (a,b, c ...)   | que se manifestam por meios verbais correspondentes (a,b,c ...)  |
| <b>(1) Estabelecer e manter contato direto entre os interlocutores</b>   | <b>(1) Favorecimento de estruturas agregativas, e não integrativas, na organização do fluxo informacional das enunciações</b>  |
| a) expressões para estabelecer ou restabelecer contato;  | a) anacolutos;   |
| b) expressões para cumprimentar ou despedir-se.  | b) apokoinu(s);  |
| <b>(2) Sequenciar o discurso</b>   | c) contaminações;  |
| b) organizar a alternância de vez, para dar e tomar a palavra, através de <i>marcadores conversacionais mediais</i> (Rederechtmittel); | d) construções ad sensum;  |
| b) uso de várias formas de estruturas adjacentes, por vezes com a consequência de originar estruturas elípticas.                       | e) parênteses;   |
| <b>(3) Clarificar o significado da mensagem emitida pelo falante para auxiliar a sua</b>   | f) estruturas à margem esquerda ou direita da oração como: frases clivadas, tópicos pendentes, várias formas de adiamento;   |
|  | g) uso de juntores como <i>portanto, é que, aí</i> (bras.) ou o <i>„que polivalente”</i> , que deixam em aberto, ou em ambíguo, o tipo de conexão lógica interproposicional; |
|  | h) orações relativas cortadoras ou resumptivas;  |
|  | i) orações principais dependentes;   |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>interpretação pelo ouvinte</b></p> <p>a) por expressões verbais e sinais não-verbais de convergência, que evocam atenção por parte do falante, ou que demonstram atenção, compreensão ou a falta dela por parte do ouvinte;</p> <p>b) por construções de redobramento, repetição ou reformulação;</p> <p>c) por emprego de parênteses;</p> <p>d) por deslocação de elementos adicionais para a direita (por adiamento) ou para a esquerda da oração.</p> <p><b>(4) Instrução adicional, a fim de influenciar a percepção e a descodificação da mensagem por parte do ouvinte</b></p> <p>a) ‚Operadores’ em estruturas ‚operadores mais escopo’ que conferem uma <i>instrução adicional</i> para a descodificação do conteúdo do escopo do enunciado, por parte do ouvinte. Isto é, os ‚operadores’:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elucidam sobre o ‚ato da fala’;</li> <li>- elucidam sobre o ‚estado mental’ do falante em relação à proposição proferida no escopo do enunciado;</li> <li>- introduzem uma ‚gradação da força ilocutória’ proferida no escopo do enunciado;</li> <li>- facilitam a compreensão da ‚organização formal’ dos elementos do enunciado;</li> <li>- têm uma função de ‚elemento de articulação’ entre as falas dos interlocutores, ou na parte monológica do enunciado de um dos intervenientes.</li> </ul> | <p>j) a dupla negação;</p> <p>k) falta de integração de pronomes e preposições: <i>a ele</i>;</p> <p>l) expressões como <i>‹há uns dias atrás›</i>.</p> <p><b>(2) Correções online</b></p> <p>a) expressões específicas de uma correção <i>online</i>;</p> <p>b) construções de redobramento, repetição de palavras ou partes da oração;</p> <p>c) correções ou adição de elementos adicionais à margem das orações.</p> <p><b>(3) Formação simplificada das unidades sintáticas</b></p> <p>a) unidades discursivas curtas;</p> <p>b) unidades discursivas paratáticas;</p> <p>c) estruturas hipotáticas simples;</p> <p>d) estruturas hipotáticas encurtadas;</p> <p>e) falta de ‚coesão sintática explícita’ entre as proposições das enunciações;</p> <p>f) parênteses;</p> <p>g) orações relativas simplificadas (cortadoras ou resumptivas);</p> <p>h) orações principais dependentes;</p> <p>i) orações subordinadas independentes;</p> <p>j) palavras ou expressões curtas e, muitas vezes, idiomatizadas (operadores), nas articulações entre as ‚falas’, que constituem breves unidades ilocutórias;</p> <p>k) abreviaturas de palavras e sintagmas na</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
| <p>b) Construções de tópicos marcados por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tópicos pendentes;</li> <li>- deslocação de um elemento verbal para a esquerda de tópicos pendentes;</li> <li>- deslocação de um elemento verbal para a esquerda clítica de um enunciado;</li> <li>- frases clivadas, sobretudo construções com <i>é que</i>.</li> </ul> <p><b>(5) Graduação da força ilocutória</b></p> <p>Na língua portuguesa, ocorre por meio de <i>operadores</i> em estruturas <i>operadores + escopo</i>. Na língua alemã ocorre, sobretudo, pelo uso de <i>partículas modais</i>.</p> <p><b>(6) Ênfase do discurso na presença física e psíquica dos intervenientes na comunicação</b></p> <p>Uso de palavras e expressões idiomáticas, ou de uma linguagem hiperbólica para enfatizar o discurso e impressionar o interlocutor.</p> | <p>comunicação por computador ou telemóvel;</p> <p>l) Aposiopese.</p> <p><b>(4) Uso de meios estratégicos para ganhar tempo ou ultrapassar pausas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a), hedge words' (expressões inexatas ou semanticamente ambíguas);</li> <li>b) sinais sonoros (Lautzeichen) como <i>hmhm</i>, <i>eh</i>, ...;</li> <li>c) prolongamento de vogais ou palavras;</li> <li>d) repetições de palavras ou partes da oração;</li> <li>e) reticências na escrita por computador ou telemóvel.</li> </ul> |
|--|---|

Axioma: local e tempo da produção = local e tempo da recepção

PARÂMETROS DE DESCRIÇÃO

| Situação  | Código   | Meio   |
|---|--|--|
| <p><i>Estratégias discursivas universais</i> (1,2,3,...) que se manifestam por meios verbais correspondentes (a,b,c, ...)</p> | <p><i>Estratégias discursivas universais</i> (1,2,3,...) que se manifestam por meios verbais correspondentes (a,b,c ...)</p> | <p><i>Estratégias discursivas universais</i> (1,2,3,...) que se manifestam por meios verbais correspondentes (a,b,c ...)</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>(1) Estratégias gramaticais diretas</b></p> <p>a) expressões deícticas de tempo, de local e de pessoa;</p> <p>b) o presente histórico e o presente narrativo;</p> <p>c) ancoragem deíctica do enunciado ao mundo da narrativa</p> <p><b>(2) Formas diretas de reprodução das palavras de terceiros, caracterizadas por:</b></p> <p>(a) falta de ‚verbos dicendi‘ e ‚verbi sentiendi‘;</p> <p>(b) indicativo em vez de conjuntivo;</p> <p>(c) ‚orações principais dependentes‘</p> <p><b>(3) Entrelaçamento de falar e ações não verbais entre os interlocutores, com a consequência de estruturas elípticas</b></p> <p>a) estruturas elípticas de ação (Handlungsellipsen);</p> <p>b) expressões elípticas convencionalizadas, que caracterizam certas situações repetitivas (estruturas elípticas</p> | <p><b>1) Recurso a todos os códigos comunicativos, a fim de transmitir conteúdo (formas holísticas):</b></p> <p>Gestos, expressões mímicas, expressões faciais, formas de ‚compensação‘ por meio de computador e de telemóvel: smileys, emoticons, acrónimos ou repetição de letras, sílabas ou palavras; na língua alemã também por meio de ‚Inflektive‘.</p> <p><b>(2) Recurso a todas as formas de ênfase do discurso, por sinais sonoros à margem do próprio código verbal</b></p> <p>Interjeições e outros <i>sinais sonoros</i> (tonale Zeichen), ou <i>ruídos</i> que se encontram à margem do código verbal, como por exemplo: <i>é pá, hã?, ó, oh, chiça, puxa, bolas, chico, psss, xê, pssss,...</i></p> | <p><b>(1) Aproveitamento de meios prosódicos:</b></p> <p>a) acentuação de palavras ou sílabas;</p> <p>b) criação de unidades rítmicas;</p> <p>c) aumento ou diminuição do volume da voz;</p> <p>d) alteração da sonoridade da voz;</p> <p>e) compensação pelos meios específicos do computador e do telemóvel: maiúsculas, repetição de letras, reticências, alteração da cor das letras,...</p> <p><b>(2) Criação de ‚unidades de fala‘ (palavras fónicas em vez de palavras gráficas)</b></p> <p>Criação ou imitação de palavras fónicas, como por exemplo:</p> <p><i>está &gt; tá,</i></p> <p><i>estivesse &gt; tivesse</i></p> <p><i>para &gt; p'ra</i></p> <p><i>ortografia &gt; ortog'afia</i></p> <p><i>talvez &gt; ta'vez</i></p> |
|--|--|---|

|   |  |  |
|---|--|--|
| pragmáticas);   |  |  |
| c) referências anafóricas ao tópico do enunciado anterior (Topikellipsen) |  |  |

### 3. Aplicação do modelo com base em dois exemplos

A seguinte ilustração exemplificativa do funcionamento do modelo da «fala de proximidade e de distância» de Ágel/Hennig tem como objetivo uma análise de duas características cruciais e frequentes na comunicação da fala de proximidade prototípica. Trata-se de uma análise comparativa das línguas alemã e portuguesa com base numa análise de exemplos provenientes dos corpora do «Centro de Linguística da Universidade de Lisboa» (CLUL), do livro (1999) de Fátima Viegas Brauer-Figueiredo (BF), de uma transcrição da Susanne Günther de um programa na televisão alemã (GÜNTHER), de transcrições do «Institut für Deutsche Sprache Mannheim» (IDS), de transcrições da autoria própria de Talkshows na televisão alemã (TALKSHOWS) e de exemplos provenientes da própria competência linguística mas sem transcrição base (EK).

A análise visa (1) expressões verbais idiomatizadas que servem de articulações entre as falas e (2), estruturas elípticas que são consequência do entrelaçamento de meios verbais e ações não verbais nos diálogos. Classificamos, definimos e interpretamos estas características e as suas funções nos moldes do mesmo modelo e com base nos mesmos parâmetros e nas mesmas estratégias discursivas universais. Assim, pretendemos mostrar o caráter sistemático e, parcialmente também gramatical, das estruturas e expressões analisadas.

Como segundo objetivo queremos comprovar a utilidade dos resultados no contexto de uma possível aplicação na área do ensino da língua falada para estrangeiros a título exemplar da língua falada alemã, tendo em consideração o tema principal da nossa conferência: «Falar-Speaking - a competência oral no ensino de uma língua estrangeira».

Para este efeito, apresentamos na sequência de uma parte teórica, alguns exercícios, que fazem parte do manual do autor intitulado «*Sprechen lehren, lernen und verstehen*» (Aprender e

compreender o ensino da língua falada), que foi publicado em 20. de Junho de 2013 na editora Groos na Alemanha 2013.

### 3.1 Operadores em estruturas <operador mais escopo> na sua função de articulações entre as <falas> dos interlocutores

Esta parte da ilustração do funcionamento do modelo visa palavras ou expressões curtas de ambas as línguas, muitas vezes idiomatizadas, que servem de articulações entre as <falas> dos intervenientes de um diálogo tipo <cara a cara> e permitem assim uma reação curta e breve às afirmações e reivindicações do outro interlocutor, em favor de funções, cuja interpretação é viável no âmbito de duas estratégias discursivas universais, a saber: no âmbito da estratégia «instrução adicional a fim de influenciar a percepção e descodificação da mensagem por parte do ouvinte» (dentro do parâmetro <interação direta dos interlocutores>) e no âmbito da estratégia «formação simplificada das unidades sintáticas» (dentro do parâmetro <tempo>); vejam também a apresentação esquemática do modelo acima no capítulo 2.6. Os exemplos:

#### (1) CLUL

*A Santiago .. pá ... que .. por acaso tem uma rivalidade enorme entre as duas ilhas ...*

*B ai é?*

#### (2) BF

*A e quando os professores vão lá p´ra querem dar aulas dizem-lhes a eles que não há alunos interessados p´ra formar eh as turma*

*B claro ... <sup>17</sup>seria para estar especializados \_ \_ \_ \_ \_*

#### (3) Günther

*A: also nicht so ausgedrückt wahrscheinlich aber so aber du so inhaltlich hast du es vorgeschlagen,*

*B: ja genau, richtig*

#### (4) IDS

*A ... ist sozusagen eine Frikadelle*

*B sag ich doch*

Estamos perante diálogos; em que falante e ouvinte comunicam quase ao mesmo tempo, o que naturalmente causa restrições relativamente ao tempo, de que os interlocutores dispõem. O interlocutor tem que, quase simultaneamente, planejar e realizar as suas enunciações sem perder a concentração nas palavras proferidas pelo outro falante. Estas restrições, causadas pelas condições situacionais típicas de uma conversa «cara a cara», refletem-se necessariamente a nível morfosintático dos seus contributos verbais e tem como consequência a escolha preferencial de unidades verbais pouco complexas, curtas e simples, com grau de idiomatização da expressão que pode variar de expressão para expressão.

Realçamos, por outras palavras, esta interpretação: o interveniente num diálogo «cara a cara» vê-se confrontado com várias afirmações e reivindicações por parte do seu interlocutor e, quase simultaneamente, sente a necessidade de uma reação verbal instantânea e breve, para fazer frente a estes desafios comunicativos. Como consequência inevitável, recorre a curtas expressões verbais, muitas vezes quase «pré-fabricadas» - de carácter modular - que lhe facultam uma primeira resposta verbal rápida e adequada, logo depois o interlocutor ter terminada a sua enunciação. Ocupando o lugar de uma articulação entre as falas dos interlocutores, esses marcadores conversacionais têm funções incontornáveis para o bom funcionamento de um diálogo. Se fizermos uma comparação - talvez algo banal mas que nos parece adequada - podemos dizer que os operadores num diálogo têm a importância igual ao lubrificante para um bom funcionamento de um motor de um carro.

Por um lado, estas expressões fixas («Feste Wendungen»<sup>18</sup>), além de permitirem uma reação verbal instantânea e curta, podem ter a função de indicadores do conteúdo provável de uma resposta mais complexa que, no momento da pronúncia da expressão fixa, ainda está em fase do planeamento e que o ouvinte só consegue concretizar logo a seguir à sua primeira reação verbal espontânea (ver «exemplo 2»). E o falante por seu lado, ao ouvir a expressão idiomatizada proferida pelo seu interlocutor, imediatamente se questiona, se a resposta mais complexa e completa do seu interlocutor, que normalmente segue logo a seguir no escopo da enunciação, estará de acordo ou em discordância com a sua própria afirmação, aliás reivindicação, inicialmente proferida.

É neste contexto que temos que interpretar a resposta *ai é* no «exemplo 1» que aponta para uma possível reação verbal posterior algo crítica ou até cética face às palavras do «falante B». No caso concreto deste exemplo falta esta segunda parte (escopo) da enunciação o que torna o operador numa unidade verbal independente com o escopo, a que refere, na enunciação já antes proferida

pelo <falante A>. O *claro* no <exemplo 2>, pelo contrário, já indica que o ouvinte nada tem a opor à opinião proferida pelo seu interlocutor no escopo que, logo a seguir, segue na segunda parte desta enunciação, a saber, na enunciação compostas pelas palavras *seria para estar especializados*.

No sentido de uma reação afirmativa - em concordância com as palavras proferidas pelo outro interlocutor - e com escopo a que se refere na enunciação da fala anterior do parceiro do diálogo, apontam os operadores *ja* e *genau richtig (sim, certo)* no <exemplo 3>, ou a expressão *sag ich doch (foi o que eu disse)* no <exemplo 4>, sendo que a última expressão ainda transmite uma certa impaciência devido ao facto de o <interlocutor A> parece ter insistido numa afirmação, com a qual o <falante B> já antes tinha concordado<sup>19</sup>.

Consoante o nosso modelo, os operadores na função de articulações servem a favor da estratégia discursiva universal de uma «formação simplificada das unidades sintáticas» – função que prevalece nos exemplos 1, 3 e 4<sup>20</sup> -, aliás no segundo exemplo a favor da estratégia «instrução adicional a fim de influenciar a percepção da mensagem por parte do ouvinte»

Mais exemplos do Português para operadores em função de articulações: *sim, é evidente, com certeza, aí está, claro, é verdade, exato, depende, pois é, essa agora, acho que sim, nem pensar, sem dúvidas, como quiseres, ora nem mais, não faz mal, parece que sim, por favor, não me digas, francamente, tem razão, nem morto, ...* e mais exemplos do Alemão para operadores em função de articulações: *auf jeden Fall, kein Thema, einverstanden, na schön, stimmt, von mir aus, also gut, in Ordnung, ich weiß nicht, auf keinen Fall, überhaupt nicht, kommt nicht in Frage, nur nicht, ...* .

### 3.1.1 Consequência para a didática de ensino de uma língua estrangeira

A elevada importância dos operadores na função de articulações entre as falas dos interlocutores obriga ao seu ensino sistemático na aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é, num ensino que inclua a sua descrição, classificação e prática por meio de exercícios. Como exemplo para esta consideração dos operadores, apresentaremos os seguintes exercícios do nosso manual «*Sprechen lehren, lernen und verstehen*» (Aprender e compreender o ensino da língua falada)<sup>21</sup>:

As tarefas abrangidas pelos seguintes exercícios são:

- Ler o diálogo exemplificativo em papéis com a pronúncia certa e os gestos adequados (exercício 1)
- Procurar as articulações verbais adequadas para uma situação (exercício 2)
- Inventar e escrever pequenos diálogos, corrigir, ler e fazer *role playing* dos pequenos diálogos (exercício 3)

## Übung 1

**Situation** Markus und Kathi stehen vor der Tür und kommen nicht herein, weil sie den Schlüssel vergessen haben. Es regnet wie aus Eimern, und niemand ist zu Hause.

**Markus** *Das darf doch nicht wahr sein... und jetzt, was machen wir bei dem Regen?*

**Kathi** *Ach so Wer hat denn die Tür zuschlagen lassen?*

**Markus** *Moment mal... und wer hat drinnen den Schlüssel vergessen!*

**Kathi** *Also komm ... ich hab dich noch gefragt. Hast du auch wirklich deinen Schlüssel?*

**Markus** *Ist ja gut ... dann haben wir eben beide Schuld*

**Kathi** *Eben ... Hauptsache aber ist doch, was machen wir jetzt?*

## Übung 2

**Situation** Kleinsiepers haben Gäste zum Abendessen eingeladen. Die Gäste müssen bald kommen. Doch leider: Das Essen ist total angebrannt!

**Horst** \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ ... *alles verbrannt und die Gäste kommen in 5 Minuten.*

**Hilde** \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ ... *das kann doch mal passieren, oder?*

**Horst** \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ ... *irgendwas müssen wir doch essen.*

**Hilde** \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ ... *dann holst du eben eine Pizza von nebenan.*

**Horst** \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ ... *du weißt doch, sie mögen keine Pizza!*

**Hilde** \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ ... *dann mach du doch einen Vorschlag. Sei endlich mal konstruktiv!*

**Horst** \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ ... *wie sprichst du denn überhaupt mit mir?*

Hilde \_ \_ \_ ... *sei doch nicht immer so empfindlich*

### Übung 3

Aufgabe Schreib´, lies und spiele kleine *«Minidramen»* zu den folgenden Situationen

#### Situation

Floh kommt mit total verdreckter und zerrissener Kleidung vom Bolzplatz! Und es waren neue Sachen. Die hatte ihm Opa erst vor einer Woche geschenkt

#### Situation

Gisela mit ihrem neuen Freund im Restaurant: „Unglaublich! Diese Rechnung kann doch nicht stimmen. Der Ober will uns betrügen!“

#### Situation

Das Ehepaar Kleinsieper im Auto. Beim Parken hat sie schon wieder das Auto von Frau Winter gestreift!

#### Redemittel mit Liste von Operatoren

*ja klar! / sowieso / richtig / bestimmt / geht in Ordnung / auf jeden Fall / ehrlich! / einverstanden / kein Thema! / selbstverständlich / genau / sicher / na schön / also gut / also schön / also meinetwegen / kann schon sein / na ja / bloß / kommt drauf an / trotzdem / obwohl / nur / du musst es ja wissen / nein, auf keinen Fall! / kommt nicht in Frage! / das hättest du wohl gerne! / Aber HALLOOOO! / nur das nicht! / das ist doch nicht dein Ernst, oder? / wie bitte? / also weißt du! / ...*

### 3.2 Estruturas elípticas como consequência do entrelaçamento de meios verbais e ações não verbais na construção das mensagens

Começamos a ilustração desta característica da fala com uma série de exemplos sujeitos a interpretação nos moldes do nosso modelo da fala de proximidade e de distância:

#### (5) CLUL

*A Só ver as horas*

#### (6) EK

*A Campanhã ida e volta*

#### (7) Talkshow

A ... *noch ein bisschen kleiner, bitte!*

**(8) EK**

A *zwei mal Pommes, rot weiß bitte*

Na realidade comunicativa diária os diálogos muitas vezes ficam enquadrados, ou melhor, estão inseridos em ações não verbais, como <falar enquanto cozinhar>, <falar e trabalhar com objetos>, <falar enquanto jantar com amigos e trocar os objetos da mesa>, <falar enquanto jogar um jogo e interagir com as peças do jogo>, <falar enquanto fazer ginástica e acompanhar o movimentos do corpo>, <falar enquanto fazer trabalhos manuais>, etc.

É a presença de objetos no espaço comum e a interação com eles, que tem como consequência a escolha de estruturas elípticas a nível verbal, exatamente como no <exemplo 5>, quando o falante português acompanha o seu olhar para o relógio do pulso com as palavras *só ver as horas* ou, no <exemplo 7>, quando o cozinheiro alemão pede pelas palavras *noch ein bisschen kleiner (ainda um pouco mais pequeno)*, que o seu assistente cortasse o assado em fatias mais pequenas. Estas estruturas elípticas são bem frequentes nas conversas entre pessoas que, simultaneamente às suas ações verbais, agem com objetos. Na linguística são designadas pelo termo *Handlungsellipse*. (= estruturas elípticas geradas pelo entrelaçamento da fala com ações não verbais).

Encontramos outro tipo de estrutura elíptica nos <exemplo 6 e 8>. Trata-se, no caso destes exemplos, de expressões verbais com grau mais elevado de idiomatização dos seus elementos<sup>22</sup>, que frequentemente ocorrem em determinadas situações em que são utilizadas, como por exemplo: (a) pedir um bilhete de ida e volta na estação de comboios, (b) pedir ao barbeiro cortar os cabelos numa certa maneira, (c) pedir o gelado com o sem natas, ou (d) pedir uma bica com a chávena bem cheia.

A estrutura elíptica na enunciação do <exemplo 8> encaixa-se numa situação deste género. Alguém numa roulote de comidas e bebidas - em Alemão *Imbissstube* - pede *zwei mal Pommes, rot weiß bitte*, o que seria em português <duas doses de batatas fritas, ambas com mayonnaise e com ketchup>. No nosso modelo essa estrutura elíptica é analisada dentro do parâmetro <situação> e permite a sua interpretação nos moldes da estratégica discursiva universal «entrelaçamento de falar e ações não verbais entre os interlocutores, com a consequência de estruturas elípticas» (ver o esquema do modelo no capítulo 2.6)

A categorização dessa estratégia como <universal> tem a sua justificação pelo facto de, em qualquer língua do mundo existir esta interligação do falar com o agir, que normalmente tem como consequência estruturas verbais encurtadas.

### 3.2.1 Consequência para a didática de ensino de uma língua estrangeira

Uma didática adequada do ensino da fala de uma língua estrangeira deve tomar em consideração esta ligação entre <falar e agir juntos, no mesmo espaço com objetos em comum> e proporcionar explicações, definições e exercícios relacionadas com esta característica. Como exemplo referimos os dois seguintes exercícios do nosso manual «*Sprechen, Lehren Lernen*» (Aprender e compreender o ensino da língua falada):

A tarefa do primeiro exercício (Übung 1) é relacionar imagens com as correspondentes estruturas elípticas.

#### Übung 1 „Ellipsen begleiten Handlungen“

##### Aufgabe

a) Schau dir die Bilder unten an. Ordne zu: Welche Ellipsen aus der Liste der Redemittel passen zu welchen Bildern? b) Welche Funktionen haben diese Ellipsen in den jeweiligen Situationen? c) Lies die Ellipsen mit viel Ausdruck laut vor.



*Hände weg!*



.....?



.....?



.....?

### Passende Ellipsen

*Hände weg / Volltreffer / auf die Plätze fertig los / ohhhhh wie schön / für mich auch ein bisschen! / Ruhe bitte! /*

### Übung 2

(A tarefa do segundo exercício relaciona situações prototípicas com estruturas elípticas adequadas)

### Aufgabe

a) Welche Ellipsen aus der folgenden Liste der Redemittel unten passen zu den folgenden Situationen 1- 28? b) Schreibe einen kurzen Dialog und spiele ihn in Rollen. c) Kennst du noch mehr Situationen dieser Art und die Ellipsen, die zu diesen Situationen passen?

### Beispiele

- 1) Floh muss dringend zur Toilette und sagt > *Mami, ich muss mal*
- 2) Horst bestellt in der Kneipe ein Bier und einen Schnaps >
- 3) Opa Richard und Kathi warten auf den Zug, und dann kommt die Durchsage >
- 4) Gisela bestellt einen Kaffee >

- 5) Auch Markus gibt manchmal ein Trinkgeld und meint zum Ober >
- 6) Frau Winter bestellt ein Stück Kuchen mit den Worten >
- 7) Bastian bestellt in der Imbissstube zwei Portionen Pommes Frites >
- 8) An dieser Stelle ist Opa Richard schon mal gefallen. Darum sagt Gisela >
- 9) Frau Kleinsieper „sündigt“ manchmal und bestellt Pommes mit Mayonnaise >
- 10) Auf dem Arbeitsamt muss sich Tony in eine Schlange stellen >
- 11) Horst bei einer Routineuntersuchung beim Arzt >
- 12) Ingmar kommt mit Gisela ins Restaurant >

### **Redemittel: Liste mit Ellipsen**

*am Stück oder in Scheiben / nur mit Zucker bitte! / mit allem / Ein Tisch für zwei Personen bitte! / Bitte Oberkörper ganz freimachen / ich muss mal / Vorsicht Stufe! / Der Nächste bitte! / aber bitte mit Sahne / einmal mit und einmal ohne Majo <= Mayonnaise> / noch ´ne Runde auf mich / ein Helles und einen Kurzen / Bitte hinten anstellen! / Bitte zurücktreten, ein Zug fährt durch! / Stimmt so / Pommes rotweiß bitte! / ... .*

## **4. Conclusão**

4.1 A língua falada dispõe das suas próprias estruturas sintáticas e unidades verbais específicas, cujo funcionamento se mostra indispensável para o bom funcionamento da mesma, como por exemplo, marcadores conversacionais mediais, estruturas adjacentes, tópicos marcados, operadores em estruturas <operador mais escopo> ou estruturas elípticas, entre outras.

4.2 A importância funcional, a frequência do seu uso e o seu carácter paradigmático não admitem a classificação destes elementos como agramaticais, a sua desvalorização como fenómenos a nível de performance ou a sua interpretação como puros elementos idioletais.

4.3 As formas específicas dessas unidades da fala bem como as estruturas sintáticas próprias encontram a sua justificação nas circunstâncias que caracterizam uma situação típica da comunicação oral, como por exemplo: <a falta de tempo obriga o interlocutor a recorrer a unidades

sintáticas simplificadas». A inclusão de fatores situacionais para explicar fenômenos morfossintáticos justifica o termo «*Pragma-Syntax*» para caracterizar o nosso método.

4.4 Uma parte dos elementos inerentes e constitucionais da fala possui características que justificam a sua identificação como categorias gramaticais, o que constitui a base para o próximo passo, o desenvolvimento de uma gramática própria da língua falada.

4.5. A interpretação dos elementos da fala nos moldes de um único modelo proporciona numerosas vantagens, ao garantir a homogeneidade das explicações funcionais e a descrição formal das unidades da fala. Propomos o «modelo da fala de proximidade e de distância» de Ágel/Hennig, que possibilita essa homogeneidade de análise, pelo caráter generalista e universal dos seus parâmetros e categorias. Além disso o modelo tem a vantagem de uma estrutura hierárquica bem clara e de um axioma que serve como princípio, a partir do qual todos os parâmetros e estratégias universais do modelo podem ser explicadas: «local e tempo da produção de uma mensagem = local e tempo da recepção da mesma mensagem». Mas o modelo sobretudo garante reconhecer a mutualidade e comparabilidade dos resultados das várias pesquisas, aumentando assim o seu impacto a favor de uma gramática própria da fala. Veja-se a título exemplificativo a estratégia discursiva universal «favorecimento de estruturas agregativas e não integrativas na organização do fluxo informacional das enunciações» do modelo e a sua potencialidade de unir a interpretação e explicação funcional de várias características verbais da fala no âmbito desta mesma categoria.

4.6 Uma vez que as características acima abordadas não se encontram adequadamente representadas no material didático para o ensino de uma língua estrangeira – refiro-me a ambas as línguas – está na altura de exigir uma mudança paradigmática, seja relativamente à produção de manuais seja à formação dos professores e às suas práticas do ensino nas aulas.

4.7 São duas definições de «objetivos de aprendizagem» mais generalistas que caracterizam bem o novo desafio. Julgamos ser necessária «*Interaktionale Kompetenz*» (competência interacional), um conceito de Els Oksaar (1979: 395)<sup>23</sup> ou, descrevendo a mesma competência por um termo diferente, «*interaktive Konzeptionalisierungskompetenz*»<sup>24</sup>, o que significa em Português «a competência de criar unidades de fala nas condições específicas de uma situação típica para a comunicação oral».

## Referências Bibliográficas

- ADMONI, Wladimir. (1977), *Grundfragen der deutschen Grammatik*, Berlin: Volk und Wissen.
- ÁGEL, Vilmos. (2005), «Wort-Arten aus Nähe und Distanz», in Knoblauch/Schaeder, Burkhard (eds). *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb*, Berlin, New York: De Gruyter, pp. 95-129.
- ÁGEL, Vilmos & Mathilde HENNIG. (2006<sup>a</sup>), «Theorie des Nähe- und Distanzsprechens», in V. Ágel e M. Hennig (eds.) *Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähetexten 1650-2000*, Tübingen: Niemeyer, pp. 3-31.
- ÁGEL, Vilmos & Mathilde HENNIG. (2006b). «Praxis des Nähe- und Distanzsprechens», in Ágel, V. e M. Hennig (eds.) *Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähetexten. 1650-2000*, Tübingen: Niemeyer, pp. 33-74.
- ÁGEL, Vilmos & Mathilde HENNIG. (2007), «Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens», in: Ágel, V e M. Hennig (eds.) *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache*, Tübingen: Niemeyer, pp. 179-215.
- ARAÚJO, Morais & Maria de FELICIDADE. (2004), «Elementos para uma descrição semântico-pragmática do marcador discursivo <já agora>», in Silva, A.S., A. Torres & M. Gonçalves (Orgs.) *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*, vol. II., Coimbra: Almedina, pp. 477-495.
- ARIM, Eva, Maria Celeste RAMILO & Tiago FREITAS. (2008), «Mudanças em curso e osmédia: os caso das relativas», in Mateus, M.H.M e F. B. do Nascimento (eds.) *A Língua Portuguesa em Mudança*, Lisboa: Caminho, pp. 67-81.
- AUER, Peter. (1993), «Zur Verbspitzenstellung im gesprochenen Deutsch», in *Deutsche Sprache* 21, pp. 193-222.
- AUER, Peter. (1997), «Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch», in Schlobinski, Peter (ed.) *Syntax des gesprochenen Deutsch*, Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 55-91.
- AUER, Peter. (1998), «Zwischen Parataxe und Hypotaxe: <abhängig Hauptsätze> im gesprochenen und geschriebenen Deutsch», in *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26, pp. 284-307.
- AUER, Peter & GÜNTHER, Susanne. (1997), *Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – Ein Fall von Grammatikalisierung?*, in *LISt* N° 38, Freiburg und Münster.
- AUER, Peter. (2000), «On-line Syntax – oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen», in *Sprache und Literatur* 85, pp. 43-56.

- BARDEN, B., M. ELSTERMANN & R. FIEHLER. (2001), «Operator-Skopus-Strukturen in gesprochenen Sprache», in Liedke, Frank & Hundsnurscher, Franz (eds) *Pragmatische Syntax*, Tübingen: Niemeyer, pp. 197-233.
- BEHAGHEL, Otto. (1927 [1899]), «Geschriebenes Deutsch und Gesprochenes Deutsch», in Behaghel (Hrsg.) *Von deutscher Sprache, Aufsätze, Vorträge und Plaudereien*. Lahr, pp. 11-34.
- BOLÉO, M. de Paiva. (1974), «Estudos de Linguística Portuguesa e Românica, 1.1», in Coimbra: *Acta Universitatis Coimbrigensis*.
- CASTILHO, A.T. (2004), *A Língua Falada no Ensino do Português*, São Paulo: Contexto.
- COMSKY, Noam. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- COULMAS, F. (1985), «Diskursive Routine im Fremdsprachenunterricht», in *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 55.
- COSERIU, Eugenio. (1989), *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*, Madrid: Editorial Gredos.
- COSERIU, Eugénio. (1974), *Synchronie, Diachronie und Geschichte*. München.
- COSERIU, Eugenio (1988), *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Wissens*, Tübingen: Francke (UTB 1481).
- COSTA, João (org.). (2010), *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*, Lisboa: Escolar Editora.
- DUDEN. (2005), (7. edição), *Die Grammatik*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- CUNHA, Celso & CINTRA, L.F.L. (2002), *Nova Gramática do Português Contemporânea*. (17. Edição), Lisboa: Edições João Sã da Costa.
- DE MOURA NEVES, Maria Helena. (1999), *Gramática do Português Falado*. São Paulo: Editora de Unicamp.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. (1967 [1916]), *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- DUDEN (2009), *Die Grammatik*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- EHLICH, Konrad & Angelika REDDER (1994), (eds.) *Gesprochene Sprache. Transkripte und Tondokumente*. (= Phonai 41), Tübingen: Niemeyer.
- ENGEL, Ulrich (1988), *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos Verlag.

- FARIA, I.H., PEDRO, E.R., DUARTE, I. & C. A.M. GOUVEIA. (2005), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa: Caminho.
- FEILKE, Helmuth. (1994), *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie "sympathischen" und "natürlichen" Meinens und Verstehens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FIEHLER, R., B. BARDEN, M. ELSTERMANN & B. KRAFT. (2004), *Eigenschaften gesprochener Sprache*, Tübingen: Günther Narr.
- GÜNTHER, Susanne (1993), «...weil – man kann es ja wissenschaftliche untersuchen» – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen, in: *Linguistische Berichte* 143, pp. 37-59.
- GÜNTHER, Susanne (1997), «Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – Ein Fall von Grammatikalisierung?», in: *LiSt N° 38*. Freiburg und Münster.
- GÜNTHER, Susanne (1997), «Direkte Rede in Alltagsgesprächen. Zur Interaktion von Syntax und Prosodie in der Redewiedergabe», in Schlobinski (Hrsg) *Syntax des gesprochenen Deutsch*, pp. 227-262.
- GÜNTHER, Susanne (2000), «Grammatik der gesprochenen Sprache – ein Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?», in *InfoDaF 2000b*, pp. 352-366.
- GÜNTHER, Susanne & Wolfgang Imo (2003), «Die Realanalyse von Matrixsätzen als Diskursmarker: ich mein-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch», in *LiSt No.37*, Freiburg und Münster.
- HARRIS, Roy (1980), *The Language Markers*. Ithaca. New York: Cornell University Press.
- HELBIG, Gerhard & Joachim BUSCHA (2001), *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Berlin und München: Langenscheidt.
- HENNIG, Mathilde (2001), «Grammatik der gesprochenen Sprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache», in Nubert Roxana (Hrsg.) *Temeswarer Beiträge zur Germanistik* (Bd.3), pp. 349-362.
- HENNIG, Mathilde «Lerner haben ein Recht auf interaktive Kontextualisierungskompetenz» (manuscripto de um artigo para *InFoDaf*).
- HENNIG, Mathilde (2006), *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*, Kassel: University Press.
- HENNIG, Mathilde (2009), *Nähe und Distanzierung. Verschriftlichung und Reorganisation des Nähebereichs im Neuhochdeutschen*, Kassel: University Press.

- HILGERT, José Gaston (2000), «A construção do texto ›falado‹ por escrito na Internet», in Preti, Dino (org.) *Fala e escrita em questão*, São Paulo: Humanidades FFLCH/USP.
- HOFFMANN, Ludger (1998), *Grammatik der Gesprochenen Sprache* (= Studienbibliographien Sprachwissenschaft 25), Heidelberg: Groos Verlag.
- HUDINILSON, Urbano (2011), *A frase na boca do povo*, São Paulo: Contexto.
- HUNDSNURSCHER, F & F. LIEDTKE (eds.) (2001), *Pragmatische Syntax*.Tübingen: Niemeyer, 197-233.
- KOCH, Peter & W. OESTERREICHER (1985), «Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte», in *Romanistisches Jahrbuch 36*, pp. 15-43.
- KÖLLER, Wilhelm (1993), «Perspektivität in Bildern und Sprachsystemen», in Eisenberg, Peter & Peter Klotz (eds.), *Deutsch im Gespräch*, Stuttgart: Klett, pp. 15-34.
- OKSAAR, Els (1979). «Zur Analyse der kommunikativen Akte», in *Wirkendes Wort. Deutsche Sprache in Forschung und Lehre 29* (6), pp. 391–404.
- PILZ, Klaus-Dieter (1978), *Phraseologie*. Göppingen.
- PINTO DE LIMA, José (2006), *O Essencial sobre Língua Portuguesa. Pragmática Linguística*. Caminho: Lisboa.
- PRETI, Dino (org.) (1993), *Análise de língua falada* (Série Projetos Paralelos, Volume 1), São Paulo: Humanitas.
- PRETI, Dino (org.) (1999), (3ª edição), *O discurso oral culto*. (Série Projetos Paralelos, Volume 2), São Paulo: Humanitas.
- PRETI, Dino (org.) (1998), *Estudos de língua falada: variações e confronto* (Série Projetos Paralelos, Volume 3), São Paulo: Humanitas.
- PRETI, Dino (org.) (2000), *Fala e escrita em questão* (Série Projetos Paralelos, Volume 4), São Paulo: Humanitas.
- PRETI, Dino (org.). 2002. *Interação na fala e na escrita* (Série Projetos Paralelos, Volume 5). São Paulo: Humanitas.
- PRETI, Dino (org.). 2003. *Léxico na língua oral e na escrita* (Série Projetos Paralelos, Volume 6). São Paulo: Humanitas.

- PRETI, Dino (org.) (2005), *Diálogos na fala e na escrita* (Série Projetos Paralelos, Volume 7), São Paulo: Humanitas.
- PRETI, Dino (org.). 2006. *Oralidade em diferentes discursos* (Série Projetos Paralelos, Volume 8). São Paulo: Humanitas.
- PETRUCK, Christoph (1989) «Sprachregister und Pronominalgebrauch im Portugiesischen», in: *Münstersche Beiträge zur Romanischen Philologie*, Münster: Kleinheinrich.
- QUADROS Leite, Marli (2000), «A Influência da Língua Falada na Gramática Tradicional», in *Fala e escrita em questão*, editado por Dino Preti, São Paulo: Humanitas, 129-155.
- RAIBLE, Wolfgang (1994) «Was ist aus der Erforschung der gesprochenen deutschen Sprache geworden? Anmerkungen zur Geschichte eines Wissenschaftsgebietes», in *Texttyp, Sprechergruppe, Kommunikationsbereich, Studien zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*. (Festschrift für Hugo Steger zum 65. Geburtstag), editado por Löffler / Jakob / Kelle, Berlin, New York: De Gruyter, pp. 375-395.
- REERSHEMIUS, Gertrud (1998), «Gesprochene Sprache als Gegenstand des Grammatikunterrichts», in *InfoDaF* 25, pp. 399-405.
- REICHMANN, Tinka (2005), *Satzspaltung und Informationsstruktur im Portugiesischen und im Deutschen*, Frankfurt, Berlin, New York: Peter Lang.
- RUDOLF, Elisabeth (2002), «Beobachtungen zur Scharnierfunktion von Konnektoren in Presse, Rundfunk und Fernsehen», in R. Herweg (Hrsg.) *Sprache und die Modernen Medien*. (Atas do 37. Colóquio Internacional de Linguística em Jena 2002), Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 287-299.
- SCHATTE, Czeslawa (1993), «Probleme der Vermittlung der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht» in Richter, W. & S. Günther (Hrsg.) *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache*, Frankfurt a.M.: Lang, pp. 135-142.
- SCHATTE, Czeslawa (1993), «Zur Vermittlung von Gesprächswörtern und Routineformeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache», in Mielczarek, Z. & Schatte, C. (Hrsg.) *Grammatische Studien zur Sprache und Kultur*, pp. 135-142.
- SCHWITALLA, Johannes (2006), *Gesprochenes Deutsch*, Berlin: Erich Schmidt.
- SELTING, Margret (1995), «Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation», in *Linguistische Arbeiten*, 329, Tübingen: Niemeyer.
- SELTING, Margret (1997), «Sogenannte Ellipsen als interaktiv relevante Konstruktionen», in Schlobinski, Peter (Hrsg.) *Syntax des gesprochenen Deutsch*, Opladen: Verlag für Deutsch, pp.117-155.

SIEBERG, Bernd (2003), «Illokutions-verknüpfende und gesichtswahrende Funktion von Gesprächswörtern», in Karnowski, Pawel und Imre Szigeti *Sprache und Sprachverarbeitung*, Akte des 38. Internationalen Kongresses für Linguistik in Piliscava (Budapest), Peter Lang, pp. 461-473.

SIEBERG, Bernd (2005), «Weblogs in Portugal», in Schlobinski Peter & Torsten Siever (eds.) *Sprachliche und textuelle Aspekte in Weblogs* (= Networx N° 46), pp. 198-222. Online: <http://www.mediensprache.net/de/networx/docs/networx-46.asp> <2/02/2013>

SIEBERG, Bernd (2006), «Alltagsdialoge: Stiefkind des Sprachunterrichts» (Diálogos <dia a dia>: uma forma comunicativa desvalorizada no ensino de uma língua estrangeira), in Vliegen, Maurice (org.) *Variationen in Sprachtheorie und Spracherwerb*. Na Ata da 39ª Conferência Internacional sobre Linguística em Amsterdão. Peter Lang, pp. 305-315.

SIEBERG, Bernd (2007), «Gesprächsausdrücke im Deutschen und Portugiesischen»

(Expressões conversacionais em alemão e em português), in Fernando Magallanes (ed.) *Estudios Filológicos Alemanes. Revista del Grupo de Investigación Filología Alemana*. Vol. 13, Sevilla: Editora Fénix, pp. 203-219

SIEBERG, Bernd (2007), «Zur Bestimmung von Nähesprachlichkeit portugiesischer Texte», in C.Flores O. Grossegesse (eds.) *Wildern in luso-austodeutschen Sprach- und Textreviren* (Festschrift zum 60. Geburtstag von Erwin Koller), Braga: CEHUM, pp. 323-334.

SIEBERG, Bernd (2008), «Weblogs: Sprache geschriebener Mündlichkeit?», in Ana Maria Bernardo, Maria Clotilde Almeida & Bernd Sieberg (eds.) *Questions on the Linguistic Changes*, Lisboa: Colibri.

SIEBERG, Bernd (2008), «Nähesprache im DaF Unterricht», in Fernando Magallanes (ed.) *Estudios Filológicos Alemanes. Revista del Grupo de Investigación Filología Alemana*, Vol. 16, Universidade de Sevilla: Editora Fénix, pp. 307-327.

SIEBERG, Bernd (2009) «Nähesprechen im Portugiesischen: Unter besonderer Berücksichtigung der kommunikativer Praktiken des Internet», in Fernando Magallanes (ed.) *Estudios Filológicos Alemanes* (Vol 17), Universidade de Sevilla: Editora Fénix, pp. 185-205.

SIEBERG, Bernd (2011), «O modelo da >fala de proximidade e distância< e a sua aplicação na língua portuguesa», in Mario Franco & Bernd Sieberg (eds.) *Proximidade e Distância. Estudos sobre a Língua e a Cultura*, Lisboa: Católica Editora, pp. 51-71.

SIEBERG, Bernd (2013), *Sprechen lehren, lernen und verstehen. Grammatik und Übungen zu Ausdrucksweisen und Strukturen mündlicher Kommunikation. Stufenübergreifendes Studien- und Übungsbuch für den DaF Bereich*, Würzburg: Groos. (ISBN 978-3-87276-920-6).

SÖLL, Ludwig (1985). *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. (= Grundlagen der Romanistik 6). Berlin: Schmidt.

STEGER, Hugo (1967), «Gesprochene Sprache. Zu ihrer Typologie und Terminologie», in *Satz und Wort im heutigen Deutsch* (= Sprache der Gegenwart 1), Düsseldorf: Schwann, pp. 259-291.

STEGER, H., DEUTRICH, H., SCHANK, G. & SCHÜTZ, E. (1974), «Redekonstruktion, Redekonstruktionstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells», in *Gesprochene Sprache, Jahrbuch 1972 des IdS*. Düsseldorf, pp. 39-98.

THIM-MABREY, Christiane (1984), «Satzadverbialia und andere Ausdrücke im Vorfeld», in *Deutsche Sprache* 16, pp. 52-67.

URBANO, Hudinilson (2000), *Oralidade na Literatura*, São Paulo: Editora Cortez.

VIEGAS BRAUER-FIGUEIREDO, Maria de Fátima (1999), *Gesprochenes Portugiesisch*, Frankfurt am Main: Editora Teo Ferrer de Mesquita.

WILLKOPP, Eva Maria (1988), *Gliederungspartikel im Dialog*, München: Iudicum Verlag.

ZENDEROWSKA, Korpis, G. (2004), *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*. Frankfurt/M.

### Sitografia

Corpus PF com o URL: <http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/84-spoken-corpus-qportugues-fundamental-pfq-r> «5.2.2013»

O Corpus REDIP com o URL: <http://www.iltec.pt/handler.php?action=concord> «29.1.2013»

NURC: Um descrição dos projetos e a sua repercussão em publicações no URL:

<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00678013FPW609>  
«29.1.2013»

Homepage do CLUL: <http://www.clul.ul.pt/> «26.12.2012»

### Imagens e Copyright:

As imagens são provenientes de Shutterstock:  
<http://www.shutterstock.com/index.mhtml?language=pt&gclid=C1fCgMy9I7UCFY7MtAods moAMA>

Bild 1 Copyright “Andrey tiyk“, N° 79984732 (fogo)

Bild 2 Copyright “Shutter-M”, N° 115999423 (seta no meio)

Bild 3 Copyright “Ryan-Jorgensen-Jorgo”, (sem suas marcas, preparar, vai!)

Bild 4 Copyright “Kotenko Oleksandr”, N° 109888406 (casal, por de sol)

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Os exemplos na gramática padrão de Mateus/Brito/Duarte/Faria (2006) são exclusivamente das próprias autoras ou de origem literária.

<sup>2</sup> O conceito «*Skriptizismus*» é proveniente de Harris (1980), mas encontra-se também nas palavras de De Saussure, que fala de uma «autoridade da escrita», aliás de uma «tirania da letra» (1967 [1916]: 37). Veja-se também o capítulo de Hennig sobre o conceito (2006: 24ff).

<sup>3</sup> Em relação à opinião brasileira faltam-nos as necessárias informações para chegar a uma afirmação aprofundada, embora nos pareça bem curiosa, traiçoeira, e um indicador de uma atitude preconceituosa semelhante à atitude da pesquisa portuguesa, a própria denominação NURC do projeto de investigação brasileira da fala, abreviatura que na sua forma extensa significa: «Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo» (NURC/SP). Referimo-nos em especial ao atributo **culta** na designação que, pela nossa ótica, aponta para uma orientação da análise linguística de caráter normativo e não descritivo.

<sup>4</sup> Veja-se também a atual discussão sobre a aceitação do acordo ortográfico que muitas vezes recorre a argumentos pouco objetivos e de teor polémico e até nacionalista.

<sup>5</sup> «Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-communication, who know its (the speech community's) language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of this language in actual performance». (Chomsky, 1965: 3)

<sup>6</sup> A descrição da metodologia encontra-se pela primeira vez num artigo de Barden/Elstermann/Fiehler (2001) e constitui a base metodológica para estudos posteriores dos mesmos investigadores, inclusivamente para o capítulo de Fiehler sobre a língua falada na gramática *Duden*. (2009: 1165-1242).

<sup>7</sup> Falta ainda mencionar a tese de doutoramento de Petruck com o título «*Sprachregister und Pronominalgebrauch im Portugiesischen*». O trabalho baseia-se num corpus de 160.000 palavras; gravações com gravador de cassetes realizadas em bares, cafés, e na rua. O corpus não foi publicado.

<sup>8</sup> A investigação do português brasileiro falado tinha, curiosamente, como ponto de partida uma conferência no México nos anos 60, cujo objetivo era «descrever a norma culta do espanhol falado». O projeto sucessor, organizado a seguir no Brasil, tem o nome de «estudo da norma urbana culta da cidade de São Paulo (NURC/SP)». Seguiam-se, descritas em palavras chaves, gravações e transcrições de diálogos de várias características, arquivadas e acessíveis numa sala na USP. A coordenação ficou da responsabilidade de Dino Preti (USP) e de Ataliba Teixeira de Castilho (Campinas). De realçar uma certa influência da investigação alemã depois de uma estadia de António Marcuschi na Alemanha.

<sup>9</sup> O trabalho mais avançado de análise é o de Brauer-Figueiredo: consegue relacionar os fenómenos morfosintáticos com funções cruciais para uma estrutura dialogal: Brauer-Figueiredo descreve por exemplo os marcadores conversacionais iniciais, mediais e finais (com base em muitos exemplos), marcadores conversacionais a fim de controlar a compreensão, marcadores conversacionais que servem de «expressão de surpresa» ou outras emoções fortes, marcadores conversacionais com a função de «ultrapassar pausas», ou a fim de permitir uma «correção posterior» (correção *online*) do enunciado, «sinais de imprecisão» a fim de

facilitar o planeamento e realização das unidades verbais sob a pressão de ter muito pouco tempo para planejar e realizar as enunciações, etc.

<sup>10</sup> Vejam-se Mateus/Brito/Duarte/Faria (2006: 489ff); Arim/Ramilo (2008, 76) ou Brauer-Figueiredo 1999: 311ff).

<sup>11</sup> Os esquema do modelo encontra-se ao fim do nosso artigo.

<sup>12</sup> Tradução pelo autor do artigo.

<sup>13</sup> Segundo Fiehler, no seu capítulo sobre a fala no *Duden* (2005: 1180), uma «kommunikative Praktik» (prática comunicativa) constitui uma forma comunicativa, bem definida e delimitada de outras formas com funções comunicativas específicas, como por exemplo: um ensaio científico, uma conversa num bar, o sermão do padre, uma comunicação científica numa conferência, o posting de um weblog, o dialogo num chat, etc.

<sup>14</sup> Ou, segundo Dino Preti (2006: 32), orientador do projeto “Nurc/SP «linguagem de imediatez», que estabelece o par oposto «imediatez versus distância».

<sup>15</sup> O autor traduziu os termos, parâmetros e as definições do modelo para o português.

<sup>16</sup> O exemplo é proveniente de um projeto da universidade de Hannover que visa analisar o uso de várias línguas na plataforma da internet «twitter», em que o autor estava encarregado de descrever os tweets portugueses. A publicação está prevista ainda para 2013, no âmbito da série Networx do portal «mediensprache.net» da Universidade de Hannover, o mesmo portal em que o autor já publicara em 2006 um trabalho sobre o uso da língua portuguesa nos weblogues portugueses, sob o URL: <http://www.mediensprache.net/de/networx/docs/networx-46.aspx> <1.2.2013>

<sup>17</sup> Os três pontos ... indicam a curta pausa que muitas vezes separa o operador da enunciação seguinte a que se refere. Veja também os estudos sobre a prosódia das enunciação da fala de Selting (1995) ou, como contributo mais importante sobre este aspeto, o estudo de Thim-Mabrey (1984).

<sup>18</sup> Coulmas (1985: 64) utiliza também o termo «*Routineformeln*» e Sieberg (2003 e 2007) o termo «*Gesprächsausdrücke*».

<sup>19</sup> Interpretamos estes marcadores conversacionais como possíveis operadores em estruturas «operador mais escopo» (Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft, 2004: 239ff), uma vez que eles já facultam uma primeira previsão relativamente a uma possível continuação da resposta que logo a seguir vem no escopo da enunciação - essencialmente ajuda a compreender se essa reação discorda ou concorda com as palavras anteriormente proferidas pelo interlocutor. Nessa ótica o marcador conversacional constitui o operador da construção e a enunciação que vem logo a seguir ao escopo nestas construções binárias.

<sup>20</sup> Nos caso destas enunciações os operadores constituem unidades verbais curtas e independentes sem referência a uma segunda parte da mesma enunciação. O escopo a que se referem, é constituído pela enunciação antes proferido na fala do seu interlocutor.

<sup>21</sup> A apresentação não abrange os exercícios na sua totalidade, tendo como objetivo apenas a ilustração do seu funcionamento e, limita-se, por falta de espaço, à língua em que o manual está escrito. Se fossem exemplos para ensinar o português falado, deveria-se elaborar textos e estruturas algo diferentes. Por este motivo dispensamos a tradução dos exercícios para a língua portuguesa.

<sup>22</sup> Segundo Bühler «*empraktische Nennungen*» em situações pré-estruturadas quando, por exemplo, o cirurgião durante uma operação pede à enfermeira o escalpelo com as palavras *o scalpelo se faz favor* ou, se num «*Kaffeehaus*» em Viena, o cliente pede *Einen Braunen, bitte*.

<sup>23</sup> Segundo Oksaar este conceito implica «*die Fähigkeit einer Person, in Interaktionssituationen verbale und nonverbale kommunikative Handlungen in zwei Rollen zu vollziehen*» (Oksaar, 1979: 395). Traduzido para a língua portuguesa o conceito significa «a capacidade de uma pessoa realizar ações comunicativas pelo desempenho seja do papel do falante seja do ouvinte».

<sup>24</sup> O conceito encontra-se num manuscrito ainda não publicada mas generosamente foi me proferido pela autora.

## Marcadores conversacionais e ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira: um estudo de caso

Ana Pimentel (Universidade do Porto)

Fátima Silva (Universidade do Porto)

Este trabalho apresenta o processo e os resultados decorrentes da implementação de um estudo de caso<sup>1</sup>, centrado na aplicação de um plano de intervenção pedagógico-didática para o ensino-aprendizagem dos marcadores conversacionais (MC), numa turma de PLE (Português Língua Estrangeira), nível C (Autonomia). O tratamento deste objeto recorre à aplicação de uma pedagogia do oral à planificação da qual está subjacente a questão central: porquê abordar a conversação e, mais especificamente, os marcadores conversacionais na aula de PLE?

Em primeiro lugar, sendo amplamente reconhecida a centralidade da conversação enquanto praxis social e socializante (*cf.* Tusón, 1997:11) e assumindo-se como a modalidade discursiva mais recorrente nas nossas interações sociais e «provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora» (Marcuschi, 2003:14), é indispensável trabalhar em sala de aula esta modalidade do discurso oral.

Em segundo lugar, porque é necessário desmistificar a noção imprecisa enraizada nas práticas tradicionais da didática de línguas de que se aprende a *conversar conversando*, através de um processo puramente mimético. Não subscrevemos essa visão, uma vez que conversar implica interagir, estabelecer uma relação com o outro, e aprender a interagir inclui mais do que aprender a receber e produzir enunciados (QECR, 2001:36). Nesse sentido, conversar exige do falante que o falante atenda a diversos elementos, já que uma interação bem-sucedida em termos de prossecução dos nossos propósitos comunicativos regula-se por um fator-chave: adequação entre o que se diz (sinais linguísticos), para que se diz (objetivos comunicativos), a quem se diz (estatuto funcional e social, sexo, idade, etc...), como se diz (elementos prosódicos e paralinguísticos) e onde se diz (contexto e situação comunicativa concreta) (*cf.* Moreno, 2002:53). Além do reconhecimento dos

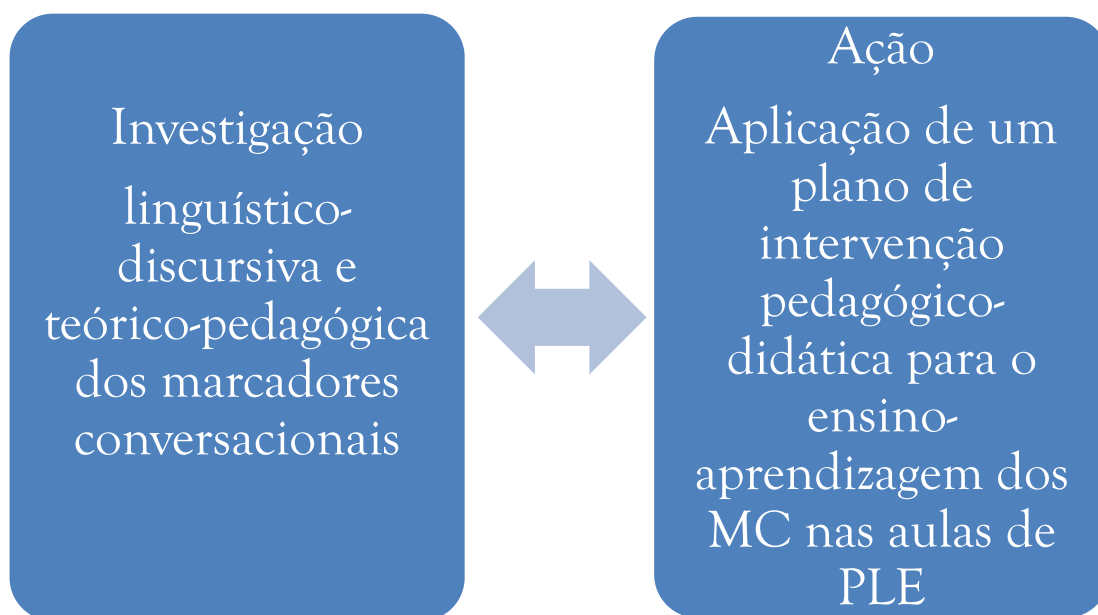
traços da situação comunicativa concreta, conversar implica identificar e utilizar devidamente diversos mecanismos, entre os quais os MC, que nos permitem iniciar, manter ou cessar uma conversa, determinando os nossos papéis e o rumo da conversação. Atendendo à complexidade da conversação, é fundamental estabelecer uma pedagogia que se centre no reconhecimento e domínio adequado dos seus elementos constitutivos, pois o seu domínio incipiente pode constituir um entrave sério a uma participação eficaz e adequada em interações quotidianas por parte dos aprendentes de PLE.

Para além das duas razões já apontadas, há uma terceira razão, que se constitui como motivação deste trabalho e que é de natureza mais funcional: dada a escassez de investigação de estudos teóricos e pedagógico-didáticos e de material didático especificamente concebido para o tratamento sistemático e consistente da conversação em PLE, consideramos que este estudo de caso pode contribuir para um tratamento rigoroso e produtivo da componente conversacional em aula.

Tendo em consideração os motivos subjacentes à sua realização, delineou-se um projeto de investigação-ação, que parte de três questões: i) Em que medida os aprendentes são capazes de comunicar eficazmente numa conversação? ii) Quais são os elementos de ordem comunicativa que os alunos devem reconhecer e/ou empregar de modo a tornarem-se melhores conversadores?; iii) Como operacionalizar um conjunto de estratégias e atividades visando o desenvolvimento da competência conversacional?

No seguimento dessas questões geradoras, foi traçado um conjunto de objetivos que visa globalmente: i) fomentar o desenvolvimento da competência oral, na vertente interacional/conversacional; ii) operacionalizar um modelo taxonómico de MC, ajustado ao nível de aprendizagem e necessidades comunicativas dos aprendentes; iii) promover o reconhecimento da natureza polifuncional dos marcadores conversacionais e a sua utilização adequada em termos de eficácia comunicativa.

De forma a atingir esses objetivos delineados, implementou-se um projeto assente numa metodologia de investigação-ação<sup>2</sup>, organizada em dois planos interdependentes, como se pode verificar no esquema 1.



Esquema 1: Fases do projeto de investigação-ação

A operacionalização deste projeto está na base da organização deste trabalho, que apresenta a seguinte estrutura. Numa primeira instância e de um ponto de vista teórico-científico, procedemos ao enquadramento e delimitação dos marcadores conversacionais, no que respeita às suas propriedades e funções na modalidade discursiva conversacional, bem como à sua sistematização taxonómica. Esse enquadramento é articulado com uma revisão da literatura relativa aos princípios metodológicos e estratégicos adequados para a implementação de um programa pedagógico-didático orientado para o desenvolvimento da competência conversacional dos estudantes. Após a exposição, definição e discussão dos conceitos e instrumentos operatórios relevantes, descrevemos o plano e a implementação da intervenção pedagógico-didática proposta, finda a qual discutimos os resultados obtidos e avaliamos o grau de adequação do percurso realizado. Assim, no âmbito da linha investigativa, procurou-se delimitar rigorosamente a natureza, propriedades e funcionalidades dos marcadores conversacionais (MC).

Quanto à sua natureza, partimos da definição oferecida por Urbano (2003:93), a de que 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)<sup>3</sup>. Para além disso, é a sua natureza interacional que distingue os marcadores conversacionais de outros elementos discursivos, já que ocorrem de forma mais significativa na oralidade e «se usan profusamente en la conversación [...]» (Llorente & Prieto de los Mozos *apud* Borreguero & López, 2010:420).

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 no plano verbal são 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.

Genericamente, trata-se de um grupo heterogéneo composto por sinais de versatilidade posicional – podendo ocupar a posição inicial, medial ou final num turno ou enunciado. Conforme a posição assumida num enunciado, podem adquirir valores distintos, nomeadamente, sinalização de trocas entre falantes, mudanças de tópico na conversação ou a marcação de início ou cessação de um turno<sup>4</sup>. Dotados de versatilidade combinatória, os MC podem surgir repetidos ou mesmo concatenados num mesmo enunciado<sup>5</sup>, sendo tipicamente acompanhados por traços prosódicos distintivos. Visto «serem realizados, na maior parte das vezes, com o acompanhamento de uma pausa prosódica demarcativa» (Urbano, 2002: 266), que, conforme a sua intensidade, confere diferentes valores aos marcadores copresentes no discurso conversacional (por exemplo, hesitação, dúvida ou atribuição de tempo ao falante para organizar o seu pensamento).

Entre os vários elementos presentes na interação conversacional, os marcadores conversacionais 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-Orechioni (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, denota-se o papel dos MC como elementos embraiadores da interação pessoal entre os intervenientes na dinâmica conversacional, favorecendo 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-Orechioni, 2006:11). Llorente & Prieto de los Mozos, *apud* Borreguero & López (2010:420), reforçam o caráter cooperativo inerente aos MC, considerando-os como

elementos (señales), destinados a favorecer la cooperación: la coparticipación (la coautoría) de los interlocutores[...]. Los operadores sirven como guías y refuerzos que convierten actividades originalmente distintas en una actividad común.

Enquanto elementos acionadores da dinâmica discursiva, os MC monitorizam e operacionalizam a construção progressiva da atividade conversacional, oferecendo «coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional» (Urbano, 2003:98). Assim, os marcadores conversacionais possuem 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, como afirma (Marcuschi, 2003:61), 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.

Embora sejam elementos «aparentemente supérfluos ou complicadores» (Urbano, 2003:93), imprimem ao discurso conversacional um ritmo dinâmico e interativo no que concerne à distribuição constante dos papéis ouvinte/falante, já que oferecem como possibilidade aos interlocutores desempenharem diversos papéis discursivos (por exemplo, tomada, manutenção ou reclamação de vez) assumindo a gestão e organização de todo o processo comunicativo.

Ainda, sendo formas cristalizadas, os MC caracterizam-se tendencialmente por possuírem independência sintática, ou seja, «no afectan al contenido proposicional o las relaciones sintácticas de un enunciado» (Borreguero & López, 2010:436). A ausência destes elementos não altera, por isso, o conteúdo da mensagem nem impede a compreensão do tópico entre interlocutores. Apesar de não acrescentarem informação sintática ou semântica<sup>6</sup>, operacionalizam, de facto, a progressão discursiva e interativa entre falantes.

Em resultado da independência sintática e subsequente esvaziamento semântico, estes marcadores assumem diferentes funções, consoante o contexto comunicativo. Podemos, por isso, considerar os marcadores conversacionais como favoráveis à polifuncionalidade, ou seja, à «capacidad de asumir

más de una función de naturaleza pragmática en el discurso en que aparecen» (Borreguero & López, 2010:444).

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. 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. Entre as funções mais elementares desempenhadas, os MC podem acionar a tomada, manutenção, reclamação, cessação e cedência de vez.

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), Marcushi (2003) e Borreguero & López (2010). Apesar de existirem outras propostas válidas para a classificação dos MC, consideramos as três propostas referidas relevantes, na medida em que tratam estes elementos como instituidores da interação entre falantes e da progressão discursiva, tornando a «língua falada [sobretudo, a conversação] dinâmica e expressiva» (Kodic, 2008:2). A nossa proposta taxonómica recupera dados das três propostas indicadas, nomeadamente no que se refere aos princípios seguidos para a classificação dos marcadores conversacionais e respetivas funções. Por outras palavras e a título exemplificativo, adotamos a distinção entre dois grupos nucleares de MC, conforme o utilizador: sinais emitidos pelo falante e sinais emitidos pelo ouvinte.

Um critério central para a seleção dos marcadores a tratar assentou na maior ocorrência e recorrência de alguns marcadores conversacionais em detrimento de outros na conversação, tendo esse levantamento sido realizado a partir da análise de material oral autêntico – programas radiofónicos, televisivos e cinematográficos, entre outros – previamente à planificação e execução das propostas pedagógicas a implementar. O *corpus* assim constituído e os resultados da tarefa de diagnóstico determinaram o enfoque pedagógico sobre esses marcadores que, como já foi referido, são fundamentais na estruturação lógica e negociação do jogo conversacional. Para além disso, nessa categoria interacional, é traço comum dos marcadores conversacionais a assunção de uma maior variedade de valores, conforme a situação comunicativa, o que se coaduna com uma das finalidades centrais desta intervenção pedagógico-didática: desenvolver a competência conversacional dos

aprendentes, através do reconhecimento e utilização apropriada dos valores discursivos dos marcadores conversacionais.

Em suma, a seleção dos elementos a serem integrados no nosso quadro operativo para o ensino-aprendizagem das funcionalidades dos MC obedeceu a três parâmetros: i) ocorrência e recorrência dos MC no material analisado; ii) preponderância dos MC de natureza interacional; iii) riqueza polifuncional distintiva desses MC.

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

|                | <b>Funções interacionais</b> | <b>Formas</b>   |                | <b>Funções interacionais</b> | <b>Formas</b>  |
|----------------|------------------------------|---|----------------|------------------------------|--|
| <b>FALANTE</b> | <b>Tomada de vez</b>         | <i>“Ouve/Ouça lá”</i><br><i>“Olha/Olhe”</i><br><i>“Ora/Ora, bem”</i><br><i>“É assim”</i><br><i>“Bom”</i><br><i>“Bem”</i><br><i>“Pois</i><br><i>“Pá/ É pá”</i><br><i>“Então”</i><br><i>“Pois”</i>                            | <b>OUVINTE</b> | <b>Reclamação de vez</b>     | <i>“Já agora...”</i><br><i>“Espera aí”</i><br><i>“É só uma palavrinha/ um minutinho”</i><br><i>“Desculpe/ Desculpa lá..”</i><br><i>“Deixe-me só...”</i>  |
|                | <b>Manutenção de vez</b>     | <i>“entendes?/percebes?/ tás a ver?”</i><br><i>“sabes?”</i><br><i>“certo?”</i><br><i>“tá?”</i><br><i>“não é?/né?”</i><br><i>“pois, não?”</i><br><i>“ai é?”</i><br><i>“e...e”</i><br><i>“ou seja”</i><br><i>“quer dizer”</i> |                | <b>Concordância</b>          | total<br><i>“Pois é”</i><br><i>“ Claro/Pois, claro”</i><br><i>“Lá está”</i><br><i>“Sim”</i><br><i>“Okay”</i><br><i>“Boa!”</i><br><i>“Brutal!”</i><br><i>“Exato”</i><br><i>“Exatamente”</i><br><i>“Realmente”</i><br><i>“Com certeza”</i> |

|  |                          |   |  |                               |  |
|--|--------------------------|---|--|-------------------------------|--|
|  |                          |   |  |                               | “ <i>sim, sim</i> ”,<br>“ <i>pois, pois</i> ”...                                 |
|  |                          |   |  | parcia<br>l                   | “ <i>Sim, mas</i> ”;<br>“ <i>Pois, mas...</i> ”<br>“ <i>Não é bem assim...</i> ” |
|  | <b>Cedência de vez -</b> | “ <i>diga, diga/ diz, diz</i> ”<br>“ <i>Como é que é?</i> ”<br>“ <i>Força</i> ”<br>“ <i>Vá</i> ”<br>“ <i>Faça o favor</i> ” |  | <b>Discordância</b>           | “ <i>Nem pensar</i> ”<br>“ <i>Não</i> ”<br>/“ <i>Não, não</i> ”<br>“ <i>E?</i> ” |
|  | <b>Cessaçã de vez</b>    | “ <i>Pronto</i> ”<br>“ <i>Bem</i> ”<br>“ <i>Bom</i> ”<br>“ <i>Então, vá</i> ”<br>“ <i>É assim</i> ”                         |  | <b>Manifestaçã de atitude</b> | “ <i>A sério?</i> ”<br>“ <i>...verdade?</i> ”<br>“ <i>... então?</i> ”           |

Quadro 1: Proposta tipológica de marcadores conversacionais

Reconhecendo as limitações desta proposta taxonómica, em termos de abrangência de diversas categorias funcionais e dos marcadores conversacionais nela inscritos, e não sendo, por outro lado, o principal objetivo deste trabalho a descrição exaustiva de todos os marcadores MC e respetivas funções e usos, mas antes a sua operacionalização pedagógico-didática, consideramos que ela possui como virtuosidade evidenciar a natureza polifuncional dos MC, possibilitando um reconhecimento e domínio desses valores discursivos. E a esse nível, ainda que 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/Ouçã 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.

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 prospectivo e, surge, normalmente associado a fenómenos de hesitação» (Morais, 2004:738).

Por seu lado, 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.

Ainda dentro do pólo investigação do projeto desenvolvido e a par da revisão da literatura teórico-linguística dos MC, realizamos um percurso de investigação pedagógico-didática relativo ao ensino de línguas estrangeiras, considerando essencialmente a seleção de princípios metodológicos, atividades, materiais e recursos pedagógicos envolvidos no nosso plano de intervenção.

No panorama didático atual, em que vigoram modelos comunicativos<sup>7</sup>, é conferida à língua enquanto instrumento de comunicação<sup>8</sup> (e seus usos), um papel fulcral, o que se conforma com o tratamento rigoroso e sistematizado da conversação e dos MC. Na verdade, esta modalidade discursiva coaduna-se com um enfoque comunicativo, “ [el cual] insiste en valorar 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 MC proporciona um enfoque na língua e nos seus usos, isto é, na pragmática<sup>9</sup>, 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.

Aliás, os modelos comunicativos consubstanciam uma abordagem eclética metodológica ajustada às necessidades dos aprendentes. García (2005:2) defende a selecção, não de um método por oposição a outro, mas sim uma combinação equilibrada entre dois métodos - direto e indireto -, perspectiva que é partilhada por Richards (1990:84):

(...) an indirect approach, which focus on using communicative activities to generate conversational interaction, and a direct approach, which addresses specific aspects of conversational management. A balance of both would seem the most appropriate methodological option.

Aconselha-se, portanto, o fornecimento de atividades para a prática da competência conversacional aliado ao tratamento explícito dos fenómenos existentes na conversação. Concomitantemente, o QECR, embora não especifique a competência conversacional<sup>10</sup>, prevê, para o desenvolvimento da competência oral, a implementação de atividades comunicativas, ou seja, atividades de compreensão, produção, expressão e interação<sup>11</sup> orais. Essas atividades devem atender a um grau crescente de exigência e complexidade para o aprendente. Promove-se uma abordagem, de acordo com Porroche (2009:43), 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.

No período de recepção, cabe ao professor proporcionar atividades mais controladas, de audição e reconhecimento contextualizado de estruturas linguísticas (aspectos morfossintáticos, léxico-semânticos, prosódicos, sociolinguísticos ...), de forma a instaurar *a priori* um conhecimento passivo do fenómeno conversacional, por parte do aprendente. Um dos recursos válidos a que o professor pode recorrer, nesta fase, consiste num apoio escrito, ou seja, transcrições dos registos orais lecionados em aula. Embora existam vários modelos de transcrição, aconselha-se o uso de excertos transcritos simplificados, como o sistema REDIP<sup>12</sup>, visto que, de acordo com Porroche (1997:657):

de acuerdo con los objetivos perseguidos en una clase de español como lengua extranjera, la transcripción debe ser simples, tener buena legibilidad y exigir un mínimo adiestramiento de nuestros alumnos.

Assim, o confronto com as transcrições permite não só facilitar a compreensão dos textos orais, mas também reconhecer as estruturas típicas da conversação, como a presença dos MC e respetivas funções. Aposta-se assim, inicialmente, na consciencialização para a forma.

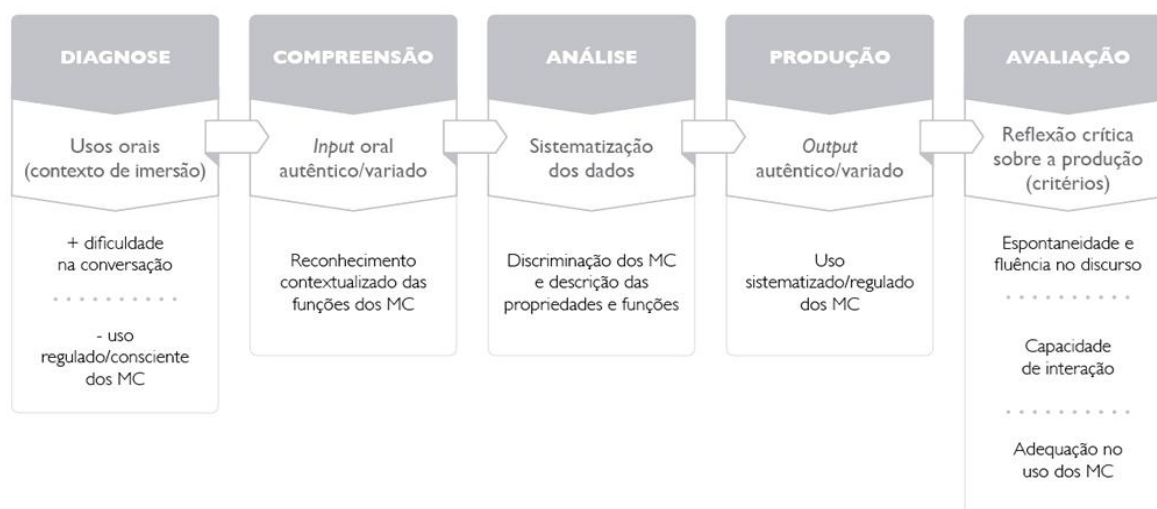
No que diz respeito ao «período produtivo», este deve ser alicerçado em atividades de produção/interação oral, com um grau de dificuldade crescente. Implementam-se, assim, primeiramente, atividades de maior controlo<sup>13</sup> por parte do professor, como por exemplo, o fornecimento de papéis ou diretrizes da situação comunicativa para a execução de simulações ou dramatizações ou jogos de papéis. Posteriormente, deve-se incidir em atividades mais livres como a simulação de conversações espontâneas em pares ou grupo (cf. Ambjoern, 2008<sup>14</sup>). Estas atividades funcionam, portanto, como laboratório de ensaio ou de experimentação para os aprendentes no aprofundamento da sua competência conversacional.

Obedece-se ainda ao 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. A opção por material autêntico ou *realia* deve, no entanto, ser devidamente ajustada ao nível de aprendizagem, necessidades e interesses dos aprendentes, podendo ser estimulante, porque «se incrementa la motivación del alumno y se aprende la lengua a partir de muestras reales» (Albelda & Fernández, 2008:47). Além disso, os materiais autênticos, ao serem exemplares culturais da língua, favorecem uma aprendizagem mais aproximada da realidade linguística, instaurando uma abordagem contextualizada da língua. Esse

material pode também ser disposto em diferentes suportes e graus de ficcionalidade distintos<sup>15</sup> - programas televisivos ou radiofónicos, canções ou filmes e gravação de conversas autênticas - potenciando um variado e profícuo tratamento pedagógico do texto conversacional.

Genericamente, tendo como meta o desenvolvimento da competência oral (na vertente conversacional), o nosso plano de implementação pedagógico-didática dos MC coincide com uma «abordagem orientada para a acção» (QECR, 2001: 29), no sentido de fornecer atividades, tarefas e materiais autênticos, que permitam aos aprendentes interagir adequadamente, a partir do momento em que saem da sala de aula e se confrontam com diversas situações interativas.

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



Esquema 2: Etapas da implementação do projeto de intervenção pedagógico-didática

Como se pode verificar no esquema 2, este projeto desenrola-se em três momentos fulcrais, correspondentes a outras tantas fases de implementação, já definidas em Alarcão (1996) e Moreira *et al.* (2010), entre outros: diagnóstico, implementação e discussão dos resultados obtidos/avaliação.

Previamente à gestão destas etapas, procedemos ao preenchimento de um inquérito, cujos resultados nos permitem elaborar sumariamente o perfil da turma alvo. É constituída por 4 estudantes do sexo

feminino e 1 estudante do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 53 anos, oriundos de Itália, Ucrânia, Espanha, Japão e Países Baixos, e com as seguintes línguas maternas: italiano, ucraniano, espanhol, galego, japonês e neerlandês. Para além das línguas maternas, há ainda a registar o domínio de outras línguas, como se pode ver no gráfico 1. Apesar de a turma se enquadrar no nível C – nível de Autonomia (QECR) – os aprendentes diferem num *continuum* que vai de uma proficiência linguística de nível B2 até uma proficiência linguística de nível C1.

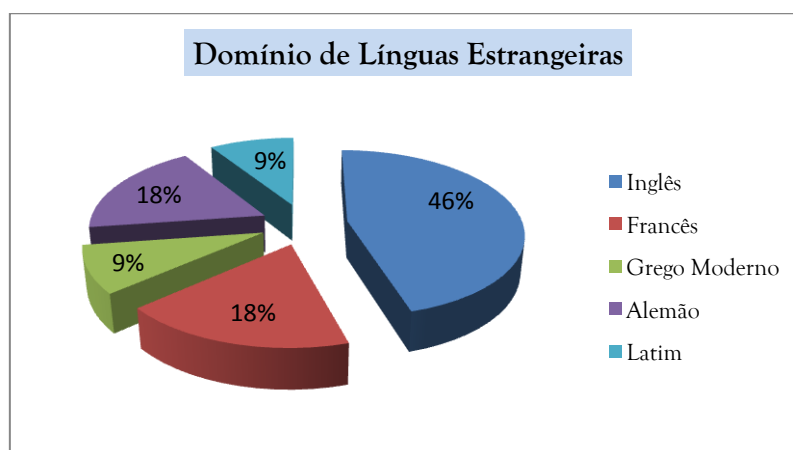


Gráfico 1: Domínio de Línguas Estrangeiras

A primeira etapa, ou diagnóstico, assenta na aferição do grau de proficiência dos estudantes e das suas dificuldades em atividades de compreensão e produção orais, através do preenchimento do inquérito já referido e da realização de uma atividade oral pelos aprendentes.

Os resultados do inquérito, ilustrados pelos gráficos 2 e 3, evidenciam a percepção dos estudantes relativamente às dificuldades sentidas ao nível da compreensão e expressão orais.

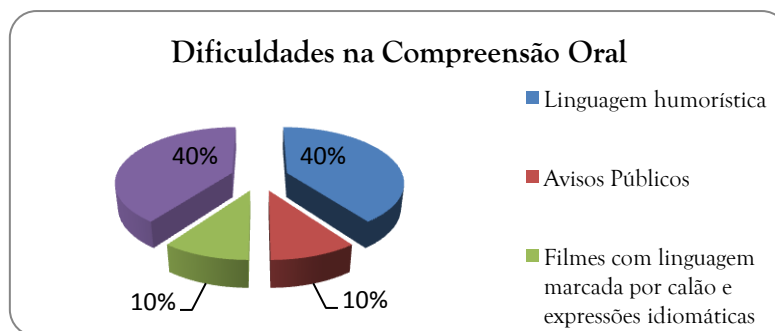


Gráfico 2: Dificuldades na Compreensão Oral

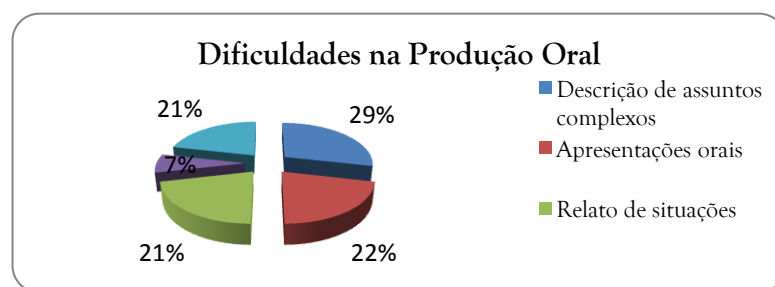


Gráfico 3: Dificuldades na Produção Oral

Assim, i) na compreensão oral, são apontados como problemas a linguagem humorística e os discursos marcados por calão e expressões idiomáticas, bem como a conversa espontânea entre falantes nativos; ii) na produção, representam dificuldades a descrição de assuntos complexos e a capacidade de expressão com a naturalidade próxima à de um falante nativo; e, por último, na interação oral, as conversas espontâneas com nativos e as mudanças adequadas no uso de registros linguísticos são apontadas como fragilidades.

Por sua vez, os resultados da atividade realizada, que consistiu, na sequência de uma atividade relacionada com o Fantasporto e a audição de uma entrevista não formal a um fã incondicional deste festival, a gravação de uma conversa acerca dos hábitos e gostos cinéfilos do estudante e dos seus amigos, a realizar fora da sala de aula mediante gravação áudio, permitiu-nos concluir que os seus usos de MC e expressões coloquiais, mesmo em contexto de imersão, eram pouco flexíveis ou mesmo desajustados às interações mais informais e espontâneas, sendo notório ainda a sua escassez no caso dos MC.

Na segunda etapa, implementámos um projeto, a partir da formulação de objetivos, estratégias metodológicas, planificação e produção de atividades, tarefas e materiais, tendo por base a seleção

de um *corpus* de material autêntico. O tratamento desse corpus foi mediado por atividades de recepção e produção orais de forma faseada e com crescente grau de complexificação. Dado que o falante, na interação, ocupa alternadamente o papel de ouvinte e falante, consideramos que o aprendiz deve ser capaz de compreender e produzir enunciados adequados a variadas situações conversacionais. Deste modo, todas as atividades propostas assentam numa abordagem comunicativa, partindo de um período recetivo em que se confronta o aprendiz 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 (*vide* Porroche, 2009).

Foram, neste contexto, implementadas duas unidades didáticas. A primeira, constituída por três atividades, teve como finalidades o reconhecimento geral das características da conversação – espontaneidade ou informalidade – e o levantamento de alguns dos seus elementos constitutivos: léxico marcadamente coloquial e expressões que podem funcionar como marcadores conversacionais. Na sequência desta primeira abordagem didática, cuja meta global consistia no reconhecimento e apropriação adequada de expressões coloquiais na conversação, a segunda centrou-se no reconhecimento do valor polifuncional e na utilização adequada dos MC conversacionais em interações orais várias. Houve, assim, preocupação em estabelecer um fio condutor entre as duas propostas, pelo que os valores pragmático-discursivos das expressões coloquiais são retomados na segunda abordagem, centrada essencialmente na operacionalização de um conjunto de quatro atividades destinadas ao reconhecimento, focalização e apropriação dos marcadores conversacionais pelos aprendentes.

De forma a ilustrar a aplicação deste projeto de pedagogia do oral, apresentamos, de seguida, uma das propostas realizadas, mais concretamente, a última. A sua seleção decorre do facto de articular compreensão e produção orais e de servir como meio de sistematização e consolidação de todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

Como essa atividade foi desenvolvida segundo os princípios da gramática comunicativa, consideramos fundamental enquadrá-la no plano de atividades executadas na sala de aula, que consta do quadro 2<sup>16</sup>.

| <b>Atividade “Casca de São João ”</b>   |                       |   |
|---|-----------------------|---|
| <b>Objetivos</b>                        | <b>comunicativos</b>  | Consolidar o domínio dos marcadores conversacionais<br>Substituir marcadores conversacionais com a mesma funcionalidade por outros equivalentes<br>Interagir espontaneamente de forma adequada à situação comunicativa<br>Utilizar adequadamente marcadores conversacionais em atividades orais |
|   | <b>socioculturais</b> | Aprofundar conhecimentos socioculturais acerca da celebração dos santos populares portugueses   |
| <b>Pressupostos/<br/>pré-requisitos</b> |                       | Identificação taxonómica dos marcadores conversacionais   |
| <b>Organização do trabalho</b>          |                       | Trabalho individual e de pares e em grupo   |
| <b>Recursos pedagógicos</b>             |                       | Quadro e canetas, projetor, colunas, gravador e fichas de trabalho  |
| <b>Tempo previsto</b>                   |                       | 60 min  |
| <b>Avaliação</b>                        |                       | Observação direta e formativa do desempenho dos alunos<br>Auto e heteroavaliação oral   |

Quadro 2: Guião da Atividade “Casca de São João”

Esta atividade operacionalizou-se seguindo os três momentos definidos por Gélabert, Benítez & Bueso (2002:39)<sup>17</sup>, descritos no quadro 3.

| Sequencialização da atividade “Casca de São João ” |  |
|--|--|
| <b>1. Pré-atividade(s)</b>                         | Motivação - Audição de uma canção popular “São João Bonito”:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- exercício de levantamento do vocabulário conhecido pelos aprendentes</li> <li>- distribuição da letra da canção</li> <li>- exibição de imagens (em formato <i>ppt</i>) relativas ao tema</li> </ul>   |
| <b>2. Atividade(s)</b>                             | Visionamento da reportagem: “ Casca de São João do Clube dos Fenianos” (00:06:00):-<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- preenchimento de um exercício de compreensão: escolha múltipla (primeiro visionamento)</li> <li>- deteção de marcadores conversacionais – trabalho de pares (segundo visionamento)</li> <li>- substituição dos marcadores detetados por outros com sentido equivalente</li> <li>- preenchimento de uma tabela de sistematização taxonómica dos marcadores conversacionais</li> </ul> |
| <b>3. Pós-atividade(s)</b>                         | Conversa em grupo: “As festas populares do meu país”:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- realização da tarefa e gravação</li> <li>- auto e heteroavaliação oral da atividade</li> </ul>   |

Quadro 3: Sequencialização da atividade “Casca de São João”

A pré-atividade ou motivação consistiu na audição de uma canção - «São João Bonito»- com o intuito de os alunos anotarem numa grelha todo o vocabulário reconhecido. Num segundo momento, os alunos compararam os seus registos com os de um colega e, no final da atividade, a letra da canção foi distribuída para os alunos aferirem da sua capacidade de compreensão oral. A partir do conteúdo semântico da canção em causa, testaram-se os conhecimentos socioculturais dos alunos relativamente aos Santos Populares, exibindo-se ainda imagens alusivas a essas celebrações, no sentido de funcionarem como um glossário visual do tema da atividade. A exploração minuciosa da imagem de uma casca e respetivo levantamento lexical serve de ponto de partida para a etapa seguinte da atividade.

A atividade seguinte consistiu no visionamento de uma reportagem, tendo os alunos como tarefa um exercício de escolha múltipla de compreensão. Forneceu-se, portanto, um *input* oral autêntico em que os alunos foram confrontados com o reconhecimento contextualizado dos MC. Posteriormente, o

vídeo foi analisado do ponto de vista situacional e linguístico, através da realização de três exercícios. Nesse contexto, forneceu-se um guião com os excertos relevantes da reportagem, no âmbito do qual foram realizados três exercícios, correspondentes a três fases: 1) sublinhar os marcadores conversacionais e identificar os seus valores discursivo-pragmáticos (fase de compreensão - reconhecimento contextualizado das funções dos MC – cf. quadro 4); 2) substituir esses marcadores sublinhados por outros com a mesma função comunicativa (fase de análise - manipulação dos diversos matizes polifuncionais – cf. quadro 4); 3) identificar, numa tabela parcialmente preenchida, os valores dos marcadores e completar os espaços em branco dessa tabela com outros marcadores conversacionais (fase de análise e sistematização: descrição das propriedades e funções dos MC e discriminação dos seus múltiplos valores polifuncionais – cf. quadro 5).

**U. PORTO**  
Faculdade de Letras  
Universidade do Porto

2. Atente nos seguintes excertos retirados a que acabou de assistir.

2.1. Sublinhe as expressões ou marcadores conversacionais.

2.2. Substitua as suas expressões sublinhadas por outras com sentido equivalente.

1 H.R.: Só para tu teres a dimensão desta grandiosa cascata, repara bem. Vamos a números... 438 Kg de barro, hum.”


2 A.A. : Um sonho de 50 anos (...) sempre em prol da cidade e para que as tradições não se esgotem ou não sejam minimizadas.  
H.R. : Ai, não são, não. Minimizada a cascata porque ela é tão grande! “

3 H.R.: Sr. António, eu tenho muitas curiosidades, mas vamos já perceber esta cascata. Tem vários quadros, não é? Vamos ver um a um muito rapidamente. Este representa o quê?  
A.A.: Este quadro, o primeiro, representa o altar de S. João...  
H.R.: Sim.  
A.A.: Hum, lá cima, o S. João  
H. H.: Hum, hum.  
A.A.: Depois, qualquer altar costuma ter a bandeira de Portugal e este tem todas as bandeiras desde a Fundação.  
H.R.: Ora, muito bem! Assim se conhece um pouquinho da nossa história...  
A.A.: Exato.

4 H.R. : Eu estou, estou encantadíssimo. Depois, logo ao lado, temos os ofícios, não é?  
A.A. : Hã, ao lado em todas aquelas casinhas que vamos ver, temos todas as profissões que tinham porta aberta e que eu me recordo e se reportam aos anos 50. Portanto, esta cascata é também um recordar, um recuar aos anos 50, os anos da minha meninice.

5 A.A.: Aqui, o dia-a-dia da cidade espelha mais as profissões típicas, mas indispensáveis, numa cidade (...) Mas depois ao lado, o que estamos a ver é a zona mais rica da cascata. É a zona dos pregões, onde estão os vendedores ambulantes que hoje já quase não existem e que nos acordavam quase todas as manhãs com os seus cantares.  
H.R.: Fazemos só um interregno na conversa. Aquilo que você está a ver em casa... são peças em barro feitas uma a uma pelo Sr. António.

2




Quadro 4: exercício 1

**U. PORTO**  
Faculdade de Letras  
Universidade do Porto

3. Preencha o seguinte esquema  
3.1. Categorize os marcadores conversacionais, quanto à sua função comunicativa.

| Discordância<br>Manifestação de atitude                          | Manutenção de vez<br>Concordância total                             | Cessaçao de vez<br>Concordância parcial   |
|--|---|---|
| Tomada de vez<br>Ouve /ouça lá<br>Ora/ Ora bem<br>Bom<br>É assim | Pois é<br>Lá está<br>Pois, claro / claro<br>Bom/boa!<br>Com certeza | Sim, mas<br>Não é bem assim   |
| Pronto<br>Então (vá)<br>Bem<br>Enfim<br>Vamos lá                 | e...e.<br>quer dizer  | Reclamação de vez<br>Já agora...<br>Espera ai<br>...pode ser?<br>Deixe-me só... |
| Nem pensar<br>Não, não<br>Não sei, não                           | ... a sério?  | Cedência de vez<br>Como é que é?<br>Diga, diga...<br>Vá<br>Faça o favor ...     |

3



Quadro 5: Exercício 2

As pós-atividades consistiram numa conversa em grupo, com o objetivo principal de partilhar tradições festivas populares nos países de cada um dos aprendentes e dos docentes presentes na aula. Tratou-se da fase de produção no sentido de ativação do *input* fornecido após a aplicação do plano de intervenção. Esta atividade, além de permitir a partilha intercultural de conhecimentos e experiências constituiu uma situação comunicativa muito próxima das interações reais, promovendo a interação da forma mais natural e espontânea possível dentro da sala de aula (*vide* Ambjoern, 2008).

Criaram-se, assim, as condições necessárias para os aprendentes cooperarem e recorrerem a estratégias interativas, nomeadamente em termos de estratégias discursivas - tomar a vez de falar,

ceder, reclamar ou cessar um turno – utilizando os mecanismos linguísticos adequados a essa interação, como é o caso específico dos MC. Na execução da atividade, o professor interveio apenas de forma a estimular a conversação e participação dos alunos, lançando pontualmente questões.

Após a realização da atividade, que foi gravada, e como tarefa a realizar fora da sala de aula<sup>18</sup>, procedeu-se à sua avaliação global por parte dos estudantes e do docente, procurando-se refletir sobre as aprendizagens feitas e as dificuldades encontradas após a intervenção pedagógico-didática. Esta etapa foi apoiada por fichas de auto e heteroavaliação, tendo em consideração os seguintes critérios: capacidade de interação, espontaneidade e fluência no uso do discurso e a adequação sociocomunicativa no uso dos MC. Este processo de avaliação formativa corresponde a uma fase de reflexão crítica sobre a produção, essencial para a sensibilização e consciencialização dos aprendentes.

A discussão dos resultados obtidos na aplicação deste projeto pedagógico-didático funda-se na articulação de três questões centrais: i) como avaliar rigorosamente o incremento ou possíveis progressos dos estudantes?; ii) como aferir se os aprendentes alvo deste projeto se tornaram conversadores mais proficientes e eficazes, nomeadamente pelo uso adequado dos MC?; iii) 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 indicia o desenvolvimento progressivo da competência dos estudantes neste domínio.

No domínio da produção, a análise das transcrições orais realizadas evidencia um uso mais abundante e adequado dos MC, com a discriminação presente no quadro 6. Os 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’.

Face aos resultados alcançados, atestamos a validação fundamentada da metodologia seguida, assente na compreensão, análise (reconhecimento, regulação e sistematização dos MC) e posterior produção em situações de interação oral.

| <b>Produções orais dos estudantes</b> |  |
|---------------------------------------|--|
| <b>Classificação Taxonómica</b>       | <b>Marcadores Conversacionais</b>  |
| <b>Tomada de vez</b>                  | olha<br><br>ó pá<br><br>olha, olha<br><br>pois<br><br>pronto                         |
| <b>Manutenção de vez</b>              | né?<br><br>e...e...<br><br>pronto  |
| <b>Cedência de vez</b>                | né?<br><br>então?<br><br>tás a perceber?<br><br>tá bem?<br><br>não é?                |
| <b>Concordância total</b>             | pois é<br><br>pois é, pois é<br><br>pois, pois<br><br>sim, sim<br><br>tá bem, tá bem |
| <b>Concordância parcial</b>           | exatamente, mas<br><br>sim, mas<br><br>pois é, mas<br><br>sim, sim<br><br>pois, pois |
| <b>Discordância</b>                   | não  |

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | ai, não<br><br>mas<br><br>não, não                     |
| <b>Reclamação de vez</b> | mas, espera aí<br><br>espera aí<br><br>mas, olha, olha |
| <b>Cessação de vez</b>   | pronto   |

Quadro 6: Quadro síntese da utilização dos MC pelos aprendentes

Com efeito, consideramos que este estudo 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, preenchendo uma lacuna no tratamento cuidado e sistematizado dos marcadores conversacionais, tanto no panorama académico-investigativo como nos recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem do Português para estrangeiros.

Apesar destes aspetos positivos, o presente estudo deparou-se também com algumas limitações, externas e internas, que condicionaram, pelo menos parcialmente, as condições da sua realização e, conseqüentemente, os resultados obtidos, sem que isso signifique, contudo, qualquer cedência no que se refere ao rigor e adequação da sua realização. Entre essas limitações salientam-se 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 MC noutros contextos de utilização e dos níveis de análise considerados, para integrar o sintático e o prosódico.

**Referências bibliográficas**

- ALARCÃO, I. (1996), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora
- ALBELDA, M. & FERNÁNDEZ, M. (2008), *La Enseñanza de la Conversación Coloquial*, Madrid: Arco/Libros
- AMBJOERN, L. (2008), «Enseñanza y Aprendizaje de la Competencia Conversacional en Español: Planteamientos del Problema y Propuestas de Solución», *Revista redELE*, 13, pp. 1-15.
- Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2008/segunda.html>, «acedido em 20/04/2012».
- BORREGUERO, M. & LÓPEZ, A. (2010), «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, pp. 415-496.
- CHAGAS, C. E. (2009), «O Texto Oral Dialogado: A Importância dos Marcadores Conversacionais», *Revista Philologus, Ano 13*, 37.
- Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/37/09.htm>, «acedido em 06/06/2012».
- CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas*, Porto: Edições Asa.
- ESCANDELL, M. (2008), *Introducción a la Pragmática*, Barcelona: Ariel.
- GARCÍA, M. (2005), «La Competencia Conversacional en los Estudiantes de Español como Lengua Extranjera», *Revista Linred*, II, pp.1-26.
- Disponível em: [http://www.linred.es/numero2\\_articulo\\_2.htm](http://www.linred.es/numero2_articulo_2.htm), «acedido em 11/07/2012».
- GARRIDO, M. C. (2000). «¿Qué Español Coloquial Enseñar en las Clases de E/LE?», in *XI Congreso Internacional de ASELE, Actas XI*, pp.365-372.
- Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0365.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0365.pdf), «acedido em 25/10/2011».
- GÉLABERT, M. J., BUESO I. & BENÍTEZ, P. (2002), *Producción de Materiales para la Enseñanza de Español*, Cuadernos de La Didáctica del Español/LE, Madrid: Arco/Libros

KERBRAT-ORECHIONI, C. (2006), *Análise da Conversação. Princípios e Métodos*, São Paulo: Parábola Editorial

KODIC, M.T. (2008), «A Caracterização do Discurso Oral por Meio dos Marcadores Conversacionais», *Anagrama*, Vol.1(3), pp. 1-8.

Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/view/625>, «acedido em 09/06/2012».

MARCUSCHI, L. A. (2003), *Análise da Conversação*. 5ª Edição, São Paulo: Ática

MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2010), «O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação», *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2), pp. 49-65.

MORAIS, A. J. (2004), «... 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*, pp. 721-735.

Disponível em: <http://www.apl.org.pt/docs/actas-20-encontro-apl-2004.pdf>, «acedido em 06/06/2012».

MOREIRA, M. A. *et al.* (2010), «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 Edição, Mangualde: Edições Pedagogo, pp.47-80.

MORENO, C. (2011), *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco /Libros

MORENO, F. (2002), *Producción, Expresión e Interacción Oral*. Madrid: Arco Libros

ORTEGA, J. (2003), «Métodos y Enfoques en la Enseñanza de una Lengua Extranjera», *Revista Textos de Didáctica de La lengua y de la Literatura*, 34, Barcelona: Graó, pp. 9-18.

PONTE, J. P. (2006), «Estudos de Caso em Educação Matemática», *Bolema*, 25, pp. 105-132.

PORROCHE, M. (1988), «La Variedad Coloquial como Objeto de Estudio en las Clases de Español Lengua Extranjera», in *I Congreso Internacional de ASELE, Actas I*, pp. 255-264.

Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0403.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0403.pdf), «acedido em 07/01/2012».

PORROCHE, M. (1997), «Análisis de Textos Coloquiales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera», *VII Congreso Internacional de ASELE, Actas VII*, pp. 651-660.

Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0649.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0649.pdf), «acedido em 11/01/2012».

PORROCHE, M. (2009), *Aspectos De Gramática Del Español Coloquial Para Profesores De Español Como L2*, Madrid: Arco/Libros

RAMILO, M.C. & Freitas, T. (2002), «A Linguística e a Linguagem dos Média em Portugal: Descrição do Projecto REDIP», *Actas do XIII Congresso Internacional da ALFAL*.

Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-redip-redip.pdf>, «acedido em 02/02/2012».

RICHARDS, J. C. (1990), *The Language Teaching Matrix*, Cambridge: Cambridge University Press

RODRIGUES, I. M. G. (1998), *Sinais Conversacionais de Alternância de Vez*, Porto: Granito Editores e Livreiros

STAKE, R. E. (1999), *Investigación con Estudio de Casos*, Madrid: Morata

TUSÓN, A. (1997), *Análisis de la Conversación*. Barcelona: Ariel

URBANO, H. (2002), «Aspectos Basicamente Interacionais dos Marcadores Discursivos», in Neves, M. H. (Org.), *Gramática do Português Falado – Novos Estudos, Vol VII*, Campinas: Unicamp, pp.195-258.

URBANO, H. (2003), «Marcadores Conversacionais», in Preti, D.(org.), *Análise de Textos Oraís*. 6<sup>a</sup> Edição, São Paulo: Humanitas, pp. 93-116.

YIN, R. (2005), *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*, Porto Alegre: Bookman

ZAFEIRIADOU, N. (2009), «Drama in Language Teaching: A Challenge for Creative Development», *ISSUES*, 23, pp.4-9.

Disponível em: [http://www.ekadeve.gr/arthra/ekpaideutika/article\\_14.pdf](http://www.ekadeve.gr/arthra/ekpaideutika/article_14.pdf), «acedido em 02/04/2012».

## NOTAS

---

<sup>1</sup> O estudo de caso é uma estratégia de investigação descrita por vários autores, nomeadamente Stake (1999), Yin (2005), Ponte (2006) e Meirinhos & Osório (2010). De forma global, pode definir-se como «uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse» (Ponte, 2006: 2). Neste trabalho, adaptamos este modelo, que não usamos de forma completa.

<sup>2</sup> “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).

<sup>3</sup> Na verdade, por marcarem sempre alguma função interacional, são denominados como marcadores conversacionais (Urbano, 2003:98).

<sup>4</sup> Veja-se a este título, o seguinte exemplo:

(1) “*Bem, vamos começar a aula.*”

O advérbio “bem” operacionaliza como um marcador conversacional com a função de inicializar um turno.

(2) “*Bem, tenho que tenho que ir.*” No segundo caso “bem” assume como função marcar o fim de uma interação ou cessar um turno de fala.

<sup>5</sup> Os exemplos que se seguem ilustram estas propriedades:

(3) “*Pois, então claro, vamos lá*”

(4) “*Pois, claro; Pois, sim; Ora bem*”

(5) “*Sim, sim; Claro, claro; Hum, hum*” (marcador não lexicalizado)

<sup>6</sup> Decorrentes da independência sintático-semântica, estes marcadores frequentemente perdem maioritariamente, o seu conteúdo semântico “a partir de uma desmantização que afeta sobre todo al significado conceptual” (Borreguero & López, 2010:437).

<sup>7</sup> 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).

<sup>8</sup> 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 áquela” (Ortega, 2003:10).

<sup>9</sup> 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.”

<sup>10</sup> 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 pragmática<sup>10</sup>. Embora não ocorra uma referência direta à competência conversacional neste documento, a conversação exige dos aprendentes de língua estrangeira uma coordenação e ativação dessas três subcompetências.

<sup>11</sup> 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).

<sup>12</sup> 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).

<sup>13</sup> 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).

<sup>14</sup> 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)

<sup>15</sup> 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.

<sup>16</sup> O quadro apresentado baseia-se nas propostas oferecidas por Moreno (2011).

<sup>17</sup> Quanto à estruturação das atividades, optámos por recursivamente seguir o modelo de Gélabert, Benítez & Bueso (2002:39), para a exploração da competência oral. Este modelo, ao incorporar etapas de observação, reconhecimento e apropriação de elementos orais, oferece como vantagem possibilitar uma progressão lógica e gradualmente mais complexa no tratamento linguístico do item central deste estudo de caso sendo, por isso, adequado e pedagogicamente válido.

<sup>18</sup> Poder-se-ia contestar que a realização de uma gravação pode interferir com a espontaneidade das atividade realizada pela turma: “Lógicamente, esta práctica realizada en clase no nos va a permitir conseguir una conversación "real" porque no va a ser completamente espontanea” (Garrido, 2000:371). Embora concordemos que possa existir alguma artificialidade nessa atividade, advogamos que este tipo de registo oral pode ser pedagogicamente frutífero para que os alunos possam posteriormente ouvir as suas próprias gravações, com o fim de analisarem as suas forças e detetarem possíveis fragilidades no domínio da conversação.

# Productivity of discursive spoken corpora in foreign language teaching

Marta Albelda Marco

Universitat de València, Espanha

## Introduction<sup>1</sup>

Developing skills for oral communicative activities is one of the main goals in Second Language Acquisition. The present paper aims to offer a different point of view about authentic materials that can be used to cultivate these oral abilities. I pretend to explain and expound on the advantages of teaching and learning a foreign language with and through spoken corpora, and especially colloquial and conversational ones.

This article will be structured, firstly, by characterising the colloquial conversation and the features that define this register and this discursive genre. Secondly, I will expound on the advantages of teaching with discursive spoken corpora. Thirdly, I will provide a list of corpora of colloquial conversations that are available today, particularly in Spanish, which is the language this study has been applied on. And finally, three applications of corpora in foreign-language classroom will be offered; in particular we attempt to show how we can benefit from the Val.Es.Co. colloquial corpus (Spanish oral corpus, Briz *et al.*, 2002) emphasizing three different specific colloquial features, distinctive of spontaneous oral language. As it will be discussed, the use of authentic materials in the foreign-language teaching is an appropriate and effective way to make the students more competent communicatively.

## 1. What are colloquial conversations?

### 1.1 Characteristics of the register and the genre

Are colloquial excerpts present in Second Language coursebooks? Since the early days of Corpus Linguistics, language teachers as well as textbook authors and publishers have been going back and forth with the idea of using corpora as reliable resources to design and develop teaching materials.

Example (1), below, is an extract taken from the *Touchstone* textbook, an English Language Teaching series by Cambridge University Press. At first glance, this is a dialogue, typically found in a language textbook; however, there is something that is different. This dialogue is a part of a real and authentic conversation, recorded by a group of researchers for the well-known *Cambridge International Corpus*. It is well known, the Cambridge Corpus contains not only written but also, as we see here, spoken corpora.

(1) *Touchstone*, Level 1 (A1), Unit 9A. Cambridge University Press (2005).

Emma: Oh no. It's raining! What can you do in New York on a rainy day? You can't take good pictures, that's for sure.

Ethan: Oh, come on. You can do a million things. We can take a ferry to the Statue of Liberty.

Emma: A ferry? In this weather?

Ethan: Well, ... we can go to the top of the Empire State Building.

Emma: But you can't see anything in the rain.

Ethan: Yeah, you're right. I know – let's go to a Broadway show. There are shows on Wednesday afternoons.

Emma: OK. It's a deal. But first can we get an umbrella?

Analysing the extract (1) in some detail, we must first wonder if, in an A1 level coursebook, it is usual to find examples of back-channelling, such as *oh*, *well*, or *ok*. Moreover, is it common to find fillers, such as *that's for sure*? These tails and tags are indeed common extenders that reinforce what someone is saying, but traditionally they have not been included in a beginner's textbook. Finally, we should recognize that it is not common in an A1 text to find sentences with non-canonical or incomplete syntactic structure like that of Emma's third turn: *A ferry? In this weather?*

On closer analysis, we can identify in this dialogue characteristics of colloquial register. According to Briz and Val.Es.Co. Group (2002), the colloquial conversation is defined by two kinds of features:

on the one hand, the register's features; on the other hand, the characteristics of the specific genre, the conversation. The crossing of both groups of traits results in the colloquial conversation.

The following features describe the informal or colloquial register:

(a) *Lack of planning*. No planning means that the conversation is spontaneous, and the speakers are building the dialogue as they are progressing.

(b) *Interpersonal goal*. The language is mainly used with a personal and social orientation.

(c) *Informal tone*. Overall, the colloquial conversation has a casual tenor and a relaxed mood.

In order to use a more formal or informal register, speakers calculate the degree of familiarity of the communicative situation where the conversation takes place. It has also been described four situational features that determine the degree of formality or informality for the register it will be more appropriate to talk (Briz and Val.Es.Co., 2002: 18; Albelda 2008: 759). Consequently, speakers decide which register, and also, which genre to use, depending on the specific context that frame a conversation. The informal context usually presents the next characteristics:

(1) There is a social and functional relationship of solidarity, not power, among the speakers.

(2) The speakers maintain an existential relationship of proximity, i. e., there is common knowledge and experience among the interlocutors.

(3) The interactional framework in which communication takes place is familiar for the speakers. This framework refers to the physical space and the physical relationship among speakers.

(4) The subject matter, that is, the topic or content of the discourse, is non-specialized.

These four features, in short, determine the use of a colloquial register. Consider, for example, talking in a relaxed manner, varying the canonical sentence syntax, or maybe, because the speakers could share some assumptions, they use general-meaning words. The colloquial register also allows speakers to talk about topics with more or less confidence, or to disregard the need to use forms of address.

Alongside with these main features of the colloquial register of a language, as a result of the specific communicative situation, let us see the characterisation of the discursive genre of conversation. As long as the register is the modality of use of a language, the conversation is a discursive modality,

and examples include an interview, a lecture, a debate or a courtroom trial. According to the Val.Es.Co. Research Group, there are five features which define conversation.

(1) The most defining feature is that conversations tend to be *personal and face-to-face*. Nevertheless, we can have conversations on the telephone or chats on the Internet. (2) Conversations also tend to be *immediate*; they take place here and now. (3) In conversations, *turn taking is not predetermined*. The turns to talk are free; no one decides who should talk in a given time. (4) Further, conversations are *dynamic*. Communicative exchanges follow one another as they are being put together. In other words, the exchanges are not established previously. (5) Finally, conversations are *cooperative*. There is a tacit agreement among speakers to contribute, both to the topic and to the communication as a whole.

Conversations are the most natural and original way to communicate among human beings, and in this sense, they are the most frequent way to talk to others. Conversations can be conducted in different registers, ranging from more formal to more informal. Colloquial conversations constitute most everyday communication. In brief, conversations are the discursive genre that most favours the colloquial register, because the majority of our conversations take place in informal situations.

Finally, it would be wrong forgetting that, although the colloquial register is mainly used in oral discourses, of course it is also used in written discourse. For example in familiar letters or emails, in notes, in novels, or in Internet chats or text messages. The figure (1) shows that there is a range of different possible combinations between channels and registers:

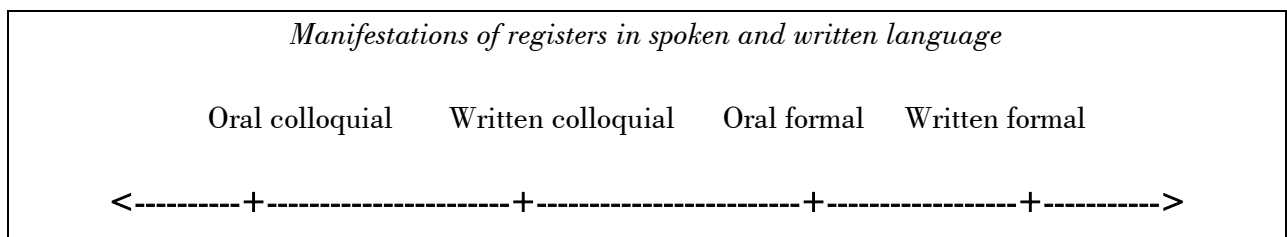


Figure 1. Combinations of registers and channels

## 1.2 Illustrations of registers in Spanish Second Language textbooks

In order to observe and illustrate the differences between two texts drawn in formal and informal register, there have been selected two different manifestations of registers from Spanish Second Language textbooks. Example (2) is an extract of an interview, and it can be considered a formal text. This extract belongs to a Spanish coursebook called *Gente1* (Difusión Publishing). It is supposed that this is a transcription of a spoken interview with a doctor.

(2) Extract of *Gente 1*, Level 1 (A1), Unit 7, page. 73. This unit is available on line in Difusión Publishing's website: [http://gente.difusion.com/documents/material\\_en\\_linea/Gente1LAu7-UM\\_1264757868.pdf](http://gente.difusion.com/documents/material_en_linea/Gente1LAu7-UM_1264757868.pdf).

— Doctor Rebollo, ¿se come bien en España?

— En general, sí. Tradicionalmente tenemos una dieta mediterránea: se toma mucha fruta, mucha verdura, mucho pescado. No se come mucha carne, se come bastante cordero... Además, tomamos vino y cocinamos con aceite de oliva.

— ¿Vino?

— Sí, un cuarto de litro al día no es malo.

— Pero mucha gente hace dieta, quiere adelgazar, está preocupada por la comida...

— Sí, es verdad. La gente quiere reglas, recetas mágicas... Pero la mayoría de nosotros puede solucionar sus problemas de

dos maneras: comer un poco menos y hacer un poco más de ejercicio.

— Otra moda: beber mucha agua.

— El organismo necesita unos dos litros y medio al día. Un litro ya nos llega a través de los alimentos. O sea, que hay que tomar un litro y medio de líquido al día.

— ¿Hay que beber leche?

— La leche aporta dos cosas importantes: calcio y proteínas. Hay que tomar medio litro de leche al día; leche u otros lácteos como el queso o el yogur.

— ¿Cuántos huevos se pueden comer al día?

— Una persona adulta sana puede comer tres huevos por semana sin problemas. Las proteínas del huevo son las mejores.

— ¿Qué opina de la comida rápida?

— Es cierto que en España cada vez se consume más comida rápida, sobre todo entre los jóvenes. El problema es que estas comidas contienen demasiada grasa y demasiada sal.

— ¿Se puede vivir bien siendo vegetariano?

— Por supuesto: el secreto consiste en combinar bien las legumbres y los cereales.

Related to situational features that were defined in § 1.1., the text in example (2) can be characterized as follows. Firstly, there is a lack of knowledge in terms of existential relationship between the two speakers, the journalist and the doctor (they are strangers). Secondly, they are in a nonfamiliar framework of interaction, that is, in a transactional and business context. And thirdly, the subject matter –the topic- is specialized: the doctor is being asked about diets and health care.

If we compare this transcription with the next text (see example 3), the constructions of the dialogues are quite different. This second text (example 3) is closer to an informal context, so the register is expected to be colloquial. In this extract the speakers are a married couple, they are at home, and they are talking about something that happened to the husband during the day.

(3) Extract of *Gente 1*, Level 1 (A1), Unit 7, page. 78. This unit is available on line in Difusión Publishing's website: [http://gente.difusion.com/documents/material\\_en\\_linia/Gente1LAu7-UM\\_1264757868.pdf](http://gente.difusion.com/documents/material_en_linia/Gente1LAu7-UM_1264757868.pdf).

## HOY NO CENO

1 Son las nueve de la noche. Pepe y Elvira ya están en casa.

2 Nada, hoy no ceno –dice Pepe a Elvira, su mujer–. Me ha sentado mal algo, me parece.

3 No estoy nada bien...

4 Pepe come casi todos los días en Casa Juana, al lado de la oficina, con algunos  
5 compañeros de trabajo. En Casa Juana tienen un menú baratito, que está bastante  
6 bien.

7 – Seguramente ha sido el bacalao. Bueno, no sé... Estaba rico, con unos pimientos  
8 y unas patatitas...

9 – ¿Y de primero, qué has tomado? –pregunta Elvira.

10 – Una ensalada...

11 – ¿Y por la mañana?

12 – Lo normal, el café con leche en casa y... A media mañana, a las once, hemos ido  
13 a desayunar al Bar Rosendo con Pilar y Gonzalo, y me he tomado un bocadillo de  
14 atún y otro café.

15 – ¿Y el aperitivo?

16 – No, hoy no hemos bajado...

17 – Pues a lo mejor sí ha sido el bacalao... Y yo he preparado pescado para cenar...

18 Y verdura.

19 – Ufff... Nada, nada, yo no quiero nada. Una manzanilla, quizás. Estoy fatal..

Considering that the situational features and the communication goals are different in both texts (examples 2 and 3), we can go beyond to observe other differences that can be noticed in the register and in the genre. In the interview (example 2) there is a transactional purpose, while in the couple's conversation (example 3) the purpose is social and interpersonal.

Notice that in the interview the turn taking is distributed and regulated by the journalist. The interviewee (the doctor) only speaks when the journalist allows him. We can observe also in example (2) that the structure of the sentences is very canonical in the interview: subject-verb-object. By contrast, in the couple's conversation, we can see that the dialogues are being built spontaneously, and moreover, they construct their speech –the dialogues- as they are thinking, and without a prepared plan (Briz 1998, Padilla). See, for instance, in the example above (3), when the husband says in the first turn:

«Me ha sentado algo mal, me parece» (line 2)

*I ate something that sat badly with me, I think that's what happened...*

Another example of the unplanning syntax in example (3) is line 8, when the wife says:

«¿Y de primero, qué has tomado?» (line 8)

*And for starter, what did you have?*

Again, in the conversation of extract (3), as we can see, the sentence's syntactic order is built as they go along. Firstly, the speaker says what he or she is thinking, and later he or she feels the need to complete the idea. In the intervention in line 2 (example 3), the man says «me parece» at the end of his utterance because he realises he is not sure, or he does not want to show too much confidence. Moreover, we can identify «me parece» as a mitigating device, what is called a *hedge* (Albelda & Barros 2013). Notice another use of a hedge in the last sentence of the text:

«Una manzanilla, quizás» (line 18)

*A chamomile tea, maybe.*

Another sample of unplanned syntax is found in the woman's turn in line 8: «¿Y de primero, qué has tomado?» (*And for starter, what did you have?*). In this case, she anticipates the complement at the beginning of the sentence.

We can find in this text (example 3) another interesting use of language. Look at the woman's words in line 16:

«Y yo he preparado pescado para cenar» (line 16)

*And me, I went and cooked fish for dinner.*

This last one is an interesting use of the explicit subject pronoun *yo* in Spanish. It is well known that grammatically speaking it is not necessary to include it. But, in this dialogue we can guess a specific intention in the speaker. She wants to show the contrast with her previous words, and the counterexpectation that conveys having fish for dinner. Through the explicit use of *yo* combined with the use of conjunction *y* (*and*), she tries to transmit the inference of there is a problem.

There are many other typical uses of conversational and colloquial register that have been described by the theoretical linguists (Briz 1998, 2002; Hidalgo 2006; Fernández & Albelda 2008; Porroche 2009): the discourse markers («bueno», «pues»: *well, ok, then*), interjections («uff»), or other mechanisms that usually only appear in the colloquial register, like the informal intensifiers «no estoy nada bien» (*I am not at all well*) or the intensified used of the affirmation in «a lo mejor sí ha sido el bacalao» (*Perhaps it was, in fact, the cod*).

There could be many other characteristics of informal dialogues highlighted in this extract, but since this is not the specific topic of this paper, we must concentrate on the benefits and advantages of using spoken corpora as teaching and learning materials in Second Language classroom.

## **2. Advantages of teaching with spoken corpora**

In this section we will present and discuss why is it so helpful and effective to use colloquial conversations to teach languages. What are the benefits of developing oral competence in language learners? Among the discursive genres, the colloquial conversation is the most common means to

communicate; therefore, this could be the first and main reason to consider that this kind of genre should have a greater presence in foreign-language classrooms.

Are there conversations and colloquial texts in teaching materials? The answer is positive, but the remaining question is what kind of texts are they? Most of the time they are created on purpose, they are done *ad hoc*, and they are not authentic materials. And moreover, teachers may think that a perfectly constructed dialogue is the best way to offer input to our students. Additionally, teachers might also believe that to use real and authentic material would be far too complicated.

Nonetheless, when foreign-language students face real conversations in real life, they cannot always manage or express themselves properly with a conversational use of language. Consider, for instance, the linguistic and discursive traits that were present in the previous colloquial extracts (1) and (3); students can find difficulties to use fillers and linking devices, as well as emphatic expressions, and so on. In other ways, in many occasions, students are not always able to understand the colloquial and everyday language being used.

Let us mention now some of the numerous advantages of teaching with authentic conversations. I will focus on the main five ones.

The first advantage that could be mentioned has been already indicated: conversation is the most frequent discursive genre in our communication, and, the colloquial register is the prototypic register in conversations.

Secondly, another interesting reason, extremely important because it involves many consequences in teaching and learning languages is that conversations are contextualised. Consequently, students receive the linguistic input within a context, and moreover, in its real and natural context. Considering this advantage, students benefit in other ways. When students read or hear conversations in learning materials, they can deduce the speaker's intention, even if the speaker is indirect. Besides, learners can infer the communicate values of many linguistic devices which are dependent on the context.

Related to this last advantage, consider, for example, discourse markers or interjections, whose meanings change depending on the context. If you see again the previous text, example (3), «Hoy no cenó», in his second turn, the man says:

«Seguramente ha sido el bacalao. Bueno, no sé» (line 6)

*Probably it was the cod. Well, I don't know.*

Notice that in this utterance, «bueno» (*well*) serves to reformulate, or maybe correct, the previous speaker's assessment, about what –he himself– just said. But this discourse marker can indicate other values as agreement with someone, or even disagreement. Other examples in this same text are, for instance, the meaning of the interjection «uff» in the last turn (line 18). Here, this interjection conveys a rejection of dinner, but its meaning is highly dependent on the specific context. This interjection can take on other meanings.

Moving on to a third advantage of using authentic spontaneous conversations as materials in classroom. If in the classroom we offer samples of texts with varied types of registers, not only the formal one, students can learn to associate, in a natural and easy way, what is adequate in language for the colloquial register and what is not. That is, without any explanation, students will realize when some use of language is not adequate to a given specific situation.

Consider, for example, again in example (3), the colloquial conversation, that students will be aware that some «licenses» are appropriate for an informal situation (like this one) but not for a formal context (for instance, in an interview, like in text 2), where the relationship between two speakers is nonfamiliar and the communicative goal is transactional. See, for instance, in example (3), in line 2, the husband uses the mechanism of repetition in the last turn to emphasize that he does not want dinner:

«Nada, nada, yo no quiero nada» (line 2)

*Nothing, nothing at all, I don't want anything.*

Currently enough, the word «nada» (*nothing*) is not only present at the end of the conversation but it is also used at the beginning of the conversation, which reflects the familiarity of the context.

Additionally, another example of specific characteristics that only could be appropriate for a colloquial situation is the frequent use of short and suspended sentences («grammatically incomplete»), because in several occasions these speakers don't bother to link the ideas that they

express (Pérez Giménez 2012). It seems clear that speakers can often deduce the ideas through the shared context and mutual knowledge. On the contrary, this would be very difficult to find it in the interview (the formal text, example 2). In short, students are able to distinguish the adequate uses of language for each communicative situation (Albelda 2011).

The fourth advantage of using this kind of materials for teaching purposes is related to the oral and conversational features of a language. How do we teach the prosodic and phonic elements in Second Language classroom? How can we facilitate the tools for students to introduce new topics in a dialogue? And what about connecting a new turn with the previous turn of another speaker?, and what about justifying that he or she has «stolen» the turn?, or when he or she wants to keep talking and does not let others take their turn? All of these procedures and contents, and many more, can be learnt in a natural way within the frame of real colloquial conversations. When learners face samples of conversations, they can see straight up for themselves the uses, and thus, teachers should instruct students to observe and reflect on these uses.

Linked to prosodic and phonic elements, it is necessary to highlight that intonation is a valuable asset for comprehension. It is an extra component that we do not have in written language, and it provides relevant information for the language understanding process. Intonation, melody, rhythm, pauses, and so on, provide meaning. These elements are not just formal or physical characteristics of oral language production, like a simple channel for talking (Hidalgo, 2006).

For instance, intonation can inform the listener whether the speaker is asserting something or asking a question. Besides, intonation usually expresses attitude, the internal state or the way the speaker feels: surprise, annoyance, weariness, disappointment, and so on. If learners cannot understand the content –the propositional content- of the speaker’s words, at least they will receive clues about the general meaning of the speaker’s intention. We will come back to intonation later, in section 4, and we will see some applications.

The final advantage of teaching with discursive spoken corpora is closely related with communicative competence (Albelda 2011, González in press). Do we think that doing well in oral production and in oral reception is enough to have a good command of communicative competence? Teachers can outdo themselves so that their students do fantastic exercises in speaking and listening, but is this the same as chatting? Teachers could be sufficiently satisfied because students obtain good results in these two skills. Besides, it is possible that students are able to speak in class about

specific topics, using correctly the formal structures that we give them. Furthermore, it is possible that they can listen to the lab recording and answer the comprehension questions correctly.

Nonetheless, learners might not be able to participate in a real conversation in real opportunities with compelling needs to express themselves. They might not be able to manage to take the turn of talk or, for instance, to use conversational strategies like not expressing the intention directly, or pretending to be impartial in some decisions.

To sum up, teachers should help students to be effective in real communicative encounters, and, for that, they should propose activities in which they participate –listening and speaking- in communicative exchanges, or let us say, conversations with someone in some place with some purpose. And finally, these conversational corpora materials that are being proposed can indeed serve us well.

### 3. Corpora of colloquial conversations

Once we have gone through the benefits of teaching with and through authentic spontaneous conversations, we should focus on where we can find this material, these corpora of oral conversations. What corpora of oral, and especially colloquial, conversations are available? And where can we obtain them? During the 1990s there were a number of projects designed to collect large quantities of spoken data.

We will focus on Spanish corpora since the point of this paper is Spanish as a foreign language. However, it could be mention some corpora in English. One of most well known English corpus is CANCODE, Cambridge-Nottingham Corpus of Discourse in English. The database for the CANCODE project consists of five million words, constructed mainly from spontaneous, everyday English speech in a variety of social contexts; the majority of them are conversations.<sup>2</sup>

We can also mention the corpus COLT, *The Bergen Corpus of London Teenage Language*. This is a large English Corpus focusing on the spoken speech of 13 to 17-year-olds from different boroughs of London.<sup>3</sup>

Now, moving on to corpora of Spanish colloquial conversations, we have chosen three of the most popular to mention here: (1) Corpus COLAm; (2) Corpus C-ORAL-Rom; (3) Corpus Val.Es.Co.<sup>4</sup>

Firstly, we can mention the COLAm Project, «Corpus oral de lenguaje adolescente» (*Spanish spoken corpus of teenage language*). As its name indicates, this is a corpus of informal Spanish teenage language from Madrid and other capitals of Spanish-speaking countries (namely, Buenos Aires, Santiago de Chile and Santiago de Cuba). Compiled by researchers of University of Bergen, Norway, it is related to the English corpus COLT (that we have just mentioned above) because both have the same aims. This corpus provides free access to the transcripts and the sound files through its official website.<sup>5</sup>

Secondly, the C-ORAL-ROM is a set of comparable corpora of spontaneous speech in four Romance languages: French, Italian, Portuguese and Spanish. The Spanish corpus totals three hundred thousand words and presents formal and informal speech in a variety of contexts of use. It is available in a book and in DVD, and it is presented in multimedia format, allowing simultaneous access to aligned acoustic and textual information (Cresti & Moneglia 2005).<sup>6</sup>

Thirdly, we will focus in more detail on the Val.Es.Co. Corpus, Valencia Español Coloquial (*Valencia Spanish Colloquial Corpus*), created by Val.Es.Co. Research Group. This corpus, from the University of Valencia, is a collection of nearly four hundred thousand words of transcribed speech, and a second collection of around three hundred hours of recordings that are not yet transcribed.

Val.Es.Co. corpus contains data from a wide range of spontaneous colloquial conversations, recorded secretly, including real communicative situations, such as family dinners, get-togethers with friends in bars, social gatherings on excursions, casual meetings among neighbours in shops, on the streets, and so on. This corpus is published in a book and there is a searchable part of it that is accessible on-line.<sup>7</sup>

The conversations in this corpus are introduced by what its collectors and researchers called «ficha técnica» (*technical data*), that gives information about origins of speakers, their age, sex and sociocultural level, the kind of relationship they have, an explanation about the physical place where the conversation takes places, and other significant information about the context. In addition, the building of this corpus has meant developing a special system of transcription, which tries to reflect the oral language as accurately as possible.

At the end of this paper (Annex 1), you can find most of the symbols of transcription used in the Val. Es.Co. corpus: different kinds of intonation (rising, falling, maintained: the arrows), special intensity

in the voice (either whispered or emphatic), timing the pauses (slashes), signs for marking the initial and the end of an overlapping (the square brackets) and simultaneous speech, and so on.<sup>8</sup>

Before moving forward, it is mandatory to say that, even though we have outlined the benefits of teaching colloquial conversations through corpora, you could also find samples of colloquial language in other kind of speech input. There are many resources where teachers can access and take excerpts to create their own material for classrooms: Internet chats, Internet blogs, films, soap operas, magazines, ads, several dialogues in novels, and so on. All of this speech input can easily be transformed into didactic materials.

#### **4. Applications to Spanish as a foreign language classroom**

In previous sections we have covered the most theoretical part of the paper. It has been defined colloquial conversation, we have defended the advantages of using corpora of conversations in foreign-language classes and we have seen samples of corpora of conversations, with a focus on the Val.Es.Co. corpus. In the present and last section, we are going to see applications of the Val.Es.Co. corpus to teach and learn Spanish as a foreign language.

In order to offer applications of using corpora as didactic materials, we will take a selected extract of a colloquial conversation from the Val.Es.Co. corpus (example 4, below). In this conversation there are three participants: on the one hand, the participants P and C are two women, both around 60 years old, and they are sisters in law; the third participant, speaker J, is a 25 year-old, and he is the son of participant C. The conversation takes place at C and J's home, and participant P is visiting them. They are having coffee and chatting about how the boy (speaker P) managed to get his driving license and the «prácticas» (practical driving sessions) he did. It is interesting to note in this conversation one cultural feature: the way in which the J participant's mother (participant C) defends her son and protects his social face.

(4) Transcription of an extract from conversation [G68B1+G69A1] (Briz & Val.Es.Co. Group 2002, lines 365-488).

- 1 P: ¿qué? ¿cómo va el coche ya↓ Juan?  
2 J: muy bien/ que lo diga la mamá→  
3 C: ¡ay! está hecho un artista  
4 J: que- que fuimos a la boda dee- bueno al bautizo  
5 C: ¿al bautizo?  
6 P: ¿yo qué te dije?// digo↑ verás cómo eso te vas a ir tú [mismo↑ soltando↑]  
7 J: [si es una tontería  
8 conducir→]  
9 C: es una tontería es↑ es↑ [perder el miedo/ y saberlo]  
10 P: [todos los días↑] y perder el miedo  
11 C: pero mira  
12 J: pero ya desde los primeros días↓ y tenía un coche [nuevo que me imponía más  
13 y había costao mucho dinero]  
14 C: [pero atiéndeme una cosa↓/  
15 pero él me ha dao a mí] mucho berrinche con esta historieta/ PORQUE↑// yo soy 16 una  
persona que no soy nada→// tacaña↑// y le dije↑ Juan/ no te duela// lo que  
17 estás pagando↓ tú es que vas a las clases un poquito distraído→ porque como  
18 llevaba tantas cosas en la cabeza↑  
19 P: claro claro  
20 C: pues le decían a lo mejor↑ la segunda a la derecha// ¡BUEENO!// y ya no se  
21 acordaba/ cu- cuando llegaba→ si era en la segunda o era en la tercera↑/ y eso es 22 lo que  
fallaba MUCHO→/ entonces↑/ como tampoco tenía nadie→/ una vez sacao 23 el carné/ a quien  
recurrir↑/ para sacar el coche y hacer unas poquitas más  
24 prácticas→ tampoco era cuestión de que la chiquita del chalet dee Pili→/ a las diez 25 de la  
noche nos fuéramos a dar una voltereta por ahí/ porque yo tampoco  
26 vengo pronto↑  
27 P: claro  
28 C: entonces no era cuestión d'eso↓/ ¿qué pasa?// que ha hecho→/// tu novia↑ por 29 no dejarlo  
mal/ dice↑ (RISAS) en la familia dice que ha hecho veinticuatro  
30 prácticas y ha hecho cuarenta y tantas  
31 J: cuarenta y cinco  
32 C: cuarenta y cinco↓ pero→  
33 P: ¿quién↓ tú?  
34 C: sí/// pero bueno  
35 J: pero→  
36 C: ¡bueno! ¡atiéndeme una [cosa!]  
37 J: [pero] ahora estoy or- or- o sea→  
38 P: orgulloso  
39 J: [satisfecho=]  
40 C: [satis-]  
41 J: = de haberlas hecho [porque luego no he tenido ninguna dificultad// y no he  
42 tenido=]  
43 C: [porque ha salido sabiendo del todo/// ningún-// todas las  
44 pifias↑]  
45 J: = que recurrir a nadie [para- para// ponerme a tono]  
46 C: [todas las pifias las ha hecho en las clases↑/ todas las  
47 pifias↓]  
48 P: claro  
49 C: todas las ha hecho en las clases/ entonces→  
50 P: pero ¿qué las has- has hecho/ DESPUÉS de tener el [coche?]

- 51 C: [no no no no↓ él- él=]  
 52 J: [no no todo antes de]  
 53 C: = él no quería hacer tantas↑ examinarse↑ y hacer después y le dijo↑/ el profe↑  
 54 el otro↑/ pero ¡hombre! no seas tonto↑  
 55 P: claro  
 56 C: es que si m' examino y tal↑ ya no puedo dar más↓ dice si t' encuentras con  
 necesidad↑ de dar alguna más↑/ vienes y se te dará alguna más  
 57 P: y ya está (...)

Considering this extract, we will focus on three phenomena that can be explained and learnt in a foreign language classroom. Even though there are, certainly, many other aspects that we could teach from this text (colloquial words, lexical expressions, idioms, colloquial syntax, etc.), we will pay special attention to mechanisms that are exclusive to casual conversations: § 4.1. role of intonation; § 4.2. turn taking; § 4.3. discourse markers.

#### 4.1. Role of intonation

First of all, we can look at the role of intonation, especially in organising the discourse syntax and introducing direct speech. The following samples have been highlighted to show how speaker C organizes her speech through intonation. In example (5) there is a short selection from the conversation above (example 4). In her turn, speaker C uses rising intonation at the end of «porque como llevaba tantas cosas en la cabeza↑» (*because he had so much on his head...*). This intonation is represented in the transcription by the rising arrow (↑, see Annex 1).

(5)

C: y le dije↑ *Juan/ no te duela// lo que estás pagando↓ tú es que vas a las clases un poquito distraído*→ porque como llevaba tantas cosas en la cabeza↑

(5)

C: and I told him↑ *John/ don't worry about the money you're paying↓ you're just a little distracted when you attend your classes*→ because he had so much going on his head

With this rising intonation, the speaker reveals, first of all, that she is waiting for the listener's acceptance or acknowledgment. And, second, her intonation indicates that she wants to keep her turn and she is not going to stop talking.

Later, in this conversation (see extract 6, below), the same phenomenon happens when she says «y ya no se acordaba/ cu- cuando llegaba→ si era en la segunda o era en la tercera↑» (*and he didn't remember if it was at the second or at the third street↑*).

(6)

P: claro claro

C: pues le decían a lo mejor↑ *la segunda a la derecha*// ¡BUEENO!// y ya no se acordaba/ cuando llegaba→ si era en la segunda o era en la tercera↑/ y eso es lo que fallaba MUCHO→

(6)

P: yeah sure

C: so maybe they said to him↑ *second on the right*// OH MY!// and he didn't remember if it was at the second or at the third street

Notice, in example (7), taken from the same conversation (example 4), that the rising intonation after «entonces↑/ como tampoco tenía nadie» (*then↑ since she didn't have anyone either...*) helps the listener to understand that the speaker is continuing her speech and she is telling a story:

(7)

entonces↑/ como tampoco tenía nadie→/ una vez sacao el carné/ a quien recurrir↑/ para sacar el coche y hacer unas poquitas más prácticas

(7)

then↑ since she didn't have anyone either→/ once he had his license/ who could he ask to take him out in the car and practice a little more

Notice also in example (7), another significant use of intonation involving the organization of the discourse. The speaker makes an incision or a clarifying comment in her discourse: «una vez sacao el carné» (once he had his license). Speaker C uses rising intonation at the end of the digression to show that this comment is a secondary idea and an extension of the main idea.

The intonation is also a very effective device to introduce the direct speech. You can see in the following sample (8), speaker C is using direct speech in her last turn. We can observe how she uses intonation to introduce «the voice» (the words) of each one of the characters she reproduces. Notice that the rising intonation serves to indicate that she changes characters.

(8)

C: él no quería hacer tantas↑ examinarse↑ y hacer después y le dijo↑/ el profe↑ el otro↑/ *pero ihombre! no seas tonto↑/ es que si m' examino y tal↑ ya no puedo dar más↓*

(8)

C: he didn't want to do so many driving lessons↑ taking the exam↑ and doing later and he said to him↑/ the teacher↑ the other one↑/ but come on man! don't be silly↑ / because if I take the exam and all↑ I won't be able to take any more classes

Note that speaker makes a clarification after the use of the pronoun *him* (*and he said to him↑ the teacher↑*). She says «the teacher» because she wants to point out who of the two voices she is reproducing at the moment. After this, she follows with *the other one↑/ but come on! man don't be silly↑*. Again, she changes to the voice of next character she introduces: *because If I take the exam and all↑ I won't be able to take any more classes*.

As we have seen in this excerpt, direct speech is like a drama but coming from the mouth of only one speaker. The same person represents different voices, and thus, different characters. In short, these examples show how intonation is the means to divide the different characters and voices in the speech of only one person. Speakers could have used other mechanisms or linguistic forms to do so, like reporting verbs. Nonetheless, in oral discourse, the role of intonation is quite enough to introduce various characters' voices as direct speech.

## 4.2 Turn taking

We will also emphasize other conversational aspects that can be taught with and through extracts like this one. Let us pay attention in this section how the speakers take turns or how they «fight» to maintain it.

In the previous conversation's extract (example 4), we can notice that the most talkative speaker, the one who most wants to monopolize the discourse, is speaker C, J's mother.

See example (9), selected from example (4) above:

(9)

C: es una tontería es↑ es↑ [perder el miedo/ y saberlo]

P: [todos los días↑] y perder el miedo

(9)

C: it's stupid it's↑ it's↑ [not being afraid/ and to know how]

P: [everyday] and not being afraid

In this sample we can observe an overlap. Just when participant C is saying «es una tontería es↑ es↑» (*it's stupid it's↑ it's↑*), speaker P wants to say something. «Todos los días» (*everyday*) is written between square brackets to indicate that it is an overlap. At this time, speaker C does not let speaker P take the turn. C wants to keep speaking, and she raises her intonation (es↑ es↑) and repeats the verb «es» (*to be*). This extract, and many others like this, constitutes an easy and clear way to teach and help the students to recognize a typical strategy Spanish speakers use to keep the turn of talk.

There are as well many other strategies to take turns in a conversation. See next example, number (10). Now the opposite takes place. Another person, speaker J, the son, is speaking. His mother, C, wants to intervene and she interrupts her son; here she not only uses the conjunction «pero» (*but*), she also says «atiéndeme una cosa» (*listen to me*) to request that the other speakers pay attention to her:

(10)

J: y tenía un coche [nuevo que me imponía más y había costao mucho dinero]

C: [pero atiéndeme una cosa↓/ pero él me ha dao a mí] mucho berrinche con esta historieta

(10)

J: and he used to have a [new car which was more impressive to me and it cost a lot of money]

C: [but listen ↓] but he has messed me around with this episode]

Pointing out this example we want to demonstrate again how in a natural way, and in its natural context, students can realize the strategies to take turns. As we can see in the selected extract in

example (4) there are many cases «to steal» the turn back. Look at in example (4) lines 11, 13, 32, 34, where several times the speakers begin their turn, or preferably, they attempt to begin the turn, using the conjunction «pero» (*but*).

In sum, using real conversations like this from the Val.Es.Co. corpus, seems to me the best way to teach and learn how speakers take, steal or fight to keep their turns in speech.

### 4.3 Discourse markers

The third and final application that we will outline in this paper to show here what and how we can apply corpus conversations in the classroom is related to study of discourse markers. The routine use of discourse markers in conversation is no doubt a major characteristic of spontaneous and interactional spoken language.

There are many different kinds of discourse markers, with different meanings and different functions (Portolés, 1998; Pons, 2000; Briz *et al.*, on line). Based on the extract of conversation offered in this paper (example 4), we concentrate on the discourse marker *pero/but* that is especially frequent in conversation.

When we use corpora in Second Language classes, teaching conversational markers becomes a great opportunity. Students can learn naturally which discourse markers are most frequent, what meaning they acquire in the specific context, and the distinct functions they have. Focusing on the meaning of *pero*, this is a marker that usually conveys opposition or contrast. In its use in the discourse, *pero* introduces a counterargument. However, as we observe in the conversation in example (4), most of the time, it seems that *pero* does not connect two ideas, because it is used to take the turn, to begin to talk or attempt to do so (see lines 11, 13, 32, 34 and 44 in example 4).

In accordance with the communicative competence' goals (Hymes, 1983; Canale, 1983), the communicative methods in Second language teaching propose using real materials in real situations with authentic purposes. In other words, what is defended is the necessity of contextualization of the linguistic inputs and outputs to which the student is exposed. The importance of the context in learning is greater when we are referring to forms with a procedural meaning, such as discourse markers (Blakemore 2000). On the one hand, these categories are discursive by nature; on the other

hand, the more procedural meaning a form has, the more need of contextualization it requires to use it and to understand it. Consequently, it is more didactic for students to reflect on the different values and functions of the discourse markers in areal context. When students confront real colloquial conversations (that is, language used in its own context), the learning is enhanced. They can notice and learn, for instance, that *pero* is a frequent, effective and valid mechanism in Spanish conversation to take the turn after, or while the other speaker is talking. Yet, at the same time, students can guess the wide-range of values and meanings of *pero*, and also, of course, any other discourse marker. Look at the following examples (11), (12), (13), (14), that come from the conversation extract (example 4, above):

(11) *pero mira (but look, line 10)*

(12) *pero ya desde los primeros días... (but already from the first days..., line 11)*

(13) *pero, atiéndeme una cosa (but listen to me, line 13)*

(14) *sí/// pero bueno (yes/// but it's ok, line 31).*

In example (11) *pero* constitutes a simple strategy for indicating that someone has something to say, and he or she wants to intervene. In example (12) *pero* serves to introduce an objection to previous comments (of the same speaker or of the others) and in this case it is used for the speaker to justify his behaviour. However, *pero* in example (13) is clearly a demand to take the turn. And finally, in number (14) *pero* constitutes a mark of acceptance.

In conclusion, as we can deduce from the different contextual meanings of this same marker (and other discourse markers), they are more easily recognizable when they are integrated in the proper context of real conversations.

The aforementioned applications are only a few among the several benefits of teaching with colloquial conversations. Most of these advantages are related with the oral reception of a language. Nonetheless, working with these corpora can also contribute to develop oral production in learners. These are materials that serve as models for production and, overall, the use of corpora in language classes is extremely valuable in helping students to reflect about conversational uses of language (Albelda 2011, González in press).

Even though I haven't concentrated completely today on oral production, I should indicate that from oral corpora, we could design exercises to improve the oral production of our students. For example,

students can record and transcribe their own conversations. And in this way, they will pay attention to the phenomena we have discussed in this paper: the way they take turn, how they introduce direct speech, and so on (Nicolás, 2002; San Mateo, 2003; Albelda, 2011). Bearing in mind these models of colloquial conversations, we can suggest that create and produce their own conversations: giving them a specific purpose in specific contexts. Moreover, we can ask and encourage them to transfer these models to real encounters at home, in cafes; with the people in their lives, friends, colleagues and so on.

## 5. Final

The purpose in this paper has been to expound on the benefits of using corpora of colloquial conversations to teach and learn foreign languages. Firstly, we have characterised this register and we have pointed out the primary reasons and advantages of using corpora in language teaching. Later we saw some corpora that are available and accessible for use as teaching materials.

To this end, I would like to think that teachers will apply extracts from the Val.Es.Co. corpus (Briz *et al.*, 2002) or other corpora in their classes. I hope I have been able to encourage the readers of this paper to take advantage of colloquial conversations for their work, and to make these materials more appealing and attractive to them.

## References

- AIJMER, K. (2009) (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins.
- ALBELDA MARCO, M. (2008), «Influence of situational factors in the codification and interpretation of impoliteness», in *Pragmatics*, 18:4, pp. 751-773.
- ALBELDA MARCO, M. (2011), «Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras», in De Santiago, J. (ed.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, Salamanca.
- ALBELDA MARCO, M. & FERNÁNDEZ COLOMER, M. J. (2009), «La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial», *Marcoele*, 3.
- ALBELDA MARCO, M. & BRIZ GÓMEZ, A. (2009), «Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D», *Anuario del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes.
- ALBELDA MARCO, M. Y BARROS GARCÍA, M<sup>a</sup>. J. (2013), *La cortesía en la comunicación*, Madrid. Arco/ Libros.
- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2007), «Aplicaciones de corpus lingüísticos en el diseño de materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)», in *Interlingüística*, 18, Universidad de Sevilla, pp. 80-90.
- BLAKEMORE, D. (2000), Procedures and indicators: ‘nevertheless’ and ‘but’, in *Journal of Linguistics* 36/3, pp. 463-86.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2002), *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2004), «Aportaciones del análisis del discurso oral», in J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 219-242.
- BRIZ, A. & GRUPO VALES.CO. (2002), *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/ Libros.

- BRIZ, A., PONS, S. y PORTOLÉS, J. (coords.) (2008), *Diccionario de partículas discursivas del español, (DPDE)*. Accesible in [www.dpde.es](http://www.dpde.es).
- CAMPILLOS, L. (2007), *Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros, in RedEle 7*. Accesible in <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/LeonardoCampillos.shtml>.
- CANALE, M. (1983), «From communicative competence to communicative competence pedagogy», in Richards, J. & R. Schmidt (eds.), *Language and Communications*, London: Longman, pp. 2-27.
- CÓRDOBA RODRÍGUEZ, F. (2001), «El uso de los corpus lingüísticos en la enseñanza del español», in *Boletín de la Asociación de Profesores de Español de la República Checa*, pp. 24-29.
- CORDULINO DA SILVA, M. (2010), *Análisis de la presencia del registro coloquial en manuales de E/LE.*, in *RedEle*, 11. Accesible in [http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010\\_2/MarileneCordulino/Cordulino.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010_2/MarileneCordulino/Cordulino.pdf)
- CRESTI, E. & M. MONEGLIA (2005), *C- ORAL- ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Amsterdam: John Benjamins.
- DOWNING, A. (1996), «Register and/or Genre», in VÁZQUEZ, I. & HORNERO, A. (eds.): *Current Issues in Genre Theory*. Zaragoza: Mira Editores.
- FERNÁNDEZ COLOMER, M. J. & ALBELDA MARCO, M. (2008), *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/Libros.
- Accesible in <http://digital.casalini.it/9788476359297>.
- GONZÁLEZ GARCÍA, V. (in press), «La enseñanza de la producción oral», in Ruiz de Zarobe, Y. & M. L. Ruiz de Zarobe (eds.), *Enseñar una lengua extranjera hoy, London: Portal Education*.
- GRANATH, S. (2009), «Who benefits from learning how to use corpora?», in AIJMER, Karin (ed.) 47-65.

GREGORY, M. & CARROLL, S. (1978), *Language and situation: language varieties and their social contexts*, Londres: Routledge & Kegan Paul.

GRUPO GRIALE (2011), *¿Estás de broma? 20 Actividades para practicar la ironía en clase de ELE*, Madrid: Edinumen.

GUITART ESCUDERO, P. (2007), «Aprender a conversar: ¿cómo un nativo...?», in FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> J. & M. ALBELDA (eds.), *Foro de Profesores de E/LE*, III.

Accesible in [www.uv.es/foroele/3foro.html](http://www.uv.es/foroele/3foro.html).

HIDALGO NAVARRO, A. (2006), *Aspectos de la entonación española: Viejos y nuevos enfoques*. Madrid, Arco/Libros.

HYMES, D. (1983), «Acerca de la competencia comunicativa», in VV.AA. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 27-46.

HUNSTON, S. (2002), *Corpora in applied linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

LANDONE, E. (2009), «Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/ aprendizaje del ELE», *Marcoele 8*. Accesible in [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com).

McENERY, T & A. WILSON (1996), *Corpus Linguistics*, Edinburgo: Edinburgh University Press.

MORENO SANDOVAL, A. & URRESTI, J. (2005), «El proyecto C-ORAL-ROM y su aplicación a la enseñanza del español», in *Oralia*, pp. 81-104.

MUKHERJEE, J. (2009), «The grammar of conversation in advanced spoken learner English: Learner corpus data and language-pedagogical implications», in AIJMER, K. (ed.), pp. 203-230.

NICOLÁS, C. (2002): «Una propuesta de utilización de corpus orales en la enseñanza de segundas lenguas», *Congreso CLiP 2002, Lamusa Digital*, n. 3. Accesible in [www.uclm.es/lamusa](http://www.uclm.es/lamusa).

PADILLA GARCÍA, X. (2006), *Pragmática del orden de palabras*, Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- PÉREZ GIMÉNEZ, M. (2012), *Aproximación a la didáctica de la sintaxis coloquial en bachillerato: el estudio de las construcciones incompletas*. Universitat de València, PhD.
- PONS BORDERÍA, S. (2000), «Los conectores», in Briz, A. & Grupo Val.Es.Co. (2000), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, pp. 193-220.
- PONS BORDERÍA, S. (2005), *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid: Arco-Libros.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (2009), *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998), *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- SANMARTÍN, J. (1998), *Diccionario de argot*, Madrid: Espasa/Calpe.
- SAN MATEO, A. (2003): «Los corpus lingüísticos y la enseñanza de ELE». *Frecuencia ELE*, 22, pp. 52-58, Edinumen.
- SINCLAIR, J. M. (ed.) (2004), *How to use corpora in language teaching. Studies in Corpus Linguistics*, 12. Philadelphia: John Benjamins.
- SWALES, J. (1990), *Genre Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

### Annex 1. Valesco's system of transcription

The following symbols are used herein as developed for the Val.Es.Co. corpus:

|                       |  |
|-----------------------|--|
| ↑                     | Rising intonation                                      |
| ↓                     | Falling intonation                                     |
| →                     | Maintained or suspended intonation                     |
| °( )°                 | Fragment uttered softly or almost whispering           |
| PESADO                | Noticeable or emphatic pronunciation (capital letters) |
| /                     | Short pause, less than half a second                   |
| //                    | Pause between half a second and one second             |
| ///                   | Pause of one second or more                            |
| [                     | Place where overlapping or superposition begins        |
| ]                     | End of simultaneous speech                             |
| =                     | Maintaining the turn of a participant in overlapping   |
| -                     | Re-starts and self-interruptions without pause         |
| <i>Italic letters</i> | Direct speech  |
| aa/ m                 | Vocalic enlargements/ Consonant enlargements.          |

NOTES

---

<sup>1</sup> The author is grateful to Dr. Debra Westall for revising this manuscript.

<sup>2</sup> See more information about this corpus at [www.cambridge.org/corpus](http://www.cambridge.org/corpus).

<sup>3</sup> See more information about this corpus at [www.hd.uib.no/colt](http://www.hd.uib.no/colt).

<sup>4</sup> In Briz & Albelda (2009) there can be found more than fifty Spanish oral corpora.

<sup>5</sup> The project started in 2002 by the initiative from Annette Myre Jørgensen at the Department of Romance languages at the University of Bergen and Anna-Brita Stenström at Department of English. The corpus is available in the website [www.colam.org](http://www.colam.org).

<sup>6</sup> The corpus is available in Cresti, E. & M. Moneglia (2005) *C- ORAL- ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. John Benjamins, Amsterdam. To find more information about, see <http://lablita.dit.unifi.it/coralrom/index.html>.

<sup>7</sup> The corpus is available in Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002) *Corpus de conversaciones coloquiales*. You can also access a large number of the original Val.Es.Co. recordings (sound files) and transcripts in this address: [uv.es/corpusvalesco](http://uv.es/corpusvalesco).

<sup>8</sup> For further information about other Spanish corpora, you can check the article Albelda Marco, M. y Briz Gómez, A. (2009): «Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D». *Anuario del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes.

## Abstracts e Currículos Resumidos

### Jürgen Kurtz

Jürgen Kurtz is Professor of English/Teaching English as a Foreign Language at Justus Liebig University Giessen, Germany. He previously taught at the University of Dortmund, at Karlsruhe University of Education, and at Saint Mary's University in Halifax, Canada. Before that, he was a secondary school EFL teacher, EFL curriculum and textbook advisor as well as a teacher counselor. He has published widely on a broad range of issues related to teaching English as a foreign language and foreign language education in general, focusing in particular on bridging the theory-practice divide. Over the past twenty years, he has served on the editorial board of a number of scholarly journals, including the *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, official journal of the German Association of Foreign Language Research. His current research focuses on the role of improvisation in enhancing oral proficiency in EFL classrooms, on textbook analysis, development and use, and on culture-sensitive foreign language education in all-day schools environments.

#### Abstract:

#### Promoting Oral Proficiency in the Foreign Language Class: Improvisation in Structured Learning Environments

In many foreign or second language classrooms world-wide, learners are being exposed to a surprisingly similar environment of instruction which is suggestive of a 'communicative cocoon' spun by teachers to foster and scaffold target language learning in systematic ways. The discursive design of the cocoon is relatively simple and inflexible. In research literature, it is often referred to as IRF (initiation, response, follow-up). However, cocooned away from the complex and largely unpredictable language use outside of the classroom, many language learners fail to develop into communicatively competent speakers of the target language. Approaching this challenging issue from both a theory-driven and data-driven research perspective, this paper presents a pedagogical framework for fostering oral proficiency in foreign language classrooms which is based on the assumption that engaging learners in improvisational activities that are carefully designed, task-driven, and partly unscripted can contribute considerably to enlarging their participatory potential in the target language.

**Sara Vicente**

Sara Vicente é licenciada em Ensino de Inglês e Alemão pela Universidade de Lisboa e Mestre em Alemão Língua Estrangeira (LE) pela Universidade de Kassel. Lecionou Alemão LE em Berlim e foi co-autora de materiais didáticos para a editora Hueber. Presentemente, é doutoranda da Technische Universität Darmstadt e bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia. A sua área de investigação é a formação de professores de Alemão LE.

**Abstract:**

Aquisição da competência oral na aula de LE: Subsídios para uma prática de interação comunicativa continuada e significativa

Tendo em conta que uma das condições primordiais para a aquisição da competência oral em LE por parte do aluno depende da promoção, por parte do professor, de múltiplas e diversificadas situações de interação para que aquela competência possa efetivamente ser adquirida, coloca-se a questão de saber quais as situações e os meios mais pertinentes para um tal fim. Este artigo tem por objetivo justificar e apresentar algumas propostas, de natureza didático-metodológica, que passam sobretudo pelo fomento de um *output* na língua-alvo nos dois domínios constitutivos da comunicação na aula de Língua Estrangeira (LE): o domínio instrutivo e o domínio organizativo da ação pedagógica. O que se tem em vista é, não apenas alcançar um *output* mais frequente por parte dos alunos, mas sobretudo alcançar um *output* mais informado e mais refletido, mais significativo e mais autêntico e cada vez mais bem-sucedido.

### **Carolyn Leslie**

Carolyn Elizabeth Leslie has been a language teacher in Portugal for many years and teaches English at Universidade Nova de Lisboa and the British Council, Lisbon. She has a Ph.D from Heriot-Watt University, and is currently undertaking a second Ph.D in the area of classroom interactions at Universidade Nova de Lisboa. She has published several papers related to teaching English online and has spoken at several national conferences on teaching oral skills, motivating teenage learners, using wikis and web quests in the classroom and classroom dynamics. She is also a member of the research group TEALS.

Abstract:

#### **The Role of Speaking in Task Based Learning**

Communicative language teaching (CLT) proposed that real communication promoted learning and that language that was meaningful to the learner supported the learning process. Task based learning (TBL), where the lesson is based around the completion of a task and the language studied is determined by the language needed to complete the task, can be thought of as a recent version of a communicative methodology based on current theories of second language acquisition. This paper outlines key concepts in TBL, explains the classroom methodology, relates oral production to language acquisition theories and presents arguments for and criticism against this pedagogical approach.

### **María de la O López Abeledo**

Concluiu a Licenciatura em Filologia Hispânica (Universidade de A Corunha 1999) e recebeu formação específica para o ensino de espanhol como língua estrangeira na Universidade Internacional Menéndez Pelayo (Santander, Espanha). Ensina espanhol como língua estrangeira desde 2000. Entre 2003 e 2008 realizou Mestrado e Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre - Brasil), na área de Linguística Aplicada, Aquisição de Segunda Língua. O objeto de pesquisa foi a aprendizagem de espanhol como língua adicional, utilizando a abordagem da Análise da Conversa Etnometodológica para a análise de dados de fala-em-interação de sala de aula. Atualmente é Professora de Espanhol no Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa. Interessa-se por: fala-em-interação de sala de aula; aprendizagem de

língua adicional enquanto produção social; a relação entre, de um lado, práticas de sala de aula e, de outro lado, compreensões de ensino e aprendizagem.

Abstract:

Uma compreensão etnometodológica do trabalho de aprender vocabulário de uma língua adicional na fala-em-interação

A Análise da Conversa Etnometodológica (Garfinkel 1967; Garfinkel & Sacks 1970; Sacks, Schegloff, & Jefferson 1974; Schegloff, Jefferson & Sacks 1977) contribui para a pesquisa da aprendizagem de línguas adicionais (LA) com um arcabouço teórico e analítico que permite descrever e evidenciar a aprendizagem de LA na fala-em-interação, o lugar fundamental onde as pessoas aprendem a sua língua (ou línguas) de socialização, e eventualmente LAs. Com a participação em atividades através da fala-em-interação, as pessoas não apenas constroem relações de participação e pertencimento (Goodwin & Goodwin, 2004), mas também produzem conhecimento compartilhado acerca de práticas linguísticas para categorizar e descrever a realidade (Sacks, 1972, 1979, 1992; Schegloff, 1992a, 2007), estabelecendo quais são as práticas linguísticas aceitáveis e preferíveis. Este trabalho apresenta sequências de fala-em-interação de sala de aula de Espanhol como LA, segmentadas de um corpus de 24 horas de registro audiovisual gerado em um curso de línguas no Brasil (Abeledo, 2008). A análise das práticas interacionais pelas quais os participantes destacam palavras da LA, de forma relevante para a construção e reparo dos turnos de fala, permite observar que (a) os participantes produzem conhecimento intersubjetivo sobre práticas de descrição e categorização em LA, orientando-se para identidades institucionais (Schegloff, 1992b) (b) invocam conhecimento compartilhado produzido em conjunto, em sequências interacionais anteriores, para exibir competência e co-pertencimento à comunidade de prática linguística que simultaneamente produzem, reorganizando as relações de participação. Todas estas ações constituem os métodos dos participantes para fazer o trabalho de aprender vocabulário da LA.

**Antonio Chenoll Mora**

Antonio Chenoll é licenciado em *Filología Hispánica* pela *Universitat de València*, e mestre em *Metodología e Didáctica do Espanhol como Lengua extranjera* pela *Universidad Antonio de Nebrija* (Madrid). Atualmente frequenta o Doutoramento em Didática de Línguas estrangeiras na *Universidade do Porto*.

Publica com regularidade artigos sobre o uso das tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e na criação de materiais multimédia. Aliás, é autor dos materiais Moodle gratuitos de ELE oferecidos pela *Consejería de Educación Portuguesa*.

Atualmente colabora como leitor de espanhol na Universidade Católica de Lisboa.

Abstract:

Spoken discourse acquisition in multimedia learning environments

In this work we will attempt to present some real practices for the implementation of oral components in the teaching of foreign languages, in a face-to-face as well as in an online and asynchronous context. After a cognitive framework of production, reception and processing, we will see how to concretely apply these in a classroom and particularly in a learning environment that uses online platforms with the goal of complementing and even improving the practice of spoken and written spoken discourse in the teaching and learning of foreign languages.

**Bernd Sieberg**

Bernd Sieberg é Professor Auxiliar no Departamento de Estudos Germanísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde ensina disciplinas de Linguística, nomeadamente a disciplina ›*gramática do alemão falado*‹ e as TICs. Na sua investigação científica dedica-se à língua alemã/portuguesa falada (também numa perspectiva contrastiva), e à análise linguística dos Novos Media. Tem publicações sobre marcadores discursivos na Língua Alemã e Portuguesa, sobre estruturas morfossintáticas e expressões lexicais na linguagem da proximidade alemã e portuguesa, e sobre a linguagem na blogosfera e tuitersfera portuguesa. Também é autor de um livro de ensino do alemão falado com o título ›*Sprechen, Lehren, lernen*‹ (= *aprender a ensinar a falar*) que está em vias de ser publicado.

Abstract:

Falar: Proposta para uma mudança paradigmática da pesquisa e da aplicação dos resultados no ensino da língua falada

A comunicação tem como objectivo analisar vários aspectos morfo-sintácticos e lexicais das línguas faladas portuguesas e alemãs em contraste, assim como a sua interpretação como elementos fulcrais e indispensáveis ao funcionamento de um diálogo presencial. O conhecimento dessas estruturas e expressões e a sua consideração nas aulas de língua são ainda pouco comuns e reconhecidos nos bastidores da área, sobretudo no que diz respeito ao material didático, embora nos pareçam indispensáveis e incontornáveis para o ensino adequado e eficaz de uma língua estrangeira.

### **Ana Pimentel**

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto na variante Estudos Portugueses e Estudos Ingleses, está a terminar a dissertação do Mestrado de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira na mesma Faculdade, tendo já concluído o estágio pedagógico respetivo. Profissionalmente, foi assistente de Língua Comenius em Warminster, Reino Unido, encontrando-se atualmente a lecionar inglês em cursos de formação profissional.

### **Fátima Silva**

Doutorada em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, leciona na área científica da Linguística e colabora como docente e orientadora no Mestrado de Português Língua Estrangeira, sendo coordenadora dos cursos de PLE na FLUP. Neste domínio, participa atualmente em dois projetos na área do ensino- -aprendizagem do PLE.

## Abstracts and CVs

### Abstract:

Marcadores conversacionais e ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira: um estudo de caso

O presente trabalho apresenta os resultados de um estudo de caso centrado no ensino-aprendizagem de marcadores conversacionais (MC), desenvolvido numa turma de nível C de Português Língua Estrangeira. A partir do preenchimento de um questionário e da realização de uma tarefa de diagnose, foi executado um projeto de investigação-ação para desenvolvimento da competência oral dos aprendentes, tanto ao nível da compreensão como da produção. Os resultados deste projeto comprovam um efetivo desenvolvimento dos estudantes neste domínio, evidenciando, em consequência, que a abordagem dos MC deve ser objeto de um tratamento explícito integrado no desenvolvimento global da competência da oralidade e que esta exige uma metodologia específica e adequada no âmbito da pedagogia do oral.

### **Marta Albelda Marco**

Marta Albelda is a senior lecturer at the Universitat de València (Spain).

She is a member of the research group Val.Es.Co., interested in the analysis of the colloquial oral language. Her main research lines include pragmatics of the oral language, teaching Spanish based on corpus linguistics and the study of the pragmatic categories of intensification and attenuation. She has published several works related with the didactics of colloquial Spanish. She is head of the Foro de Profesores de E/LE of the Universitat de València (Spain) [www.uv.es/foroele](http://www.uv.es/foroele).

### Abstract:

Productivity of discursive spoken corpora in foreign language teaching

Is teaching colloquial register appropriate for our foreign language classes? How can we do this properly and what means do we have? In this paper I propose using colloquial conversations to teach languages since spoken corpora help to develop oral competence in language learners. Discursive oral corpora are extremely effective to practice speaking and listening in the foreign language classroom. I will describe resources to prepare teaching materials and then illustrate three applications.



Centro de Estudos  
de Comunicação e Cultura

---